

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM
BİLİMLERİ
DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

CİLT • SAYI / VOLUME • ISSUE: 54 YIL • YEAR: 2021

ONLINE ISSN: 2147-5202



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi • Journal of Educational Sciences

6 Aylık Hakemli Akademik Dergi / Biannual Peer-Reviewed Academic Journal

Yıl • Year: Haziran • June 2021, Cilt-Sayı • Volume-Issue: 54

Online ISSN: 2147-5202

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi • Owner

Prof. Dr. Erol ÖZVAR (Rektör • Rector)

Derginin Sahibi • Owner of the Journal

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Adına / On behalf of Marmara University, Atatürk Education Faculty

Prof. Dr. Seyfi KENAN, (Dekan • Dean)

Editör • Editor

Prof. Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcısı • Assistant Editor

Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Alan Editörleri • Field Editors

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Prof. Dr. Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi

Eğitim Yönetimi, Prof. Dr. Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim, Prof. Dr. Seyfi KENAN, Marmara Üniversitesi

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Dr. Öğr. Üyesi ŞABAN BERK, Marmara Üniversitesi

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Feyzi SATICI, Marmara Üniversitesi

Güzel Sanatlar Eğitimi, Prof. Dr. Mustafa USLU, Marmara Üniversitesi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesi

Özel Eğitim, Prof. Dr. Dilek ERBAŞ, Marmara Üniversitesi

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN, Marmara Üniversitesi

Temel Eğitim, Prof. Dr. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi

Yabancı Diller Eğitimi, Prof. Dr. Feruzan GÜNDOĞAR, Marmara Üniversitesi

Yayın Kurulu • Editorial Board*

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Christopher DAY, Nottingham University, İNGİLTERE

Prof. Dr. Levent DENİZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. David T. HANSEN, Columbia University, AMERİKA

Dr. Jian HENG, National Institute of Education, SİNGAPUR

Prof. Dr. Gabriela KELEMEN, University of Aurel Arad Vlaicu, ROMANYA

Prof. Dr. Dalila LINO, Polytechnic Institute of Lisbon, PORTEKİZ

Doç. Dr. Mustafa OTRAR, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, TÜRKİYE

Prof. Dr. Elena Gomez PARRA, University of Cordoba, İSPANYA

Prof. Dr. Katerina PLAKITSI, University of Ioannina, YUNANİSTAN

Dr. Osman SEZGİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Mie SHIGEMITSU, Osaka University, JAPONYA

Dr. Bernhard STREITWIESER, Northwestern University, AMERİKA

Prof. Dr. Mesut ŞEN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Kaya YILMAZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

* Soyadına göre alfabetik sırayla / In alphabetical order by surname

Makale Düzenleme • Editing Articles

Arş. Gör. Mehmet UĞUZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

İngilizce Düzenleme • Language Review

Arş. Gör. Gökçen Seyra ÇAKIR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Marmara Üniversitesi Yayınevi • Marmara University Press

Adres • Address: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul

Tel • Phone: +90 (216) 777 14 00 **Faks • Fax:** +90 (216) 777 14 01

E-posta • E-mail: yayinevi@marmara.edu.tr

İletişim Bilgileri • Contact Details

Adres • Address: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy, İstanbul

Tel • Phone: +90 (216) 777 26 00 **Faks • Fax:** +90 (216) 777 26 01

E-posta: aef@marmara.edu.tr

Dizinleme Bilgileri • Abstracting & Indexing

EBSCO, DOAJ (Directory of Open Access Journals), ULRICHSWEB (Global Serials Directory), Citefactor, ResearchBib, InfoBase, Crossref, TÜBİTAK Ulakbim Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Türk Eğitim İndeksi, Arastirmax, Pegem.Net Eğitim Bilimleri İndeksi, Sobider Sosyal Bilimler İndeksi

İçindekiler / Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Öğretmenlerin Yıkıcı Liderlik Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma A Qualitative Inquiry into Identifying Teachers' Destructive Leadership Behaviors İsmail KARSANTIK, Derya Ülhatun BOZKURT	1
Türkiye'de Eğitim Bilimleri Alanında Yapılan Karma Yöntem Tezlerde Tipolojik ve Yöntemsel Eğilimler Typological and Methodical Trends in Mixed Method Theses in The Field of Education Sciences in Turkey Ali ÖZDEMİR, Taner TANOBA, Şeyma KARAOKUR AKDAĞ, Özer TONYALI	23
Milli Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması The Impact of Social and Cultural Activities on Gaining National Values Measure: Validity and Reliability Study Ahmet KOÇ, Yusuf BUDAK	54
Öğrenen Örgüt Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Learning Organization Scale: Validity and Reliability Study Münevver ÇETİN, Fatih BAYDAR	75
Çocuklarda Psikolojik İyi Oluş: Bir Model Önerisi ve Ölçek Geliştirme Çalışması Psychological Well-Being in Children: A Model Proposal and Scale Development Study Abdullah ATAN, Mustafa BULUŞ	97
Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Psychometric Properties of the Coping Self-Efficacy Scale: A Validity and Reliability Study Feridun KAYA, Hatice ODACI	129
Kategorik Veride Faktör Analizi İçin Kullanılabilecek Alternatif Bir Korelasyon Matrisi: Goodman-Kruskal Gamma An Alternative Correlation Matrix Based Factor Analysis for Categorical Data: Goodman and Kruskal's Gamma Abdullah Faruk KILIÇ	151

Ergenlerde Heyecan Arayışı, Yıkıcı Davranışlar ve Üst Bilişsel Farkındalığın Siber Zorbalığı Yordayıcılığı Prediction of Excitement Seeking, Destructive Behaviors and Metacognitive Awareness on Cyberbullying in Adolescents Seval ERDEN ÇINAR, Özge ERDURAN TEKİN, Berra KEÇECİ, Denizhan ÇETİN	169
Öz İlişkililik ve Çevre Yönelimlilik Ölçekleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Self-Relatedness and Environment-Directedness Scales: Validity and Reliability Study Hasan KÜTÜK, Sinan OKUR, Ömer ANLATAN, Akif AVCU	188
Biyoloji Öğretmenlerinin Sözel Soru-Cevap Sürecine İlişkin Özelliklerinin İncelenmesi Probing Biology Teachers' Characteristics Regarding the Verbal Question-Answer Process Nazlı Ruya TAŞKIN BEDİZEL	207
Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimde Hizmet içi Öğretmen Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi Vocational Education and Training Teachers' Perceptions Toward In-Service Trainings Mahmut ÖZER, H. Eren SUNA, Lütfi SUNAR	233
Türk Akademisyenlerin Doçentliğe Hazırlığa Ve Doçentlik Sınavına İlişkin Deneyimlerinin Fenomenolojik Olarak İncelenmesi A Phenomenological Examination of Turkish Academicians' Experiences Regarding the Preparatory for Associate Professorship Exam Yusuf ALPAYDIN, Mehmed Esad DEMİRCİ	255
Okullarda Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıflar Aracılığıyla Kültürel Sermaye Artırımı ve Eğitimsel Eşitsizlik Üzerine Nitel Bir Araştırma A Qualitative Research on the Increase of Cultural Capital and Educational Inequality through Foreign Language Classes in Schools Ersin YAĞAN, Mustafa ÖZGENEL	277

KİTAP İNCELEMESİ / BOOK REVIEW

Yükseköğretimin Yönetimi Arzu AKKAYA	300
--	-----

Öğretmenlerin Yıkıcı Liderlik Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma

A Qualitative Inquiry into Identifying Teachers' Destructive Leadership Behaviors

İsmail KARSANTIK^{*ID}
Derya Ülhatun BOZKURT^{**ID}

Öz

Yıkıcı liderlik, kurumun yönetsel süreçlerini ve örgüt üyelerinin motivasyonunu sistematik bir şekilde tahrip etmeye yönelik süreç olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada, liderliğin olumsuz yönünü oluşturan yıkıcı öğretmen davranışları ve bu davranışların etkilerini öğrencilerin bakış açısından incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Bakırköy, Bahçelievler, Fatih, Güngören, Kadıköy ve Zeytinburnu olmak üzere altı ilçesinden 27 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin yıkıcı liderlik davranışlarını oluşturan davranış temaları ile yıkıcı liderliğin öğrenciler üzerindeki etki temalarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrenci motivasyonunu düşürücü etkenler, motivasyon düşürücü davranışların etkileri, başarısızlık durumunda öğretmen davranışları, yıkıcı davranışlar sonrası öğrenci tepkileri, başarıyı önemsemez davranışlar, değer verildiğini gösteren davranış beklentileri, meslek seçiminde öğretmenlerden beklentiler, öğretim sürecindeki eksik yönler, öğretime ilişkin öğretmenden beklentiler, teknolojik aletleri kullanma düzeyleri, derse katılımı düşüren öğretmen davranışları, öğretmenlere yönelik beklenmeyen davranışlar alt temalarına ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olan yıkıcı liderlik davranışlarına dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu doğrultuda farkındalıklarının artırılmasına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yıkıcı liderlik, fenomenoloji, yıkıcı davranışlar

* Sorumlu yazar, Arş. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, E-posta: ismail.karsantik@erdogan.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-0279-7397

** Dr., MEB, E-posta: deryaulhatun@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-7181-6918

Abstract

Destructive leadership can be defined as the process of systematically destroying the administrative processes of an organization as well as its members' motivation. This study aims to determine the behaviors constituting the destructive aspects of teacher leadership in schools and the effects these behaviors have on students. The study group of the research consists of 27 students from six districts in Istanbul: Bakırköy, Bahçelievler, Fatih, Güngören, Kadıköy, and Zeytinburnu. Participants have been determined in accordance with the convenience sampling method. As a result of the data analysis, findings were reached regarding the behavioral themes forming the destructive leadership behaviors of teachers and the effects destructive leadership behaviors have on students. The study has arrived at factors that decrease student motivation and the effects of motivation-lowering behaviors under the sub-themes of teacher behaviors in case of failure, student reactions after destructive behaviors, behaviors that do not care about success, expectations of appreciative behavior, teachers' expectations when choosing the profession, deficiencies in the teaching process, teachers' expectations from teaching, technological tool usage levels, teacher behaviors that decrease class participation, and behaviors not expected from teachers. The findings of the study reveal destructive leadership behaviors to have negative effects on students. As a result, activities such as in-service trainings can be organized to raise teachers' awareness in this direction.

Keywords: Destructive leadership, phenomenology, destructive behaviors

Summary

Introduction

Although destructive leadership is a common phenomenon, no consensus is found regarding its contents. According to researchers, destructive leadership is regarded as a negative dimension of leadership (Çetin, 2017). Although leadership types such as petty tyranny, toxic leadership, narcissistic leadership, abusive leadership, and bad leadership differ in content, they nevertheless address the negative side of leadership. Making a specific definition of destructive leadership is difficult because the contents of negative leadership types resemble one another. However, destructive leadership is defined as a leader who negatively affects employees' motivation, job satisfaction, and productivity or sabotages the aims and resources of the organization through systematic and repetitive behaviors (Einarsen, Aasland, & Skogstad, 2007). Based on the definition of destructive leadership, various dimensions of this concept have been mentioned in studies.

Method

This study aims to explain the phenomenon of destructive leadership behaviors within the framework of students' views and experiences. Creswell (2007) listed the steps followed in conducting phenomenological studies that examine individuals' experiences of a concept or phenomenon and what the concept or phenomenon means to individuals. How these steps are carried out within the scope of a study is given below:

1. Determining the research problem: In this context, emphasis is placed on the problem of how destructive leadership behaviors, being the negative aspect of leadership, are perceived by students.
2. Determining the phenomenon to be examined: The phenomenon to be examined within the scope of this study has been determined as destructive leadership behaviors.
3. Presenting the philosophical and theoretical framework of the phenomenon to be examined: The study presents within its scope the position destructive leadership has among the negative leadership types and in related studies.
4. Collecting data from individuals who have experienced the phenomenon: The study's data are collected from students who are likely to have experienced negative teacher leadership behaviors.
5. Asking the participants general questions: Within the scope of the study, the participating students were asked open-ended questions with the aim of examining the phenomenon more comprehensively using probe questions.
6. Analyzing the data: The data collected within the scope of the study have been analyzed using the method of content analysis and are supported with quotations expressing the participant experiences.
7. Describing the experiences about the participant phenomenon: The themes obtained as a result of the content analysis and the quotations obtained from the participant students have been presented holistically.

The study group consists of 27 students selected using the maximum diversity sampling method from public schools located in the Istanbul districts of Bakırköy Bahçelievler, Fatih, Güngören, Kadıköy, and Zeytinburnu during the 2020-2021 academic year. The purposes of maximum diversity sampling is to enrich the research findings by providing a diverse range of participants who may be included in the research problem and to reveal the different experiences arising from diversity (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this context, different school types were taken into account as an area of diversity when selecting the participants. Before asking the participants questions, care was taken to make the participants feel safe by providing them with information about the importance of the research and what the research aims to reveal.

The interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool. Interview questions were prepared by examining the relevant literature and obtaining opinions from 10 experts (3 Turkish language and 7 education management experts). After performing the pilot study with 10 participants, feedback and expert opinions were then taken into consideration. The necessary corrections were made, and then the interview questions were finalized.

Twenty-seven students from schools in the Istanbul districts of Bakırköy, Bahçelievler, Fatih, Güngören, Kadıköy, and Zeytinburnu interviewed during the 2020-2021 academic year, and their answers to the questions were recorded. Content analysis was used to analyze the data. This

method, in which data is analyzed according to predetermined themes, includes the stages of creating an analytical framework, processing the data according to the framework, and determining and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2016). Various categories were determined by considering the similarities and differences of the answers the participants gave. The participants' responses were carefully examined and placed in the relevant categories. This study created the analytical framework by taking the research questions into consideration, transferring the data to a computer, and processing them according to themes using the package program MAXQDA-12. The findings have been interpreted and presented using direct quotations.

In order to ensure the validity of the study, the suggestions from experts were benefitted from at different stages of the research, which contributes to the quality of the study (Yıldırım & Şimşek, 2016). Guba (1981) mentions that validity and reliability, transferability, credibility, consistency, and verifiability are important in qualitative research. This study has used convenience sampling for transferability and has attempted to describe the process in detail; the data have analyzed by three experts to ensure consistency, and experts' opinions were obtained for verifiability.

Findings

This study presents the motivation-lowering behaviors and effects these behaviors on students within the framework of the themes of teachers' successful/unsuccessful behaviors, students' expectations of success from teachers, behaviors expected from teachers when choosing a profession, deficiencies in the teaching process, and teachers' expectations related to these, teacher behaviors that reduce in-class participation, and teachers' unexpected negative behaviors. In addition, students perceive teachers' negative and unpleasant speech, insults, anger, telephone ringing, teaching style, lesson abandonment, and indifferent attitudes as behaviors that lower motivation.

Students were found to often state that, when they failed, teachers insulted them, used negative expressions, threatened with notes, behaved destructively, or behaved indifferently. Meanwhile, the study found students to have stated that, when they achieved success, their teachers did not react, continued their routine behavior, behaved negligently, or focused only on unsuccessful students.

The teacher behaviors that reduce students' in-class participation were stated as follows: the way the lesson is carried out, teachers' sympathetic behaviors, extra-curricular elements, and dominating the class. The students stated not expecting the following behaviors from their teachers: humiliating words, being overly disciplined/harsh, boring lessons, insincerity, and tearing down confidence.

Some students stated feeling sad, bad, inadequate, and unsuccessful after teachers' hurtful words and behaviors. However, other students also stated that such negative attitudes had inspired their desire to study or had not affected to them. Teachers' motivation-lowering behaviors toward students have effects such as reduced interest in the lesson, sadness, low motivation, adverse impact on class participation, and prejudice against the lesson. Lastly, when examining the behaviors expected from teachers regarding the success of students were examined, students expressed expecting teachers to have behaviors such as showing interest, not having any expectations, rewarding students with social

activities, making the family and students feel successful, being appreciative, showing sincerity, and giving new duties and responsibilities.

Discussion

Despite the presence of overlapping concepts among undesirable behaviors and destructive leadership, no consensus exists on how to define and conceptualize destructive teacher leadership. Destructive leadership behaviors are categorized as behaviors that: a) are used voluntarily (consciously) and consistently, b) encourage students in a direction contradictory to the goals, and c) act against the goals of the institution (Balwant, 2017; Krasikova et al., 2013). In the current study, students stated their teachers to be inadequate at helping the students overcome their deficiencies. Students expect repetitions in order to make up for their academic deficiencies. This situation also contradicts the goals these institutions have that aim to be effective by raising successful students (Balcı, 2014).

The findings provide a multidimensional concept of destructive teacher leadership. Destructive teacher leadership can be classified as: a) lack of effective communication, b) lack of professional skills, and c) irresponsibility toward the profession (Craig & Kaiser, 2013; Balwant, 2015). A teacher exhibiting harmful verbal and non-verbal behaviors toward their students reveals a destructive leadership style where the teacher lacks effective communication (Aravena, 2019). The current study has found behaviors such as negative and unpleasant speech, insults, anger, unresponsiveness toward success, and engagement in degrading behaviors to reveal teachers' lack of effective communication.

Balwant (2017) classified the dimensions of destructive teacher leadership as a) indifferent communication, b) chaotic carelessness and c) irresponsibility. The current research findings can be said to coincide with the dimensions of destructive teacher leadership in this context. When examining the findings, destructive teacher leadership is generally seen to emerge in three dimensions: lack of effective communication, lack of professional skills, and irresponsibility toward the profession. Students are seen to have developed emotional, behavioral, and cognitive responses toward destructive teacher leadership in the direction of these emerging dimensions. The findings from the current study are valuable as the use of destructive methods in the leadership process is the result of destructive leadership (Tepper, 2007).

Giriş

Sosyal yapıların bir gereği olarak ortaya çıkan liderlik, bireyleri belli amaçlar doğrultusunda yönetebilme becerisine sahip olmayı gerektirir. Lider kavramına, tarihin eski çağlarından bu zamana kadar yönetimin olduğu her dönemde, farklı anlamlar yüklenmiş olsa da önemini hiç yitirmemiştir. Lider kelimesi Latince'deki "lode star" ifadesinden türetilmiş olup ilham veren, yöneten, önde giden kişi anlamına gelmektedir. Lider, ortak bir amaç etrafında bireyleri toplayabilen ve bu amaç için bireyleri etkileyerek yapıcı ya da yıkıcı olarak harekete geçirme becerisine sahip kişilerdir (Çetin, 2017; Gündüz ve Dedekorkut, 2014). Liderlik, bir grubun ortak bir amaca ulaşması için etkilendiği

süreçtir (Northouse, 2015). Öğretmen liderliği; öğretmenlerin meslektaşlarını ve öğrencilerini etkileyerek uyum içinde çalıştıkları, okulda karar alma süreçlerine bilgi, beceri ve uzmanlıklarıyla destek oldukları, etkili öğretim uygulamalarını geliştirip uygulayarak öğretimin kalitesinin artmasında gayret gösterdikleri bir süreçtir (Çetin, 2017; Güçlü ve Koşar, 2016).

Öğretmenlerin kendi değişimlerini sağladığı öğretmen liderliği, 1980'lerin başında başlayan ve bugün de devam eden profesyonel öğretmen hareketine dayanmaktadır (Fairman ve Mackenzie, 2015; Güçlü ve Koşar, 2016; York-Barr ve Duke, 2004). Son yıllarda öğretmen liderlerinin okul reformundaki rolü deneysel araştırmalarla daha belirgin hale gelmekte ve bu araştırmaların birçoğunda öğretmen liderlerinin başarılı okul reformu için hayati öneme sahip olduğu öne sürülmektedir (Angelle ve Schmid, 2007; Valli, vd., 2006). Bununla birlikte, öğretmen liderinin rolü, okul bağlamına ve araştırmaya bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Lider bir öğretmeni diğer meslektaşlarından ayıran özelliklerin başında iyi bir öğretmen olması gelmektedir. Diğer özellikleri ise, kişiler arası iletişim becerilerine sahip olma, sunum becerilerine sahip olma, değişime açık olma, rahat, sabırlı, planlı, düzenli, güven verici olma ve elindeki kaynakları kullanabilme şeklinde sıralanabilir (Ağırman ve Ercoşkun, 2017).

Günümüzde birçok araştırmada öğretmen liderliğinin olumlu yönleri ile bu liderlerin kişilik özellikleri ve becerilerinden bahsedilmektedir (Bakioğlu, 1998; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Can, 2007). Buna karşın öğretmen liderliğinin yıkıcı yönlerini araştıran az sayıda araştırma bulunmaktadır. Akman (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yıkıcı liderlik algıları ile mesleki tükenmişlikleri arasında ilişki saptamış ve kavramlara yönelik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenerek öğretmenlerin yıkıcı liderlik algıları ile mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Liderliğin olumsuz yönünü oluşturan yıkıcı öğretmen davranışları ve bu davranışların etkilerini öğrencilerin bakış açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Alanda öğretmen liderliğinin olumlu yönleri ile ilgili çok sayıda çalışma olmasına karşın öğretmenin yıkıcı liderlik davranışları hakkında yeterli çalışma olmaması sebebiyle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulguların, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışa dönük özelliklerini etkileyebilecek olan yıkıcı liderlik davranışlarının farkına varılmasını sağlaması beklenmektedir.

Liderliğin olumsuz yönü

Lider kelimesi olumlu şeyleri çağrıştırmasına karşın aslında risk faktörünü de barındırmaktadır. Hatta liderler, örgütleri için olumsuz sonuçlar oluşturma potansiyeline sahip kişilerdir (Kellerman, 2008). Liderlerin olumsuz davranışları nasıl ve neden ürettiklerini ortaya çıkarmak adına liderlerin stratejik vizyonu, iletişim ve izlenim yönetimi becerileri ve genel yönetim uygulamaları üzerine çalışma yapılmıştır. Karizmatik lider davranışlarının takipçilerini örgütlere karşı yabancılaştırmasını ya da vizyoner liderlerin büyük resme odaklandıklarından ayrıntıları fark edemeyişleri liderliğin olumsuz yönlerine örnek olarak gösterilebilir (Conger, 1990).

Olumsuz liderlik başlığı altında küçük tiran (petty tyranny), zehirleyici liderlik (toxic leadership), narsist liderlik (narcissistic leadership), istismarcı liderlik (abusive leadership), kötü liderlik (bad leadership), yıkıcı liderlik (destructive leadership) ele alınmaktadır. Bu kavramların

arasında anlamsal farklılıklar kavramların anlamlarında neyi kapsayıp neyi kapsamayacağına bağlı olarak değişmektedir. Bu kavramların tümü yapıcı olmayan bir liderlikten bahsetmektedir (Gündüz ve Dedekorkut, 2014). Aslında bu liderlik yaklaşımları farklı başlıklar altında liderliğin olumsuz yönlerini açıklamaktadırlar.

Küçük Tiran', gücünü ve otoritesini baskı unsuru olarak kullanan lider olarak tanımlayan Ashforth (1994) altı davranış çerçevesinde küçük tiranlığı açıklamaktadır; kendini büyük görme, astlarını aşağılama ve küçük görme, kendi düşünce ve fikirlerini kabule zorlama, düşüncesizlik, inisiyatif kullanımına engel olma ve sebepsiz yere cezalandırma küçük tiranlara ait davranışlardır. Küçük ifadesi ise bu liderlerin vizyonerlikten uzak olduklarını ifade etmektedir (Akhtar ve Shaukat, 2016).

Toksik liderlik (zehirleyici liderlik); örgütlerde coşkuyu, yaratıcılığı, yenilikçi fikirleri üretmeyi zehirleyen bir liderlik türüdür ve üst mevkilere gelebilmek adına örgüt kültürünü hiç düşünmeden kendi çıkarları için feda edebilirler (Çetin, 2017). Kişisel yetersizliklerini gizleyerek bencilce davranan, etrafındakileri aldatan ve takipçilerini küçük gören, uyumsuz ve hoşnutsuz liderlerdir. Etik olmayan bir yönetim şekli belirleyerek, adil yönetim sistemini işlevsiz hale getirerek, yalan söyleyerek, çalışanların birbirine düşmanlık beslenmesinden zevk alarak, liderlikten kendisinin ayrılmasıyla sistemin çökeceğine dair algı oluşturarak başta örgüte, daha sonra katılımcılara ve kendine zarar vermektedirler (Lipman-Blumen, 2010). Toksik liderler; hilekâr, alaycı, kibirli kişilerdir ve bu hoş olmayan davranışlar da liderliğin olumsuz yönünü oluşturmaktadır (Reed ve Olsen, 2010).

Narsist liderlik; kişinin kendini yetersiz hissetmesine bağlı olarak kendini üstün göstermeye çalışma, kendi çıkarlarını ön planda tutma, bencilce davranma gibi özelliklerden dolayı ortaya çıkmıştır (Rosenthal ve Pittinsky, 2006). Kendine odaklanması nedeniyle kendine güvenen biri gibi görünmektedir. Böylece kısmen de olsa risk alma özelliğinden dolayı örgütlerde yükselme potansiyelini kolaylaştırır. Fakat liderdeki empati eksikliğinden ve takipçilerinin arzu ve isteklerini dikkate almayışından dolayı hedeflenen düzeyde verim elde edilememektedir (Royston, 2012). Narsistik liderin bu özellikleri kötü lider profili oluşturmaktadır.

İstismarcı liderlik, fiziksel temas olmadan sözel ya da sözel olmayan kasıtlı yıkıcı davranışlarda süreklilik göstermesi sonucunda ortaya çıkan bir liderliktir (Tepper, 2000). İstismarcı liderlerin belirtileri olarak kamusal eleştiri, yüksek sesle ve kızgın ifadeler, düşüncesiz eylemler ve zorlamalar gösterilebilir. Bu tür liderler, amaçlarını gerçekleştirmek için astlarına kötü muamele eder ve bu davranışlar bireyler arasındaki ilişki bitene kadar tekrarlayarak devam eder. Tepper (2007) tarafından yapılan çalışmada istismarcı liderliğe maruz kalan kişilerin yaptıkları işlerden, çalıştıkları kurumlardan ya da kendi yaşantılarından memnun olmadıkları hatta bu kişilerin daha çok iş bıraktığı belirtilmiştir (Başar, Sıgır ve Basım, 2016; Reyhanoğlu ve Akın, 2016; Tepper, 2000).

Kötü liderlik, etkisiz ve/veya etikten yoksun kişilerin sergiledikleri liderlik modelidir. Kellerman (2008) yetersiz, bağnaz, taşkın, duygusuz, ahlaksız, umursamaz, şeytani olmak üzere yedi başlık altında kötü liderliğin tipolojisi belirleyerek ortaya çıkış nedeninin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. İlk üç kötü liderlik tipi etkisiz kötü liderlikle, diğerleri ise etikten yoksun liderlikle ilişkilidir. Son olarak *yıkıcı liderlik*; örgütün amaç, görev, kaynak ve etkililiğini, bireylerin motivasyonunu ve refahını

sistemik ve tekrar eden davranışlarla sabote etme sürecidir (Aasland, Skogstad, Notelaers, Nielsen ve Einarsen, 2010; Einarsen, Aasland ve Skogstad, 2007). Yapıcı liderlik davranışlarında bulunan bir lider zaman zaman yıkıcı liderlik davranışlarında da bulunabilir (Aasland vd., 2010). Fakat bir lideri yıkıcı lider olarak tanımlayabilmek için yıkıcı davranışları (bilinmeyenden korkma, başarısızlık korkusu, yetersizlik hissi, güven eksikliği ya da kendine aşırı güvenme) tekrar ediyor olması gerekmektedir. Yetersizlik, düşüncesizlik ve duyarsızlık sonucu ortaya çıkan olumsuz davranışlar da yıkıcı liderliğe dahil davranışlardır (Einarsen vd., 2007). Maddi güç ve popülerite yıkıcı liderliğin oluşmasına zemin hazırlayan başlıca etmenlerdir (Çetin, 2017).

Olumsuz liderlik çatısı altında ele alınan bu liderlik türlerinin takipçilerine olumsuz yönde etki etmesi, olumsuz davranış kalıplarının tekrarlanması, takipçilerin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almaması gibi ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu doğrultuda olumsuz liderlik türlerinin ve özelliklerinin farkına varılması ile takipçilerin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanması, örgütün gelişime yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve liderden beklenen rollerin yerine getirilmesi gibi olumlu liderlik türlerinin ve özelliklerinin ortaya çıkarılması sağlanabilir.

Yıkıcı liderlik

Yıkıcı liderlik yaygın bir olgu olmasına rağmen içeriği ve ne olduğuna dair görüş birliği sağlanmamıştır. Yıkıcı liderlik üzerine çalışma yapan araştırmacılara göre yıkıcı liderlik, liderliğin olumsuz yönlerinden biridir (Çetin, 2017). Küçük Tiran (petty tyranny), zehirleyici liderlik (toxic leadership), narsist liderlik (narcissistic leadership), istismarcı liderlik (abusive leadership), kötü liderlik (bad leadership) gibi liderlik türleri içeriklerine göre farklılık gösteriyor olsa da bu liderlik türlerinin tümü liderliğin kötü yönünü ele almaktadır. Liderliğin kötü türlerinin içerikleri birbirine yakın olmasından dolayı yıkıcı liderlik adına net bir tanımda bulunmak zordur. Fakat yıkıcı liderlik, bir lider tarafından çalışanların motivasyonunu, iş doyumunu ve verimini olumsuz yönde etkilemek ya da örgütün meşru çıkarlarına zarar verecek derecede amaçlarını ve kaynaklarını sistemik ve tekrarlanan davranışlarla sabote etmek olarak tanımlanmaktadır (Einarsen vd., 2007). Yıkıcı liderliğin tanımından yola çıkarak yapılan araştırmalarda bu kavramın çeşitli boyutlarına değinilmiştir.

Yıkıcı liderlik üzerine yapılan araştırmalarda çeşitli boyutlar açısından bu kavram incelendiğinde Ashforth (1994) ego tatmini, girişimleri caydırma, çatışma yönetiminde zorlayıcı yaklaşım, çalışanları keyfi cezalandırma, küçümseme ve önemsememe olmak üzere altı boyutta yıkıcı liderliği tanımlamıştır. Einarsen vd. (2007) ise yıkıcı liderliği zorba liderlik, destekleyici-sadakatsiz liderlik ve yön değiştiren liderlik olarak sınıflandırmıştır. Thoroughgood, Tate, Sawyer ve Jacobs (2012) tarafından yapılan araştırmada ise yıkıcı liderlik kavramı üç tür davranış altında toplanmıştır. Bunlar; örgüte yönlendirilmiş davranışlar (örgüt politikasını olumsuz etkileme), çalışanlara yönlendirilmiş davranış (özel hayatın ihlali) ve hem örgüte hem de çalışanları hedef alan davranışlardır (duygusal ilişkileri iş hayatına getirmek). Çeşitli boyutlarda yapılan araştırmalarda yıkıcı liderliğin ortaya çıkma sebepleri, yıkıcı liderlikte görülen davranışlar, yıkıcı liderliğin etkileri ortaya konmaya çalışılmış ayrıca yıkıcı liderliğin önlenmesi adına izlenebilecek süreçler üzerinde durulmuştur (Akman, 2016; Einarsen vd., 2007; Tepper, 2000; Uymaz, 2013).

Yıkıcı liderlik davranışları görülen kişilerde bu davranışların neden kaynaklı olduğu açığa kavuşturulduğunda bu davranışları gidermenin ya da faydalı davranışlara dönüştürmenin daha kolay olacağı beklenmektedir. Yıkıcı liderliğin sebepleri incelendiğinde bu kişilerin yetersiz, sert, ölçsüz, duyarsız, dar görüşlü ve kötü niyetli özelliklere sahip kişiler oldukları ve buldukları konumu koruma, çalışma ve otorite sağlama çabaları içinde oldukları zamanlarda ya da stres altında olduklarında yıkıcı liderlik davranışları sergilediği görülmektedir (Akman, 2016). Tepper'e (2007) göre ise örgütün hedeflerini gerçekleştirme adına belirlenen hedeflere ulaşmak için aşırı otoriter tutum sergileme ya da tam tersi hedefleri göz ardı edip sadece ilişkileri önemser şekilde davranma ve diğerlerinin de o şekilde davranması için zorlamada bulunmak yıkıcı liderlik davranışlarının ortaya çıkmasının sebeplerinden biridir. Liderin kendi fikir ve görüşlerine yakın olan kişilerden bir çevre oluşturması ve diğer takipçilerini geri planda bırakarak önemsemez tavırlarda bulunması başka bir yıkıcı liderlik davranışı olan kayırcı davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir

Liderlik için yetkin olmamak, yıkıcı liderliğin sebepleri arasında gösterilmektedir (Uymaz, 2013). Ağırman ve Ercoşkun (2017) tarafından yürütülen araştırma öğretmen liderliğinde mesleki yetkinliğin etkisi olduğunu göstermektedir. Lider kelimesinin ne anlama geldiğinden ve örgüt, takipçi ve kendi açısından bulunduğu konumun hakkını vermek adına sergilemesi gereken liderlik davranışlarından haberdar olmayan bir kişi sergilediği davranışların farkında olmadan ve amaçsızca hareket edebilmektedir. Dolayısıyla sergilediği bazı davranışların yıkıcı liderlik davranışları olduğunun da farkına varamamaktadır (Uymaz, 2013).

Çeşitli sebeplerden dolayı ortaya çıkan yıkıcı liderlik davranışlar incelendiğinde bu davranışlar gözle görülür açık bir saldırganlık olabileceği gibi sözel ifadeler veya gizli ve pasif olarak sergilenen davranışlar da olabilmektedir. Açık saldırgan davranışlar olarak; fiziksel şiddet uygulamak, jest mimikleri kullanmak, sözel ifadeler olarak; bağırarak, azarlamak, hakaret etmek, rencide etmek, sert ve aşırı eleştirilerde bulunmak, gizli yıkıcı davranışlar olarak; örgütün ya da takipçilerinin çıkarına gibi hedefler göstererek aslında kendi çıkarlarını gözetmek, otoriter tutumu altında takipçileri üzerinden kazanç sağlamak, önemli bilgileri saklamak ve geri bildirimlerde bulunmamak, pasif yıkıcı davranışlar olarak ise; görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda lakayt kalmak, yeniliklere ve değişime kapalı olmak, takipçilerine yol gösterememek, onları motive edememek olarak gösterilmektedir (Akman, 2016; Einarsen vd., 2007; Güldü, 2016; Tepper, 2007). Ellis (2000) tarafından yapılan çalışmada ise yıkıcı öğretmen liderliğine ilişkin davranışların sınıfta mevcut olabileceği belirtilmekteyken, öğretmenlerin onaylanmayan tepkilerinin etkileri incelenmemektedir. Bu araştırmalar doğrultusunda mevcut çalışmada, öğretmenlerin yıkıcı liderlik davranışları ile öğrencilerin bu davranışlara yönelik geliştirdiği tepkilerin öğrencilerin bakış açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin algısına göre öğretmenin sergilediği olumsuz liderlik davranışları nelerdir?
2. Öğretmenin olumsuz liderlik davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisi ve öğrencilerin beklentileri nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi ve yorumu ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

Araştırmanın deseni

Bu çalışmada öğretmenlerin yıkıcı liderlik yönlerine ilişkin davranışların öğrencilerin algılarına ve deneyimlerine başvurularak açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Olgubilim, belirli olguların nasıl algılandığı, anlamlandırıldığı, hissedildiği ve deneyimlendiğini aktarabilmek üzere kullanılan nitel araştırma desenidir (Patton, 2002). Bu çalışmada yıkıcı liderlik davranışları olgusuna öğrencilerin görüş ve deneyimleri çerçevesinde açıklama getirilmesi hedeflenmiştir. Creswell (2007) bireylerin bir kavram veya olguya yönelik deneyimleri ile kavram veya olgunun bireyler için ne anlama geldiğini inceleyen olgubilim araştırmalarının yürütülmesinde izlenen adımları aşağıdaki şekilde sıralamaktadır. Bu adımların çalışma kapsamında nasıl yürütüldüğüne de aşağıda yer verilmiştir:

- Araştırma probleminin belirlenmesi: Bu kapsamda çalışmada liderliğin olumsuz yönü olan yıkıcı liderlik davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı problemi üzerinde durulmuştur.
- İncelenecek olgunun belirlenmesi: Çalışma kapsamında incelenen olgu yıkıcı liderlik davranışları olarak belirlenmiştir.
- İncelenecek olgunun genel felsefi ve kuramsal çerçevesinin sunulması: Çalışma kapsamında yıkıcı liderlik olgusunun olumsuz liderlik türleri içerisindeki yeri ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.
- Verilerin olguyu deneyimleyen bireylerden toplanması: Çalışmanın verileri olumsuz öğretmen liderliği davranışlarını deneyimleme olasılığının bulunduğu öğrencilerden toplanmıştır.
- Katılımcılara genel soruların sorulması: Çalışma kapsamında katılımcı öğrencilere açık uçlu sorular sorularak sonda sorularla olgunun daha kapsamlı incelenmesi amaçlanmıştır.
- Verilerin analiz edilmesi: Çalışma kapsamında toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve katılımcı deneyimlerini ifade eden alıntılarla desteklenmiştir.
- Katılımcı olguya ilgili deneyimlerinin betimlenmesi: İçerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve katılımcı öğrencilerden elde edilen alıntılar bütüncül olarak sunulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Bakırköy Bahçelievler, Fatih, Güngören, Kadıköy ve Zeytinburnu ilçelerinde yer alan resmi okullardan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiş 27 öğrenci oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin amacı; araştırma problemine taraf olabilecek katılımcıların çeşitliliği

sağlayarak araştırma bulgularını zenginleştirmek ve çeşitlilikten kaynaklanan farklı deneyimleri ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda katılımcıların seçiminde çeşitlilik alanı olarak farklı okul türleri dikkate alınmıştır. Katılımcılara sorular yöneltmeden önce araştırmanın önemi ve araştırmanın ortaya çıkarmayı hedeflediği eylemler hakkında bilgi verilerek katılımcıların kendilerini güvende hissetmesi amaçlanmıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Okul Türü	Cinsiyet	
		Kadın	Erkek
Kamu	Anadolu Lisesi	5	3
	Meslek Lisesi	3	5
	İmam Hatip Lisesi	4	2
	Özel Lise	1	4
	Toplam	13	14

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya toplam 27 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 13’ü kadın ve 14’ü erkektir. Çalışmaya Anadolu Lisesi’nden 13, Meslek Lisesi’nden 8, İmam Hatip Lisesi’nden 6 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 22’si devlet okulunda, beşi ise özel eğitim kurumunda (özel lise) öğrenim görmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 12 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İlgili literatür incelenerek ve 3 Türk dili, 7 eğitim yönetimi uzmanı olmak üzere toplam 10 uzmandan görüş alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. 10 katılımcı ile yapılan pilot görüşme sonrası geri bildirimler ve uzman görüşleri dikkate alınmış, gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme sorularına son hali verilmiştir.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Bakırköy, Bahçelievler, Fatih, Güngören, Kadıköy ve Zeytinburnu ilçelerinde yer alan resmi okullardan 27 öğrenci ile görüşmeler yapılarak sorulara verdikleri cevaplar kayıt altına alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Verilerin önceden belirlenen temalara göre çözümlendiği bu yöntem analiz çerçevesi oluşturma, çerçeveye göre verileri işleme, bulguları belirleme ve yorumlama aşamalarını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların verdikleri cevapların benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak çeşitli kategoriler belirlenmiştir. Katılımcıların yanıtları dikkatli bir şekilde incelenerek ilgili kategorilere yerleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırma soruları göz önünde bulundurularak analiz çerçevesi oluşturulmuş, veriler bilgisayar ortamına aktarılarak MAXQDA-12 paket programıyla temalara göre işlenmiş, ulaşılan bulgular yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için uzman incelemesinden faydalanılarak araştırmanın farklı aşamalarına ilişkin önerilerinin değerlendirilmesi araştırmanın niteliğine katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Guba (1981) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği, aktarılabilirlik, inandırıcılık, tutarlık ve teyit edilebilirlikle açıklanmaktadır. Bu araştırmada aktarılabilirlik için amaçlı örnekleme kullanılmış ve ayrıntılı betimleme yapılmaya çalışılmış, tutarlılığı sağlamak için veriler üç uzman tarafından çözümlenmiş ve doğrulanabilirlik için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmada Görüş Birliği = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ formülünden faydalanılmış ve araştırmacılar arasında görüş birliğinin sağlanması amaçlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu formül doğrultusunda araştırmacı ve diğer uzmanlar arasında %86 ve %89 oranında görüş birliğine ulaşılmıştır. Görüş ayrılığı olan kısımlar ise tekrar gözden geçirilerek uygun şekilde değiştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenin sergilediği olumsuz liderlik davranışlarına ilişkin bulgular

Öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin sergilediği olumsuz liderlik davranışları; motivasyon düşürücü davranışlar, başarısızlık ve başarı durumunda öğretmenlerin sergilediği davranışlar, öğretim sürecindeki eksiklikler, derse katılımı düşüren davranışlar ve öğretmenlerden beklenmeyen davranışlar temaları altında toplanmaktadır. Tablo 2'de motivasyon düşürücü davranışlara yer verilmektedir.

Tablo 2.

Motivasyon Düşürücü Davranışlar

Kodlar	f
Olumsuz ve hoş olmayan konuşma	12
Hakaret etme	6
Sinirlenme	4
Telefonun çalması	4
Ders işleyiş şekli	2
Dersten ayrılma	1
İlgisiz tavırlar	1

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrenciler; olumsuz ve hoş olmayan konuşmanın, hakaret etmenin, sinirlenmenin, telefonun çalmasının, ders işleyiş şeklinin, dersten ayrılmanın ve ilgisiz tavırların motivasyon düşürücü davranışların oluşturduğunu düşünmektedirler. Görüşme sırasında kaydedilen ifadelerden birkaçı şöyledir:

“...Derste öğretmenin başarısızlığımızdan bahsetmesi ve başarılı olamayacağımızı ifade etmesi motivasyonumuzu düşürüyor.” (K1)

“...Derste öğretmenin telefonunun çalması ya da telefonu ile ilgilenmesi motivasyonumu düşürüyor.” (K2)

“...Derste öğretmenin herkesin içinde rencide edici sözler sarf etmesi motivasyonumu düşürüyor. (K16)

Tablo 3.

Başarısızlık Durumunda Öğretmen Davranışları

Kodlar	f
Bulunmamakta	10
Hakaret etme	4
Olumsuz ifadeler	3
Not ile tehdit	1
Hesap sorma	1
İlgisiz tavırlar	1

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrenciler başarısız olduklarında öğretmenlerinin ne tür davranışlarda bulduklarını ifade ederken çoğunlukla herhangi bir incitici söz ve davranışta bulunmadığını, hakarete uğradıklarını, olumsuz ifadeler kullandıklarını, not ile tehdit ettiklerini, yıkıcı şekilde hesap sorma davranışları gösterdiklerini ve ilgisiz davrandıklarını belirtmiştir. Görüşme sırasında kaydedilen ifadelerden birkaçı şu şekildedir:

“...Aşağılayıcı sözler kullanıyorlar hatta tahtaya kaldırıp yapamadığım soruyu sorup daha çok aşağılıyorlar.” (K16)

“...Öğretmen ayağa kaldırıp dalga geçiyor.” (K17)

Tablo 4.

Başarı Sonrası Öğretmen Davranışları

Kodlar	f
Tepki vermeme	15
Rutin davranışları sürdürme	2
Önemsemez tavırları dikkate almama	1
Başarısız öğrencilere odaklanma	1

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrenciler, bir başarı elde ettiklerinde öğretmenlerinin tepki vermediğini, rutin davranışlarını sürdürdüğünü, önemsemez davrandığını ve yalnızca başarısız öğrencilere odaklandığını belirtmiştir. Öğrenciler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“...Öğretmenlerin başarısız öğrencilere odaklandıklarından ve onlara kızmaktan başarılı öğrencilere vakit ayırmıyorlar.” (K12)

“...Yüksek not almışım ama öğretmenim tepki vermiyor, yokmuşum gibi davranıyor.” (K13)

Tablo 5.

Öğretim Sürecindeki Eksiklikler

Kodlar	f
Anlaşılır ve akıcı ders işlenmeme	15
Yeterli örnek vermeme	5
Göz teması kurmama	2
Konu tekrarı yapmama	2
Materyal kullanmama	2
Bilgileri hayatla bağdaştırmama	1
Sevgiyle anlatmama	1

Tablo 5’te görüldüğü üzere öğrenciler öğretim sürecindeki eksiklikleri; anlaşılır ve akıcı ders işlememe, yeterli örnek vermeme, göz teması kurmama, konu tekrarı yapmama, materyal kullanmama, bilgileri yaşam ile ilişkilendirmeme ve konuyu severek anlatmama şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

“...Öğretmen açık ve anlaşılır bir dilde ders anlatmadığında ve çok fazla örnek vermediğinde konuyu anlayamıyorum.” (K4)

“...Gerçekten anlayabileceğim şekilde ders anlatılmadığı vakit öğretmenin ders anlatımını eksik görüyorum.” (K19)

“...Dersi dikkat çekici ve severek anlatmadığı vakit öğretmenin ders anlatımı eksik kalabiliyor.” (K26)

Tablo 6.

Derse Katılımı Düşüren Öğretmen Davranışları

Kodlar	f
Öğretmen davranışları dışındaki etkenler	7
Ders işleyiş şekilleri (monoton, hızlı)	6
Öğretmeni sevmeme (samimi bulmama)	5
Anlayışla yaklaşmama	2
Ders harici unsurlarla ilgilenme	1
Sınıfa hâkim olamama	1

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin derse katılımını düşüren öğretmen davranışlarının; ders işleyiş şekilleri, öğretmenin yakın görülmemesi, öğretmenin anlayışlı yaklaşmaması, öğretmenin ders harici unsurlarla ilgilenmesi ve sınıfa hakim olmaması şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı öğretmen davranışları dışındaki etkenlerin derse katılımı düşürdüğünü belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“...Hızlı ders işlediğinden anlamıyorum ve dolayısıyla derse katılamıyorum.” (K5)

“...Öğretmenin ders anlatımında bir düzen olmadığı zaman derse katılmak istemiyorum.” (K27)

“...Öğretmenlerin sadece birkaç kişiyle ders yapmaları derse katılma isteğimi düşürüyor.” (K18)

Tablo 7.

Öğretmenlerden Beklenmeyen Davranışlar

Kodlar	f
Küçük düşürücü sözler	17
Aşırı disiplinli ve sert olma	5
Sıkıcı ders anlatma	5
Samimiyetsiz davranma	2
Güven telkin etmeme	1

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerinden beklemedikleri davranışlar; küçük düşürücü sözler, aşırı disiplinli ve sert olma, sıkıcı ders anlatma, samimiyetsiz davranma, güven telkin etmeme şeklinde ifade edilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“...Öğretmenlerimin kırıcı ve küçümser konuşmamasını isterim.” (K24)

“...Öğretmenlerimin onur kırıcı sözlerde ve davranışlarda bulunmamalarını isterim.” (K14)

“...Konuyu kötü anlatan bir öğretmen istemem.” (K21)

Öğretmenin olumsuz liderlik davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ve öğrencilerin beklentilerine ilişkin bulgular

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin olumsuz liderlik davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğrencilerin öğretmenlerinden olumsuz davranışlarına yönelik beklentileri, yıkıcı davranışlar sonrası öğrenci tepkileri, motivasyon düşürücü davranışların etkileri, öğrencilerin başarısına ilişkin davranış beklentileri, öğretime yönelik beklentiler ve meslek seçiminde öğretmenden beklentiler temaları altında sunulmuştur. Tablo 8’de yıkıcı davranışlar sonrası öğrenci tepkilerine yer verilmektedir.

Tablo 8.

Yıkıcı Davranışlar Sonrası Öğrenci Tepkileri

Kodlar	f
Üzgün-Kötü	12
Tecrübe edilmeme	10
Yetersiz – başarısız	4
Ağlamaklı olma	3
Çalışma isteği uyandırma	3
Sinirlilik	2
Etkilenmeme	1

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrenciler, öğretmenlerinin incitici söz ve davranışları sonrasında üzgün ve kötü hissettiklerini, böyle bir durumu tecrübe etmediklerini, yetersiz ve başarısız hissettiklerini, ağırlıklı hissettiklerini, çalışma isteği uyandırdığını, sınırlı bir hal alındığını ve etkilenmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“...kendimi kötü hissederim ve hatta kızgın hissederim. Kendime olan güvenim zedelenmiş olur.” (K14)

“...üzülüp kırıldığını ama daha çok çalışma isteğinin oluştuğunu belirtmektedir.” (K8)

Tablo 9.

Motivasyon Düşürücü Davranışların Etkileri

Kodlar	f
Derse karşı ilgi azalma	14
Odak değiştirme	5
Üzüntü	4
Motivasyon düşüklüğü	3
Derse katılmama	2
Önyargı oluşturma	2

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon düşürücü davranışlarının öğrencilerde; derse karşı ilgilerinin azalması, odak değiştirme ihtiyacı duymaları, üzüntü, motivasyon düşüklüğü, derse katılımın olumsuz etkilenmesi ve derse karşı ön yargı oluşturma gibi etkileri görülmektedir. Görüşme sırasında kaydedilen ifadelerden birkaçı şöyledir:

“...Dersi sevsem de ilgiyle dinlemeye devam edemiyorum.” (K5)

“...Dikkatim dağılıyor başka şeylerle ilgilenmeye başlıyorum.” (K14)

“...Kırılırım ama motivasyonum bozulmaz şeklinde durumunu ifade etmektedir.” (K4)

Tablo 10.

Öğrencilerin Başarısına İlişkin Davranış Beklentileri

Kodlar	f
İlgi göstermesi (telefon-ziyaret)	6
Beklenti içinde olmama	4
Sosyal aktivite	4
Başarının hissettirilmesi (aileye bilhassa)	4
Takdir etme	3
Samimi olma	3
Ekstra görev verme	2

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğrencilerin başarısına ilişkin öğretmenlerinden beklediği davranışlar incelendiğinde öncelikle ilgi gösterilmesi, herhangi bir beklenti içinde olunmaması, öğrencilerin sosyal aktiviteler ile ödüllendirilmesi, başarının aileye ve öğrenciye hissettirilmesi,

takdir edilmesi, samimiyet gösterilmesi ve yeni görev ve sorumluluklar verilmesi gibi beklentilerinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerden bazıları düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“...Öğretmenlerimle birlikte hafta sonları bir şeyler yapmak isterdim ayrıca beni aramalarını isterdim.” (K1)

“...Ailemi başarımdan dolayı gururlandırmalı isterdim. Öğretmenlerimle birlikte sosyal aktivite içinde olmak isterdim.” (K7)

“...ne yapıyorsam kendim için yapıyorum bir beklentim yok.” (K12)

Tablo 11.

Öğretime İlişkin Öğretmenlerden Beklentiler

Kodlar	f
Tekrar anlatım	9
Yapılanları yeterli bulma	5
Ek ders yapma	4
Yeterli miktarda soru çözme	2
İhtiyaç duymama	1

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin öğretime ilişkin öğretmenlerinden beklentileri; tekrar anlatım, yapılanları yeterli bulma, ek ders yapma ve yeterli miktarda soru çözme şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Görüşmelere katılan öğrencilerden bazıları düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“...Eksik olduğum konuyu öğrenmem için biraz vakit ayırarak tekrar anlatmasını isterim.” (K13)

“...Eksik olduğum konuyu gidermek için teşvik etmesi ve konuyu tekrar anlatmasını isterim.” (K14)

“...Kurslarda açığımı kapattığım için beklentim yok.” (K24)

Tablo 12.

Meslek Seçiminde Öğretmenlerden Beklentiler

Kodlar	f
Meslek hakkında bilgi verme	10
Kurum gezisi	4
Meslek sahibi kişi ile tanışma	3
Öğrencinin araştırması	2
Kendini tanıma testleri	2

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin meslek seçiminde öğretmenlerden meslek hakkında bilgilendirilme, kurum gezisi düzenleme, ilgili meslek mensubu kişi ile tanışma, kendini tanıma testleri uygulama gibi beklentileri olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan öğrenciler bu duruma ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir;

“...Meslek ile ilgili iyi ve kötü yanları anlatan ayrıntılı bilgi vermelerini isterim.” (K11)

“...Mesleğin içeriği hakkında bilgi verilmesini ve meslek sahibi kişi ile tanışmak isterim.” (K25)

“...Gerek görmüyorum kendim araştırıyorum.” (K15)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yıkıcı liderlik davranışları ile öğrencilerin bu davranışlara yönelik geliştirdiği tepkilerin öğrencilerin bakış açısından incelenmesidir. Öğretmenlerin yıkıcı davranışları; motivasyon düşürücü davranışlar ve bu davranışların öğrenciler üzerindeki etkileri, başarısızlık ve başarılı olma durumunda öğretmenlerin sergilediği davranışlar ve öğrencilerin başarıya ilişkin öğretmenden beklentileri, meslek seçiminde öğretmenden beklenen davranışlar, öğretim sürecindeki eksiklikler ve buna ilişkin öğretmenlerden beklentiler, derse katılımı düşüren öğretmen davranışları ve öğretmenlerden beklenmeyen olumsuz davranışlar temaları çerçevesinde ortaya konulmuştur.

İstenmeyen davranışlar ve yıkıcı liderlik arasında kavramsal bir örtüşme olmasına rağmen, yıkıcı öğretmen liderliğinin tanımlanması ve kavramsallaştırılmasına ilişkin fikir birliği bulunmamaktadır. Yıkıcı liderlik davranışları a) iradi (bilinçli) ve sürekli kullanma, b) öğrencileri hedefleri ile çelişen bir yöne doğru teşvik etme ve c) kurumun hedeflerine aykırı hareket etme kapsamında sınıflandırılmaktadır (Balwant, 2017; Krasikova vd., 2013). Mevcut araştırmada görüldüğü üzere öğrenciler, eksik oldukları konuları gidermek adına öğretmenlerinin yeterli derecede yardımcı olmadıklarını ifade etmektedir. Öğrenciler, akademik eksikliklerinin giderilmesi adına konu tekrarı yapılmasını beklemektedirler. Bu durum aynı zamanda başarılı öğrenciler yetiştirerek etkili okul olma hedefinde olan bir kurumun hedefleri ile çelişen bir durumdur (Balcı, 2014). Kurumun hedeflerine ulaşmak adına sağladığı imkânların göz ardı edilmesi ya da bu imkânların değerlendirilmesi için çaba sarf edilmemesi de kurumun hedeflerine aykırı hareket eden yıkıcı öğretmen davranışdır (Conger, 1990; Kellerman, 2008). Araştırmada ortaya konulan diğer bulgu ise öğretmenlerin teknolojik aletleri kullanma düzeylerini yetersiz olarak algılanmasıdır. Kurumun sağladığı imkânların hedeflere ulaşmak adına kullanılması beklenmektedir. Bazı öğretmenlerin teknoloji kullanımında yetersiz olarak ifade edilmesi yıkıcı öğretmen liderliğinde bir diğer husus olarak ele alınmaktadır (Molino, Cortese ve Ghislieri, 2019).

Bulgular yıkıcı öğretmen liderliği konusunda çok boyutlu bir kavram sunmaktadır. Yıkıcı öğretmen liderliğini a) etkili iletişim yoksunluğu, b) mesleki beceri yoksunluğu, c) mesleğe karşı sorumsuzluk şeklinde boyutları sınıflandırmak mümkündür (Aravena, 2019; Balwant, 2015; Craig ve Kaiser, 2013). Yıkıcı öğretmen liderin, öğrencilerine karşı zarar verici sözlü ve sözsüz davranışları sergilemesi yıkıcı öğretmen liderliğinde öğretmenlerin etkili iletişim yoksunluğunu ortaya koymaktadır (Aravena, 2019). Mevcut araştırmada olumsuz ve hoş olmayan konuşma şekilleri, hakaret etme, sinirlenme, başarıya karşı tepkisiz kalınması, öğrencileri yüceltici davranışlarda bulunmama gibi davranışlar öğretmenlerin etkili iletişim yoksunluğunu ortaya koymaktadır. Yıkıcı öğretmen liderliğinde diğer bir boyut olan mesleki beceri yoksunluğu da araştırmada ortaya çıkan bulgular arasındadır. Yıkıcı

öğretmen liderin anlaşılır ve akıcı ders işlememesi, ihtiyaca göre konu tekrarı yapmaması, teknolojik aletleri etkin kullanmaması, ders ve sınıf hâkimiyetinin yetersiz olması mesleki beceri yoksunluğunu ortaya koymaktadır (Schyns ve Schilling, 2013). Aravena (2019) tarafından yapılan araştırmada; yıkıcı lider davranışları sergileyen kişilerin beceri ve iletişim yoksunu kişiler oldukları belirtilmiştir. İletişim, okullarda başarı için anahtar bir araçtır. Zayıf iletişim gösteren ve mesleki beceriden yoksun liderler, yıkıcı liderler olarak düşünülmektedir (Conger, 1990; Kellerman, 2008; Tepper, 2000).

Araştırmada yıkıcı öğretmen lider, mesleki sorumsuzluk boyutunda da incelenmektedir. Öğrenciler, gelecekte toplumdaki statülerini oluşturma adına bir arayış içindeler ve öğretmenlerinden bu konuda rehberlik beklemektedirler. Yıkıcı öğretmen liderin sorumluluğu altındaki öğrencileri geleceğe hazırlama, kariyer gelişimine yeterli derecede yardımcı olmaması mesleki sorumsuzluk boyutunu oluşturmaktadır. Mesleki sorumsuzluk boyutu bir öğretmende görülmesi istenmeyen davranışlar olduğundan araştırmanın bulguları mevcut alanyazını destekler niteliktedir (Tepper, 2000; Schyns ve Schilling, 2013). İstenmeyen davranışlar küçük düşürücü davranışlar, anlaşılır ders anlatımı, aşırı disiplinli, samimiyetsiz davranma ve güven telkin etmeme şeklinde sıralanabilir. Balwant (2017) yıkıcı öğretmen liderliği boyutlarını a) kayıtsız iletişim, b) kaotik dikkatsizlik ve c) sorumsuzluk şeklinde sınıflandırmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgularının yıkıcı öğretmen liderliği boyutlarıyla örtüşüğünü söylemek mümkündür.

Elde edilen bulgular, yıkıcı öğretmen liderlik davranışlarının duyuşsal, davranışsal ve bilişsel alandaki tepkilerle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Yıkıcı öğretmen liderliği duyuşsal tepkiler açısından incelendiğinde kötü hissetme, ağlamaklı duruma gelme, kendilerini başarısız ve yetersiz hissetme durumlarından söz edilebilir. Bu durum kişilerde güven ve performans kaybına neden olmaktadır (Coleman, 2012; Einarsen vd., 2007). Yapılan başka bir araştırmada ise takipçilerin yıkıcı lider davranışlarından psikolojik olarak etkilendiklerini ve performans kaybı yaşadıklarını, bu durumun sonucu olarak da örgütlerin hedeflerine ulaşma noktasında negatif yönde etkilendiklerini belirtmesi mevcut araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir (Mullins, 2015).

Yıkıcı öğretmen liderliği, davranışsal tepkiler açısından incelendiğinde öğrenciler; yıkıcı öğretmen liderin davranışları sonucunda derse karşı ilgilerinin azaldığını, odaklarını farklı bir noktaya aktarma ihtiyacı duyduklarını ve derse katılma isteklerinin azaldığını belirtmişlerdir. Blase ve Blase (2004) tarafından yapılan araştırmada okulda sergilenen yıkıcı liderlik davranışlarının kişileri olumsuz etkilediği hatta kişilerin araştırma ve çalışma isteğini azalttığını belirtmiştir. Aynı şekilde sınıf içinde sergilenen yıkıcı davranışlar da öğrencileri ders çalışma konusunda olumsuz etkilemektedir.

Yıkıcı öğretmen liderliği bilişsel tepkiler açısından incelendiğinde ise öğrencilerin yıkıcı öğretmen liderliği davranışları sonucunda eksik oldukları alan ve konularda kendileri çalışarak, arkadaşlarına sorarak, etütlere katılarak ya da merak ettikleri konularda araştırma yaparak ihtiyaçlarını gidermeye çalıştığı görülmektedir. Balwant (2017) benzer tepkilerin yıkıcı öğretmen liderliği davranışları sonucu ortaya çıktığını belirtmektedir.

Genel olarak, bulgular incelendiğinde yıkıcı öğretmen liderliğin etkili iletişim yoksunluğu, mesleki beceri yoksunluğu ve mesleğe karşı sorumsuzluk olmak üzere üç boyutta ortaya çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu boyutlar doğrultusunda yıkıcı öğretmen liderliğine öğrencilerin

duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkiler geliştirdiği görülmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları, liderlik sürecinde yıkıcı yöntemlerin kullanılmasının yıkıcı liderliğin sonucu olduğu için değerlidir (Tepper, 2007).

Sınırlılıklar ve Öneriler

Çalışma bulguları 27 ortaöğretim öğrencisinden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Çeşitliliğinin sağlanması adına ilerleyen zamanlarda yapılan çalışmalarla öğrencilerden oluşan örneklem zenginleştirilebilir. Bu çalışmada öğrencilerin öğretmenlerinin yıkıcı lider davranışları sonucunda algıları ortaya çıkarılmaya çalışılırken ilgili alanda yapılacak araştırmalarda, veri araçları geliştirilebilir ve nicel yöntem de kullanılarak çok yönlü bulgulara ulaşılabilir. Ayrıca bu çalışma öğretmenlerin yıkıcı lider davranışlarını keşfetmeye dönük olduğundan öğretmeni bu tür davranışlara sevk eden durumları belirlemek adına eksik kalmaktadır. Bu nedenle öğretmen görüşleri dikkate alınarak bir öğretmeni yıkıcı liderliğe yönlendiren durumları ortaya koymak adına bir çalışma yapılması bu araştırmayı destekleyebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 08.12.2020 tarihli 2020/155 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Aasland, M. S., Skogstad, A., Notelaers, G., Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2010). The prevalence of destructive leadership behavior. *British Journal of Management*, 21, 438-452.
- Ağırman, N., & Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728.
- Akhtar, S., & Shaukat, K. (2016). Impact of petty tyranny on alienation from work: Role of self esteem and power-distance. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 17(3), 275-285.
- Akman, Y. (2016). The relationship between destructive leadership and job burnout: A research on teachers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 627-653.
- Angelle, P. S., & Schmid, J. B. (2007). School structure and the identity of teacher leaders: Perspectives of principals and teachers. *Journal of School Leadership*, 17(6), 771-799.
- Aravena, F. (2019). Destructive leadership behavior: An exploratory study in Chile. *Leadership and Policy in Schools*, 18(1), 83-96.
- Ashforth, B. (1994). Petty tyranny in organizations. *Human Relations*, 47, 755-778. <https://doi.org/10.1177/001872.679404700701>
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 1119-1128.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balwant, P. T. (2015). The dark side of teaching: Destructive instructor-leadership. *Academy of Management Proceedings*, 2015(1), 11362. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2015.11362abstract>

- Balwant, P. T. (2017). The dark side of teaching: destructive instructor leadership and its association with students' affect, behaviour, and cognition. *International Journal of Leadership in Education*, 20(5), 577-604.
- Başar, U., Sığı, Ü., & Basım, N. (2016). İş yerinde karanlık liderlik. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(2), 65-76.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Blase, J., & Blase, J. (2004). The dark side of school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools*, 3(4), 245-273.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Coleman, A. (2012). The significance of trust in school-based collaborative leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 15, 79-106. <https://doi.org/10.1080/13603.124.2011.578755>
- Conger, J. A. (1990). The dark side of leadership. *Organizational Dynamics*, 19(2), 44-55.
- Craig, S. B., & Kaiser, R. B. (2013). Destructive leadership. In M. G. Rumsey (Ed.), *The Oxford handbook of leadership* (pp. 439-454). New York, NY: Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çetin, M. (Ed.). (2017). *Güncel liderlik kuramları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Einarsen, S., Aasland, M. S., & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behavior: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly*, 18, 207-216.
- Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation: The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research*, 26, 264-291. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2000.tb00758.x>
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-91.
- Güçlü, N., & Koşar S. (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güldü, Ö. (2016). Yıkıcı liderlik algısı ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide olumsuz duygu-durumun aracı rolü. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 7(2), 91-113.
- Gündüz, Y., & Dedekorkut, S. E. (2014). Yıkıcı liderlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 95-104.
- Kellerman, B. (2008). *Kötü liderlik*. F. Kahya (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Krasikova, D. V., Green, S. G., & LeBreton, J. M. (2013). Destructive leadership: A theoretical review, integration, and future research agenda. *Journal of Management*, 39, 1308-1338. <https://doi.org/10.1177/014920.6312471388>
- Lipman-Blumen, J. (2010). Toxic leadership: A conceptual framework. In F. Bournois, J. Duval-Hamel, S. Roussillon, & J. Scaringella (Eds.), *Handbook of top management teams* (pp. 214-220). London: Palgrave Macmillan.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: Sage Publication.
- Molino, M., Cortese, C. G., & Ghislieri, C. (2019). Unsustainable working conditions: The association of destructive leadership, use of technology, and workload with workaholism and exhaustion. *Sustainability*, 11(2), 446.

- Mullins, A. K. (2015). *The dimensionality of destructive leadership: Toward an integration of the bright and dark sides*. North Carolina State University.
- Northouse P. G. (2015). *Liderlik kuram ve uygulamalar*. C. Şimşek (Çev. Ed.). İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Reed G. E., & Olsen, R. A. (2010). Toxic leadership. *Military Review*, November-December, 58-64.
- Reyhanoğlu, M., & Akın, Ö. (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde tetikler mi?. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459.
- Rosenthal, S. A., & Pittinsky, T. L. (2006). Narcissistic leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 617-633.
- Royston, R. A. (2012). *Getting thrown under the bus: The impact of destructive narcissistic management on group sensemaking*. (Unpublished master thesis). School of Professional Studies, Gonzaga University.
- Schyns, B., & Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 138-158.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190.
- Tepper, B. J. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of Management*, 33(3), 261-289
- Thoroughgood, C. N., Tate, B. W., Sawyer, K. B., & Jacobs, R. (2012). Bad to the bone: Empirically defining and measuring destructive leader behavior. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19, 230-255.
- Uymaz, A. O. (2013). Yıkıcı liderlik ölçeği geliştirme çalışması. *İ. Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 24(75), 37-57.
- Valli, L., van Zee, E., Rennert-Ariev, P., Mikeska, J., Catlett-Muhanunad, S., & Roy, P. (2006). Initiating and sustaining a culture of inquiry in a teacher leadership program. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 97-114.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Yapılan Karma Yöntem Tezlerde Tipolojik ve Yöntemsel Eğilimler

Typological and Methodical Trends in Mixed Method Theses in The Field of Education Sciences in Turkey

Ali ÖZDEMİR* 

Taner TANOBA** 

Şeyma KARAOKUR AKDAĞ*** 

Özer TONYALI**** 

Öz

Pozitivist paradigmadan beslenen nicel yöntemler uzun süre bilimsel araştırmalarda tek yöntem olarak kullanılmıştır. Pozitivizme tepki olarak doğan inşacı (yapılandırmacı) ve eleştirel paradigmlar ise nitel yöntemlerin önünü açmıştır. Uzun süre paradigma tartışmalarına maruz kalan bilimsel araştırma dünyası pragmatist felsefenin de etkisiyle karma yöntemi üçüncü araştırma yöntemi olarak kabul etmiştir. Zaman içerisinde farklı araştırmacılar birbirine benzer ve farklı yönler barındıran karma yöntem tipolojileri geliştirmişlerdir. Literatür desteğiyle birlikte karma yöntem araştırmaların özellikle eğitim bilimleri alanında birçok probleme daha kapsamlı çözüm üreteceği söylenebilir. Tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada, 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri temel bilim dallarında karma yöntem kullanılarak yapılan 160 yüksek lisans ve doktora tezi doküman analizi vasıtasıyla incelenmiştir. İlgili tezler yayınlandığı üniversite ve enstitülere, yıllara, karma yöntem tipolojilerine, kullanılan örnekleme yöntemlerine, nicel ve nitel veri toplama ve veri analizi tekniklerine, yaygın olarak yapılan metodolojik hatalara göre incelenerek tezlerdeki tipolojik ve yöntemsel eğilimler ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda doktora düzeyinde yürütülen karma yöntem tezlerinin

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: aliozdmr32@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-6089-1966.

** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, E-posta: tanertanoba67@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0003-1187-3328

*** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, E-posta: bjkmhi@hotmail.com, Orcid ID:0000-0002-3998-2182

**** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, E-posta: ozertonyali@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-5787-3094

yüksek lisans düzeyinde yürütülenlere oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karma yöntemle yapılan tezlerin yürütüldüğü üniversitelerin başında Marmara ve Hacettepe üniversitelerinin olduğu, yayınlanan lisansüstü tezlerin önemli bir kısmının eğitim bilimleri enstitülerinde, diğer kısmının ise sosyal bilimler enstitüleri bünyesinde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerde en yaygın olarak kullanılan tipolojilerin sırasıyla açılımlayıcı ve keşfedici karma yöntem desenleri olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları alan yazındaki benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılarak, karma yöntemin eğitim bilimleri alanında daha yaygın kullanımı konusunda önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Karma yöntem, eğitim bilimleri, içerik analizi, yöntemsel eğilimler

Abstract

Quantitative methods influenced by the positivist paradigm have been used as the unique method in scientific research for a long time. Constructivist and critical paradigms that emerged as a reaction to positivism paved the way for qualitative methods. Being exposed to paradigm debates for a long time, the community of scientific researchers has accepted the mixed methods as the third research method with the influence of the pragmatist philosophy. Over time, different researchers have developed mixed method typologies that incorporate similar and different aspects. With the support of the literature, one can say that research using the mixed method will produce more comprehensive solutions to many problems, especially in the field of educational sciences. In this research carried out by survey method and document analysis, 160 master's and doctoral theses that used mixed method in educational sciences between 2010 and 2020 were analyzed. Typological and methodological trends in the theses were revealed by examining these theses according to the universities and institutes they were published in, year of publication, mixed method typologies, sampling methods, quantitative and qualitative data collection and data analysis techniques, and common methodological errors. According to the results, it was found that the theses conducted at the doctoral level using the mixed method are more than those conducted at the master's level. It was also found that theses using the mixed method were conducted mainly in Marmara and Hacettepe Universities, and that a significant percentage of the postgraduate theses were conducted in institutes of educational sciences, whereas the others were conducted in institutes of social sciences. Theses employing the mixed method were completed mostly in the curriculum and instruction branch, followed by educational administration and supervision. The results show that the interest in mixed method research has increased in recent years. It was observed that the most commonly used typologies in theses are explanatory, followed by exploratory mixed method designs. In the quantitative parts of mixed studies, mostly survey methods were preferred followed by quasi-experimental methods, while case study and phenomenology were preferred most in qualitative parts. The findings revealed that the most common methodological errors in the theses were that qualitative and quantitative designs were not specified and sampling methods were not explained adequately. Suggestions were made on the more common use of the mixed method in educational sciences by comparing the results of the research with the findings of similar studies in the literature.

Keywords: Mixed methods, educational sciences, content analysis, methodological trends

Summary

Introduction

Mixed method research is described as the use of quantitative and qualitative research methods in the same study, and the idea of using this method was first put forward in the 1960's (Leech & Onwuegbuzie, 2009). In the following years, the mixed method paradigm gradually gained importance and a significant progress was made in this area (Creswell, Plano Clark, Guttmann, & Hanson, 2003; Tashakkori & Teddlie, 2003). When the literature related to the mixed research method is examined, it is seen that different researchers (e.g. Morse, 2003; Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Leech & Onwuegbuzie, 2009) have put forward different notions about this method. Taking the mixed methods research in the field of education in Turkey into consideration, the studies are scarce about the general characteristics of this method, as well as the rationale for the need of this method in a research, moreover, the guidance for the use of this method, and the prerequisite features of the research using the mixed method. However, although the interest in mixed methods appears to be increasing in recent years in the field of education in Turkey, it is still debatable as to what extent these mixed method studies accurately specified the characteristics and the reasons of the mixed method. In this context, this study draws attention to the problem that the tendencies of studies using the mixed method, which is employed more and more frequently, are analyzed thematically in a limited number of studies. We consider revealing typological and methodological trends through document analysis to be a necessary contribution.

Methods

In this study with a descriptive scanning design, master's and doctoral theses published in the field of educational sciences were analyzed in accordance with the parameters included in the attached data collection matrix, which were predetermined by the authors. In this research, master's and doctoral theses that used mixed methods in the area of educational sciences and that were published in the open access thesis search database website of Turkey Council of Higher Education Publication and Documentation Department (*YÖK Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı*) were examined. The theoretical universe of the research consisted of a total of 160 master's and doctoral theses that were completed between 2010 and 2020, and use the mixed method in the basic disciplines of educational sciences (Educational Administration and Supervision, Curriculum and Instruction, Psychological Counseling and Guidance, and Measurement and Evaluation). No sample selection was conducted, and the entire universe was examined. The matrix form that was developed in line with the research questions of the study was employed in the research. Qualitative document analysis was carried out in data collection and analysis. Descriptive statistics, frequency and percentage calculations were obtained using the SPSS package program.

Findings

According to the research findings, 56.25% of the surveyed theses are doctoral theses and 43.75% are master's theses. One can say that the mixed method is used more in doctoral level theses (n=90; 56.25%) than in master's level (n=70; 43.75%). Marmara University (n = 10; 6.25%) and Hacettepe University (n = 10; 6.25%) were the universities with the highest number of theses using the mixed method in educational sciences between 2010-2020. Some of the postgraduate theses (n=121; 75.63%) published in the field of educational sciences were conducted in educational sciences institutes, and some theses (n=39; 24.37%) in social sciences institutes.

It was found that 33.75% of the theses were carried out in 2019, 29.37% in 2018, 10% in 2017 and 9.37% in 2016. The most preferred mixed designs in the theses were explanatory mixed method, exploratory sequential mixed method, convergent parallel mixed method and nested mixed method.

It was found that the highest number of theses using the mixed method were completed in the discipline of the Curriculum and Instruction (n = 76, 47.50%). This is followed by Educational Administration and Supervision (n = 54, 33.75%) and Psychological Counseling and Guidance (n = 15, 9.38%). Among the theses that were examined, survey method is used in 33.12% (n = 53), quasi-experimental method in 16.87% (n = 27), and relational survey method in 15.62% (n = 25). In the qualitative part of the theses analyzed within the study, the designs employed predominantly case study (n = 37, 23.12%) and phenomenology (n = 34, 21.25%) methods. When the sampling methods of the theses are examined, it is observed that 22.92% (n = 58) has maximum variation sampling, 20.15% (n = 51) criteria sampling, 17.78% (n = 45) stratified sampling. Scales were used as a measurement tool in more than the half of theses (n = 124, 63.58%). This is followed by questionnaires with a percentage of 12.82% (n = 25) and tests with 11.28% (n = 22). As for qualitative data collection techniques, interview forms were used as qualitative data collection technique in most of the theses (n = 152, 81.28%) that were examined. This is followed by the observation forms with 11.22% (n = 21).

The most frequently used methods of analysis for quantitative data were T Test (n = 87, 21.80%), descriptive statistics (n = 76, 19.04%), and ANOVA Test (n = 68, 17.04%) respectively. It was seen that content analysis (n = 112, 58.03%) and descriptive analysis (n = 64, 33.16%) were mostly used in the analysis of qualitative data. The most common methodological mistakes were not specifying a qualitative design (n = 73, 54.07%), not specifying a quantitative design (n = 22, 16.30%), and insufficient explanation of the sampling method (n = 21, 15.55%).

Discussion

Examination of the theses according to mixed method typologies reveal that the most commonly used typologies were the mixed method designs introduced by Creswell and Plano Clark (2011). Among these designs, the most frequent one is explanatory mixed method design (n = 65, 40.62%). This typology is followed by exploratory sequential mixed design (n = 35, 21.87%), convergent parallel mixed design (n = 25, 15.62%) and nested mixed design (n = 17, 10.62%). It can be said that

this finding is compatible with the findings of Şan (2020). Şan (2020) reached the conclusion that the explanatory design was the most frequently used (26%) mixed method typology among the mixed method studies. Aşıroğlu (2020), on the other hand, reached a conclusion that is not congruent with this finding, that the most commonly used mixed method design in curriculum and instruction discipline was a convergent parallel design.

Another finding of the study is that the curriculum and instruction is the discipline that had the highest number of theses using mixed methods ($n = 76$, 47.50%). This discipline was followed by educational administration and supervision ($n = 54$, 33.75%), and psychological counseling and guidance ($n = 15$, 9.38%). Şan (2020) found that the disciplines that most frequently employed mixed methods were curriculum and instruction (33.33%) and educational administration and supervision (20%).

In the designs of quantitative research, it was found that the most frequently preferred method was surveying ($n = 53$, 33.12%). Quasi-experimental method ($n = 27$, 16.87%) and relational survey ($n = 25$, 15.62%) are other quantitative methods found to be used frequently. This finding is compatible with the findings of Şan (2020), Karadağ (2010), Şenyurt and Özkan (2017), Aşıroğlu (2020) and Fazhoğulları and Kurul (2012).

The study revealed that the methods of case study ($n = 37$, 23.12%) and phenomenology ($n = 34$, 21.25%) were the most commonly used qualitative methods in the theses using the mixed method. Likewise, Şan (2020), Karadağ (2010) and Aşıroğlu (2020) found that case study was the most preferred qualitative research method.

When the quantitative data collection techniques used in the theses were examined, it is observed that mostly scales ($n = 124$, 63.58%), questionnaires ($n = 25$, 12.82%) and achievement tests ($n = 22$, 11.28%) were used. It can be said that these findings are compatible with the findings of Şan's (2020) study. The widespread use of questionnaires, scales and achievement tests can generally be interpreted as that researchers adopt a traditional attitude in the use of quantitative data collection tools.

It was found that the interview forms ($n = 151$, 81.28%) and the observation forms ($n = 21$, 11.22%) were the most commonly preferred qualitative data collection techniques. Şan (2020) reached similar findings. This result shows that the researchers using the mixed method in Turkey display a traditional attitude in quantitative data collection as well.

It was found that T test ($n = 87$, 21.80%), descriptive statistical analysis ($n = 76$, 19.04%) and ANOVA test ($n = 68$, 17.04%) were the most widely used quantitative analyzes in the theses. From this point of view, it can be said that the theses using mixed methods focused on research questions which were formed according to causal-comparative method and descriptive content analysis. On the other hand, multivariate statistical analyzes such as ANCOVA ($n = 11$, 2.75%), MANOVA ($n = 5$, 1.25%) and MANCOVA ($n = 2$, 0.50%) are rarely used. This may be due to the lack of information on these analyzes.

Another finding obtained in the study is that content analysis (n = 112, 58.03%) and descriptive analysis (n = 64, 33.16%) techniques are the mostly preferred qualitative data analysis techniques. This result shows that the researchers who used the mixed method in the field of education in Turkey do not incline to techniques so much such as open-axial-selective coding and thematic analysis.

The most common methodological mistakes detected in the theses were not specifying a qualitative design (n = 73, 54.07%), not specifying a quantitative pattern (n = 22, 16.30%), and not adequately explaining the sampling method (n = 21, 15.55%). Aşıroğlu (2020), Karadağ (2010) and Şan (2020) also emphasized similar mistakes in their research.

Giriş

Eğitim alanında yaşanan gelişmeler ışığında dünyada ve ülkemizde akademik düzlemde eğitim ile ilgili çeşitli birçok çalışma yapılmaktadır. Birçok ulusal ve uluslararası dergi ve platformda yayınlanan makale ve tezlerde farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların tarihsel gelişimleri incelendiğinde ilk olarak nicel araştırma paradigması baskınken özellikle 20. yüzyılda nicel araştırma yaklaşımına zıt görüşleri benimseyen araştırmacılar nitel araştırma modellerini öne çıkarma eğiliminde olmuşlardır (Kıral ve Kıral, 2011). Takip eden yıllarda ise aynı araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanılması fikri ağırlık kazanmış ve karma yöntem paradigması tartışılmaya başlanmıştır. Karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin aynı çalışma içerisinde kullanılması olarak açıklanırken, bu yöntemin kullanılma fikri ilk olarak 1960'lı yıllarda ortaya atılmış (Leech ve Onwuegbuzie, 2009) ve ilerleyen yıllarda ise karma yöntem paradigması giderek önem kazanmış, bu alanda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir (Creswell, Plano Clark, Guttman ve Hanson, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 2003). Karma araştırma yöntemi ile ilgili literatür incelendiğinde bu yöntem hakkında farklı araştırmacıların tanımlamalarının olduğu görülmektedir. Örneğin, Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntem araştırmalarını, bir araştırmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının birleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Creswell ve Plano Clark (2018) ise karma yöntem araştırmalarını, bir araştırma süreci boyunca nitel ve nicel verilerin birlikte toplanması, analiz edilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Greene (2007), çok sayıda bilişsel modeli aynı araştırma alanına dahil ederek araştırmada incelenen olgunun bütüncül bir yaklaşımla daha iyi anlaşılması için fikir alışverişi, iletişim ve karşılıklı öğrenme ve etkileşim gibi kavramları kullanarak karma yöntemi tanımlamaya çalışmış, karma yöntemlerin bir felsefi paradigma, metodolojik gelenek, analiz teknikleri, kişisel bakış açıları ve değer yargıları içerdiğini açıklamıştır. Öte yandan, karma yöntem çalışmalarının temelde benzer konuyu incelemek için nitel ve nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesi şeklinde ilerlediği belirtilmektedir (Leech, Onwuegbuzie ve Combs, 2011). Baki ve Gökçek (2012) ise çalışmalarında karma yöntemi; “farklı birtakım yöntemler kullanmak suretiyle olayları bir çerçeve içerisinde ortaya koyma, analiz etme ve bir araya getirme” şeklinde ifade etmişlerdir.

Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren karma yöntem araştırmaları ile ilgili olarak alan yazında çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar karma yöntemi nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden ayrı üçüncü bir araştırma yöntemi olarak görmeye başlamışlardır. Ayrıca, “Sosyal Bilimler ve Davranış Bilimlerinde Karma Yöntemler Kılavuzu” (Handbook of Mixed Methods in

Social and Behavior Sciences; Tashakkori ve Teddlie, 2003) gibi karma yöntem araştırması üzerine yapılan araştırmaların artmış olması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, Teddlie ve Tashakkori (2009), karma yöntem araştırmasını üçüncü araştırma yöntemi olarak ele alarak özellikle sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerinde son 20 yılda yapılan araştırmalarda çok sık bir şekilde kullanılan nicel ve nitel araştırma yöntemlerine alternatif olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Tüm bu bilgiler ışığında, karma yöntem araştırması nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının yöntem ve tekniklerinin birleştirilerek, araştırmada öne sürülen problemin çözümünde daha etkili öneriler sunmayı sağlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir.

Alan yazın incelendiğinde karma yöntem araştırmaları ile ilgili birçok önemli yazarın çalışması bulunmaktadır. Özellikle karma yöntem tasarımları hakkında çalışmaları bulunan bu yazarlar aynı zamanda karma yöntemde kendi tasarımlarını oluşturmuşlardır. Creswell (2003), Morse (2003), Johnson (2004), Onwuegbuzie ve Leech (2009), Creswell ve Plano Clark (2011), bu alandaki önemli yazarlar olarak görülmektedir.

Örneğin, Creswell (2003) karma yöntemde 6 tasarım ortaya koymuştur. Bu altı tasarıma ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

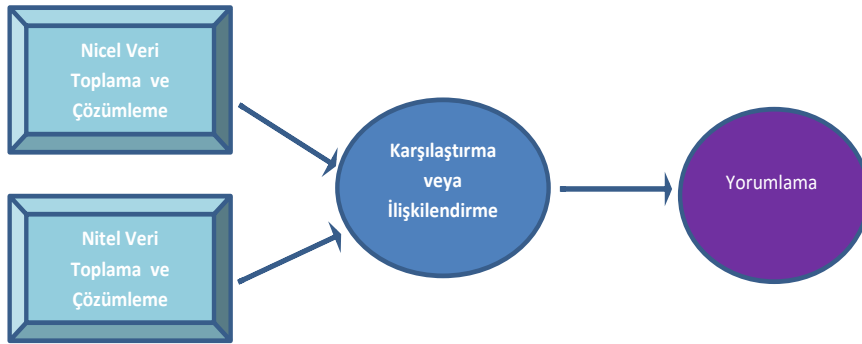
Tablo 1.

Dört Kriter Açısından Desen Tipleri (Creswell ve Plano, Gutmann ve Hanson, 2003, s.179)

Desen Tipi	Uygulama	Öncelik	Karma Aşaması	Teorik Bakış Açısı
Sıralı Açımlayıcı	Nicel ardından nitel	Genellikle öncelik nicel çalışmada olup nitel öncelikli ya da eşit öncelikte de olabilir	Yorumlama Aşaması	Mevcut olabilir
Sıralı Keşfedici	Nitel ardından nicel	Genellikle öncelik nitel çalışmada olup nicel öncelikli ya da eşit öncelikte olabilir	Yorumlama Aşaması	Mevcut olabilir
Sıralı Dönüştürücü	Nicel ardından nitel veya nitel ardından nicel	Nicel öncelikli, nitel öncelikli ya da eşit öncelikte	Yorumlama Aşaması	Açıkça belirgindir (Kavramsal Çerçeve, Savunuculuk, Güçlendiricilik / Destekleyicilik)
Eşzamanlı Triangülasyon (Nirengileme/Üçgenleme/ Veri Çeşitlemesi)	Nicel ve Nitel veriler eşzamanlı olarak toplanır	Tercihen eş zamanlı, nicel öncelikli veya nitel öncelikli de olabilir	Yorumlama Aşaması veya Analiz Aşaması	Mevcut olabilir
Eşzamanlı İç İççe	Nicel verilerle nitel veriler eşzamanlı olarak toplanır	Nicel öncelikli veya nitel öncelikli olabilir	Analiz Aşaması	Mevcut olabilir
Eşzamanlı Dönüştürücü	Nicel verilerle nitel veriler eşzamanlı toplanır	Nicel öncelikli, nitel öncelikli veya eşit öncelikte olabilir	Genellikle analiz aşamasında; yorum aşamasında da olabilir	Açıkça belirgindir (Kavramsal Çerçeve, Savunuculuk, Güçlendiricilik / Destekleyicilik)

Bunlardan ilki *sıralı açıklayıcı* tasarımıdır. Bu tasarımda öncelik nicel verilerdedir, bu aşamadan sonra nitel verilere geçilir. Nitel veriler, nicel verileri desteklemek için toplanır. İkinci tasarım ise *sıralı araştırmacı* tasarımıdır. Bu tasarımda öncelik nitel verilerdedir. Nitel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nicel verilere geçilmektedir. Bu tasarımda nicel veriler nitel verileri desteklemek için kullanılmaktadır. Üçüncü tasarım *sıralı dönüşümsel* tasarımıdır. Bu tasarımda önce nicel veriler toplanıp analiz edilir daha sonra nitel verilere geçilir veya tam tersi önce nitel veriler toplanıp analiz edilir sonra nicel veriler elde edilir. Bu tasarımda verilerin karılması genelde yorumlama ve sonuç kısımlarında gerçekleşmektedir. Dördüncü tasarım *eşzamanlı üçgenleme* tasarımıdır. Bu tasarımda nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanarak analizi yapılır. Verilerin analizi genelde ayrı ayrı yapılmaktadır ve veriler yorumlama esnasında birleştirilir. Araştırma sonuçlarını test etmek ve güçlendirmek için oldukça etkili bir tasarım olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Beşinci tasarım *eşzamanlı iç içe geçmiş* tasarımıdır. Bu tasarımda bir önceki tasarıma benzer şekilde nicel ve nitel veriler eşzamanlı olarak toplanarak analiz edilir fakat bu tasarımda nicel ya da nitel veriye ağırlık verilmektedir. Verilerin birleştirilmesi ise veri analizi kısmında yapılır. Altıncı tasarım ise *eşzamanlı dönüşümsel* tasarımıdır. Bu tasarımda da nicel ve nitel veriler eşzamanlı olarak toplanıp analiz edilmektedir. Öncelik veri türlerinden nicel veya nitel olana verilebilirken bazı durumlarda her iki veri türüne de eşit şekilde önem verilebilmektedir. Creswell, Plano Clark ile yaptığı çalışmasında (2011) daha önce belirlediği tipolojilerinde düzenlemeler yapmıştır. Örneğin “eş zamanlı üçgenleme tasarımı” yerine “yakınsayan paralel tasarım” ifadesini kullanmıştır.

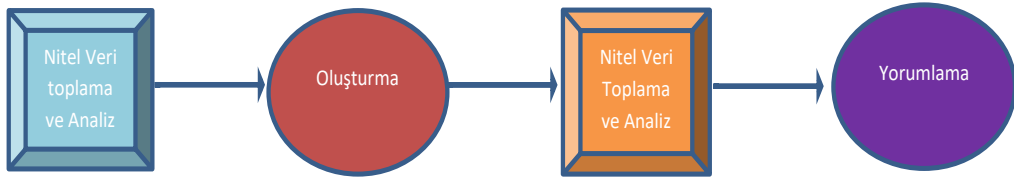
a. Yakınsayan Paralel Desen



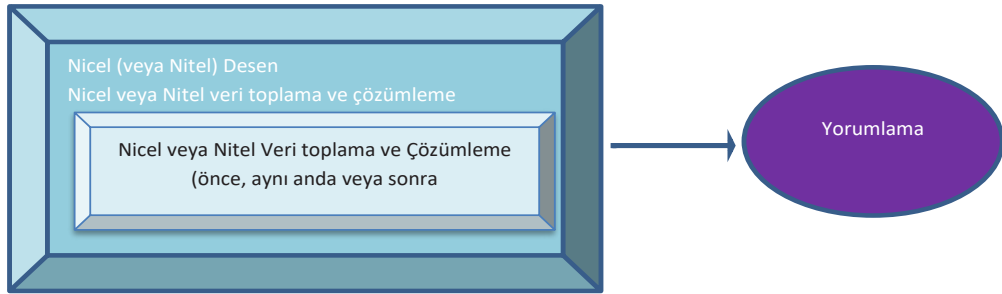
b. Açıklayıcı Sıralı Desen



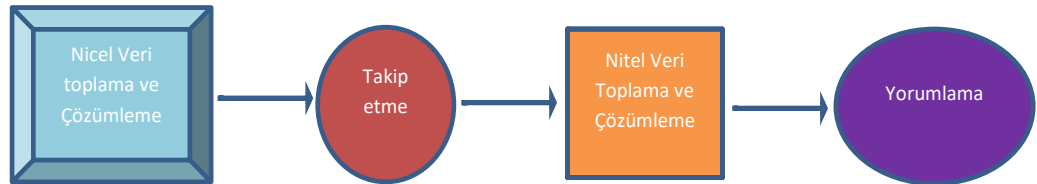
c. Keşfedici Sıralı Desen



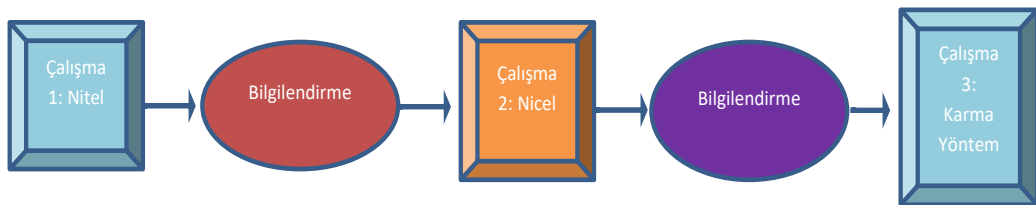
d. İç İççe Karma Desen



e. Dönüşümsel Desen



f. Çok Aşamalı Karma Desen



Şekil 1: Altı temel karma yöntem araştırma deseninin prototip modelleri (Creswell ve Plano, 2014, s.77-78)

Şekil 1’de Creswell ve Plano Clark (2014)’ün altı temel karma yöntem araştırma deseni için önerdiği prototip modeller görülmektedir. Buna göre yakınsayan paralel desende veriler eşzamanlı toplanırken açılımlı ve keşfedici desende sıralı olarak toplanmakta ve teker teker analiz edilmektedir. İç içe geçmiş desende nicel veya nitel desenin yürütülmesi esnasında, öncesinde veya sonrasında diğer bir nitel veya nicel çalışmanın verilerinin toplanarak çözümlenebildiği görülmektedir. İçerdiği konunun hassasiyeti nedeniyle bu ismi alan dönüşümsel desenin herhangi bir deseni örneğin açılımlı deseni kapsayabileceği söylenebilir. Çok aşamalı karma desende ise ilk sırada yürütülen çalışmanın ikinci sırada yürütülecek çalışmaya, bununda nihayetinde yürütülecek olan karma yöntem araştırmasına ışık tuttuğu görülmektedir.

Morse (2003) ise karma araştırma tasarımlarını nicel ve nitel yöntemleri sıralı, eşzamanlı ve baskın olma durumlarına göre açıklamaktadır. Bu tasarımda yöntemlerin sırası ok işaretiyle, eşzamanlılığı + işareti ile ve hangi yöntemin baskın olduğu ise büyük harfle gösterilerek toplamda 18 farklı araştırma tasarımından söz edilmektedir.

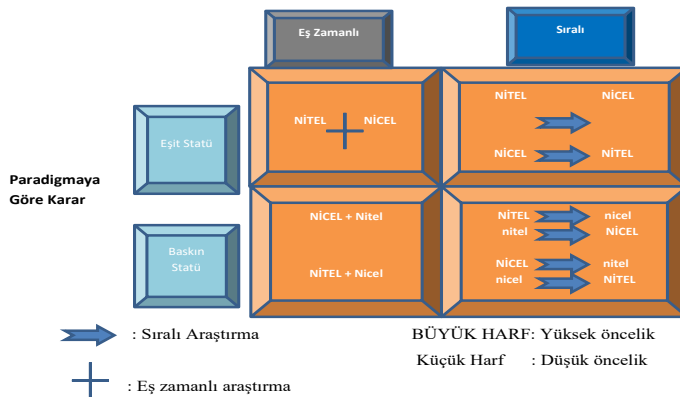
Tablo 2.

Morse’a Göre Karma Yöntem Araştırma Tasarımları. (Brannen, 2005).

Eşzamanlı Tasarımlar	Sıralı Tasarımlar	Sıralı Tasarımlar
1. NİTEL + nicel	1. NİTEL > nitel	7. NİTEL > nicel
2. NİTEL + NİCEL	2. nitel > NİTEL	8. nitel > NİCEL
3. NİCEL + nicel	3. NİTEL > NİTEL	9. NİTEL > NİCEL
4. NİCEL + NİCEL	4. NİCEL > nicel	10. NİCEL > nitel
5. NİTEL + nitel	5. nicel > NİCEL	11. nicel > NİTEL
6. NİTEL + NİTEL	6. NİCEL > NİCEL	12. NİCEL > NİTEL

Tablo 2’de Brannen (2005)’e ait Karma yöntem araştırmaları: Tartışma çalışmasından (Mixed Methods Research: A discussion paper) uyarlanan Morse’a göre Karma Yöntem Araştırma Tasarımları sunulmuştur. Buna göre “+” işaretleri tasarımın eş zamanlı olarak; “>” işareti ise sıralı şekilde yürütüldüğünü göstermektedir. Büyük harfle gösterilen bölüm ise araştırmada diğer bölümden daha baskın olarak ele alınmaktadır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) ise karma yöntem araştırmalarını iki boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar Şekil 2’de gösterilmektedir.

Zamana Göre Karar

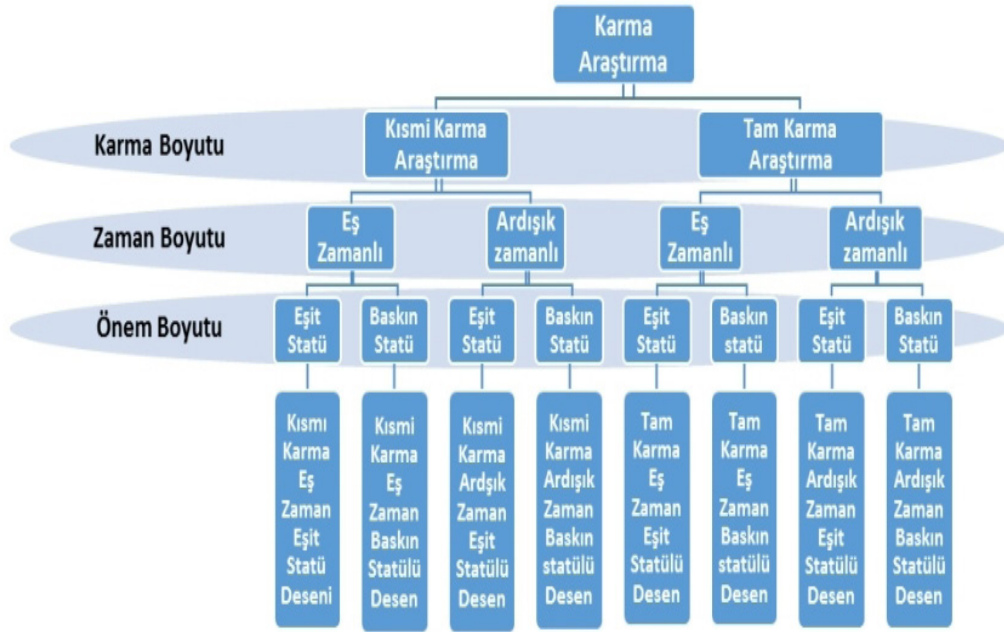


Şekil 2: Johnson ve Onwuegbuzie karma yöntem tasarımları. (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004)

Bunlardan ilki zaman odaklı (aynı anda ya da sıralı) ve vurgu odaklı (baskın ya da eşit statülü) şeklindedir. Ele alınan bu iki boyuta bağlı olarak ise 9 farklı tasarım öne sürülmüştür.

Buna göre ok işareti sıralı araştırmalar, artı işareti eşzamanlı araştırmalar için kullanılmakta olup büyük harfler önceliğin daha yüksek, küçük harfler ise önceliğin daha düşük olduğunu göstermektedir.

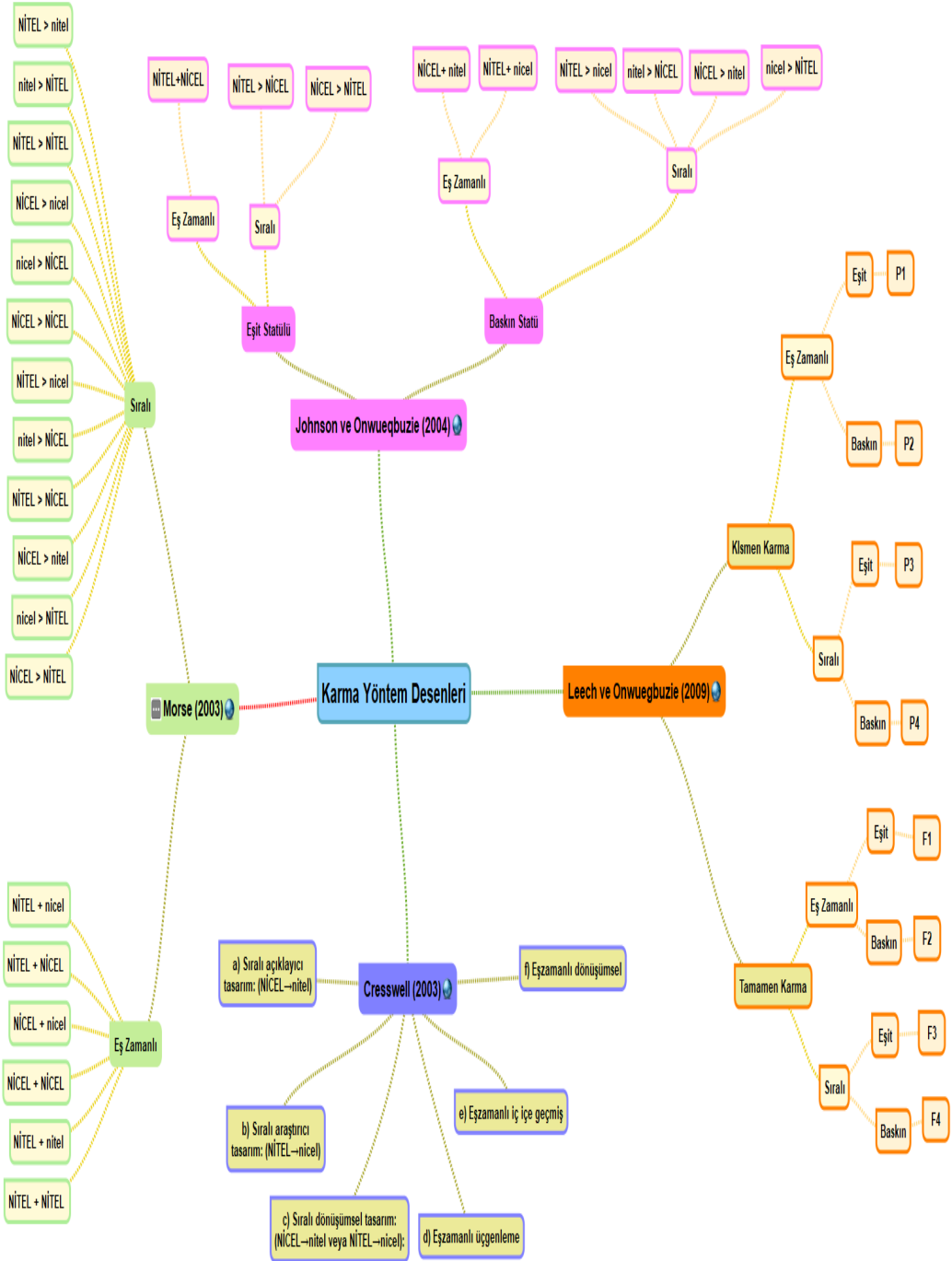
Leech ve Onwuegbuzie (2009) ise daha önce geliştirilmiş olan tasarımların karmaşık bir yapıya sahip olduğundan bahsederek bu karışıklığı en aza indirmek adına karma yöntem tasarımlarında üç boyutlu bir tipolojiden bahsetmiştir. Bu tipoloji Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3: Leech ve Onwuegbuzie 3 boyutlu karma yöntem tipolojisi. (Leech ve Onwuegbuzie, 2009)

Leech ve Onwuegbuzie (2009) tarafından önerilen tipolojiye ait boyutlar *karma yapmanın düzeyi* (kısmen karma veya tamamen karma), *zamana uyma* (eşzamanlı veya sıralı) ve *yaklaşımlara olan vurgu* (eşit veya baskın statülü) şeklinde açıklanmaktadır. Bahsedilen bu üç boyutta yer alan ikiye bölünmüş bileşenler göz önüne alındığında (kısmen-tamamen karma, eşzamanlı-sıralı ve eşit-baskın) sekiz farklı tasarımın ortaya çıktığı görülmektedir.

Geçmişten günümüze en yaygın kullanılan karma yöntem tasarımlarının toplu hali Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4: Karma yöntem tipolojilerine genel bakış

Türkiye'de eğitim alanındaki karma yöntem araştırmalarına bakıldığında bu yöntemin genel özellikleri, bu yönetime bir araştırmada neden gerek duyulduğu, bir karma yöntem araştırmasında bu yöntem uygulanırken izlenmesi gereken yolun ne olabileceği ve bir karma yöntem araştırmasında bulunması gereken özelliklerin neler olabileceği ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olduğu bilinmektedir. Özellikle ülkemizde Kıral ve Kıral (2011) ile Baki ve Gökçek (2012) tarafından yapılan çalışmaların karma yöntem araştırmaları açısından oldukça sade ve anlaşılır bir nitelikte olduğu görülmektedir. Gökçek vd. (2013), 2003-2012 yılları arasında Türkiye'de eğitim alanında yapılan karma yöntem araştırmaları farklı temalara göre analiz ederek 2012 yılı itibarıyla Türkiye'de eğitimdeki karma yöntem araştırmalardaki metodolojik eğilimleri ortaya koymuşlardır. Yine ülkemizde eğitim alanında birçok bilimsel dergide yayınlanmış olan makale ve farklı enstitüler bünyesinde yürütülmüş doktora tezlerini farklı yollarla analiz eden çalışmalar bulunmaktadır. Karadağ (2009; 2010) yaptığı araştırmalarla doktora tezlerindeki tematik ve metodolojik eğilimleri betimleyerek, yapılan metodolojik hataları tespit etmiştir. Şan (2020) ise, 2015-2019 yılları arasında eğitim alanında makale olarak yayınlanan karma yöntem çalışmalarını betimsel içerik analizi ile incelemiştir. Karma yöntemle yürütülen araştırmaların analizine ilişkin yurtdışındaki örnekler bakıldığında özellikle karma yöntemin çalışmalarda kullanım yaygınlığına yönelik olarak yapılan çalışmalara sıkça rastlanmaktadır. Truscott vd. (2010), yaptıkları çalışmada 1995-2005 yılları arasında bazı uluslararası dergilerde ve Amerikan ulusal eğitim dergilerindeki çalışmalarda karma yöntemin disiplinler arası yaygınlığını incelemişler ve karma yöntem araştırmalarının ağırlıklı olarak edebiyat, sosyal, fen ve matematik gibi alanlarda yapıldığını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Leech, Collins, Jiao ve Onwuegbuzie (2011) üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili olan dergilerde yayımlanan deneysel çalışmalarda kullanılan karma araştırma tekniklerinin yaygınlığını incelemişlerdir.

Tüm bu bilgiler ışığında son yıllarda Türkiye'de eğitim alanında yapılan çalışmalarda karma yönetime olan ilginin giderek arttığı görülmekle birlikte karma yöntemle yapılan çalışmaların karma yöntemin özelliklerini, gerekçelerini ne ölçüde doğru olarak ortaya koyduğu tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmamızın problemi giderek artan karma yöntem araştırmaların yönelimlerinin betimsel açıdan sınırlı sayıda tematik olarak incelendiğinin farkına varılmasıdır. Alan yazına doküman analizi yoluyla tipolojik ve yöntemsel eğilimleri ortaya koymak suretiyle katkı sağlanması gereklilik olarak görülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de eğitim bilimleri alanında 2010-2020 yılları arasında karma araştırma yöntemiyle yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin tipolojik ve yöntemsel eğilimlerini ortaya çıkarabilmektir. Bu amaç doğrultusunda karma yöntem kullanılarak yapılmış olan tezler, yayımlandığı üniversite ve enstitülere, yıllara, karma yöntem tipolojilerine, kullanılan örnekleme yöntemlerine, nicel ve nitel veri toplama ve veri analizi tekniklerine, yaygın yapılan metodolojik hatalara göre incelenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerin yayın tipine ilişkin dağılımı ne şekildedir?

2. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerin yayınladığı üniversitelere ilişkin dağılımı ne şekildedir?
3. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerin yayımlandığı enstitülere ilişkin dağılımı ne şekildedir?
4. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerin yayımlandığı yıllara ilişkin dağılımı ne şekildedir?
5. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerde kullanılan karma yöntem tipolojilerinin tematik dağılımı ne şekildedir?
6. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerin yapıldığı disiplinlere göre dağılımı ne şekildedir?
7. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerde kullanılan nicel yöntemlerin dağılımı ne şekildedir?
8. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerde kullanılan nitel yöntemlerin dağılımı ne şekildedir?
9. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerde kullanılan örnekleme yöntemine ilişkin dağılım ne şekildedir?
10. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerde kullanılan nicel veri toplama tekniklerine ilişkin dağılım ne şekildedir?
11. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerde kullanılan nitel veri toplama tekniklerine ilişkin dağılım ne şekildedir?
12. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerde kullanılan nicel veri analiz tekniklerine ilişkin dağılım ne şekildedir?
13. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerde kullanılan nitel veri analiz tekniklerine ilişkin dağılım ne şekildedir?
14. 2010-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yürütülen karma yöntem tezlerde yapılan metodolojik hatalar hangi alanlarda görülmektedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama tekniği, veri toplama aracı, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması gibi konulara yer verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Eğitim bilimleri alanında yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş olan ektaki veri toplama matrisinde yer alan parametrelere uygun şekilde

incelendiği bu araştırmada betimsel tarama deseni tercih edilmiştir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemanın oluşturduğu bir evrende evrenle ilgili genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü veya evrenden bir örnek, grup ya da örneklem üzerinde yürütülen tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2020, s. 111). Buna göre 2010-2020 yılları arasında karma yöntemle yapılmış olan tezler, yayın yeri, yayın tipi, yayın yılı, yayın alanı, karma yöntem tipolojisi, karma araştırmanın nicel bölümünde seçilen yöntemle nitel bölümünde seçilen yöntemler, yapılan araştırmalarda kullanılan nitel ve nicel örnekleme yöntemleri, nitel veri toplama tekniği, nicel veri toplama tekniği, nitel veri analiz tekniği, nicel veri analiz tekniği ve yapılmış olan araştırmalarda karşılaşılan metodolojik (yöntembilimsel) sorunlar bağlamında incelenmiştir.

Evren – örneklem

Araştırmada Türkiye'de YÖK Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tez tarama sayfası veri tabanında yer alan ve erişime açık olan eğitim bilimleri alanlarında yazılmış karma yöntem yüksek lisans ve doktora tezleri analiz edilmek için seçilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın evreni eğitim bilimleri temel disiplinlerinde yapılmış karma yöntem tezlerdir. Araştırmanın amacına uygun olarak tezlerin seçiminde bazı kriterler göz önünde bulundurulmuştur. İncelenecek tezlerin seçiminde göz önünde bulundurulan kriterler arasında yıl olarak 2010-2020 yılları arasında yapılmış olmaları, Türkçe ve İngilizce dilinde yazılmış olmaları, karma yöntemin kullanılmış olması, eğitim bilimleri temel disiplinlerinde (Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Programları ve Öğretim, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme bölümleri) tamamlanmış olmaları şeklindedir. Tüm bu kriterler ışığında, arama ve gelişmiş arama seçenekleri kullanılarak filtrelerden dizin, özet, tez adı vb. kapsayacak şekilde "içinde geçsin" komutu ile "karma yöntem", "nitel-nicel", açıklayıcı, keşfedici, yakınsak, iç içe, dönüşümsel, Creswell, Leech, Onwuegbuzie, sıralı, eşzamanlı, eşit statülü, baskın statülü gibi anahtar kelimelerle bunların ek almış aynı anlamda kullanılan türevleri (örneğin yakınsayan ya da açıklayıcı, dönüştürücü ya da çok aşamalı) gibi anahtar kelimeler ile arama yapılmış ve toplamda 160 adet yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Araştırmanın teorik evrenini bu 160 tez oluşturmuştur. Örneklem seçimi yapılmamış, evrenin tamamı incelenmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmada araştırma soruları doğrultusunda geliştirilen matris formu kullanılmıştır. Matris geliştirilirken benzer çalışmalarda kullanılan inceleme formları incelenmiş, üç öğretim görevlisinden uzman görüşü alınmıştır. Kullanılan matris formu Ek'de yer almaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Verilerin toplanması ve analizinde nitel doküman analizinden yararlanılmıştır. Nitel doküman analizi yazılı doküman içeriklerinin sistematik bir şekilde analiz edilmesinde kullanılan bir araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013, s. 1). YÖK Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tez tarama sayfası veri tabanından elde edilen pdf uzantılı tezler Mega programı vasıtasıyla havuzda paylaşılarak dosya isimleri künye haline getirilmiş ve excel tablosu halinde araştırma soruları başlıklara dönüştürülerek (yıl, nicel desen, nitel desen, karma yöntem tipolojisi, üniversite, enstitü, program, lisansüstü türü, dil, örnekleme yöntemi, veri toplama tekniği, veri analizi tekniği, metodolojik hatalar

şeklinde) başlıkları oluşturan sütunların altlarına ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri teker teker incelenmek suretiyle veriler işlenmiştir. Veri analizi SPSS paket programı kullanılarak yapılmış, betimsel istatistiklere ulaşılmış, frekans ve yüzde hesaplamaları bulgular bölümünde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında belirlenen 160 tez betimsel olarak incelenmiş ve araştırma soruları doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Tezlerin yayın tipine göre tematik dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Tezlerin yayın tipine ilişkin tematik dağılım

Yayın tipi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Doktora tezi	90	56.25
Yüksek lisans tezi	70	43.75
Toplam	160	100.00

Tablo 3 incelendiğinde, taranan tezlerin % 56.25'inin doktora tezi % 43.75'inin ise yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Karma yöntemin doktora düzeyindeki tezlerde yüksek lisans düzeyine göre daha fazla kullanıldığı söylenebilir.

Tezlerin yayınlandığı üniversitelere göre tematik dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Tezlerin yayımlandığı üniversitelere ilişkin tematik dağılım

Üniversite	Frekans (f)	Yüzde (%)
Marmara Üniversitesi	10	6.25
Hacettepe Üniversitesi	10	6.25
Adnan Menderes Üniversitesi	9	5.62
Ankara Üniversitesi	9	5.62
İnönü Üniversitesi	9	5.62
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	8	5.00
Anadolu Üniversitesi	8	5.00
Akdeniz Üniversitesi	7	4.37
Fırat Üniversitesi	6	3.75
Ege Üniversitesi	6	3.75
Mersin Üniversitesi	6	3.75
Mersin Üniversitesi	6	3.75
Gaziantep Üniversitesi	6	3.75
Yıldız Teknik Üniversitesi	5	3.12
Gazi Üniversitesi	5	3.12
Dokuz Eylül Üniversitesi	5	3.12

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	4	2.50
Bartın Üniversitesi	4	2.50
Sakarya Üniversitesi	3	1.87
Çukurova Üniversitesi	3	1.87
Maltepe Üniversitesi	2	1.25
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	2	1.25
Van Yüztüncü Yıl Üniversitesi	2	1.25
Balıkesir Üniversitesi	2	1.25
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	2	1.25
Pamukkale Üniversitesi	2	1.25
Cumhuriyet Üniversitesi	2	1.25
Atatürk Üniversitesi	2	1.25
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	1.25
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	1.25
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	0.62
Mevlana Üniversitesi	1	0.62
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	0.62
Düzce Üniversitesi	1	0.62
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	0.62
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	0.62
Kafkas Üniversitesi	1	0.62
Kırıkkale Üniversitesi	1	0.62
Erciyes Üniversitesi	1	0.62
Dicle Üniversitesi	1	0.62
Kocaeli Üniversitesi	1	0.62
Toplam	160	100.00

Tablo 4'teki bilgilere göre, eğitim bilimleri alanlarında 2010-2020 yılları arasında karma yöntemle en fazla tez yürütülen üniversiteler Marmara Üniversitesi (f=10; % 6.25) ve Hacettepe Üniversitesi (f=10; % 6.25) olmuştur. Bu üniversiteleri Adnan Menderes Üniversitesi (f=9; % 5.62), İnönü Üniversitesi (f=9; % 5.62) ve Ankara Üniversitesi (f=9; % 5.62) izlemektedir. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (f=8; % 5.00), Anadolu Üniversitesi (f=8, % 5.00) Akdeniz Üniversitesi (f=7; % 4.37), Mersin Üniversitesi (f=6; % 3.75), Gaziantep Üniversitesi (f=6; % 3.75), Fırat Üniversitesi (f=6; % 3.75) ve Ege Üniversitesi (f=6; % 3.75) 6-10 arasında tez yürütülen diğer üniversitelerdir. Tabloda yer alan diğer üniversiteler de 1-5 arasında değişen sayılarda eğitim bilimleri alanlarında karma yöntemle tez üretmişlerdir.

Tezlerin yayınlandığı enstitülere ilişkin tematik dağılım Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Tezlerin yayınlandığı enstitülere ilişkin tematik dağılım

Enstitü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	121	75.63
Sosyal Bilimler Enstitüsü	39	24.37
Toplam	160	100.00

Tablo 5'te görüldüğü üzere, eğitim bilimleri alanlarında yayınlanan lisansüstü tezlerin bir kısmı eğitim bilimleri enstitülerinde, bazı tezler ise sosyal bilimler enstitülerinde yer almaktadır. Eğitim bilimleri enstitüsü bulunmayan üniversitelerde eğitim alanları sosyal bilimler enstitülerinin içinde yer almaktadır. Tablo 3'teki bilgiler dikkate alındığında, araştırma kapsamında incelenen tezlerin çoğunluğunun (% 75.63) eğitim bilimleri enstitüsünden, % 24.37'sinin ise sosyal bilimler enstitüsünden çıktığı bilgisine ulaşılmıştır.

Tezlerin yayınlandığı yıllara göre tematik dağılımı Tablo. 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Tezlerin yaymlandığı yıllara göre tematik dağılımı

Yıl	Frekans (f)	Yüzde (%)
2020	7	4.37
2019	54	33.75
2018	47	29.37
2017	16	10
2016	15	9.37
2015	10	6.25
2014	4	2.5
2013	5	3.12
2012	1	0.62
2011	1	0.62
Toplam	160	100.0

Tablo 6 değerlendirildiğinde, araştırma kapsamında incelenen tezlerin % 33.75'inin 2019 yılında gerçekleştirildiği, % 29.37'sinin 2018 yılında gerçekleştirildiği, % 10'unun 2017 yılında gerçekleştirildiği, % 9.37'sinin 2016 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. 2020 yılının mayıs ayı itibarıyla incelemeye dahil olan tezlerin oranı ise % 4.37'dir. Diğer tezlerin ise 2011 ile 2015 yılları arasında yapıldığı bulunmuştur. Tablodaki bilgilere bakılarak, son yıllarda karma yöntemle yapılan çalışmaların daha fazla tercih edilmeye başlandığı söylenebilir. 2011 yılından önce ise karma yöntemle yürütülen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumun oluşmasında uluslararası düzeyde karma yöntem çalışmalarının yeni yaygınlık kazanması etkili olmuş olabilir.

Tezlerin karma yöntem tipolojilerine ilişkin tematik dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Tezlerin karma yöntem tipolojilerine ilişkin tematik dağılım

Karma yöntem tipolojisi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Açımlayıcı karma desen	65	40.62
Keşfedici sıralı karma desen	35	21.87
Yakınsayan paralel karma desen	25	15.62
İç içe karma yöntem	17	10.62
Kısmen karma eş zamanlı eşit statülü tasarım	4	2.5

Çok aşamalı karma desen	3	1.87
Tamamen karma eş zamanlı baskın statülü tasarım	2	1.25
Dönüşümsel desen	1	0.62
Kısmen karma eş zamanlı baskın statülü tasarım	1	0.62
Kısmen karma sıralı eşit statülü tasarım	1	0.62
Kısmen karma sıralı baskın statülü tasarım	1	0.62
Belirtmeyen	5	3.12
Toplam	160	100.00

Karma yöntem araştırmaları kendi içinde, yapıldığı zaman ya da yapılış sırasına göre farklı desenlere ayrılmaktadır. Sıralı karma yöntem araştırmaları, eşzamanlı karma yöntem araştırmaları, açılımcı karma yöntem araştırmaları, keşfedici karma yöntem araştırmaları, vb. tipolojiler karma yöntem araştırmalarında kullanılmaktadır. Tablo 7'ye göre, araştırma kapsamında incelenen tezlerin karma yöntem tipolojileri değerlendirildiğinde, en yaygın kullanılan tipolojinin % 40.62 (f=65) ile açılımcı karma yöntem olduğu görülmektedir. Bu tipolojiyi sırasıyla keşfedici sıralı karma yöntem (f= 35, % 21.87), yakınsayan paralel karma yöntem (f=25, % 15.62) ve iç içe karma yöntem (f=17, % 10.62) izlemektedir. Kısmen karma eş zamanlı eşit statülü tasarım (f=4, % 2.5), çok aşamalı karma desen (f=3, % 1.87), tamamen karma eş zamanlı baskın statülü tasarım (f=2, % 1.25), dönüşümsel desen f=1, % 0.62), kısmen karma eş zamanlı baskın statülü tasarım (f=1, % 0.62), kısmen karma sıralı eşit statülü tasarım (f=1, % 0.62) ve kısmen karma sıralı baskın statülü tasarım (f=1, % 0.62) çok yaygın kullanılmayan karma desenler olarak tespit edilmişlerdir. Bunların dışında bazı çalışmalarda (f=5, % 3.12) karma yöntem desenine ait bulguya rastlanmamıştır.

Tezlerin eğitim bilimleri disiplinlerine göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Eğitim bilimleri disiplinlerine göre dağılım

Eğitim Bilimleri Disiplini	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim programları ve öğretim	76	47.50
Eğitim yönetimi/Eğitim yönetimi ve denetimi/Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi	54	33.75
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	15	9.38
Eğitim bilimleri	14	8.75
Ölçme ve değerlendirme	1	0.62
Toplam	160	100.00

Tablo 8, karma yöntem tezlerin eğitim bilimleri temel disiplinlerindeki dağılımını göstermektedir. Tablo 8 incelendiğinde, eğitim programları ve öğretim bilim dalının en fazla karma yöntem tez üretilen (f=76, % 47.50) disiplin olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla eğitim yönetimi ve denetimi (f=54, % 33.75), psikolojik danışmanlık ve rehberlik (f=15, %9.38) izlemektedir. Sadece eğitim bilimleri ana bilim dalı olarak belirtilen çalışmalar (f=14, % 8.75) bulunmakla birlikte, en az çalışma ölçme ve değerlendirme bilim dalında (f=1, % 0.62) yapılmıştır.

Tezlerde kullanılan nicel yöntemle ilişkin tematik dağılım Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Tezlerde kullanılan nicel yöntemle ilişkin tematik dağılım

Kullanılan nicel yöntem	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tarama yöntemi	53	33.12
Yarı-deneysel yöntem	27	16.87
İlişkisel tarama yöntemi	25	15.62
Deneysel yöntem	16	10
Nedensel karşılaştırma yöntemi	11	6.87
Ölçek geliştirme çalışması	4	2.5
Doküman incelemesi	1	0.62
Rubrik değerlendirme	1	0.62
Belirtmeyen	22	13.75
Toplam	160	100.00

Tablo 9 oluşturulurken karma yöntemle yürütülen tezlerde kullanılan nicel yöntem kısmı göz önünde bulundurulmuştur. Karma yöntem tezlerin nicel kısımlarında tarama yöntemi, ilişkisel tarama yöntemi, nedensel karşılaştırma yöntemi, deneysel yöntem, vb. yöntemler kullanılmaktadır. Araştırmada ele alınan tezlerin % 33.12'sinde (f=53) tarama yöntemi, % 16.87'sinde (f=27) yarı-deneysel yöntem, % 15.62'sinde (f=25) ilişkisel tarama yöntemi, % 10'unda (f=16) deneysel yöntem, % 6.87'sinde (f=11) nedensel karşılaştırma yöntemi ve % 2.5'inde (f=4) ölçek geliştirme çalışması şeklinde nicel bölüm araştırma yöntemi belirtilmiştir. Doküman incelemesi ve rubrik değerlendirme (f=1, % 0.62) karma yöntemle yürütülen tezlerin nicel kısmında çok az kullanılmıştır. İncelenen tezlerin % 13.75'inin (f=22) nicel kısmına ilişkin yöntemden söz edilmemiştir.

Tezlerde kullanılan nicel yöntemle ilişkin tematik dağılım Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Tezlerde kullanılan nitel yöntemle ilişkin dağılım

Kullanılan nitel yöntem	Frekans (f)	Yüzde (%)
Durum çalışması (Örnek olay/ Vaka incelemesi)	37	23.12
Olgubilim yöntemi	34	21.25
Eylem araştırması	7	4.37
Gömülü kuram araştırmaları	4	2.5
Metafor çalışması	3	1.87
Model geliştirme	1	0.62
Doküman incelemesi	1	0.62
Belirtmeyen	73	45.62
Toplam	160	100.00

Tablo 10 oluşturulurken karma yöntemle yürütülen tezlerde kullanılan nitel yöntem kısmı göz önünde bulundurulmuştur. Nitel yöntemle yürütülen araştırmalarda olgubilim (fenomenoloji) çalışması, durum çalışması (örnek olay/vaka çalışması), eylem araştırması, gömülü kuram araştırmaları vb. yöntemler kullanılmaktadır. Araştırmada ele alınan tezlerin nitel kısmında durum çalışması (f=37, % 23.12) ve olgubilim (f=34, % 21.25) yöntemlerine göre desenleme ön plana çıkmaktadır. Bu yöntemlerin dışında tezlerde eylem araştırması (f=7, % 4.37), gömülü kuram (f=4, % 2.5), metafor çalışması (f=3, % 1.87), doküman incelemesi (f= 1, % 0.62) ve model geliştirme (f=1, % 0.62) şeklinde yöntemler kullanılmıştır. Burada en önemli bulgu, araştırma kapsamında incelenen karma yöntem tezlerin önemli bir kısmında (f=73, % 45.62) nitel bölümün yönteminin belirtilmemiş olmasıdır. Nitel kısmın yönteminin belirtilmediği araştırmalarda genellikle yöntem yerine “yarı yapılandırılmış görüşme”, “görüşme”, “gözlem” şeklinde veri toplama ve analiz tekniklerinin yer aldığı görülmüştür.

Tezlerde kullanılan örnekleme yöntemlerine ilişkin tematik dağılım Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Tezlerde kullanılan örnekleme yöntemlerine ilişkin dağılım

Kullanılan örnekleme yöntemi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Maksimum çeşitlilik örnekleme	58	22.92
Ölçüt örnekleme	51	20.15
Tabakalı örnekleme	45	17.78
Uygun örnekleme	30	11.85
Amaçlı örnekleme	16	6.32
Basit seçkisiz örnekleme	16	6.32
Küme örnekleme	15	5.92
Kartopu örnekleme	5	1.97
Aykırı durum örnekleme	5	1.97
Benzeşik örnekleme	4	1.58
Tipik durum örnekleme	2	0.79
Sistematik örnekleme	1	0.39
Belirtmeyen	5	1.97
Toplam	253*	100.00

*Toplam kullanılan örnekleme sayısına göre değerlendirme yapılmıştır

Tablo 11’de görüldüğü gibi karma yöntem araştırmalarında örnekleme tekniği olarak nicel ve nitel örnekleme tekniklerinden biri kullanılabilirdiği gibi birkaç tanesi de kullanılabilir. Bu yüzden, örnekleme sayıları toplam tez sayılarından yüksektir. Olasılıklı örnekleme teknikleri olarak basit seçkisiz örnekleme, tabakalı örnekleme, küme örnekleme vb. örnekleme teknikleri tercih edilmektedir. Amaçlı örnekleme teknikleri olarak da maksimum çeşitlilik örnekleme, ölçüt örnekleme, tipik durum örnekleme, benzeşik örnekleme, aykırı durum örnekleme, vb. örnekleme teknikleri tercih edilmektedir. Araştırmaya ilişkin incelenen tezlerin % 22.92’sinde (f=58) maksimum

çeşitlilik örnekleme, % 20.15'inde (f=51) ölçüt örnekleme, % 17.78'inde (f=45) tabakalı örnekleme, % 11.85'inde (f=30) uygun örnekleme, % 6.32'sinde (f=16) hangi alt türde yapıldığı belirtilmemiş olan amaçlı örnekleme, % 6.32'sinde (f=16) basit seçkisiz örnekleme ve % 5.92'sinde (f=15) küme örnekleme kullanılmıştır. Benzeşik örnekleme, kartopu örnekleme, aykırı durum örnekleme, tipik durum örnekleme ve sistematik örnekleme teknikleri incelenen tezlerde daha az kullanılmıştır. İncelenen tezlerin % 1.97'sinde (f=5) tezde kullanılan örnekleme yöntemi belirtilmemiştir.

Tezlerde kullanılan nicel veri toplama tekniklerine ilişkin tematik dağılım Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Tezlerde kullanılan nicel veri toplama tekniklerine ilişkin dağılım

Kullanılan nicel veri toplama tekniği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ölçek	124	63.58
Anket	25	12.82
Test	22	11.28
Envanter	14	7.17
Değerlendirme formu	6	3.07
Ölçek geliştirme	3	1.53
Matris	1	0.51
Toplam	195*	100.00

*Toplam kullanılan ölçme araçlarına göre değerlendirme yapılmıştır

Tablo 12'de görüldüğü gibi tezlerde bir ölçme aracı kullanılabileceği gibi birçok ölçme aracı da kullanılabilir. Bu sebeple, çalışmada toplam ölçme araçları sayısı toplam tez sayısından yüksektir. Nicel veri toplama teknikleri olarak anket, ölçek, test, vb. ölçme araçları sıklıkla kullanılmaktadır. Tablodaki bilgilere göre, tezlerin yarısından fazlasında (f=124, % 63.58) ölçme aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Bunu % 12.82 oran ile anket (f=25) ve % 11.28 (f=22) oran ile test takip etmektedir. Kullanılan diğer nicel veri toplama teknikleri olan envanter, ölçek geliştirme çalışmaları, değerlendirme formları ve matrislerin kullanımının düşük olduğu görülmüştür. İncelenen tezlerde nicel veri toplama tekniği olarak ölçeğin kullanımının yaygın olduğu söylenebilir.

Tezlerde kullanılan nitel veri toplama tekniklerine ilişkin tematik dağılım Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Tezlerde kullanılan nitel veri toplama tekniklerine ilişkin dağılım

Kullanılan nitel veri toplama tekniği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Görüşme formu	152	81.28
Gözlem formu	21	11.22
Araştırmacı notları	5	2.67
Değerlendirme formu	5	2.67
Metafor formu	2	1.06
Ders tanıtım formu	1	0.53
Q metodu	1	0.53

Toplam	187*	100.00
---------------	-------------	---------------

*Toplam kullanılan ölçme araçlarına göre değerlendirme yapılmıştır

Tablo 13'te görüldüğü gibi tezlerde kullanılan ölçme araçları, çalışmaya bağlı olarak bir ya da birden fazla olabilmektedir. Bu bakımdan çalışmada kullanılan ölçme araçları sayısı toplam incelenen tez sayısından yüksektir. Nitel veri toplam teknikleri olarak gözlem formu, görüşme formu, doküman kayıtları ve alan notları gibi teknikler kullanılmaktadır. Tablo değerlendirildiğinde, incelenen tezlerin çoğunluğunda (f=152, % 81.28) nitel veri toplama tekniği olarak görüşme formu kullanılmıştır. Bunu % 11.22 oran ile (f=21) gözlem formu izlemektedir. Araştırmacı notları, değerlendirme formu, metafor formu, ders tanıtım formu ve Q metodu gibi kullanılan diğer veri toplama tekniklerinin kullanımının daha düşük olduğu bulunmuştur. İncelenen tezlerde nitel veri toplama tekniği olarak görüşme formunun diğer veri toplama tekniklerine göre daha yaygın kullanıldığı görülmektedir.

Tezlerde kullanılan nicel veri analiz tekniklerine ilişkin tematik dağılım Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

Tezlerde kullanılan nicel veri analiz tekniklerine ilişkin dağılım

Kullanılan nicel veri analiz tekniği	Frekans (f)	Yüzde (%)
T testi	87	21.80
Betimsel istatistikler	76	19.04
ANOVA Testi	68	17.04
Mann Whitney U Testi	36	9.02
Kruskal Wallis H Testi	28	7.01
Korelasyon testi	27	6.76
Regresyon Testi	26	6.51
Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi	13	3.25
ANCOVA testi	11	2.75
Ki-kare testi	8	2.00
MANOVA testi	5	1.25
Yapısal Eşitlik Modellemesi	5	1.25
MANCOVA testi	2	0.50
Kümeleme analizi	2	0.50
Öklid matrisi	1	0.25
Bootstrapping temelli çoklu aracılık testi	1	0.25
Çoklu mütakabiliyet analizi	1	0.25
Sosyal ağ analizi	1	0.25
Dereceli rubrik analizi	1	0.25
Toplam	399*	100.00

*Toplam kullanılan nicel veri analiz tekniklerine göre değerlendirme yapılmıştır

Tablo 14 incelendiğinde, nicel verilerin analizinde sırasıyla en çok kullanılan analizler T Testi (f=87, % 21.80), betimsel istatistikler (f=76, % 19.04) ve ANOVA Testi (f=68, % 17.04) olmuştur. Bu analizleri sırasıyla Mann Whitney U Testi (f= 36, % 9.02), Kruskal Wallis H Testi (f=28, % 7.01), Korelasyon Testi (f=27, % 6.76) ve Regresyon Testi (f=26, % 6.51) takip etmiştir. Diğer kullanılan

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (f=13, % 3.25), ANCOVA Testi (f=11, % 2.75), Ki-Kare Testi (f=8, % 2.00), Yapısal Eşitlik Modellemesi (f=5, % 1.25) MANOVA Testi (f=5, % 1.25), MANCOVA Testi (f=2, % 0.50), Kümeleme Analizi (f=2, % 0.50), Öklid Matrisi (f=1, % 0.25), Bootshapping Temelli Çoklu Aracılık Testi (f=1, % 0.25), Çoklu Mütakabiliyet Analizi (f=1, % 0.25), Sosyal Ağ Analizi (f=1, % 0.25) ve Dereceli Rubrik Analizi (f=1, % 0.25) gibi analizlerin incelenen tezlerde daha az kullanıldığı bulunmuştur.

Tezlerde kullanılan nitel veri analiz tekniklerine ilişkin tematik dağılım Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

Tezlerde kullanılan nitel veri analiz tekniklerine ilişkin tematik dağılım

Kullanılan nitel veri toplama tekniği	Frekans (f)	Yüzde (%)
İçerik analizi	112	58.03
Betimsel analiz	64	33.16
Doküman analizi	7	3.62
Açık - eksen - seçici kodlama	4	2.07
Tematik analiz	3	1.55
Karşılaştırma analizi	2	1.03
İhtiyaç analizi	1	0.51
Toplam	193*	100.00

Tablo 15'teki bilgiler incelendiğinde, nitel verilerin analizinde en çok içerik analizi (f=112, % 58.03) ve betimsel analiz (f=64, % 33.16) kullanıldığı görülmüştür. Tezlerin % 3.62'sinde doküman analizi (f=7), % 2.07'sinde açık-eksen-seçici kodlama (f=4), % 1.55'inde tematik analiz (f=3), % 1.03'ünde karşılaştırma analizi (f=2) ve % 0.51'inde (f=1) de ihtiyaç analizi kullanıldığı bulunmuştur.

Tezlerde yapılan metodolojik hatalara ilişkin tematik dağılım Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

Tezlerde yapılan metodolojik hatalara ilişkin tematik dağılım

Yapılan Metodolojik Hatalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nitel desen belirtilmemesi	73	55.30
Nicel desen belirtilmemesi	22	16.67
Örnekleme yönteminin yeterince açıklanmaması	21	15.91
Veri toplama aracının niteliğinin yeterince açıklanmaması	11	8.33
Karma yöntem deseninin belirtilmemesi	5	3.79
Toplam	132	100.00

Tablo 16'daki bilgiler incelendiğinde yapılan metodolojik hatalar en çok nitel desen belirtilmemesi (f=73, % 54.07), nicel desen belirtilmemesi (f=22, % 16.30) ve örnekleme yönteminin yeterince açıklanmaması (f=21, % 15.55) şeklinde görülürken bunu sırasıyla veri toplama aracının niteliğinin yeterince açıklanmaması (f=11, % 8.15), karma yöntem deseninin belirtilmemesi (f=5, % 3.70) takip etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 2010-2020 yılları arasında Türkiye'de eğitim bilimleri temel bilim dallarında karma karma yöntemle yürütülen tezler incelenerek bu tezlerin farklı parametreler açısından betimsel tematik analizleri yapılmıştır. Araştırmaya konu olan 160 tezin 90'ı (% 56.25) doktora düzeyinde; 70 tanesi (% 43.75) yüksek lisans düzeyinde yürütülmüştür. Bu durum karma yöntemin uygulanmasının sadece nicel ya da sadece nitel yöntemlerin uygulanmasına göre daha zor ve zahmetli olmasına, daha fazla zaman almasına ve yüksek lisans tez tamamlama süresinin doktora oranla daha kısa olmasına bağlanabilir. Çoğu üniversitede yüksek lisans düzeyinde karma yöntem araştırmaları dersinin verilmemesi de bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir.

Araştırma bulgularına göre, eğitim bilimleri alanlarında 2010-2020 yılları arasında karma yöntemle en fazla tez yürütülen üniversiteler Marmara Üniversitesi (f=10; % 6.25) ve Hacettepe Üniversitesi (f=10; % 6.25) olmuştur. Bu üniversiteleri Adnan Menderes Üniversitesi (f=9; % 5.62), İnönü Üniversitesi (f=9; % 5.62), Ankara Üniversitesi (f=9; % 5.62), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (f=8; % 5.00), Anadolu Üniversitesi (f=8, % 5.00) ve Akdeniz Üniversitesi (f=7; % 4.37) izlemektedir. Bu bulgu, karma yöntemin Türkiye'nin birçok üniversitesinde gittikçe kullanımı artan bir araştırma yöntemi olduğunun göstergesi sayılabilir.

Araştırmada eğitim bilimleri alanlarında yayınlanan lisansüstü tezlerin önemli bir kısmının (f=121, % 75.63) eğitim bilimleri enstitülerinde, bazı tezlerin (f=39, % 24.37) ise sosyal bilimler enstitüleri bünyesinde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, eğitim bilimleri enstitüsü bulunmayan üniversitelerde eğitim bilimleri bilim dallarının sosyal bilimler enstitülerine dahil olmasından kaynaklanabileceği gibi eğitim bilimleri enstitüsü olan üniversitelerde karma yöntem araştırmalarına daha fazla ilgi gösterilmesi şeklinde de açıklanabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç Türkiye'de eğitim bilimleri disiplinlerinde tamamlanan karma yöntem tezlerin sayısında 2011 yılından 2019 yılına kadar sürekli bir artış olduğudur. Özellikle 2019 (f=54, % 33.75) ve 2018 (f=47, % 29.37) yılları karma yöntem tezlerin en fazla tamamlandığı yıllar olmuştur. Bu sonuç Şan'ın (2020) araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Şan (2020) 2015-2019 yılları arasında eğitim alanında yayınlanan 50 adet karma yöntem makaleyi incelediği araştırmasında en fazla karma yöntemle yapılan makalenin 2018 yılında (f=19, % 38) yayınlandığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar karma yöntem araştırmalarına olan ilginin son yıllarda artış gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma kapsamında incelenen tezler karma yöntem tipolojileri doğrultusunda betimlendiğinde en yaygın kullanılan tipolojilerin Creswell ve Plano Clark'ın (2011) ortaya koyduğu karma yöntem desenleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu desenlerden açılımcı karma yöntem deseni (f=65, % 40.62) ile ilk sırayı almaktadır. Bu tipolojiyi sırasıyla keşfedici sıralı karma desen (f=35, % 21.87), yakınsayan paralel karma desen (f=25, % 15.62) ve iç içe karma desen (f=17, % 10.62), çok aşamalı karma desen (f=3, % 1.87) ve dönüşümsel desen (f=1, % 0.62) izlemektedir. Leech ve Onwuegbuzie'in (2009) ortaya koydukları 3 aşamalı karma yöntem tipolojilerinin çok fazla tercih edilmediği görülmektedir. Bu tasarımlardan kısmen karma eş zamanlı eşit statülü tasarım (f=4, % 2.5), tamamen karma eş zamanlı baskın statülü tasarım (f=2, % 1.25), kısmen karma eş zamanlı

baskın statülü tasarım ($f=1$, % 0.62), kısmen karma sıralı eşit statülü tasarım ($f=1$, % 0.62) ve kısmen karma sıralı baskın statülü tasarım ($f=1$, % 0.62) çok yaygın kullanılmayan karma desenler olarak tespit edilmişlerdir. Bu bulgunun, Şan'ın (2020) bulgularıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Şan (2020), çalışmasında incelediği karma yöntem araştırmalarda açımlayıcı (açıklayıcı) desenin en sık kullanılan (% 26) karma yöntem tipolojisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aşıroğlu ise (2020) bu bulguyla örtüşmeyen bir sonuca ulaşarak eğitim programları ve öğretim tezlerinde en çok kullanılan karma yöntem desenin yakınsayan paralel desen olduğunu ve bu bulgunun Ozan ve Köse'nin (2014) 2007-2011 yılları arasındaki EPÖ tezlerini incelediği araştırmanın sonuçları ile de örtüşüğünü belirtmiştir. Bunların dışında bazı çalışmalarda ($f=5$, % 3.12) karma yöntem desenine ait bulguya rastlanmamıştır. Gökçek vd. (2013) araştırmalarında bu bulguyla uyumlu olmayan sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmacılar, 2003-2012 yılları arasında eğitim alanında yapılan 97 adet karma yöntem makale çalışmasını inceleyerek bunların 96 tanesinin Leech ve Onwuegbuzie'in (2009) karma yöntem tipolojilerine uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun, makalelerin sadece Leech ve Onwuegbuzie'in (2009) karma yöntem desenlerinin referans alınarak incelenmesinden ve makalelerde karma yöntem açıkça belirtilmese de araştırmacıların ilgili çalışmayı belirli bir desene dahil olarak kabul etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de eğitim programları ve öğretim bilim dalının en fazla karma yöntem tez üretilen ($f=76$, % 47.50) bilim dalı olduğudur. Bu bilim dalını sırasıyla eğitim yönetimi ve denetimi ($f=54$, % 33.75), psikolojik danışmanlık ve rehberlik ($f=15$, % 9.38) izlemektedir. Şan da (2020) araştırmasında, eğitim programları ve öğretim (% 33.33) ve eğitim yönetimi ve denetimi (%20) bilim dallarının eğitim bilimleri içerisinde en çok karma yöntem araştırma yapılan disiplinler olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gökçek ve diğerleri ise 2003-2012 yılları arasında yürütülen 97 karma yöntem araştırmada eğitim programları ve öğretim disiplinine ait herhangi bir çalışmaya rastlamamışlardır. Bu noktadan hareketle 2012 yılından sonra özellikle eğitim programları ve öğretim alanında karma yöntem araştırmalarına olan ilginin arttığı söylenebilir. Bu ilgi artışı da öğretim programı değerlendirme çalışmalarının karma yöntem araştırmasına uygun olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu sonuçlara ek olarak en az çalışma ölçme ve değerlendirme bilim dalında ($f=1$, % 0.62) yapılmıştır. Bu durumun, ölçme ve değerlendirme bilim dalının çok az sayıda üniversitede yer almasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada incelenen tezlerin nicel bölümlerin desenlemesinde en fazla tercih edilen yöntemin tarama ($f=53$, % 33.12) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yarı-deneysel ($f=27$, %16.87) ve ilişkisel tarama da ($f=25$, %15.62) sık kullanıldığı tespit edilen diğer nicel yöntemlerdir. Bu bulgu Şan (2020) ve Karadağ'ın (2010) bulgularıyla uyumludur. İki çalışmada da yarı-deneysel, tarama ve ilişkisel tarama yöntemleri en çok tercih edilen nicel yöntemler olarak tespit edilmiştir. Şenyurt ve Özkan da (2017) ölçme ve değerlendirme alanında yürütülmüş yüksek lisans tezlerini tematik ve metodolojik açıdan inceledikleri araştırmada tezlerde genellikle tarama modelinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Aşıroğlu da (2020) benzer şekilde karma yöntem dayalı eğitim programları ve öğretim alanındaki tezlerinin çoğunda tarama modellerinin ve deneysel modellerin kullanıldığını belirtmektedir. Fazlıoğulları ve Kurul da (2012) 1986-2007 yılları arasında yapılmış eğitim bilimleri tezlerini incelemiş ve en çok deneysel ve tarama desenlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, durum çalışması ($f=37$, % 23.12) ve olgubilim ($f=34$, % 21.25) yöntemlerinin incelenen karma yöntem tezlerde en yaygın kullanılan nitel yöntemler olduğudur. Şan (2020) ve Karadağ (2010) da araştırmalarında benzer şekilde durum çalışmasının en fazla tercih edilen nitel araştırma yöntemi olduğunu tespit etmişlerdir. Aşıroğlu da (2020) en çok durum çalışması kullanıldığı, eylem araştırması ve olgubilime çok az yer verildiği; meta analiz, metasentez, betimsel analiz yöntemlerine hiç yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

İncelenen tezlerde en çok tercih edilen örnekleme yönteminin maksimum çeşitlilik örnekleme ($f=58$, % 22.92) olduğu tespit edilmiştir. Ölçüt örnekleme ($f=51$, % 20.15), tabakalı örnekleme ($f=45$, % 17.78) ve uygun örnekleme ($f=30$, %11.85) yöntemleri de yaygın kullanılan diğer örneklem belirleme yöntemleridir. Bu bulgudan karma yöntem tezlerde çoğunlukla amaçlı (olasılıklı olmayan) örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı sonucu çıkmaktadır. Bu durum ilgili tezlerde nitel yöntemlerin daha baskın kullanılmasından kaynaklanmıştır.

Tezlerde kullanılan nicel veri toplama teknikleri incelendiğinde çoğunlukla ölçeklerin ($f=124$, % 63.58) kullanıldığı görülmektedir. Anket ($f=25$, %12.82) ve başarı testleri ($f=22$, %11.28) de kullanılan diğer yaygın nicel veri toplama teknikleridir. Bu bulguların Şan'ın (2020) çalışmasında elde ettiği bulgularla uyumlu olduğu söylenebilir. İlgili çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda anket ve ölçekler % 50.6'lık oranla ilk sırada yer alırken, başarı testlerinin de % 10.6'lık kullanım oranına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anket, ölçek ve başarı testlerin yaygın kullanımı genel olarak araştırmacıların nicel veri toplama araçlarının kullanımında geleneksel bir tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Kullanılan nitel veri toplama tekniklerine ilişkin tematik dağılıma bakıldığında görüşme formunun ($f=151$, % 81.28) çok yaygın şekilde tercih edildiği görülmektedir. Gözlem formu ise % 11.22'lik ($f=21$) oranla yaygın olarak tercih edilen diğer veri toplama tekniğidir. Şan da (2020) görüşme formunu, araştırmasında % 61.01'lik oranla en yaygın kullanılan nitel veri toplama aracı olarak tespit etmiştir. Bu bulgular Türkiye'de karma yöntem araştırmacılarının nitel veri elde etmede de gelenekselci bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Tezlerde kullanılan nicel veri analiz tekniklerinin betimsel analizi sonucu T testi ($f=87$, % 21.80), betimsel istatistik analizleri ($f=76$, % 19.04) ve ANOVA testinin ($f=68$, % 17.04) en yaygın kullanılan nicel analizler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle incelenen karma yöntem tezlerde nedensel karşılaştırma ve betimsel içerik analizine yönelik araştırma sorularına odaklanıldığı söylenebilir. Şan da (2020) incelediği karma yöntem araştırmalarda benzer şekilde betimsel istatistik analizlerinin (% 41.60) ve T testinin (% 19.16) en çok kullanılan nicel veri analiz teknikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan ANCOVA ($f=11$, % 2.75), MANOVA ($f=5$, %1.25) ve MANCOVA ($f=2$, % 0.50) gibi çok değişkenli istatistiksel analizlerin nadiren kullanıldığı görülmektedir. Bu durum bu analizler konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir.

İçerik analizi ($f=112$, %58.03) ve betimsel analiz ($f=64$, %33.16) tekniklerinin en çok tercih edilen nitel veri analiz teknikleri oldukları araştırmada elde edilen bir diğer bulgudur. Bu bulgu Şan'ın (2020) araştırmasında elde ettiği bulgularla uyumludur. Türkiye'de eğitim alanında karma yöntemi kullanan araştırmacıların açık-eksen-seçici kodlama ve tematik analiz gibi farklı tekniklere pek fazla yönelmedikleri görülmektedir. Her ne kadar bu durum, araştırmacıların nitel araştırma yöntemi

olarak gömülü teori, metasentez gibi yöntemleri tercih etmemesinden kaynaklanıyor gibi görünse de genel olarak nitel veri analiz tekniklerinde de geleneksel anlayışın hâkim olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen belki de en çarpıcı bulgu incelenen tezlerde çok fazla metodolojik hata olduğudur. Nitel desen belirtilmemesi (f=73) % 54.07'lik oranla en yaygın karşılaşılan hata olarak tespit edilmiştir. Nicel desenin belirtilmediği (f=22, % 16.30) ve örnekleme yönteminin yeterince açıklanmadığı (f=21, % 15.55) araştırmalar da yapılan analizlerde göze çarpmaktadır. Benzer şekilde Aşıroğlu da (2020) incelediği tezlerde az sayıda da olsa karma yöntem deseninin, nitel ve nicel boyutta modelin belirtilmediğini vurgulamaktadır. Karadağ (2010) da eğitim bilimleri alanındaki doktora tezlerini incelediği araştırmasında kullanılan araştırma modellerinin isimlendirilmediği çalışmalar olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, Şan'ın (2020) çalışmasında incelediği araştırmaların % 70'inde (f=35) nitel desen belirtilmediği, % 44'ünde (f=22) ise nicel desenin açıkça ortaya konulmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, son yıllarda eğitim bilimlerinde karma yöntem araştırmaların nicelik olarak arttığını, ancak nitelik olarak artışın yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak araştırma sonucunda doktora düzeyinde yürütülen karma yöntem tezlerinin yüksek lisans düzeyinde yürütülenlere oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karma yöntemle yapılan tezlerin yürütüldüğü başlıca üniversitelerin Marmara ve Hacettepe Üniversitesi olduğu, yayınlanan lisansüstü tezlerin önemli bir kısmının eğitim bilimleri enstitülerinde, diğer kısmının ise sosyal bilimler enstitüleri bünyesinde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programları ve öğretim bilim dalı en fazla karma yöntem tez üretilen bilim dalı olup bunu eğitim yönetimi ve denetimi takip etmiştir. Sonuçlar karma yöntem araştırmalarına olan ilginin son yıllarda artış gösterdiği şeklindedir. Tezlerde en yaygın olarak kullanılan tipolojilerin sırasıyla açılımcı ve keşfedici karma yöntem desenleri olduğu görülmüştür. Karma araştırmaların nicel bölümlerinde en fazla sırasıyla tarama ve yarı-deneysel yöntemler tercih edilirken nitel bölümlerde en fazla durum çalışması ve olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda tezlerde en çok rastlanan metodolojik hatalar nitel ve nicel desenlerin belirtilmemesi ve örnekleme yönteminin yeterince açıklanmaması şeklinde ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları alan yazındaki benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılarak, karma yöntemin eğitim bilimleri alanında daha yaygın kullanımı konusunda önerilere yer verilmiştir.

Araştırma, 2010-2020 yılları arasında eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim programları ve öğretim, psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme ve değerlendirme bilim dallarında yürütülen yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlı olup farklı bilim dallarını kapsayan araştırmalarla bulgular genişletilebilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda yapılabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Karma yöntem araştırmaların nicelik ve niteliğinin arttırılması için eğitim bilimleri bilim dallarının öğretim programlarına hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde karma araştırma yöntemi dersleri konulabilir.
- Hali hazırda öğretim programında var olan karma araştırma yöntemi derslerinin sayısı ve içeriği arttırılabilir.

- Psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve ölçme ve değerlendirme bilim dallarında karma yöntem araştırmalara olan ilgiyi artırmak için atölye, seminer, vb. etkinliklerinden faydalanılabilir.
- İleri istatistik, eğitim istatistiği ve nitel araştırma yöntemleri derslerinin eğitim bilimleri lisansüstü programlarının tamamında yer alması ve yüksek standartlar belirlenerek bu derslerin niteliğinin artırılması suretiyle karma yöntem araştırmalarının nitelik ve nicelik olarak gelişmesine ivme kazandırılabilir.
- Karma yöntem kapsamında yapılacak çalıştaylarla üniversitelerin ortak standartlar belirlemeleri sağlanabilir.
- Sadece karma araştırma yöntemiyle yapılan çalışmaları kabul eden bilimsel dergilerin ülkemizde yaygın hale getirilmesi sağlanarak yayınevleri ve alandaki akademisyenlerin çabalarıyla kurulacak yeni dergilerin karma yöntem araştırmalarına olan ilginin artırılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Aşıroğlu, S. (2020) Eğitim programları ve öğretimde karma yönteme dayalı doktora tezlerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 165-178.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Brannen, J. (2005). *Mixed methods research: A discussion paper*, ESRC National Centre for Research Methods NCRM Methods Review Papers. Available at: <http://eprints.ncrm.ac.uk/89/1/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf>.
- Canoğlu, S. N. (2014). Türkçe ve Matematik Öğretim Programlarının Değer Tabanlı Program Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Kırıkkale Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd ed.). Sage, Thousand Oaks, CA.
- Creswell, J. W. & Plano Clark V. L (2011). *Designing and Conducting mixed methods research* (2nd ed). Sage, Thousand Oaks, CA.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Guttman, M.L., & Hanson, W.E. (2003). *Advanced mixed methods research design*. In: Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, 209–240. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutman, M. L., & Hanson, W. E. (2003). *Advanced mixed methods research designs: An Expanded Typology for Mixed Methods Research Into Designs. The Mixed Methods Reader*. In Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*, 159-196. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Fazhoğulları, O. & Kurul, N. (2012). Türkiye'deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin karakteristikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 43-75.

- Gökçek, T., Babacan, F. Z., Kangal, E., Çakır, N. ve Kül, Y. (2013). 2003-2012 Yılları Arasında Türkiye'de Karma Araştırma Yöntemiyle Yapılan Eğitim Çalışmalarının Analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 435-456. DOI:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1655>.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 75-87.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* [Educational Administration: Theory and Practice], 16(1), 49-71.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. İkinci Yazım, 35. Basım, Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma araştırma yöntemi. Conference paper presented at 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey. ISBN: 978-605-5782-62-7. 294-298 Available Online at: www.icone.org/FileUpload/ks59689/File/050.pdf.
- Leech, N. L., Collins, K. M. T., Jiao, Q. G. & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Mixed research in gifted education: A mixed research investigation of trends in the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(6), 860-875. DOI: 10.1177/0162353211425095.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity*, 43, 265-275.
- Leech, N. L., Onwuegbuzie, A. J., & Combs, J. C. (2011). Writing publishable mixed research articles: Guidelines for emerging scholars in the health sciences and beyond. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 5(1), 7-24.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 189-208. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), ss. 116-136.
- Şan, E. (2020). Türkiye'de Eğitim Alanında Yayımlanan Karma Yönteme Dayalı Makalelerin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şenyurt, S. ve Özkan, Y. Ö. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(2). DOI: 10.17051/ilkonline.2017.304724
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: from data triangulation to mixed model designs. In: Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, 671-701. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Truscott, D. M., Swars, S., Smith, S., Thornton-Reid, F., Zhao, Y., Dooley, C., Williams, B., Hart, L. & Matthews, M. (2010). A cross-disciplinary examination of the prevalence of mixed methods in educational research: 1995-2005. *International Journal of Social Research Methodology*, 13 (4), 317-328. DOI: 10.1080/13645570903097950.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning About Qualitative Document Analysis. *IDS Practice Paper In Brief-ILT Brief 13*, 1-10. Institutes of Development Studies, UK.

Ek : Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Matris

Tezin Adı	Yayın Yeri	Yayın Tipi	Yıl	Yayın Alanı	Karma Yöntem Tipolojisi	Nitel Kısmın Yöntem	Nitel Kısmın Yöntem	Ornekleme Yöntemi	Veri Toplama Tekniği (Nitel)	Veri Toplama Tekniği (Nitel)	Veri Analiz Tekniği (Nitel)	Veri Analiz Tekniği (Nitel)	Veri Analiz Tekniği (Nitel)	Metodolojik Sorun

Milli Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

The Impact of Social and Cultural Activities on Gaining National Values Measure:
Validity and Reliability Study

Ahmet KOÇ* 
Yusuf BUDAK** 

Öz

Eğitimin gayelerinden biri toplumun geneli tarafından kabul görmüş değerleri gelecek kuşaklara aktarmak ve onların bu değerlerini içselleştirmelerini sağlamaktır. Okullardaki değerler eğitimi, ayrı bir ders olarak değil tüm dersler içindeki bir müfredat çerçevesinde yapılır. Bu bağlamda okullarda öğrencilere aktarılmak istenen değerlerin sadece derslerde değil dersler dışındaki sosyal ve kültürel faaliyetlerde verilmesi hedeflenmektedir. Değerler eğitimi kapsamında gezi, yarışma, izcilik, kitap okuma, seminer, konferans, kamp vb. pek çok faaliyet yürütülmektedir. Sosyal ve kültürel faaliyetlerin, hedef değerlerin kazanımında ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek ise önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin değerler eğitimi kapsamında yaptıkları sosyal ve kültürel faaliyetlerin milli değerler kazanımlarına etkisini belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. 2020 yılında İstanbul'da gerçekleştirilen araştırmaya toplam 769 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,944; Barlett testindeki kay kare değeri anlamlıdır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucu ölçeğin 20 madde ve üç faktörden oluştuğu, toplam varyansın %63,3'nü açıkladığı belirlenmiştir. Birlik-beraberlik ve dayanışma, vatanseverlik bilinci, ailenin önemi isimleri verilen faktörlerin yük değerlerinin 0,57-0,82 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Farklı bir örneklem grubuyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) aşamasında, $X^2=1,61$ ve $RMSEA=0,051$ olduğu görülmüştür. Diğer uyum indeksleri $NFI=0,97$, $NNFI=0,99$, $CFI=0,99$, $RFI=0,96$, $RMR=0,055$, $SRMR=0,043$, $GFI=0,90$ ve $IFI=0,99$ olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçeğin yapı uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Cronbach's Alpha katsayısı ölçeğin tamamı için 0,94, faktörler için

* Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Görevlisi, Hitit Üniversitesi, Çorum, Türkiye. E – posta: ahmetkoc@hitit.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-6165-4401

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Necip Fazıl Kısakürek İmam Hatip Ortaokulu, Arnavutköy, İstanbul, Türkiye. E-posta: yusufbudak75@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-9734-8112

sırasıyla 0,90, 0,91 ve 0,85 olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin yüksek düzeyde güvenirlğe ve maddelerin iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin, sosyal ve kültürel faaliyetlerin, milli değerlerin kazanılmasına yaptığı etkiyi ölçmek amacıyla uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Değer, değerler eğitimi, milli değerler, sosyal etkinlik, kültürel faaliyet.

Abstract

One of the aims of education in general is to transfer socially accepted values to the next generations and allow them to internalize these values. Values education in schools is conducted within a curriculum within all subjects, not as a separate subject. In this context, schools intend to transfer values to students not only in class but also in extracurricular social and cultural activities. Many activities such as field trips, competitions, scouting, reading books, seminars, conferences, and camps are carried out within the scope of values education. Determining the extent to which social and cultural activities affect the progress of achieving the targeted values is highly important. This study aims to establish a scale for assessing the impact level social and cultural activities performed by primary, secondary, and high school students have on national values within the framework of values education. The research was conducted in Istanbul in 2020 with the participation of 769 students. The scale's KMO value has been determined as 0.944, and the chi-square value has been found significant as a result of the Bartlett test. The results of the exploratory factor analysis (AFA) show the scale to consist of 20 items and to have 3 factors explaining 63.3% of the total variance. The factor loading values have been concluded to vary between 0.57 and 0.82. The confirmatory factor analysis (CFA) has revealed $\chi^2 = 1.61$ and $RMSEA = .051$ and the other fit indices to be $NFI = .97$, $NNFI = .99$, $CFI = .99$, $RFI = .96$, $RMR = .055$, $SRMR = .043$, $GFI = .90$, and $IFI = .99$. These values show the scale's structure to have good fit. Cronbach's alpha is .94 for the entire scale, and .90, .91, and .85 for the three respective factors. The scale has been determined to have high reliability and the items included in the scale to have high internal consistency.

Keywords: Value, values education, national values, social activity, cultural activity.

Summary

Introduction

The spiritual, moral, social, and cultural development of values in education is seen to encompass a wide range of terms such as character education, virtues education, and attitudinal and behavioral development and in practice to often focus on citizenship and morality education. One of the aims of education is to transfer socially accepted values to the next generations and allow them to internalize these values (Arpacı, 2014, p. 110). Values education in schools is carried out within the framework of the curricula of all subjects, not as a separate one. All the courses in the curriculum address values holistically in order to achieve this goal. Because of the characteristics values education has, schools aim to give the values desiring to be transferred to students not just in class but also in extracurricular social and cultural activities (Yıldırım, 2019, p. 58). These social and cultural activities cover a wide range of activities such as field trips, competitions, sports and ethnographic sports events, conferences, seminars, scouting activities, book reading events, and fund raisers. Drawing precise lines around values education over such a wide range of items and identifying the gains is difficult.

Developing tools for measuring the impact of extracurricular social and cultural activities on the acquisition of target values is important at this stage.

The aim of this study is to develop a scale that determines the impacts social and cultural activities have on primary, secondary, and high school students' acquisition of national values. Within the scope of values education many activities are carried out such as field trips, competitions, scouting, reading books, seminars, conferences, camps, tournaments, and picnics. Measuring the extent to which all these activities affect students' acquisition of national values is intended with the development of this scale. The values measured in the sub-dimensions of the study are patriotism, importance of family, unity, solidarity, and cooperation. These values that make up the scale's three sub-dimensions are seen to coincide with the 10 main values the Ministry of National Education (MoNE) implemented in 2017 within the scope of renewal and change curriculum studies (MoNE, 2017, p.8). In addition, these sub-dimensions are seen to have been prepared by referencing the basic characteristics Turkey has assimilated and adopted in its historical process (Topçu, 2012, p. 208).

Methodology

Ethical permission for the research was obtained from the Near East University Scientific Research Ethics Committee (dated 06.04.2020 and numbered NEU/EB/2020/448). Exploratory factor analysis (EFA) was carried out in May 2020 as the first phase of the main application of the research, with the second phase of confirmatory factory analysis occurring in June using the online method. The research was carried out over 17 schools in Istanbul.

Before starting the scale study, a literature scan was conducted examining past research on values and developed scales. In the second stage after the literature review, the researchers created a question pool consisting of 68 questions; the number of items was reduced to 50 by taking the opinions of two academicians who are experts in scale development and of two teachers working in different schools and branches. The pilot and main application of the scale was carried out in accordance with the quantitative research method. At this stage, the draft items of the scale were piloted with a pretest group of 114 people. As a result of the performed analyses, all items were found to be understandable and in compliance with the other items; thus the decision was made to switch to the main application. The first main application of the study was carried out with 534 participants. The 50-item form was directed at students from different school types who participate in various social and cultural activities. The varimax vertical rotation method has been used in the exploratory factor analysis made with the data obtained from the application. Items were recommended for exclusion from the analysis if the difference of correlation levels of binary items in separate factors is less than .10 (Büyüköztürk, 2020, p. 135). The items found to be negative or that overlapped with other items by having a correlation level of less than .10 were excluded from the analysis. As a result of the analysis of the first application, a structure with 20 items and 3 factors was obtained.

The second main application of the study was carried out using confirmatory factor analysis. In this last phase of the study, the 20-item form was applied to a sample group of 235 people who had not been in the study group in the first application. As explained in detail in the findings section,

the results from the confirmatory factor analysis have determined the scale's 20-item and 3-factor structure to have good fit.

Findings and Conclusion

The scale has the following psychometric properties:

In order to subject the scale to validity analysis, the scale's KMO value is seen as .944; as a result of the Bartlett test, the chi square value is seen to be significant ($\chi^2 = 2,999.410$; $p = .000$). These values reveal the sample size to be sufficient for factor analysis and the scale to be excellent for factor analysis. Next, the exploratory factor analysis (EFA) was performed, which determined the scale to have a three-factor structure and to consist of 20 items; these factors have been determined to explain 66.3% of the total variance. As a result of the analysis made using the varimax vertical rotation method, the factor loading values have been determined to vary between .57 and .82. For this reason, the scale can be said to contain items with a high level of reliability and that its construct validity has been provided. The scale's first factor contains nine items and is called Unity-Togetherness and Solidarity, the second factor has six items and is called Patriotic Consciousness, and the third factor has five items and is called Importance of Family. The confirmatory factor analysis (CFA) applied for determining whether the factor structure compatibility has found the values of $\chi^2 = 1.61$ and $RMSEA = .051$. As such, the χ^2 and $RMSEA$ values are identified as being perfectly compatible. Other fit indices have been found as $NFI = .97$, $NNFI = .99$, $CFI = .99$, $RFI = .97$, $RMR = .055$, $SRMR = .043$, $GFI = .90$, and $IFI = .99$. These values indicate the structure that formed in the exploratory factor analysis to show a good level of compliance. The exploratory and confirmatory factor analysis results reveal the scale to be a valid measurement tool. The correlation analysis shows high level, positive, and significant relationships to exist among all factors in the scale. Factors with values between .60 and .75 indicate factors that have a positive high-level and significant relationship with each other.

The reliability analysis was then applied for the 20-item scale, which found it to have good fit as a result of the EFA and CFA analyses. Cronbach's alpha, which indicates whether the structure of the scale is homogeneous (i.e., its internal consistency), was found to be .94 for the whole scale and to be .90, .91, and .85 for the three respective factors of Unity-Togetherness and Solidarity, Patriotic Consciousness, and Importance of Family. According to this result, a high level of internal consistency can be stated to exist among the items making up the scale and the scale to contain items with strong inter correlations. These values reveal the scale to be a reliable measurement tool.

As a result of all these analyses; the "Impact of Social and Cultural Activities on Acquiring National Values Measure" is seen to be a valid and reliable measurement tool consisting of 20 items that can be applied to measure the impact social and cultural activities have on students' acquisition of national values.

Giriş

Değerler eğitimi, genel anlamıyla "örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme

konusunda yardımcı olma çabasının ortak adıdır” (Ekşi, 2003, s.79). Öğrencilere okullarda bilgi ve beceri öğretiminin yanında değerler eğitiminin de verilmesinin, hem onların kişiliğinin gelişmesi hem de toplumun huzur, refah ve devamı açısından önemi büyüktür. Bu sebeple Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Türk Milli Eğitiminin genel amacı, “...*Türk Milletinin bütün fertlerini, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek*” şeklinde ifade edilmiştir (Resmi Gazete, 1973). Bu bakımdan değerler eğitimi okul ortamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Çünkü toplumlar değerlerinin önemli bir kısmını eğitim sistemiyle yeni nesillere aktarır (Arpacı, 2014, s.110). Ayrıca değerler eğitimi, bireylerin yaşadıkları topluma ilişkin aidiyet duygularının oluşmasında ve geliştirilmesinde son derece önemlidir. Küreselleşen dünyada milli birlik ve beraberliğin sağlanmasında milli değerler giderek daha fazla önem kazanırken, evrensel barışın sağlanmasında değerlerin aktarılması önemli kabul edilmektedir (Bayburt ve Duman, 2020, s.1706).

Bu çalışma ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin değerler eğitimi kapsamında katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetlerin (gezi, yarışma, izcilik, kitap okuma, seminer, konferans, kamp, turnuva, piknik vb.) milli değerler kazanımlarına etkisini belirleyecek bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bireyler dinlediklerini kısa sürede unutabilirler ama yaşadıklarını zihinlerinde daha uzun süre muhafaza edebilir ve daha rahat davranışa dönüştürebilirler. Bu bakımdan aktif öğrenme teknikleriyle, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin merkezde yer aldığı sosyal ve kültürel faaliyetlerle değerler eğitiminin yapılması önemlidir. En az bunun kadar önemli olan bir diğer husus ise, öğrencilerin davranışlarına aktarılması hedeflenen değerler eğitiminde hangi ölçüde başarılı olunduğunun ölçülmesi ve değerlendirilmesidir. Bu amaçla geliştirilen bu ölçek, milli değerlerin kazandırılması hedeflenerek planlı biçimde yürütülen sosyal ve kültürel faaliyetlerin, öğrencilerin bu değerleri ne düzeyde kazandığının ölçülmesi ve değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Değer Kavramı ve Milli Değerler

Değer, “*bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü olarak tanımlanmaktadır*” (TDK, 2020). Hayatımızda bizleri yönlendiren pek çok değer türü vardır. Güzel-çirkin, iyi-kötü, sevap-günah, doğru-yanlış, haz-acı, faydalı-zararlı gibi değerler hayatımızın içinde yer almaktadır (Aydın ve Akyol-Gürler, 2018, s.8). Değerlerin sınıflandırılması konusunda farklı görüşler mevcut olup, Spranger değerleri “*bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini*” olarak sınıflandırırken (Yazıcı, 2006, s.502), Schwartz değerleri “*güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönetim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyuma ve güvenlik*” olarak sınıflandırmaktadır (Akt.: Özmete, 2007, s.859). Rokeach değerleri, “*amaç değerler ve araç değerler*” olarak tasnif etmiş ve bu değerlerin öneminin kişiden kişiye değiştiğini öne sürmüştür (Akt.: Yiğittir, 2010, s.209). Morris ise değerleri “*insanın isteklerini yansıtan aktif değerler, toplumda herkes tarafından kabul gören kavranmış değerler, konu ve olaya yüklenen anlamla nitelendirilen amaç değerler*” şeklinde üçe ayırmıştır (Akt.: Polat ve Celep, 2008, s.307). Bu sınıflandırmalar ışığında

bireysel manada değer, bireyin hayat gayesini ortaya koyan ve tüm yaşamında ona kılavuzluk yapan inançlar ve tutumlardır (Güngör, 2000, s.84). Toplumsal anlamda ise değer, toplumun faydalı ve doğru olduğunu kabul ettiği yerleşmiş davranış kurallarıdır (Aktaş ve Bozdoğan, 2016, s.40). İnsanların beraberce yaşaması, birbirleriyle iletişim kurmaları ve etkileşimde bulunmaları ortak değerlerin oluşmasını sağlamıştır. Milletlerin kendi yapısı içerisinde tarihleri boyunca eksilterek, çoğaltarak, özümseyerek, benimseyerek oluşturdukları değerleri vardır. Milli değerler olarak ifade edilen bu değerler, bir milleti millet yapan, ayakta tutan ve birliğini sağlayan değerler olarak kabul edilmektedir (Yeniyo, 2016, s.7). Milletimizin ahlaki karakterinin özellikleri ise, “*mertlik, kuvvetlinin önünde boyun eğmeyi, haksızlığa isyan, büyüklere saygı, misafirperverlik, verdiği sözü tutmak, kendine yapılan kötülüğü bağışlamak*” olarak özetlenebilir (Topçu, 2012, s.208).

Dünyanın sosyo-ekonomik yapısında meydana gelen hızlı değişimler ve dönüşümler, evrensel barışın ve insani yaşam standartlarının sürdürülebilir olması için evrensel değerlerin daha fazla gündemde yer almasına neden olmuştur (Bayburt ve Duman, 2020, s.1706). Ancak küreselleşen dünyada sadece evrensel değerlerin ön planda tutulması, toplumda yozlaşmaya sebep olabilir. O halde milli değerleri koruyarak evrensele ulaşmak, toplumları kültürel ve ekonomik anlamda sömüren “*kültür emperyalizmine*” maruz kalmamak açısından önem arz etmektedir (Yılmaz, 2018, s.15). Bir milleti ayakta tutan ve devamlılığını sağlayan birçok unsur vardır. Bir millet diline sahip çıktığında, kültürünü koruduğunda, bayrağını özgürlük amacıyla taşıdığı ve geçmişten gelen değerlerine sahip çıktığında aslında kimliğine sahip çıkmış olur (Gündüz ve Gündüz, 2017, s.648).

Değerler Eğitimi

Okul, yalnızca ders konularının okutulduğu mekân olarak planlanmamış; öğrencilerin hem şahsına hem de diğer insanlara karşı saygılı ve faydalı bir insan olması şeklinde pek çok değer kazandırıldığı mekân olarak tasarlanmıştır (Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş, 2014, s.283). Bu bağlamda okulların önemli bir görevi de kültür ve değer aktarımında programlarında açık veya örtük olarak yerini bulan değerleri kazandırmak, öğrencileri bu değerler çerçevesinde yaşama hazır hale getirmek, onların karakter ve kimlik oluşumunu olumlu yönde etkilemektir (Cihan, 2014, s.435). Bu manada maddi karşılığı bulunmayan ve sadece insanların manevi taraflarından beslenerek meydana gelen bu değerlerin toplumdaki kaybolmaması için değerler eğitimi oldukça önemlidir (Yalnız ve Yılmaz, 2018, s.652). Çünkü zamanın ortaya çıkardığı menfi durumların zararını en aza indirebilme yolunda, okullar öğrencilerine doğru tercihlerde bulunabilmeleri için kılavuzluk yapmalı ve beraberinde bu tercihleri yerine getirebilme stratejilerini de öğretmelidir (Ekşi, 2003, s.81).

Milli eğitim sistemi içinde değerler eğitimine özel önem verilmekte, değerlerin öğrencilere nasıl aktarılacağı hakkında çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda, “*adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*” değerlerini kapsayan eğitim programları uygulanmaktadır. Bu aşamada değerlerin öğrencilere kazandırılması için tercih edilecek yaklaşımlar önem kazanmaktadır. Genel anlamda bu yaklaşımlar; “*telkin etme, ahlaki gelişim, analiz, açıklama ve eylem öğrenme*” şeklinde ifade edilmektedir (Superka, 1976, s.8). Bunlar arasında en sık kullanılan yöntem değer telkini yöntemidir. Bu yaklaşım, değerlerin öğrenciye doğrudan doğruya aktarılması, öğrencinin bunu içselleştirmesi ve zihninde yapılandırmasının istenmesi şeklinde olup,

daha çok bilişsel süreçlere hitap etmektedir (Katılmış, 2010, s.34). Bir diğer yaklaşım ise öğrencilere değerleri doğrudan doğruya vermekten ziyade, değer kazandırma hedefli çeşitli etkinliklerle dolaylı bir değerler eğitimi yapmaktır (Aydın ve Akyol-Gürler, 2018, s.47). Kültürümüzde yaparak yaşayarak öğrenme/öğretme diye de ifade edilen eylem/davranış yaklaşımı, öğrencilerin kendi kendilerini kişisel/sosyal olarak karşılıklı etkileşim içinde görmelerine fırsat tanıyacak ortamlar, projeler, sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetler aracılığıyla değerlerin aktarılmasıdır (Aydın ve Akyol-Gürler, 2018, s.90).

Sosyal ve Kültürel Faaliyetler ile Değerler Eğitimi İlişkisi

Değerlerin sosyal bir karaktere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü değerler kalıtsal olarak değil, çevreyle etkileşim sürecinde işlevsellik kazanan ve çevrenin onayıyla devamlılık gösteren bir yapıdadır. Değerler bu özelliğinden dolayı daha çok gözleme ve yaşantıya bağlı olarak kazanılabilir. Örneğin bir görgü kuralını okumak ya da dinlemek o değeri “bilme” ile ilgiliyken; yaşantı yoluyla – yapıldığında ya da yapılmadığında alınan tepkiler – o değerın benimsenmesine ve davranışa dönüşmesine güçlü bir etki eder (Aydın ve Akyol-Gürler, 2018, s.22). Bu sebeple değerler eğitimi sadece okul sınırları içinde vermeye çalışmak verimsiz bir sürecin yaşanmasına sebep olabilir. Üstelik öğrencilerin, değer aktarım sürecinde pasif alıcılar olmaması gerektiği eğitimcilerin hemfikir olduğu bir gerçektir (Thornberg, 2006, s.102). Bu bağlamda öğrencilerin pasif “*değer alıcılar*” değil, aktif “*değer üreticiler*” konumuna gelebilmesi ancak ders içi ve ders dışı yapılacak çeşitli faaliyetler aracılığıyla mümkündür (Yıldırım, 2019, s.58). Değer kazandırma sürecinde ders dışı faaliyetlerin ve okul dışı ortamların eğitim sürecine dâhil edilmesinin, hem süreci zenginleştirdiği hem de daha verimli çalışmaların yapılmasına katkı sunduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. Değerler eğitiminin öğrenciyi merkeze alan aktif öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin keşfederek öğrenmelerinin sağlanması dersin verimliliğinin artırılmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Bayburt ve Duman, 2020, s.1716). Sosyal faaliyetler aracılığıyla yapılan ve etkinlik temelli işlenen değerler eğitimi programlarının çocukların sosyal becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği ifade edilmektedir (Gözler, Haskuş, Ayhan, Karşı ve Akın, 2020, s.233).

Literatürde değerler eğitimi kapsamında uygulanan etkinlikler bağlamında; demokratik tutum ve davranışların (Izgar ve Beyhan, 2015, s.454), vatandaşlık değerlerinin (Yıldırım, 2019, s.316), merhamet değerinin (Aktaş ve Bozdoğan, 2016, s.49), saygı ve sevgi değerlerinin (Taş, 2016, s.164), dostluk, yardımseverlik, kibarlık değerlerinin (Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015, s.257) ve demokrasi bilinci, özgüven, dayanışma ve azim değerlerinin (Herdem, 2016, s.89) kazandırılması için gerçekleştirilen faaliyetlerin etkili olduğu ve hedeflenen sonuçların gerçekleştiği ortaya konulmaktadır. Milli değerlerin kazanımı ile ilgili yapılan bir araştırmada da “*aile birliğine önem verme, bayrağa, İstiklal Marşına saygılı olma, bağımsızlık, misafirperverlik, özgürlük, vatanseverlik ve yardımseverlik*” gibi milli değerlerin öğrencilerde ortaya çıkmasında ders içinde ve ders dışında yapılan etkinliklerin etkisinin olabileceği ifade edilmektedir (Yiğittir ve Öcal, 2011, s.121).

Sosyal ve kültürel faaliyetlerin içine yerleştirilmiş planlı ve programlı bir değerler eğitimi, öğrencilerin yaparak yaşayarak eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktadır. Nihai aşamasında değerlerin kazanımı olan bu sürecin bir diğer faydası da farklı öğrenme stillerinin işe koşulması sayesinde her bir öğrencinin farklı bir yönüne hitap edilmiş olmasıdır. Bu faaliyetler sayesinde, öğrencilerin sözel,

sayısal, görsel, bedensel, müziksel, sosyal, içsel ve doğacı zekâ türlerine de hitap edilerek öğrenme kolaylaştırılmakta ve daha kalıcı hale getirilmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bir eğitim-öğretim programı amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır (Demirel, 2017, s.36). “Niçin öğreteceğiz?” sorusu amacı, “nasıl öğreteceğiz?” sorusu yöntemleri, “ne ile öğreteceğiz?” sorusu eğitim araç-gereçlerini ve “ne kadar öğrettik?” sorusu ölçme ve değerlendirme boyutunu oluşturur. Milli Eğitim Bakanlığı’nın “2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde öğrenenlerin çok yönlü gelişimleri ile ilgili okul dışı öğrenme ortamlarına vurgu yapması ve öğrencilerin bu süreçlere katılımlarının ölçme değerlendirme kapsamına dâhil edilmesine yönelik önerileri (MEB, 2020), bu çalışmada sosyal ve kültürel faaliyetlerin milli değerlere etkisinin araştırma konusu yapılmasında, önemli itici güç olmuştur.

Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların pek çoğu deneysel metotlarla, nitel gözlem ve yöntemlerle yapılmış olup, ön-test ve son-test uygulamalarıyla gerçekleştirilmiştir. Değerler eğitimi etkinlik ve uygulamalarına yönelik geliştirilmiş ölçekler incelendiğinde, hoşgörü ölçeği, saygı ölçeği, misafirperverlik ölçeği, sevgi ölçeği ve dürüstlük ölçeği (Sarmusak, 2011, s.79) gibi genelde bir değer üzerinden ölçekler geliştirildiği tespit edilmiştir. Araştırmalarda ise sosyal bilgiler dersi gibi (Sağlam ve Genç, 2015, s.1708) tek bir ders üzerinden çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda genel olarak değerler eğitimi kapsamında yapılan okul içi ve okul dışı etkinliklerin bütününe kapsayacak ve bu etkinliklerde elde edilen kazanımlar hakkında bir ölçüm aracı olarak kullanılabilecek bir ölçeğin geliştirilmediği tespit edilmiştir. Eğitim yöneticilerinin bakış açısı ile değerler eğitiminin incelendiği bir çalışmada, okullarda değer eğitimi ile ilgili bazı etkinliklerin uygulanmakta olduğu ve derslerin bu hedefle değerlendirildiği, fakat uygulanan bu etkinliklerin nasıl bir ölçme ve değerlendirmeye bağlı olarak incelendiği sorusuna ise açık bir cevap alınamadığı belirtilmektedir (Ekşi ve Okudan, 2011, s.188). Geliştirilen bu ölçek, hem literatürdeki bu boşluğu doldurmaya yönelik olması bakımından hem de birbirinden farklı derslerde pek çok etkinlik ve uygulamalarla verilen değerler eğitiminin kazanımlarını ölçmeye yönelik olması bakımından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin değerler eğitimi kapsamında yaptıkları sosyal ve kültürel faaliyetlerin milli değerler kazanımlarına etkisini belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Değerler eğitimi kapsamında gezi, yarışma, izcilik, kitap okuma, seminer, konferans, kamp, turnuva, piknik vb. pek çok faaliyet yürütülmektedir. Geliştirilen bu ölçek ile tüm bu faaliyetlerin öğrencilerin milli değer kazanımına ne düzeyde etki ettiğini ölçmek amaçlanmıştır. Araştırmanın alt boyutlarında ölçülen değerler ise “*vatansızlık, ailenin önemi, birlik, beraberlik ve dayanışma*” şeklindedir. Ölçeğin üç alt boyutunu oluşturan bu değerlerin, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2017 yılında müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmaları kapsamında uygulamaya koyduğu “on kök değer” ile örtüştüğü (MEB, 2017, s.8), ayrıca milletimizin tarihsel süreç içinde özümseyerek ve benimseyerek oluşturduğu temel karakteristik özelliklerin (Topçu, 2012, s.208) referans alınarak hazırlandığı görülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Ölçek çalışmasına başlamadan önce literatür çalışması yapılmış, değerler ile ilgili geçmiş araştırmalar ve geliştirilen ölçekler incelenmiştir. Kavramsal çerçeve bölümünde bir kısmına yer verilen literatür taramasının ardından mevcut ölçeklerin, değerler eğitimi kapsamında okullarda yapılan sosyal ve kültürel faaliyetlerin değer kazanımına etkisini belirlemeye yönelik olmadığı düşüncesinden hareketle yeni bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

Literatür taramasının ardından ikinci aşamada, araştırmacılar tarafından 68 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuş ve ölçek geliştirme konusunda uzman iki akademisyen ile farklı okullarda ve branşlarda görev yapan iki öğretmen görüşü alınarak maddelerin sayısı 50'ye düşürülmüş ve ölçeğin pilot uygulamasına geçilmiştir.

Ölçeğin pilot ve ana uygulaması, nicel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma konusu olan ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik karşılaştırma türü ilişkisel tarama yolu ile durum tespiti yapılmıştır. Tarama modeli geçmişteki veya hâlihazırda bulunduğu şekliyle tanımlayan araştırma modelleridir. (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s.14).

Üçüncü aşamada ölçeğin taslak maddelerininin 114 kişiden oluşan bir ön test grubuyla pilot uygulaması yapılmıştır. Yapılan analizler neticesinde anlaşılmayan ve diğer maddelerle uyum sağlayamayan bir madde olmadığı anlaşılmış ve ana uygulamaya geçilmesine karar verilmiştir.

Çalışmanın ilk ana uygulaması 534 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. 50 maddeden oluşan form farklı okul türlerinde okuyan ve farklı sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmış öğrencilere yöneltilmiştir. Uygulamadan elde edilen verilerle yapılan açıklayıcı faktör analizinde Varimax dik döndürme yöntemine başvurulmuştur. Binişik maddelerin ayrı faktörlerde ortaya koydukları ilişki düzeyi aralığının 0,10'dan düşük olması halinde maddenin analizden çıkartılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2020, s.135). Buna göre uygulanan faktör analizi sonucunda, faktör yük değerleri 0,40'ın altında olan ve değerlerinin negatif olduğu tespit edilen maddeler ile birden çok faktörde aynı anda değer alıp ilişki düzeyi aralığı 0,10'dan düşük olan binişik maddeler analizden çıkartılmıştır. Birinci uygulamanın analizi sonucunda 20 maddeli ve 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Araştırmanın ikinci ana uygulaması ise doğrulayıcı faktör analizi yapmak amacıyla yapılmıştır. Nihai işlem de denilebilecek çalışmanın bu son aşamasında 20 maddeden oluşan form, bu sefer birinci uygulamadaki çalışma grubundan farklı 235 kişilik bir örneklem grubuna tatbik edilmiştir. Bulgular bölümünde detaylı olarak anlatıldığı üzere doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 20 maddeli ve 3 faktörlü yapısının iyi uyuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da öğrenim gören 769 ilkökul, ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmaktadır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 534, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ise 235 ilkökul, ortaokul ve lise öğrencisinden elde edilen

veriler kullanılmıştır. AFA ve DFA'da verileri kullanılan öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okullar ve katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetlere göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		AFA		DFA	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	283	53,0	130	55,3
	Erkek	251	47,0	105	44,7
Okul Türü	İlkokul	61	11,5	25	10,6
	Ortaokul	75	14,0	37	15,7
	İmam Hatip Ortaokulu	101	18,9	56	23,8
	Anadolu Lisesi	124	23,2	41	17,4
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	100	18,7	52	22,2
	Meslek Lisesi	73	13,7	24	10,3
	<i>Toplam</i>	534	%100	235	%100
Katıldığı Sosyal ve Kültürel Faaliyetler (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)	Kitap okuma etkinliği	302	56,6	122	52,0
	Geziler	229	42,9	101	42,9
	Yardım faaliyetleri	167	30,7	78	33,2
	İHL-İHO mesleki yarışmalar	98	18,3	66	28,0
	Spor aktiviteleri	88	16,4	52	22,2
	Etnospor etkinlikleri	84	15,7	43	18,3
	İzcilik faaliyetleri	12	2,2	11	4,7

Çalışma grubunun özelliklerine bakıldığında araştırmanın farklı özelliklere sahip öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Katılımcıların hem kız hem de erkek öğrencilerden oluştuğu ve dağılımın dengeli olduğu söylenebilir. Okul türüne göre ilkokul, ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi olmak üzere farklı okul türlerindeki öğrencilerin çalışma grubunda yer aldığı görülmektedir. Çalışma grubunun değerler eğitimiye yönelik katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetlere bakıldığında bu faaliyetlerin, kitap okuma etkinliği, geziler, yardım faaliyetleri, İHO ve İHL'deki meslekî yarışmalar, sportif aktiviteler, etnospor etkinlikleri ve izcilik faaliyetleri şeklindeki geniş bir yelpazede bulunduğu belirlenmiştir. Katılımcıların tamamı değerler eğitimiye yönelik sosyal ve kültürel faaliyetlerden bir ya da birkaçına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bakımdan geliştirilen bu ölçeğin ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler için değerler eğitimiye yönelik yapılan farklı sosyal ve kültürel faaliyetlerin (gezi, yarışma vb.) milli değerlerin kazanımına etkisini ölçmede sorunsuz uygulandığı söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın ana uygulamasının birinci aşaması (AFA) 2020 yılının Mayıs ayında, ikinci aşaması (DFA) Haziran ayında çevrimiçi yöntem aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma İstanbul'daki 17 okulda uygulanmıştır.

Ölçeğin geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış; güvenilirliğini tespit etmek için iç tutarlığı gösteren Cronbach's Alfa değerine ve faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyonu katsayısına bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizinde SPSS 25, doğrulayıcı faktör analizinde LISREL 9.2 paket programları kullanılmıştır.

Ölçeğin Derecelendirme Sistemi

Katılımcılara değerler eğitimine yönelik yapılan sosyal ve kültürel faaliyetlerin milli değerler kazanımına ne derece etki ettiğini tespit etmeye yönelik ifadeler verilmiş, kendilerinden 5'li Likert tipi derecelendirme üzerinden ifadeler ne kadar katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir. Örneğin “Katıldığım sosyal ve kültürel faaliyetler sayesinde ülkem için faydalı işler yapmanın kutlu bir görev olduğuna dair inancım arttı.” ifadesine karşılık “Hiç katılmıyorum.” (1), “Nadiren katılıyorum.” (2), “Kısmen katılıyorum.” (3), “Çoğunlukla katılıyorum.” (4), “Tamamen katılıyorum.” (5) seçenekleri sunulmuştur. Ölçekte ters olarak kodlanmış bir maddeye yer verilmemiştir. Bu hesaplama neticesinde ölçekten elde edilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. 20 puan katılımcının algısının sosyal ve kültürel faaliyetlerin milli değerleri hiç etkilemediği yönünde olduğuna; 100 puan ise sosyal ve kültürel faaliyetlerin milli değerleri tamamen etkilediği yönünde olduğuna işaret etmektedir.

Bulgular

Bu bölümde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizine dair teknik detaylara ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Geçerlik Analizi

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı, Bartlett Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik testi ile ölçülmüştür. KMO değeri 0,80 ve yukarısında ise “mükemmel”; 0,70-0,80 arasında ise “iyi”; 0,60-0,70 arasında ise “orta”; 0,50-0,60 arasında ise “kötü”; 0,50'den aşağıda ise “kabul edilemez” olarak değerlendirilmektedir (Yurtkoru, Çinko ve Durmuş, 2018, s. 80). Uygulanan analize göre, KMO testi sonucunda değer 0,944 olduğu; Bartlett testi sonucunda X^2 değerinin anlamlı olduğu görülmüştür [$X^2=2999,410$; $p=0,000$]. Bu değerler örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu ve ölçeğin faktör analizi için mükemmel seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.

Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşen	Başlangıç Özdeğer			Yüklenen Faktörlerin Karelerinin Dağılımı			Rotasyon Sonrası Dağılım		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	10,001	50,006	50,006	10,001	50,006	50,006	4,772	23,859	23,859
2	1,514	7,571	57,577	1,514	7,571	57,577	4,420	22,101	45,960
3	1,155	5,777	63,354	1,155	5,777	63,354	3,479	17,394	63,354

4	0,804	4,019	67,374
5	0,743	3,716	71,090
6	0,649	3,245	74,334
7	0,587	2,937	77,271
8	0,565	2,826	80,097
9	0,493	2,465	82,562
10	0,464	2,319	84,881
11	0,449	2,245	87,125
12	0,415	2,077	89,203
13	0,384	1,921	91,124
14	0,354	1,771	92,894
15	0,334	1,670	94,564
16	0,284	1,418	95,982
17	0,260	1,301	97,283
18	0,220	1,098	98,381
19	0,195	0,977	99,358
20	0,128	0,642	100,000

Yapılan ilk analizde faktör yükleri düşük olan, negatif bir şekilde dağılan ve farklı faktörlerde sergiledikleri ilişki düzeyleri aralığı 0,10'dan küçük olan 30 madde analiz dışına çıkartılmıştır. Tablo 2'deki "Toplam Varyans (Total Variance)" tablosunda görüldüğü şekliyle özdeğeri (eigenvalue) 1'in üstünde 3 faktörün olduğu, bunların da ölçeğin toplam varyansının %63,3'nü açıkladığı tespit edilmiştir.

Bahsi geçen maddeler çıkartıldıktan sonra uygulanan faktör analizi neticesinde oluşan "Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix)" sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Bu sonuç ölçeğin 3 faktörlü ve geçerli bir ölçek olduğuna dair birinci önemli veridir.

Tablo 3.

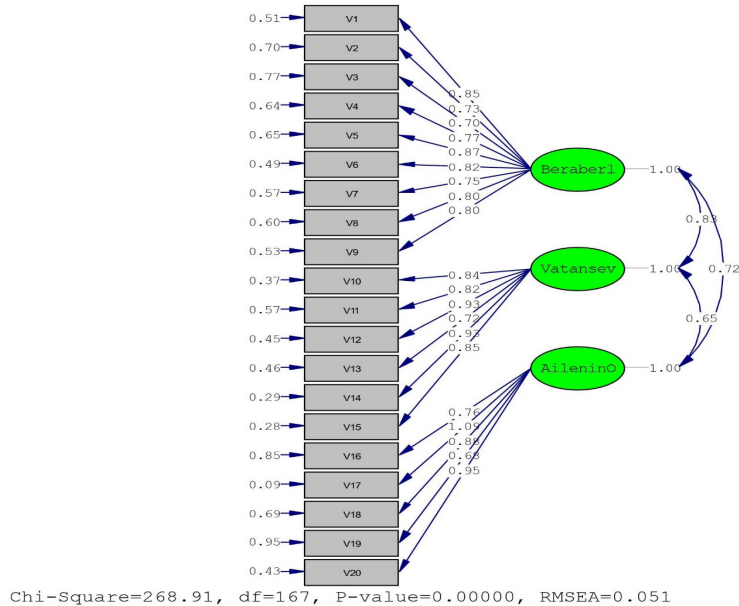
Bileşenler Matrisi (Component Matrix)

Katıldığım sosyal ve kültürel faaliyetler sayesinde...	1	2	3
...arkadaşlarım için fedakârlık yapabilme bilincim arttı.	0,765		
...içinde bulunduğum grubun yararı için arkadaşlarımla ortak çalışabilme yeteneğim gelişti.	0,675		
...arkadaşlarımla bilgi ve yeteneklerimizi paylaşarak daha başarılı işler yapabileceğimize olan inancım arttı.	0,661		
...başkalarına yönelik eleştiri ve öneriler yaparken daha ölçülü olmam gerektiğinin farkına vardım.	0,659		
...kendimi başkalarından üstün görmemem gerektiğinin farkına vardım.	0,653		
...arkadaşlarımla aramda sağlam ilişkiler kurma isteğim arttı.	0,634		
...sahip olduklarımı başkalarıyla daha fazla bölüşüp, paylaşabilmeye başladım.	0,625		
...karşılaştığım sıkıntıları dostlarımla desteğiyle daha kolay aşabileceğimi anladım.	0,578		
...başkalarının kalbini kırmaktan kaçınmam gerektiğini daha iyi anladım.	0,575		
...atalarıma bize bıraktıkları "cennet vatan" mirası için minnettar olma hissim arttı.		0,821	

...ülkeme yapılan haksızlıklara karşı daha hassas oldum.	0,785
...ülkem için faydalı işler yapmanın kutlu bir görev olduğuna dair inancım arttı.	0,750
...bayrağın kutsal bir değer olduğunu daha çok anladım.	0,704
...ülkeme yapılan yıkıcı eleştirileri kendime yapılmış gibi hissetmeye başladım.	0,701
...bu ülkede doğduğum için şanslı olduğumu düşünmeye başladım.	0,671
...hayatın zorlukları karşısında ailemin desteğinin önemini daha iyi fark ettim.	0,813
...anne-babama saygılı olmam gerektiğini daha iyi kavradım.	0,780
...yaşadığım her şeyi ailemle paylaşmanın önemini daha iyi kavradım.	0,690
...bireysel vakit geçirmek yerine zamanımı ailemle paylaşmanın daha önemli olduğunu kavradım.	0,689
...anne-babamın öğütlerinin benim için çok önemli olduğunu daha iyi anladım.	0,651

Uygulanan faktör analizinin neticesinde yük değerleri 0,57 ile 0,76 arasında değişen 9 maddeli birinci faktörün “Birlik, Beraberlik ve Dayanışma”, yük değerleri 0,67 ile 0,82 arasında değişen 6 maddeli ikinci faktörü “Vatanseverlik Bilinci” ve yük değerleri 0,65 ile 0,81 olan 5 maddeli üçüncü faktörü “Ailenin Önemi” olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Faktör yük değerlerinin 0,57-0,82 arasında çıkması, ölçeğin aralarında yüksek düzeyde ilişkiye sahip maddelerden meydana geldiği ve yapı geçerliğini temin edebilecek özellikte bir ölçek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çünkü bir araştırmada faktör yük değerlerinin 0,45’in üstünde olması, ölçeğin aralarında yüksek düzeyde ilişkiye sahip maddelerden meydana geldiği ve yapı geçerliğini temin edebilecek özellikte bir ölçek olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2020, s.134).

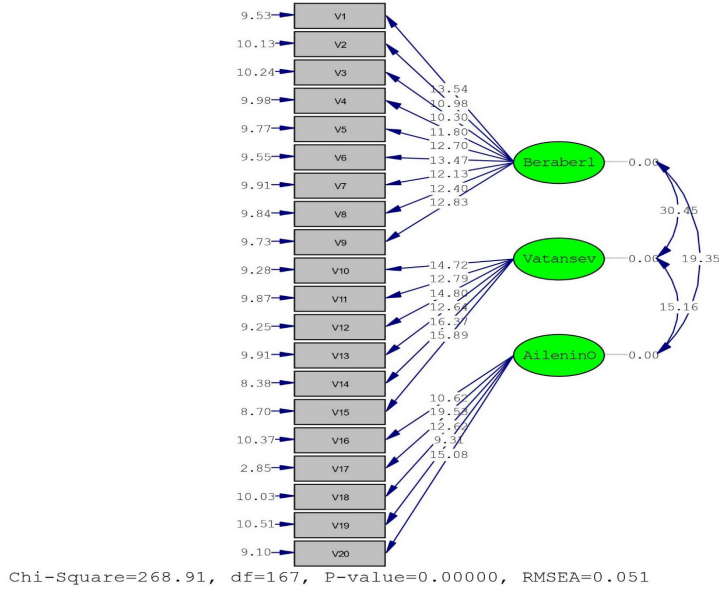
Çalışmanın ikinci ana uygulaması sonucu elde edilen verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizinde oluşan yol şeması Şekil 1’de verilmiştir:



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Şeması

Şekil 1’de görüldüğü üzere X^2 değeri (268,91/167=1,61) ve RMSEA= 0,051 olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde ilk incelenen değerler olan, X^2 ve RMSEA değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Çünkü X^2 değerinin 2’nin altında olması ve RMSEA değerinin 0,00 ile 0,05 arasında olması mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s.307).

Doğrulayıcı faktör analizinde gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının anlamlılık düzeyleri Şekil 2’de verilmiştir:



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi T Değerleri

Şekil 2’de görüldüğü üzere tüm değerlerin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu ve analiz dışı bırakılması gereken bir madde olmadığı görülmektedir. Çünkü t değerlerinin 2,56’yı aşması durumunda anlamlılık düzeyinin 0,01 olduğu ve maddelerin uyumlu olduğu kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s.304).

Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen diğer uyum indeksleri Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Sonuçları

X^2 /df	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	RFI	RMR	SRMR	GFI	IFI
1,61	.051	.97	.99	.99	.97	.055	.043	.90	.99

Çalışmanın ikinci ana uygulaması kapsamında 235 kişi üzerinde uygulanan nihai araştırma bulgularının analizi neticesinde oluşan 3 faktörlü ve 20 maddeli bu yapı, doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, $X^2=268,91$, Serbestlik Derecesi (df)=167, Anlamlılık değeri (P): 0,00, ($X^2/df=1,61$), Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA)=0,051, Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index-NFI)=0,97, Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index-NNFI)=0,99, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI)=0,99, Göreceli Uyum İndeksi (Relative Fit Index-RFI)=0,97, Kök Ortalama Karekökü (Root Mean Square Residual-RMR)=0,055, Standart Ortalama Kalanların Karekökü (Standardized Root Mean Residual-SRMR)=0,043, Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI) = 0,90, Artırımlı Uyum İndeksi (Incremental Fit Index-IFI)=0,99 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, açılımlı faktör analizinde oluşan 3 faktörlü 20 maddeli yapının iyi düzeyde uyumlu olduğunu ortaya koyan değerlerdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s.312).

Güvenirlilik Analizi

AFA ve DFA analizleri neticesinde iyi uyum sağladığı görülen 3 faktörlü ve 20 maddeli ölçek, son olarak güvenirlik analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin yapısının homojen bir özellik taşıyıp taşımadığı, diğer bir ifadeyle ölçeğin iç tutarlılığını ortaya koyan Cronbach's Alpha katsayısı ölçeğin tümü için 0,94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin üç alt boyutunun güvenirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.

Faktörlerin Güvenirlik Analizi

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Madde Toplam Korelasyonu
Birlik-Berberlik ve Dayanışma	9	0,90	0,73-0,60 arası
Vatansverlik Bilinci	6	0,91	0,82-0,70 arası
Ailenin Önemi	5	0,85	0,86-0,50 arası

Tablo 5'teki bulgularda görüldüğü şekliyle maddelerin toplam puan ile ve maddelerin birbirleriyle ne derece tutarlı olduğunu ortaya koymak için uygulanan madde analizinde, madde toplam korelasyonlarının 0,50-0,86 arasında olması ölçekte yer alan maddelerin ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü bir araştırmada madde toplam korelasyonu 0,30'un üzerinde olan maddelerin iç tutarlılığının bir göstergesi olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2020, s.183).

Tablo 5'teki bulgulara göre Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları birlik-beraberlik ve dayanışma faktörü için 0,90, vatansverlik bilinci faktörü için 0,91 ve ailenin önemi faktörü için 0,85 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre ölçeği meydana getiren maddelerin arasında yüksek seviyede bir iç tutarlılığının olduğu ve ölçeğin aralarında güçlü ilişki bulunan maddelerden oluştuğu ifade edilebilir. Çünkü sosyal bilimlerde uygulanacak bir testin güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenirliği için yeterli kabul edilmektedir (Yurtkoru, Çinko ve Durmuş, 2018, s. 89). Bu bağlamda, geliştirilen ölçeğin hem tamamı için hem de üç boyutu için güvenilir olduğu söylenebilir.

Korelasyon Analizi

Ölçeğin üç faktörü arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek için uygulanan korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6.**Faktörler Arasında Korelasyon Analizi**

	Birlik-Berberlik ve Dayanışma	Vatanseverlik Bilinci	Ailenin Önemi
	1	,75**	,65**
Birlik-Berberlik ve Dayanışma		0,00	0,00
	235	235	235
	,75**	1	,60**
Vatanseverlik Bilinci	0,00		0,00
	235	235	235
	,65**	,60**	1
Ailenin Önemi	0,00	0,00	
	235	235	235

P<0,01

Tablo 6'da verilen korelasyon sonuçlarına göre ölçekteki tüm faktörler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çünkü korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0,70 ile 1,00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2020, s. 32). Ölçeği oluşturan faktörlerin aralarındaki ilişkinin yönüne ve düzeyi detaylı olarak ele alındığında şu bilgileri vermek mümkündür:

Birlik-beraberlik ve dayanışma faktörü ile diğer faktörler arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki ($r=0,75$, $r=0,65$; $P<0,01$) vardır. Buna göre öğrencilerin birlik-beraberlik ve dayanışma düzeyleri arttıkça vatanseverlik bilinçleri ile aileye verdikleri önem düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür. Determinasyon katsayıları ($r^2=0,57$; $r^2=0,42$) dikkate alındığında vatanseverlik bilinci faktöründeki toplam değişkenliğin %57'sinin ve ailenin önemi faktöründeki toplam değişkenliğin %42'sinin birlik-beraberlik ve dayanışmadan kaynaklandığı söylenebilir.

Vatanseverlik faktörü ile diğer faktörler arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki ($r=0,75$, $r=0,60$; $P<0,01$) vardır. Buna göre öğrencilerin vatanseverlik bilinç düzeyi arttıkça birlik-beraberlik ve dayanışma ile aileye verdikleri önem düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür. Determinasyon katsayıları ($r^2=0,57$, $r^2=0,36$) dikkate alındığında birlik-beraberlik ve dayanışma faktöründeki toplam değişkenliğin %57'sinin ve ailenin önemi faktöründeki toplam değişkenliğin %36'sının vatanseverlik bilincinden kaynaklandığı söylenebilir.

Ailenin önemi faktörü ile diğer faktörler arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki ($r=0,65$, $r=0,60$; $P<0,01$) vardır. Buna göre öğrencilerin aileye verdikleri önem düzeyleri arttıkça birlik-beraberlik ve dayanışma ile vatanseverlik bilinçlerinin de arttığını söylemek mümkündür. Determinasyon katsayıları ($r^2=0,44$; $r^2=0,36$) dikkate alındığında birlik-beraberlik ve dayanışma faktöründeki

toplam değışkenliğin %44'nün ve vatanseverlik bilinci faktöründeki toplam değışkenliğin %36'nin aileyeye verdikleri önemden kaynaklandığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Değer, bireylerin hayatlarına rehberlik eder ve hayatları için önemli olan amacı oluşturur. Davranışlar ile kendini gösteren değerler, bireyler arası bir bağ kurar ve ilişkileri düzenlemeye yardımcı olur. Değerler, sosyal dayanışmayı da ortaya çıkarır ve devamlılığını sağlar. Aynı zamanda değerler, milli kültürleri himaye eder, bir kültürü diğer kültürden ayırır ve belli sınırlılıklar içerisinde yaşayan bireylerin birliğini ve kaynaşmasını sağlar. Ayrıca değerler, sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde ve toplumsal ayrışmanın önüne geçilmesinde hayati görevler üstlenir (Sağlam, 2016, s.725). Eğitimin gayelerinden biri de toplumun geneli tarafından kabul görmüş değerleri gelecek kuşaklara aktarmak ve onların bu değerlerini içselleştirmelerini sağlamaktır.

Okullardaki değerler eğitimi, ayrı bir ders olarak değil tüm dersler içindeki bir müfredat çerçevesinde yapılır. Ders programlarında yer alan derslerin hepsi bu amaca ulaşmak için bütüncül bir şekilde değerlere değinir. Değerler, formel eğitim yerine örtük bilgi adı da verilen satır araları bilgisi ile öğretilir. Bu yaklaşımda değerler, yüz yüze ilişkilerle elde edilir; üzgün, öfkeli veya sevinçli durumlarda öğrenilir (Yaylacı, 2016, s.168). Özellikle okul dışı mekânlarda öğrencilerin duyguları ortaya çıkmakta, bu durum ise değerler eğitimi için önemli bir fırsat sunmaktadır. Örneğin bir futbol karşılaşmasında, hem tek bir çocuğun pek çok duygusuna dokunulmakta hem de birden çok çocuğun farklı duygularına hitap edilebilmektedir. Böyle bir etkinlikte çocuklar, azim, mücadele, çaresizlik, sosyalleşme, paylaşma, bireysellik, işbirliği yapma, takım ruhu gibi değer yargılarını aynı anda yaşayabilmektedirler (Bozdoğan ve Yalçın, 2006, s.97). Öğrencilerin benzer etkinlikleri fazlasıyla yaşadıkları yerlerin başında okul ortamı gelmektedir. Bu bağlamda okullarda değerlerin yaşandığı bir okul ortamı ve kültürü oluşmaktadır. Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirildiği bir araştırmada, değerler eğitiminin, ayrı bir program veya öğretim programlarına ilave ayrı bir uygulama olarak değil, bir bütün olarak tüm öğretim programlarının konusu olarak görülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Zengin ve Çelik, 2021, s.321).

Literatürde okullardaki değer eğitim-öğretimi ile ilgili etkinliklere yönelik genelde nitel yöntemlerle veya deney-kontrol gruplarıyla yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda ders konularıyla bütünleştirilmiş değer öğretim etkinliklerinin öğrencilerin dayanışma, özgüven ve azim değerleri üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur (Herdem, 2016, s.90). Okulda değerlerin aktarımı ile ilgili bir araştırmada, öğretmenlerin örnek olay ve kitap analizi, belgesel ve film izletme, tarihi yerleri ve müzeleri gezdirme gibi farklı değer öğretim etkinliklerini uyguladıkları belirtilmektedir (Yiğittir ve Öcal, 2011, s.123). Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin saygı, hoşgörü, adalet gibi demokratik değerlerin geliştirilmesine müspet etki ettiği ve demokrasiye ait müspet davranışları arttırdığı ifade edilmektedir (Tahiroğlu ve Aktepe, 2015, s.317). Değerler konusunda ölçek geliştirmeyi hedefleyen bazı çalışmalarda ise toplumsal değerlere yönelik algı ölçeği (Bakaç, 2013), Türkiyede değerler ölçeği (Dilmaç, Arıca ve Cesur, 2014), manevi-insani değerler eğilim ölçeği (Güneş, 2015), değer eğitimine yönelik tutum ölçeği (Çetin, 2018), etkin vatandaşlık

değerleri ölçeği (Çalışkan ve Yıldırım, 2020) başlıklı ölçekler geliştirilmiştir. Bu çalışmada ise sosyal ve kültürel faaliyetlerin, değerlerin kazanımında ne ölçüde etkili olduğuna yönelik bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Değer eğitiminin hayatın bir parçası olması sebebiyle okullarda öğrencilere aktarılacak istenen değerlerin sadece derslerde değil dersler dışındaki sosyal ve kültürel faaliyetlerde verilmesi hedeflenmektedir. Bu sosyal ve kültürel faaliyetler; geziler, yarışmalar, spor ve etnospor etkinlikleri, konferanslar, seminerler, izcilik faaliyetleri, kitap okuma etkinlikleri, yardım faaliyetleri gibi çok geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu kadar geniş bir çerçevedeki değerler eğitimi ile ilgili kesin çizgiler çizmek ve kazanımları tespit etmek ise oldukça zordur. Bu çalışmada, eğitimin tüm kademelerinde ders dışındaki sosyal ve kültürel faaliyetlerin, milli değerlerin kazanılmasına ne ölçüde etki ettiğini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Formel eğitimde öğrencinin süreç sonundaki kazanımları çeşitli ölçme araçlarıyla ölçülmekte ve elde edilen veriler ışığında eğitim süreci değerlendirilmektedir. Bu aşamada ders dışı sosyal ve kültürel faaliyetlerin, hedef değerlerin kazanımında ne ölçüde etkili olduğuna yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi ise önem arz etmektedir.

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı okullarında çeşitli sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmışlar ve bir kısmı birden çok faaliyetin içinde yer almıştır. Bu faaliyetlerin neticesinde milli değerlerin kazanımına yönelik öğrenci düzeylerini ölçmek için bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. “Milli Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi” ismi verilen ölçeğin geliştirilme sürecinde literatür taraması ve ön uygulamaların ardından iki ana uygulama yapılmıştır.

Ölçeğin psikometrik özellikleri şu şekildedir:

Ölçeği geçerlik analizine tabi tutmak için verilerin analizinden önce ilk olarak bakılan KMO testi sonucunda değer 0,944 olduğu; Barlett testi sonucunda X^2 değerinin anlamlı olduğu görülmüştür [$X^2=2999,410$; $p=0,000$]. Bu değerler örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu ve ölçeğin faktör analizi için mükemmel seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun üzerine açılımlı faktör analizi (AFA) yapılmış, ölçeğin 20 maddeden meydana gelen üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın %63,3'ü açıkladığı belirlenmiştir. Varimax dik döndürme yöntemiyle yapılan analiz sonucu faktör yük değerlerinin 0,57-0,82 arasında değiştiği, dolayısıyla ölçeğin aralarında yüksek düzeyde ilişkiye sahip maddelerden meydana geldiği ve yapı geçerliğini temin edebilecek özellikte bir ölçek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçekteki 9 maddeli birinci faktör “Birlik-Berberlik ve Dayanışma”, 6 maddeli ikinci faktör “Vatanseverlik Bilinci” ve 5 maddeli üçüncü faktör “Ailenin Önemi” olarak isimlendirilmiştir.

Faktör yapısının uyumlu olup olmadığını belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) aşamasında, $X^2=1,61$ ve RMSEA= 0,051 olduğu görülmüştür. Buna göre X^2 ve RMSEA değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer uyum indeksleri olan NFI=0,97, NNFI=0,99, CFI=0,99, RFI=0,97, RMR=0,055, SRMR=0,043, GFI=0,90 ve IFI=0,99 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, açılımlı faktör analizinde oluşan yapının iyi düzeyde uyum gösterdiğini

ifade etmektedir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

AFA ve DFA analizleri neticesinde iyi bir uyum sağladığı tespit edilen 20 maddelik ölçek için daha sonra güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Ölçeğin yapısının homojen bir özellik taşıyıp taşımadığı, diğer bir ifadeyle ölçeğin iç tutarlılığını ortaya koyan Cronbach's Alpha katsayısı ölçeğin tümü için 0,94 olarak bulunmuştur. Faktörlerin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,90, 0,91 ve 0,85 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre ölçeği meydana getiren maddelerin arasında yüksek düzeyde bir iç tutarlılığının olduğu ve ölçeğin aralarında güçlü ilişkili bulunan maddelerden oluştuğu ifade edilebilir. Ölçekte yer alan maddelerin toplam puan ile ve maddelerin birbirleriyle ne derece tutarlı olduğunu ortaya koymak için uygulanan madde analizinde, madde toplam korelasyonlarının 0,50-0,86 arasında olması, ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığını göstermektedir. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Son olarak yapılan korelasyon analizinde ölçekteki tüm faktörler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aralarındaki ilişkinin 0,60 ile 0,75 arasında değiştiği faktörlerin birbiriyle yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkisinin olduğu belirlenmiştir.

Tüm bu analizlerin sonucu olarak; "Milli Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi Ölçeği"nin ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri için sosyal ve kültürel faaliyetlerin, milli değerlerin kazanılmasına ne ölçüde etki ettiğini ölçmek amacıyla uygulanabilecek 20 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun 06/04/2020 tarihli YDÜ/EB/2020/448 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Aktaş, Z. ve Bozdoğan, A. E. (2016). Fen bilimleri dersi 'insan ve çevre' ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin merhamet değerini kazanmalarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 39-57.
- Arpacı, M. (2014). Öğretmen ve velilerin İDKAB dersinde değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 107-121.
- Aydın, M. Z. ve Akyol-Gürler, Ş. (2018). *Okulda değerler eğitimi* (5. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakaç, E. (2013). Toplumsal değerlere yönelik algı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 303-309.
- Bayburt, B. ve Duman, D. (2020). Değerler eğitimi açısından milli mücadeleyi anlatmanın ve aktarmanın önemi. *Belgi Dergisi* 2(19), 1704-1719. <https://doi.org/10.33431/belgi.576490>
- Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji Parkı. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(7), 95-114.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/978.994.4919289>

- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı* (27. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/978.975.6802748>
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 429-436. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6402>
- Çalışkan, H. ve Yıldırım, Y. (2020). Ortaokul öğrencileri için etkin vatandaşlık değerleri ölçeğinin (EVDÖ) geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 335-364. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.742091>
- Çetin, F. (2018). Değer eğitimine yönelik tutum ölçeği (DETÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 323-341
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (23. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/978.975.6802069>
- Dilmaç, B., Arıca, O. T. ve Cesur, S. (2014). A validity and reliability study on the development of the values scale in Turkey, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1661-1671. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2124>
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ekşi, H. ve Okudan, A. Y. (2011). Eğitim yöneticilerinin bakış açısı ile değerler eğitimi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 178-190.
- Gözler, A., Haskuş, A., Ayhan, B., Karslı E. ve Akın, Z. (2020). Değerler eğitimi kapsamında hazırlanan bilimsel çalışmaların farklı değişkenler göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 224-241. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.677048>
- Güneş, A. (2015). Manevi-insani değerler eğilim ölçeği (MİDÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1354-1360.
- Gündüz, M. ve Gündüz, D. D. (2017). Tarihe iz bırakmış yabancı kişilerin gözünden Türkler: değerler eğitimi bağlamında bir inceleme. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 60, 645-664.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar* (2. basım). İstanbul: Ötügen Yayınları.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Izgar, G. ve Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 439-470.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler dersindeki bazı değerlerin kazanılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305.
- MEB (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmamız üzerine*. http://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- MEB (2020). Ölçme ve Değerlendirme. *İçinde 2023 Eğitim Vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Özmete, E. (2007). Effect gender on the value perception of the young: a case analysis. *College Student Journal*, 41(4), 859 – 871.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 307-331.

- Resmi Gazete (1973). Milli eğitim temel kanunu. Resmi Gazete 5(14574), 5101-5113. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Sağlam, A. (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 723-742.
- Sağlam, E. ve Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1708-1728.
- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitimi yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 244-264.
- Sarmusak, D. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrencilerin ahlaki değer yargılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Superka, D. P. (1976). *Values education sourcebook: conceptual approaches, material analyses, and an annotated bibliography*. Colorado: social science education consortium.
- Tahiroğlu, M. ve Aktepe, V. (2015). Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen etkinliklerin demokratik algı ve davranışlar üzerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(30), 309-345.
- Taş, H. (2016). *Mesnevî destekli değerler eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- TDK (2020). Değer. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Thornberg, R. (2006). Hushing as a moral dilemma in the classroom. *Journal of Moral Education*, 35(1), 89-104. <https://doi.org/10.1080/030.572.40500495336>
- Topçu, N. (2012). *Ahlak* (3. basım). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Yalnız, A ve Yıkılmaz, Y. (2018). Değerler eğitimi kavramı olarak dürüstlük ve dürüstlük ölçeği (DÖ) Türkçe formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(34), 649-666. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.468989>
- Yaylacı, A. (2016). Değerler eğitimi ve bir fabrika olarak modern okul. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 153-172.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bakış. *TÜBAR*, 19, 499-522.
- Yeniyol, A. (2016). *Ortaöğretimde manevi değerler ve eğitimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, M. (2018). *Değerler eğitimi ve okul etkinlikleri* (3. basım). İstanbul: DEM Yayınları.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılması arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20), 117-124.
- Yurtkoru, E. S., Çinko M. ve Durmuş, B. (2018). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (7. basım). İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Zengin, M. ve Çelik, M.E. (2019). Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 317-348. <https://doi.org/10.34234/ded.541321>

Öğrenen Örgüt Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Learning Organization Scale: Validity and Reliability Study

Münevver ÇETİN** ID
Fatih BAYDAR*** ID

Öz

Örgütler için öğrenme, hayatta kalmaları ve büyümeleri için önemli bir etkidir. Öğrenen örgütler, sürekli öğrenmeyi destekleyen iklime sahip olduğundan kendisini yenileyen ve geliştiren kurumlardır. Bu nedenle örgütlerin, öğrenen örgüt olup olmadığını ortaya çıkarmak önemlidir. Bu çalışmada, örgütlerin öğrenen örgüt özelliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir Likert türü ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul İli Maltepe, Kartal ve Pendik ilçelerinde görev yapan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler oluşturmaktadır. Birinci grupta 201 katılımcı, ikinci çalışma grubunu 222 katılımcı bulunmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin değeri .922 ve Bartlett's Testi değeri ise "1941,278 ve anlamlı ($p < .001$) olarak tespit edilmiştir. AFA sonucunda elde edilen 16 maddelik ve 3 faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır (DFA; χ^2/sd oranı: 1,908; GFI = .901; AGFI = .861; CFI = .967; RMR = .023; RMSEA = .068; SRMR = .487). Üç faktör, örgütsel öğrenme, yenilikçi öğrenme ve vizyoner öğrenmedir. Faktörler toplam varyansın %65,783'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha (α) değeri .96, yarı yarıya güvenirlilik katsayısı (r_1, r_2) .85, Spearman-Brown değeri (S) .92 ve Guttman değeri (G) .92 olarak belirlenmiştir. Madde-toplam ve madde-kalan korelasyon katsayıları arasında önemli bir fark vardır. Grupların üst ve alt %27'si maddeler açısından karşılaştırılarak elde edilen değerler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .01$). Sonuç olarak, maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin, eğitim örgütlerin öğrenen örgüt olup olmadığını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen örgüt, örgütsel öğrenme, ölçek geliştirme.

* Bu çalışma, Fatih Baydar'ın Prof. Dr. Münevver Çetin danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.
** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D., E-posta: mcecin@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-1203-9098
*** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Yöneticisi, E-posta: fthbaydar@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-5090-4874

Abstract

Learning is an important factor for the survival and growth of organizations. Learning organizations are institutions that constantly renew and improve themselves, as they have a climate that supports learning. Therefore, determining whether or not an organization is a learning organization is important. This study aims to develop a valid and reliable Likert-type scale for determining the learning organization characteristics an organization has. The study group of the research consists of school principals, vice principals, and teachers working in the Istanbul districts of Maltepe, Kartal, and Pendik. The first group has 201 participants, and the second group has 222 participants different from the first group. Prior to performing the explanatory factor analysis (EFA), the Kaiser-Meyer-Olkin value was determined as .922 and Bartlett's sphericity as 1941.278 ($p < .001$). The 16-item 3-factor structure obtained as a result of the EFA was confirmed through the confirmatory factor analysis (CFA; $\chi^2 / df = 1,908$; $GFI = .901$; $AGFI = .861$; $CFI = .967$; $RMR = .023$; $RMSEA = .068$; $SRMR = .487$). The three factors are organizational learning, innovative learning, and visionary learning. Factors explain 65.783% of the total variance. Cronbach's alpha (α) for the overall scale is .96, the split-half reliability coefficient (r_1, r_2) is .85, the Spearman-Brown value (S) has been determined as .92, and the Guttman value (G) as .92. A significant difference exists between the item-total and item-remainder correlation values. A significant difference is also found between the values obtained by comparing the upper and lower 27% of the groups in terms of items ($p < .01$). As a result, the items and factors have been determined to be distinct. The scale is found to be a valid and reliable instrument for measuring whether education organizations are learning organizations.

Keywords: Learning organization, organizational learning, scale development

Summary

Introduction

Learning organizations as a concept started with institutions that are based on learning. To maximize growth and resilience in more competitive markets in the 1980s, these institutions depended on learning (Argyris & Schon, 1978; Marquardt, 1996; Senge, 1990). The concept gained popularity with the publication of Senge's (1990) book *Fifth Discipline*. Learning organizations support both individual and team learning to encourage creative and critical thinking. According to Lyle (2012), in these organizations, people are seen as a meaningful part of a whole who contribute to organizational success through their work. In this way, the people working in this institution assume responsibility for all the processes that determine the success or failure of the organization. This sense of ownership ensures the sustainable development of both individuals and the organization, encouraging them to continuously learn, solve problems, collaborate, and innovate

Having an organization become a learning organization is an important factor for its long-term survival and growth. Organizations have to adapt to their environment to succeed. That organizations have the potential to transform themselves through learning is important. Therefore, a learning organization can be said to be one with the potential for self-transformation. Ensuring the organization's members' individual and collective learning, empowering people within and beyond the organization (Yiğit, 2014), managing information effectively, using technology efficiently, and

adapting better to the changing environment are among the requirements of being a learning organization. Learning organizations are those with the capacity to continuously transform (Rijal, 2009).

Organizations that have strategic importance in being a learning organization have to create a learning culture where innovations are experienced and employees can develop their competencies. The more open the organizational culture is to learning, competition, productivity, and performance, the more efficient it will be (Omur & Argon, 2016). For this reason, whether organizations have the characteristics of a learning organization and what would need to be done to develop these features should be revealed. Research on learning organizations are still current today, at a time when innovation is advancing and science progresses rapidly. Looking at the literature, scales are found to have been developed to determine which learning organization characteristics an organization has (Bontis et al., 2002; Bowen et al., 2007; Çetin & Subaş, 2014; Hult & Ferrell, 1997; Schechter, 2007; Şahin et al., 2014; Watkins & O'Neil, 2013; Uğurlu et al., 2014). The concept of a learning organization has a value that is still valid and important for active organizations. For this purpose, the need to develop a current and useful scale with proven validity and reliability is understood to exist. The aim of developing this scale is to measure which learning organization characteristics organizations have and to contribute to different scientific researches.

Method

In this study, a Likert type scale was developed to measure whether educational institutions are learning organizations. In the process of developing the scale, the survey model, a quantitative research design, has been used. The simple random sampling method has been preferred among the random sampling methods for determining the study group. The first official study group contains 201 people; this group has been used for the validity and reliability analyses. The second study group has 222 participants; this group has been used for the confirmatory factor analysis (CFA). After reviewing the literature and obtaining expert opinions, 30 items were left in the item pool.

The normality test, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test, and Bartlett test of sphericity have been performed to determine whether the data are suitable for factor analysis. Based on the findings obtained from these tests, the decision was made to switch to factor analysis. In the exploratory factor analysis (EFA) stage, the factors' eigenvalues and variances were determined for the scale. After removing redundant items and rotating, the scale was shown to be formed of three factors. The correlation coefficients among the factors were determined through the EFA, and the total score was calculated. The resulting model has been tested using CFA. The reliability values have been included for identifying the scale's reliability. Item-total and item-remainder correlations and the independent groups t-test analysis were conducted between the upper and lower 27% of the groups.

In order to determine the appropriateness of the scale structure for CFA, the chi-square (χ^2), test statistics, df , χ^2 / df , goodness-of-fit index (GFI), adjusted goodness-of-fit index (AGFI), comparative fit index (CFI), root mean square error of approximation (RMSEA), root mean square residuals

(RMR), and standardized root mean square residual (SRMR) values as well as fit indices have been included.

Findings

Prior to performing the EFA, the Kolmogorov-Smirnov test was performed to determine whether the data are suitable for EFA; as a result of $p > .05$, no significant difference can be said to exist between the distribution of data and the normal probability of distribution. Because the skewness and kurtosis values remain within the bounds of ± 1 , the scores obtained from the scale are accepted as showing normal distribution. The Kaiser-Meyer-Olkin value is .922 and the Bartlett's test of sphericity resulted in a $p < .001$. According to these values, the sample size of the scale is considered good ($KMO > .70$).

During the EFA, principal component analysis has been performed first. After reviewing the obtained data, items that overlap (Items 2, 6, 5, 3, 10, 12, 1, 11, 9, 14, 23, 19, 30, and 13) in different factors with correlational value differences less than .10 were excluded from the scale. After removing these factors, the remaining ones are shown to explain 64.783% of the total variance in the scale scores.

After analyzing the data obtained through the principal component analysis, the rotation process was performed using the Varimax method. After removing the items, 16 items remained in the draft version of the scale. Items in the first dimension of the scale have item load values between .573 and .822, these values vary between .575 and .746 for the second factor and between .586 and .731 for the third factor. The first factor is found to be organizational learning and has seven items, the second factor is innovative learning and has four items, and the third factor is visionary learning and has five items.

The correlation coefficients between the factors and the total score vary between .870 and .936, and the correlation coefficients among the factors vary between .655 and .724. In order to verify the three-dimensional structure of the scale as revealed by the EFA, first-level CFA has been performed. The χ^2 / df shows the scale to have perfect fit with a value 1,908 (i.e., 185,113 / 97 = 1,980); a $GFI = .901$ shows acceptable fit; an $AGFI = .861$ shows acceptable fit; a $CFI = .967$ shows perfect fit; an $RMR = .023$ shows perfect fit; an $RMSEA = .068$ shows acceptable fit; and an $SRMR = .0487$ shows acceptable fit.

The reliability coefficients of the scale have been found as Cronbach's $\alpha = .96$, split-half reliability = .85, Spearman Brown $S = .92$, and Guttman $G = .92$. According to Özdamar (2017), scales with a Cronbach $\alpha \geq 0.90$ have a high level of reliability. The item total-score correlations range from .568 to .845, the item-remainder correlation coefficients range from .505 to .820. The item-total and item-remainder correlation values are found significant at the level of $p < .001$. In order to reveal the distinctiveness of the items in the group's lower and upper 27%, a significant difference exists between the total scores for the group's lower and upper 27% with respect to the independent group t-test ($p < .01$). This difference has been identified in favor of the upper 27%.

Discussion

Learning organizations have to keep up with change and innovation, collect and process information appropriate to changing conditions by using this information as required, and build new information over time. The concept of a learning organization is still strongly current today, and this concept must be understood and explained correctly. Importance is found in revealing whether educational institutions have this feature or not using current data.

The data obtained from the scale draft have been observed to be distributed normally. As a result of the tests performed to determine whether the data are suitable for EFA, the values are understood to be appropriate. CFA has been performed to test the factor structures following the EFA. According to the CFA results, fit indices are at an acceptable level. The reliability coefficients from the scale (Cronbach alpha, split-half reliability, Spearman-Brown, Guttman) have been found to have high levels of reliability. According to Özdamar (2017), scales with a Cronbach $\alpha \geq 0.90$ have a level of level. The item-total and item-remainder correlation coefficients have been calculated to determine whether the items have a relationship with the feature wanting to be measured. The items on the scale contribute significantly to the structure. As a result of the independent t-test made for the group's lower and upper 27% for determining the distinctiveness of the factors, scores on the scale can be said to show distinctive characteristics.

The learning organization scale has the sub-dimensions of organizational learning, innovative learning, and visionary learning. As a result of the obtained data and analyses, the scale has been determined as a valid and reliable scale able to obtain scientific findings. The Learning Organization Scale can be applied to different sample groups that include professional members of an organization in order to reveal whether their organization is a learning organization.

Giriş

Öğrenen örgüt kavramı 1980'lerde giderek daha rekabetçi pazarlarda büyümeyi ve dayanıklılığı en üst düzeye çıkarmak için çalışan kurumların öğrenmeyi temel almasıyla başlamıştır (Argyris 1978; Marquardt 1996; Senge 1990). Kavram, Senge'nin (1990) "Beşinci Disiplin" kitabının yayınlanmasıyla popülerlik kazanmıştır. Öğrenen örgütlerde, insanlar arzu ettikleri sonuçları yaratma kapasitelerini sürekli olarak arttırlar. Bu örgütlerde yeni ve geniş düşünme kalıpları beslenir, kolektif özlemler serbest bırakılır ve insanlar sürekli birlikte öğrenmeyi öğrenirler. Öğrenen örgütler, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmek amacıyla hem bireysel hem de ekip öğrenmesini destekler. Lyle (2012)'e göre, bu örgütlerde insanlar çalışmalarıyla örgütsel başarıya katkıda bulunan bir bütünün anlamlı parçası olarak görülür. Çalışanlar, örgütün başarısı veya başarısızlığını belirleyen süreçlere sahip çıkmaktadır. Bu sahiplik duygusu, hem bireylerin hem de örgütün sürdürülebilir gelişimini ve kalkınmasını sağlamakta ve onları sürekli öğrenmeye, sorun çözmeye, işbirliği yapmaya ve yenilik yapmaya teşvik etmektedir.

Öğrenen örgütlerde, güç paylaşılır, görüş birliğine önem verilir, karar katılmalı bir şekilde alınır, bireyler karar sürecine dahil edilir ve grup çalışmasının yapılması için imkanlar oluşturulur.

(Schlechty, 2005). Bir örgütün öğrenen örgüt olabilmesinde bazı hususlara dikkat edilmelidir. Bu özelliklere sahip örgütlerde uyumlu çalışma davranışının özendirildiği bir kültür hakimdir. Örgütün gelişim sürecini yakından takip eden ve gelişimi tanımayabilecek üyeler vardır. Örgüt çalışanları amaçlarına uygun bir şekilde bilgi toplama, işleme ve kullanma kapasitesine sahiptir. Yeni fikirlerin üretilmesi için örgüt bilgi veri tabanı oluşturur ve örgüt dış sermayesi ile yakın iletişim içerisinde bulunulur. Verilen hizmet ve ortaya çıkan ürün ile ilgili dönütler alınır, temel süreçler sıkça ele alınarak geliştirme ve iyileştirme çalışmaları yapılır. Teşvik edici bir kurum iklimi hakimdir. Bir açık sistem olarak sosyokültürel ve ekonomik yapıya karşı yüksek duyarlılık hakimdir (Brandt, 2003).

Senge vd. (2014) öğrenen örgütü beş temel disiplinde incelemiştir. Bu disiplinler, kişisel hakimiyet (ustalık), zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesidir. Bu disiplinlerden birincisi kişisel hakimiyettir. Kişisel hakimiyet, kişilerin sahip olduğu özel beceriler olarak düşünülmektedir. Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip insanlar, kendileri için en derin olan sonuçları tutarlı bir şekilde gerçekleştirebilirler. Kişisel üstatlık, kişisel vizyonu sürekli olarak açıklığa kavuşturmak ve derinleştirmek, kişisel enerjiye odaklanmak, sabır geliştirmek ve gerçeği nesnel olarak görme disiplindir. İkincisi zihni modellerdir. Zihni modeller, derinden kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta dünyayı nasıl anladığımızı ve nasıl harekete geçtiğimizi gösteren resimler veya görüntülerdir. İnsanların dünyayı anlama kapasitesi, zihinlerinde yer alana ön kabuller, genellemeler, resimler ve simgelerin yer aldığı modeller, davranışlarını etkileyen düşünceleridir. Zihinsel modeller dünyayı nasıl anlamlandırdığımızı değil, nasıl harekete geçtiğimizi de belirler. Üçüncüsü paylaşılan vizyondur. Paylaşılan vizyon, yaratmak istediğimiz geleceğin ortak bir resmini tutma kapasitesidir. Gelecekle ilgili bireylerin ve kurumların nerede ve nasıl olması gerektiği ile ilgili anlayış ve düşüncelerdir. En basit tabiriyle paylaşılan vizyon, “Ne yaratmak istiyoruz?” sorusunu sorar. Dördüncüsü takım halinde öğrenmedir. Takım halinde öğrenme disiplini, takım üyelerinin varsayımları askıya alarak birlikte düşünme sürecini diyalog ile harekete geçirmesidir. Takım çalışması, kurumlar için hayati önem taşır ve örgüt yönetici içi faaliyetlerin etkili olması için kritiktir (Banoğlu, Vanderlinde ve Çetin, 2018). Çünkü modern örgütler için bireysel değil takımlar halinde öğrenme temel birimdir. Takımlar öğrenmezse, örgüt öğrenemez. Beşincisi sistem düşüncesidir. Sistem düşüncesi, dört disiplinin birbiriyle kaynaştırılarak tutarlı bir bütün oluşturmasını istenmektedir. Bütün, parçaların toplamından daha önemli bir değer ifade etmektedir. Nitelikli bir eğitimde, olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri bir bütün olarak görme yeteneği kazandırılmak hedeflenir. Tüm kalıpları daha açık hale getirmek ve bunları nasıl etkili bir şekilde değiştireceğinizi belirlemek için kavramsal bir çerçeve sunar (Marquardt, 2002).

Marquardt (2002), örgütsel öğrenmeyi başlatmak ve en üst düzeye çıkarmak için beş temel becerinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bunları, sistem düşüncesi, zihinsel modeller, kişisel ustalık, öz-yönelimli öğrenme ve diyalog olarak sınıflandırmıştır. Senge'nin sınıflandırmasından farklı olarak Marquardt'ın öğrenen örgüt sınıflandırmasında öz-yönelimli öğrenme ve diyalog yer almaktadır. Öz-yönelimli öğrenmede; her birey kendisini öğrenmeye muhtaç olarak görmeli ve büyük bir sorumluluk üstlenmelidir. Öz-yönelimli öğrenmenin unsurları arasında, kendi öğrenme tarzını bilmek, ihtiyaçlarımızı ve yetkinliğimizi değerlendirmek ve iş hedefleriyle öğrenme ihtiyaçlarımızı ilişkilendirmek yer almaktadır. Diyalog ise; insanlar arasındaki üst düzeyde dinleme

ve iletişim kurma anlamına gelmektedir. Diyalog kurarken öğrenmeyi teşvik edecek veya zayıflatacak takım iletişim modellerini tanımak gerekir. İş yerinde öğrenme ve eylemi birleştirmek, yaratıcılığın gelişmesi ve koordinasyon için kritik bir araçtır.

Öğrenen örgütlerin sahip olduğu öğrenme kültürü hem gelişmiş toplumların hem de gelişmiş organizasyonların bir özelliğidir. Bu örgütlerde çalışanların fikirlerini geliştirebilecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulur. Ayrıca, kendi kendine öğrenen kurumlar açık fikirliliğe oldukça önem vermektedir. Açık fikirlilik ortamı, özellikle kişilerin yaratıcılıkları üzerinde etkili olmaktadır. Bu tür ortamlarda çalışanlar farklı metotlar deneyebilmektedir. Bu sayede örgütlerde yeniliğin ortaya çıkma olasılığı artmaktadır. Yenilik kültürünün inşa edildiği örgütlerin kendisini geliştirme ve uzun vadede hayatta kalma becerileri daha yüksektir (Avcı, 2009).

Öğrenen örgüt olmanın stratejik önemine inanan kurumlar, yeniliklerin yaşandığı ve çalışanların yetkinliklerini geliştirebilecekleri bir öğrenme kültürü oluşturmak zorundadır. Bir örgüt kültürü, öğrenmeye, rekabete, üretkenliğe ve performansa ne kadar açıksa, sahip olacağı verimlilik de o kadar artar (Omur & Argon, 2016). Bu nedenle, eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt özelliği gösterip göstermediği ve bu özelliklerin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği ortaya çıkarılmalıdır. Örgütlerin, öğrenen örgüt özelliklerini belirlemeye yönelik geliştirilmiş ölçeklere ve yapılan çalışmalara rastlanmaktadır.

Hult & Ferrell (1997) 500 çok uluslu bir kurumun örgütsel öğrenme kapasitesini ölçmek amacıyla dört boyutlu (takım, sistemler, öğrenme ve örgüt hafızası) bir ölçek geliştirmiş ve test etmiştir. Bontis vd. (2002) örgütsel yapıların bireysel, ekip, örgütsel öğrenme düzeyleri ile örgüt performansını tespit etmek amacıyla geniş bir öğrenme perspektifi ortaya koymaya çalışmıştır. Schechter (2007) örgütsel öğrenmeyi karakterize eden ve gözlemlenemeyen terimler ışığında dört faktörlü (bilgiyi analiz etme, bilgiyi alma-saklama-kullanma, bilgi paylaşımı, bilgiyi keşfetme) örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğini geliştirmiştir. Bowen, Ware, Rose & Powers (2007) geliştirdikleri Learning Organization Profile Scale (LOPS) ölçeği ile örgütlerin öğrenen organizasyon yapısını tespit etmek istemiştir. Bu ölçek, Şahin, Çakır & Öztürk (2014) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yaparak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Watkins & O'Neil (2013) öğrenen örgüt yapısının evrimini incelemek için Watkins ve Marsick'in (1993) öğrenen örgüte ilişkin fikirlerini temel alarak "The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (the DLOQ)" adlı anketi geliştirmiş ve uygulamıştır. Çetin & Subaş (2014) eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt kapasitesini tespit etmek amacıyla Senge'nin (2014) kavramsallaştırdığı öğrenen örgüte ilişkin beş disiplini (kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi) temel alan bir ölçek geliştirmiştir. Uğurlu, Doğan & Yiğit (2014), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen okul algılarını belirlemeye yönelik dört boyutlu (takım halinde öğrenme, zihni modeller, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet) öğrenen örgüt ölçeği geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçekler ve literatür incelendiğinde, öğrenen örgüt kavramının yaşayan örgütler için halen güncelliğini ve önemini koruyan bir değere sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış, güncel ve kullanışlı bir ölçek geliştirme ihtiyacı bulunduğu görülmüştür.

Örgütlerin uzun vadede hayatta kalmaları ve büyümeleri için öğrenen örgüt özelliği göstermeleri gerekir. Örgütler, öğrenme yoluyla kendilerini yenileme potansiyeline sahip olmalıdır (Rijal, 2009). Bu doğrultuda, örgüt üyelerinin bireysel ve toplu öğrenmelerini sağlamak, örgüt içi ve dışı insan sermayesini güçlendirmek, bilgiyi etkili bir şekilde yönetmek, teknolojiyi verimli kullanmak ve değişen dünyaya daha hızlı uyum sağlamak için örgüt yapılarının öğrenen örgüt olarak şekillendirilmesinin kritik öneme sahip olduğu görülmektedir. Örgütlerin, öğrenen örgüt olarak inşa edilmesinin hayatta kalmaları ve gelişimleri için önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle geliştirilen ölçme aracıyla, eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt özelliklerinin tespit edilmesi, bu özelliklerin ölçülmesi ve yapılacak farklı bilimsel araştırmalara katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, ölçek geliştirme sürecinde izlenen basamaklar ve elde edilen verilerin analizine ilişkin veriler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olup olmadığını ölçmek amacıyla Likert tipi ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Likert tipi ölçekler cevaplayanlar için tepkide bulunabilecekleri çeşitli ifadelerin yer aldığı ve ifadelere katılıp katılmadıklarını belli dereceler içerisinde işaretleyebilecekleri tutum ölçekleridir (Seçer, 2018). Ölçek geliştirme sürecinde nicel araştırma desenlerinden *tarama deseni* kullanılmıştır. Tarama tipi araştırmalar sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmakta ve geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılmaktadır (Karasar, 1999).

Çalışma Grubu

Eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olup olmadığını belirlemek için, kurumun analizini yapabilecek yeterlikte olduğu düşünülen profesyonel meslek sahibi bireylere başvurulması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle çalışmada profesyonel meslek grubu olarak, İstanbul ili devlet okullarında görev yapan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlere çalışma grubunda yer verilmiştir. Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmış ve uygulamanın yapılması için gerekli izinler (04.09.2020 tarihli ve 2020/08 sayılı Etik Kurulu Kararı) alınmıştır. Uygulamanın yapıldığı yönetici ve öğretmenlere ölçek geliştirme süreci, gerekliliği ve amacı anlatılmış çalışmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde faktör analizi yapabilmek için örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5 ila 10 katı olması yeterli kabul edilmektedir (Bryman & Cramer 2001; Seçer, 2018). Kline (2011) ise 200 kişilik bir örneklem grubunun yeterli olacağını düşünmektedir. Bu çalışmada, birinci çalışma grubu için 201 katılımcı, ikinci çalışma grubu için 222 katılımcı belirlenmiş ve uygulama yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi için uygulama evrenine ulaşılmadaki kolaylığı ve zaman, emek ve işgücü kaybını önlemeyi temel alan (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012) seçkisiz örnekleme yöntemlerinden elverişli örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Birinci Çalışma Grubu: Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde kullanılmak üzere ölçek taslağının uygulandığı katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik bilgileri (ilk uygulama)

Demografik Bilgiler		f	%	Yığ %
Cinsiyet	Kadın	58	28,9	28,9
	Erkek	143	71,1	100,0
Mezuniyet	Lisans	124	61,7	61,7
	Yüksek Lisans	75	37,3	99,0
	Doktora	2	1,0	100,0
Okul Türü	İlkokul	109	54,2	54,2
	Ortaokul	49	24,4	78,6
	İH Ortaokulu	10	5,0	83,6
	İH Lisesi	8	4,0	87,6
	Anadolu Lisesi	12	6,0	93,5
	Mesleki ve Teknik AL.	13	6,5	100,0
Kıdem	5 Yıl ve altı	31	15,4	15,4
	6-10 Yıl	26	12,9	28,4
	11-15 Yıl	56	27,9	56,2
	16-20 Yıl	30	14,9	71,1
	21 ve üzeri	58	28,9	100,0
Yaş	30 Yaş Altı	25	12,4	12,4
	31-40 Yaş	98	48,8	61,2
	41-50 Yaş	70	34,8	96,0
	51 ve üstü	8	4,0	100,0
Ünvan	Öğretmen	78	38,8	38,8
	Müdür Yardımcısı	45	22,4	61,2
	Müdür	78	38,8	100,0
Toplam		201		100

İkinci Çalışma Grubu: Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) kullanılmak üzere yapılan uygulamada yer alan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların demografik bilgileri (ikinci uygulama)

Demografik Bilgiler		f	%	Yığ %
Cinsiyet	Kadın	118	53,2	53,2
	Erkek	104	46,8	100,0
Mezuniyet	Lisans	181	81,5	81,5
	Yüksek Lisans	39	17,6	99,1
	Doktora	2	0,9	100,0

Okul Türü	İlkokul	89	40,1	40,1
	Ortaokul	71	32,0	72,1
	İH Ortaokulu	33	14,9	86,9
	İH Lisesi	10	4,5	91,4
	Anadolu Lisesi	1	0,5	91,9
	Mesleki ve Teknik AL.	18	8,1	100,0
Kıdem	5 Yıl ve altı	79	35,6	35,6
	6-10 Yıl	58	26,1	61,7
	11-15 Yıl	39	17,6	79,3
	16-20 Yıl	14	6,3	85,6
	21 ve üzeri	32	14,4	100,0
Yaş	30 Yaş Altı	65	29,3	29,3
	31-40 Yaş	109	49,1	78,4
	41-50 Yaş	32	14,4	92,8
	51 ve üstü	16	7,2	100,0
Ünvan	Öğretmen	186	83,8	83,8
	Müdür Yardımcısı	14	6,3	90,1
	Müdür	22	9,9	100,0
Toplam		222	100	

Veri Toplama Aracı Geliştirme Süreci

Öğrenen örgüt ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve bu konuda uzman kişilerle de mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Öğrenen örgüt konusunda daha önce yapılan çalışmalar incelenmiştir. Konu ile ilgili literatür taranması ve uzman görüşmelerden yola çıkarak ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu uzmanlara gönderilmiş ve uzman görüşleri alınarak taslak forma ilk şekli verilmiştir. Gereksiz görülen maddelerin çıkarılması ve bazı maddelerin düzeltilmesinden sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulamada hangi örneklem grubu kullanılacağına karar verilmiş ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri (geçerlik ve güvenilirlik) yapılmıştır.

Literatür taraması ve uzman görüşü sonrasında madde havuzunda 30 madde yer almıştır. Madde havuzu uzmanlardan alınan görüşlere göre tekrar gözden geçirilmiştir. Uzmanların görüşlerine göre maddelerin tamamının ölçülecek özelliğe ilişkin kapsamı yansıttığı düşünülerek gerekli maddeler olduğuna karar verilmiştir. Ölçek formu 5'li likert tipidir. Derecelendirme *Kesinlikle Katılmıyorum (0)*, *Katılmıyorum (1)*, *Kısmen Katılıyorum (2)*, *Katılıyorum (3)*, *Kesinlikle Katılıyorum (4)* şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte ters maddeye yer verilmemiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek Normallik Testi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile Bartlett Küresellik Testi (Bartlett test of Sphericity) yapılmıştır. Bu testlerden elde edilen bulgulara bağlı olarak faktör analizine geçmeye karar verilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi aşamasında, ölçeğin faktör özdeğerleri ve varyans miktarları belirlenmiştir. İlk etapta ölçeğin beş faktörlü bir yapı ortaya çıkardığı görülmüştür. Binişik maddelerin çıkarılması ve döndürme

işleminden sonra ölçek üç faktör olarak şekillenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile ortaya çıkarılan faktörler ile toplam puan arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmış ve ortaya çıkan model doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için güvenirlilik katsayıları dahil edilmiştir. Madde-toplam ve madde-kalan korelasyon, %27'lik alt-üst gruplar arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi analizleri yapılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) ölçek yapısının uygunluğu belirlemek için; chi-square (χ^2), test istatistiği, df , χ^2/df , goodness-of-fit index (GFI), adjusted goodness-of-fit index (AFGI), comparative fit index (CFI), root mean square error of approximation (RMSEA), root mean square residuals (RMR), standardized root mean square residual (SRMR) değerleri ve uyum indekslerinde yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Geçerlik Çalışması ile İlgili Bulgular

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normal dağılım gösterdiğini ifade edebilmek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri Tabachnick & Fidell (2014) tarafından - 1,5 ve +1,5 değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Betimsel İstatistik Değerleri

	<i>Değerler</i>
Ortalama	2,92
Medyan	2,89
Varyans	,347
Standart Sapma	,589
Minimum	1,44
Maksimum	4,00
Ranj	2,56
Çeyrek Ranj	.75
Çarpıklık	-1,103
Basıklık	-0,349
Kolmogrov-Smirnov	.055
<i>p</i>	.200

Tablo 3'e göre basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek normal dağılıp dağılmadığına karar verilmiştir. Tabachnick & Fidell'in (2014) eşik değerleri üzerinden yukardaki tablodaki değerler

incelendiğinde verilerin dağılımlarının belirtilen değerler arasında kaldığı görülmüş ve normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Tablo 4.

Öğrenen Örgüt Ölçeği Kaiser-Meyer-Olkin KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.922
Bartlett's Değeri	Ki-Kare	1941,278
	df	120
	Sig.	.000

Tablo 4'te, ölçek taslağından elde edilen ver setinin Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan teste göre, Kaiser-Meyer-Olkin değeri= .922, Bartlett's Testi sonucu $p < .001$ anlamlı olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin iyi düzeyde örneklem yeterliliğine sahip olduğu tespit edilmiştir $KMO > .70$).

Tablo 5.

Faktör Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Miktarı (İlk Analiz)

Faktör	Özdeğer	Varyans	Yığılmış Toplam
1	12,403	41,345	41,345
2	3,127	10,422	51,767
3	1,401	4,670	56,437
4	1,387	4,623	61,061
5	1,105	3,682	64,743

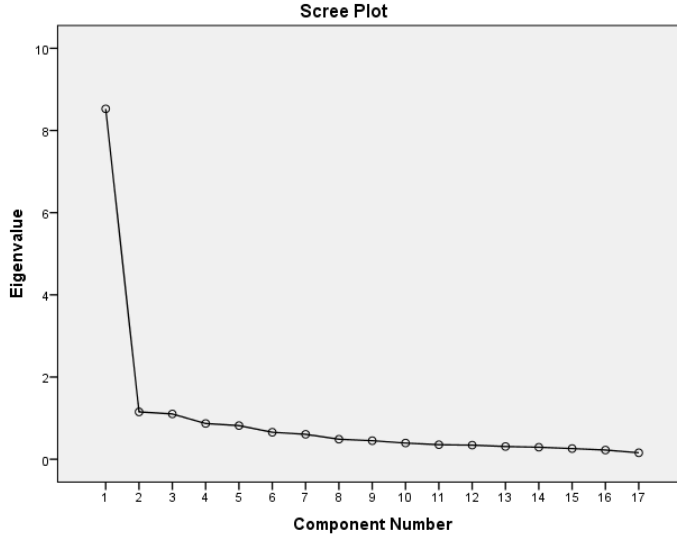
Açıklayıcı faktör analizi kısmında öncelikle temel bileşenler analizi yapılmıştır. 30 madde ile yapılan birinci analizde özdeğeri %1'den büyük 5 faktör belirlenmiştir. Belirlenen beş faktör toplam varyansın %64,743'ünü açıklamaktadır. Belirlenen beş faktör toplam varyansın %64,743'ünü açıklamaktadır. Tablo 5'e göre toplam açıklanan varyansın %41,345'ini birinci faktör, %10,422'sini ikinci faktör, %4,670'ını üçüncü faktör, % 4,623'ünü dördüncü faktör, % 3,682'sini beşinci faktör oluşturmaktadır.

Madde yüklerinin .32 ve üzerinde bir değere sahip olması veya maddelerin birden fazla faktörde yer alması ve birden fazla faktörde yer alan maddelerin arasındaki farkın en az .10 ve ideal olarak da .20 düzeyinde olması gerektiği söylenmektedir (Seçer, 2018). Bu nedenle yapılan faktör analizi ile elde edilen temel bileşenler analizi için kestirim noktası .40 olarak alınmıştır. Elde edilen veriler gözden geçirilmiş ve farklı faktörlerde yer alıp aralarında .10'dan az fark olan binişik maddeler (2, 6, 5, 3, 10, 12, 1, 11, 9, 14, 23, 19, 30 ve 13.) ölçekten sırasıyla çıkarılmıştır. Yapılan her çıkarılma işleminden sonra tekrar faktör analizi yapılmış ve 16 maddenin kullanıma uygun olduğu görülmüştür. Maddelerin çıkarılmasından sonra elde edilen faktör öz değerleri ve açıklanan varyans miktarı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.*Faktör Öz değerleri ve Açıklanan Varyans Miktarı (İkinci Analiz)*

Faktör	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Toplam
1	8,202	51,260	51,260
2	1,131	7,066	58,327
3	1,033	6,456	64,783

Maddelerin çıkarılmasından sonra yapılan değerlere göre, öz değeri %1'den büyük 3 faktör bulunduğu görülmüş ve bu faktörler toplam varyansın %64,783'ünü açıklamaktadır. Tablo 6'ya göre toplam açıklanan varyansın %51,260'ını birinci faktör, % 7,066'sını ikinci faktör, % 6,456'sını üçüncü faktör oluşturmaktadır. Öz değeri %1'den büyük faktör sayısı üçe düşmesine rağmen toplam açıklanan varyansın artış gösterdiği görülmüştür. Henson & Roberts'e (2006) göre bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının en az %52 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu değere bakıldığında öğrenen örgüt ölçeği faktörlerinin toplam açıklanan varyans değeri yeterli görünmektedir. Şekil 1'de ise 16 maddelik ölçeğin Yamaç-Eğim (Scree Plot) grafiği gösterilmiştir.

**Şekil 1.** Yamaç-Eğim (Scree Plot) Grafiği

Şekil 1'de ölçek faktör yapısını ortaya çıkarmak için fikir vereceği düşünülen Yamaç-Eğim grafiği gösterilmiştir. Ölçeğin faktör öz değerlerine göre üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmış olsa da, hem birinci faktörün öz değeri (%51,260) hem de Yamaç-Eğim grafiği ölçeğin tek faktörlü olarak da kullanılabileceğini göstermektedir.

Temel bileşenler analizi ile elde edilen verilerin incelenmesinden sonra döndürme işlemi yapılmıştır. Faktör varyanslarını maksimum yapmak ve hangi değişkenlerin bir değişkenle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmak için en kolay yöntem Varimax döndürme yöntemidir (Tabachnick & Fidel, 2014). Varimax yöntemi ile yapılan döndürme işleminden sonra maddelerin hangi faktör yapısında

yer aldığı net olarak belirlenmiştir. Maddelerin çıkarılmasından sonra maddelerin yüklerine göre hangi faktörde yer aldığını gösteren bilgiler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.*Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Madde Yükleri*

<i>Maddeler</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Kurumda, geleceğe yönelik kararlar alınırken herkesin fikri alınır.	.82		
Kurumda, ekip ruhuna uygun şekilde çalışma teşvik edilir.	.73		
Kurumda, başarının bireysel değil ekip olarak elde edildiği düşünülür.	.73		
Kurumun iç işleyişinde sürekli iyileştirmeler yapılır	.70		
Kurumda, üyeler faaliyetlerin hangi amaca yönelik yapıldığını bilir.	.68		
Kurumsal amaçlara uygun şekilde toplanan bilgi işlenerek kullanılır.	.63		
Kurumda, faaliyetler hakkında geri bildirim alınır.	.57		
Çalışanlar, kurumu yeniliğin kaynağı olarak görür.		.75	
Kurumda, sürekli öğrenme imkanı sunan ortamlar oluşturulur.		.70	
Kurumda, adanmışlığı yüksek üyeler düzenli olarak bir araya gelir.		.69	
Kurumda, sınırları zorlayan yenilikçi fikirler oluşturulur.		.58	
Kurumda, yapılan işlerde güçlü bir amaç duygusu hissedilir.			.70
Kurumda, yaşanan sorunlarla ilgili çözüm önerileri açıkça dile getirilir.			.73
Kurumda, üyeler ortak vizyona güçlü bir şekilde bağlıdır.			.64
Çalışanlar, kurumdaki kalıp düşünceleri tartışabilir.			.59
Çalışanlar, kişisel vizyonlarını gerçekleştirebilme kararlılığına sahiptir.			.64
Toplam Varyans			65,7

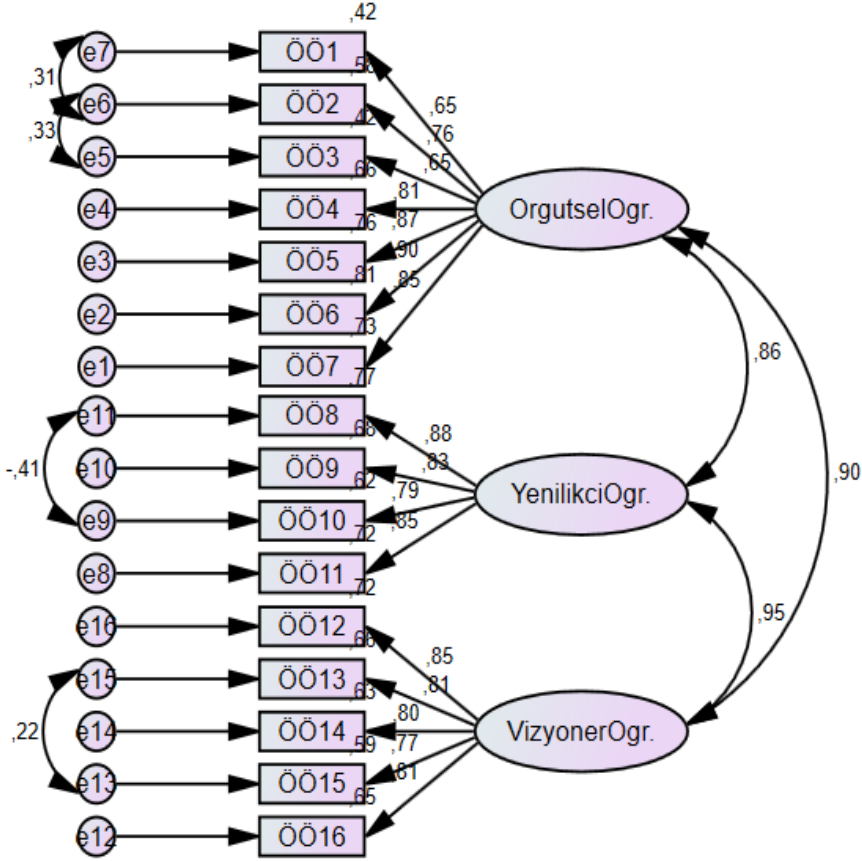
Tablo 7’de görüldüğü üzere ölçek taslağında 16 madde yer almaktadır. Ölçeğin birinci boyutunda yer alan maddeler .573 ile .822 arasında, ikinci boyutunda .575 ile .746 arasında, üçüncü faktöründe .586 ile .731 arasında madde yük değerleri bulunmaktadır. Faktörlerin altında yer alan maddeler incelenerek eğitim kurumlarının öğrenen örgüt yapısını ortaya çıkaracak birinci alt faktör 7 madde ile “*Örgütsel öğrenme*”, ikinci faktör 4 madde ile “*Yenilikçi Öğrenme*” ve üçüncü faktör 5 madde ile “*Vizyoner Öğrenme*” olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 8.*Faktörler ve Toplam Puan Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

Boyutlar	Örgütsel Öğrenme	Yenilikçi Öğrenme	Vizyoner Öğrenme	
Örgütsel Öğrenme	<i>r</i>	1		
	<i>p</i>			
Yenilikçi Öğrenme	<i>r</i>	.724	1	
	<i>p</i>	.000		
Vizyoner Öğrenme	<i>r</i>	.720	.655	1
	<i>p</i>	.00	.000	
Toplam	<i>r</i>	.936	.873	.870
	<i>p</i>	.00	.000	.000

Tablo 8’e göre faktörler ile toplam puan arasındaki korelasyon katsayıları .870 ile .936 arasında değerler almakta, faktörler arasındaki korelasyon katsayıları .655 ile .724 arasında değerler almaktadır.

Bu duruma göre faktörler ile toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ortaya çıkan üç boyutlu yapının doğruluğunu test etmek amacıyla birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi Şekil 2'de gösterilmiştir.



Chi-square = 185,113 df: 97 p= .000

Şekil 2. Öğrenen Örgüt Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Modelin test edilmesi için en sık önerilen uyum indeksleri; Ki-kare (Chi square; χ^2), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Ortalama Hataların Karekök Ortalaması (RMSEA), Ortalama Hataların Karekökü (RMR), Standardize Edilmiş Kalıntıların Ortalama Karakökü (SRMR)'dür (Schumacker & Lomax, 2010: 76). Uyum indekslerinin referans değerleri Tablo 9'da gösterilmiş olup modelin uyumuna ilişkin analizlere dördüncü bölümde yer verilmiştir.

Tablo 9.*Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

Uyum indeksi	Mükemmel Değerler	Uyumlu Değerler
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 \leq \chi^2 \leq 5$
df	Degree of freedom	
p	$p < .01$	$p < .05$
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$
RMR	$0 < RMR \leq 0.5$	$0.5 < RMR < 1$
SRMR	$0 < SRMR \leq 0.5$	$0.5 < SRMR \leq 0.8$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$

Kaynak: Hu & Bentler (1999); Kline (2011); Schumacker & Lomax (2010); Tabachnick & Fidell (2014); Özdamar, (2017).

Şekil 9'da doğrulamalı faktör analizi ile test edilen yapının doğruluğu hakkında bir yargıya varabilmek için uyum indeksleri gözden geçirilmiştir. χ^2/sd oranı: 1,908 ile mükemmel uyum, (Ki-Kare değerinin [χ^2], serbestlik derecesine [df] oranı; $185,113 / 97 = 1,908$); GFI= .901 değeri ile kabul edilebilir uyum, AGFI= .861 ile kabul edilebilir uyum, CFI= .967 değeri ile mükemmel uyum, RMR= .023 değeri ile mükemmel uyum, RMSEA= .068 değeri ile kabul edilebilir uyum ve SRMR= .0487 seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin Güvenilirlik Çalışmaları ile İlgili Bulgular

Öğrenen örgüt ölçeğinin güvenilirlik çalışmalarını yapmak amacıyla Cronbach Alpha, madde-toplam ve madde kalan korelasyon, üst %27 ve alt %27'lik gruplar arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi analizleri yapılmıştır. Tablo 10'da ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 10.*Öğrenen Örgüt Ölçeği Faktör Analizi Sonucu Belirlenen Güvenilirlik Katsayıları*

Ölçek	Cronbach Alpha	r_{1-2}	Sperman Brown	Guttman
Öğrenen Örgüt Ölçeği	.960	.854	.921	.916

Tablo 10'da görüldüğü üzere ölçeğin il tutarlılık katsayıları oldukça yüksek olarak tespit edilmiştir. Cronbach alpha (α) değeri .96, yarı yarıya güvenilirlik katsayısı (r_{1-2}) .85, Spearman-Brown değeri (S) .92 ve Guttman (G) değeri .92 olarak tespit edilmiştir. Maddelerin birbiri ile tutarlılığını, ayırt ediciliğini ve ölçek için gerekli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan madde-toplam ve madde-kalan korelasyon analizi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.*Ölçeğe ait Madde-Toplam ve Madde-Kalan Korelasyon Analizi Sonuçları*

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde-Kalan Korelasyonu
1	.568	.505
2	.737	.686
3	.590	.527
4	.732	.690
5	.689	.643
6	.699	.651
7	.725	.674
8	.845	.820
9	.790	.752
10	.778	.735
11	.631	.566
12	.724	.681
13	.705	.662
14	.778	.745
15	.674	.611
16	.720	.678

Tablo 11'e göre maddeler arasındaki toplam-puan korelasyonu .568 ile .845 arasında, madde-kalan korelasyon katsayıları .505 ile .820 arasında değişmektedir. Madde-toplam ve madde-kalan korelasyon değerlerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Maddelerin alt ve üst grupları ayırt etmedeki başarısını ortaya çıkarmak amacıyla örneklemden alınan toplam puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamadan sonra toplam puanlar %27'lik alt ve üst gruplara ayrılmıştır. Alt ve üst gruplar arasında bağımsız grup t-testi yapılarak sonuçlar Tablo 12'de belirtilmiştir.

Tablo 12.*Öğrenen Örgüt Ölçeği Maddelerinin %27'lik Alt Ve Üst Gruplarına Ait Bağımsız Grup T Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	s	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
1	Alt	54	2,72	0,81	0,11	6,31	106	.00
	Üst	54	1,76	0,78	0,11			
2	Alt	54	2,96	0,73	0,10	11,97	106	.00
	Üst	54	1,28	0,74	0,10			
3	Alt	54	3,20	0,63	0,09	8,52	106	.00
	Üst	54	1,96	0,87	0,12			
4	Alt	54	3,39	0,63	0,09	11,10	106	.00
	Üst	54	2,00	0,67	0,09			

5	Alt	54	3,46	0,64	0,09	9,57	106	.00
	Üst	54	2,13	0,80	0,11			
6	Alt	54	3,02	0,60	0,08	9,19	106	.00
	Üst	54	1,74	0,83	0,11			
7	Alt	54	3,30	0,54	0,07	10,69	106	.00
	Üst	54	1,72	0,94	0,13			
8	Alt	54	3,50	0,50	0,07	13,81	106	.00
	Üst	54	1,91	0,68	0,09			
9	Alt	54	3,72	0,45	0,06	13,76	106	.00
	Üst	54	1,98	0,81	0,11			
10	Alt	54	3,39	0,60	0,08	12,11	106	.00
	Üst	54	1,65	0,87	0,12			
11	Alt	54	3,00	0,67	0,09	8,98	106	.00
	Üst	54	1,63	0,90	0,12			
12	Alt	54	3,43	0,57	0,08	11,59	106	.00
	Üst	54	2,04	0,67	0,09			
13	Alt	54	3,69	0,47	0,06	11,99	106	.00
	Üst	54	2,24	0,75	0,10			
14	Alt	54	3,46	0,50	0,07	12,50	106	.00
	Üst	54	2,06	0,66	0,09			
15	Alt	54	3,00	0,73	0,10	9,36	106	.00
	Üst	54	1,50	0,93	0,13			
16	Alt	54	3,28	0,45	0,06	9,54	106	.00
	Üst	54	2,02	0,86	0,12			

Tablo 12'de görüldüğü üzere, %27'lik alt ve üst grup arasında alt boyutlar ve toplam puan arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p < .01$). Bu farklılığın üst %27'lik grup lehine olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrenen örgütler çalışanlarından yeni bilgi üretmelerini, ürettikleri bilgileri paylaşmalarını ve bu bilgiyi örgüt bilgisine dönüştürmelerini bekler (Koçel, 2007). Bunun yanında öğrenen örgüt üyeleri ne yapmaya çalıştıklarını, ne ilerleme kaydettiklerini ve ne yapılması gerektiğini bilmektedir. Çalışanlar, örgüt vizyonunun mevcut gerçekliğini net bir şekilde görmeye çalışırlar ve örgüt içerisinde en çok arzulanan sonuçları gerçekleştirmek için bilinçli bir adanmışlık sergilemektedirler. Örgütte istenilen sonuçlara ulaşmak için örgüt çalışanları kapasitelerini ve nasıl birlikte öğrenebileceklerini sürekli olarak geliştirmektedir (Senge vd., 2014). Öğrenen örgütler değişim ve inovasyona ayak uydurmak, değişen koşullara uygun bilgi toplayarak işleyip, gerektiği şekilde kullanmak ve zamanla kullanılan bilgilerin üzerine yenilerini inşa etmek zorundadır ancak bu özelliklere sahip bir örgüt inşa etmek zordur (Çetin, Doğan & Tatık, 2016). Sürekli öğrenerek kendisini yenilemeyi başaran öğrenen örgütlerin hedeflerine kolay ulaşması daha mümkündür. Bu tür örgütler yapmak istediklerini hayata geçirme konusunda daha hızlıdır (Budak & Budak, 2004). Öğrenen örgüt kavramının günümüzde halen güncelliğini güçlü bir şekilde muhafaza etmesi ve kapsamı bu kavramın doğru anlaşılması ve

anlatılmasını gerekli kılmaktadır. Eğitim kurumların da bu özelliğe sahip olup olmadığının güncel veriler ışığında ortaya çıkarılmak önemlidir. Bu nedenle öğrenen örgüt ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Öğrenen örgüt ölçeğinin geliştirilmesi için literatür taraması ve uzmanlarla mülakatlar yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda 30 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin boyutları örgütsel öğrenme, yenilikçi öğrenme ve vizyoner öğrenme olarak ele alınmıştır. Ölçek 5'li likert tipidir. Ölçek geliştirme sürecinde gerekli analizlerin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5 ila 10 katı olması yeterli kabul edilmektedir (Bryman & Cramer 2001; Seçer, 2018).

Ölçek taslağından elde edilen verilerin normal dağılımına bakıldığında, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu ve normal dağıldığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2012). Verilerin Açıklayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile Bartlett Küresellik Testi (Bartlett test of Sphericity) yapılmıştır. Tabachnick & Fidel'e (2014) göre KMO değerinin minimum .60 ve Bartlett's testinin anlamlı çıkması gerekmektedir. Bu çalışmada Kaiser-Meyer-Olkin değeri = .922 ve Bartlett's Testi ise $p < .001$ anlamlı olarak belirlendiğinden değerlerin uygunluğu tartışmasızdır.

Ölçeğin ölçmeyi istediği özelliği ölçmesi, geçerli olduğunu göstermektedir. Yapı geçerliliğinin ortaya çıkarılması için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı az sayıda değişken (boyutlar, faktörler) bulmayı ve keşfetmeyi sağlayan istatistiksel bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick & Fidel, 2014). Yapılan AFA sonucunda 3 faktörlü 16 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. İki ve daha fazla alt boyutu bulunan ölçeklerde her faktörün maddeleri kendi arasında en az $r > .25$ ($p < .05$) düzeyinde ilişki olmalıdır (Özdamar, 2017). Üç faktörlü yapı, toplam varyansın %64,783'ünü açıklamaktadır. Henson & Roberts (2006)'e göre ölçme aracında açıklanan varyans oranının % 52 ve üzerinde bir değerde olması yeterlidir (Özdamar, 2017). Bu değerler her bir maddenin bulunduğu faktörle ilişkili olduğunu ve açıklanan varyansın yeterli olduğunu göstermektedir. Faktörler ve toplam puan arasındaki ilişkiye bakıldığında, korelasyon katsayıları .870 ile .936 arasında değerler almaktadır Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları .655 ile .724 arasında değerler almaktadır. Bu değerlerle, faktörler ve toplam puan arasında pozitif ilişki ve anlamlılık ($p < .01$) tespit edilmiştir. Tablo 5'te verilen birinci faktörün açıklanan varyans miktarı (% 51,260) ve Şekil1'de Yamaç-Eğim (Scree Plot) grafiği incelendiğinde ölçeğin araştırmacılar tarafından tek boyutlu olarak kullanılması da tavsiye edilir.

Açıklayıcı Faktör Analizinden sonra ölçeğe son şekli verilerek ikinci uygulama yapılmış ve 222 kişilik yeni bir çalışma grubuna tekrar uygulanmıştır. Verilerin elde edilmesinden sonra faktör yapılarının test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda tespit edilen uyum indekslerinin: χ^2/sd oranı: 1,908 ile mükemmel uyum, (Ki-Kare değerinin [χ^2], serbestlik derecesine [df] oranı; 185,113 / 97 = 1,908); GFI = .901 değeri ile kabul edilebilir uyum, AGFI = .861 ile kabul edilebilir uyum, CFI = .967 değeri ile mükemmel uyum, RMR = .023 değeri ile mükemmel uyum, RMSEA = .068 değeri ile kabul edilebilir uyum ve SRMR = .0487 seviyesinde olduğu tespit

edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre uyum indekslerinin modeli doğrulacak şekilde kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Ölçek taslağının geçerlilik analizlerinden sonra güvenilirlik analizlerine geçilmiştir. Güvenirlik, ölçmeye konu olan değişkenin gerçek durumu hakkında bilgi vermelidir (DeVellis, 2017). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha, iki yarı değeri, Spearman Brown ve Guttman değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin türdeş bir yapıyı sorgulamak ya da açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını ve ölçeğin genel güvenilirliğini sorgular/değerlendirir (Özdamar, 2017). Ölçeğin güvenilirlik katsayıları, Cronbach alpha (α) değeri .96; iki yarı (r_{1-2}) değeri .85; Spearman-Brown (S) değeri .92 ve Guttman (G) değeri .92 olarak tespit edilmiştir. Özdamar'a (2017) göre Cronbach Alpha için $\alpha \geq 0.90$ olan ölçekler, yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir. Bu değerlere göre ölçek, bilimsel yargılara yönelik güvenle kullanılabilir yüksek güvenilirliğe sahiptir.

Maddelerin ölçülmek istenen özellikle ilişkisi olup olmadığını belirlemek için madde-toplam ve madde kalan korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tavşancıl'a (2002) göre Madde-toplam puan arasındaki anlamlı korelasyon katsayıları hem yapı geçerliliği hem de güvenilirlik için kanıt olabilmektedir. Bu ölçekte madde-toplam korelasyonu katsayıları .568 ile .845 arasında, madde-kalan korelasyon katsayıları .505 ile .820 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin, yapıya önemli ölçüde katkı sağladığı görülmektedir.

Faktörlerin ayırt ediciliğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan % 27'lik alt-üst bağımsız gruplar t-testi gruplar arasında karşılaştırma yapmaktadır. Bu çalışmada % 27'lik alt-üst bağımsız gruplar t-testi sonucunda % 27'lik üst grup lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p < .01$). Bu sonuca göre ölçeği puanlarının ölçülmek istenen özellikler açısından ayırt edici özellik taşıdığı söylenebilir.

Öğrenen örgüt ölçeği, örgütsel öğrenme (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), yenilikçi öğrenme (8, 9, 10, 11) ve vizyoner öğrenme (12, 13, 14, 15, 16) alt boyutlarından oluşmaktadır. Elde edilen veriler ve yapılan analizler sonucunda ölçeğin bilimsel bulgular elde etmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Öğrenen Örgüt Ölçeği eğitim kurumların öğrenen örgüt olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla profesyonel meslek çalışanlarını içine alan farklı örneklem gruplarına uygulanabilir.

Kaynakça

- Argyris, C. & Schon, D. A. (1978). *Organizational learning II: Theory, method, and practise*. Addison Wesley.
- Avcı, U. (2009). Öğrenme yönelimliliğinin yenilik performansı üzerine etkisi: Muğla mermer sektöründe bir inceleme. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 5(10), 121-138.
- Banoğlu, K., Vanderlinde R., & Çetin M. (2018). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği profillerinin okulların öğrenen örgüt kültürü ve teknolojik alt-yapısı bağlamında analizi: f@tih projesi okulları ve diğerleri. *Eğitim ve Bilim*, 41, 83.98.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. Routledge Press.
- Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *Journal of Staff Development*, 24(1), 10-16.

- Bontis, N., Crossan, M. M., & Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437-469.
- Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A., & Powers, J. D. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children & Schools*, 29(4), 199-208.
- Budak, G. ve Budak G. (2004). *İşletme yönetimi* (5. Baskı). Barış.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Pegem.
- Çetin, M. ve Subaş, A. (2014). Öğrenen okul ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerinin öğrenen okula ilişkin algıların incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 264-304.
- Çetin, M., Doğan B., & Tatık R. Ş. (2016). Okul yöneticilerinin öğrenen okula ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 4(25), 398-410.
- DeVellis. R. F. (2017). *Ölçek geliştirme* (Çev. T. Toktan). Nobel.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hult, G. T. M. & Ferrell, O. C. (1997). Global organizational learning capacity in purchasing: Construct and measurement. *Journal of Business Research*, 40(2), 97-111.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kline, R. B. (2011). *An easy guide to factor analysis*. The Guilford Press
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*. Arıkan.
- Lyle, R. E. (2012). Learning organization (al) learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(6), 217-221.
- Marquardt, M. (2002). *Building the learning organization: Mastering the 5 elements for corporate learning*. Davies-Black.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. McGraw-Hill.
- Omur, Y. & Argon, T. (2016). Teacher opinions on the innovation management skills of school administrators and organizational learning mechanisms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 243-262.
- Özdamar, K. (2017). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson Education Limited.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel.
- Rijal, S. (2009). Leading the learning organization. *Business Education & Accreditation*. 1(1), 131-141.
- Schlechty, P. C. (2005). *Creating great schools: Six critical systems at the heart of educational innovation*. Jossey-Bass.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Anı.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*. Doubleday.
- Senge, P. Cambron, N. McCobe, Lucos, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar: Eğitimciler, veliler ve eğitimle ilgilenen herkes için bir beşinci disiplin alan kitabı*. (Çev. M. Çetin). New York: Nicholas Breoley Puub. Ltd.
- Schechter, C. (2007). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.

- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Şahin S., Çakır Ç., & Öztürk N. (2014). Öğrenen örgüt profili ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 153-168.
- Uğurlu, C., Doğan, S., & Yiğit, Y. (2014). Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 56-66.
- Yiğit, S. (2014). Kültür, örgüt kültürü ve inovasyon ilişkisi bağlamında "inovasyon kültürü". *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (2), 1-7.
- Watkins, K. & Marsick, V. (1993). *Sculpting the learning organization*. CA: Jossey-Bass.
- Watkins, K. E. & O'Neil, J. (2013). The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (the DLOQ). *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 133-147.

Çocuklarda Psikolojik İyi Oluş: Bir Model Önerisi ve Ölçek Geliştirme Çalışması

Psychological Well-Being in Children: A Model Proposal and Scale Development Study

Abdullah ATAN^{*} 
Mustafa BULUŞ^{**} 

Öz

Bu çalışmanın amacı 5-6 yaş çocuklarında psikolojik iyi oluş hakkında bütüncül bir bakış açısı sunan bir model önermek ve bu model temelinde geçerli, güvenilir, kapsamlı ve kullanışlı bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu doğrultuda amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 1226 çocuk üzerinde madde analizleri, açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri; 616 çocuk üzerinde ise doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğinin ölçüt geçerliği Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Durmuşoğlu Saltalı, Erbay, Işık ve İmir (2018) tarafından gerçekleştirilen Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK) ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği *fiziksel sağlık, düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma, öz düzenleme, sosyal yetkinlik-girişkenlik, bilişsel yetkinlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu* olmak üzere 9 alt boyuttan oluşmaktadır. DFA sonucunda bazı uyum indekslerinin değerleri ise $\chi^2/sd = 2.0035$, RMSEA = 0.040, SRMR = 0.052, NFI = 0.91, TLI = 0.95, CFI = 0.95 ve IFI = 0.95 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin psikometrik özelliklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgular tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuklarda psikolojik iyi oluş modeli, ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik

Abstracts

The purpose of this study is to propose a model that provides a holistic perspective on psychological well-being in 5-6 year-old children and to develop a valid, reliable, comprehensive and useful

* Arş. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, E-posta: aatan@pau.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-4828-8747

** Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, E-posta: mbulus@pau.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-0967-4314

measurement tool on the basis of this model. Accordingly, item analysis, exploratory factor analysis and reliability analysis was performed on 1226 children and also confirmatory factor analysis was performed on 616 children determined by purposeful sampling method. The criterion validity of the scale was carried out with the Social Emotional Well-being and Psychological Resilience Scale (PERIK) developed by Mayr and Ulich (2009) and adapted to Turkish by Durmuşoğlu Saltalı, Erbay, Işık, and İmir (2018). According to the results, Psychological Well-Being Scale for 5/6 Year-old Children consists of 9 sub-dimensions: *physical health, low internalization, low externalization, self-regulation, social competence-assertiveness, cognitive competence, values, psychological resilience, and life satisfaction*. As a result of CFA, the values of some fit indices were found as $\chi^2 / df = 2.0035$, RMSEA = 0.040, SRMR = 0.052, NFI = 0.91, TLI = 0.95, CFI = 0.95 and IFI = 0.95. The results showed that the psychometric properties of the scale were at an acceptable level. The findings of the study were discussed and recommendations were made.

Keywords: Psychological well-being model in children, scale development, validity and reliability

Summary

Introduction

Researchers work intensively to ensure that individuals can regulate themselves and their environment, show healthy development, and have sustainable happiness as a result by living in harmony with their environment. The literature shows studies like these to have been discussed through the conceptualization of psychological well-being (Roothman, Kirsten, & Wissing, 2003). Psychological well-being generally includes positive situations as cognitive, emotional, and psychological aspects of individual life and supports development and growth (Linley & Joseph, 2004).

Studies on psychological well-being in early childhood are necessary for enabling parents' and teachers' awareness and contribution to having children who are healthy and happy. In addition, such studies are needed in terms of providing opportunities such as early diagnosis/treatment of possible psychological health problems in adulthood. In this context, some attempts are seen to have been made in the literature to determine the possible behaviors related to well-being in children (Fauth & Thompson, 2009; Fava, Li, Burke, & Wagner, 2017; Schölmerich, Agache, Leyendecker, Ott, & Werding, 2014). However, these studies are considered insufficient for defining psychological well-being in children not only in scope, but also in terms of determining the relevant behavioral indicators.

In line with this, a need exists for an approach that addresses individuals holistically; in other words, one that evaluates not only using certain specific features but also exists within the framework of a model structured with a holistic understanding in which all individual characteristics interact with one another and function as parts of the same whole. Therefore, this study aims to meet this need in the literature by proposing the model on psychological well-being in children (PWBC) aged 5-6. The theoretical basis of the model forms over the concepts, variables, and factors that have been emphasized in developmental theories by considering all developmental dimensions as well as those

that are thought to be related to psychological well-being in the studies conducted in the literature. Accordingly, the basic dimensions of the proposed model have been determined as physical health, low internalization, low externalization, self-regulation, social competence-assertiveness, cognitive competence, values, psychological resilience, and life satisfaction.

In line with this conceptualization, this study plans to develop a valid and reliable psychological well-being scale for 5-6 year old children based on the perceptions of parents and teachers. This study is considered to be able to provide an inclusive perspective and make important contributions to the field.

This study attempts to achieve the following two main objectives:

1. To propose a model that evaluates psychological well-being in children in terms of different dimensions.
2. To develop a scale for measuring the dimensions in the framework of the proposed model.

Method

This study, which presents a model proposal regarding psychological well-being in children and attempts to develop a scale in this framework, uses the screening model, a quantitative research type. The study group consists of 652 mothers, 407 fathers, and 783 teachers. The study performs item analyses, exploratory factor analyses, reliability analyses, and criterion validity with the data collected from 544 mothers and 682 teachers. The study performs confirmatory factor analysis (CFA) over another sample group consisting of mothers ($n = 108$), fathers ($n = 407$), and teachers ($n = 101$). The study uses the Social Emotional and Psychological Resilience Scale, developed by Mayr and Ulich (2009) and adapted to Turkish by Durmuşoğlu Saltalı, Erbay, Işık, and İmir (2018), for the criterion validity.

Findings and Discussion

After examining the assumptions for the construct validity of PWBC aged 5-6, the item analysis was performed and the discriminatory power of the items was examined. In this context, individual item-total correlations were calculated for each sub-dimension, and items with a value below .30 or that do not decrease the internal consistency coefficient of the factor when deleted (Erkuş, 2016) were removed from the scale. Exploratory factor analysis (EFA) was performed with the remaining 162 items.

Within the framework of EFA analyses, a structure consisting of 66 items and nine dimensions was obtained as a result of the principal component analysis and varimax orthogonal rotation method, which had been applied to distinguish the items most related to the dimensions. The factor loading values of the items are greater than .30, and the items do not show overlapping properties.

For the construct validity of PWBC aged 5-6, the next stage examines the goodness-of-fit values of the model using first-order confirmatory factor analysis (CFA) over the 66 items and nine sub-dimensions. Thus, eigenvalues greater than 1 were obtained for certain fit indices in the nine factors and shown to explain 58% of the total variance ($\chi^2 / df = 2.0035$, RMSEA = 0.040, SRMR = 0.052, NFI = 0.91, TLI = 0.95, CFI = 0.95, IFI = 0.95). The criterion validity of PWBC Aged 5-6 Scale was examined by calculating the correlation coefficient between this scale and the Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale. Positive mid-level relationships were determined for some sub-dimensions, and high-level relationships for others.

The reliability analysis of the PWBC Aged 5-6 Scale uses the item-total correlations for the items remaining after the scale's validity studies, Cronbach's Alpha coefficients for the sub-dimensions, the split-half reliability method, and the regression technique. The findings show the minimum item-total correlation coefficients for the items to be .32, which is at an acceptable level. When examining Cronbach's alpha coefficients related to the sub-dimensions, the following values were found: Physical Health ($\alpha = .693$), Low Internalization ($\alpha = .86$), Low Externalization ($\alpha = .93$), Self-Regulation ($\alpha = .81$), Social Competence-Assertiveness ($\alpha = .87$), Cognitive Competence ($\alpha = .89$), Values ($\alpha = .84$), Psychological Resilience ($\alpha = .89$), and Life Satisfaction .92. The reliability coefficient for the overall scores on the scale has been calculated as .95. The correlation coefficients are found to be high for the split-half reliability analysis of the scale. As a result of the comparison of the lower and upper 27% groups made for the internal consistency analysis of the scale, a significant difference was additionally observed for all the scale's sub-dimensions as well as the overall scale ($p < .001$). Finally, the regression coefficient calculated for each item was found to be significant in predicting the total.

As a result, the findings obtained show the psychometric properties of PWBC Aged 5-6 to be generally acceptable. As stated in the literature, inter-related psychosocial dimensions should be taken into account while attempting to draw a comprehensive picture of well-being in children (Schweiger & Graf, 2015). Therefore, psychological well-being, which is related to feeling good and being in on-going development, should be expected to include the characteristics a healthy and happy child should have. In this context, this proposed model can be said to contribute to the literature in line with these expectations for evaluating children's psychological well-being. However, testing this model and its related items as well as evaluating its usefulness in other studies will also provide great contributions.

Giriş

Bireyin kendini ve bulunduğu ortamı düzenleyebilmesi, sağlıklı bir gelişim göstermesi ve böylece çevresiyle uyum içinde yaşayarak sürdürülebilir bir mutluluğa sahip olması için bilim insanları yoğun çalışmalar yapmaktadır. Son yıllarda bu çerçevede yapılan araştırmalarda sosyal, duygusal ve bilişsel yetkinlik gibi temel boyutlarda olumlu özelliklere sahip olmanın yaşamdan alınan doyumunu arttırdığına yönelik bulgular artış göstermektedir. Bu eğilim, bilim insanlarının dikkatini bireylerde olumlu özellikleri keşfetmeye ve güçlendirmeye yöneltmiştir.

Alanyazında bireylerde olumlu özellikleri keşfetme ve güçlendirme, yaşamdan alınan doyum, olumlu duygulanım ve gelişim süreçlerini daha anlaşılır hale getirmeye yönelik arayışların psikolojik iyi oluş kavramsallaştırması ile ele alındığı görülmektedir (Roothman, Kirsten ve Wissing, 2003). Psikolojik iyi oluş genel olarak, bireyin yaşamının bilişsel, duygusal ve psikolojik yönlerini içeren, bireyde gelişme ve büyümeyi destekleyen olumlu durumları içermektedir (Linley ve Joseph, 2004). Waterman (1993) psikolojik iyi oluşu, kişisel gelişim için mücadele etmek ve çabalamak şeklinde tanımlamıştır. Ryff ve Keyes (1995) ise psikolojik iyi oluşu bireyin mevcut potansiyelinin ve yaşam amaçlarının farkında olması ve sağlıklı etkileşim kurabilme olarak ele almıştır. Jung, psikolojik sağlığı değerlendirmede içinde bulunulan yaşam döneminin temel fonksiyonlarını başarmayı önemli görürken (Cenkseven, 2004), Adler ise psikolojik olarak sağlıklı olmanın temel ölçütlerinin toplumsal uyum, aşk ve evlilikte başarı ve meslekte etkililik olduğunu belirtmiştir (Ewen, 1988; akt. Sezer, 2013). Bu tanımlamalar psikolojik iyi olma durumunun, bireyin yaşam boyu gelişim sürecinde yaşamdan alınan doyum ve sürdürülebilir mutluluk gibi bireyin psikolojik sağlık için temel kaynaklarından biri olduğunu göstermektedir.

Seligman (2002) insan bilimcilerin gelecekteki misyonunun, bireyin varoluşsal mutluluğuna, yaşam doyumuna ve iyi oluşuna katkıda bulunan tüm faktörleri araştırmak olduğunu belirtmiştir. Seligman ile hızlı bir yükselişe geçen pozitif psikoloji akımı, bireyde sağlıklı ve güçlü yönleri destekleyerek yaşam gücünü arttırmayı hedeflemektedir. Diğer taraftan bu çalışmaların gerek sağlıklı ve mutlu bir çocukluk geçirerek sonraki yaşam dönemlerine daha kararlı adımlar atabilmeleri, gerekse yetişkinlik döneminde muhtemel psikolojik sağlık sorunlarının erken teşhis/tedavisi gibi fırsatları sunması açısından erken yıllarda da yapılması önemlidir. Bu doğrultuda ulusal ve uluslararası alanlarda bazı girişimlerin olduğu da görülmektedir (Akın, Yılmaz, Özen, Raba ve Özhan, 2016; Fava, Li, Burke ve Wagner, 2017; Fekkes ve diğ., 2000; Bunge ve diğ., 2005; Hicks, Newton, Haynes & Evans, 2011; Oprea, Buijzen ve Reijmersdal, 2018; Pollard ve Lee, 2003; Schölmerich, Agache, Leyendecker, Ott ve Werding, 2014; Statham ve Chase, 2010). Bu çalışmalar, çocukluk yıllarının bütün yaşam dönemlerini etkileyen ve bireyde zihinsel/ruhsal yapıyı şekillendiren kritik bir dönem olduğunu vurgulamaktadır. Psikolojik iyi oluş hali ise çocuğun bu zihinsel yapısını şekillendiren belirleyici faktörlerden biri olarak düşünülmektedir (Abed, Pakdaman, Heidari ve Tahmassian, 2016). Yüksek psikolojik iyi oluş düzeyi çocuklarda özsaygı, kendine güven ve sosyal-duygusal gelişim gibi olumlu yönleri arttırmaktadır (Dwivedi ve Bringley Harper, 2004). Bunların yanında çocuklarda iyi oluş (ÇİÖ), son derece karmaşık, çok boyutlu ve disiplinler arası bir kavram olarak düşünülmektedir (Schweiger ve Graf, 2015). Alanyazında çocuklarda iyi oluşu tanımlamak ve göstergelerini keşfetmek, farklı psikolojik iyi oluş durumlarının çocuğun yaşamındaki etkisini incelemek ve psikolojik iyi oluşu artırmak için birçok araştırma yapılmaktadır (Abed ve diğ., 2016). Bu kavramsallaştırma sürecinde ise farklı teorik perspektiflerden yaklaşılmasının önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir (Schweiger ve Graf, 2015).

ÇİÖ ile ilgili Mevcut Yaklaşımların İncelenmesi

Bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin en hızlı olduğu ve her alanda yapılanma sürecinin temellerinin atıldığı erken çocukluk dönemi çocuklarda istedik beceri ve eğilimlerin kazandırılmasında çok

önemli görülmektedir. Bu eğilim ve becerilerin bütüncül bir anlayışla ele alınması ve çocukların gelişim ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi sürecinde genel bir bakış açısının oluşturulması bir ihtiyaç olarak göze çarpmaktadır. Çocuklarda iyi oluş ile ilgili olarak uzmanlar tarafından genel kabul görmüş bir tanım kullanılmamakta, bunun yerine çocukların gelişimsel olarak uygun davranışlarda bulunup bulunmadığı, gelişimlerinde kilometre taşı olan görevleri yerine getirip getiremediği gibi konularla ilgili yorumlar üretilmektedir (Fauth ve Thompson, 2009). Bir çocuğun ruhsal yaşamını anlayabilmek, onun yaşam ve kişiliği hakkında ipuçları veren davranışlarını anlamakla doğrudan ilişkilidir (Adler, 2019). Bu bağlamda çocuklarda iyi oluş ile de ilgili olabilecek bu davranışların belirlenmesi konusunda alanyazında bazı girişimlerin olduğu da görülmektedir (Fauth ve Thompson, 2009; Fava ve diğ., 2017; Schölmerich ve diğ., 2014). Ancak bu çalışmaların çocuklarda psikolojik iyi oluşu tanımlamada hem kapsam olarak hem de ilgili davranışsal göstergelerin belirlenmesi anlamında yetersiz oldukları değerlendirilmektedir. Çünkü psikolojik iyi olma halini sadece bazı bir takım gelişim özelliklerinin ya da gelişim boyutlarının içine alındığı dar kapsamlı bir kavram olarak nitelendirmek alanyazında yapılan çalışmaların da desteklediği üzere (Fauth ve Thompson, 2009; Fava ve diğ., 2017) hatalı olabilir.

Alanyazında iyi oluşu tanımlamada da çeşitli yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Diener ve diğ. (2009), öznel iyi oluşu insanların yaşamlarını değerlendirmeleri olarak tanımlarken, psikolojik iyi oluşu en iyi (optimal) insan işlevi olarak ele almışlardır. Bunların yanında öznel ve psikolojik iyi oluşun bütünleştirilip ruhsal iyi oluş (mental well-being) (Tennant ve diğ., 2007) olarak da kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Liddle ve Carter (2015) da genel olarak iyi oluş hakkında bütüncül bir anlayış oluşturması için öznel iyi oluş ile psikolojik iyi oluşun birlikte ele alınması gerektiğini belirterek, çocuklarla ilgili yaptıkları çalışmalarda psikolojik iyi oluş kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Eldeki çalışmada ise çocuklarda iyi oluş, hedonik ve edomonik (Ryan ve Deci, 2001) yaklaşımların bir sentezi şeklinde; çocuğun gelişim döneminin temel karakteristik özellikleri ve çevresiyle ilişkisi de dikkate alınarak; mevcut modellerin ışığında (Bradburn, 1969; Diener ve diğ., 2009; Ryff, 1989); daha kapsayıcı olması, sürekli gelişim ve büyümeyi işaret etmesi amacıyla *psikolojik iyi oluş* olarak kavramsallaştırılıp incelenmiştir.

Bu doğrultuda, bireyi bütüncül bir bakış açısıyla ele alan, diğer bir ifadeyle sadece bazı spesifik özellikleriyle değil, bütün bireysel özelliklerin birbirleriyle etkileşim içinde olduğu ve aynı bütünün parçaları olarak işlev gördüğü holistik bir anlayışla yapılandırılan bir model çerçevesinde değerlendiren bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Diğer bir ifade ile, çocukların yaşam kalitesini, mutluluk ve memnuniyet düzeylerini incelemek ve ileriki dönemlerinde sağlıklı bireyler olabilmeleri için geleceğe ışık tutmak adına çocuklarda psikolojik iyi oluş ile ilgili genel bir çerçevenin çizilmesi, kapsamlı işlevsel bir tanımlamanın yapılması ve davranışsal göstergeler belirlenip geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesinin önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Çocuklarda Psikolojik İyi Oluş: Bir Model Önerisi

Çocukluk döneminde iyi oluşun kapsamlı bir kavramsallaştırmasının farklı boyutları içine alarak sistemik ve ampirik bir şekilde, ölçümünün ise geçerli ve güvenilir yöntemlerle yapılması gerekmektedir (Wassell ve Dodge, 2015). Böylesi bir bütüncül çerçevenin oluşturulması bir taraftan

hali hazırdaki iyi oluş düzeyi hakkında bilgi verirken, aynı zamanda gelecekte yaşanabilecek olumsuz gelişimsel ve ilişkisel problemlerin tahmin edilmesine de katkı sağlayabilir (Sears ve diğ., 2014).

Bu çalışmada 5-6 yaş çocukları için önerilen psikolojik iyi oluş (ÇOPİO) modelinin kuramsal temeli bütün gelişim boyutları dikkate alınarak gelişim kuramlarında üzerinde önemle durulan ve alanyazında yapılan çalışmalarda psikolojik iyi oluş ile ilişkili olduğu düşünülen modellerde belirtilen kavramlara/değişkenlere/faktörlere dayanmaktadır. ÇOPİO modelinin boyutları oluşturulurken Ryan ve Deci'nin Öz-belirleme Kuramı, Maslow'un Kendini Gerçekleştirme Kuramı, Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı, Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı, Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Kuramı ve Bowlby'nin Bağlanma Kuramı ile iyi oluş ile ilgili modeller (Fava ve diğ., 2017; Liddle ve Carter, 2015; Mayr ve Ulich, 2009; Moore, 2013; Oprea ve diğ., 2018; Ryff, 1989; Schölmerich ve diğ., 2014; Statham ve Chase, 2010) incelenmiş ve bu kuram ve modellerde vurgusu yapılan ve gelişimsel iyi oluşla ilgili olarak değerlendirilen temel özellikler belirlenmiştir. ÇOPİO modeli, insan deneyimi, potansiyeli, fenomenel alanı ve hedefleri ile ilgilenen humanistik görüş ile insanın bütün halinde iyi oluşunun ancak her bir olumlu temel özelliğinin etkileşimine bağlı olduğunu ifade eden gestalt/sistem perspektiflerinin sentezi bir bakış açısıyla yapılandırılmıştır. Hümanist yaklaşım, insan doğasının iyi olduğunu ilke olarak kabul etmektedir. Empati, değer verici tutum ve içtenlik hümanist yaklaşımın temel kavramları olarak algılanır. Hümanist yaklaşım iyileştirici uyumun önemine vurgu yapan yaşantısal, insancıl ve iyimser bir yaklaşımdır. Bu bağlamda ÇOPİO modelinin doğası itibarıyla hem hümanist hem de gestaltist olduğu söylenebilir. Bu bakış açısına (ÇOPİO) göre insan doğuştan iyi ve değerli bir varlıktır. Dolayısıyla birey için en önemli işlev bütüncül pozitif gelişme ve bunun desteklenmesidir. Bu nedenle bireyi bütünsel bir yaklaşımla değerlendirmek esas olmalıdır. Bu çerçevede doğru ve gerçekçi bir anlama için, bireyin gelişim boyutları ve ilişkili temel özellikleri bakımından incelenmesi gerekmektedir. Bu bakış açısından hareketle çocuğun fiziksel sağlığı, bilişsel ve sosyal yetkinliği, uygun değerlere sahip oluşu ve olumlu psikolojik işlevleri bir araya getirilerek çok boyutlu bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. ÇOPİO için önerilen bu yaklaşımı, Moore (2013) ve Statham ve Chase'in (2010) çocuklarda iyi oluşun fiziksel, psikolojik, sosyal ve bilişsel olmak üzere çok boyutlu olduğuna ilişkin görüşleri de desteklemektedir.

5/6 yaş ÇOPİO modelinde çocuklarda psikolojik iyi oluş, gelişimsel olarak içinde bulunulan dönemin gerektirdiği sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel yetkinliklere (fiziksel sağlık, düşük içselleştirme ve düşük dışsallaştırma eğilimleri, özdüzenleme, girişkenlik, özerklik, değer davranışları, yaşam doyumu) ve yeterli düzeyde psikolojik sağlamlığa sahip olma, bu kapasiteyi aktif olarak kullanarak kendini ve çevresini düzenleyebilme ve böylece sağlıklı ve mutlu bir şekilde gelişimini sürdürebilme gücü olarak tanımlanmıştır.

5/6 Yaş ÇOPİO Modeli Boyutları

İnsan gelişimi, özünde sürekli olarak zorluklara meydan okumakla paralel ilerlemektedir. Bazı gelişimsel ilerlemeler diğerlerinden daha zorlu olabilirken, bazen erken olgunlaşma veya gelişimde gecikmeler de yaşanabilmektedir. Doğumla başlayan ve yaşam boyu devam eden gelişim ve

olgunlaşma sürecinde, çocuklarda psikolojik iyi oluş ile ilgili davranışsal göstergeleri belirlemek büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda çocuklarda iyi oluş araştırmaları incelendiğinde hangi davranışsal göstergelerin olması gerektiği konusunda alanyazında birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Fauth ve Thompson, 2009; Fava ve diğ., 2017; Moore, 2013; Schölmerich ve diğ., 2014). Bunların yanında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ve Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) gibi kuruluşların da çocuklarda iyi oluş ile ilgili kendi belirledikleri boyutlar üzerinden değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir (OECD, 2009; UNICEF, 2013). Uluslararası alanda kullanılan bu iyi oluş göstergeleri, çocuklarda iyi oluşun uluslararası düzeyde önemli bir konu olduğunu göstermesi açısından da dikkat çekicidir. Ancak iyi oluş alanlarının ölçülmesini sağlamak için, çocukların soyut kavramlarda algı ve deneyimlerinin nasıl güvenilir bir şekilde ölçüleceğine dair daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Fauth ve Thompson, 2009).

Bu yaklaşımlar paralelinde ÇOPİO modelinin boyutlarının yapılandırılması sürecinde tümevarım yöntemi kullanılmış ve alanyazında çocuklarda iyi oluşla ilgili teorik yaklaşımlar ve yapılan araştırmalarda (Childhood Longitudinal Study-ECLS, 2019; Kershaw, Irwin, Trafford ve Hertzman, 2005) ele alınan gelişim alanlarından (motor, bilişsel, dil, yürütücü işlevler; fiziksel sağlık, sosyal yetkinlik, duygusal olgunluk) ve ilişkili değişkenlerden yararlanılmıştır (Vygotsky, 1978; Erikson, 1968; Ryan ve Deci, 2000; Akçakın, 1985; Moore, 2013; Mayr ve Ulich, 1999; 2006; 2009). Böylece bu modelde fiziksel sağlık, düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma, özdüzenleme, sosyal yetkinlik – girişkenlik, bilişsel yetkinlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu olmak üzere 9 boyutlu bir yaklaşım önerilmiştir. Bir sonraki aşamada ise, yapılandırılan 5/6 yaş ÇOPİO modelinin ve bu model temelinde geliştirilmesi planlanan 5-6 yaş çocukları için psikolojik iyi oluş ölçeğinin alt boyutları ve ilgili kavramsal-kuramsal açıklamaları yapılandırılmıştır.

Fiziksel sağlık; Dünya Sağlık Örgütü (WHO) sağlık kavramını sadece hastalık ve engel durumunun olmayışı değil, beden, zihnen ve sosyal yönden tam bir iyilik hali olarak tanımlamaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalar da fiziksel sağlığın psikolojik iyi oluş ile ilişkili bir değişken olduğuna işaret etmektedir (Dadialla, He ve Wang, 2014; Fauth ve Thompson, 2009; Guillemine ve diğ., 2016; HealthActCHQ; 2018; Henderson ve Sugden, 1992; Henderson, Sugden ve Barnett, 2007; Hills ve Argyle, 1998; Hullmann, Ryan, JRamsey, Chaney ve Mullins 2011; Lyubomirsky, King ve Diener, 2005; Lin, 2013; Lui ve Fernando, 2018; Ostir, Berges, Markides ve Ottenbacher, 2006; Sears ve diğ., 2014). İlgili teorik ve ampirik çalışmaların incelenmesi ve fiziksel sağlık ile ilişkili ölçeklerin taranması sonucu çocuklarda fiziksel sağlık 5/6 yaş ÇOPİO modelinin kapsamına alınmış ve *dengeli ve sağlıklı beslenme, fiziksel/devinimsel aktiviteleri zorlanmadan yapma ve fiziksel olarak iyi hissetme* şeklinde tanımlanmıştır.

Düşük içselleştirme; Okul öncesi dönem çocuklarında içselleştirme davranışları endişeli olma, ürkeklik ve içine kapanıklık gibi sorunlar ile (Keenan ve Wakschlag 2004) kaygı, depresyon, iç çekilme ve psikosomatik tepkiler şeklinde gözlenmektedir (Wicks-Nelson ve Israel, 2003). Moore (2013) ve Akçakın (1985) tarafından da işaret edildiği üzere içselleştirme davranışları çocuklarda iyi oluşun unsurları arasındadır. Bu değerlendirmeler ışığında çocuklarda içsel psikolojik sorunlar kaynaklı istenmeyen davranışların meydana getirdiği olumsuzluğun doğrudan iyi oluşu etkilediği düşüncesinden hareketle 5/6 yaş ÇOPİO modeline alınan düşük içselleştirme *kaygı, stres,*

depresyon, çekingenlik, içe kapanıklık ve psikosomatik tepkiler gibi içe yönelimli negatif durumlar karşısında çocuğun duygularını kontrol ederek davranışlarını olumlu yönde düzenlemesi şeklinde tanımlanmıştır.

Düşük dışsallaştırma; Çocuklarda iyi oluş düzeyi dışsallaştırma davranışları ile de ilişkili görülmektedir (Moore, 2013). Erken çocukluk döneminde dışsallaştırma davranışları genellikle öfke patlamaları, dürtüsellik ve karşı gelme şeklinde gözlenmektedir (Keenan ve Wakschlag 2004). Dolayısıyla çocukların dışa yönelimli psikolojik sorunlarının meydana getirdiği olumsuzluğun iyi oluşu olumsuz etkilediği söylenebilir. Burdan hareketle 5/6 yaş ÇOPİO modeline alınan düşük dışsallaştırma *kızgınlık, saldırganlık, öfke, kurallara karşı gelme gibi dışa yönelimli negatif durumlar karşısında çocuğun duygularını kontrol altına alarak davranışlarını olumlu yönde düzenlemesi* olarak tanımlanmıştır.

Özdüzenleme; Alanyazında öz düzenleme mevcut durumun gerektirdiği davranışları başlatma ve sonlandırma, devamında davranışların süresini ve sıklığını ayarlama, istek ve taleplerini erteleme becerisine sahip olma ve etrafında insanlar olmadığında da kabul edilebilir davranışlar sergileme (Kopp, 1982) şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda (Gagnon, Durand-Bush ve Young, 2016; Simon ve Durand-Bush, 2014) öz düzenleme becerisi ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda 5/6 yaş ÇOPİO modelinde öz düzenleme, *belirlenen bir hedefe ulaşmada dikkat gibi bilişsel yetkinlikleri etkin bir şekilde kullanma, üzüntü ve sevinç gibi duyguların yoğunluğunu kontrol etme, bir amaca ulaşmak için istenmeyen bir eğilime neden olabilecek mevcut duygu, düşünce ve davranışları kontrol altına alma ve beklenen davranışı başlatma, sürdürme ve bitirme becerilerine sahip olma* şeklinde tanımlanmıştır.

Sosyal yetkinlik-Girişkenlik; Çocuklarda iyi oluş ile ilgili yapılan çalışmalarda ve geliştirilen ölçeklerde sosyal alan temel bir boyut olarak ele alınıp çalışılmaktadır (Lui ve Fernando, 2018; Sears ve diğ., 2014). Arkadaşları ile daha sık sosyal etkileşim içinde bulunan (Holder ve Coleman, 2009) ve hayali arkadaşı olan çocukların öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Holder ve Coleman, 2015). Ayrıca girişkenliğin geliştirilmesinin çocuklarda öznel iyi oluşu arttırdığı da saptanmıştır (Paezy, Shahraray ve Abdi, 2010). Bu bulgular ve değerlendirmeler göz önüne alınarak 5/6 yaş ÇOPİO modelinin bir ögesi olarak değerlendirilen sosyal yetkinlik-grişkenlik, *yetişkin onayı beklemeden bağımsız olarak karar alabilme, yetişkinlerle ve diğer çocuklarla olumlu etkileşim kurabilme, etrafındakileri dinleme ve uygun sözel tepkilerde bulunma, merak duyduğu konularla ilgili davranış üretebilme ve diğerleriyle rahatlıkla etkileşim başlatabilme* olarak tanımlanmıştır.

Bilişsel yetkinlik; Alanyazın incelendiğinde bireyin bilişsel işlevselliğinin iyi oluş ile ilişkili olduğunu gösteren kanıtlar bulunmaktadır. Olumlu bir duygusal duruma sahip olmanın problemlere çözüm yolları bulmada etkili görülen yaratıcılığı arttırdığı bulunmuştur (Baas, De Dreu ve Nijstad, 2008). Ayrıca Broaden-Build Teorisine göre iyi oluş ve dikkat arasında çift yönlü bağlantı bulunmaktadır ve iyi oluş duygusu, çocuklarda dikkat gelişiminde son derece önemlidir (Fredrickson, 2013). Bu çerçevede 5/6 yaş ÇOPİO modelinin bir boyutu olarak ele alınan bilişsel yetkinlik *hatırlama, ilişki kurma, planlama ve duyduğunu anlama yeterlikleri* olarak tanımlanmıştır.

Değer davranışları; Kişilerin toplumun değerlerine uymayan davranışları onların başarısızlığına, toplumdan dışlanmasına ve mutsuz olmalarına neden olabilir (Alpöge, 2011). Değerler ve iyi oluşun ilişkisine yönelik araştırmalar incelendiğinde, karşılıklı yardımlaşmanın bireylerin sters düzeyini azalttığı ve iyi oluşu arttırdığı görülmektedir (Burke ve Weir, 1977). Öz Belirleme Kuramı'na göre (Ryan ve Deci, 2000) başkalarına yardım etmek içsel bir tatmin sağlamakta ve bu durum iyi oluşu arttırmaktadır. Ayrıca kültürel düzeyde yapılan araştırmalar da iyi oluş ile diğerlerine yardım etmenin pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Oarga, Stavrova ve Fetchenhauer, 2015). Gelişimsel olarak bakıldığında çocuklarda doğumdan itibaren ortamda bir ödül olmasa bile oyun oynama, merak ve ilgi duyma bir içsel motivasyon kaynağı olarak görülmektedir (Harter, 1978; akt. Ryan ve Deci, 2000). Özellikle erken çocuklukta olumlu benlik algısı gelişiminin sosyal çevrenin çocuğa geri bildirimlerinde yattığı düşünülmektedir (Özakbaş, 2004). Dolayısıyla merak ve ilgi gibi içsel motivasyon kaynaklarının yönetiminde çevreyle etkileşime giren çocuğun sevildiği ve istendiği mesajını çevreden alıp almaması olumlu/sağlıklı bir benlik algısı için önemlidir. Bu çerçevede 5/6 yaş ÇOPİO modelinde değer davranışları, *evrensel olarak kabul gören paylaşma, iş birliği yapma, yardımlaşma, sorumluluk sahibi olma gibi temel düzeydeki değerlerin çocuklar tarafından günlük yaşamda kullanılarak ve bu değerler çerçevesinde duygu, düşünce ve davranışlarını organize ederek sosyalleşme anlamında olumlu özelliklere sahip olma* şeklinde tanımlanmıştır.

Psikolojik dayanıklılık; Garmezy (1993) psikolojik dayanıklılığı, bireyin karşılaştığı zorlu yaşam koşullarının üstesinden gelerek normal/eski haline dönebilmesi şeklinde ele almıştır. Masten'e (2001) göre ise psikolojik dayanıklılık, bireyin gelişim ve uyum sürecinde ciddi risklerle yüzleşmesinin ardından iyi sonuçlar elde edebilmesi olarak tanımlanmıştır. Okul öncesi dönemde ise psikolojik dayanıklılığın sosyal problem çözme becerileri, öz düzenleme, bağlanma, doyum erteleyebilme, yardım alabilme, sosyal yeterlilik, girişkenlik-özgüven ve duygu kontrolü boyutlarının olduğu belirtilmektedir (Şahan Aktan ve Önder, 2018). Erken çocukluk döneminde psikolojik dayanıklılık ile psikolojik iyi oluşun ilişkisini incelemeye yönelik olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, 4-6 yaş çocuklarda günlük yaşam stresörlerine karşı üretilen davranışları araştırmak ve iyi oluş ile psikolojik dayanıklılığın ilişkisini açıklamak amacıyla Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin (PERIK) geliştirildiği görülmektedir (Mayr ve Ulich, 2006). Ayrıca Howard, Riger, Campbell ve Wasco (2003) tarafından boyutları sosyal destek, öz yeterlik ve kontrol, kendini suçlama olan İyi Oluş ve Başa Çıkma Ölçeği (Wellbeing and Coping Measure) de geliştirilmiştir. Bu durum psikolojik dayanıklılığın psikolojik iyi oluş için son derece önemli bir bileşen olduğuna işaret etmektedir. Bu incelemeler doğrultusunda 5/6 yaş ÇOPİO modelinin temel boyutlardan biri olarak ele alınan psikolojik dayanıklılık, *günlük yaşam stresörleri ile mücadele ederek başa çıkabilme ve yaşama etkili uyum* şeklinde tanımlanmıştır.

Yaşam doyumu; Yaşam doyumu "bireyin kendi belirlediği kriterlere göre (aile, arkadaşlar, toplum, kendisi vb.) yaşam kalitesinin genel olarak değerlendirilmesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Shin ve Johnson, 1978). Özellikle öznel iyi oluş ile ilgili araştırmalarda temel bir değişken olan yaşam doyumu bireyin kendi standartlarına dayalı bilişsel bir değerlendirmesi olarak belirtilmektedir (Huebner, 1994). Diğer taraftan yaşam doyumun bağımsız bir değişken olarak çocuklar ile yapılan araştırmalarda yer almaması ise eleştirilen bir konu olarak ortaya çıkmaktadır (Huebner, 1994).

Yaşam doyumu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, orta çocukluk döneminde yaşam doyumunu ölçmeye yönelik bazı ölçeklerin geliştirildiği görülmektedir (Huebner, 1991; Huebner, 1994). Bu araştırmalar yaşam doyumunun küçük yaşlarda da ölçülmesinin ve başkaca değişkenlerle ilişkisinin araştırılmasının önem ve gereğini göstermesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla yaşam doyumunu 5/6 yaş ÇOPİO modelinin bir boyutu olarak ele alınmış ve *aile, arkadaşlar ve okul yaşamında ve diğerleriyle ilişkilerde hissedilen olumlu duygulanım* olarak tanımlanmıştır.

Yapılan çalışmalarda, çocuklarda iyi oluşun tanımlaması ve ölçümünün çok daha karmaşık bir konu olduğu görülmektedir (Jones, Laliberte ve Piescher, 2015). Bununla birlikte, çocukların kendileri hakkındaki inançlarını/görüşlerini öz bildirim yöntemiyle değerlendirmek eleştiriye açık bir durum olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla çocuklar soyut işlemler dönemine gelene kadar çocuklarla ilgili temel özelliklerin ebeveyn ya da öğretmen bildirimlerinden yararlanılarak çalışıldığı görülmektedir (Fauth ve Thompson, 2009; Fava ve diğ., 2017; Schölmerich ve diğ., 2014). Bu görüşlerden hareketle 5/6 yaş ÇOPİO modeli üzerine temellendirilmiş, alana kapsayıcı bir bakış açısı ve önemli bir katkı sağlayacağı düşünülerek bu çalışmada, ebeveyn ve öğretmen bildirimine dayalı 5-6 yaş çocukları için geçerli ve güvenilir bir psikolojik iyi oluş ölçeği geliştirilmesi de planlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmada iki temel amaca ulaşmaya çalışılmıştır. Bunlar;

1. Çocuklarda Psikolojik İyi Oluş'un farklı boyutlar açısından değerlendirildiği bir model önermek
2. Önerilen model çerçevesindeki boyutları ölçmek için bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Çocuklarda Psikolojik İyi Oluş ile ilgili bir model önerisinin sunulduğu ve bu çerçevede bir ölçeğin geliştirilmeye çalışıldığı bu çalışmada, nicel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini belirlemenin amaçlandığı durumlarda en uygun araştırma modeli olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş Modeli'ni test etmek ve bu modeli doğrulamak ve bu doğrultuda ilgili model temel alınarak geliştirilmesi tasarlanan 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulmuştur. 5/6 Yaş ÇOPİO Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sürecinde daha sağlıklı sonuçlar elde edebilmek adına belirli ölçütlerde maksimum çeşitlilik sağlamaya yönelik olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Erkuş, 2016). Bu örneklem belirleme yöntemi ölçülecek psikolojik yapıyı sağlıklı şekilde ortaya çıkarabilmek adına en uygun yöntem olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2016). Bu kapsamda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, 5-6 yaş aralığında olan, anne ve babası birlikte yaşayan (boşanma, kayıp vb. yaşantıları olan çocuklar kapsam dışı bırakılmıştır) ve normal gelişim gösteren çocukların öğretmen ve ebeveynleri üzerinden

veriler toplanmıştır. Bu doğrultuda sosyo-ekonomik olarak düşük, orta ve yüksek olarak algılanan okullardan öğretmenlere ve ebeveynlere ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çocuklar ile ilgili gözlemlerini en doğru şekilde ölçeklere yansıtılabilmeleri için her öğretmenden sınıfındaki *rastgele seçilen* sınırlı sayıda çocuk için ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Bu doğrultuda, geri dönüt sağlayan 136 öğretmen sınıfındaki en az 5 en fazla ise 10 çocuk için ölçeği doldurmuştur. Böylece 943 öğretmen, 726 anne ve 523 baba olmak üzere toplam 2208 kişiden veriler toplanmıştır. Verilerde 16 kişi ise çocukla ilişki durumunu belirtmemiştir. Kayıp veriler ve uç değerler silindikten sonra analiz yapılmak üzere 652 anne, 407 baba ve 783 öğretmen üzerinde çalışılmıştır. Annelerin yaşları incelendiğinde 618 annenin yaşını belirttiği ve minimum 20, maksimum 58 yaşında oldukları görülmüştür ($\bar{X}=33.6$). Babaların yaşları incelendiğinde ise 383 baba yaşını belirtmiş ve minimum 25, maksimum 56 yaşında oldukları görülmüştür ($\bar{X}=37.1$). Kalan 783 öğretmenin yaşları incelendiğinde ise 658 öğretmenin yaşını belirttiği ve minimum 22, maksimum 57 yaşında oldukları belirlenmiştir ($\bar{X}=35.4$). Ayrıca öğretmenlerin kıdem yılları incelendiğinde 505 öğretmenin kıdem yılını belirttiği ve minimum 1 maksimum 35 yıldır öğretmenlik yaptıkları görülmüştür ($\bar{X}= 12.7$).

5/6 Yaş ÇOPİO Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için çalışma grubu açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizleri için ayrı ayrı incelenmiştir. Son halde, 544 anne ve 682 öğretmen üzerinden çocuklar ile ilgili toplanan veriler ile madde analizleri, açılımlı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri ve ölçüt geçerliği gerçekleştirilmiştir. Geliştirilmesi planlanan ölçek maddeleri, 507 kız ve 553 erkek çocuk için anneler ve öğretmenler tarafından doldurulmuştur. 166 çocuğun cinsiyet bilgileri ise belirtilmemiştir. AFA için annelerin yaş ortalaması 33.6, öğretmenlerin yaş ortalaması ise 35.1 şeklindedir. Araştırmanın doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise anne ($N=108$), baba ($N=407$) ve öğretmenlerden ($N=101$) oluşan başka bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 295 kız ve 259 erkek çocuk için verileri doldurmuşlardır. Diğer taraftan 62 çocuğun cinsiyeti kişisel bilgiler bölümünde belirtilmemiştir. Analize alınan annelerin yaş ortalaması 33.2, babaların 37.1 ve öğretmenlerin ise 36.7 şeklinde bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

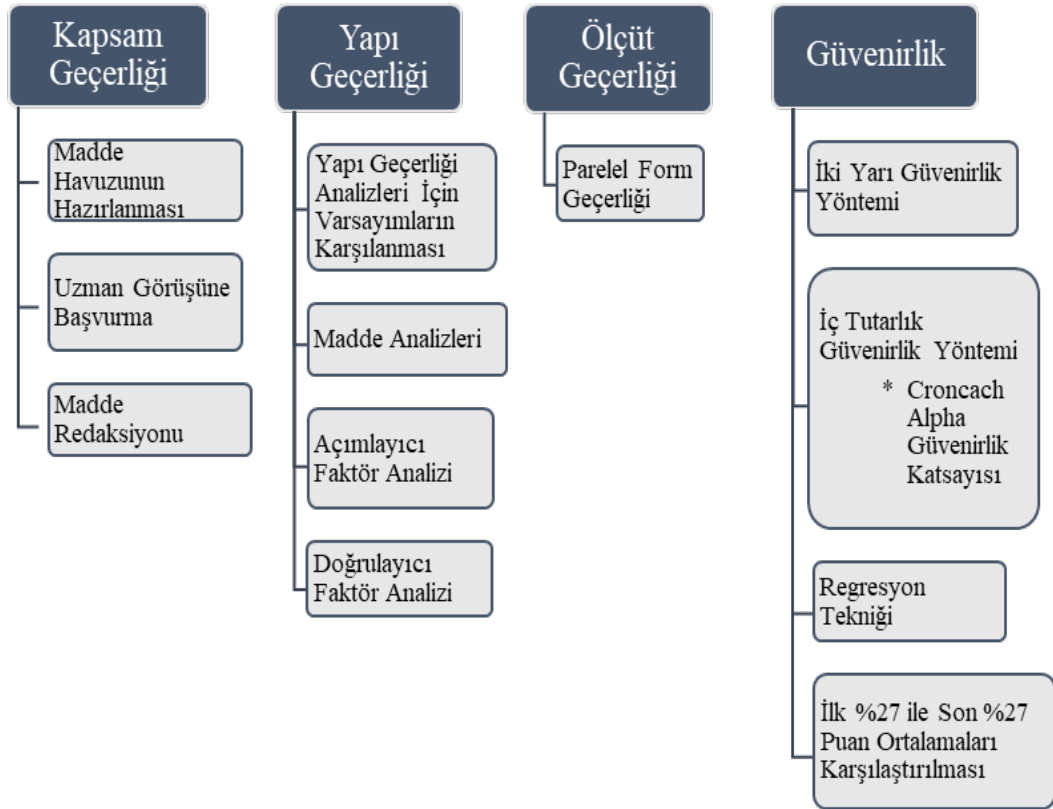
Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Durmuşoğlu Saltalı, Erbay, Işık ve İmir (2018) tarafından gerçekleştirilen Sosyal Duygusal Olma ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK), Türkiye'deki okul öncesi çocuklarında sosyal-duygusal iyi oluşu ve psikolojik sağlamlığı ölçmek amacıyla uyarlanmıştır. Uyarlama sürecinde dört ile altı yaşındaki çocuklardan iki bağımsız örneklem kullanılmıştır. Örneklem 1 (227 çocuk), PERİK-T'nin ölçeğin en uygun yapısını belirlemek için kullanılmıştır. Örneklem 2 (227 çocuk) ise geçerlik çalışması için kullanılmıştır. PERİK'in altı faktörlü orijinal faktör yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. PERİK'in Türkiye örnekleminde elde edilen veriler orijinal alt boyutlarda kabul edilebilir uyum değerleri göstermemiştir. Bu yüzden, PERİK'in Türkiye örneklemini daha iyi temsil eden faktör yapısını keşfetmek için açılımlı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonuçlarına göre ölçek altı faktörlü ve 30 maddelik bir hal almıştır. Ölçek puanları göreceli olarak yüksek iç tutarlılık ve madde-toplam

korelasyonlarının 0.47 ile 0.76 arasında değiştiğini göstermiştir. PERİK'in ölçütle ilgili geçerliliği hakkında kanıt sağlamak için, cinsiyet ve yaşa göre farklılıklar belirlenmiştir.

5/6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (5/6 Yaş ÇOPİÖ) Geliştirme Çalışması

5/6 Yaş ÇOPİÖ Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik analizler için ilk olarak kapsam geçerliği ve madde analizleri yapılmıştır. Devamında AFA ve DFA'ya ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra ise ölçüt geçerliği ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen sonuçlar paylaşılmıştır. Son olarak ölçeğin nihai halinin değerlendirilmesi bulunmaktadır. Buna uygun olarak uygulanan ölçek geliştirme süreci mevcut çalışmalar (Büyüköztürk, 2016; Erkuş, 2016; Seçer, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2015) ışığında kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği ve güvenilirlik analizleri şeklinde sınıflandırılarak Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Ölçek geliştirme süreci

Verilerin Analizi

Çalışmanın ilk aşamasında çalışma gurubundan toplanan veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 25 ve LISREL programları ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Geçerlik Çalışmaları

Cronbach (1984) bir ölçme aracının geçerliğini, ölçek puanlarına bağlı olarak elde edilen düşüncenin desteklenmesi amacıyla kanıtların toplanma süreci olarak nitelendirmektedir (akt. Koyuncu ve Kılıç, 2019). Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA), Ulusal Eğitimde Ölçme Danışmanlığı (NCME) ve Amerikan Psikoloji Derneği (APA) tarafından kapsam, yapı ve ölçüt geçerliği süreçleri ölçek geliştirme sürecinde genel olarak kabul görmektedir (Koyuncu ve Kılıç, 2019).

Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği, oluşturulan maddelerin davranış ve konu alanını temsil edici yetkinlikte olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmaktadır (Cronbach ve Meehl, 1955; akt. Koyuncu ve Kılıç, 2019). Kapsam geçerliği kapsamında ilk olarak gizil değişkenlere ait davranış göstergeleri belirlenmiştir. Göstergeler konu ile ilgili yapılan çalışmalar, kuramsal çerçeve ve geliştirilmiş benzer nitelikteki ölçme araçlarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Yapılan uzun süreli incelemeler neticesinde ölçeğe ait madde havuzu 11 boyuttan oluşan 177 madde şeklinde yapılandırılmıştır. Daha sonra oluşturulan madde havuzu Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Anabilim Dalında görev yapan bir, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında görev yapan dört ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan beş olmak üzere toplam 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan her bir madde için “Uygun”, “Uygun Değil” ya da “Kısmen Uygun” şeklinde düşünceleri ve ayrıca varsa maddeler hakkında görüş ve önerileri istenmiştir. Madde redaksiyonunda ise, uzman görüşlerinden hareketle, hazırlanmış olan her bir maddenin ölçülmek istenen davranışı ölçecek niteliğe sahip olup olmadığı, dil yönünden anlaşılır olup olmadığı, bilimsel açıdan bir yanlışın bulunup bulunmadığı, dil bilgisi hatasının bulunup bulunmadığı ve teknik yönden kusurlu olup olmadığı yönlerinden kontrol edilmiştir (Baykul, 2015).

Yapı Geçerliği

Kline (2016) yapı geçerliğinin, ölçek puanlarının ölçülmek istenen yapıyı sadece belirlenen göstergeler ile ölçüp ölçemediği ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Ölçeklerin psikometrik özelliklerinin incelenmesinde en yaygın kullanılan bir yöntem olan faktör analizi (Brown, 2015), bir korelasyon ya da kovaryans matrisi temelinde karmaşık verileri basitleştirmeyi amaçlayan istatistiksel tekniklerin birleşimidir (Kline, 2016). Bu doğrultuda alanyazında faktör analizi açılımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Açılımlayıcı faktör analizinde (AFA), en uygun faktör sayısı belirlenir ve maddelerin bu faktörlerin makul göstergeleri olup olmadığı incelenir (Brown, 2015). Doğrulayıcı faktör analizinde ise belirlenen faktör yapısının, ölçülen değişkenlerin gözlenen kovaryans yapısına uygun olup olmadığı incelenir (Floyd ve Widaman, 1995). Açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapabilmek için kendilerine özgü süreçleri de dikkate alınarak bazı benzer varsayımların karşılanması gerekmektedir (akt. Koyuncu ve Kılıç, 2019).

Kayıp veri ve uç değerlerin (outliers) saptanması; Uç değerlerin saptanması ve veri dosyasından çıkartılması için ilk olarak standardize edilmiş z puanları hesaplanmış ve z puanı 3.29'dan büyük olan kişiler analize dâhil edilmemiştir. Bunun yanında Mahalanobis uzaklığı her bir vaka için hesaplanmış ve X^2 değeri $p < .001$ şeklinde olasılık kestirimi kabul edilerek 0.001'den küçük değere sahip kişiler analize alınmamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Örneklem büyüklüğü ve seçimi; AFA için önerilen örneklem büyüklüğü ile ilgili alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Birçok kaynakta bu sayının en az 300 kişi olması ve madde başına 5 ile 10 kişi arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca, örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde 100 kişinin az, 200 kişinin orta, 300 kişinin iyi; 500 kişinin çok iyi, 1000 kişi ve daha fazlasının ise mükemmel olduğu görüşü de bulunmaktadır (Comrey ve Lee, 1992; akt. Koyuncu ve Kılıç, 2019). Ayrıca AFA için örneklem büyüklüğünün yeterliliğini incelemede kullanılan KMO değerinin 0.5'ten büyük olması ve çok değişkenli normallik varsayımını test etmek için kullanılan Bartlett Küresellik testinin anlamlı olması beklenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda 1226 kişilik veri setine yönelik olarak yapılan KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları sırasıyla .975 ve $p < .001$ şeklinde bulunmuştur. KMO değerinin 0.9'dan yüksek ve Bartlett Küresellik Testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı bulunması örneklem büyüklüğünün mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir (Seçer, 2015). Bu durum verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu ve faktör analizi yapmaya uygun olduğunu işaret etmektedir.

Normallik; Verilerin normal dağılımı ile ilgili yapılan analizlerde çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin sırasıyla - 1.167 (Skewness) ve .798 (Kurtosis) olduğu görülmüştür. Bu değerlerin +1.5 ile - 1.5 aralığında olması verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Madde analizleri; Ölçek geliştirme sürecinde yapı geçerliğinin sağlanması için en önemli iki analizin AFA ve DFA olduğu bilinmektedir. Ancak madde analizi, her ne kadar bir güvenilirlik analizi olarak değerlendirilse de madde toplam korelasyonları hesaplanarak maddelerin ayırt edici gücü madde geçerliğini sağlamak adına AFA ve DFA analizlerinden önce hesaplanmaktadır. Ölçekte madde analizi işlemleri her bir alt boyut için ayrı ayrı yapılmıştır. Bu süreçte .30'un altında olanlar, silindiği takdirde faktörün iç tutarlık katsayısını düşürmeyen maddeler (Erkuş, 2016) silinmiş ve tekrar güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu işlem ile ölçekten toplam 15 madde (7, 24, 34, 35, 49, 50, 82, 84, 86, 119, 123, 166, 167, 169 ve 171 numaralı maddeler) silinerek geriye 162 madde kalmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA); Yapılan araştırmalarda açımlayıcı faktör analizi yapılırken genellikle faktör çıkartma yönteminin belirlenmesi, faktör yüklerinin ve yamaç grafiğinin incelenmesi, faktörlerin isimlendirilmesi ve açıklanan toplam varyans oranının hesaplanması gibi işlemler gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda ölçek geliştirme sürecinde değişken sayısını azaltarak en az maddeyle en fazla bilgiyi toplamayı sağlayan Temel Bileşenler Analizi-TBA ile Varimax dik döndürme yöntemi seçilmiştir (Erkuş, 2016).

Bir sonraki aşamada ise maddelerin faktör yüklerine göre madde azaltma/çıkarma işlemleri yapılmıştır. Büyüköztürk (2010) maddelerin tek bir faktör altında toplanarak faktör yük değerlerinin en az .30 ve üzerinde olmasını ve bir maddenin farklı faktörlerde olan yük değerleri arasında en

az .10 puan fark olmasının maddelerin oluşturduğu faktörlerin tek yapıyı ölçtüğünü belirlemede gerekli olduğunu belirtmektedir. Ancak Seçer (2015) madde eksiltmede daha tutucu davranılmak istenildiğinde binişik maddelerin ayırt edilebilmesi için maddeler arası faktör yüklerinin .20, Can (2016) ise .15 düzeyinde bir fark olacak şekilde maddelerin incelenebileceğini belirtmektedir. Buna göre, ölçekte bu kriterlere uyarak boyutlarla en fazla ilişkili olan maddeleri ayırt edebilmek için kesme noktası .40 kabul edilmiş ve diğer boyutlarla .20'den daha az farka sahip olup binişik özellik gösteren maddeler, .40 üzerinde faktör yük değeri olup kendi boyutunda öbekleşmeyen maddeler ve .40'ın altında kalan bütün maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu işlemler üç aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

3. aşama AFA'dan sonra kalan 95 maddenin 9 alt boyutta öbekleştiği görülmektedir. Maddelerin faktör yükleri .30'un üzerinde ve maddeler binişik özellik göstermemektedir. Bundan sonraki aşamada ise modelin uyum iyiliği değerleri 1. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi ile incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA); Alanyazında yapılan çalışmalarda genel olarak, doğrulayıcı faktör analizi kapsamında varsayımların karşılanma durumu, parametre kestirim yönteminin belirlenmesi, faktör yükleri, t değerleri, yol (path) diyagramı, χ^2 (Kay-kare), χ^2 /Serbestlik Derecesi (sd) ve uyum indekslerinin incelendiği görülmektedir. En sık olarak incelenip raporlanan uyum indekslerinin ise CFI, NFI, TLI, GFI, NNFI, AGFI, RFI, IFI, PNFI, PGFI, RMSEA, SRMR ve RMR olduğu söylenebilir.

Koyuncu ve Kılıç (2019) mümkün olduğu kadar büyük örneklem üzerinde çalışılmasının hesaplanan model hatalarının önüne geçebileceğini belirtmektedir. DFA için yeterli örneklem büyüklüğü belirlenirken ise genel olarak kabul edilen bir oran bulunmamakla birlikte, alanyazında (MacCallum, Widaman, Preacher ve Hong, 2001; Wolf, Harrington, Clark ve Miller, 2013; Worthington ve Whitaker, 2006) 300 ve üzeri bir örneklem sayısı üzerinde çalışılması önerilmektedir (akt. Koyuncu ve Kılıç, 2019). Bunların yanında, DFA yapılmadan önce eksik ve uç değer belirleme, tek ve çok değişkenli normallik inceleme ve çoklu doğrusal bağlantılı durumunu kontrol etme gibi varsayımların da karşılanması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

5/6 yaş ÇOPİO ölçeği için AFA analizleri tamamlandıktan sonra kalan maddeler farklı bir örneklem grubunda Doğrulayıcı Faktör Analizine alınmış ve uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır. DFA sonuçlarında χ^2 /sd CFI, NFI, IFI, NNFI-TLI, GFI, NNFI, AGFI, RFI, PGFI, RMR, SRMR ve RMSEA değerleri incelenmiştir. Bazı değerlerin mükemmel uyum, bazı değerlerin iyi uyum ve bazı değerlerin düşük uyum göstermesi sonucunda modifikasyon (düzeltme indekslerinin kullanılması) işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonucunda 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 36, 39, 40, 43, 44, 52, 56, 57,58, 63, 65, 69, 73, 74, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 133, 155, 156, 159, 160, 163, 170 ve 175 numaralı maddelerin birçok maddeyle hata terimlerinin yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla değişken hataların birbiriyle ilişkili olması durumunda, her bir gizil değişkenin teorik yapısının bozulduğu ve modeli oluşturan gizil değişkenlerin birbirinden bağımsız olmadığı düşünülmektedir. Bu durumda bu maddelerin ya model dışına çıkarılması ya da hata varyanslarının birbirlerine bağlanmaları gerekmektedir (Jöreskog ve Sörborn, 2005; akt. Seçer, 2015). Dolayısıyla 25, 29, 33, 36, 43, 44, 52, 56, 57, 58, 63, 65, 69, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 103,

104, 105, 106, 108, 133 ve 175 maddelerinin birçok madde ile ortak hata varyansına sahip oldukları görülmüş ve içerdikleri anlamlar alanyazın ışığında değerlendirilerek ölçekten çıkartılmışlardır. Kalan 26 ile 27, 30 ile 31, 39 ile 40, 73 ile 74, 155 ile 156, 159 ile 160 ve 163 ile 170 numaralı maddelerinin ise kendi aralarındaki hata varyanslarının yüksek olduğu görülmüş ve içerdikleri anlamlar dikkate alınarak hata varyanslarının birleştirilmesine karar verilmiştir. Ancak bu aşamada ilk önce kalan maddeler üzerinden tekrar Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

5/6 Yaş ÇOPİO Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yükleri (N=1226)

Maddeler	Faktör Yükleri								
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	6.Faktör	7.Faktör	8.Faktör	9.Faktör
m41	0.819								
m40	0.812								
m39	0.807								
m46	0.784								
m47	0.780								
m37	0.777								
m45	0.746								
m42	0.721								
m48	0.713								
m38	0.647								
m170		0.728							
m174		0.711							
m172		0.702							
m168		0.691							
m163		0.688							
m165		0.683							
m176		0.681							
m173		0.677							
m159			0.706						
m157			0.702						
m160			0.694						
m158			0.638						
m161			0.634						
m156			0.614						
m155			0.569						
m162			0.563						
m153			0.543						
m152			0.537						
m102				0.690					
m91				0.680					
m97				0.676					
m100				0.669					

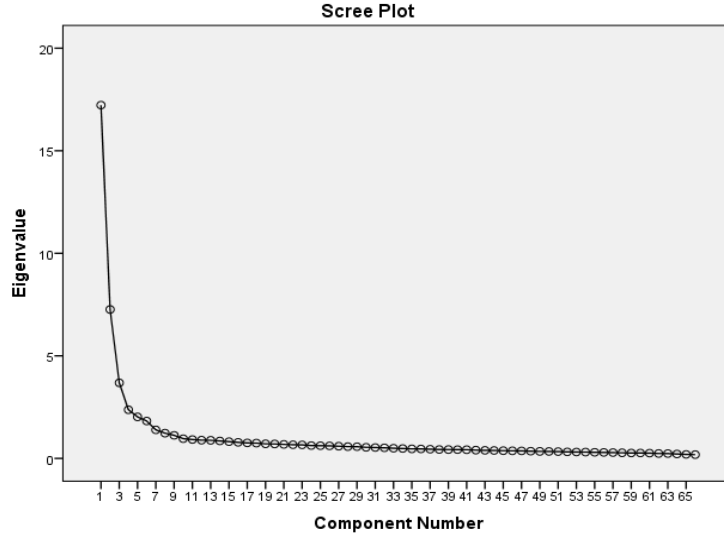
m107	0.665								
m109	0.662								
m89	0.586								
m27		0.767							
m26		0.756							
m30		0.725							
m31		0.721							
m32		0.688							
m28		0.678							
m59			0.656						
m64			0.646						
m70			0.616						
m62			0.603						
m68			0.579						
m53			0.473						
m73				0.614					
m72				0.582					
m74				0.560					
m81				0.549					
m132				0.513					
m131				0.489					
m130				0.486					
m6							0.744		
m5							0.689		
m8							0.590		
m4							0.564		
m12							0.481		
m3							0.458		
m143								0.639	
m142								0.630	
m140								0.529	
m145								0.511	
m138								0.497	
m146								0.452	

Tablo 1'de kalan 66 madde üzerinden yapılan AFA sonuçlarına göre ölçek 9 boyutlu olma özelliğini korumuştur. Öz değer belirme yöntemine göre de toplam varyansın %58'ini açıklayan özdeğeri 1'in üzerinde 9 faktör bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

5/6 Yaş ÇOPİO Ölçeği Faktör Öz Değerleri (N=1226)

Faktörler	1. Faktör	2. Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	6. Faktör	7. Faktör	8. Faktör	9. Faktör
Varyans Yüzdesi	26.095	11.000	5.584	3.595	3.066	2.762	2.107	1.863	1.705
Toplam Varyans Yüzdesi	26.095	37.096	42.679	46.274	49.340	52.102	54.209	56.072	57.777
Özdeğer	17.223	7.260	3.685	2.372	2.024	1.823	1.391	1.230	1.125



Şekil 2. Alt boyutlara ilişkin scree plot

Daha sonraki süreçte ise maddelerin boyutlarla uyumuna tekrar bakılmış ve sonuçlar Koyuncu ve Kılıç (2019) tarafından uyum indekslerinin genel olarak incelenebilmesini sağlayan genel çerçeve kullanılarak Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

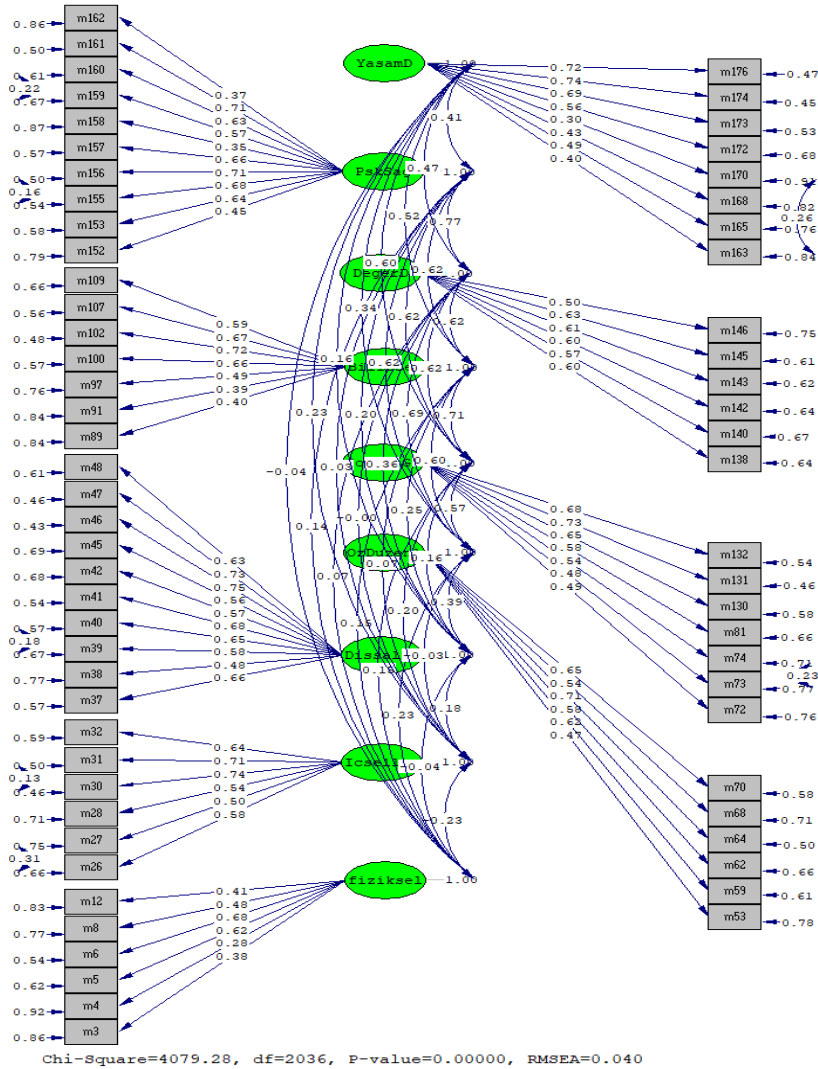
5/6 Yaş ÇOPİO Ölçeği Uyum İndeksleri ve Kabul Edilebilir Kesme Noktaları (N=616)

İstatistik	Standartlar*	66 Madde	Uygunluk
p	< .05	0.00	-
χ^2/sd	5'ten küçük olmalı (Anderson ve Gerbing, 1984); Kullanılmamalı(Kline, 2016; Wheaton,1987)		İyi uyum
RMSEA	0.06'ya yakın veya az olabilir (Hu ve Bentler, 1999); 0.08'den az kabul edilebilir, 0.05'ten az iyi uyum, 0.1'den büyük olduğunda model reddedilmeli (Browne ve Cudeck, 1993);	0.040	İyi uyum
RMR	Mümkün olduğunca düşük olmalı (Tabachnick ve Fidell, 2012)	0.047	İyi Uyum
SRMR	0.08'e yakın veya az olabilir (Hu ve Bentler, 1999); 0.05'ten az iyi uyum (Byrne, 1998)	0.052	Kabul edilebilir
NFI	0.90'dan büyük iyi uyum (Bentler ve Bonnet, 1980)	0.91	İyi Uyum
NNFI-TLI	0.95'e yakın veya büyük olmalı, 0.90 ile 0.95 arası kabul edilebilir(Hu ve Bentler, 1998; 1999)	0.95	İyi Uyum
CFI	0.95'e yakın veya büyük iyi uyum, 0.90 ile 0.95 arası kabul edilebilir (Hu ve Bentler, 1998; 1999)	0.95	İyi Uyum
IFI	0.90 ve üzeri iyi uyum (Marsh ve Hau, 1996)	0.95	İyi uyum
RFI	0.90 ve üzeri iyi uyum (Marsh ve Hau, 1996)	0.90	İyi uyum
GFI	0.95'ten büyük olmalı (Miles, Shevlin, 1998); 0.90 ve üzeri iyi uyum (Hooper vd., 2008)	0.83	Düşük uyum

AGFI	0.90 ve üzeri iyi uyum (Hooper vd., 2008)	0.82	Düşük uyum
PNFI	0.80'den büyük olmalı (Marsh ve Hau, 1996)	0.86	İyi Uyum
PGFI	Kesin bir sınır yok ama 0.50'ye kadar düşebilir (Hooper vd., 2008; Mulaik vd., 1989); 0.80'den büyük olmalı (Marsh ve Hau, 1996)	0.77	Kabul edilebilir

*Standartlar oluşturulurken Koyuncu ve Kılıç (2019) tarafından yapılan çalışma esas alınmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde DFA sonuçları χ^2 /sd, CFI, NFI, IFI, NNFI, NNFI-TLI, PGFI, RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinde ölçeğin çoğunlukla iyi uyum aralığında çıktığını göstermektedir. Sadece GFI ve AGFI uyum indeksleri kabul edilebilir sınırların altında ancak çok yakın sonuçlar vermiştir.



Şekil 3. DFA analizi sonucu maddelerin faktör yükleri

Bu sonuçlar verilerin modelle iyi uyum sağladığını gösterir niteliktedir. Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin genel olarak geçerli bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Bundan sonraki aşamada ise paralel form geçerliği yapılmıştır.

Paralel Form Geçerliği

Geliştirilen ölçeğin ölçmek isteneni ölçüyor olması ile ilgili analiz ölçüt geçerliği test edilerek incelenmiştir (Büyüköztürk, 2016). Bu amaçla alanyazında benzer özelliklere sahip başka bir ölçek ile mevcut ölçeğin toplam ve alt boyutları üzerinden korelasyon düzeyi incelenmiş ve Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.

5/6 Yaş Çocukları için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Paralel Form Geçerliğine İlişkin Bulgular (N=1226)

Değişkenler	Sosyal İlişki Kurma/ Sosyal Performans	Kendini Kontrol/ Özdüzenleme	Kendine Güven/ Atılganlık	Stresle Başa Çıkma/ Duygusal dengelilik	Sorumluluk Bilinci/ Görev Yönelimi	Keşfetmekten Keyif Alma/ Keşfetme Merakı	PERİK Toplam
Fiziksel Sağlık	.299**	.314**	.323**	.168**	.346**	.338**	.391**
Düşük	.137**	.018	.142**	.259**	.032	.096**	.068*
İçselleştirme							
Düşük	.130**	.288**	.067*	.396**	.146**	.139**	.138**
Dışsallaştırma							
Öz Düzenleme	.464**	.600**	.432**	.412**	.606**	.526**	.615**
Sosyal	.669**	.557**	.707**	.430**	.595**	.694**	.748**
Yetkinlik- Girişkenlik							
Bilişsel Yetkinlik	.539**	.576**	.680**	.443**	.610**	.677**	.709**
Değer Davranışları	.612**	.682**	.563**	.497**	.611**	.613**	.721**
Psikolojik Dayanıklılık	.564**	.561**	.510**	.410**	.583**	.574**	.668**
Yaşam Doyumu	.553**	.613**	.600**	.466**	.566**	.674**	.695**
5/6 Yaş ÇOPİÖ Toplam	.662**	.713**	.667**	.607**	.681**	.725**	.791**

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır ($p < .05$) ** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır ($p < .01$)

5/6 Yaş ÇOPİÖ ölçeğinin paralel form geçerliği için Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Durmuşoğlu ve diğ. (2018) tarafından gerçekleştirilen Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK) ile arasındaki ilişki pearson momentler çarpımı katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Alanyazında 0.70-1.00 arası korelasyon katsayısı yüksek, 0.70-0.30 arası orta ve 0.30-0 arası ise düşük düzeyde ilişki olduğu anlamına geldiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Tablo 4'deki sonuçlar incelendiğinde ise 5/6 Yaş ÇOPİÖ ölçeğinin Fiziksel Sağlık alt boyutunun

PERİK'in tüm alt boyutları ve toplam puanı ile arasında orta düzey pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Düşük İçselleştirme alt boyutunun ise Kendini Kontrol/Özdüzenleme ve Sorumluluk Bilinci/Görev Yönelimi alt boyutları dışında PERİK'in diğer alt boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Diğer alt boyutlar incelendiğinde ise Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik ile Kendine Güven/Atılganlık ve PERİK Toplam; Bilişsel Yetkinlik ile PERİK Toplam arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki görülürken diğer boyutların birbirleriyle arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçların 5/6 Yaş ÇOPİO Ölçeğinin ölçüt geçerliği olduğunu göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Güvenirlilik Çalışmaları

5/6 Yaş ÇOPİO ölçeğinin güvenirlik analizleri için ölçeğin geçerlik çalışmalarından sonra kalan maddelere ait madde-toplam korelasyonları, alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha katsayıları, iki yarı güvenirlik yöntemi ve regresyon tekniği kullanılmıştır. İlk olarak Tablo 5'te görüldüğü üzere AFA ve DFA analizleri sonrasında maddelerin ayırt edicilik güçleri madde-toplam korelasyonları hesaplanarak tekrar incelenmiştir.

Tablo 5.

5/6 Yaş ÇOPİO Ölçeği AFA-DFA Sonrası Madde Toplam Korelasyonları (N=1226)

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Ortalaması	Madde Standart Sapması	Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonu	Alt Boyut Cronbach Alpha
Fiziksel Sağlık	m3	3.6427	1.30853	.361	.693
	m4	3.4241	1.07947	.441	
	m5	3.1811	1.17310	.491	
	m6	3.1680	1.11223	.534	
	m8	3.0775	1.22546	.402	
	m12	3.1852	.98103	.324	
Düşük İçselleştirme	m26	3.6762	1.19333	.624	.86
	m27	3.5114	1.17050	.593	
	m28	4.0538	1.10452	.637	
	m 30	3.9837	1.12329	.714	
	m31	3.9772	1.14833	.698	
	m32	4.0489	1.10843	.659	
Düşük Dışsallaştırma	m37	3.7945	1.11179	.740	.93
	m38	3.9380	1.09219	.628	
	m39	3.8124	1.06861	.758	
	m40	4.0816	1.12625	.780	
	m41	3.8997	1.12800	.760	
	m42	3.9837	1.17166	.676	
	m45	4.0212	1.10489	.710	
	m46	3.7431	1.10954	.729	
m47	3.8140	1.11597	.740		
m48	3.7292	1.15214	.660		

	m53	3.0767	1.05474	.447	.81
	m59	3.3034	1.04711	.603	
Öz Düzenleme	m62	3.4103	1.00474	.586	
	m64	3.3344	1.01856	.645	
	m68	3.3189	.97658	.617	
	m70	3.2610	1.06846	.551	
	m72	3.6338	1.05929	.641	.87
Sosyal Yetkinlik- Girişkenlik	m73	3.4608	1.06852	.650	
	m74	3.5538	1.04313	.643	
	m81	3.5759	1.07569	.603	
	m130	3.4568	1.04049	.621	
	m131	3.8361	1.03097	.686	
	m132	3.6485	1.00670	.652	
	m89	3.8866	1.07104	.583	.89
Bilişsel Yetkinlik	m91	4.1362	1.06532	.734	
	m97	3.9380	1.06188	.684	
	m100	3.5440	1.02385	.649	
	m102	3.7219	1.00047	.697	
	m107	3.8646	1.04726	.705	
	m109	3.8352	1.09943	.686	
	m138	3.3858	.94869	.610	.84
Değer Davranışları	m140	3.4641	1.01375	.630	
	m142	3.3491	.99410	.633	
	m143	3.3091	1.07127	.620	
	m145	3.5938	1.05355	.624	
	m146	3.6387	1.05170	.609	
	m152	3.1436	.95393	.528	.89
Psikolojik Dayanıklılık	m153	3.3222	.96711	.602	
	m155	3.4054	.97291	.633	
	m156	3.3491	.95301	.656	
	m157	3.0538	.99732	.656	
	m158	3.1550	1.08216	.523	
	m159	3.2170	.98075	.688	
	m160	3.2007	.96156	.690	
	m161	3.4021	.95821	.686	
	m162	3.4119	1.02100	.534	
	m163	3.9927	1.02417	.714	.92
Yaşam Doyumu	m165	3.8817	1.02454	.714	
	m168	3.8589	1.01281	.694	
	m170	3.9086	1.08713	.690	
	m172	4.0000	1.04198	.728	
	m173	3.9967	.98809	.756	
	m174	3.9568	.94791	.781	
	m176	4.0090	.98681	.763	
Toplam 66 madde					.95

Tablo 5'deki bulgular incelendiğinde maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının en düşük .32 olduğu bunun da kabul edilebilir ölçüde olduğu görülmektedir.

İki Yarı Güvenirlik Yöntemi

Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısının hesaplanmasında kullanılan yöntemlerden bir diğeri ise iki yarı test güvenilirliği yöntemidir. 1226 kişilik veriler üzerinde ölçek maddeleri iki ayrı gruba ayrılmıştır. Bu bölme işlemi tek ve çift numaralı soruları ayırarak bölme, tam yarıdan bölme veya rastgele bölme şeklinde olabilir (Büyüköztürk, 2016). Bu uygulamada maddeler tek ve çift numaralı olanlar ayrılarak bölme işlemi yapılmıştır. Daha sonra her çocuğa ait ölçeğin iki yarısından aldığı puanlar hesaplanmıştır. Devamında bu puanlar arasında korelasyon elde edilerek testin bir yarısına ait güvenilirlik katsayısı bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ait iç tutarlılığı hesaplamak için Spearman-Brown formülü kullanılmıştır. Bu değer 0.70'den yukarı çıkması iç tutarlılık anlamında güvenilirlik yüksek olarak değerlendirilmektedir (Seçer, 2015). Tablo 6'da yapılan analiz sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 6.

Spearman-Brown Katsayısı ile İç Tutarlılık Analizi Bulguları (N=1226)

	N	Cronbach Alpha	Spearman-Brown Kat Sayısı	Guttman Split- Half Kat Sayısı	r
Ölçeğin Tek Sıralı Yarası	33 ^a	.898	.973	.973	.947
Ölçeğin Çift Sıralı Yarası	33 ^b	.898			

a. Maddeler: m3, m5, m8, m26, m28, m31, m37, m39, m41, m45, m47, m53, m62, m68, m72, m74, m89, m97, m102, m109, m131, m138, m142, m145, m152, m155, m157, m159, m161, m163, m168, m172, m174.

b. Maddeler: m4, m6, m12, m27, m30, m32, m38, m40, m42, m46, m48, m59, m64, m70, m73, m81, m91, m100, m107, m130, m132, m140, m143, m146, m153, m156, m158, m160, m162, m165, m170, m173, m176.

Tablo 6'daki değerler incelendiğinde ölçeğin iki yarısının korelasyon değeri ($r=.95$) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Spearman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları da .70'in üzerinde değer göstermektedirler. Bu sonuçlar ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğuna kanıt gösteren bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Alt ve üst %27'lik Dilimlerin Karşılaştırılması

Bir ölçme aracında ölçülmek istenen davranışı sergileyen bireyler ile sergilemeyenleri birbirinden iyi düzeyde ayırt etmesi de beklenmektedir (Can, 2016). Bu amaçla ölçme aracından alınan puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanır ve sıralanan bu puanların ilk %27 ile son %27 diliminde kalan kişiler üst ve alt grup olarak adlandırılır. Bu gruplarda kalan kişilerin puan ortalamaları ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılmaktadır. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç vermesi, testin iç tutarlılığına ilişkin bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Alt ve üst %27'lik grupların karşılaştırılması tüm alt boyutlarda ve ölçekten alınan toplam puanda ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Alt ve Üst %27'lik Dilimlerin Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları (N=1226)

	Grup	N	Ort	SS	t	p	
Fiziksel Sağlık	1.00	Alt%27	331	14.2598	2.63062	-58.720	.000***
	2.00	Üst%27	331	24.7734	1.92118		
Düşük İçselleştirme	1.00	Alt%27	331	25.3897	1.05418	-43.187	.000***
	2.00	Üst%27	331	28.9275	1.05351		
Düşük Dışsallaştırma	1.00	Alt%27	331	27.0181	5.74559	-63.809	.000***
	2.00	Üst%27	331	47.9970	1.66333		
Öz Düzenleme	1.00	Alt%27	331	13.8973	2.55397	-64.449	.000***
	2.00	Üst%27	331	24.7130	1.67308		
Sosyal Yetkinlik- Girişkenlik	1.00	Alt%27	331	17.9124	3.97967	-54.588	.000***
	2.00	Üst%27	331	30.9124	1.71310		
Bilişsel Yetkinlik	1.00	Alt%27	331	19.2296	4.29607	-54.336	.000***
	2.00	Üst%27	331	32.6918	1.36467		
Değer Davranışları	1.00	Alt%27	331	14.7341	3.30500	-52.731	.000***
	2.00	Üst%27	331	25.5891	1.76165		
Psikolojik Dayanıklılık	1.00	Alt%27	331	23.9577	4.44747	-56.308	.000***
	2.00	Üst%27	331	40.5861	3.01426		
Yaşam Doyumu	1.00	Alt%27	331	22.9275	5.04052	-53.381	.000***
	2.00	Üst%27	331	38.2266	1.33485		
ÇOPİÖ Toplam	1.00	Alt%27	331	192.9184	23.31060	-59.783	.000***
	2.00	Üst%27	331	272.5317	6.60450		

5/6 Yaş ÇOPİÖ ölçeğinin iç tutarlık analizi için yapılan alt ve üst %27'lik grupların karşılaştırılması sonucunda Tablo 7'de de görüldüğü üzere bütün alt boyutlarda ve ölçeğin toplamında anlamlı düzeyde fark görülmüştür ($p<.001$). Bu durum ölçeğin iç tutarlığına ilişkin kanıtlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Regresyon tekniği. Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında madde geçerlikleri incelenmiştir. Regresyon tekniği ile maddeler yordayıcı değişken, ölçekten alınan toplam puan ise yordanan değişken olarak analize alınmış ve basit doğrusal regresyon yapılmıştır. Regresyon eşitliğinin istatistiksel anlamlılığı ANOVA ile test edilmiş ve F değeri anlamlı olan maddelerin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Regresyon katsayılarının istatistiksel anlamlılığı da t-testi ile analiz edilmiş ve regresyon katsayıları pozitif olan ve istatistiksel olarak anlamlı olan maddelerin geçerli olduğu kabul edilmiştir (Terzi, 2019).

Puanlama

Ölçek 5'li likert tip hazırlanmış ve toplam 66 madde ve 9 alt boyuttan oluşmuştur. Ölçekten alınabilecek minimum puan 66 iken en yüksek puan 330'dur. Ölçekte fiziksel sağlık alt boyutunda bulunan 5. madde "Genel olarak yorgundur/enerjisi düşüktür" ile düşük içselleştirme ve düşük dışsallaştırma alt boyutlarının bütün maddeleri (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 ve 22 numaralı maddeler) tersten puanlanmaktadır. Ölçek çocuğu yakından tanıyan bir yetişkin

tarafından (anne, baba veya öğretmen) doldurulabilir. Ölçek alt boyutlar üzerinden ve kavramsal-kuramsal yapısının desteklediği üzere toplam puan alınarak ayrı ayrı puanlanabilir.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada 5-6 yaş çocuklarında psikolojik iyi oluş hakkında bütüncül bir bakış açısı sunan bir model önerilmiş ve bu model temelinde geçerli, güvenilir, kapsamlı ve kullanışlı bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen ÇOPİO modelinin temel boyutları *fiziksel sağlık, düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma, öz düzenleme, sosyal yetkinlik-girişkenlik, bilişsel yetkinlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu* olarak belirlenmiştir. Bu boyutları ölçmek amacıyla geliştirilmesi tasarlanan ölçek için madde havuzu hazırlanmış ve geçerlik-güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

5/6 Yaş ÇOPİO'nun yapı geçerliği için varsayımların karşılanma durumu incelendikten sonra ilk olarak madde analizi yapılarak maddelerin ayırt edicilik gücü incelenmiştir. Bu kapsamda her bir alt boyut için ayrı ayrı madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve değeri .30'un altında olanlar, silindiği takdirde faktörün iç tutarlık katsayısını düşürmeyen maddeler (Erkuş, 2016) ölçekten çıkartılmıştır. Böylece 15 madde (7, 24, 34, 35, 49, 50, 82, 84, 86, 119, 123, 166, 167, 169 ve 171 numaralı maddeler) silinerek geriye kalan 162 madde ile Açıklayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği için sonraki adımda üç aşamadan oluşan Açıklayıcı Faktör Analizi-AFA yapılmıştır. AFA analizleri çerçevesinde boyutlarla en fazla ilişkili olan maddeleri ayırt edebilmek için faktör yük değeri kesme noktası .40 kabul edilmiş ve diğer boyutlarla .20'den daha az farka sahip olup binişik özellik gösteren maddeler (Seçer, 2015), .40 üzerinde faktör yük değeri olup kendi boyutunda öbekleşmeyen maddeler ve .40'ın altında kalan bütün maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Böylece Temel Bileşenler Analizi-TBA ile Varimax dik döndürme yöntemi sonucunda 95 madde ve 9 boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri .30'un üzerinde ve maddeler binişik özellik göstermemektedir.

5/6 Yaş ÇOPİO ölçeğinin yapı geçerliği için sonraki aşamada ise modelin uyum iyiliği değerleri 95 madde ve 9 alt boyut üzerinden 1. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA ile incelenmiştir. İlk aşamada yapılan DFA analizi bazı uyum indekslerinin düşük değerler sergilediğini göstermiştir. Bu durumda modifikasyon işlemleri gerçekleştirilmiştir. Böylece 25, 29, 33, 36, 43, 44, 52, 56, 57, 58, 63, 65, 69, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 133 ve 175 maddelerin ölçekten çıkartılırken 26 ile 27, 30 ile 31, 39 ile 40, 73 ile 74, 155 ile 156, 159 ile 160 ve 163 ile 170 numaralı maddelerin ise hata varyanslarının birleştirilmiştir. Daha sonra tekrar AFA analizi gerçekleştirilmiş ve maddelerin boyutlara dağılımı ve faktör yükleri değerlendirilmiştir. Böylece toplam varyansın %58'ini açıklayan özdeğeri 1'in üzerinde 9 faktör bulunmuştur. Son olarak DFA sonucunda bazı uyum indekslerinin değerleri ise $\chi^2/sd = 2.0035$, RMSEA = 0.040, SRMR = 0.052, NFI = 0.91, TLI = 0.95, CFI = 0.95 ve IFI = 0.95 olarak elde edilmiştir.

5/6 Yaş ÇOPİO ölçeğinin ölçüt geçerliği ise Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK) ile arasındaki ilişki katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Bu incelemede Büyüköztürk (2016) tarafından önerilen değerler kullanılarak yorumlama yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle korelasyon

katsayısının 0.70-1.00 arası olmasının yüksek, 0.70-0.30 arası orta ve 0.30-0 arası olmasının düşük düzeyde ilişki gösterdiği varsayılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 5/6 Yaş ÇOPİO ölçeğinin Fiziksel Sağlık alt boyutunun PERİK'in tüm alt boyutları ve toplam puanı ile arasında orta düzey pozitif yönlü; Düşük İçselleştirme alt boyutunun Kendini Kontrol/Özdüzenleme ve Sorumluluk Bilinci/Görev Yönelimi alt boyutları dışında PERİK'in diğer alt boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Diğer alt boyutlar incelendiğinde ise Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik ile Kendine Güven/Atılganlık ve PERİK Toplam; Bilişsel Yetkinlik ile PERİK Toplam arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki görülürken diğer boyutların birbirleriyle arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçların 5/6 Yaş ÇOPİO Ölçeğinin ölçüt geçerliği olduğunu gösterir nitelikte olduğu söylenebilir.

5/6 Yaş ÇOPİO Ölçeğinin güvenilirlik analizleri için ise ölçeğin geçerlik çalışmalarından sonra kalan maddelerine ait madde-toplam korelasyonları, alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha katsayıları, iki yarı güvenilirlik yöntemi ve regresyon tekniği kullanılmıştır. Bulgular maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının en düşük .32 ve kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach's alpha katsayıları incelendiğinde Fiziksel Sağlık .693, Düşük İçselleştirme .86, Düşük Dışsallaştırma .93, Öz Düzenleme .81, Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik .87, Bilişsel Yetkinlik .89, Değer Davranışları .84, Psikolojik Dayanıklılık .89 ve Yaşam Doyumu .92 iken, ölçeğin toplam puan üzerinden güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iki yarı güvenilirlik analizinde de korelasyon katsayıları yüksek bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık analizi için yapılan alt ve üst %27'lik grupların karşılaştırılması sonucunda bütün alt boyutlarda ve ölçeğin toplamında anlamlı düzeyde fark görülmüştür. Son olarak her bir madde için hesaplanan regresyon katsayısının ise toplamı yordamada anlamlı olduğu bulunmuştur.

Alan yazında erken çocukluk döneminde iyi oluş düzeyinin incelenmesi için fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim dönemi özelliklerini içinde barındıran psikolojik değişkenler üzerine temellendirilmiş farklı ölçme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Psikolojik iyi oluş ile ilgili ölçme araçlarının ise sınırlı sayıda olduğu (GL Assessment, 2018), bununla birlikte, erken çocukluk döneminde genel kabul görmüş bir kavramsal çerçeve veya model çalışmalarının ise kapsayıcı/bütüncül bir bakış açısına sahip olmadığı görülmektedir. Psikolojik iyi oluşun teorik temelleri incelendiğine, çocuklarda psikolojik iyi oluş ile ilgili çocukluktan yetişkinliğe doğru gelişim evrelerinde nasıl bir değişim olduğu ve yetişkin psikolojik iyi oluş ile nasıl farklılık gösterdiği hakkında çok az kuramsal araştırma olduğu görülmektedir. Çocuklarda psikolojik iyi oluş ile ilgili nicel araştırmalarda genellikle yetişkin modeli (Ryff ve Keyes, 1995) bileşenlerinin çocuklara uygun bir yansıması şeklinde hazırlanan modeller kullanılmaktadır (Liddle ve Carter, 2015; Oprea ve diğ., 2018). İyi oluş alanlarının ölçülmesini sağlamak için, çocukların daha soyut kavramlarda kendi algı ve deneyimlerinin nasıl güvenilir bir şekilde ölçüleceğine dair daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Fauth ve Thompson, 2009). Bu bağlamda bu çalışmanın alanyazındaki bu ihtiyacı gidermeye yönelik katkı sağlayıcı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular 5/6 Yaş ÇOPİO'nun psikometrik özelliklerinin genel olarak kabul edilebilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Alanyazında da belirtildiği üzere, çocuklarda iyi oluşun kapsamlı bir resmi çizilirken birbirleriyle ilişkili olan psikososyal boyutlar göz önüne alınarak

çalışılmalıdır (Schweiger ve Graf, 2015). Dolayısıyla kendini iyi hissetme ve sürekli bir gelişim içinde olmayla ilgili olan psikolojik iyi oluşun, sağlıklı ve mutlu bir çocuğun sahip olması gereken özellikleri de içermesi beklenmelidir. Ayrıca Maslow (2018) çocuklarda iyi oluşun bütüncül bir şekilde incelenebilmesi için gelişimsel görevlerin birer gösterge olarak ele alınmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda önerilen bu modelin çocuklarda psikolojik iyi oluşun değerlendirilmesinde söz konusu beklentiler ışığında alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ancak başkaca çalışmalarda bu modelin ve ilgili maddelerin test edilmesi ve kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi katkı sağlayıcı olacaktır. Bunlara ek olarak, bu model üzerine yapılandırılan ölçme aracı ile çocuklarda davranış çıktılarını dikkate alan ve ihtiyaç duyulması halinde çocuklarda psikolojik iyi oluş düzeyinin artırılmasına yönelik olan müdahale programlarının oluşturulması da alanyazına katkı sağlayıcı olabilir. Bunların dışında, verilerin analizinde 2. Düzey Doğrulayıcı Faktör analizi yapılmaması mevcut çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Ölçeğin yapı geçerliğine daha fazla kanıt sunması için bu yönde analizleri içeren çalışmaların yapılması da önerilmektedir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise çalışma grubu belirlenirken normal gelişim gösteren ve ebeveynleri birlikte yaşayan (boşanma, kayıp vb yaşamamış) çocuklar ile çalışılmasıdır. Bu durum genelleme yapmayı hedefleyen çalışmalarda dikkate alınmalıdır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulununun 29/04/2020 tarihli 68282350/2018/G03 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Abed, N., Pakdaman, S., Heidari, M. & Tahmassian, K. (2016). Developing psychological well-being scale for preschool children. *Global journal of health science*, 8(11), 104-111. doi:10.5539/gjhs.v8n11p104
- Adler, A. (2019). *Çocuk eğitimi*. (çev. K. Şipal). İstanbul: Say Yayınları.
- Akçakın, M. (1985). Çocukların Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin tanıtımı ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 5, 3-6.
- Akın, A., Yılmaz, S., Özen, Y., Raba, S. ve Özhan, Y. (2016). *Stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş ölçeği'nin türkçe formu'nun geçerlik ve güvenilirliği*. V. Eğitim Araştırmaları Kongresi Sözlü Bildiri. ss.74-80. Sakarya, Türkiye.
- Alpöge, G. (2011). *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi*. İstanbul: Bilgi Yayın Evi.
- Baas, M., De Dreu, C. K. & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Oxford, England: Aldine. doi: http://dx.doi.org/10.1037/t07666-000
- Bunge, E. M., Essink-Bot, M. L., Kobussen, M. P., Suijlekom-Smit, L. W., Moll, H. A. & Raat, H. (2005) Reliability and validity of health status measurement by the TAPQOL. *Archives of Disease in Childhood*, 90, 351-358.
- Burke, R. J. & Weir, T. (1977). Marital helping relationships: The moderators between stress and well-being. *The Journal of Psychology*, 95(1), 121-130.

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (22.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırmanın temelleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Childhood Longitudinal Study-ECLS. (2019). <http://nces.ed.gov/ecls/> sayfasından erişilmiştir.
- Dadialla, J. K., He, Q. & Wang, W. (2014). *Maintaining psychosocial well-being among children aged 13 to 16*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Lapland University Health Care and Social Services. Lapland, Finlandiya.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research Series*, 39, doi: 10.1007/978-90-481-2354-4 12
- Dwivedi, K. N. & Brinley Harper, P. (2004). *Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental ill health*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Erikson, E. H. (1968). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide Ölçek Geliştirme I-Temel Kavramlar ve İşlemler* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fauth, B. & Thompson, M. (2009). Young children's well-being: Domains and contexts of development from birth to age 8. *NCB Research Centre*, p.4-87.
- Fava, N. M., Li, T., Burke, S. L. & Wagner, E. F. (2017). Resilience in the context of fragility: Development of a multidimensional measure of child wellbeing within the Fragile Families dataset. *Children and Youth Services Review*, 81, 358-367.
- Fekkes, M., Theunissen, N. C., Brugman, E., Veen, S., Verrips, E. G. Koopman, H. M. Vogels, T., Wit, J. M., Verloove-Vanhorick, S. P. (2000) Development and psychometric evaluation of the TAPQOL: a health-related quality of life instrument for 1-5-year-old children. *Quality of Life Research*, 9, 961-972.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In P. Devine & A. Plant (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-53). Burlington: Academic Press.
- Gagnon, M. C. J., Durand-Bush, N. & Young, B. W. (2016). Self-regulation capacity is linked to wellbeing and burnout in physicians and medical students: Implications for nurturing self-help skills. *International Journal of Wellbeing*, 6(1).
- Garmez, N. (1993). Children in Poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- GL Assessment (2018, Aralık 18). *Measures of Children's Mental Health and Psychological Wellbeing*. <https://www.gl-assessment.co.uk/>
- Guillemin, I., Marrel, A., Arnould, B., Capuron, L., Dupuy, A., Ginon, E., ... & Urdapilleta, I. (2016). How French subjects describe well-being from food and eating habits? Development, item reduction and scoring definition of the Well-Being related to Food Questionnaire (Well-BFQ®). *Appetite*, 96, 333-346.
- HealthActCHQ. (2018). Child Health Questionnaire & Infant Toddler Quality of Life Questionnaire. <https://www.healthactchq.com/> adresinden erişilmiştir.
- Henderson, S. E. & Sugden, D. A. (1992). *Movement assessment battery for children*. Kent, UK: The Psychological Corporation.
- Henderson, S. E., Sugden, D. A. & Barnett, A. L. (2007). *Movement assessment battery for children-2 second edition (Movement ABC-2)*. London, UK: The Psychological Corporation.

- Hicks, S., Newton, J., Haynes, J. & Evans, J. (2011). *Measuring children's and young people's wellbeing*. Office of National Statistics Report & BRASS, Cardiff University.
- Hills, P. & Argyle, M. (1998). Positive moods derived from leisure and their relationship to happiness and personality. *Personality and individual differences*, 25(3), 523-535.
- Holder, M. D. & Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10(3), 329-349.
- Holder, M. D. & Coleman, B. (2015). Children's friendships and positive well-being. In *Friendship and happiness* (pp. 81-97). Springer, Dordrecht.
- Howard, A., Riger, S., Campbell, R. & Wasco, S. (2003). Counseling services for battered women: A comparison of outcomes for physical and sexual assault survivors. *Journal of interpersonal violence*, 18(7), 717-734.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School psychology quarterly*, 6(2), 103.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 6(2), 149.
- Hullmann, S. E., Ryan, J. L., Ramsey, R. R., Chaney, J. M. & Mullins, L. L. (2011). Measures of general pediatric quality of life: Child Health Questionnaire (CHQ), DISABKIDS Chronic Generic Measure (DCGM), KINDL-R, Pediatric Quality of Life Inventory (PedsQL) 4.0 Generic Core Scales, and Quality of My Life Questionnaire (QoML). *Arthritis care & research*, 63(11), 420-430.
- Jones, A. S., Laliberte, T. & Piescher, K. N. (2015). Defining and strengthening child well-being in child protection. *Child and Youth Services Review*, 54, 57-70. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.05.001>
- Keenan, K. & Wakschlag, L. S. (2004). Are oppositional defiant and conduct disorder symptoms normative behaviors in preschoolers? A comparison of referred and nonreferred children. *American Journal of Psychiatry*, 161(2), 356-358.
- Kershaw, P., Irwin, L., Trafford, K. & Hertzman, C. (2005). *The British Columbia atlas of child development* (Vol. 40). Vancouver, BC: Human Early Learning Partnership.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental psychology*, 18(2), 199.
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanımı: Bir Doküman İncelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44, 198, 361-388. doi: 10.15390/EB.2019.7665
- Liddle, I. & Carter, G. F. A. (2015). Emotional and psychological well-being in children: the development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. *Educational Psychology in Practice*, 31(2), 174-185. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02667.363.2015.1008409>
- Lin, H.-F. (2013). The well-being of junior high school students in Taiwan in relation to familial socioeconomic status, school life adjustment, and deviant behavior. *Psychology*, 4(3A). doi:<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A033>
- Linley, P. A. & Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in practice*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Lui, P. P. & Fernando, G. A. (2018). Development and Initial Validation of a Multidimensional Scale Assessing Subjective Well-Being: The Well-Being Scale (WeBS). *Psychological reports*, 121(1), 135-160.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological bulletin*, 131(6), 803.
- Maslow, A. (2018). *İnsan Olmanın Psikolojisi*. (çev. O. Gündüz). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık. (
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Mayr, T. & Ulich, M. (1999). Children's well-being in day care centres: An exploratory empirical study. *International Journal of Early Years Education*, 7(3), 229-239, doi: 10.1080/096.697.6990070303

- Mayr, T. & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings – PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years: An International Research Journal*, 29(1), 45-57. doi: 10.1080/095.751.40802636290
- Mayr, T., & Ulich, M. (2006). PERIK–Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (Begleitheft). *Freiburg: Herder*.
- Moore, K. A. (2013). What is child well-being?: Does it matter how we measure it? *The National Council on Family Relations Annual Conference*.
- Oarga, C., Stavrova, O. & Fetchenhauer, D. (2015). When and why is helping others good for well-being? The role of belief in reciprocity and conformity to society's expectations. *European Journal of Social Psychology*, 45(2), 242-254.
- OECD. (2009). *Doing Better for Children: Organisation for Economic Co-Operation and Development*. www.oecd.org/els/social/childwellbeing adresinden erişilmiştir.
- Oprea, S. J., Buijzen, M. & Reijmersdal, E. A. V. (2018). Development and validation of the psychological well-being scale for children (PWB-c). *Societies*, 8(18), 1-14.
- Ostir, G. V., Berges, I. M., Markides, K. S. & Ottenbacher, K. J. (2006). Hypertension in older adults and the role of positive emotions. *Psychosomatic medicine*, 68(5), 727.
- Özakbaş, T. (2004). *Bütüncül Psikoterapi* (2. Baskı). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Paezy, M., Shahraray, M. & Abdi, B. (2010). Investigating the impact of assertiveness training on assertiveness, subjective well-being and academic achievement of Iranian female secondary students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1447-1450.
- Pollard, E. & Lee, P. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 9–78. doi: http://dx.doi.org/10.1023/A:102.128.4215801.
- Roothman, B., Kirsten, D. K., & Wissing, M. P. (2003). Gender differences in aspects of psychological well-being. *South African journal of psychology*, 33(4), 212-218.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self – Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well – Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., Erbay, F., Işık, E., & İmir, H. M. (2018). Turkish validation of social emotional well-being and resilience scale (PERIK). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 525-533.
- Schölmerich, A., Agache, A., Leyendecker, B., Ott, N. & Werding, M. (2014). Das Wohlergehen von Kindern als Zielgröße politischen Handelns. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 83(1), 69-86.
- Schweiger, G. & Graf, G. (2015). *The Well-Being of Children*. Berlin: De Gruyter Open Ltd.
- Sears, L. E., Agrawal, S., Sidney, J. A., Castle, P. H., Rula, E. Y., Coberley, C. R., ... & Harter, J. K. (2014). The well-being 5: development and validation of a diagnostic instrument to improve population well-being. *Population health management*, 17(6), 357-365.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci-SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. New York: Simon and Schuster.
- Sezer, F. (2013). Psikolojik iyi olma durumu üzerine etkili faktörler. *Education Sciences*, 8(4), 489-504. doi: <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.4.1C0601>
- Shin, D. & Johnson, D. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1), 475–492. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00352944>.
- Simon, C. R. & Durand-Bush, N. (2014). Does self-regulation capacity predict psychological well-being in physicians? *Psychology, Health & Medicine*, 20(3), 311-321. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13548.506.2014.936887>
- Statham, J. & Chase, E. (2010). Childhood wellbeing: A brief overview. *Childhood Wellbeing Research Centre*.
- Şahan Aktan, B. ve Önder, A. (2018). Okul Öncesi Dönemde Psikolojik Dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 4(2), 20-30.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.). Boston: Pearson.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J. & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5, 63. doi: 10.1186/1477-7525-5-63
- Terzi, Y (2019). Anket, Güvenilirlik-Geçerlilik Analizi. https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/1030_32625_1500.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- UNICEF Innocenti Research Centre. (2013). *An overview of child well-being in rich countries*. Florence: UNICEF.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Wassell, E. & Dodge, R. (2015). A Multidisciplinary Framework for Measuring and Improving Wellbeing. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 1.
- Waterman, A.S. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.
- Wicks-Nelson, R. & Israel, A. C. (2003). *Behavior disorders of childhood*. Prentice Hall/Pearson Education.

Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*

Psychometric Properties of the Coping Self-Efficacy Scale: A Validity and Reliability Study

Feridun KAYA** 
Hatice ODACI*** 

Öz

Bu araştırmanın amacı Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Araştırmanın katılımcılarını 1420 üniversite öğrencisi meydana getirmektedir. Araştırmada Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği, İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği, Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği'nden veri toplama amacıyla yararlanılmıştır. Veriler açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, korelasyon analizi ve bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Yürütülen açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapıdan meydana geldiği belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ise belirlenen yapının doğrulandığını göstermiştir. Araştırmanın korelasyon analizi sonuçları, üniversite öğrencilerinin başa çıkma öz-yeterlik düzeylerinin anksiyete, depresyon, stres, stresle başa çıkma tarzlarından boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım boyutları ile negatif yönde anlamlı ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan başa çıkma öz-yeterliğinin stresle başa çıkma tarzlarından sosyal destek arama, iyimser yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım ile benlik saygısının öz-yeterlik boyutu ve kendini sevme boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür. Güvenirlilik çalışmaları sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısı .93, iki yarı test korelasyonu ise .91 şeklinde hesaplanmıştır. Araştırmadan ortaya çıkan bulgular ışığında Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği'nin üniversite öğrencilerinin başa çıkma öz-yeterliklerini tespit etmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Başa çıkma öz-yeterliği, geçerlik, güvenilirlik, ölçek uyarlama.

* Bu çalışma 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: feridunkaya25@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-9549-6691

*** Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, E-posta: hatodaci@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-2080-6269

Abstract

The aim of this research is to adapt the Coping Self-Efficacy Scale to Turkish and perform validity and reliability studies. Participants in the research are comprised of 1,420 university students. Data collection tools include the Coping Self-Efficacy Scale, the Depression Anxiety Stress Scale, Stress-Coping Styles Scale, and Two-Dimensional Self-Esteem Scale. Data have been analyzed using exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, correlation analysis, and t test for independent groups. The exploratory factor analysis identified a 3-factor structure for the scale, which the confirmatory factor analysis confirmed. The correlation analysis, performed for identifying the criterion-based validity, revealed significant negative correlations for university students' coping self-efficacy with their levels of depression, anxiety and stress and the stress-coping styles used in the hopeless and submissive approaches. However, significant positive correlations were found for coping self-efficacy with the stress-coping styles of self-confident, optimistic, and search for social support as well as with the self-esteem subdimensions of self-love and self-efficacy. The reliability studies for the scale have calculated the internal consistency coefficient as .93 and the split-half test correlation as .91. In light of the obtained findings, the Coping Self-Efficacy Scale is a valid and reliable measurement device that can be used to identify coping self-efficacy of university students in Turkey.

Keywords: Coping self-efficacy, validity, reliability, scale adaptation.

Summary

Introduction

Currently the concept of stress is frequently used in society not just in the areas of health services, economics, political science, manufacturing, and education but also in areas such as daily speech and social media. Stress represents a reaction nearly everyone experiences, whether positive or negative, that has ill-defined boundaries in regard to the demands occurring in any types of activity. Nearly all of humanity may experience stress when facing excessive pressure from one's environment. Additionally, people produce different reactions to stressful situations. The literature mentions stress as the relationship between a person and their surroundings in which their capabilities are exceeded and well-being threatened. Much research has been and continues to be performed in regard to the concept of stress. Other study areas have currently begun to form that research the concept of stress, such as the concept of coping. The literature on coping generally assess coping as the behavioral or cognitive efforts made to manage situations evaluated as being stressful.

Coping focuses on a person's ability to effectively cope with stress or the variations in one's self-confidence. Another important concept related to coping is self-efficacy. Self-efficacy appears to affect coping levels. Over a range of populations and in a variety of contexts, belief in one's self-efficacy has an important role in motivation and performance and appears to independently affect performance gains. Measuring coping as a specific area of self-efficacy represents one's self-efficacy when coping with difficulties or threats. This concept represents one's beliefs about their ability to cope with feelings and stressful events. Despite the concept of coping self-efficacy being considered to have an important place in individuals' lives and an international area of study for 15 years, no studies related to this concept are found within Turkey.

This research is important in that it will help determine the levels of perceived self-efficacy when coping with difficulties or threats for individuals within Turkish culture. Adding this concept to the national literature will very likely form the basis for later studies. The aim of this research is to perform the Turkish adaptation, validity, and reliability studies for the Coping Self-Efficacy Scale (Chesney, Neilands, Chambers, Taylor and Folkman, 2006).

Method

This research was completed using the screening model, a quantitative research method. Research data were obtained from a total of 1,420 university students from various faculties in Bayburt University. During the research, the Coping Self-Efficacy Scale (Chesney et al., 2006), Depression Anxiety Stress Scale (Lovibond and Lovibond, 1995; Bilgel and Bayram, 2010), Stress-Coping Styles Scale (Folkman and Lazarus, 1980; Şahin and Durak, 1995) and Two-Dimensional Self-Esteem Scales (Tafarodi and Swan, 2001; Doğan, 2011) were used.

The study is comprised four stages. Linguistic equivalence studies were performed in the first stage. The relationship between the original form of the Coping Self-Efficacy Scale and the Turkish form was examined for the purpose of determining the linguistic equivalence of the scale. In this stage, two groups were formed of students from the English Teaching Faculty with a good command of the linguistic structure of the original scale. The 33 students in the first group completed the original English form of the scale, and then the same group completed the Turkish form three weeks later. The 41 students in the second group first completed the Turkish version of the form and then completed the original English form of the scale three weeks later. Following this, the correlations between the forms were investigated. In the second stage, exploratory factor analysis was completed to test the construct validity. In the third stage, confirmatory factor analysis processes were completed to confirm the structure. In the final research stage, the correlation of criteria as determined by the Coping Self-Efficacy Scale was investigated, item analyses were performed, and the internal consistency coefficient and split-half test correlations were investigated with the aim of determining the reliability. The programs SPSS 21.0 and Lisrel 8.71 were used to analyze the data obtained in the research.

Findings

According to the findings obtained from the first group for identifying the linguistic equivalence of the Coping Self-Efficacy Scale, the values obtained from both the English and Turkish forms had significant high-level correlations. The findings obtained from the second group show the values obtained from both the Turkish and English forms to also have significant high-level correlations. The results from the exploratory factor analysis show the factor loadings for five of the 26 items on scale to be low; after removing these five items, the structure was revealed to have 21 items and three factors. After the exploratory factor analysis, both first – and second-level confirmatory factor analyses were performed, and the tested models were shown to have acceptable fit indices.

The correlations among a variety of variables were investigated within the scope of the criterion-based validity for the Coping Self-Efficacy Scale. Among these variables, coping self-efficacy was identified as having a moderately negative correlation with depression, anxiety, and stress and a low-level negative correlation with stress-coping styles' sub-dimensions of the hopeless and submissive approaches. Coping self-efficacy also was shown to have a moderately positive correlation with the stress-coping styles' sub-dimensions of the self-confident, optimistic, and search for social support approaches and a moderately positive correlation with self-esteem's sub-dimensions of self-love and self-efficacy.

Item-total correlation values were first investigated in order to determine how adequate the scale is at distinguishing people in terms of the measured trait and whether the trait desiring to be measured are actually measured by the items on the Coping Self-Efficacy Scale. The item-total test correlation values for the scale range between $r = .33$ and $r = .75$. Next, the participants were separated into the upper and lower 27% groups with respect to their obtained scores, and the independent-group t test was performed to determine whether the differences in scores among the items were significant for these groups. The t values for the scale items range from 6.21 to 20.41, and all the differences were significant ($p < .01$).

The reliability of the Coping Self-Efficacy Scale has been investigated by calculating the internal consistency coefficient and split-half test reliability coefficients. Within the scope of reliability analyses for the scale, the internal consistency coefficient was calculated as .87, and the split-half test reliability was .85 for the coping self-efficacy subdimension of problem-focused; these values were .88 and .87 for the coping self-efficacy subdimension of driving away negative feelings and thoughts; .62 and .60 for the coping self-efficacy sub-dimension of receiving support from family and friends; and .93 and .91 for the entire scale. These values indicate the scale to be very reliable. In conclusion, the 21-item Coping Self-Efficacy Scale is a valid and reliable measurement tool for assessing university students perceived self-efficacy levels with regard to coping with difficulties or threats.

Discussion and Conclusion

The performed tests and analyses have proven the Coping Self-Efficacy Scale to be a valid and reliable psychometric measurement tool usable for performing research related to coping self-efficacy. The Coping Self-Efficacy Scale has been identified to have moderately negative correlations with depression, anxiety, and stress and low-level negative correlations with the stress-coping styles of the hopeless and submissive approaches. When examining the literature, positive correlations have been found between university students' self-efficacy levels with their life satisfaction, positive affect, self-esteem, gratitude, and life orientation, while having a significantly negative correlation with negative affect. While significantly negative correlations were identified between self-efficacy and loneliness and between stress and depression, a positive correlation was observed with life satisfaction. High coping self-efficacy has also been associated with less negative reactivity, reduced stress, and confidence related to the ability to change the stress-causing environment while low coping self-efficacy has been associated with low feelings of control over internal and external factors, high stress, and more negative reactivity in stressful situations.

Giriş

Günümüzde stresin sadece sağlık hizmetleri, ekonomi, siyaset bilimi, işletme ve eğitim alanlarında değil; aynı zamanda günlük konuşma ve sosyal medya gibi alanlarda da sıkça kullanıldığı gözlenmektedir. Yaygın bir şekilde kullanılan stresin tanımı incelendiğinde, insanların yaşadığı olumlu ya da olumsuz her türlü faaliyetten kaynaklanan istekler karşısında kesin sınırları olmayan bir tepki olarak ifade edildiği dikkat çekmektedir (Selye, 1976). Lazarus ve Folkman (1984) aşırı çevresel baskılarla karşılaştığında herkesin stres yaşadığına inanmaktadır. Bununla birlikte bu araştırmacılar, insanların stres yaratan durumlara farklı tepkiler verdiğini kabul etmenin önemine vurgu yapmıştır. Söz konusu araştırmacılar stresi kişi ile çevresi arasında onun olanaklarını aşan ve iyi oluşunu tehdit ettiği düşünülen bir ilişki olarak tanımlamışlardır. Ayrıca bu sürece birincil değerlendirme süreci denilmektedir. Birincil değerlendirme sürecinde, potansiyel tehditler veya değerli görülen herhangi bir şeye zarar verileceği yönündeki ortamı değerlendirme söz konusudur (Glanz ve Schwartz, 2008; Lazarus ve Folkman, 1984). Aynı zamanda bu aşamada esas olarak başa çıkma kavramı ortaya çıkmaktadır. Başa çıkma kavramı, stresli olarak değerlendirilen durumları yönetmek için ortaya konan davranışsal veya bilişsel çabalar şeklinde ifade edilmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Baş çıkma stratejisinin seçimi başa çıkma seçeneklerinin değerlendirilmesinden etkilenmektedir. Bu süreç stres ve başa çıkma teorisinde "ikincil değerlendirme" olarak adlandırılır (Lazarus ve Folkman, 1984). İkincil değerlendirme süreci, aynı zamanda tehdit edici uyarılarla başa çıkmak için mevcut kaynakların değerlendirilmesini de içermektedir (Glanz ve Schwartz, 2008; Lazarus ve Folkman, 1984). Bu kaynaklar somut nesnelere, sosyal destek ve/veya bilişsel stratejiler gibi çeşitli biçimlerde olabilir. İkincil değerlendirmede "Ne yapabilirim?" sorusuna atıfta bulunulur. İkincil değerlendirmenin kilit yönünü bireyin durumun sonucunu ne ölçüde kontrol edebileceğine ilişkin değerlendirmesi oluşturmaktadır. Bir diğer ifade ile başa çıkma, stresin etkisini hafifletmeyi amaçlayan bir stratejidir. Aynı zamanda başa çıkma tehdit edici uyarılara ve duygusal tepkilere kısa süre içerisinde verilen bir cevap olarak da tanımlanır (Lazarus ve Folkman, 1987). Başa çıkma hem davranışsal hem de bilişsel bir yanıt olarak ortaya çıkabilmektedir.

Baş çıkmayı Lazarus ve Folkman (1987) duygu odaklı ve problem odaklı başa çıkma şeklinde ifade etmiştir. Problem odaklı başa çıkma, kişi ve çevresi arasındaki ilişkiyi değiştirme girişimi olarak tanımlanırken; duygu odaklı başa çıkma, duygusal stresi azaltmak için doğrudan bir girişim olarak tanımlanmıştır. Başa çıkma insanın etkili bir şekilde stresle başa çıkma yeteneğine ya da bireyin kendine güveninde meydana gelen değişimlere de odaklanmaktadır. Dolayısıyla başa çıkma ile ilgili olarak bir diğer önemli kavramın öz-yeterlik olduğu görülmektedir. Bu duruma paralel olarak başa çıkma davranışı üzerinde değişim için öz-yeterli oluşun ön koşul olduğu bildirilmiştir (Chesney vd., 2006). Nitekim ilgili alanyazında bazı araştırmacıların (Glanz ve Schwartz, 2008; Park ve Folkman, 1997) başa çıkma ile yakından ilişkili olan öz-yeterliğin, başa çıkma düzeyini etkilediğini vurguladıkları tespit edilmiştir.

Alanyazında çeşitli başa çıkma tarzlarının olduğu görülmektedir. Bunlardan uyumsuz başa çıkma, duygusal stresi düzenleme ya da problemi değiştirme çabaları başarısız olduğunda ortaya çıkmaktadır. İnsanlar kontrol edilemeyen durumlara yönelik problem odaklı başa çıkmayı

kullandıklarında ya da kontrol edilebilir stres yaratan durumlarda duygusal odaklı başa çıkmayı ilk olarak tercih ettiklerinde uyumsuz başa çıkma meydana gelmektedir (Strentz ve Auerbach, 1988; Vitaliano, DeWolfe, Maiuro, Russo ve Katon, 1990). Uyumlu başa çıkma ise stresli durumun kontrol edilebilirliği ile başa çıkma stratejisinin seçimi arasında uyumun olduğu durumları ifade etmektedir. Nitekim stresli olaylar ve başa çıkma stratejileri arasında bir uyumun söz konusu olduğu durumlarda insanların daha az psikolojik belirtiler yaşadıkları belirlenmiştir (Park, Folkman ve Bostrom, 2001). Uyumlu başa çıkma stratejilerinin uygulanmasında önemli inançlardan birisi, başa çıkma yeteneğidir. Öz-yeterlik olarak da bilinen bu kavram, bireylerin bir amaca ulaşmak için gerekli bir davranışı gerçekleştirme yeteneklerine olan inançlarını ifade etmektedir (Bandura, 1977). Bu teoride kişisel öz-yeterlik inançları, bireyin becerileri hakkındaki bilgilerinin değerlendirilmesi ile belirlenmektedir. Böylece birinin başa çıkma davranışlarını yerine getirme yeteneğine ilişkin inançlarının başa çıkmayı geliştirmek için tasarlanan müdahalelerin sonuçlarını etkilemesi beklenmektedir. Bu kavram, stres ve başa çıkma teorisinin yanında kontrol edilebilirliğin ikincil değerlendirmesi ile de ilgilidir. İkincil değerlendirmenin bir kısmını, bir sonucun başa çıkma yoluyla kontrol altına alınabileceği kararı oluşturmaktadır. Diğer kısmı ise bireyin gerekli başa çıkma stratejisini uygulayabileceğine inanıp inanmadığı sorusunun ele alınmasını içermektedir (Chesney vd., 2006; Glanz ve Schwartz, 2008)

Çeşitli bağlamlarda, öz-yeterlik inancının motivasyon ve performans üzerinde önemli rolü olduğu ve performans kazanımını bağımsız olarak etkileyebildiği bildirilmiştir (Bandura ve Locke, 2003). Öz-yeterliğin özel bir alanını ölçmek için ifade edilen başa çıkma öz-yeterliği ise bireylerin zorluklarla ya da tehditlerle başa çıkmada algılanan öz-yeterlikleri olarak ifade edilmiştir (Chesney vd., 2006). Özellikle bireylerin duyguları ve stresli olaylarla başa çıkma yeteneklerine olan inançlarını ifade etmektedir. Ayrıca başa çıkma öz-yeterliğinin duygu düzenleme becerisinden farklı olarak başa çıkmanın farklı bir bileşeni olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu durum bireylerin etkili bir performans göstermeleri için çeşitli uyum sağlayıcı eylemlerde bulunabilecek kapasitede olduklarına inanmaları gerektiği (Chesney vd., 2006) fikrine dayandırılmaktadır.

Öz-yeterlik teorisine göre, bir kişinin bir davranışı başarılı bir şekilde yerine getirme yeteneği konusundaki inancı, bireyin bu davranışta bulunup bulunmadığını ve ne kadar çaba gösterdiğini etkilemektedir (Bandura, 1977). Bu durum yakından incelendiğinde öz-yeterlik hakkındaki inançların genel bir ifade olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumla paralel olarak öz-yeterlik genel olarak istenen herhangi bir sonucun üretilmesine ilişkin inançları yansıtırken, başa çıkma öz-yeterliği özellikle bireyin zor ya da tehdit edici olaylarla etkin bir şekilde başa çıkabilme becerisine olan güvenine atıfta bulunur. Bu nedenle başa çıkma öz-yeterliği, kişinin stresli durumları ve duyguları başarılı bir şekilde yönetme yeteneğinin kilit bir belirleyicisi olarak kabul edilir (Chesney vd., 2006).

Başa çıkma öz-yeterliği ile ilgili ortaya konan araştırma bulguları, bu olgunun bireylerin iyi oluşlarına etki eden önemli bir değişken olduğunu düşündürmektedir. Bu durum da başa çıkma öz-yeterliğinin doğasını anlamaya yardımcı olacak araştırmaları ve bu araştırmalarda kullanılacak psikometrik ölçme araçlarını gerekli hale getirmektedir. Ulusal alanyazın incelediğinde stresle başa çıkmayı ölçmeyi amaçlayan farklı ölçme araçlarının olduğu görülmekte, ancak başa çıkma öz-yeterliğini ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarının ise henüz kullanım örneklerinin olmadığı görülebilmektedir. Bireylerin zorluklarla ya da tehditlerle başa çıkmada algıladıkları öz-yeterlikleri

olarak ifade edilen başa çıkma öz-yeterliği kavramının Türk kültürü içerisinde çalışılmasının ulusal alanyazına yönelik katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde başa çıkma öz-yeterliğini değerlendiren ölçme araçlarının bulunmaması başa çıkma öz-yeterliğini ölçmeye yönelik psikometrik ölçme araçlarının Türk kültürüne kazandırılmasının önem ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Chesney vd. (2006) tarafından geliştirilen Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amaçlandığı için nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır (Creswell, 2009; Leavy, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bayburt Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde (eğitim, ilahiyat, sağlık, iktisadi ve idari bilimler ve insan ve toplum bilimleri) öğrenim gören 1420 üniversite öğrencisinden meydana gelmektedir. Araştırmanın katılımcıları daha detaylı olarak incelendiğinde, İngilizce öğretmenliği öğrencisi olan 21'i erkek (%28.38) ve 53'ü kadın (%71.62) olmak üzere 74 kişi dil eş geçerliği çalışması kapsamında çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışmaya ek olarak açımlayıcı faktör analizinin örnekleme 233'ü kadın (%58.54), 165'i erkek (%41.46) ve yaşları ortalaması (\bar{x} =21.21, S_s = 1.55) olan 398 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Yapı geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinin örnekleminde ise 245'i kadın (% 54.69), 203'ü erkek (% 45.31) ve yaşları ortalaması (\bar{x} =21.28; S_s = 1.40) olan 448 üniversite öğrencisi yer almıştır. Son olarak Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerliği, madde analizleri ve güvenilirlik analizleri 244'ü erkek (%48.80), 256'sı kadın (%51.20) ve yaş ortalaması (\bar{x} =21.12, S_s = 1.51) olan toplam 500 öğrenciyle yürütülmüştür. Alanyazın incelendiğinde örneklem büyüklüğü ile ilgili olarak ölçülen her bir gösterge değişkenin 15 birime sahip olmasının gerekliliğinden söz edilmektedir (Stevens, 2009). İfade edilen ölçütler dikkate alındığında, çalışma grubundaki katılımcı sayısının planlanan çalışmalar için yeterli olduğu bildirilebilir.

Veri Toplama Araçları

Başta Çıkma Öz-Yeterlik Ölçeği (BÇÖYÖ): Bireylerin zorluklar ve tehditler ile başa çıkma konusundaki algıladıkları öz-yeterliği belirlemek amacıyla Chesney vd. (2006) tarafından oluşturulmuştur. Ölçek "0" kesinlikle yapmıyorum, "10" kesinlikle yapıyorum şeklinde derecelendirilen 11'li likert tipi 26 maddelik bir ölçme aracıdır. İlgili ölçeğin HIV enfeksiyonu taşıyan bir grup üzerinde yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda iç tutarlık katsayısı .95 olarak bulunmuştur

(Chesney vd., 2006). Daha sonrasında 26 maddeli ölçeğin 149 HIV enfeksiyonu taşıyan erkek bireyler üzerinde faktör analizi işlemleri yürütülmüştür. Yapılan açımlayıcı faktör analizi işlemleri sonrasında ölçeğin 26 maddesinin .22 ile .97 arasında faktör yükü taşıdığı tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi işlemleri sonrasında yürütülen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 13 maddenin anlamsız olduğu belirlenmiş ve ölçekten çıkarılarak 13 maddeli formu oluşturulmuştur. Bu form 199 HIV enfeksiyonu taşıyan erkek bireyler üzerinde yeniden test edilmiş ve elde edilen 13 maddeli yapı doğrulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi işlemleri sonucunda elde edilen madde faktör yük değerlerinin .63 ile .92 arasında olduğu görülmüştür (Chesney vd., 2006). Ölçekte bulunan problem odaklı başa çıkma öz-yeterliği boyutu için örnek madde olarak “En zor problemlerime çözümler bulurum” gösterilebilir. Bir diğer boyut olan olumsuz duygu ve düşünceleri uzaklaştırmaya yönelik başa çıkma öz-yeterliği boyutu için örnek madde olarak “Üzgün hissetmekten kaçınırım” maddesi gösterilebilir. Sonuncu boyutu oluşturan aile ve arkadaşlardan destek almaya yönelik başa çıkma öz-yeterliği boyutuna örnek madde olarak ise “Arkadaşlarımdan ve ailemden duygusal destek alırım” verilebilir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği başa çıkma öz-yeterliğinin yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Bu çalışmada Başa Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği’ni geliştiren yazarların önerileri doğrultusunda 26 maddelik ölçeğin uyarlanma süreci takip edilmiştir.

Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği: Bireylerin anksiyete, stres ve depresyon düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek, 42 madde 3 alt ölçekten oluşmaktadır (Lovibond ve Lovibond, 1995). Kendini değerlendirmeye yönelik ‘0’ hiçbir zaman ve ‘3’ her zaman aralığında değerlendirilen dörtlü derecelendirmeli bir ölçektir. Ölçeğin Türk kültüründe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Bilgel ve Bayram (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçekte “Keyfimin pek kolay kaçırılabilirdi hissine kapıldım”, “Panik haline yakın olduğumu hissettim” ve “Kendimi gevşetip salıvermek zor geldi” gibi maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapılan DFA sonucu uyum indeks değerleri kabul edilebilir olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısının stres alt ölçeği için .88, depresyon alt ölçeği için .87 ve anksiyete alt ölçeği için .86 olduğu tespit edilmiştir (Bilgel ve Bayram, 2010). Bu araştırma kapsamında stres alt ölçeği için iç tutarlık katsayısı .89, anksiyete alt ölçeği için .88 ve depresyon alt ölçeği için ise .93 olarak bulunmuştur.

İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği: Ölçek, bireylerin benlik saygısını ölçmek amacıyla Tafarodi ve Swan (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipi 16 maddeden meydana gelmektedir. Orijinal ölçeğin iç tutarlık katsayısının .82 ile .90 arasında olduğu belirlenmiştir. Türk kültürü için uyarlanma çalışması Doğan (2011) tarafından yapılan ölçeğin yapı geçerliği DFA ile yapılmış ve ölçeğin iki boyutlu faktör yapısının üniversite öğrencileri üzerinde doğrulandığı tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık katsayıları .73 ile .83 arasında olduğu bildirilmiştir. Ölçekte “Kendimle oldukça barışığım” ve “Kendi değerimden eminim” gibi maddeler bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında güvenilirlik analizleri yapılmış ve kendini sevme boyutu için iç tutarlık katsayısı .81, öz-yeterlik boyutu için .63 ve ölçeğin tamamı için ise .82 şeklinde hesaplanmıştır.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Ölçek, bireylerin stres durumlarında başa çıkma tarzlarını tespit etmek amacıyla Folkman ve Lazarus (1980) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4’lü likert tipi 66 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek ilk olarak Şahin, Rugancı, Taş, Kuyucu ve Sezgin (1992) tarafından kullanılan Stresle Başa Çıkma Yolları Envanterinin kısaltması sonucunda meydana gelmiştir

(Şahin ve Durak, 1995). Ölçeğin üniversite öğrencileri üzerinde kısaltılmasına yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Şahin ve Durak (1995) tarafından yapıldığı görülmüştür. Ölçek, 30 madde ve 5 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçekte sosyal destek arama alt ölçeği ile birlikte boyun eğici, çaresiz/kendini suçlayıcı, iyimser ve kendine güvenli yaklaşım alt ölçeklerinin olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca ölçekte "Kendime karşı hoşgörülü olmaya çalışırım" ve "Her şeyin istediğim gibi olamayacağına inanırım" gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizleri incelendiğinde, iyimser boyutu için iç tutarlık katsayısı .68, sosyal destek arama boyutu için .47, kendine güvenli yaklaşım boyutu için .80, boyun eğici boyut için .70 ve çaresiz/kendini suçlayıcı boyut için ise .73 olduğu bulgulanmıştır (Şahin ve Durak,1995). Bu çalışmada iç tutarlık katsayılarının ise sosyal destek ve boyun eğici boyutları için .57, iyimser yaklaşım boyutu için .71, çaresiz/kendini suçlayıcı boyutu için .69 ve kendine güvenli yaklaşım boyutu için .75 olduğu tespit edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Form, araştırmaya katılım sağlayan bireylerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Formda cinsiyet, yaş ve eğitim alanını belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

İşlem

Çalışmada ilk olarak dil eşdeğerliği çalışması yapılmıştır. Dil eşdeğerliği çalışması yapıldıktan sonra ölçek formu üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yürütülmüştür. Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağlantılı geçerliğine bakılmıştır. Başa Çıkma Öz-Yeterlik Ölçeği ile beraber veri toplama aracı olarak kullanılacak diğer ölçekler ve kişisel bilgi formu batarya haline getirilerek, Bayburt Üniversitesi'nde eğitim gören ve gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmak isteyen öğrencilere, araştırmacılar tarafından derslerden sorumlu akademisyenlerden izinler alınarak ders saatlerinde uygulanmıştır. Veri toplama süreci sonrasında, veriler SPSS 21.0, Lisrel 8.71 programlarına aktarılmış, analizler öncesinde veri seti taranmış ve varsayımlar sınanmıştır. Son aşamada ise araştırma sonuçları raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde BÇÖYÖ'nün Türkçe'ye uyarlanma çalışması kapsamında yürütülen 4 farklı çalışmanın bulguları aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Dil Geçerliği

Baş Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin dil eşdeğerliğini belirlemek amacıyla ölçeğin orijinal formu ile Türkçe formu arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu aşamada birinci grupta bulunan 33 öğrenci ölçeğin orijinali olan İngilizce formunu, üç hafta sonra ise bu grup ölçeğin Türkçe formunu doldurmuştur. İkinci grupta bulunan 41 öğrenciye ise bu işlemin tam tersi uygulanmıştır. Sonuç olarak birinci gruptan elde edilen bulgulara göre iki formdan elde edilen değerler arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir ($r=.95, p<.001$). Araştırma bulguları detaylı olarak incelendiğinde birinci gruptan elde edilen sonuçlara göre birinci ve ikinci uygulama arasındaki maddelerin bir biriyle ilişkisi en düşük 1. madde ($r=.58, p<.001$) ve en yüksek 13. madde ($r=.93, p<.001$) arasında değiştikleri tespit edilmiştir.

Diğer gruptan elde edilen bulgulara göre de iki formdan elde edilen değerler arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.94$, $p<.001$). Bu grubun bulguları da detaylı olarak incelendiğinde birinci ve ikinci uygulama arasındaki maddelerin bir biriyle ilişkisi en düşük 3. madde ($r=.53$, $p<.001$) ve en yüksek 25. madde ($r=.98$, $p<.001$) arasında buldukları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonrasında elde edilen sonuçlara bakılarak Başa Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe formunun, İngilizce formuna eşdeğer olduğuna karar verilmiştir.

Yapı Geçerliği

Yapı geçerliğini test etmek amacıyla kullanılan yöntemlerden birisi faktör analizidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Alanyazın incelendiğinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemlerinin yapı geçerliğini test etmede kullanıldığı görülmüş ve bu amaçla BÇÖYÖ'nün yapı geçerliğini belirlemede bu analizlerden yararlanılmıştır.

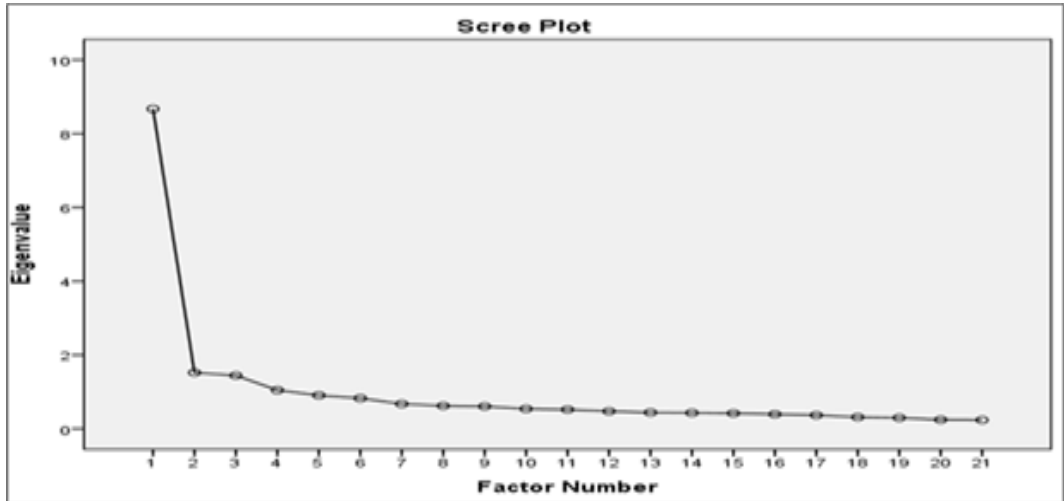
Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Başa Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin orijinal formunun Türk kültüründe bulunan üniversite öğrencileri üzerinde uygulanıp uygulanmayacağını belirlemek amacıyla AFA işlemleri yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi kapsamında birçok faktörleştirme yöntemi olmakla birlikte bu çalışma kapsamında kullanılan yöntem ise maksimum olasılık faktör analizidir. Alanyazın incelendiğinde faktör çıkartma tekniklerinde farklı ölçütler kullanıldığı görülmektedir (Karaman, Atar ve Çobanoğlu Aktan, 2017). Bunlardan maksimum olasılık yönteminde faktör yüklerinin anlamlı olup olmadığını test etmenin ve faktörler arasındaki korelasyon katsayılarını görmenin mümkün olduğu bildirilmektedir (Şencan, 2005). Ayrıca maksimum olasılık faktör analizi, hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizinde kullanıldığı göz önüne alınarak (Çokluk vd., 2014; Mulaik, 2010) bu çalışma kapsamında maksimum olasılık faktör analizi yapılmıştır.

Dilsel eşdeğerlik çalışmasının ardından açıklayıcı faktör analizlerin yapılması amacıyla 26 maddelik ölçek öğrencilere uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi işlemleri öncesinde, veri seti içerisinde aykırı değer olup olmadığına bakılmış ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan Bartlett Küresellik Testi analizler sonucunda BÇÖYÖ'nün çok değişkenli normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2=4815.872$, $p<.001$). Ayrıca Başa Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin faktör analizine uygunluğu için Kasier-Meyer-Olkin değeri hesaplanmış ve bu değer .93 olarak bulunmuştur. Alanyazında KMO değerinin .60 değerinden büyük, aynı zamanda Bartlett Küresellik testi değerinin anlamlı olması halinde ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğunun vurgulandığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2002; Field, 2013). Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre ölçeğin 1 değerinden büyük olan 4 özdeğer bulunmuştur. Gerçekleştirilen analizlerde maddelerin faktör yük değerleri incelenmiş ve bazı maddelerin faktör yük değerlerinin düşük olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bir kültürde geliştirilen ölçme aracının başka bir kültüre uyarlanması sürecinde madde atımının tartışmalı bir konu olduğu görülmekte ancak Erkuş'un (2003) da belirttiği gibi uyarlama yapılan kültürde bazı maddelerin o kültüre uygun olmaması durumunda ilgili maddelerin ölçekten çıkarılabileceği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada da benzer bir durum söz konusu olmuş ve analizler

sonucunda 1, 16, 20, 23 ve 26. maddelerin madde faktör yük değerlerinin .30 değerinden düşük olduğu belirlenmiş ve bu maddeler sırasıyla işlem yapılarak analiz dışı bırakılmıştır. Orijinal hali 26 madde olan (Chesney vd., 2003) BÇÖYÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonrasında uzun formunda bulunan 1., 23., ve 26. maddelerinin de kısa formunda yüklenmediği tespit edilmiştir (Chesney vd., 2006).

Belirlenen maddeler çıkarıldıktan sonra yeniden açımlayıcı faktör analizi işlemleri yapılmıştır. Analiz sonrasında KMO değeri (KMO=.94) ve Bartlett küresellik testi değeri ($\chi^2=4030.585$; $p<.001$) olduğu tespit edilmiştir. Yürütülen analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin 1 değerinden büyük olan 3 özdeğer ortaya çıktığı görülmüştür. Bu çalışma kapsamında orijinal ölçeğin geliştirilmesi aşamasında kullanılan dik döndürme yöntemlerinden varimax kullanılmıştır. Ayrıca faktör yapısına karar vermek için yamaç birikinti grafiğine de bakılmıştır. BÇÖYÖ'nün yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Yamaç-birikinti grafiği

Yamaç birikinti grafiği, faktör sayısını belirlemek için kullanılmakta ve bu grafik faktör sayısını öz-değerlerden daha başarılı bir biçimde azaltmaktadır (Fabrigar ve Wegener, 2012). Yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde, üçüncü faktör sonrası düzleşmenin meydana geldiği görülmektedir. Üç özdeğerin açıkladığı toplam varyans 47.86'dır. Elde edilen sonuçlara göre birinci faktörün özdeğeri 4.26 (%20.29), ikinci faktör 3.89 (%18.55) ve üçüncü faktör 1.90 (%9.03) olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Başa Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin maddelerine ait faktör yük değerlerinin .35 ile .81 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Başa Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin madde faktör yük değerleri ve açıkladığı varyans miktarı*

Madde No	Problem Odaklı Başa Çıkma Öz-Yeterliği	Olumsuz Duygu ve Düşünceleri Uzaklaştırmaya yönelik Başa Çıkma Öz-Yeterliği	Aile ve Arkadaşlardan Destek Almaya Yönelik Başa Çıkma Öz-Yeterliği
3.	.73		
7.	.71		
14.	.70		
6.	.69		
5.	.66		
2.	.58		
8.	.55		
13.	.42		
25.	.40		
15.		.81	
12.		.80	
19.		.75	
10.		.61	
18.		.46	
22.		.42	
11.		.41	
21.		.35	
24.			.48
17.			.44
9.			.39
4.			.37
Özdeğer	4.26	3.89	1.90
Açıklanan Toplam Varyans (%47.86)	%20.29	%18.55	%9.03

Ölçeğin toplam açıklanan varyans değeri incelendiğinde %47.86 olduğu saptanmıştır. Alanyazında açıklanan toplam varyans oranının tek faktörlü ölçeklerde %30 ve yukarda olmasının istendiği, çok faktörlü durumlarda ise bu oranının daha da yüksek olmasının beklenildiği görülmektedir (Büyüköztürk, 2016). Araştırmanın AFA sonucunda bulunan %47.86'lık varyans oranının ölçeğin faktör yapısına karar vermede yeterli olduğu söylenebilir. Yapılan analizlere ek olarak BÇÖYÖ'nün alt boyutları arasında bulunan ilişkiler incelenip çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı da tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonrasında BÇÖYÖ'nün alt boyutları arasında bulunan korelasyon katsayısının .90 ve üzerinde bulunmaması çoklu bağlantı sorunu oluşturmadığına kanıt olarak gösterilmektedir (Field, 2013). BÇÖYÖ'nün toplam ve alt faktörleri arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

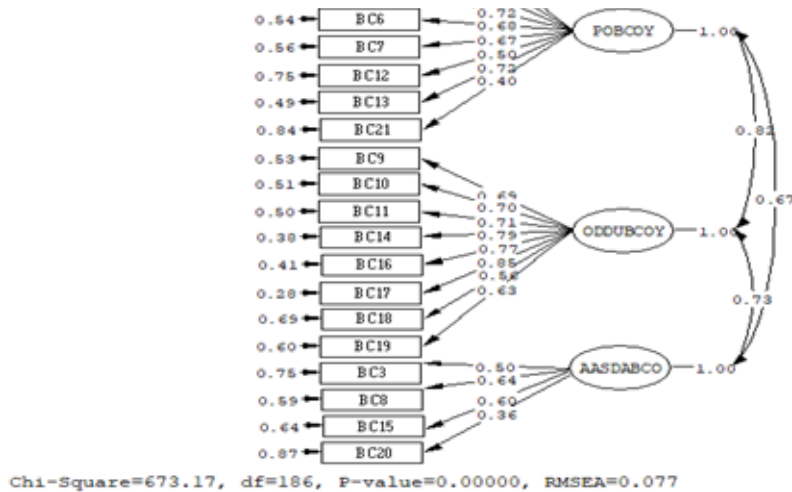
Tablo 2.*BÇÖYÖ'nün toplam ve alt boyutları arasındaki korelasyonlar*

Değişkenler	1.	2.	3.	4
Problem Odaklı Başa Çıkma Öz-Yeterliği	1			
Olumsuz Duygu ve Düşünceleri Uzaklaştırmaya Yönelik Başa Çıkma Öz-Yeterliği	.73**	1		
Aile ve Arkadaşlardan Destek Almaya Yönelik Başa Çıkma Öz-Yeterliği	.47**	.53**	1	
Toplam Başa Çıkma Öz-Yeterliği	.90**	.92**	.69**	1

** $p < .01$ ***Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)***

Baş Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen yapısının üniversite öğrencileri üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek için DFA kullanılmış ve bu analiz kapsamında çeşitli uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Alanyazına bakıldığında uyum indekslerinde CFI ve NFI için $>.90$, ve RMSEA ve SRMR için $<.08$ ölçüt olarak alındığı belirlenmiştir (Bayram, 2016; Hu ve Bentler, 1999; Marsh ve Hocevar, 1988; Şimşek, 2007). Açımlayıcı faktör analizi işlemi tamamlandıktan sonra 21 maddelik ölçek 448 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin test edilmesinden önce veri seti içerisinde aykırı değer olup olmadığına bakılmıştır. Veriler arasında aykırı değerlerin olmadığı tespit edildikten sonra normallik varsayımı test edilmiştir. Normallik analizleri için çarpıklık ve basıklık değerleri değerlendirilmiştir.

Ölçek maddelerinin değerleri incelendiğinde çarpıklık değerlerinin $-.57$ ile $.12$ arasında, basıklık değerlerinin ise $-.95$ ile $.11$ arasında olduğu görülmüştür. Baş Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin belirlenen yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla tek düzeyli DFA uygulanmıştır. Baş Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin tek düzeyli DFA sonuçları ve hata varyansları Şekil 2'de gösterilmiştir.

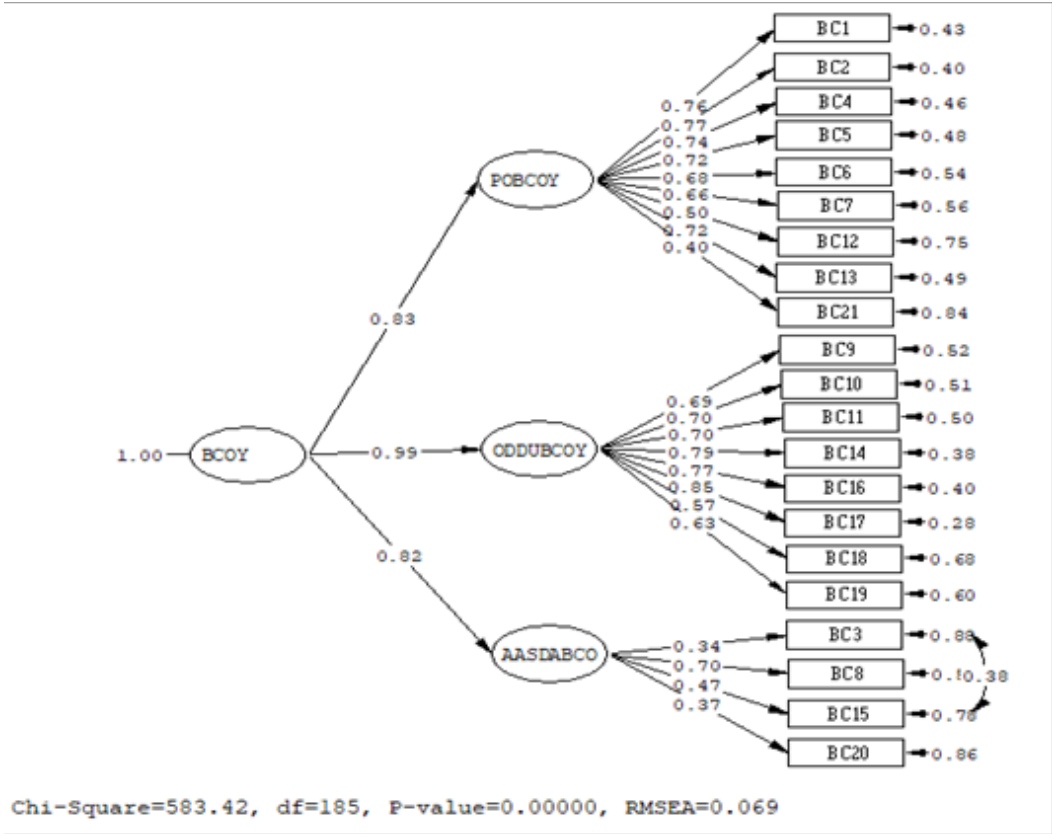
**Şekil 2.** Baş Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin tek düzeyli DFA sonuçları ve hata varyansları

POBCOY: Problem Odaklı Başa Çıkma Öz-Yeterliği; *ODDUBCOY*: Olumsuz Duygu ve Düşünceleri Uzaklaştırmaya Yönelik Başa Çıkma Öz-Yeterliği; *AASDABCO*: Aile ve Arkadaşlardan Destek Almaya Yönelik Başa Çıkma Öz-yeterliği

BÇÖYÖ'nün tek düzeyli DFA sonucunda sıklıkla rapor edilen uyum indeks değerleri incelenmiştir ($\chi^2=673.17$; Sd=186; NFI=.96; CFI=.97; RMSEA=.077; SRMR=.057). Test edilen modelin uyum indeks değerlerinin iyi düzeyde olduğuna karar verilmiştir (Bayram, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2014). Modele ait uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, χ^2/sd değerinin 3.62 olduğu ve bu değer 5'in altında olmasının orta düzeyde uyumu işaret ettiği görülmektedir (Kline, 2016). RMSEA değeri .08 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değer iyi uyumu göstermektedir (Brown, 2015; Stevens, 2009). CFI ve NFI değerlerinin ise .95 ve bu değerden büyük olmasının mükemmel uyuma işaret ettiği belirtilmiştir (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2014). SRMR değerine bakıldığında ise .06 ile iyi uyum göstermektedir (Brown, 2015; Byrne, 2010; Hu ve Bentler, 1999).

Tek düzeyli DFA sonrası elde edilen uyum indekslerinin tamamının iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Uyum indekslerinin yanı sıra standardize edilmiş regresyon değerleri incelendiğinde .36 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. DFA'da her bir maddeye ilişkin standardize edilmiş değerlerinin anlamlılığı t değerlerine bakılarak incelenmiştir. DFA sonrasında maddelerden elde edilen t değerlerinin 6.79 ile 21.81 arasında bulunduğu görülmüştür. Ölçeğin tüm maddeleri için hesaplanan t değerlerinin $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan ortaya çıkan bulgular doğrultusunda ölçeğin maddelerine ait standartlaştırılmış regresyon katsayılarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

BÇÖYÖ'nün belirlenen yapısını ortaya koymak amacıyla iki düzeyli DFA yapılmıştır. Yapılan iki düzeyli DFA sonucunda uyum iyiliği değerlerinin iyi düzeyde olduğu, ancak modele yönelik modifikasyon önerisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda 3. ve 15. maddeler arasında modifikasyon işlemi yapılmıştır. Modele yönelik yapılan modifikasyon işlemi sonrasında model iyiliği değerlerinin daha iyi uyum verdikleri gözlenmiştir. BÇÖYÖ'nün iki düzeyli DFA sonuçları ve hata varyansları Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3. Başa Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin iki düzeyli DFA sonuçları ve hata varyansları

POBCOY: Problem Odaklı Başa Çıkma Öz-Yeterliği; *ODDUBCOY*: Olumsuz Duygu ve Düşünceleri Uzaklaştırmaya Yönelik Başa Çıkma Öz-Yeterliği; *AASDABCO*: Aile ve Arkadaşlardan Destek Almaya Yönelik Başa Çıkma Öz-yeterliği, *BCOY*: Başa Çıkma Öz-Yeterliği

BÇÖYÖ'nün iki düzeyli DFA sonucunda sıklıkla rapor edilen uyum indeks değerleri incelendiğinde ($\chi^2=583.42$; Sd=185; NFI=.96; CFI=.97; RMSEA=.069; SRMR=.051), değerlerin iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir (Bayram, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu değerlerden χ^2 /Sd değerinin 3.15 olduğu ve bu durumun orta düzeyde uyum olduğu belirtilmektedir (Kline, 2016). RMSEA değeri .07 ise iyi uyuma işaret etmektedir (Brown, 2015). Öte yandan CFI ve NFI değerlerinin mükemmel uyum gösterdikleri anlaşılmaktadır (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2014). SRMR değeri ise .05 ile iyi uyuma işaret etmektedir (Brown, 2015; Byrne, 2010; Hu ve Bentler, 1999). Yapılan iki düzeyli DFA sonrası elde edilen uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğe ait standardize edilmiş regresyon değerleri incelendiğinde, .37 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. Uygulanan iki düzeyli DFA'da her bir maddeye ilişkin standardize edilmiş değerlerinin anlamlılığı t değerlerine bakılarak test edilmiştir. İki düzeyli DFA sonrasında maddelerden elde edilen t değerlerinin 4.80 ile 16.60 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğe ait tüm maddeleri

için hesaplanan t değerlerinin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin maddelerine ait standartlaştırılmış regresyon katsayılarının iyi düzeyde olduğuna karar verilmiştir.

Başa Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin yapısının doğrulanması amacıyla yapılan DFA sonucunda ölçek maddelerinin doğrulandığı ve uyum indekslerinin tamamının iyi düzeyde olduğu söylenebilir (Bayram, 2016; Hu ve Bentler, 1999; Marsh ve Hocevar, 1988; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2014).

Ölçüt Bağımlı Geçerlik, Madde Analizleri ve Güvenirlik

Çalışmanın bu aşamasında ölçüt bağımlı geçerlik, madde analizleri ve güvenirlik analizlerinin bulguları sırasıyla verilmiştir.

Ölçüt bağımlı geçerlik

Başa Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerlik analizinin test edilmesinden önce, veri seti içerisinde aykırı değer olup olmadığına ve normallik analizlerine bakılmıştır. Normallik analizleri için çarpıklık ve basıklık değerleri değerlendirilmiştir. Değerlere bakıldığında, Başa Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin çarpıklık değerinin $-.27$, basıklık değerinin $-.14$; depresyon alt ölçeğinin çarpıklık değerinin $.76$, basıklık değerinin $-.06$; anksiyete alt ölçeğinin çarpıklık değerinin $.74$, basıklık değerinin $.30$; stres alt ölçeğinin çarpıklık değerinin $.29$, basıklık değerinin $-.41$; kendine güvenli yaklaşım alt boyutu çarpıklık değerinin $-.15$, basıklık değerinin $-.10$; çaresiz yaklaşım alt boyutu çarpıklık değerinin $.29$, basıklık değerinin $-.24$; boyun eğici yaklaşım alt boyutu çarpıklık değerinin $.20$, basıklık değerinin $-.07$; iyimser yaklaşım alt boyutu çarpıklık değerinin $-.10$, basıklık değerinin $-.44$; sosyal destek arama yaklaşımı alt boyutu çarpıklık değerinin $-.41$, basıklık değerinin $.20$; kendini sevme boyutunun çarpıklık değerinin $-.49$, basıklık değerinin $-.08$; öz-yeterlik boyutunun çarpıklık değerinin $.08$, basıklık değerinin ise $.56$ olduğu görülmüştür. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile $+2$ aralığında olduğundan normal dağılım gösterdiği söylenebilir (George ve Mallery, 2019). Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerliliği için Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği ve Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerliğine ilişkin bulgular

Ölçek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
BÇÖÖ	1									
D	-.42**	1								
A	-.34**	.81**	1							
S	-.37**	.75**	.74**	1						
KGY	.50**	-.30**	-.26**	-.21**	1					
ÇY	-.26**	.51**	.48**	.49**	-.18**	1				
BEY	-.10*	.36**	.36**	.26**	-.15**	.51**	1			

İY	.53**	-.29**	-.26**	-.34**	.65**	-.13**	.02	1		
SDAY	.11**	-.23**	-.15**	-.13**	.09*	-.02	-.08	.07	1	
KS	.39**	-.55**	-.47**	-.40**	.49**	-.42**	-.34**	.40**	.27**	1
Ö	.42**	-.36**	-.30**	-.31**	.36**	-.43**	-.20**	.26**	.06	.54**

**p<.01, *p<.05, BÇÖÖ: Başa Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği, D:Depresyon, A:Anksiyete, S: Stres, KGY: Kendine Güvenli Yak., ÇY: Çaresiz Yak., BEY: Boyun Eğici Yak., İY: İyimser Yak., SDAY: Sosyal Destek Arama Yak., KS: Kendini Sevme, Ö: Öz-yeterlik

Tablo 3 incelendiğinde Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği'nden elde edilen puanların depresyon, anksiyete, stres, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım ile negatif yönde ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği'nden elde edilen puanların sosyal destek arama, iyimser yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, öz-yeterlik ve kendini sevme ile pozitif yönde ilişkisinin olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği'nin ölçüt geçerliliğinin sağlandığına karar verilmiştir.

Madde analizi ve güvenirlilik çalışmaları

Başta Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği'nde bulunan maddelerin ölçtüğü özellik bakımında kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli oldukları ve ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçemediğini belirlemek için ilk olarak madde-toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Daha sonrasında ölçekten alınan puana göre kişiler alt %27 ve üst %27'lik gruplara ayrılmış ve bu gruplar arasında madde puanları açısından bulunan farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Bu çalışmaların yanı sıra ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için iç tutarlık katsayısı ve iki yarı test korelasyonuna bakılmıştır (Field, 2013; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015; Şencan, 2005). Ölçekte yer alan her bir madde için madde ortalamaları, standart sapmaları, madde-toplam korelasyonları, alt %27 ve üst %27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığını için t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Başta Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği'ne ilişkin ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyonları ve %27'lik alt-üst grup farkına ilişkin bağımsız gruplar için t testi değerleri

Madde No	X	Ss	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı	t (Alt %27 Üst %27) (n1=n2=135)
1.	5.40	2.49	.69	.93	17.57**
2.	6.17	2.63	.66	.93	17.57**
3.	6.37	2.35	.34	.93	7.42**
4.	6.84	2.37	.65	.93	15.89**
5.	5.63	2.47	.65	.93	15.36**
6.	6.52	2.42	.60	.93	14.42**
7.	5.58	2.59	.62	.93	15.60**
8.	5.06	2.71	.56	.93	13.46**
9.	5.12	2.76	.61	.93	16.08**
10.	5.62	2.63	.68	.93	17.15**
11.	4.62	2.87	.60	.93	15.54**

12.	5.67	2.54	.47	.93	10.31**
13.	6.47	2.41	.63	.93	16.82**
14.	5.17	2.81	.69	.93	18.50**
15.	6.20	2.69	.46	.93	10.68**
16.	5.93	2.68	.73	.93	20.38**
17.	5.43	2.70	.75	.93	20.41**
18.	5.07	2.78	.55	.93	14.43**
19.	5.03	2.97	.61	.93	16.68**
20.	6.46	2.64	.33	.94	6.21**
21.	5.47	2.79	.36	.93	9.20**

**p<.01

Yapı geçerliği analizleri sonrasında 21 madde ve üç alt boyuttan meydana gelen ölçeğin madde analizleri yapılmıştır. Tablo 4'e göre ölçeğin madde-toplam test korelasyonları değerleri $r=.33$ ile $r=.75$ arasında olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazında madde-toplam korelasyonlarının .30 ve daha yüksek olması durumunun ölçek maddelerinin geçerli olduğuna işaret ettiği bildirilmiştir (Field, 2013). Bu sonuçlar, ölçekte bulunan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 4 incelenmeye devam edildiğinde, ölçekte bulunan her bir maddenin çıkarılması sonucunda güvenilirlik katsayısının değişmediği, sonuç olarak bütün maddelerin ölçeğin tamamına yönelik güvenilirliğine olumlu yönde katkı yaptığı söylenebilir. Yapılan bir diğer çalışmada ise ölçekte bulunan maddelerin tümünün ölçülen özelliğe sahip olan bireylerle olmayan bireyleri ayırt edip etmediğine bakılmıştır. BÇÖYÖ'den alınan toplam puanlara göre belirlenmiş olan alt %27'lik ve üst %27'lik grubun madde puan ortalamalarının t değerlerinin 6.21-20.41 arasında bulunduğu ve anlamlı oldukları ($p<.01$) ortaya çıkmıştır.

Yapılan analizlerin sonucunda ölçek maddelerinin başa çıkma öz-yeterliği bakımından öğrencileri ayırt ettikleri ve bir diğer ifade ile bireyler arası farklılıkları ortaya çıkarabildiği söylenebilir. Ölçeğin madde analizlerinin tamamlanması sonrasında güvenilirlik analizleri yürütülmüştür. BÇÖYÖ'nün iç tutarlık ve iki yarı güvenilirlik katsayıları Tablo 5'de ifade edilmiştir.

Tablo 5.

BÇÖYÖ'nün iç tutarlık ve iki yarı güvenilirlik katsayıları

Değişkenler	İç Tutarlık	İki Yarı Güvenirlik
Problem Odaklı Başa Çıkma Öz-Yeterliği	.87	.85
Olumsuz Duygu ve Düşünceleri Uzaklaştırmaya Yönelik Başa Çıkma Öz-Yeterliği	.88	.87
Aile ve Arkadaşlardan Destek Almaya Yönelik Başa Çıkma Öz-Yeterliği	.62	.60
Ölçek Toplam	.93	.91

Ölçeğin güvenilirlik analizleri incelendiğinde, BÇÖYÖ'nün problem odaklı başa çıkma öz-yeterliği alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .87 ve iki yarı güvenirligi .85, olumsuz duygu ve düşünceleri uzaklaştırmaya yönelik başa çıkma öz-yeterliği alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .88 ve iki yarı güvenirligi .87, aile ve arkadaşlardan destek almaya yönelik başa çıkma öz-yeterliği alt boyutunun iç

tutarlık katsayısı .62 ve iki yarı güvenirligi .60 son olarak ölçeğin tümüne yönelik iç tutarlık katsayısı .93 ve iki yarı güvenirligi .91 olarak tespit edilmiştir. İlgili alanyazında güvenirlilik katsayılarının .70 veya daha yüksek olması durumu yeterli olarak değerlendirilmekte (Field, 2013), ayrıca .60 ve üstü değerlerin de oldukça güvenilir sonuçlar ortaya çıkardığı ifade edilmektedir (Kalaycı, 2009; Şencan, 2005). Bu bulgular BÇÖYÖ'nün güvenirlilik düzeyinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Önerileri

Çalışmada Chesney vd. (2006) tarafından geliştirilen Başa Çıkma Öz-yeterlik Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanma işlemleri yapılmıştır. Bu amaçla yürütülen çeviri işlemleri sonucunda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında yürütülen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 21 maddeli üç faktörlü bir yapı ortaya konmuş ve bu yapı hedef örnekleme doğrulanmıştır. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları kapsamında ise, başa çıkma öz-yeterliği ile stres, anksiyete ve depresyon ile negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ve boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım ile negatif yönde düşük düzeyde ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan başa çıkma öz-yeterliği ile sosyal destek arama, iyimser ve kendine güvenli yaklaşımı ile orta düzeyde pozitif yönde ilişki ve benlik saygısının öz-yeterlik ve kendini sevme boyutu ile de orta düzeyde pozitif yönde ilişki içinde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu sonucuyla benzerlik gösteren başka araştırmalarda alanyazında görülmektedir (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino ve Pastorelli, 2003; Barlow, Wright ve Cullen, 2002; Bonner, 2015; Caprara, Steca, Gerbino, Paciello ve Vecchio, 2006; Faure ve Loxton, 2003; Holahan, Holahan ve Belk, 1984; Karademas, 2006; Kashdan ve Roberts, 2004; Luszczynska, Gutiérrez-Doña ve Schwarzer, 2005; Soysa ve Wilcomb, 2015). Bu çalışmalardan Siviş-Çetinkaya'nın (2013) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öz-yeterlik ile yaşam doyumu, olumlu duygulanım, benlik saygısı, minnettarlık ve yaşam yönelimi arasında pozitif yönde; olumsuz duygulanım ile ise negatif yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Bir diğer üniversite örnekleminde de öz-yeterlik ile yalnızlık, stres ve depresyon arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilirken, yaşam doyumu ile pozitif yönde ilişkisi olduğu saptanmıştır (Tu ve Zhang, 2015). Ayrıca yapılan araştırmalar yüksek başa çıkma öz-yeterliğinin kontrol hissi daha az olumsuz tepkisellik, stresi azaltma ve strese neden olan ortamı değiştirme yeteneğine ilişkin güven ile ilişkili olduğunu; düşük başa çıkma öz-yeterliğinin ise iç ve dış faktörler üzerinde düşük kontrol duygusu, yüksek stres ve stresli durumlara karşı daha fazla negatif tepkisellik ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Chesney vd., 2006; Colodro, Godoy-Izquierdo ve Godoy, 2010; Kwasky ve Groh, 2014).

Baş Çıkma Öz-yeterlik Ölçeği'nin güvenirlilik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemeye yönelik yapılan bağımsız gruplar için t testi değerlerinin anlamlı olması ise ölçek maddelerinin başa çıkma öz-yeterlik bakımından bireyler arası farklılıkları ortaya çıkarabildiğini ortaya koyar niteliktedir. Baş Çıkma Öz-yeterlik Ölçeği'nin iki yarı test korelasyonu ve iç tutarlık katsayısı sonuçları ise ölçeğin iyi düzeyde güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir (Field, 2013; Şencan, 2005).

Yukarıda ifade edilen analizlerin sonuçlarına bağlı olarak, Başa Çıkma Öz-yeterlik Ölçeği, başa çıkma öz-yeterliği ile ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabilir ve geçerliğe ve güvenilirliğe sahip psikometrik bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir. Tüm bunlarla beraber bu çalışmayı sınırlayan bazı durumlar da mevcuttur. İlk olarak bu çalışmanın örneklem grubu 1420 üniversite öğrencisi ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca çalışmanın verileri İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği, Başa Çıkma Öz-yeterliği Ölçeği, Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tazmaları Ölçeği ile sınırlıdır. Ölçeğin psikometrik çalışmaları, eğitim hayatı dışındaki genç yetişkinleri içine alan daha geniş bir örnekleme yinelenabilir. Bununla beraber, veri toplama sürecinde farklı veri toplama araçlarından da yararlanılabilir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin test tekrar test güvenilirlik analizi yapılmamıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda ölçeğin test tekrar-test güvenilirliğine bakılması önerilmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'nun 21/03/2018 tarihli 82554930 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
- Bandura, A., Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. doi:10.1037/00219010.88.1.87
- Barlow, J., Wright, C., Cullen, L. (2002). A job-seeking Self-Efficacy Scale for people with physical disabilities: Preliminary development and psychometric testing. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30, 37-53.
- Bayram, N. (2016). Yapısal eşitlik modellemesine giriş Amos uygulamaları. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bilgel, N., Bayram, N. (2010). Turkish version of the Depression Anxiety Stress Scale (DASS-42): Psychometric properties. *Archives of Neuropsychiatry*, 47(2), 118-126.
- Bonner, C. F. (2015). *Moderating effects of coping self-efficacy and coping diversity in the stress health relationship in African American college students*. (Unpublished doctoral dissertation). Old Dominion University, USA.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming* (2th ed.). Newyork: Routledge.
- Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 15(1), 30-43.

- Chesney, M. A., Chambers, D. B., Taylor, J. M., Johnson, L. M., Folkman, S. (2003). Coping effectiveness training for men living with HIV: Results from a randomized clinical trial testing a group-based intervention. *Psychosomatic Medicine*, 65, 1038-1046.
- Chesney, M., Neilands, T. B., Chambers, D. B., Taylor, J. M., Folkman, S. (2006). A validity and reliability study of the Coping Self-Efficacy Scale. *British Journal of Health Psychology*, 11(3), 421-437. doi:10.1348/135910705X53155.
- Colodro, H., Godoy-Izquierdo, D., Godoy, J. (2010). Coping self-efficacy in a community-based sample of women and men from the United Kingdom: The impact of sex and health status. *Behavioral Medicine*, 36, 12-23. doi:10.1080/089.642.80903521362
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Faure, S., Loxton, H. (2003). Anxiety, depression and self-efficacy levels of women undergoing first trimester abortion. *South African Journal of Psychology*, 33, 28-38.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Folkman, S., Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- George, D., and Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). New York, NY: Routledge.
- Glanz, K., Schwartz, M. D. (2008). Stress, coping, and health behavior. In K. Glanz, B. K. Rimer, K., and Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: theory, research, and practice* (pp.211-236). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Şahin, N. H., Durak, A. (1995). Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Holahan, C. K., Holahan, C. J., Belk, S. (1984). Adjustment in aging: The roles of life stress, hassles and self-efficacy. *Health Psychology*, 3, 315-328.
- Hu, L. T., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Asil Yayınevi.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1281-1290. doi:10.1016/j.paid.2005.10.019
- Karaman, H., Atar, B., Aktan, D. Ç. (2017). Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1173-1193.
- Kashdan, T. B., Roberts, J. E. (2004). Social anxiety's impact on affect, curiosity and social self-efficacy during a high self-focus social threat situation. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 119-141.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Kwasky, A. N., Groh, C. J. (2014). Vitamin D, depression and coping self-efficacy in young women: Longitudinal study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 28(6), 362-367.
- Lazarus, R. S., and Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.

- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1987). Transactional theory of research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Leavy, P. (2017). Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches. New York: Guilford Publications.
- Lovibond S. H., Lovibond P. F. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research Therapy*, 33(3), 335-43.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Marsh, H. W., Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Mulaik, S. A. (2010). Foundations of factor analysis (2nd ed.). Boca Raton: Chapman and Hall/CRC.
- Park, C. L., Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, 1, 115-144.
- Park, C. L., Folkman, S., Bostrom, A. (2001). Appraisals of controllability and coping in caregivers and HIV⁺ men: Testing the goodness-of-fit hypothesis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(3), 481-488.
- Selye, H. (1976). Stress in health and disease. Boston: Butterworth.
- Siviş-Cetinkaya, R. (2013). Turkish college students' subjective wellbeing in regard to psychological strengths and demographic variables: Implications for college counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35(4), 317-330.
- Soysa, C. K., Wilcomb, C. J. (2015). Mindfulness, self-compassion, self-efficacy and gender as predictors of depression, anxiety, stress and well-being. *Mindfulness*, 6(2), 217-226.
- Stevens, J. P. (2009). Applied multivariate statistics for social sciences (5th ed.). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Strentz, T., Auerbach, S.M. (1988). Adjustment to the stress of simulated captivity: Effects of emotion-focused versus problem-focused preparation on hostages differing in locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(4), 652-660.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş(Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları). Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2014). Using multivariate statistics (6th ed.). London: Pearson Education Limited.
- Tafarodi, R. W., Swan, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673.
- Tu, Y., Zhang, S. (2015). Loneliness and subjective well-being among Chinese undergraduates: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 124(3), 963-980. doi:10.1007/s11205.014.0809-1
- Vitaliano, P. P., DeWolfe, D. J., Maiuro, R. D., Russo, J., Katon, W. (1990). Appraised changeability of a stressor as a modifier of the relationship between coping and depression: A test of the hypothesis of fit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 582-592.

Kategorik Veride Faktör Analizi İçin Kullanılabilecek Alternatif Bir Korelasyon Matrisi: Goodman-Kruskal Gamma*

An Alternative Correlation Matrix Based Factor Analysis for Categorical Data:
Goodman and Kruskal's Gamma

Abdullah Faruk KILIÇ** 

Öz

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sosyal bilimler alanında ölçeklerden elde edilen verilerin yapı geçerliğine yönelik kanıt toplama sürecinde sıklıkla kullanılmaktadır. Veriler kategorik olduğunda polikorik/tetrakorik korelasyon matrisiyle analizler gerçekleştirilirken veriler sürekli olduğunda Pearson korelasyon matrisiyle analizler gerçekleştirilmektedir. Ancak bazı durumlarda polikorik korelasyon matrisi kullanıldığında modelde yakınsama sağlanamamakta Pearson korelasyon matrisi kullanıldığında ise faktör yükleri olması gerekenden daha düşük kestirilmektedir. Bu nedenle polikorik ve Pearson korelasyon matrisine alternatif olarak Goodman-Kruskal Gamma ve Lambda katsayılarıyla gerçekleştirilen AFA sonuçlarının karşılaştırılması çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen Monte Carlo simülasyon çalışmasında; kategori sayısı, ortalama faktör yükü, örneklem büyüklüğü ve verilerin dağılımı değişkenleri simülasyon koşulu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda bazı koşullarda polikorik korelasyon matrisiyle gerçekleştirilemeyen AFA kestirimlerinin Goodman-Kruskal Gamma katsayısıyla oluşturulan matrisle yapılabildiği gözlenmiştir. Lambda katsayısı kullanıldığında ise bazı koşullarda kestirim yapılamamıştır. Kestirim yapılan koşullarda ise genellikle faktör yükleri olduğundan düşük kestirilmiştir. Kategori sayısının artmasıyla Goodman-Kruskal Gamma katsayısından elde edilen sonuçların daha az yanlış olduğu gözlenmiştir. Araştırmacılara kategorik veriyle AFA gerçekleştirirken Goodman-Kruskal Gamma katsayısından elde edilecek sonuçları da incelemesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Açımlayıcı Faktör Analizi, Korelasyon Matrisi, Polikorik Korelasyon, Goodman-Kruskal Gamma, Goodman-Kruskal Lambda

* Bu çalışmanın bir kısmı 22-24 Ekim 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen IV. Uluslararası Uygulamalı Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: abduhfarukkilic@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-3129-1763

Abstract

Exploratory factor analysis (EFA) is a frequently used method in social sciences while gathering evidence for the construct validity of data obtained from scales. When the data are categorical, EFA is performed using the polychoric/tetrachoric correlation matrix, while analyses are performed using the Pearson correlation matrix when the data are continuous. However, in some cases when the polychoric correlation matrix is used, non-convergence issues can emerge, and factor loadings can be underestimated when the Pearson correlation matrix is used. Therefore, this study aims to compare the EFA results obtained from Goodman and Kruskal's lambda and gamma coefficients as an alternative correlation matrix with the results obtained from the polychoric and Pearson correlation matrix. In the Monte Carlo simulation study carried out for this purpose, variables such as number of categories, average factor loading, sample size, and distribution of variables were determined as the simulated conditions. As a result of the study, in some conditions unachievable using the polychoric correlation matrix, estimations are observed able to be made with the matrix formed by Goodman and Kruskal's gamma coefficient. In certain conditions using the lambda coefficient, the model did not converge. Lambda had underestimated factor loadings in the converged data sets. The results obtained from Goodman and Kruskal's gamma are also observed to be less biased as the number of categories increases. Researchers can be recommended to examine the results obtained from Goodman and Kruskal's gamma while performing EFA with categorical data.

Keywords: Exploratory Factor Analysis, Correlation Matrix, Polychoric Correlation, Goodman-Kruskal Gamma, Goodman-Kruskal Lambda

Summary

Introduction

The factor analysis used in the process of collecting evidence for construct validity is generally carried out with data obtained from developed or adapted scales. These scales are often constructed as Likert types with a varying number of categories. While Likert-type scales are mostly used for five categories (Lozano, García-Cueto, & Muñiz, 2008), the number of categories may be less or more.

The correlation matrix used in factor analyses determines the number of categories on the scales. For example, factor analyses conducted for variables using a tetrachoric correlation matrix have two categories, and polychoric correlation matrices have more than two categories. As the number of categories increases, the data can be considered continuous and analyses can be performed using the Pearson correlation matrix. While Finney and DiStefano (2013) stated data to be acceptable as continuous when the number of categories is 6 or more, Tabachnik and Fidell (2012) stated data to be acceptable as continuous when the number of categories is 7 or more.

The correlation matrices used in factor analysis directly affect the analysis results. It is emphasized that it is important to The importance of paying attention to the type of scale has been emphasized, especially when factor analysis is used in the process of collecting evidence for construct validity (Flora et al., 2003; Holgado-Tello et al., 2010). Therefore, the correlation matrix to use needs to be decided before conducting exploratory factor analysis (EFA). However, obtaining the polychoric

correlation matrix is not possible under some conditions, especially in small samples (Jöreskog, 1994); changing the correlation matrix can be considered as a solution here.

If the number of variable categories is six or more, the data set can be considered continuous and analyses can be performed using the Pearson correlation matrix. However, in this case, the correlation matrix has smaller correlations than in reality; the factor loadings are small as a consequence (Holgado-Tello et al., 2010). For this reason, examining how different correlation matrices provide results is important.

When examining the literature on studies comparing the correlation matrices used in factor analysis, the Pearson correlation matrix can be said to be comparable to the tetrachoric/polychoric correlation matrix (Holgado-Tello et al., 2010; Kılıç et al., 2017; Morata-Ramirez & Holgado-Tello, 2013). Studies comparing correlation coefficients have compared the Pearson correlation with Kendall's tau, the Spearman's rho, permutation-based correlation coefficient, and the weighted Kendall's tau (Hauke & Kossowski, 2011; Maturi & Elsayigh, 2010; Tuğran et al., 2015). However, no study is found in the reviewed literature to have compared Goodman and Kruskal's gamma and lambda with the polychoric and Pearson correlation coefficients. For this reason, examining whether Goodman and Kruskal's gamma and lambda can be an alternative to the polychoric correlation coefficient is important when conducting EFAs on categorical data. Therefore, this study looks for an answer to the following question: What is the relative bias level of the average factor loadings obtained from EFAs performed with the Pearson, polychoric, and tetrachoric coefficients and Goodman and Kruskal's lambda and gamma?

Method

This study is a Monte Carlo simulation. In Monte Carlo simulation studies, sample data are generated in accordance with a specific distribution (Bandalos & Leite, 2013). The obtained sample data are analyzed within the scope of the research, and inferences regarding the simulation conditions have been provided.

The study determined the simulation conditions as the number of categories (2, 3, 4, and 5), average factor loading (0.40 and 0.70), sample size (100, 200, 500, 1000, and 5000) and distribution of data (left skewed, normal, and right skewed). The constant conditions in the simulation study are the number of items and the measurement model. The number of items in the study is 20 for all conditions. In addition, data were generated with respect to the unidimensional measurement model in the study. The study uses a fully crossed simulation design in which I study under $4 \times 2 \times 5 \times 3 = 120$ simulation conditions; 100 replications have been performed for each condition.

The evaluation criteria of the study is the relative bias. Relative bias (*RB*) is calculated as:

$$RB = \frac{\hat{\theta} - \theta_{reference}}{\theta_{reference}} \quad (1)$$

In this equation, $\hat{\theta}$ denotes the average factor loading obtained as a result of the analysis, and $\theta_{reference}$ refers to the average factor loading defined in the study (real average factor loading). A value of $|RB| < 0.10$ is considered acceptable (Flora & Curran, 2004; Forero, Maydeu-Olivares, & Gallardo-Pujol, 2009; Rhemtulla, Brosseau-Liard, & Savalei, 2012). As such, I have used the cut-off point of an RB of 0.10.

Results

As a result of the EFA performed using the polychoric correlation coefficient, non-convergence issues emerged under some conditions. The polychoric correlation coefficient has an acceptable RB in most of the simulated conditions under which it converged. However, the model can be said to not converge under certain conditions where the polychoric correlation coefficient is used, especially in small sample sizes (e.g., when the number of categories = 4, sample size = 100, and data is right-skewed). The polychoric correlation coefficient is biased within acceptable limits ($|RB| < 0.10$) for all conditions with average factor loadings = 0.70.

As a result of the analysis performed with the Pearson correlation matrix, the factor loadings were underestimated. Increasing the number of categories decreased the RB value for the EFA performed with the Pearson correlation matrix. As a result of the analysis performed with the Pearson correlation matrix under categories four and five where the data follow normal distribution, the factor loadings can be said to have acceptable RB values. However, when the number of categories is four or five in data sets with a skewed distribution, the factor loadings for the Pearson correlation are underestimated.

The EFA performed using Goodman and Kruskal's gamma converged for all simulated conditions. Goodman and Kruskal's gamma can be said to tend to overestimate average factor loadings. For variables with two categories in particular, the distribution of variables is right-skewed. However, when examining other conditions, the RB value for the average factor loadings obtained from Goodman and Kruskal's gamma is observed to decrease as the average factor loading increased. Increasing the number of categories decreases the RB value for Goodman and Kruskal's gamma. RB values are lower in data sets with normal distribution; however, when examining the EFA results obtained from Goodman and Kruskal's lambda coefficient, no acceptable bias can be said to exist under any simulated condition.

Discussion

As a result of the EFA performed using the Pearson correlation matrix, factor loadings are seen to be underestimated. This situation is consistent with the studies in the literature (Holgado-Tello et al., 2010; Kılıç et al., 2017; Morata-Ramirez & Holgado-Tello, 2013) and an expected result. Using something other than the Pearson correlation matrix can be advised in data sets consisting of 4 or 5 categories with skewed distributions, as well as in data sets consisting of 3 categories in particular. Although the Pearson correlation matrix solves the non-convergence problem, it underestimates

factor loadings. For this reason, using Goodman and Kruskal's gamma can be suggested due to *RB* being acceptable under similar conditions.

Increases in the average factor loading reduce the *RB* value obtained using Goodman and Kruskal's gamma method. This situation is an expected result due to Goodman and Kruskal's gamma using the crosstab to calculate the relationship between two variables. When the relationships between variables increase, the values of the two variables become more similar to each other. In this case, when the average factor loading increases through four-category data, the distribution of the two variables by category become more similar. Therefore, Goodman and Kruskal's gamma is expected to give better results when average factor loadings increase.

The larger the sample size, the less biased are the results obtained from the polychoric correlation matrix. However, Goodman and Kruskal's gamma has acceptable *RB* values when sample size is smaller and there are at least three categories. When data are skewed and sample size is small, the polychoric correlation coefficient underestimates the factor loadings. When this is the case, Goodman and Kruskal's gamma also has acceptable *RB* values. For this reason, Goodman and Kruskal's gamma can also be said to be used in conducting EFAs with categorical data.

As a result of the research, EFAs should be conducted using polychoric correlation matrices when the model converges. If the model does not converge, Goodman and Kruskal's gamma can be used in place of the Pearson correlation as an alternative to the polychoric correlation matrix. However, the limitations of the simulated conditions should also be considered here. The research findings are limited to unidimensional structures with fewer than 20 items. In addition, it may be advised to examining the results of Goodman and Kruskal's gamma can be advised in future studies with small sample sizes ($n = 20$ or $n = 50$). Conducting EFAs with Goodman and Kruskal's gamma can be suggested when there are at least three data categories, small sample sizes, and skewed distributions. When the polychoric correlation matrix converges, the results obtained from Goodman and Kruskal's gamma are comparable under these mentioned conditions in this simulation study; as such the appropriate method can be chosen.

Giriş

Yapı geçerliğine yönelik kanıt toplama sürecinde kullanılan faktör analizi genellikle geliştirilen/uyarlanan ölçeklerden elde edilen verilerle gerçekleştirilmektedir. Bu ölçekler de sıklıkla Likert tipinde hazırlanmakta ve kategori sayısı değişkenlik göstermektedir. Likert tipindeki ölçekler daha çok beş kategorili olarak kullanılmakla birlikte (Lozano, García-Cueto ve Muñiz, 2008) kategori sayısı daha az ya da daha fazla olabilmektedir.

Ölçeklerin yapı geçerliğine yönelik kanıt toplama sürecinde faktör analizine sıklıkla başvurulmaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1994). Değişkenler arasındaki gizil ilişkilerin incelendiği faktör analitik yöntemlerde değişkenlerin oluşturduğu yapı ortaya çıkarılabilmektedir (Gorsuch, 1974). Faktör analizi, iki farklı yolla gerçekleştirilebilmektedir. Bunlardan biri açıklayıcı faktör analizi (AFA) olarak adlandırılan ve veri setindeki değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan

yöntemdir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Diğer yöntem ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olarak isimlendirilmekte ve veri setindeki değişkenler arasındaki ilişkiler bilindiğinde kullanılmaktadır (Harrington, 2009). DFA'da değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bir bilgi ya da varsayım olduğunda veri setinin kurulan yapıyı destekleyip desteklemediği DFA ile araştırılmaktadır. Açımlayıcı yöntemde ise değişkenler arasındaki ilişkiler keşfedilmekte ve veri setinden bir yapı ortaya çıkarılmaktadır.

Yapı geçerliğine yönelik kanıt arama sürecinde faydalanılan faktör analizinde kullanılan korelasyon matrisi de ölçeklerin kategori sayısına göre değişebilmektedir. Örneğin 2 kategorili veriler için tetrakorik, 3, 4 ya da 5 kategorili veriler için polikorik korelasyon matrisiyle analizler gerçekleştirilirken kategori sayısı arttıkça veri sürekli gibi kabul edilerek Pearson korelasyon matrisiyle analizler gerçekleştirilebilmektedir. Finney ve DiStefano (2013) kategori sayısı 6 ve üzerindeyse verinin sürekli olarak kabul edilebileceğini belirtirken Tabachnik ve Fidell (2012) kategori sayısının 7 ve üzerinde olduğu durumlarda veri setinin sürekli kabul edileceğini belirtmektedir.

Faktör analizinde kullanılan korelasyon matrisleri analiz sonuçlarını doğrudan etkilemektedir. Özellikle faktör analizinin yapı geçerliğine yönelik kanıt arama sürecince kullanılacağı durumlarda ölçek türüne dikkat etmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Flora, Finkel ve Foshee, 2003; Holgado-Tello, Chacón-Moscoso, Barbero-García ve Vila-Abad, 2010). Bu nedenle AFA gerçekleştirilmeden önce hangi korelasyon matrisinin kullanılacağına karar vermek gerekmektedir. Veri seti sürekli ise Pearson korelasyon matrisi kullanılırken veri seti kategorik olduğunda tetrakorik (iki kategorili veriler için) ya da polikorik (çok kategorili veriler için) korelasyon matrisinin kullanılması gerekmektedir (Cooper, 2019). Ancak polikorik korelasyon matrisinin elde edilmesi bazı koşullarda, özellikle küçük örneklerde (Jöreskog, 1994), mümkün olmamaktadır. Bu nedenle geliştirilen yumuşatma algoritmaları (smoothing algorithm) korelasyon matrisinin oluşturulmasını sağlasa da faktör analizi uygulandığında yakınsamanın (convergence) sağlanamadığı durumlar olabilmektedir (Trierweiler, 2009). Korelasyon matrisini değiştirmek burada bir çözüm olarak düşünülebilir. Kategori sayısı altı ve üzerinde ise veri seti sürekli gibi kabul edilerek Pearson korelasyon matrisiyle analizler gerçekleştirilebilir. Ancak bu durumda da korelasyon matrisi gerçekte olandan daha küçük korelasyonlarla üretilmekte ve faktör yükleri de buna paralel olarak gerekenden daha düşük çıkabilmektedir (Holgado-Tello vd., 2010). Açıklanan varyans oranı da benzer şekilde düşük çıkmaktadır. Çünkü açıklanan varyans oranı faktör yüklerinin karelerinin toplamıdır (Brown, 2015). Faktör yükleri olması gerekenden düşük çıkınca açıklanan varyans oranı da olması gerekenden düşük çıkmaktadır. Bu nedenle farklı korelasyon matrislerinin nasıl sonuçlar verdiğinin incelenmesi önemli hale gelmektedir. Böylece polikorik korelasyon matrisiyle yakınsama sağlanamadığında Pearson korelasyon matrisine bir alternatif de ortaya konulabilecektir. Ayrıca faktör yüklerinin olması gerekenden daha düşük kestirilmesinin önüne geçilerek maddelerin faktör yükleri daha gerçekçi değerlendirilebilecektir.

Alanyazında faktör analizinde kullanılan korelasyon matrislerini karşılaştıran çalışmalar incelendiğinde genellikle Pearson korelasyon matrisi ile tetrakorik/polikorik korelasyon matrisinin karşılaştırıldığı söylenebilir (Holgado-Tello vd., 2010; Kılıç, Uysal ve Atar, 2017; Morata-Ramirez ve Holgado-Tello, 2013). Korelasyon katsayılarının karşılaştırıldığı çalışmalarda da Pearson korelasyonu ile Kendall'ın tau katsayısı, Spearman'ın rho katsayısı, permütasyon tabanlı korelasyon katsayısı ya

da Kendall'in ağırlıklandırılmış tau katsayısı karşılaştırılmıştır (Hauke ve Kossowski, 2011; Maturi ve Elsayigh, 2010; Tuğran, Kocak, Mirtağoğlu, Yiğit ve Mendes, 2015). Ancak Goodman-Kruskal gamma ve lambda katsayısının polikorik ve Pearson korelasyon katsayısıyla karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmaya incelenen alanyazında ulaşılamamıştır. Bu nedenle kategorik veride faktör analizi gerçekleştirilirken kullanılan polikorik korelasyon katsayısına bir alternatif olup olamayacağının incelenmesi önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada "Pearson, polikorik/tetrakorik korelasyon katsayısı, Goodman-Kruskal Lambda ve Gamma katsayılarıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ortalama faktör yüklerinin görelî yanlılık düzeyi nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan korelasyon matrislerinden elde edilen sonuçların karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma bir Monte Carlo simülasyonudur. Monte Carlo simülasyon çalışmalarında belli bir dağılıma uygun olacak şekilde örneklem verileri oluşturulur (Bandalos ve Leite, 2013). Elde edilen örneklem verileri araştırma kapsamında analiz edilerek simülasyon koşullarına ilişkin çıkarımlar sağlanmaktadır.

Simülasyon koşulları

Araştırmada; kategori sayısı (2, 3, 4 ve 5 kategori), ortalama faktör yükü (0,40 ve 0,70), örneklem büyüklüğü (100, 200, 500, 1000 ve 5000) ve verilerin dağılımı (sola çarpık, normal ve sağa çarpık) simülasyon koşulları olarak belirlenmiştir. Simülasyon koşulları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Simülasyon Koşulları

Sabit Koşullar	Değişken Koşullar			
	Kategori Sayısı	Ortalama Faktör Yükü	Örneklem Büyüklüğü	Değişkenlerin Dağılımı
Madde Sayısı: 20	2	0.40	100	Sola çarpık
	3	0.70	200	Normal
Ölçme Modeli: Tek faktörlü ölçme modeli	4		500	Sağa Çarpık
	5		1000	
			5000	

Simülasyon çalışmasında sabit koşullar madde sayısı ve ölçme modelidir. Çalışmada madde sayısı 20 olacak şekilde tüm koşullarda sabittir. Ayrıca çalışmada tek boyutlu ölçme modeline göre veri üretilmiştir. Bu nedenle çalışmanın sabit koşullarından biri de ölçme modelidir (Tablo 1).

Çalışmada kategori sayısı 2, 3, 4 ve 5 olacak şekilde belirlenmiştir. Bunun için öncelikle veri setleri çok değişkenli normal dağılım gösterecek şekilde sürekli veri yapısında üretilmiştir. Üretilen veri setleri eşik değerleri (treshold) yardımıyla kategori sayısı 2, 3, 4 ve 5 olacak şekilde kategorize edilmiştir. Bunun için kullanılan eşik noktaları ekte sunulmuştur. Kullanılan eşik değerlerine göre kategorik veriler de normal ya da çarpık olmaktadır. İki kategorili veriler kontrol listeleri ya da başarı

testlerinde bulunurken üç ve daha fazla kategorideki veriler genellikle Likert tipinde hazırlanan ölçeklerden elde edilmektedir. Araştırmalarda 5'li Likert tipinin daha sık kullanıldığı belirtildiğinden (Lozano vd., 2008) çalışmaya kategori sayısı olarak 5 dahil edilmiştir. Diğer taraftan Türkçede sıklık ifadeleriyle oluşturulan ölçme araçlarında 4 kategori bulunması gerektiği (hiçbir zaman, nadiren, sık sık ve her zaman), 5 kategorili sıklık ifadelerinin Türkçede birbirinden tam ayrışmadığı belirtilmektedir (Erkuş, 2014). Bu nedenle kategori sayısı olarak 4, simülasyon koşullarına eklenmiştir. Bazı durumlarda 3 kategorili veri toplanabileceği ayrıca kategori sayısının artmasının araştırma sonuçlarına etkisinin incelenmesi amacıyla da kategori sayısı olarak 3, simülasyon koşulları arasına dahil edilmiştir. Kategori sayısı değişkeni, hem başarı testleri gibi 1-0 şeklinde iki kategoride puanlanan hem de çok kategorili puanlama yapılan ölçeklerden elde edilen verilerle gerçekleştirilen AFA çalışmaları düşünülerek simülasyon koşulu anılan şekilde belirlenmiştir.

Büyüköztürk (2013) AFA ile elde edilen faktör yükünün sosyal bilimlerde en az 0,30 olması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle ortalama faktör yükü koşuluna 0,40 eklenmiştir. En az 0,30 olması gereken faktör yükleri düşünüldüğünden ortalamanın 0,40 veya buna yakın bir değer olması beklenebilir. Çalışmaya ortalama faktör yükünün 0.70 olan koşulu Hair, Black, Babin ve Anderson, 2009 tarafından bu faktör yükünde yapının iyi tanımlanmış olduğu belirtildiğinden eklenmiştir. Ayrıca bu değer faktör analizi çalışmalarında da sıklıkla kullanılmaktadır (Depaoli ve Scott, 2015; Flora ve Curran, 2004; Kılıç ve Uysal, 2019; Li, 2016a). Diğer taraftan faktör yükünün yükselmesinin araştırma sonuçlarına nasıl etki ettiğinin incelenmesine de imkân sağlamıştır.

Örneklem büyüklüğü koşulu 100, 200, 500, 1000 ve 5000 olacak şekilde ele alınmıştır. Küçük örnekleme AFA gerçekleştirilirken polikorik korelasyon matrisinin kullanıldığı bazı durumlarda kestirim yapılamamaktadır. Bu nedenle Goodman-Kruskal Lambda ve Gamma korelasyon katsayısının küçük örneklerde polikorik korelasyona bir alternatif olup olamayacağını incelemek amacıyla örneklem büyüklüğü koşuluna 100 eklenmiştir. 200, 500 ve 1000 örneklem büyüklükleri faktör analizi çalışmalarında sıklıkla kullanılan ve küçük, orta ve büyük olarak sınıflandırılan örneklem büyüklükleridir (Beauducel ve Herzberg, 2006; Li, 2016b; Oranje, 2003; West, Finch ve Curran, 1995). Bu nedenle bu koşullar da araştırmaya eklenmiştir. 5000 örneklem büyüklüğünün araştırmaya eklenmesinin nedeni ise evren sayılabilecek örneklerde Pearson ve polikorik korelasyon matrisi ile Goodman-Kruskal Lambda ve Gamma katsayısından elde edilen sonuçları karşılaştırmaktır.

Verilerin dağılımıyla ilgili olarak sağa çarpık, normal ve sola çarpık koşulları araştırmaya eklenmiştir. Sağa ve sola çarpık dağılımlar için maddelerin ortalama çarpıklık değerinin sırasıyla 2,5 ve - 2,5 olması sağlanmıştır. Bunun için ekte sunulan eşik değerleri kullanılmıştır. Polikorik korelasyon matrisiyle gerçekleştirilen kestirimlerde normallik varsayımı orta düzeyde ihlal edilse de kestirimlerin çok yanlı olmadığı belirtildiğinden (Flora ve Curran, 2004) bu araştırmaya dağılım koşulu eklenmiştir. Böylece çarpık dağılımlarda her üç yöntemden elde edilen sonuçların karşılaştırılmasına imkân verilmiştir.

Çalışmada tamamen çaprazlanmış simülasyon deseni kullanılmış olup kategori sayısı (4), ortalama faktör yükü (2), örneklem büyüklüğü (5) ve verilerin dağılımı (3) olmak üzere $4 \times 2 \times 5 \times 3 = 120$ koşulda

çalışılmıştır. Her bir koşul için 100 replikasyon yapılmıştır. Replikasyon sayısının kaç olması gerektiğiyle ilgili alanyazında üzerinde uzlaşıya varılan bir değer bulunmamaktadır. Ancak replikasyon sayısının artması parametre kestirimlerini daha kararlı hale getireceğinden yüksek olması istenmektedir. Ancak bu durumda replikasyon sayısına karar verirken analizlerin alacağı zaman faktörü de göz önünde bulundurulmaktadır. Örneğin Kılıç, Uysal ve Doğan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada faktör yüklerinin 50 ve üzerindeki replikasyonlarda stabil hale geldiği belirtilmiştir. Harwell, Stone, Hsu ve Kirisci (1996) ise 25 replikasyonun yeterli olabileceğini raporlamıştır. Timmerman ve Lorenzo-Seva (2011) hesaplama süresinden dolayı 50 replikasyon kullandıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada ise 100 replikasyon kullanılmasına analizlerin alacağı süre de göz önünde bulundurulmuş ve karar verilmiştir. Buna göre 120 koşul için 12.000 veri seti üretilmiş ve analiz edilmiştir.

Korelasyon katsayıları

Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken kullanılacak korelasyon matrisleri veri tipine göre seçilmektedir. Örneğin Finney ve DiStefano (2013) kategori sayısı 6 ve daha fazlaysa verinin sürekli gibi kabul edilerek Pearson korelasyon matrisinin kullanılabileceğini ancak 5 ve daha az kategoriye sahipse bu durumda verinin kategorik olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle Likert tipi ölçeklerde sıklıkla kullanılan üç, dört ve beş kategorili veri setlerinde polikorik korelasyon matrisinin kullanılması gerektiği söylenebilir. Ancak polikorik korelasyon matrisi kullanılarak gerçekleştirilen faktör analizi çalışmalarında özellikle örneklem küçük olduğunda kestirim yapılamadığı durumlar olabilmektedir (Kilic, Uysal ve Atar, 2020). Bu gibi durumlarda Pearson ve polikorik korelasyon matrisine bir alternatif olabileceği düşüncesiyle Goodman-Kruskal Lambda (Goodman ve Kruskal, 1979) ve Gamma (Goodman ve Kruskal, 1954) katsayılarının AFA çalışmalarında nasıl sonuçlar verdiği incelenmiştir.

Goodman-Kruskal Lambda katsayısı iki nominal değişkenin birlikteliğini (association) incelemeye imkân veren bir katsayı olduğu söylenebilir. Goodman-Kruskal Lambda katsayısı iki nominal değişkenin bileşke örneklem olasılığı (oranları) ve marjinal olasılıkları ile hesaplanmaktadır. I satır, J sütundaki değişkenleri göstermek üzere,

$$p_{i+} = \sum_{j=1}^J p_{ij} \quad p_{+j} = \sum_{i=1}^I p_{ij}$$

ve

olarak hesaplanmakta ve buna göre de p_{ij} m i. satır j. sütundaki çapraz tablo değerini ifade etmektedir. X bağımsız, Y bağımlı değişken olarak ele alındığında Goodman-Kruskal Lambda katsayısı;

$$\hat{\lambda}_{Y|X} = \frac{\sum_{i=1}^I p_{im} - p_{+m}}{1 - p_{+m}}$$

eşitliği ile hesaplanmaktadır. Burada $p_{+m} \max_j \{p_{+j}\}$ yi ifade ederken $p_{im} = \max_j \{p_{ij}\}$ ile hesaplanmaktadır (Goodman ve Kruskal, 1979; Kvålseth, 2018). Goodman-Kruskal Lambda

değişkenler bağımsız olduğunda 0 değerini almaktadır. Gerçek kategorik değişkene örnek olarak cinsiyet verilebilir. Ancak bireylerin psikolojik özelliklerinin normal dağıldığı varsayıldığından (Crocker ve Algina, 2008) faktör analizi için gerçek kategorik bir veri seti psikolojik özelliklerin ölçümünden elde edilmesi zordur. Diğer taraftan faktör analizi sadece psikolojik özellikleri incelemek için değil ilişkili çok sayıda değişkenden az sayıda değişken elde etme tekniği olduğundan Lambda katsayısının da nasıl sonuçlar vereceği incelenmiştir.

Goodman-Kruskal Gamma katsayısının ise iki ordinal değişkenin birlikteliğini incelemeye yarayan bir katsayıdır. Gamma katsayısı hesaplanırken iki değişkenin birlikte dağılımının oluşturduğu frekans değerleri ile hesaplanmaktadır. X satırları, Y'de sütunları göstermek üzere, i. satır ve j. sütundaki hücrede bulunan frekans değeri n_{ij} yardımıyla uyum (concordant) ve uyumsuzluk (discordant) çiftler yardımıyla gamma katsayısı elde edilmektedir. Eğer değişkenler aynı şekilde sıralanıyorsa bu durumda X ve Y değişkenlerinin uyumu yükselecektir. Eğer değişkenin sıralamaları farklılaşıyorsa bu durumda da uyumsuzluk yükselecektir. Buna göre uyum (C) ve uyumsuzluk (D) katsayıları şu şekilde elde edilmektedir:

$$C = \sum_i \sum_{<h} \sum_j \sum_{<k} n_{ij} n_{hk}$$

$$D = \sum_i \sum_{<h} \sum_j \sum_{>k} n_{ij} n_{hk}$$

C ve D katsayıları elde edildikten sonra ise gamma katsayısı;

$$\gamma = \frac{C - D}{C + D}$$

eşitliği ile hesaplanmaktadır (Goodman ve Kruskal, 1954; Kvålseth, 2017). Korelasyon katsayısına benzer şekilde Gamma katsayısı da -1 ve +1 aralığında değerler almaktadır.

Polikorik korelasyon katsayısı ise değişken iki kategorili olduğunda tetrakorik korelasyon adını almakta ve şu şekilde hesaplanmaktadır.

$$r_{tetrakorik} = \text{Cos} \left(\frac{\pi}{1 + \sqrt{\frac{B.C}{A.D}}} \right)$$

Burada A, B, C ve D iki değişkenin çapraz tablodaki frekanslarını ifade etmektedir (Baykul, 2010; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Polikorik korelasyonun hesaplanmasında ise integral

çözümleri ile en çok olabilirlik yöntemi yardımıyla iki adımda kestirim yapılmaktadır (Jöreskog, 1994).

Pearson korelasyon katsayısı ise

$$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

eşitliği ile hesaplanmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2012). Burada X ve Y değişkenlerin değerlerini ifade ederken N ise örneklem büyüklüğünü ifade etmektedir.

Veri analizi

Araştırmada verilerin üretilmesi için R yazılımında (R Core Team, 2018) bulunan *lavaan* (Rosseel, 2012) paketi kullanılmıştır. Üretilen veri setlerinin analiz edilmesinde ise *psych* (Revelle, 2020) paketinden yararlanılmıştır. AFA gerçekleştirilirken öncelikle korelasyon matrisleri oluşturulmuştur. Sonrasında oluşturulan korelasyon matrisleri temel eksenler faktör çıkarma yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yöntemin normal dağılım varsayımının ihlaline karşı daha güçlü olduğu belirtilmektedir (Costello ve Osborne, 2005). Bu nedenle bu faktör çıkarma yöntemi tercih edilmiştir. Temel eksenler faktör çıkarma yöntemiyle gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen ortalama faktör yükleri araştırmada tanımlanan referans (gerçek) faktör yükleriyle karşılaştırılmıştır. Goodman-Kruskal Lambda katsayısının hesaplanmasında *DescTools* (Signorell vd., 2020) paketi kullanılmıştır.

Araştırmada sonuçların değerlendirilmesi için görelî yanlılık değeri kullanılmıştır. Görelî yanlılık değeri,

$$GY = \frac{\hat{\theta} - \theta_{referans}}{\theta_{referans}}$$

eşitliğiyle hesaplanmıştır. Bu eşitlikte $\hat{\theta}$, analiz sonucunda elde edilen ortalama faktör yükünü, $\theta_{referans}$ ise araştırmada tanımlanan ortalama faktör yükünü ifade etmektedir. Görelî yanlılık değerinin mutlak değerinin 0.10'dan küçük olmasının kabul edilebilir olduğu belirtildiğinden bu araştırmada da kesme noktası olarak 0.10 kullanılmıştır (Flora ve Curran, 2004; Forero, Maydeu-Olivares ve Gallardo-Pujol, 2009; Rhemtulla, Brosseau-Liard ve Savalei, 2012).

Bulgular

Araştırmada sonucunda Pearson ve polikorik/tetrakorik korelasyon matrisi ile Goodman-Kruskal Lambda ve Gamma katsayısının kullanıldığı koşullardan elde edilen görelî yanlılık değerleri Tablo 2'de sunulmuştur. Ayrıca sonuçların anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla Tablo 1'e göre oluşturulan grafik Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde polikorik korelasyon katsayısı ile gerçekleştirilen AFA sonucunda bazı koşullarda kestirim elde edilemediği görülmektedir. Polikorik korelasyon katsayısı kestirim yapabildiği koşulların büyük kısmında kabul edilebilir yanlılık değerine sahiptir. Ancak özellikle küçük

örneklem büyüklüğünde polikorik korelasyon katsayısının kullanıldığı bazı koşullarda (örneğin kategori sayısının 4, örneklem büyüklüğünün 100 ve verinin sağa çarpık dağıldığı koşul) kestirim yapılamadığı söylenebilir. Polikorik korelasyon katsayısı ortalama faktör yükü 0,70 olan ve kestirim yapabildiği tüm koşullarda kabul edilebilir sınırlar içinde yanlıdır ($|GY| < 0,10$).

Pearson korelasyon matrisiyle gerçekleştirilen analizler sonucunda faktör yüklerinin olması gereken değerden daha düşük kestirildiği (underestimate) görülmektedir. Kategori sayısının artması Pearson korelasyon matrisiyle gerçekleştirilen AFA'nın yanlılığını azaltmıştır. Verinin normal dağılım gösterdiği dört ve beş kategorili koşullarda Pearson korelasyon matrisiyle gerçekleştirilen analiz sonucunda faktör yüklerinin kabul edilebilir aralıkta yanlı olduğu söylenebilir. Ancak çarpık dağılım gösteren veri setlerinde kategori sayısı dört ya da beş olduğu durumda Pearson korelasyonunun faktör yüklerini olduğundan daha düşük kestirdiği söylenebilir.

Goodman-Kruskal Gamma katsayısı incelendiğinde polikorik korelasyon katsayısının kestirim yapamadığı koşullarda da kestirim yapabildiği ve bu kestirimlerin de kabul edilebilir düzeyde yanlı olduğu gözlenmiştir. Goodman-Kruskal Gamma katsayısı ortalama faktör yükünü genellikle olduğundan daha fazla kestirme (overestimate) eğiliminde olduğu söylenebilir. Özellikle sağa çarpık dağılım gösteren iki kategorili veri setinde ortalama faktör yükünü gerçek değerinin oldukça üzerinde kestirmiştir. Ancak diğer koşullar incelendiğinde ortalama faktör yükü arttıkça Goodman-Kruskal Gamma katsayısından elde edilen ortalama faktör yükünün de yanlılığının azaldığı gözlenmiştir. Kategori sayısının artması Goodman-Kruskal Gamma katsayısından elde edilen sonuçların yanlılığını azaltmıştır. Normal dağılım gösteren veri setlerinde yanlılık daha azken dağılım çarpıklaştıkça Goodman-Kruskal Gamma katsayısından elde edilen ortalama faktör yüklerinin daha yanlı olduğu gözlenmiştir.

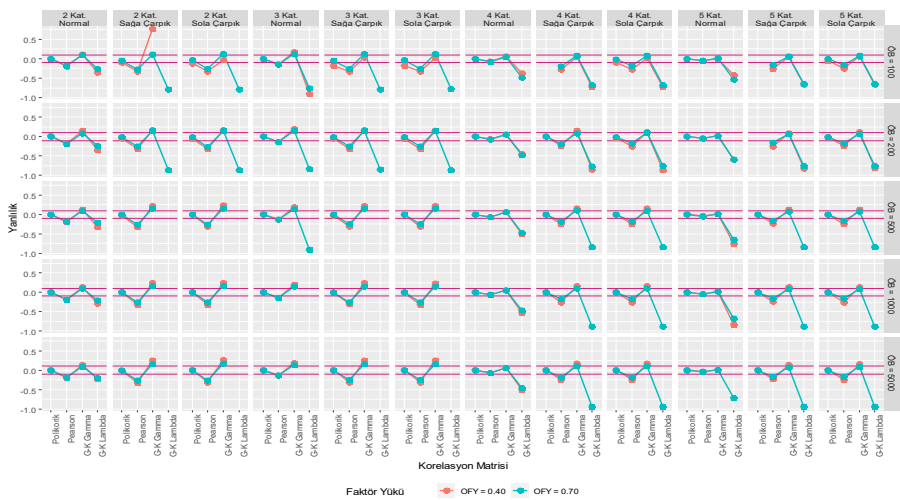
Tablo 2.

Korelasyon Katsayılarından Elde Edilen Yanlılık Değerleri

Kategori Sayısı	Ortalama Faktör Yükü	Korelasyon Katsayısı	Verilerin Dağılımı															
			Normal Dağılım					Sağa Çarpık Dağılım					Sola Çarpık Dağılım					
			Örneklem Büyüklüğü															
			100	200	500	1000	5000	100	200	500	1000	5000	100	200	500	1000	5000	
2 Kategori	0.40	Tetrakorik	-0.00	0.02	-0.00	0.01	0.01	-0.10	-0.05	-0.01	-0.00	0.00	-0.11	-0.05	-0.00	-0.00	0.00	
		Pearson	-0.20	-0.18	-0.20	-0.20	-0.19	-0.32	-0.32	-0.32	-0.32	-0.32	-0.33	-0.32	-0.31	-0.32	-0.32	
		G-K γ	0.12	0.14	0.12	0.13	0.13	0.77	0.17	0.23	0.25	0.26	-0.03	0.16	0.24	0.25	0.26	
		G-K λ	-0.36	-0.34	-0.33	-0.29	-0.23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Tetrakorik	-0.00	0.00	0.00	-0.00	0.00	-0.05	-0.01	0.00	-0.00	-0.00	-0.04	-0.02	-0.01	-0.00	0.00	
	0.70	Pearson	-0.18	-0.18	-0.18	-0.18	-0.18	-0.27	-0.26	-0.26	-0.26	-0.26	-0.26	-0.26	-0.26	-0.26	-0.26	
		G-K γ	0.10	0.09	0.10	0.09	0.10	0.12	0.14	0.16	0.16	0.16	0.13	0.14	0.15	0.16	0.16	
		G-K λ	-0.25	-0.23	-0.22	-0.21	-0.19	-0.80	-0.87	-	-	-	-0.79	-0.87	-	-	-	

Kategori Sayısı	Ortalama Faktör Yüklü	Korelasyon Katsayısı	Verilerin Dağılımı															
			Normal Dağılım					Sağa Çarpık Dağılım					Sola Çarpık Dağılım					
			Örneklem Büyüklüğü															
			100	200	500	1000	5000	100	200	500	1000	5000	100	200	500	1000	5000	
3 Kategori	0.40	Polikorik	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	-0.18	-0.04	-0.01	0.00	0.00	-0.18	-0.05	-0.00	-0.00	0.01	
		Pearson	-0.14	-0.14	-0.14	-0.13	-0.14	-0.32	-0.31	-0.31	-0.31	-0.31	-0.32	-0.32	-0.30	-0.31	-0.31	
		G-K γ	0.18	0.19	0.19	0.19	0.19	0.02	0.17	0.22	0.24	0.25	0.02	0.15	0.23	0.24	0.25	
	0.70	Polikorik	-0.90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Polikorik	-0.00	0.01	0.00	0.00	-0.00	-0.04	-0.01	-0.00	-0.00	-0.00	-0.04	-0.01	-0.00	-0.00	0.00	
		Pearson	-0.14	-0.14	-0.14	-0.14	-0.14	-0.26	-0.25	-0.25	-0.25	-0.25	-0.25	-0.25	-0.25	-0.25	-0.25	
	4 Kategori	0.40	G-K γ	0.14	0.14	0.14	0.14	0.14	0.12	0.14	0.15	0.15	0.16	0.12	0.14	0.15	0.15	0.16
			G-K λ	-0.75	-0.83	-0.91	-	-	-0.78	-0.85	-	-	-	-0.78	-0.86	-	-	-
			Polikorik	0.01	0.01	0.00	0.00	0.01	-	0.01	-0.00	0.00	0.00	-0.10	-0.02	0.00	0.00	0.01
0.70		Pearson	-0.06	-0.06	-0.06	-0.07	-0.06	-0.27	-0.24	-0.25	-0.25	-0.25	-0.27	-0.25	-0.25	-0.25	-0.25	
		G-K γ	0.06	0.06	0.06	0.06	0.06	0.05	0.15	0.16	0.17	0.17	0.02	0.13	0.17	0.17	0.18	
		G-K λ	-0.37	-0.45	-0.51	-0.53	-0.51	-0.72	-0.85	-	-	-	-0.72	-0.86	-	-	-	
5 Kategori		0.40	Polikorik	-0.01	-0.00	0.00	-0.00	0.00	-	-0.00	0.00	0.00	-0.00	-0.02	-0.00	-0.00	-0.00	-0.00
			Pearson	-0.08	-0.07	-0.07	-0.07	-0.07	-0.19	-0.18	-0.17	-0.17	-0.18	-0.19	-0.18	-0.18	-0.18	-0.18
			G-K γ	0.04	0.05	0.05	0.05	0.05	0.08	0.09	0.10	0.10	0.10	0.08	0.10	0.10	0.10	0.10
	0.70	G-K λ	-0.48	-0.48	-0.47	-0.47	-0.45	-0.67	-0.76	-0.84	-0.88	-0.94	-0.67	-0.76	-0.84	-0.88	-0.94	
		Polikorik	-0.00	0.01	0.01	0.01	0.00	-	-	-0.00	0.01	0.00	-0.06	-0.02	-0.01	-0.00	0.00	
		Pearson	-0.05	-0.04	-0.04	-0.04	-0.04	-0.26	-0.25	-0.23	-0.23	-0.24	-0.25	-0.24	-0.25	-0.25	-0.24	
	0.70	G-K γ	0.00	0.02	0.02	0.02	0.02	0.05	0.09	0.12	0.13	0.14	0.06	0.11	0.13	0.14	0.15	
		G-K λ	-0.42	-0.59	-0.76	-0.84	-	-0.66	-0.82	-	-	-	-0.66	-0.80	-	-	-	
		Polikorik	-0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	-	-	0.00	0.00	0.00	-0.00	-0.00	-0.00	0.00	0.00	
0.70	Pearson	-0.05	-0.04	-0.04	-0.04	-0.04	-0.17	-0.16	-0.16	-0.16	-0.16	-0.16	-0.17	-0.17	-0.16	-0.16		
	G-K γ	0.01	0.02	0.02	0.02	0.02	0.06	0.07	0.07	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08		
	G-K λ	-0.54	-0.59	-0.65	-0.68	-0.71	-0.65	-0.74	-0.84	-0.89	-0.94	-0.64	-0.74	-0.84	-0.88	-0.94		

-: Kestirim yapılamamıştır. G-K λ : Goodman-Kruskal Lambda, G-K γ : Goodman-Kruskal Gamma



Şekil 1. Korelasyon katsayılarından elde edilen yanlılık değerleri

Goodman-Kruskal Lambda katsayısından elde edilen AFA sonuçları incelendiğinde hiçbir simülasyon koşulunda kabul edilebilir düzeyde yanlı olmadığı söylenebilir. Goodman-Kruskal Lambda katsayısıyla gerçekleştirilen analizlerde faktör yüklerinin olduğundan daha düşük kestirildiği söylenebilir. Diğer taraftan bu katsayı kullanılarak oluşturulan korelasyon matrisleriyle gerçekleştirilen AFA sonucunda çoğu simülasyon koşulunda yakınsama sağlanamamıştır. Kategori sayısının artması yakınsama problemini çözmesine rağmen görelî yanlılık değerlerinin - 1 civarında olduğu söylenebilir. İki kategorili çarpık dağılan veri setlerinde örneklem büyüklüğünün artmasıyla Goodman-Kruskal Lamba katsayısıyla gerçekleştirilen AFA'da yakınsama sağlanamamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Goodman-Kruskal Lambda ve Gamma katsayısının, kategorik veriyle gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizinde (AFA) kullanılan Pearson ve tetrakorik/polikorik korelasyon katsayısına bir alternatif olup olamayacağının incelendiği bu çalışma sonucunda Goodman-Kruskal Gamma katsayısının özellikle küçük örnekleme Pearson ve polikorik korelasyon katsayısına bir alternatif olabileceği gözlenmiştir. Ancak Lambda katsayısının çoğu koşulda yakınsama problemine neden olması, yakınsama sağlandığı koşullarda ise görelî yanlılık değerinin kabul edilebilir aralıklarda yer almaması nedeniyle AFA çalışmalarında kullanılamayacağı söylenebilir. Diğer taraftan kategori sayısının artmasıyla Goodman-Kruskal Gamma katsayısının özellikle çarpık dağılımlarda polikorik korelasyon matrisinin yakınsama sağlamadığı koşullarda yakınsama sağladığı söylenebilir.

Pearson korelasyon matrisiyle gerçekleştirilen AFA sonucunda faktör yükleri olduğundan daha düşük kestirilmiştir. Bu durum, alanyazındaki çalışmalarla da tutarlı olup (Holgado-Tello vd., 2010; Kılıç vd., 2017; Morata-Ramirez ve Holgado-Tello, 2013) beklenen bir sonuçtur. Özellikle 3 kategorili veri setlerinin dağılımına bakılmaksızın, 4 ya da 5 kategorili veri setlerinde çarpık dağılım gösterenlerde Pearson korelasyon matrisinin kullanılmaması önerilebilir. Pearson korelasyon matrisi, polikorik korelasyon matrisiyle küçük örneklem ve çarpık dağılımlarda yakınsama problemini çözmesine rağmen faktör yüklerini olduğundan daha düşük kestirmiştir. Bu nedenle benzer koşullarda Goodman-Kruskal Gamma katsayısının kabul edilebilir düzeyde yanlı olduğu gözlemlendiğinden bu katsayının kullanılması önerilebilir.

Ortalama faktör yükünün artması Goodman-Kruskal Gamma yöntemiyle yapılan analizlerde faktör yüklerinin yanlılığını azaltmıştır. Bu durum aslında beklenen bir sonuçtur. Çünkü Goodman-Kruskal Gamma katsayısı iki değişken arasındaki ilişkiyi hesaplarken çapraz tabloyu kullanmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkiler arttığında iki değişkenin aldığı değerler de birbirine benzemektedir. Bu durumda örneğin dört kategorili veride ortalama faktör yükü arttığında iki değişkenin kategorilere dağılımı da benzer olacaktır. Bu nedenle de Goodman-Kruskal Gamma katsayısının ortalama faktör yükünün arttığı durumda daha iyi sonuç vermesinin beklendiği söylenebilir.

Örneklem büyüklüğü arttıkça polikorik korelasyon matrisinden elde edilen sonuçlar daha az yanlıdır. Ancak örneklemin küçük ve kategori sayısının en az üç olduğu durumda Goodman-Kruskal Gamma katsayısıyla gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen faktör yükleri de kabul edilebilir düzeyde yanlıdır. Verinin çarpık dağıldığı ve örneklemin küçük olduğu koşullarda polikorik

korelasyon katsayısı faktör yüklerini olduğundan daha küçük kestirirken Goodman-Kruskal Gamma katsayısının kabul edilebilir aralıkta yanlıdır. Bu nedenle de kategorik veriyle AFA gerçekleştirilen Goodman-Kruskal Gamma katsayısının da kullanılabileceği ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda, öncelikle polikorik korelasyon matrisinin kullanılması, eğer kestirim yapılmadıysa bu durumda polikorik korelasyon matrisine bir alternatif olarak Pearson korelasyonunun yerine Goodman-Kruskal Gamma katsayısının da kullanılabileceği söylenebilir. Ancak burada simülasyon koşullarının sınırlıkları da göz önüne alınmalıdır. Araştırma bulguları tek boyutlu yapılar ve madde sayısının 20 olduğu koşullarla sınırlıdır. Ayrıca diğer değişken simülasyon koşulları da göz önüne alındığında bundan sonraki çalışmalarda araştırmacılara örneklemin daha küçük ($n=20$ ya da $n=50$) olduğu koşullarda Goodman-Kruskal Gamma katsayısının sonuçlarını incelemeleri önerilebilir. AFA'yı çalışmalarında kullanılacak araştırmacılar için de Goodman-Kruskal Gamma katsayısının küçük örneklem büyüklüğüne sahip, kategori sayısının en az üç olduğu çarpık dağılım gösteren veri setlerinde kullanmaları önerilebilir. Eğer polikorik korelasyon matrisiyle kestirim yapılabiliyorsa Goodman-Kruskal Gamma katsayısından elde edilen sonuçlar bu araştırmada yer alan koşullar kapsamında karşılaştırılarak uygun olan yöntem tercih edilebilir.

Kaynakça

- Bandalos, D. L. ve Leite, W. (2013). Use of Monte Carlo studies in structural equation modeling research. G. R. Hancock ve R. O. Mueller (Ed.), *Structural equation modeling: A second course* içinde (2nd ed.). Charlotte, NC: Information Age.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Beauducel, A. ve Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13(2), 186–203. doi:10.1207/s15328007sem1302_2
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York: The Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (18. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cooper, C. (2019). *Psychological testing: Theory and practice*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Costello, A. B. ve Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 27–29. doi:10.1.1.110.9154
- Crocker, L. ve Algina, J. (2008). *Introduction of classical and modern test theory*. Ohio: Cengage Learning.
- Depaoli, S. ve Scott, S. (2015). Frequentist and bayesian estimation of CFA measurement models with mixed item response types: A monte carlo investigation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, (September), 1–16. doi:10.1080/10705.511.2015.1044653
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler* (2nd ed.). Ankara: Pegem Akademi.

- Finney, S. J. ve DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. G. R. Hancock ve R. O. Mueller (Ed.), *Structural equation modeling: A second course* içinde (2nd ed., ss. 439–492). Charlotte, NC: IAP.
- Flora, D. B. ve Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9(4), 466–491. doi:10.1037/1082-989X.9.4.466
- Flora, D. B., Finkel, E. J. ve Foshee, V. A. (2003). Higher order factor structure of a self-control test: Evidence from confirmatory factor analysis with polychoric correlations. *Educational and Psychological Measurement*, 63(1), 112–127. doi:10.1177/001.316.4402239320
- Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A. ve Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A monte carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(4), 625–641. doi:10.1080/107.055.10903203573
- Goodman, L. A. ve Kruskal, W. H. (1954). Measures of association for cross classifications. *Journal of the American Statistical Association*, 49(268), 732–764. doi:10.1080/01621.459.1954.10501231
- Goodman, L. A. ve Kruskal, W. H. (1979). *Measures of Association for Cross Classifications*. Springer Series in Statistics. New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-1-4612-9995-0
- Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analysis*. Toronto: W. B. Saunders.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University.
- Harwell, M., Stone, C. A., Hsu, T.-C. ve Kirisci, L. (1996). Monte carlo studies in item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 20(2), 101–125. doi:10.1177/014.662.169602000201
- Hauke, J. ve Kossowski, T. (2011). Comparison of values of Pearson's and Spearman's correlation coefficients on the same sets of data. *Quaestiones Geographicae*, 30(2), 87–93. doi:10.2478/v10117.011.0021-1
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I. ve Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, 44(1), 153–166. doi:10.1007/s11135.008.9190-y
- Jöreskog, K. G. (1994). On the estimation of polychoric correlations and their asymptotic covariance matrix. *Psychometrika*, 59(3), 381–389. doi:10.1007/BF02296131
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood: Scientific Software International Inc.
- Kilic, A. F., Uysal, I. ve Atar, B. (2020). Comparison of confirmatory factor analysis estimation methods on binary data. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(3), 451–487. doi:10.21449/ijate.660353
- Kılıç, A. F. ve Uysal, İ. (2019). Comparison of factor retention methods on binary data: A simulation study. *Turkish Journal of Education*, 8(3), 160–179. doi:10.19128/turje.518636
- Kılıç, A. F., Uysal, İ. ve Atar, B. (2017). Doğrulamalı faktör analizinde kullanılan kestirim yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *IV th International Eurasian Educational Research Congress* içinde (ss. 1289–1290). Denizli. <http://ejercongress.org/pdf/bildiriozetleri2017ejer.pdf> adresinden erişildi.
- Kılıç, A. F., Uysal, İ. ve Doğan, N. (2018). Simülasyon çalışmalarında replikasyon sayısının üretilen veri setlerine etkisi. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi* içinde . Antalya.
- Kvålseth, T. O. (2017). An alternative measure of ordinal association as a value-validity correction of the Goodman-Kruskal gamma. *Communications in Statistics – Theory and Methods*, 46(21), 10582–10593. doi:10.1080/03610.926.2016.1239114

- Kvålseth, T. O. (2018). Measuring association between nominal categorical variables: an alternative to the Goodman–Kruskal lambda. *Journal of Applied Statistics*, 45(6), 1118–1132. doi:10.1080/02664.763.2017.1346066
- Li, C.-H. (2016a). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949. doi:10.3758/s13428.015.0619-7
- Li, C.-H. (2016b). The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. *Psychological Methods*, 21(3), 369–387. doi:10.1037/met0000093
- Lozano, L. M., García-Cueto, E. ve Muñoz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73–79. doi:10.1027/1614-2241.4.2.73
- Maturi, T. A. ve Elsayigh, A. (2010). A comparison of correlation coefficients via a three-step bootstrap approach. *Journal of Mathematics Research*, 2(2), 3–10.
- Morata-Ramirez, M. de los A. ve Holgado-Tello, F. P. (2013). Construct validity of likert scales through confirmatory factor analysis: A simulation study comparing different methods of estimation based on Pearson and polychoric correlations. *International Journal of Social Science Studies*, 1(1), 54–61. doi:10.11114/ijsss.v1i1.27
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd. ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Oranje, A. (2003). Comparison of estimation methods in factor analysis with categorized variables: Applications to NEAP data. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (Chicago, IL, April 21-25, 2003).
- R Core Team. (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/>. adresinden erişildi.
- Revelle, W. (2020). psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research. Evanston, Illinois. <https://cran.r-project.org/package=psych> adresinden erişildi.
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É. ve Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*, 17(3), 354–373. doi:10.1037/a0029315
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36.
- Signorell, A., Aho, K., Alfons, A., Anderegg, N., Aragon, T., Arachchige, C., ... Zeileis, A. (2020). DescTools: Tools for descriptive statistics. <https://cran.r-project.org/package=DescTools> adresinden erişildi.
- Tabachnik, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Timmerman, M. E. ve Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209–220. doi:10.1037/a0023353
- Trierweiler, T. (2009). *An evaluation of estimation methods in confirmatory factor analytic models with ordered categorical data in LISREL*. (Doctoral dissertation). Fordhame University, New York.
- Tuğran, E., Kocak, M., Mirtağoğlu, H., Yiğit, S. ve Mendes, M. (2015). A simulation based comparison of correlation coefficients with regard to type I error rate and power. *Journal of Data Analysis and Information Processing*, 03(03), 87–101. doi:10.4236/jdaip.2015.33010
- West, S. G., Finch, J. F. ve Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies. R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* içinde . Thousand Oaks, CA: Sage.

Ek.

Araştırmada kullanılan kesme noktaları

Kategori Sayısı	Kullanılan Fonksiyon ve Eşik Noktaları		
	Normal Dağılım	Sağa Çarpık Dağılım	Sola Çarpık Dağılım
2	$Y = \begin{cases} 0, & y_i^* \leq 0.00 \\ 1, & y_i^* > 0.00 \end{cases}$	$Y = \begin{cases} 0, & y_i^* \leq 1.05 \\ 1, & y_i^* > 1.05 \end{cases}$	$Y = \begin{cases} 0, & y_i^* \leq -1.05 \\ 1, & y_i^* > -1.05 \end{cases}$
3	$Y = \begin{cases} 0, & y_i^* \leq -1.00 \\ 1, & -1.00 < y_i^* \leq 1.00 \\ 2, & y_i^* > 1.00 \end{cases}$	$Y = \begin{cases} 0, & y_i^* \leq 1.00 \\ 1, & 1.00 < y_i^* \leq 1.80 \\ 2, & y_i^* > 1.80 \end{cases}$	$Y = \begin{cases} 0, & y_i^* \leq -1.80 \\ 1, & -1.80 < y_i^* \leq -1.00 \\ 2, & y_i^* > -1.00 \end{cases}$
4	$Y = \begin{cases} 0, & y_i^* \leq -1.25 \\ 1, & -1.25 < y_i^* \leq 0.00 \\ 2, & 0.00 < y_i^* \leq 1.25 \\ 3, & y_i^* > 1.25 \end{cases}$	$Y = \begin{cases} 0, & y_i^* \leq 0.85 \\ 1, & 0.85 < y_i^* \leq 1.50 \\ 2, & 1.50 < y_i^* \leq 2.00 \\ 3, & y_i^* > 2.00 \end{cases}$	$Y = \begin{cases} 0, & y_i^* \leq -2.00 \\ 1, & -2.00 < y_i^* \leq -1.50 \\ 2, & -1.50 < y_i^* \leq -0.85 \\ 3, & y_i^* > -0.85 \end{cases}$
5	$Y = \begin{cases} 0, & y_i^* \leq -1.50 \\ 1, & -1.50 < y_i^* \leq -0.50 \\ 2, & -0.50 < y_i^* \leq 0.50 \\ 3, & 0.50 < y_i^* \leq 1.50 \\ 4, & y_i^* > 1.50 \end{cases}$	$Y = \begin{cases} 0, & y_i^* \leq 0.75 \\ 1, & 0.75 < y_i^* \leq 1.28 \\ 2, & 1.28 < y_i^* \leq 1.65 \\ 3, & 1.65 < y_i^* \leq 2.05 \\ 4, & y_i^* > 2.05 \end{cases}$	$Y = \begin{cases} 0, & y_i^* \leq -2.25 \\ 1, & -2.25 < y_i^* \leq -1.80 \\ 2, & -1.80 < y_i^* \leq -1.30 \\ 3, & -1.30 < y_i^* \leq -0.80 \\ 4, & y_i^* > -0.80 \end{cases}$

Ergenlerde Heyecan Arayışı, Yıkıcı Davranışlar ve Üst Bilişsel Farkındalığın Siber Zorbalığı Yordayıcılığı

Prediction of Excitement Seeking, Destructive Behaviors and Metacognitive Awareness on Cyberbullying in Adolescents

Seval ERDEN ÇINAR* 

Özge ERDURAN TEKİN** 

Berra KEÇECİ*** 

Denizhan ÇETİN**** 

Öz

Bu çalışmada ergenlerin siber zorbalık davranışı üzerinde heyecan arayışı, yıkıcı davranış ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yordayıcılığı gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışmaya 2019-2020 öğretim yılı güz dönemi içerisinde İstanbul ilindeki farklı ortaokul ve liselerde eğitim-öğretimine devam eden 249 erkek ve 287 kız olmak üzere toplam 536 ortaokul ve lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmada Siber Zorbalık Ölçeği, Yıkıcı Davranış Bozukluğu Ölçeği, Ergenler İçin Kısa Heyecan Arayışı Ölçeği ve Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yıkıcı davranış, kısa heyecan arayışı ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin siber zorbalık düzeyleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Yıkıcı davranış, heyecan arayışı ve üst bilişsel farkındalık değişkenlerinin birlikte siber zorbalık puanlarını anlamlı düzeyde yordadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, heyecan arayışı, üst bilişsel farkındalık, yıkıcı davranış, ergenlik

* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, E-posta: seval.erden@marmara.edu.tr Ocud ID: 0000-0002-4512-1274

** Öğr. Gör. Milli Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: oerduran@hho.edu.tr, Orcud ID: /0000-0002-4052-1914

*** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, E-posta: berrakececi@gmail.com Orcud ID: 0000-0001-5146-0152

**** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, E-posta: pdrdr.marmara@gmail.com Orcud ID: 0000-0002-3127-4931

Abstract

In this study, it is aimed to examine the predictive power of sensation seeking, destructive behavior and metacognitive awareness levels on cyberbullying behavior of adolescents. The study has been designed in relational scanning model. A total of 536 secondary and high school students, 249 boys and 287 girls, who continue their education in different secondary schools and high schools in Istanbul during the fall semester of the 2019-2020 academic year, participated in the study. In the study, Cyberbullying Scale, Disruptive Behavior Disorders Scale, Brief Sensation Seeking Scale and Metacognitive Awareness Inventory for Children were used as instruments. It has been determined that destructive behavior, short excitement seeking and metacognitive awareness levels of the students participating in the study were significantly correlated with their cyberbullying levels. It has been found that destructive behavior, excitement seeking, and metacognitive awareness variables together significantly predicted cyberbullying scores.

Keywords: Cyberbullying, sensation seeking, metacognitive awareness, disruptive behaviour, adolescence

Summary

Introduction

Cyberbullying is defined as the use of electronic communication to perform aggressive acts or behaviors in the form of threats, humiliation, persecution, intimidation, or harassment by a group or individual, especially adolescents, that are deliberate, repetitive, and hostile to a victim (also likely to be an adolescent) who is unable to easily defend themselves (Çakır, 2020; Patchin & Hinduja, 2010; Huang et al., 2014). Cyberbullying can also be seen to have become an important problem, especially in middle schools and high schools where adolescents are educated (Akbaba & Eroğlu, 2013). A connection is thought to exist, for adolescents in particular, between cyberbullying behavior and the sensation-seeking, impulsive, destructive behaviors that may occur as a result. Virtual environments are more attractive for adolescents who display impulsive destructive behaviors (Lin & Tsai, 2002; Shi, et al., 2011), and the Internet is accepted as a tool for sensation seeking (Shaffer, 1996). The emergence of negative behaviors through metacognition and control (Öztürk, 2009) constitutes the basis of this study. When examining the literature, no study is observed to have been conducted that examines the predictors of cyberbullying in adolescents in terms of sensation-seeking, destructive behaviors and metacognitive awareness; the study is considered able to make a significant contribution to the field. Based on this information, the main purpose of this study is to test the predictive effect that adolescents' destructive behavioral disorders, sensation seeking, and metacognitive awareness levels have on their cyberbullying behaviors by answering the following questions:

Does a significant relationship exist among adolescents' sensation-seeking, destructive behaviors, metacognitive awareness, and cyber bullying?

Do adolescents' sensation-seeking, destructive behaviors, and metacognitive awareness predict cyber bullying?

Method

This study uses the relational screening method, a quantitative research method aimed at investigating the relationship between two or more variables. This model aims to determine whether changes among the variables exists together and, if so, to which degree (Heppner et al., 2013).

Findings

This study investigates whether the levels of metacognitive awareness and sensation-seeking, destructive behaviors predict adolescents' cyberbullying behaviors. While a positive and significant relationship has been found to exist for cyberbullying with the variables of destructive behavior and sensation seeking; a significant negative relationship was determined to exist between the variables of cyberbullying and metacognitive awareness. The multiple regression analysis has found destructive behavior to explains 14% of the variance in adolescents' cyberbullying. Stage 2 of the analyses showed sensation seeking to explain an additional 3% of the variance. Stage 3 showed metacognitive awareness scores to explain an additional 2% of the variance. Looking at the total variance explained, adolescents' destructive behaviors, sensation seeking, and metacognitive awareness levels together explain 19% of the total variance in their cyberbullying scores.

Discussion

When looking generally at the literature for supporting the results obtained in this study, risky Internet behaviors, increased and unfavorable competitive environments, and violating and destructive behaviors are shown to be associated with cyberbullying (Eroğlu, 2011; Sticca et al., 2012; Cappadocia et al., 2013).

Although a limited number of studies are found to have examined the relationship between sensation seeking and cyberbullying in the literature, the results of the research show a significant relationship to exist between cyberbullying and sensation seeking (Compton et al., 2014; Graf et al., 2019). One study has shown adolescents to be unable to predict the consequences of their behavior that lead to cyber bullying; they start having fun increasing their sensation seeking (Shapka, 2011). With respect to the literature, positive relationships have been observed for aggressive behaviors and cyberbullying with sensation seeking as a result of sensation seeking being accompanied by instantaneous impulsive responses that are often repeated and sensation-seeking people calling static reactions unpleasant (Antoniadou, Kokkinos & Markos, 2016; Bacon et al., 2014; Howard, 2011; Roth & Hammelstein, 2012; Runions, 2013).

Another result of our study has found a negative relationship to exist between cyber bullying and metacognitive awareness in the adolescents participating in the study and metacognitive awareness to be a low-level predictor of cyberbullying behavior. One study examining the strategies adolescents use to deal with cyberbullying, they were found to use methods such as raising awareness against cyberbullying, feeling like they know what to do, thinking about previous experiences, and changing

the focus of thought (Neville, 2017). Yıldız-Durak and Sarıtepeci (2020) stated that university students' pathological levels and metacognitive activities are related to cyberbullying behaviors. Similarly, Ang and Goh (2010) found adolescents aged 12-18 with low cognitive and emotional empathy to have higher cyberbullying scores than those with higher cognitive and emotional empathy. Yüksel Korkmaz and Çekiç (2019) found a cyberbullying prevention program with middle school students aged 12-14 based on cognitive behavioral therapy to decrease students' cyberbullying scores and to positively increase their cognition on cyberbullying. Considering these studies, despite no direct study on metacognitive awareness and cyberbullying being found in the literature, the cognitive skills and characteristics of adolescents and university students are seen to be related to cyberbullying behaviors, which resembles the results of our research.

Other results from our study show destructive behavior to be important predictor of cyberbullying in adolescents, and reducing destructive behavior in adolescents is thought to be able to significantly prevent cyberbullying. While sensation seeking has a low explanatory rate for cyberbullying, destructive behavior is seen to have greater explanatory power for cyberbullying in adolescents. In addition, directing adolescents to other positive activities that attract their attention and arouse excitement, organizing trainings that can improve their metacognitive awareness of cyberbullying, and distracting adolescents from their behaviors are also thought to be important for keeping them away from cyberbullying behaviors.

Giriş

Günümüz teknolojisindeki hızlı gelişim, internet ortamının ve sanal ortamların yaşamın merkezinde yer almaya başlamasını kaçınılmaz kılmakla beraber, bu ortamların yaşamı ve ilişkileri de şekillendiren önemli bir değişken olarak işlev görmeye başlamasına zemin oluşturmuştur. Bugünün gençlerinin büyük çoğunluğunun interneti olmayan bir evde dünyaya geldiklerini ya da en azından bir şekilde sanal ortam ile tanışmadıklarını söylemek oldukça güçtür. Dijital ortama hazır doğan, doğdukları teknolojik ortamı doğal bulan, teknolojinin olmamasını düşünemeyen ve dijital yerliler (Prensky, 2001) olarak tanımlanan bu bireylerin özellikle ergenlerin, ilişki kurmada ve bilgi edinmede siber ortamın yokluğunu hayal bile edemeyecekleri aşikârdır. Bu yüzden bilgi toplumunun imkân ve nimetleri ile donatılmış dijital toplumun hayat belirtisi artık “çevrimiçilik” ile ifade edilmektedir (Çakır, 2020; Kim ve Choi, 2018).

Bireylerin ve toplumların bu radikal teknolojik değişikliğe uyum sağlaması ve teknolojiyle gelen yeniliklere yönelik yeni tutumlar geliştirmesi gerekliliği aşikârdır (Namlu ve Odabaşı, 2007). Bu bakımdan bireyler, hem gerçek hem de sanal dünyalarda bulunarak, bu dünyaların her ikisine de sağlıklı bir şekilde adapte olmak zorunda kalmaktadırlar (Çetin, 2019). Hatta günümüz insanı bu yüzden “siber-fiziksel insan” gibi isimlerle adlandırılmaya başlanmıştır (Michel ve King, 2019; Montag ve Diefenbach, 2018). Bu unsurların bir sonucu olarak; dijital teknolojilerin ölçeklenebilirliği ve hemen her yerde bulunması da göz önüne alındığında, bu dönemde insanların özellikle de gençlerin kimlik gelişimlerini dijital ortamda oluşturdukları ve buna uygun yaşadıkları da gözlemlenmektedir (Kim ve Choi, 2018).

Dijital çağda internet ortamı (siber dünya) ile çevrim dışı (gerçek hayat) arasındaki sınırların hızla bulanıklaştığı ve sanal dünyanın da kendine özgü bir gerçekliği bulunduğu düşünüldüğünde hem insanlar hem de tüm yönleriyle yaşam farklı bir form halini almaya başlamaktadır. Özellikle gençler ve ergenler için cep telefonları, mesajlaşma platformları ve bloglar, video paylaşım siteleri ve sosyal ağ siteleri gibi sanal dünyalar; kimliklerini ifade etmeleri ve keşfetmeleri için yeni bir ortam oluşturmuştur. Bunun da ötesinde ergenler için kimlikler, çevrimiçi sosyal platformlarda, resmi ve yüz yüze olmayan etkileşim ile doğrulanır hale gelmektedir. Bu bakımdan ergenler arasında daha esnek ve değişken kimlik yapıları ortaya çıkabilmektedir. (Ribeiro, 2009). Patchin ve Hinduja (2010) çalışmalarında çoğu ergenin, teknoloji tabanlı gerçekleştirilen iletişimde, yüz yüze olan iletişime göre daha serbest hissettiklerine ve kendilerini daha rahat ifade ettiklerine dikkat çekmektedir. Bu durumun, sınırların ortadan kalkmasına ve kişinin gerçek benliği ile uyuşmayan sanal davranışlar sergilemesine zemin oluşturduğunun altı çizilmektedir (Hu, Kumar, Huang ve Ratnavelu, 2020).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan bu farklı sanal davranışlar, onunla muhatap olanlar tarafından karşılaşılan sorunların çehresini de farklılaştırmaktadır. Bu yüzden, giderek büyüyen internet dünyasında sağlıklı duygusal ihtiyaçlara cevap vermeyen ve insani değerlerden uzak davranışlara rastlayabilmek olası hale gelmeye başlamıştır (Montag ve Diefenbach, 2018). Bu sorunlardan biri olan siber zorbalık, son zamanlarda oldukça sık rastlanmakta ve benzersiz bir zorbalık biçimi olarak nitelendirilmektedir (Patchin ve Hinduja, 2010).

Geleneksel zorbalık; genellikle mağdurun kendisini savunmasının zor olduğu durumlarda art arda ve başkalarına zarar vermek için kasıtlı olarak ortaya çıkan bir davranış olmasının yanı sıra taraflar arası güç dengesizliği ile karakterize edilmektedir (Çakır, 2020). Siber zorbalık ise, teknolojinin karanlık yönü olarak nitelendirilmekte ve çevrimiçi, dijital, elektronik, internet zorbalığı gibi farklı isimlerle de anılmaktadır (Kowalksi ve Limber, 2007). Siber zorbalık tanımlanırken, elektronik yollarla kendisini kolayca savunamayan ve büyük ihtimalle ergen olan bir kurbana kasıtlı, tekrarlanan ve düşmanca bir şekilde uygulanan; tehdit, aşağılama, eziyet, sindirme veya taciz şeklindeki saldırgan eylem veya davranışlar ön plana çıkmaktadır (Çakır, 2020; Huang, Singh ve Atrey, 2014; Patchin ve Hinduja, 2010).

Patchin ve Hinduja'ya (2010) göre siber zorbalık, psikolojik, duygusal ya da ilişkisel zorlanmalar oluşturabilmesi, çeşitli elektronikler kullanılarak gerçekleştirilmesi, zamandan ve mekândan bağımsız olarak çevrimiçi her anda bireyi rahatsız etmesi açısından geleneksel zorbalıktan ayrılmaktadır. Bu nedenle siber mağdurların yaşamlarında sürekli ve önlenemez bir hal alabilmektedir (Tokunaga, 2010). Islam, Khanam ve Kabir (2020) çalışmalarında ergenlerin yaklaşık % 12'sinin siber zorbalığa karıştığına dikkat çekerken; Baldry, Farrington ve Sorrentino (2016) de yıkıcı davranış olarak adlandırdıkları okul zorbalığı ile siber zorbalık arasında benzerlikler olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırmacılar başkalarına zorbalık yapan ve yıkıcı davranışlarda bulunan tüm öğrencilerin %12,1'inin siber zorba da olabildiğini ortaya koymuşlardır. Bu bakımdan özellikle ergenlerde siber zorba davranışları anlayabilmek için yıkıcı davranış örüntülerini de incelemek gerekmektedir.

Yıkıcı davranış bozuklukları, bir ömür boyu sosyalleşmeye engel olabilecek işlevsel olmayan, antisosyal davranışlar ve zayıf öfke kontrolleri ile ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Yıkıcı

davranış bozukluğu gösteren çocukların genellikle diğer kişiler ile geçinmekte zorluk yaşadıkları da araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Kazdin, 1995). Bununla birlikte çalışmalarda (Ayaz ve diğerleri, 2016; Guevremont ve Dumas, 1994), bu çocuklarda DEHB ve yıkıcı davranış bozukluğu birlikte görüldüğünde, birden çok anksiyete bozukluğunun duruma eşlik ettiği de ifade edilmektedir. Wied, Goudena ve Matthys (2005) de çalışmalarında, yıkıcı davranış bozukluğuna sahip çocukların empati yoksunluğu yaşadıklarını ortaya koymaktadırlar. Araştırmacılar, özellikle bu bozukluğa sahip erkek çocuklarının, kız akranlarına göre duygusal anlamda daha ketum oldukları, daha az duygusal tepkiler verdiklerini gözlemlemişlerdir. Her iki cinsiyet için de çocukların, hem üzüntü ve öfke gibi olumsuz duygular ile ilişkili durumlarda hem de karşı tarafın mutluluğuna karşı empatik davranmakta güçlük çektikleri ifade edilmektedir.

Siber zorbalığın oluşmasında, ergenlerin heyecan arayışlarının da etkili olabileceği düşünülmektedir. Heyecan arama eğilimlerinin, düşük özenetim ile ilişkili olduğu (Muraven ve Baumeister, 2000); düşük öz yeterliliğe sahip bireylerin, daha fazla siber zorbalık davranışı sergiledikleri (Peker, Eroğlu ve Nebioğlu-Yıldız, 2021); zayıf özenetimin de siber zorbalık ve saldırganlık arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı (Peker ve Nebioğlu-Yıldız, 2021) çalışmalardan elde edilen sonuçlar olarak alan yazında yer almaktadır. Heyecan arayışı; alışılmışın dışında, yeni ve kompleks duygular ve bunları karşılayacak fiziksel, sosyal riskleri alma istekliliği olarak tanımlanmaktadır (Zuckerman, 1979). Heyecan arayışı; sigara içmek, riskli aktiviteler için gönüllü olmak, riskli spor ve mesleklerle uğraşmak, alkollü içecekler tüketmek ve yasadışı uyuşturucu kullanmanın (Zuckerman, Ball ve Black, 1990) yanı sıra sanat, televizyon, sinema, müzik, fantezi ve mizah tercihleri, suçluluk, antisosyal kişilik, manik depresif eğilim ve yaratıcılık ile ilişkilendirilmektedir (Zuckerman, 1994, s. 27). Ülkemizde yapılan çalışmalarda da heyecan arayışı düzeylerinin ergenlerin problemleri internet kullanımlarında etkili olduğu (Siyez, 2014), heyecan arayış düzeyi yüksek olan bireylerin riskli durumlarda daha az anksiyete yaşadıkları, daha az anksiyete yaşadıklarında da riskli davranışları gerçekleştirme ihtimallerinin arttığını gösteren bulgular literatürde yer almaktadır (Lapsekili, Uzun ve Ak, 2010; Satıcı, Kayış, Yılmaz ve Eraslan-Çapan, 2019).

Ergenler için risk alma davranışları, hem gerçek hem de sanal dünyada, bir taraftan kendilerini kanıtlama diğer taraftan heyecan arama, yeni şeyler deneyimleme, toplumsal kurallara muhalif olma arzularından kaynaklanabileceği kabul edilirken, bu durumun ergenlik sürecinin doğal bir parçası olduğu da vurgulanmaktadır (Santrock, 2018). Bu yoğun dönemde ergenler bazı farkındalık düzeylerine ulaşamamış olabilmekte; irrasyonellik, incinmezlik yanılığının yanı sıra hormonal değişimlerin de etkisi ile bilişsel kontrol sistemleri daha etkisiz ve yavaş işleyebilmektedir (Steinberg, 2007). Bu nedenle ergenler, bilişsel kontrolün göreceli olarak etkisiz olduğu, riskli, kural dışı ve problemleri davranışlarda bulunmaya daha yatkın olabilmektedirler (Çat, 2019; Özkan, Gündoğan ve Eldeleklioğlu, 2018). Bu bilişsel kontrol üst bilişsel farkındalık olarak da adlandırılabilir (Kuhn ve Pearsall, 2000).

Üst biliş; biliş üzerinde düşünen, izleyen veya birinci dereceden bilişi düzenleyen bir unsur olarak tanımlanmaktadır. Bu bakımdan üst bilişsel farkındalık, kavrama süreçlerinin farkına varılması ve izlenmesi olarak ifade edilirken (Flavell, 1979), bilginin bilgisi ve nasıl düşündüğümüzün farkında olunması olarak da nitelendirilmektedir (Jaleel, 2016; Mokhtari ve Reichard, 2002). Üstbilişsel

farkındalık, bilişin düzenlenmesi ve biliş bilgisi olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Kallio, Virta ve Kallio, 2018). Böylece bu farkındalık, bireylere bilişsel becerilerini daha iyi yönetme ve yeni bilişsel beceriler oluşturarak düzeltilebilecek zayıflıkları belirleme fırsatı sunmaktadır (Hartman, 2001). Ayrıca düşünme ve öğrenmeyi düzenlemek için ihtiyaç duyulan planlama, izleme ve değerlendirme temel becerilerinin düzenlenmesinde de üst bilişsel farkındalık devreye girmektedir. Bu beceriler vasıtasıyla birey, kendi öğrenme ve hafıza süreçlerini de kontrol edebilmektedir (Flavell, 1979). Böylece bu beceriler ergene, akademik açıdan başarı elde etme (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011), ne yaptığı ile neden yaptığına ilişkin farkındalık kazanma, öğrendiklerini ve becerilerini farklı durumlarda nasıl kullanılabileceği konusunda daha dikkatli olma gibi kazanımlar sağlamaktadır (Jaleel, 2016). Bir başka ifade ile ergenlerin sahip oldukları üstbilişsel farkındalık düzeylerinin problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları ve zekâ alanları ile yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmaktadır (Kiremitci ve Canbolat, 2014; Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018).

Alan yazın incelendiğinde siber mağduriyet ile siber zorbalık davranışlarını göstermede güçlü bir ilişki olduğu yani siber mağduriyete maruz kalmanın siber zorbalık davranışlarını gösterme eğilimini arttırdığı görülmektedir. Bu bağlamda siber zorbalık yaşamış, öz yeterliliği düşük ergenlerin siber zorbalık davranışları sergileme olasılığı daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır. (Peker, Eroğlu ve Nebioğlu-Yıldız, 2021; Peker, Nebioğlu-Yıldız, 2021). Benzer şekilde Serin (2012)'de ortaokul öğrencilerin yaklaşık %9'unun siber zorba, %12'sinin siber mağdur ve %5'inin de hem siber zorba hem de siber mağdur olup, %26'sının ise bir şekilde siber zorbalığa karıştığına dikkat çekmektedir.

Siber zorbalığın, bireyin özellikle gelişimsel olarak ergenlik çağındaki olan ergenlerin, sağlıklı gelişimlerini, sosyal ve duygusal uyumlarını olumsuz etkilediği göz ardı edilemeyecek bir olgudur. Çalışmalar siber zorbalık ve siber mağduriyetin depresyon, anksiyete ve benlik saygısı gibi kavramlarla ilişkili olduğunu (Bonanno ve Hymel 2013; Burnukara, 2009; Ubertini, 2010), okulda sosyal uyumu ve refahı olumsuz etkilediğini (Przybylski ve Bowes, 2017) ortaya koymaktadır. Öte yandan Akbaba ve Eroğlu'da (2013) siber zorbalığın, özellikle ergenlerin eğitim aldıkları ortaokul ve liselerde önemli bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Her nerede olursa olsun hem siber zorbalık hem de siber mağdurlar için olumsuz etkiler yaratan bu durum, siber zorbalığa ilişkin araştırmaların önemini daha da artırmaktadır. Siber ortamdaki olumsuz durumlardan kaçınmak ve sağlıklı sanal ilişkiler geliştirmek, sağlıklı ilişkileri ve temel insani değerleri dijital ortama taşıyabilmek açısından önem arz etmektedir (Yıldız-Durak ve Sarıtepeci, 2019).

Tüm bu bilgiler, özellikle ergenler için siber zorbalık davranışı ile heyecan arama ve sonucunda oluşabilecek olan dürtüsel yıkıcı davranışlar arasında bir bağlantı olduğunu düşündürmektedir. Dürtüsel yıkıcı davranışlar sergileyen ergenler için sanal ortamların daha cazip olması (Lin ve Tsai, 2002; Shi, Chen ve Tian, 2011) ve internetin heyecan aramada bir araç olarak kabul edilmesi (Shaffer, 1996), üst biliş aracılığıyla olumsuz davranışların ortaya çıkmasının ve kontrol edilebilmesinin sağlanabilmesi (Öztürk, 2009) bu çalışmanın dayanağını oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde ergenlerde heyecan arayışı, yıkıcı davranışlar ve üst bilişsel farkındalığın siber zorbalığı yordayıcılığını inceleyen bir çalışma yapılmadığı görülmüş olup, çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgilere dayanarak bu araştırmada ergenlerde yıkıcı davranış bozukluğu, heyecan arayışı ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, siber zorbalık davranışları üzerindeki

yordayıcı etkisini sınamak çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları da şöyle sıralanmıştır:

- Ergenlerin heyecan arayışları, yıkıcı davranışları, üst bilişsel farkındalıkları ve siber zorbalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Ergenlerin heyecan arayışları, yıkıcı davranışları ve üst bilişsel farkındalıkları siber zorbalıklarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlayan nicel bir araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu modelde, değişkenler arasındaki değişimin birlikte var olup olmadığı ya da bu değişimin derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 akademik yılı güz yarıyılı döneminde İstanbul ili Avrupa yakasındaki farklı ortaokul ve liselerde eğitim-öğretimine devam eden 249 erkek ve 287 kız olmak üzere toplam 536 ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem kolay ulaşılabilir erişilebilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntem zaman, para ve işgücü ile ilgili sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi esasına dayanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırma için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden etik kurul izni alınmıştır. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Uygulama yapılacak okullardan da gerekli izinler alındıktan sonra, uygun ders saatlerinde sınıflara girilerek öğrencilerden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Siber Zorbalık Ölçeği

Aricak, Kınay ve Tanrikulu (2012) tarafından geliştirilen ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksek olması, siber zorbalık yapma düzeyinin yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizinde, Kaiser-Meyer-Olkin değeri .939 ve Bartlett Sphericity testi Ki-Kare değeri 9197.54 ($p < .05$) olarak hesaplanmıştır. Bileşen Matrisine göre toplam varyansın %50.58'ini açıklayan tek boyutlu bir ölçek olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin maddelerinin faktör yükleri ise .49 ile .82 arasında değişmiştir. Bu çalışma için iç tutarlılık katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

Yıkıcı Davranış Bozukluğu Ölçeği

Orijinal formu Van Eck, Finney ve Evans (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Turan ve Çelik (2013) tarafından yapılmış dörtlü bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçek hem toplam

puan hem de alt ölçeklere (hiperaktivite/dürtüsellik ve dikkatsizlik) ilişkin puan vermektedir. Ölçekten alınan yüksek puan yıkıcı davranış bozukluğunun yüksek olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir ($\chi^2=276,20$, RMSEA=.054, GFI=.92, AGFI=.90, CFI=.92, IFI=.93, NFI=.86, RFI=.84 ve SRMR=.04). İç tutarlılık katsayısı .87, test yarılama güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunan ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .34 ile .60 arasında değişmektedir. Ölçeğin bu çalışma için iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Ergenler İçin Kısa Heyecan Arayışı Ölçeği

2003 yılında Stephenson, Hoyle, Palmgreen ve Slater tarafından geliştirilen (2003) ve 2014 yılında Çelik, Turan ve Güngör'ün Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği yaptığı, dört maddeden oluşan derecelendirme tipi bir ölçek olup Cronbach Alpha değeri 0,81 olarak bulunmuştur (Çelik, Turan ve Güngör, 2014). Ölçekten alınabilecek minimum puan 4, maksimum puan 16'dır. Ölçekten alınan yüksek puanlar risk alma düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin bu çalışma için iç tutarlılık katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından çocukların üst bilişsel farkındalıklarını ölçmek üzere geliştirilen ölçek, Schraw ve Dennison (1994)'ın yetişkinler için geliştirilen envanterin temel alınarak geliştirilmiştir. Türkçe'ye Karakelle ve Saraç (2007) tarafından uyarlanan ölçeğin farklı yaş grupları için hazırlanmış A ve B formları bulunmaktadır. A formu ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıflar için; B formu ise 6, 7, 8 ve 9. sınıflar için oluşturulmuştur. Bu çalışma ortaokul ve lise öğrencileri ile gerçekleştirildiği için B formu kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonun geçerlik ve güvenilirlik sınamalarına göre iç tutarlılık katsayısı .80 olarak bulunmuştur (Karakelle ve Saraç, 2007). Ölçeğin bu çalışma için iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce olası eksik ve hatalı kodlamalar gözden geçirilmiş ve analiz, SPSS 22 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Betimleyici istatistiklerin ve Pearson korelasyon katsayısının yanı sıra yıkıcı davranışı, heyecan arayışını ve üst bilişsel farkındalığın siber zorbalığı yordayıcılığını sınamak için çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1.

Cinsiyet, Sınıf ve Yaş Değişkenlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Frekans	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	287	53.5
	Erkek	249	46.5
	Toplam	536	100.0

Yaş	13	278	51.9
	14	258	48.1
	Toplam	536	100
Sınıf	8	303	56.6
	9	233	43.5
	Toplam	536	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenlerinin frekans değerleri Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 287'si kız (%53.5), 249'u (%46.5) erkektir. Yaş aralıklarınının 13 ve 14 arasında değiştiği; 278'inin (%51.9) 13, 258'inin (%48.1) 14 yaşında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 303'ü (%56.5) 8. Sınıf, 233'ü (%43.5) 9. Sınıf öğrencisidir.

Tablo 2.

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	\bar{X}	ss	Min	Max
Üst Bilişsel Farkındalık	536	70.03	11.13	35	90
Heyecan Arayışı	536	9.22	3.75	4	16
Yıkıcı Davranış	536	9.66	7.73	0	38
Siber Zorbalık	536	25.86	2.91	24	39

Tablo 2'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının (\bar{X} =70,03, ss=11,131) olduğu saptanmıştır. Heyecan arayışı ölçeğinden alınan toplam puan ve standart sapmanın (\bar{X} =9,22, ss=3,75); yıkıcı davranış ölçeğinden alınan toplam puan ve standart sapmanın (\bar{X} =9,66, ss=7,73); siber zorbalık ölçeğinden alınan toplam puan ve standart sapmanın (\bar{X} =25,86, ss=2,91) olduğu görülmüştür.

Tablo 3.

Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Moment Korelasyon Katsayı Sonuçları

	Üst Bilişsel Farkındalık	Heyecan Arayışı	Yıkıcı Davranış	Siber Zorbalık
Üst Bilişsel Fark.	1	-.21*	-.31*	-.23*
Heyecan Arayışı	-.21*	1	.46*	.34*
Yıkıcı Davranış	-.31*	.46*	1	.37*
Siber Zorbalık	-.23*	.34*	.37*	1

*p<.001

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, Tablo 3'de verildiği gibi, üst bilişsel farkındalık ile heyecan arayışı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunurken (r =-.210, p <.001), yıkıcı davranış arasında da orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r =-.318, p <.001). Öte yandan üst bilişsel farkındalık ile ve siber zorbalık puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r =-.238, p <.001). Heyecan arayışı ile yıkıcı davranış arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu

($r=.466$, $p<.001$), siber zorbalık ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.344$, $p<.001$). Yıkıcı davranış ile siber zorbalık arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.376$, $p<.001$). Buna göre üst bilişsel farkındalık arttıkça heyecan arayışı, yıkıcı davranış ve siber zorbalık azalmaktadır. Heyecan arayışı arttıkça, yıkıcı davranış ve siber zorbalığın arttığı; aynı şekilde yıkıcı davranış artarken siber zorbalığın arttığı da görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık düzeyleri üzerinde üst bilişsel farkındalık, yıkıcı davranış ve heyecan arayışının yordayıcı etkisini belirlemeden önce yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi incelenmiştir. Analizler sonucunda değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı saptanmıştır ($VIF<10$, Tolerans değeri $>.10$). Yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 4’ de sunulmuştur.

Tablo 4.

Siber Zorbalığın Yordayıcılarına Dair Çoklu Regresyon Analizi

Model	Yordayıcı Değişkenler	R	ΔR^2	B	SH	β	t	F
1.	Sabit			24.48	.18		130.96	87,94*
	Yıkıcı Davranış	.37	.14		.01	.37	9.37	
2.	Sabit			23.30	.30		76.68	57,68*
	Yıkıcı Davranış			.10	.01	.27	6.20	
	Heyecan Arayışı	.42	.17	.16	.03	.21	4.86	
3	Sabit			25.64	.87		29.26	41,65*
	Yıkıcı Davranış			.09	.01	.24	5.31	
	Heyecan Arayışı			.16	.03	.20	4.67	
	Üst Bilişsel Farkındalık	.43	.19	-.03	.01	-.11	-2.84	

* $p<.001$

Tablo 4’ de görüldüğü üzere katılımcıların siber zorbalık puanlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yıkıcı davranış ilk blokta, heyecan arayışı ikinci blokta ve üst bilişsel farkındalık üçüncü blokta analize sokulmuştur. Tablo 4’de sunulan analiz sonucunda göre üç modelde siber zorbalığı anlamlı düzeyde yordamıştır. Yıkıcı davranışın siber zorbalıktaki varyansın %14’ünü açıkladığı ($\beta=.37$, $p<.001$) görülmüştür. Yıkıcı davranışın etkisi kontrol edildiğinde iki blokta yer alan heyecan arayışının ek olarak varyansın %3’ünü açıkladığı ($\beta=.21$, $p<.001$) görülmüştür. Yıkıcı davranış ve heyecan arayışının etkisi kontrol edildiğinde, üçüncü blokta yer alan üst bilişsel farkındalık puanlarının ilave olarak varyansın %2’sini açıkladığı ($\beta=-.11$, $p<.001$) görülmüştür. Analizin üç aşamada tamamlandığı ve araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık puanlarına ilişkin varyansa katkıları bakımından yıkıcı davranış puanlarının önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Açıklanan toplam varyansa bakıldığında ise, yıkıcı davranış, heyecan arayışı ve üst bilişsel farkındalık değişkenlerinin birlikte siber zorbalık puanlarındaki toplam varyansın %19’unu açıkladığı görülmektedir. Bu bulgu bize yıkıcı davranış, heyecan arayışı ve üst bilişsel farkındalık puanlarındaki değişimin, siber zorbalık düzeyindeki değişimi anlamlı düzeyde açıkladığını ve yordadığını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ergenlerin siber zorbalık davranışları üzerinde üst bilişsel farkındalık, yıkıcı davranış ve heyecan arayışı düzeylerinin yordayıcı gücünün olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada siber zorbalık, yıkıcı davranış ve heyecan arayışı değişkenleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken; siber zorbalık ve üst bilişsel farkındalık değişkenleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Regresyon analizi sonucundaysa, siber zorbalık puanlarına ilişkin varyansa katkıları bakımından yıkıcı davranış puanlarının önemli yordayıcı olduğu görülürken; açıklanan toplam varyansa bakıldığında yıkıcı davranış, heyecan arayışı ve üst bilişsel farkındalık değişkenlerinin birlikte siber zorbalık puanlarındaki toplam varyansın %19'unu açıkladığı görülmüştür.

Ergenlik, içinde bulunulan gelişimsel süreçten dolayı, dürtüsel davranışların yoğun olarak yaşandığı, riskli çeşitli davranışların gözlemlenebildiği, heyecan arayışının yoğun olarak devam ettiği ve bunun sonucunda da siber zorbalık olarak adlandırabileceğimiz uygunsuz davranışların yoğun olarak yapılabildiği bir dönemdir (Madan, 2014). Çocuklarda ve ergenlerde görülen yıkıcı ve saldırgan davranışların çevrimiçi ortamlarda, yüz yüze iletişimin olmamasıyla beraber arttığı ve daha yıkıcı davranabildikleri görülmektedir (Law, Shapka, Hymel, Olson ve Waterhouse, 2012). Aynı zamanda artan agresif tepkiler, öfke kontrolünün olmaması, düşmanca ve yıkıcı davranışlarla beraber empati yoksunluğu sonucunda siber zorbalığın da arttığı görülmektedir (Horsley, de Castro ve Van der Schoot, 2010; Madan, 2014; Wilkowski, Robinson, Gordon ve Troop-Gordon, 2007). Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında, bu çalışmada elde edilen sonuçları destekleyecek şekilde riskli internet davranışlarının, artan ve olumlu olmayan rekabet ortamının, kurallara aykırı ve yıkıcı davranışlar sergilemenin siber zorbalık ile ilişki olduğunu göstermektedir (Eroğlu, 2011; Sticca, Ruggieri, Alsaker ve Perren, 2012). Ergenlerle boylamsal veriler kullanılarak yapılan bir çalışmada siber zorbalıkla ilgili risk faktörleri araştırılmış olup yüksek düzeyde antisosyal ve yıkıcı davranışlar sergilemenin siber zorbalığı arttırdığı görülürken (Cappadocia, Craig ve Pepler, 2013); öz kontrol becerilerinin de siber zorbalık ve saldırganlık arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiği ortaya konmuştur (Peker ve Nebioğlu-Yıldız 2021).

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre heyecan arayışının siber zorbalığı yordama düzeyi düşük olmasına rağmen; heyecan arayışı ile siber zorbalık arasındaki ilişkileri inceleyen sınırlı sayıda araştırma olup, araştırma sonuçları siber zorbalık ile heyecan arayışı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Compton, Campbell ve Mergler, 2014; Graf, Yanagida ve Spiel, 2019). Yapılan bir çalışmada ergenlerin heyecan arayışının artmasıyla beraber eğlence amaçlı başlanmasına rağmen, davranışlarının sonuçlarını ön görmedikleri ve siber zorbalığa yol açtığı görülmektedir (Shapka, 2011). Literatürdeki araştırmalara bakıldığında siber zorbalığın saldırgan, manipülatif ve istismarcı profiline uyduğu; mağdurlarınsa genellikle düşük benlik saygısına sahip olduğuna yönelik bulguların saptandığı görülmüştür (Buckels, Jones ve Paulhus, 2013; Chabrol, Van Leeuwen, Rodgers ve Séjourné, 2009; Paulhus, 2014; Paulhus ve Williams, 2002; Resett ve Gamez-Guadix, 2017). Japonya'da öğrencilerin siber zorba ve mağdur olma durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan çalışmaya göre, lise öğrencilerinin siber zorbalık yapma nedenleri çoğuna göre yalnızca eğlenmektir (Udris, 2015). Yine Cassidy, Jackson ve Brown (2009) tarafından,

öğrencilerin siber zorbalık deneyimlerini belirlemek üzere ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler zorbalık yapma nedenlerinden birini eğlenceli olmasına bağlamıştır. Heyecan arayışının, anlık sık tekrarlanan dürtüsel tepkileri beraberinde getirmesi ve durağan tepkilerin de bu kişiler tarafından tatsız olarak adlandırılmasından dolayı; literatüre uygun olarak saldırgan davranışlar ve siber zorbalık ile heyecan arayışı arasında pozitif yönlü ilişkiler görülmüştür (Antoniadou ve Kokkinos, 2015; Bacon, Burak ve Rann, 2014; Howard, 2011; Roth ve Hammelstein, 2012; Runions, 2013).

Çalışmamızın bir diğer sonucunda araştırmaya katılan ergenlerde siber zorbalık ile üst bilişsel farkındalık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, üst bilişsel farkındalığın siber zorbalık davranışı üzerinde düşük düzeyde yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ergenlerin siber zorbalıkla başa çıkmada kullandıkları stratejilerin incelendiği bir çalışmada siber zorbalığa karşı farkındalığı geliştirme, ne yapacağını bilme duygusu veya önceki deneyimleri göz önünde bulundurma, düşünce odağını değiştirme gibi yöntemleri kullandıkları saptanmıştır (Neaville, 2017). Ergenlerle akran zorbalığına maruz kalma üzerinde yapılan bir çalışmada, akran zorbalığı mağduriyeti ile kontrol edilemezlik ve tehlikeye ilişkin olumsuz inançlar ve endişelenmeyle ilgili pozitif inançlar gibi üst bilişlerin ilişkili olduğu belirtilmiştir (Gini, Marino ve Spada, 2019). Yıldız-Durak ve Sarıtepeci (2020), üniversite öğrencilerinin patolojik düzeyde üst bilişsel faaliyetleri ile siber zorbalık davranışlarının ilişkili olduğunu; benzer şekilde Ang ve Goh (2010) 12-18 yaşlarındaki bilişsel ve duygusal empati düzeyi düşük ergenlerin, diğerlerine göre siber zorbalık puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Yüksel Korkmaz ve Çekiç (2019) çalışmalarında, 12-14 yaş arası orta okul öğrencileriyle bilişsel davranışçı terapi temelli siber zorbalığı önleme programının, öğrencilerin siber zorbalık puanlarında azaldığını ve siber zorbalığa ilişkin bilişlerinin ise pozitif yönde arttığını saptamışlardır. Yapılan bu çalışmalara bakıldığında literatürde üst bilişsel farkındalık ve siber zorbalıkla ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte araştırma sonuçlarımıza benzer olarak ergen ve üniversite öğrencilerinin bilişsel beceri ve özelliklerinin siber zorbalık davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Sanal ortamda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yaşadıkları olayı kimseye anlatmadıkları çalışmalarda yer almaktadır (Juvonen ve Gross, 2008; Slonje ve Smith 2008). Bu bulgular, ergenlerin siber zorbalık ve mağduriyet durumlarında yapabilecekleri konusunda farkındalık kazanmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda siber mağduriyete uğrayabilme riski yüksek olan ergenlerin, kendilerini bu saldırılardan koruyabilmeleri, dolayısıyla ruh sağlıklarının koruyabilmeleri için farkındalıklarının artırılması ve bunun için eğitim ve danışmanlık hizmetleri sunulması önerilmektedir (Akça Sümengen ve Akyüz, 2020; Wahab ve Yahaya, 2016).

Siber zorbalığın olası nedenlerini belirlemek amacıyla İngiliz ergenlerle yapılan bir çalışmada benlik saygısı, empati ve yalnızlığın, siber zorbalık mağduriyeti ve suçu üzerindeki etkisi incelenmiş ve yalnızlık, empati ve benlik saygısının birlikte siber zorbalık mağduriyet ve suçlama düzeylerini yordadığını göstermiştir. Empati de siber zorbalık suçunun önemli bir yordayıcısı olup, empati azaldıkça yıkıcı davranışlara yönelme eğilimi, heyecan arayışı ve siber zorbalık yapma olasılığı artar. Bu bulgular, benlik saygısı, empati, özgecil olma, duyarlı olma ve öz yeterlilik geliştirme odaklı müdahalelerin siber zorbalık davranışını azaltmada başarılı bir şekilde ele alabileceğini

göstermektedir (Brewer ve Kerslake, 2015; Mitsopoulou ve Giovazolias, 2015). Yine ergenlerde siber zorbalığa karşı yapılan rehberlik çalışmalarının ergenlerin siber zorbalığa karşı duyarlılıklarının artmasında etkili olduğu görülmüştür (Tanrıkulu, Kınay ve Arıcak, 2015). Siber zorbalığı azaltmak için okullarda, öğrencilerle empati kurmaya odaklı bir ortam kurmak gerekmektedir (Khan, 2015; Machácková, Dedkova, Sevcikova ve Cerna, 2013). Öğrencilerin yaşadıkları zorbalık olaylarını bir yetişkine rahatlıkla anlatabilmeleri için okulların, öğrencilerin güvende hissedebileceği ve açık iletişime dayalı bir ortam yaratmaları ve olumlu bir okul sosyal iklimine sahip olmaları gerekmektedir (Bayar ve Uçanok, 2012).

Çalışma sonucunda ergenlerde siber zorbalığın önemli bir yordayıcısının yıkıcı davranış olduğu görülerek, ergenlerde yıkıcı davranışın azaltılmasının siber zorbalığı önemli ölçüde önleyebileceği düşünülmektedir. Heyecan arayışının siber zorbalığı açıklama oranının düşük olmasına karşın, yıkıcı davranış ile birlikte ergenlerdeki siber zorbalığı daha fazla açıkladığı görülürken, ergenlerin siber zorbalık davranışından uzaklaştırılabilmeleri için dikkatlerini çeken ve onlarda heyecan uyandıran başka olumlu aktivitelere yönlendirilmelerinin, bu konudaki üst bilişsel farkındalıklarının geliştirebilecek eğitimler düzenlemenin ergenleri siber zorbalık davranışlarından uzaklaştırma da önemli olacağı düşünülmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 15/05/2020 tarihli 2020-5-4 sayılı onayı ve 08/06/2020 tarihli 2000/58646 sayılı yazısından alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Akbaba, S., ve Eroğlu, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin yordayıcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 105-121.
- Akça-Sümengen, A. ve Akyüz, A. (2020). Lise öğrencilerinin siber zorbalığa maruz kalma durumlarını etkileyen faktörler, *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 17(3), 214-21.
- Ang, R.P. & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41, 387-397.
- Antoniadou, N. ve Kokkinos, C. M. (2015). Cyber and school bullying: same or different phenomena? *Aggress. Violent Behavior*, 25, 363-372.
- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M. ve Markos, A. (2016). Development, construct validation and measurement invariance of the Greek cyber-bullying/victimization experiences questionnaire (CBVEQ-G). *Computers in Human Behavior*, 65, 380-390.
- Arıcak, O., Kınay, H. ve Tanrıkulu, T. (2012). Siber Zorbalık Ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *HAYEF Journal of Education*, 9(1), 101-114.
- Ayaz, A. B., Çubukçuoğlu Taş, Z., Büyükdenez, A., Yazkan Akgül, G., Yildirim, B. ve Erol Güler, E., (2016). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı konulan çocuklarda saldırgan davranışları yordayan etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(3), 231-239.

- Bacon, A. M., Burak, H. ve Rann, J. (2014). Sex differences in the relationship between sensation seeking, trait emotional intelligence and delinquent behaviour. *Journal of Forensic Psychiatry Psychology*, 25, 673–683.
- Bağçeci, B., Döş, B., ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551 – 566.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P. ve Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behaviour. *Psicología Educativa*, 22(1), 19-26.
- Bayar, Y. ve Uçanok, Z. (2012). Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş akran algısının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 101-114.
- Bonanno, R. A. ve Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 685-697.
- Brewer, G. ve Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255–260.
- Buckels, E. E., Jones, D. N. ve Paulhus, D. L. (2013). Behavioral confirmation of everyday sadism. *Psychological Science*, 24, 2201–2209.
- Burnukara, P. (2009). *İlk ve orta ergenlikte geleneksel ve sanal akran zorbalığının ilişkin betimsel bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M. ve Pepler, D. (2013). Cyberbullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171–192.
- Cassidy, W., Jackson, M. ve Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me?: Students' experiences with cyber-bullying. *School Psychology International*, 30(4), 383-402.
- Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R. ve Séjourné, N. (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, Machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences*, 47, 734–739.
- Compton, L., Campbell, M.A. ve Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, 17, 383–400.
- Çakır, M. (2020). Dijital Çağın Sanal Zorbalık ile İmtihanı: Unfriended, Dark Web Filmi Örneği. *Gençlik ve Dijital Çağ*, 69.
- Çat, F. B. (2019). *Ergenlerde heyecan arayışının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelik, E., Turan, M. E., ve Güngör, H. (2014). Kısa heyecan arayışı ölçeği: Ölçek uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *18. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 207-208.
- Çetin, D. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluşları ve Duyarlı Sevgileri ile Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durak, H. Y. ve Sarıtepeci, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Sergilediği Siber İnsani Değerlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yansımaları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 418-436.
- Eroğlu, Y. (2011). *Koşullu öz-değer, riskli internet davranışları ve siber zorbalık/ mağduriyet arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Gini, G., Marino, C. ve Spada, M. M. (2019). The role of metacognitions and thinking styles in the negative outcomes of adolescents' peer victimization. *Violence and victims*, 34(5), 752-769.
- Graf, D., Yanagida, T. ve Spiel, C. (2019). sensation seeking's differential role in face-to-face and cyberbullying: Taking perceived contextual properties into account. *Frontiers in Psychology*, 10, 1572
- Guevremont, D. C. ve Dumas, M. C. (1994). Peer relationship problems and disruptive behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2(3), 164-172.
- Hartman, H. J. (Ed.). (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (Vol. 19). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. ve Kivlighan, D. M., Jr. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri* (D. M. Siyez, Çev.) Ankara: Mentis Yayıncılık
- Horsley, T. A., de Castro, B. O. ve Van der Schoot, M. (2010). In the eye of the beholder: Eye-tracking assessment of social information processing in aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 587-599.
- Howard, R. C. (2011). The quest for excitement: a missing link between personality disorder and violence? *Journal of Forensic Psychiatry Psychology*, 22, 692-705.
- Hu, C., Kumar, S., Huang, J. ve Ratnavelu, K. (2020). The predictors of users' satisfaction in an anonymous environment: the role of the negative true self. *Behaviour & Information Technology*, 39(2), 213-225.
- Huang, O., Singh, K.V. ve Atrey, K. P., (2014). *Cyber bullying detection using social and textual analysis*, in Proceedings of the 3rd International Workshop on Socially – Aware Multimedia, ACM, 3-6.
- Islam, M.I., Khanam, R. ve Kabir, E. (2020). Bullying victimization, mental disorders, suicidality and self-harm among Australian high school children: Evidence from nationwide data. *Psychiatry Research*, 292, 113364.
- Jaleel, S. (2016). A Study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 165-172.
- Juvonen, J. ve Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? – Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üstbilişsel farkındalık ölçeği (UBFO-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Kallio, H., Virta, K. ve Kallio, M. (2018). Modelling the components of metacognitive awareness. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 94-122.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence* (2. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Khan, A. (2015). *Cyberbullying – Instructional Approaches by Middle School Teachers*. (Unpublished Master Thesis). Toronto Üniversitesi, Toronto.
- Kim, M. & Choi, D. (2018). Development of youth digital citizenship scale and implication for educational setting. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 155-171.
- Kiremitçi, O. ve Canpolat, A. M. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolü. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 118-126.
- Kowalski, R. M. ve Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22-30.
- Kuhn, D. ve Pearsall, S. (2000). Developmental origins of scientific thinking. *Journal of Cognition and Development*, 1, 113-129.

- Lapsekili, N., Uzun, Ö. ve Ak, M. (2010). Obsesif kompulsif bozukluk olgularında heyecan arama davranışı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 13(4), 170-176.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F. ve Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior*, 28, 226-232.
- Lin, S. S. J. ve Tsai, C. C. (2002). Sensation seeking and Internet dependence of Taiwanese high school adolescents. *Computers in Human Behavior*, 18, 411-426.
- Macháčková, H., Dedkova, L. Sevcikova, A. ve Cerna, A. (2013). Bystanders' support of cyberbullied schoolmates. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 25-36.
- Madan, A. O. (2014). Cyber aggression / cyber bullying and the dark triad: Effect on workplace behavior / performance. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 8(6), 1740-1745.
- Michel, M. C. K. ve King, M. C. (2019). Cyber influence of human behavior: personal and national security, privacy, and fraud awareness to prevent harm. *IEEE International Symposium on Technology and Society (ISTAS)*, 1-7.
- Mitsopoulou, E. ve Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72.
- Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249.
- Montag, C. ve Diefenbach, S. (2018). Towards homo digitalis: important research issues for psychology and the neurosciences at the dawn of the internet of things and the digital society. *Sustainability*, 10(2), 415.
- Muraven, M. ve Baumeister, R.F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247-259.
- Namlu, A. G. ve Odabasi, H. F. (2007). Unethical computer using behavior scale: A study of reliability and validity on Turkish university students. *Computers & Education*, 48(2), 205-215.
- Neaville, S. (2017). Investigating the Efficacy of the Coping Strategies Adolescents Use to Handle Cyberbullying. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 3711.
- Oğuz, A., ve Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- Özkan, M. S., Gündoğan, S. ve Eldeleklioğlu, J. (2018). Lise öğrencilerinin risk alma davranışlarının karar verme becerileri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3), 1238-1251.
- Öztürk, A. (2009). *Fizik problemlerini çözmeye yüksek ve düşük başarılı fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fizik problem çözme süreçlerinin bilişsel farkındalık açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Patchin, J. W. ve Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Paulhus, D. L. (2014). Toward a taxonomy of dark personalities. *Current Directions in Psychological Science*, 23, 421-426.
- Paulhus, D. L. ve Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556-563.
- Peker, A., Eroğlu, Y., Nebioğlu-Yıldız, M. (2021). Does high self-efficacy in adolescents minimize cyber bullying behaviour? *Clinical and Experimental Health Sciences*, 11, 140-145.
- Peker, A., ve Nebioğlu-Yıldız, M. (2021). Mediating Role of self-control in the relationship between aggressiveness and cyber bullying. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 11(1), 40-49.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, 9(5), 1-6.

- Przybylski, A.K. ve Bowes, L. (2017). Cyberbullying and adolescent wellbeing in england: A population-based cross-sectional study. *Lancet Child and Adolescent Health*, 1, 19-26.
- Resett, S. ve Gamez-Guadix, M. (2017). Traditional bullying and cyberbullying: Differences in emotional problems, and personality. Are cyberbullies more Machiavellians? *Journal of Adolescence*, 61, 113–116.
- Ribeiro, J. C. (2009). The increase of the experiences of the self through the practice of multiple virtual identities. *Psychology Journal*, 7(3), 291-302.
- Roth, M. ve Hammelstein, P. (2012). The need inventory of sensation seeking (NISS). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 11–18.
- Runions, K. C. (2013). Toward a conceptual model of motive and self-control in cyber-aggression: rage, revenge, reward, and recreation. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 751–771.
- Satıcı, S. A., Kayış, A. R., Yılmaz, M. F., ve Eraslan-Çapan, B. (2019). Üniversite öğrencilerinde karanlık üçlü kişilik özellikleri ile dürtüsellik ve heyecan arama davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 857-881.
- Santrock, J. W. (2018). *Adolescence*. (17th Ed.) USA: McGraw-Hill Companies.
- Serin, H. (2012). *Ergenlerde siber zorbalık / siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.
- Shaffer, H. J. (1996). Understanding the means and objects of addiction: Technology, the Internet and gambling. *Journal of Gambling Studies*, 12, 461–469.
- Shapka, J. D. (2011). *Internet socializing online: What are the risks?* Presented at Curtin University of Technology, Perth, Australia.
- Shi, J., Chen, Z. ve Tian, M. (2011). Internet self-efficacy, the need for cognition, and sensation seeking as predictors of problematic use of the internet. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 231-234. doi: 10.1089/cyber.2009.0462.
- Siyez, D. M. (2014). Lise öğrencilerinde problemler internet kullanımının yordayıcıları olarak heyecan arama ve cinsiyet. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions* 1(1), 63-97.
- Slonje, R. ve Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A. ve Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79.
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspective from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55-59. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x>
- Stephenson, M.T., Hoyle, R.H., Palmgreen, P. ve Slater, M.D. (2003). Brief measures of sensation seeking for screening and large-scale surveys. *Drug and Alcohol Dependence*, 72, 279–286.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F. ve Perren, S. (2012). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 52–67.
- Tanrıkulu, T., Kınay, H. ve Arıca, O. T. (2015). Sensibility development program against cyberbullying. *New Media & Society*, 17(5), 708-719.
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287.
- Turan, M. E. ve E. Çelik (2013). The validity and reliability of the Turkish version of the disruptive behavior disorders scale for adolescents, *Journal of European Education*, 3(1), 1-7.
- Ubertini, M. (2010). *Cyberbullying may reduce adolescent's well-Being: Can life satisfaction and social support protect them*. (Unpublished Doctorate Thesis), Hofstra University.

- Udris, R. (2015). Cyberbullying in Japan: an exploratory study. *International Journal of Cyber Society and Education*, 8(2), 59-80.
- Van Eck, K., Finney, S. J. ve Evans, S. W. (2010). Parent report of ADHD symptoms of early adolescents: A confirmatory factor analysis of the disruptive behavior disorders scale. *Educational and Psychological Measurement*, 70(6), 1042 –1059.
- Wahab, N. A. ve Yahaya, W. A. J. W. (2016). A preliminary investigation: feasibility of an interactive multimedia application in increasing knowledge and awareness of cyber bullying among adolescents. *Computing Research & Innovation (CRINN)*, Vol. 1, 126-129.
- Wied, M., Goudena, P. P. ve Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 867-880.
- Wilkowski, B. M., Robinson, M. D., Gordon, R. D. ve Troop-Gordon, W. (2007). Tracking the evil eye: Trait anger and selective attention within ambiguously hostile scenes. *Journal of Research in Personality*, 41, 650-666.
- Willard, N. (2004). *I can't see you – you can't see me: How the use of information and communication technologies can impact responsible behavior*. <http://www.csriu.org/cyberbully/docs/disinhhibition.pdf>. adresinden 6 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldız-Durak, H ve Sarıtepeci, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin sergilediği siber insani değerlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerine yansımaları üzerine bir inceleme. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 418-436.
- Yüksel-Korkmaz, K., ve Çekiç, A. (2019). The effect of the cognitive behavioral therapy based cyberbullying prevention program. *The International Journal of Human and Behavioral Science*, 5(2), 18-31.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biological bases of sensation seeking*. New York, Cambridge University Press.
- Zuckerman, M., Ball, S. ve Black, J. (1990). Influences of sensation seeking, gender, risk appraisal, and situational motivation on smoking. *Addictive Behaviors*, 15(3), 209-220.

Öz İlişkililik ve Çevre Yönelimlilik Ölçekleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Self-Relatedness and Environment-Directedness Scales: Validity and Reliability Study

Hasan KÜTÜK* 

Sinan OKUR** 

Ömer ANLATAN*** 

Akif AVCU**** 

Öz

Bu çalışmanın amacı, Öz İlişkililik ve Çevre Yönelimlilik Ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Araştırmada kullanılan veriler üç farklı çalışma grubundan elde edilmiştir. Birinci grup, 231'i kadın ve 76'sı erkek olmak üzere 307 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu katılımcılardan toplanan veriler ile ölçeklerin yapı geçerliği, ölçüt bağımlı geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. İkinci grupta, 17'si kadın ve 9'u erkek olmak üzere 26 üniversite öğrencisi yer almaktadır. Bu katılımcılardan toplanan veriler ile dilsel eşdeğerlik test edilmiştir. Son olarak üçüncü grup ise test tekrar test güvenilirliği için 20 kadın ve 20 erkek olmak üzere 40 kişiden oluşmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde her iki ölçeğin de tek boyutlu olduğu ortaya konmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları ise, Öz İlişkililik Ölçeğinin yapı geçerliğinin sağlandığını gösterirken Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin yapı geçerliğinin sağlanamadığını göstermiştir. Bu doğrultuda Öz İlişkililik Ölçeği Türk kültürüne uyarlanmıştır. Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin ise üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilebilecek çalışmalarda tekrardan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması gerekmektedir. Bunun dışında ölçeklerin eşdeğer ölçme araçları ile arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları, her iki ölçeğin de eşdeğer ölçek geçerliğini sağladığını

* Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD., E-posta: hasankutuk28@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-8288-4107

** Sorumlu Yazar, Öğr. Gör., Milli Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: sokur@hho.msu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-3439-5907

*** Arş. Gör., Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, E-posta: omeranlatan@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-5300-9688

**** Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, E-posta: akif.avcu@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-1977-7592

kanıtlamıştır. Güvenirlik analizlerinde ise, Cronbach alfa iç tutarlık değeri Öz İlişkिलilik Ölçeği için .90 ve Çevre Yönelimlilik Ölçeği için .92 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test sonuçlarında ise Öz İlişkिलilik Ölçeği için .87 ve Çevre Yönelimlilik Ölçeği için .78 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda iki ölçeğin de güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen tüm bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz ilişkिलilik, Çevre yönelimlilik, Sahte benlik, Geçerlik, Güvenirlik.

Abstract

The aim of the present study is to conduct the adaptation study of the Self-Relatedness and the Environment-Directedness Scales into Turkish and to examine their psychometric properties. The data of the study have been gathered from three different study groups. The sample of the first group consists of 307 university students (231 females; 76 males). The construct validity, criterion validity, and reliability of the scales were tested using the data collected from these participants. The second group is composed of 26 university students (17 females; 9 males) in the sample, and linguistic equivalence was examined using this data. Finally, the sample of the third group consists of 40 participants (20 females; 20 males), and the test-retest reliability analysis was conducted using this sample's data. According to the exploratory factor analysis (EFA), each scale was revealed to have one dimension. The findings from the confirmatory factor analysis (CFA) showed the construct validity of the Self-Relatedness Scale had been provided, while the construct validity of the Environment-Directedness Scale was not. As such, the Self-Relatedness Scale has been adapted and translated into Turkish. However, validity and reliability analyses of the Environment-Directedness Scale need to be repeated by studies that can be carried out with university students. In addition, the correlation coefficients showing the relationship between these scales and the equivalence of the measurement instruments have proven the equivalence validity for both scales to have been satisfied. According to the results from the reliability analyses, the values for Cronbach's alpha of internal consistency were calculated as .90 for the Self-Relatedness Scale and .92 for the Environment-Directedness Scale. In the test-retest results, the relevant values were found as .87 for the Self-Relatedness Scale and .78 for the Environment-Directedness Scale. Thus, both scales may be considered reliable. All the obtained findings are discussed in light of the relevant literature.

Keywords: Self-relatedness, Environmental-directedness, False-self, Validity, Reliability

Summary

Introduction

Since Winnicott introduced the concepts of false self and true self, these concepts have been widely used in the literature on psychodynamics in terms of gaining an in-depth understanding of child development as well as of explaining defense mechanisms. However, the definitions of these concepts have been emphasized to possess quite different clinical and theoretical applications. As such, two important concepts were coined: self-relatedness and environment-directedness. The concept of self-relatedness involves individuals' emotional expressions. In addition, it has a structure that contributes to the development of self-awareness. Meanwhile, environment-directedness can be defined as the reflection of the feelings one has toward the other creatures and objects in their

environment. It is considered as a form of environmental adaptation (Eichengreen & Hoofien, 2017). When examining the relevant literature, two measurement tools, The True Self-Questionnaire (Harter et al., 1996) and the Perceptions of False Self Scale (Weir & Jose, 2010), are seen to have been developed for measuring the false self. However, these measurement tools have been criticized as only examining the false self in terms of certain specific behaviors. Therefore, Eichengreen and Hoofien (2017) stated a comprehensive scale to be needed to measure the false self within the framework of the psychodynamic approach by focusing on emotional experiences instead of external behaviors. Therefore, this study aims to adapt these two scales into Turkish and to examine the validity and reliability of these scales' Turkish versions.

Method

This research has been carried out over three different study groups. The first group consists of a total of 307 university students (231 females [75.2%] and 76 males [24.8%]) studying at different universities. The data from the first group have been used to examine the construct validity, criterion validity, and reliability of the scales. The sample making up the second group consists of 26 participants (17 females [65.4%] and 9 males [34.6%]). These participants were made sure to have advanced language skill levels for both Turkish and English as criteria for linguistic equivalence. Finally, the sample making up the third group for the test-retest reliability analyses consists of 40 people (20 females [50%] and 20 males [50%]). The Self-Relatedness and the Environment-Directedness Scales were developed by Eichengreen and Hoofien (2017) to determine participants' levels of self-relatedness and environment-directedness. Permission was obtained from the authors for the adaptation and translation studies of the scales. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed to examine the construct validity of the scales in their original forms. For evaluating the model with respect to the factor analysis results, the study uses the χ^2 / df , GFI, AGFI, CFI, RMSEA, SRMR, and TLI validity criteria. As for the linguistic equivalence of the scales, the English and Turkish forms were applied to the bilingual student group at a 2-week interval, and the average scores between applications were compared using the Wilcoxon signed-rank test.

Results, Discussion, and Conclusion

Study 1

The original English version and Turkish translation of the Self-Relatedness Scale were applied to 26 participants with advanced literacy levels both in Turkish and in English at a two-week interval. Wilcoxon signed-rank test analyses were conducted to determine the linguistic equivalence between the Turkish and English forms. Each item from both the English and Turkish forms have been found equivalent in terms of linguistic characteristics. Exploratory factor analysis was conducted to examine whether the Turkish version of the Self-Relatedness Scale had a single dimension like its original form, and its unidimensional structure was partially supported with respect to the results. After these findings, a confirmatory factor analysis (CFA) was carried out, and the tested one-dimensional

model was seen to be supported by the results ($\chi^2 = 325.15$ $df = 104$, $\chi^2 / df = 3.12$, CFI = .91, TLI = .90, SRMR = .05, RMSEA = .08). Thus, these findings have confirmed the one-dimensional structure of the Self-Relatedness Scale.

Study 2

The original English version and Turkish translation of the Environment-Directedness Scale were applied to 26 participants with advanced literacy levels both in Turkish and English at a two-week interval. Wilcoxon signed-rank test analyses were conducted to determine the linguistic equivalence between the Turkish and English forms. Each item from both the English and Turkish forms was found equivalent in terms of linguistic characteristics. An exploratory factor analysis (EFA) was conducted to see whether the original form of the Environment-Directedness Scale was one-dimensional. The findings from the EFA partially support the one-dimensional structure of the Environment-Directedness Scale. Next, a confirmatory factor analysis (CFA) was carried out, and according to the results, the tested one-dimensional model was seen to not be supported by the findings ($\chi^2 = 331.33$, $df = 77$, $\chi^2 / df = 4.30$, CFI = .88, TLI = .86, SRMR = .05, RMSEA = .10). Therefore, the one-dimensional structure of the Environment-Directedness Scale could not be confirmed through these results.

As for the criterion validity analyses of the scales, Pearson's product-moment correlation analysis was performed, and both the Self-Relatedness and Environment-Directedness Scales were found to show a significant positive relationship with psychological needs and a significant negative relationship with life satisfaction. The results from the reliability analyses show both scales to be sufficiently reliable. A Cronbach alpha of internal consistency greater than .60 is considered to express significant reliability (Karagöz, 2017; Nunnally & Bernstein, 1994; Şimşek, 2007). Considering the results of this study whose Cronbach alphas were found to be greater than .60, both scales can be said to be reliable. In addition, the test-retest reliability results of the scales have been calculated as .87 for the Self-Relatedness Scale and .78 for the Environment-Directedness Scale, which expresses sufficient reliability.

The present study has certain limitations. The unbalanced gender distribution and dominance of female participants may be considered one of the main limitations of the study. Future studies need to provide a more balanced sample in terms of gender. Data collection procedures during the COVID-19 pandemic may be considered as another limitation. The restrictions in daily life due to the pandemic and the psychologically triggered nature of some items of the scales may also be listed as other significant limitations of the study.

According to the results from the present study, the Self-Relatedness Scale is a valid and reliable instrument for Turkish university students. Conducting the validity and reliability analysis of the Environment-Directedness Scale over a different sample is recommended for future studies. Both scales can be said to be appropriate instruments for various studies to use to examine the relations individuals have with themselves and their tendencies toward their environment. In addition, these scales can be considered as significant measurement tools for measuring the false self.

Giriş

Bebekler dünyaya geldiklerinde kendilerini bağımsız bir varlık olarak algılayamaz, ancak bir ilişki içerisinde var olabilirler. Bu aşamada ben ve ben olmayan ayrımını da yapamayan bebekler ancak anne tarafından sağlanan çevresel koşullar kadarıyla kendilerini fark edebilirler (Winnicott, 1962). Bu durumda bebek annenin bakımı, ilgisi ve sevgisi olmadan hayatta kalamayacağı için “kolaylaştırıcı çevre”ye ihtiyaç duymaktadır (Winnicott, 1965). Anne hamileliği boyunca geliştirdiği “birincil annelik meşguliyeti” kavramı ile bebeğin ihtiyaçlarına yüksek düzeyde duyarlılık göstererek onun için bu kolaylaştırıcı çevreyi sağlamaktadır.

Hem fiziksel hem de duygusal anlamda kucaklamayı kapsayan, aynı zamanda bebeğin mimiklerini yansıtarak ve onlara tepki vererek bir ayna görevi görmeyi de içeren bakım faaliyetlerinin tümü Winnicott (1960a) tarafından “kucaklayıcı çevre” olarak tanımlanmaktadır. Bu şekilde birincil annelik meşguliyetine sahip anne tarafından kucaklayıcı bir çevre sunularak bebeğin bakım ihtiyaçları karşılanmakta ise bebek “yeterince iyi anne” olarak tanımlanan kavramı deneyimlemektedir. Bu sayede bebeğin henüz gelişmemiş egosu desteklenmekte, güven duygusu ve “tümgüçlülük” hisleri gelişmeye başlamaktadır. İhtiyaçları karşılanmaya devam ettikçe de sağlıklı benliğin gelişeceği düşünülmektedir (Sarısoy, 2016; Winnicott, 1960a, 1960b). Öte yandan, eğer bebek bu süreçte “yeterince iyi anne”yi deneyimleyemez ve ihtiyaçları kucaklayıcı bir çevre içinde karşılanamazsa var olmaya devam edebilmek için anneye uymak zorunda kalmakta ve bu sebeple sahte benlik geliştirmektedir.

Winnicott tarafından ortaya atılan sahte benlik kavramı psikodinamik ve psikanalitik alanyazında hem çocukluk gelişimindeki süreçleri anlamak hem de kişilik savunma mekanizmalarını açıklamak için yaygın olarak kullanılmaktadır. Sahte benlik, içsel benlik deneyimlerine yabancılaşma sonucunda üretilen bir savunma mekanizması olarak görülebilir (Winnicott, 1960a). Sahte benlik, gerçek benliği saklamak için geliştirilen bir savunma mekanizması olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sahte benlik savunma mekanizmasının ilk kez bir yaşında geliştiği ve çocukluk ile ergenlik dönemi boyunca da güçlenmeye devam ettiği söylenmektedir (Khan, 1996; Winnicott, 1963, 2005). Bebek ihtiyaçlarını karşılayamama durumunu sürdürdükçe varoluş kaygısı arttığı için Winnicott’a (1960a) göre kendi beklenti ve ihtiyaçlarını anneye uydurarak sahte benliği geliştirmektedir.

Winnicott’a (1960b) göre bir savunma mekanizması olarak kullanılan sahte benlik farklı düzeylerde görülebilir. En katı olduğu düzeyde gerçek benlik tamamen baskılanmıştır ve bireyin iç deneyimlerinden koparak çevresel beklentilere uymaya zorlanmaktadır. Ayrıca, kişilerarası ilişkilerinde kendisini olduğu gibi ifade etmesini zorlaştırmaktadır. En sağlıklı olduğu düzeyde ise bireyi dışsal zorlanmalardan koruyarak sosyalleşmeye yardımcı olmaktadır (Khan, 1996; Sarısoy, 2016; Winnicott, 1960a, 1960b). Sahte benliğin genellikle çocuğun ebeveyn ile olan ilişkisindeki aksaklıklardan kaynaklandığı söyleniyor olsa da bazı araştırmacılar (Brown ve Gilligan, 1992; Miller, 1997) bazı kültürel ve sosyal faktörlerin de çocuğun psikolojik gelişimi üzerinde etkili olduğunu söylemektedirler.

Sahte benliğin en temel belirtisi, bireylerin var olan düşüncelerini yansıtmamaları ya da inandıkları doğruyu söylememeleri olarak ifade edilmektedir (Harter, Waters ve Whitesell, 1997). Diğer benlik

sistemleri ile sahte benlik arasındaki fark; diğer benlik türleri normal gelişim süreci içerisinde şekillenirken sahte benlik doğal olmayan yollarla deneyimlenerek şekillenmektedir (Harter, 1999). Bireyin gerçek benliğini insanlara yansıtmayacak şekilde davranmasıyla sahte benlik beslenerek daha kullanışlı hale gelmektedir (Harter, Marold, Whitesell ve Cobbs, 1996). Bireyin olduğu gibi görünmesini engelleyen bir mekanizma olarak çalışan sahte benlik kavramı, Laing (2011) tarafından özgün birey olamamanın, topluma ve çevreye yabancılaşmanın bir yolu olarak tanımlanmaktadır. Bu benlik, kişilerin gerçekten sahip olmadığı, toplumsal ve çevresel değerlere göre şekillenmiş ve içselleştirilmemiş bir benlik yapısı olarak açıklanabilir.

Düşük öz ilişkिलik ile karakterize olan sahte benliğin bölünmüş boyutu kişinin kendiliğinden koparak depersonalize olması kişilerarası ilişkilerinde de yabancılaşması ile ilgilidir (Cassimatis, 1984). Travmatik olaylara bağlı olarak ortaya çıkabilen bu boyut, kişinin kendi istek, duygu ve ihtiyaçlarının farkında olmaması, bu istek, duygu ve ihtiyaçlarını doğal ve otantik bir şekilde ifade edememesi ile tanımlanmaktadır (Crewdson, 1996). Diğer yandan, yüksek çevre yönelimlilik ile karakterize olan sahte benliğin uyumlu boyutu ise zorlayıcı bir biçimde diğer insanların beklentilerini karşılama ve bu sayede kişinin kendisine dair onay alması olarak ifade edilebilir. Bu boyuttaki kişiler kendi duygu ve düşüncelerinden ziyade başkalarının duygu ve düşüncelerine odaklanmakta, başkalarından onay almak için sürekli olarak onların istek ve beklentilerini karşılamaya çalışmaktadır. Bu boyutta bireyin devamlı çevreye uyum sağlama ve onay alma çabası bir güvensizlik ve korku hissi yaratmaktadır (Eichengreen ve Hoofien, 2017; Eichengreen, Hoofien ve Bachar, 2016).

Helmski (2006) sahte benliğin oluşması ve gelişmesi sürecinin temelinde yatan sebebin gösteriş düşkünlüğü ve kibirli olma hali olduğunu ileri sürmektedir. Gösteriş sahibi olan bir birey belli savunma mekanizmalarını yoğun kullandığından bu mekanizmalara uygun algı ve davranış örüntüleri oluşturmaktadır. Bu nedenle sahte benliğin çözümlenmesi ve ortadan kaldırılması için öz ilişkिलik ve çevre yönelimlilik eğilimlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Kibir, nefret ve ihtiras gibi savunma mekanizmalarıyla ilgili alışkanlıklar gözden geçirilerek bireyin bu konudaki farkındalığının artırılması, sahte benlik imajlarıyla da baş etme yolu olarak görülebilir. Wolff'e (1977) göre çocukluk çağındaki gelişim dönemlerinde kendini ifade etme becerisi gelişmeyen bireylerin ya da ebeveynleri tarafından bu yönü desteklenmemiş kişilerin sahte benlik geliştirme olasılıkları yüksektir. Harter ve diğerleri (1996) ise, sahte benlik davranışlarının can sıkıntısı ve endişeli ruh hali ile ilişki içerisinde olduğunu rapor etmiştir.

Eichengreen ve Hoofien (2017), Winnicott'ın sahte benlik ve gerçek benlik kavramlarını ortaya atmasından bu yana bu kavramların psikodinamik ve psikoanalitik alanyazında hem çocukluk gelişimini anlamada hem de kişilik savunma mekanizmalarını açıklamada yaygın olarak kullanıldığını ancak bu kavramların görgül bulgulara dayandırılarak konuşulmasının klinik ve kuramsal uygulamalarının çok gerisinde kaldığını ifade etmişlerdir. Bu açıdan ortaya attıkları iki kavramı da önemli bulmaktadır. Bu kavramlardan ilki olan "öz ilişkिलik" bireylerin duygularını ifade edebilmesini sağlayan, otantikliği arttıran ve öz farkındalık geliştirmelerini sağlayan bir yapı olarak ifade edilebilir. Diğer kavram olan "çevre yönelimlilik" ise, bireylerin diğer canlı veya nesnelere karşı duygularını yansıtmayı, duyarlılık göstermesi ve uyma eğilimi göstermesi olarak açıklanabilir (Eichengreen ve Hoofien, 2017). İlgili alanyazında sahte benliği ölçmeye yönelik bazı ölçüm

araçlarının geliştirildiği bilinmektedir. Gerçek Benlik Ölçeği (True Self-Questionnaire; Harter vd., 1996) ve Sahte Benlik Algıları Ölçeği (Perceptions of False Self Scale; Weir ve Jose, 2010) bu ölçüm araçlarından bazılarıdır. Fakat bu ölçüm araçları sahte benliği yalnızca belirli davranışlar, insan grupları ya da durumlar açısından kısıtlı bir şekilde ele aldığı için eleştirilmektedir (Eichengreen ve Hoofien, 2017). Ayrıca, dışsal davranışlar yerine duygusal deneyimlere odaklanarak sahte benliği psikodinamik yaklaşım ışığında görgül olarak ölçecek kapsamlı bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğu göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, bu iki ölçeği Türk kültürüne uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın veri toplama sürecinde veriler, Covid-19 salgını süreci nedeniyle çevrim içi veri toplama formu kullanılarak ve uygun/kolay örnekleme yöntemi ile 2020-2021 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Bu süreçte üç farklı grup veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Birinci grup, İstanbul'da bulunan iki farklı devlet üniversitesinde eğitim gören 231'i kadın (%75.2) ve 76'sı erkek (%24.8) olmak üzere toplam 307 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu gruptan elde edilen veriler yapı geçerliğinin sınanması ve iç tutarlılığa dayalı güvenilirliğin incelenmesi amacıyla kullanılmıştır. İkinci grupta yer alan öğrenciler ise 17'si kadın (%65.4) ve 9'u (%34.6) erkek olmak üzere 26 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu veri seti ise Türkçe ve İngilizce dillerine hâkim olan katılımcılardan oluşmakta ve elde edilen bu veriler dilsel eşdeğerliğin sınanması için kullanılmıştır. Son olarak üçüncü grupta test tekrar test çalışması için 20'si kadın (%50) ve 20'si erkek (%50) olmak üzere toplam 40 kişiden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öz İlişkिलilik ve Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasına yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada ölçüt bağımlı geçerliğin incelenmesine yönelik Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (PİÖ) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeklere ait özelliklere aşağıda yer verilmiştir.

Öz İlişkिलilik ve Çevre Yönelimlilik Ölçeği (ÖİÖ-ÇYÖ). Öz İlişkिलilik ve Çevre Yönelimlilik Ölçekleri, katılımcıların öz ilişkिलilik ve çevre yönelimlilik düzeylerini belirlemek amacıyla Eichengreen ve Hoofien (2017) tarafından geliştirilmiştir. Öz İlişkिलilik Ölçeğinde 16 madde yer alırken, Çevre Yönelimlilik Ölçeğinde 14 madde bulunmaktadır. Her iki ölçek de 5'li Likert derecelendirme ile puanlanmaktadır. Ölçek maddeleri "1=bana hiç uymuyor", "2=bana biraz uyuyor", "3=bana ortalama olarak uyuyor", "4=bana fazlaca uyuyor" ve "5=bana tamamen uyuyor" şeklinde cevaplanmaktadır. Öz İlişkिलilik Ölçeğinin 1., 3., 4., 9., 10., 11., 12., 13., 15. ve 16. maddeleri ters puanlanırken, Çevre Yönelimlilik Ölçeğinde ise ters puanlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Öz İlişkिलilik Ölçeği için en düşük 16 ve en yüksek 80 puan alınabilirken, Çevre Yönelimlilik Ölçeğinde en düşük 14 ve en yüksek 70 puan alınabilmektedir. Her iki ölçekte de yüksek puan alınması bireylerin hem kendisinin hem de çevresinin farkında olması ve çevreye eğilim göstermesi anlamına gelmektedir. Her iki ölçek için de ayrı ayrı yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda veri ile model arasında

yeterli uyumun olduğu görülmektedir. Bunun dışında güvenirlik için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Eichengreen ve Hoofien'in (2017) sonuçlarına göre, Öz İlişkिलilik Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanırken, Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise Öz İlişkिलilik Ölçeği için .90 olarak hesaplanırken Çevre Yönelimlilik Ölçeği için .92 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu ile Eichengreen ve Hoofien'in (2017) araştırma sonucunun benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (PIÖ). 1985 senesinde Deci ve Ryan tarafından geliştirilen ölçek, Cihangir-Çankaya ve Bacanlı'nın (2003) çalışması ile üniversite öğrencilerine yönelik olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Öz Belirleme Kuramına dayandırılan ölçek bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinde 21 madde yer almakta ve ters maddeler bulunmaktadır. Ölçekte "özerklik", "yeterlik" ve "ilişki" olarak adlandırılan üç alt boyut mevcuttur. Katılımcılar yanıtlarını 7'li dereceleme ölçeğine göre vermektedir. Ölçekten en düşük 21 ve en yüksek ise 147 puan alınmaktadır. Ölçekten yüksek puanlar alındıkça ihtiyaçların karşılandığı söylenebilirken, düşük puanlar alınması bireylerin ihtiyaçlarının giderilmediğini göstermektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında model ile veri arasında uyumun yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach alfa değeri Cihangir-Çankaya ve Bacanlı'nın (2003) çalışmasında .83 olarak bulunurken bu çalışmada elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .86 olarak hesaplanmıştır. Her iki sonucun da birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ). Çalışma grubunun yaşam doyum seviyesini saptamak için Diener, Emmons, Larsen ve Griffin'in (1985) geliştirdiği ve Köker'in (1991) Türkçeye uyarlandığı ölçektir. Ölçekte temel amaç, katılımcıların yaşam doyum seviyelerinin saptanmasıdır. Tek boyutlu ölçekte beş madde yer almakta ve 7'li derecelendirme ile puan hesaplanmaktadır. Yaşam Doyumu Ölçeğinde ters madde bulunmamakta ve toplam puan alınabilmektedir. Yaşam Doyumu ölçeğinden en düşük 5, en yüksek 35 puan alınabilmektedir. Yüksek puanlar alınması bireylerin yaşam doyumlarının karşılanabildiğini ve hayattan yeterli doyum aldıklarını göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu, model ile veri arasında uyum düzeyinin yeterli olduğu göstermektedir. Güvenirlik açısından bakıldığında ölçeğin Cronbach Alfa değeri Köker (1991) tarafından .76 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa değeri ise .74 olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu değer ile Köker'in (1991) değerinin benzer olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Öz İlişkिलilik ve Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanmasıyla ilgili olarak öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılara ulaşılmış ve gerekli izinler e-mail aracılığıyla alınmıştır. Araştırmanın etik kurul izni de alındıktan sonra çalışmanın verileri, uygun/kolay örnekleme yöntemi kullanılarak Covid-19 pandemi süreci nedeniyle çevrim içi form oluşturularak toplanmıştır. Uygun/kolay ulaşılabilir örnekleme ekonomik olması ve araştırmacılara vakit kazandırması açısından en rahat örnekleme yöntemlerindedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak,

Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Formda katılımcılara araştırma hakkında bilgiler sunulmuş, gönüllü katılımın olduğundan söz edilmiş, gizlilik ve diğer tüm haklar anlatılmıştır. Bilgilendirilmiş onay formunun ardından araştırmaya onay veren katılımcılardan veriler ortalama 20 dakikada toplanmıştır.

Veri Analizi

Ölçeğin Türkçeye çevirisinde ilk olarak geri çeviri yönteminden faydalanılmıştır (Brislin, 1970). Beş psikolojik danışma ve rehberlik alan doktorunun görüşleri dikkate alınarak çeviri-tekrar çeviri yöntemi ile birlikte ortak görüş belirlenmiştir. Ölçek, araştırmacılar tarafından İngilizceden hedef dil olan Türkçeye çevrilmiştir. Sonrasında ölçek aynı alan doktorlarından destek alınarak İngilizceye geri çevrilmiş ve formlar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Oluşturulan ölçeğin uygulama hali üç Türk dili uzmanı tarafından incelenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeklerin dilsel eşdeğerliklerinin incelenmesine yönelik ise İngilizce ve Türkçe formlar iki hafta ara ile her iki dile hâkim öğrenci grubuna dağıtılmış ve her iki formdan elde ettikleri puanlar arasındaki puan ortalamaları Wilcoxon işaretli sıra testi ile karşılaştırılmıştır. Ölçeğin kuramsal dayanağı olmasına rağmen Türkçeye uyarlaması yapılırken tekrardan geçerlik ve güvenilirlik katsayılarının hesaplanması gerektiğinden bazı istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir (DeVellis, 2014). Bu doğrultuda Öz İlişkिलilik ve Çevre Yönelimlilik Ölçeklerinin geçerliğini ve güvenilirliği saptamak amacıyla farklı üniversitelerde eğitim gören öğrencilerden çalışma verileri toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edilmek üzere SPSS ve MPLUS (Muthén ve Muthén, 2012) istatistik paket programları aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Öz İlişkिलilik ve Çevre Yönelimlilik Ölçeklerinin ayrı ayrı toplam puanları alınarak normallik varsayımı incelenmiş ve elde edilen sonuçlarda verilerin normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir (Kolmogorov Smirnov, $p \geq .05$). Bunun dışında veri setinde uç değerler Mahalanobis uzaklık değerleri bulunarak atılmıştır. Mahalanobis uzaklık değerlerinde .001 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır (Büyükoztürk, 2016; Gürbüz, 2019). Tüm ön analizler tamamlandıktan sonra geçerliğin ve güvenilirliğin incelenmesine yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda bu iki ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesine yönelik açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA için ölçeklerin tek boyutluluğu öz değeri 1'den büyük tek boyutun olması ölçütü dikkate alınarak yorumlanmıştır. Öz değeri 1'den büyük tek boyut olmaması durumunda ise birinci – ikinci boyut öz değeri oranı, ilk boyutun açıkladığı varyans miktarı ve faktör yükleri dikkate alınarak tek boyutluluk olarak yorumlanmıştır. Buna göre birinci-ikinci özdeğer oranının 3 ve üzerinde olması tek boyutluluğun göstergesi olarak kabul edilmiştir (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999). Ayrıca, birinci faktörün açıklamış olduğu varyans miktarının %40'ın üzerinde olması da tek boyutluluğun göstergesi olarak kabul edilmiştir (Linacre, 2011). DFA için ise tek boyutlu model test edilmiş ve model uyumu CFI, TLI, SRMR ve RMSEA indeksleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir (Şimşek, 2007; Wang ve Wang, 2012). Ölçeklerin ölçüt bağımlı geçerliğinin incelenmesi için ise daha önceden geçerliği ve güvenilirliği yapılmış olan PİÖ ve YDÖ ile ÖİÖ-ÇYÖ'nün ilişkisine Pearson korelasyon analizi ile bakılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde hem Öz İlişkिलik Ölçeği hem de Çevre Yönelimlilik Ölçeği için ayrı ayrı bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda ilk kısımda Öz İlişkिलik Ölçeği ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilirken, ikinci kısımda ise Çevre Yönelimlilik Ölçeği ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her iki çalışma bölümünde de dilsel eşdeğerlik, yapı geçerliği, ölçüt bağımlı geçerliği ve güvenirlik ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Çalışma-1

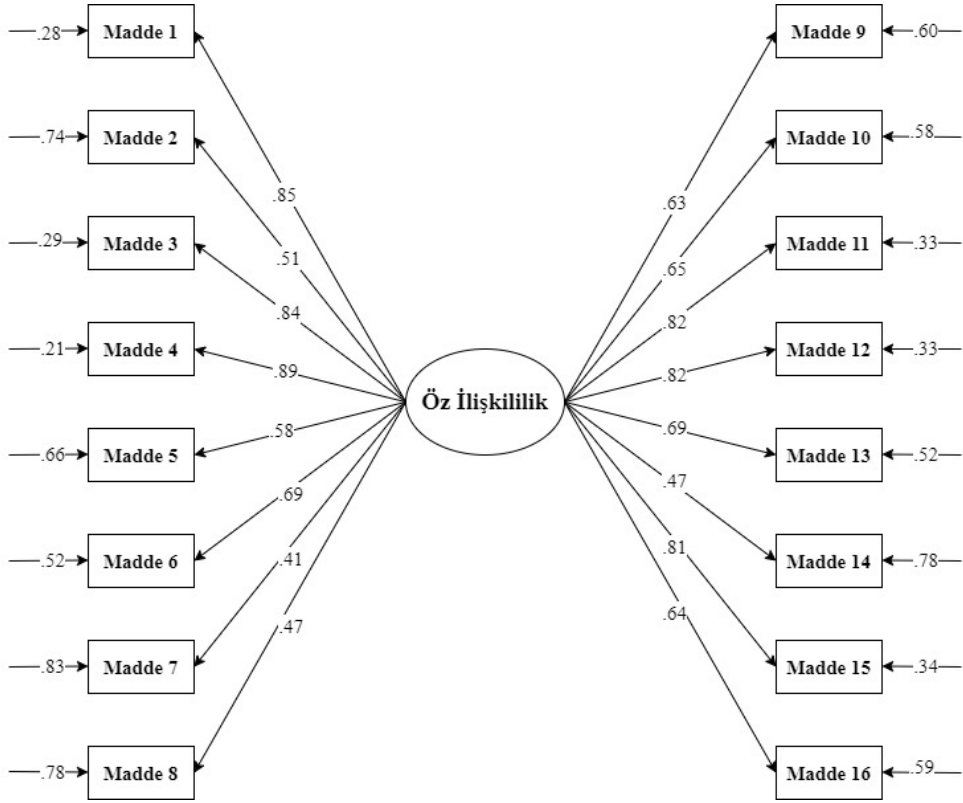
Dilsel Eşdeğerlik

Hem Türkçe dili hem de İngilizce dili iyi düzeyde olan 26 üniversite öğrencisine Öz İlişkिलik Ölçeğinin orijinal formu olan İngilizce form ile çevirisi yapılan Türkçe form iki hafta arayla uygulanmıştır. Formlar arasında dilsel eşdeğerlik olup olmadığını saptamak amacıyla her madde için Wilcoxon işaretli sıra testi analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Türkçe ve İngilizce formlardaki her maddenin birbirine eş değer olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle, ÖİÖ'nün her iki dildeki formları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir ($p \geq .05$).

Yapı Geçerliği

ÖİÖ'nün orijinal formu ile uyumlu olarak tek boyutlu olup olmadığını incelemeye yönelik öncelikli olarak açıklayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Bu analiz gerçekleştirilirken temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Özdeğerlerin 1'den büyük olması ölçütü dikkate alındığında maddelerin üç alt boyutta toplandığı belirlenmiştir. Bu üç alt boyuta ait öz değerler sırasıyla 7.55, 1.22 ve 1.00 olarak kestirilmiştir. Ayrıca bu üç alt boyut sırası ile toplam varyansın %47.16, %7.59 ve %6.31'ini açıklamaktadır. Özdeğeri 1'den büyük faktör sayısı ölçütüne göre tek boyutlu bir yapı elde edilememiş olsa da birinci özdeğerin ikinci özdeğere oranının 6.22 olarak kestirilmesi (Fabrigar vd., 1999) ve birinci faktörün açıklamış olduğu varyans miktarının %40 üzerinde olması (Russell, 2002) altta yatan baskın bir yapıya işaret etmektedir. Bu doğrultuda, çıkartılan boyut sayısı 1 olarak şekilde analizler yinelenmiştir. Gerçekleştirilen bu analiz sonucunda madde yüklerinin .52 ile .81 aralığında değiştiği görülmüştür. Bu bulgu, madde yüklerinin yeterli seviyede karşılandığı anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ÖİÖ'nün tek boyutlu yapısı kısmi olarak desteklenmektedir. Bu desteklenmeden sonra ise DFA gerçekleştirilmiştir. Model ile veri arasındaki uyumun yeterli olup olmadığı CFI, TLI, RMSEA ve SRMR gibi uyum indeksleri aracılığıyla anlaşılabilir. Bu uyum indekslerinin analiz sonucuna göre kabul edilebilir değerler taşıması gerekmektedir. CFI ve TLI indeksleri sıfır ile bir arasında değer almakta ve bu değerlerin 1'e yaklaşması iyi uyumun olduğunu göstermektedir (Çapık, 2014; Wang ve Wang, 2012). Bir başka ifadeyle, bu uyum indekslerinin .90'dan büyük olması bir uyum göstergesidir (Çokluk vd., 2014; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2012). Bunun dışında RMSEA uyum indeksinin .05'den küçük olması uyumun iyi olduğunu gösterirken, .08'den küçük olması kabul edilebilir değer olduğuna işaret etmektedir (Hoe, 2008; Keith, 2019). Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, test edilen tek boyutlu modelin veriler ile desteklendiği görülmüştür ($\chi^2 = 325.15$ sd = 104, $\chi^2/sd = 3.12$, CFI = .91, TLI = .90, SRMR = .05, RMSEA = .08). Elde edilen bu bulgular

ÖİÖ'nün tek boyutlu yapısını doğrulamaktadır. Gerçekleştirilen bu DFA için elde edilen şema Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Öz İlişkililik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi şeması

Şekil 1'de, Öz İlişkililik Ölçeğinde yer alan maddelerin her birinin anlamlı parametre tahmin edicisi olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Ölçeğin 16 maddesine ait olan madde tahmin değerleri .41 ile .89 arasındadır.

Ölçüt bağımlı geçerliği

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini test etmek amacıyla daha önceden geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış benzer ölçeklerden yararlanılmıştır. Bu ölçekler, ihtiyaçları belirlemeye yarayan Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği ile bireylerin yaşam doyum seviyelerini ölçen Yaşam Doyumu Ölçeğidir. Ölçeğin orijinal formu Eichengreen ve Hoofien (2017) tarafından geliştirilirken bu ölçekler ölçüt bağımlı geçerliği için kullanıldığından Türkçeye uyarlama çalışması olan bu araştırmada da aynı ölçeklerin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Öz İlişkililik Ölçeğinden alınan puanlar ile bu ölçeklerden ulaşılan puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.*Öz İlişkिलilik Ölçeği İle Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği Arasındaki İlişkiler*

	Psikolojik İhtiyaçlar	Yaşam Doyumu
Öz İlişkिलilik	.57*	-.36*
Yaşam Doyumu	-.37*	

* $p \leq .05$

Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayılarını hesaplamadan önce gereken varsayımlar da kontrol edilmiştir. Bu varsayımlardan birisi olan verilerin normal dağılımı varsayımı için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal aralıklarda (± 1.96) olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Ayrıca Kolmogorov Smirnov analizlerinde de dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($p \geq .05$). Varsayımların sağlanmasıyla birlikte yapılan korelasyon analizinin sonucunda öz ilişkिलilik ile psikolojik ihtiyaçlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken ($r = .57$), öz ilişkिलilik ile yaşam doyumunu arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.36$). Ayrıca yaşam doyumunu ile psikolojik ihtiyaçlar arasında da negatif yönde ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = -.37$).

Güvenirlik

Öz İlişkिलilik Ölçeğinin güvenilirliğini test etmek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik çalışması ise 40 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısının .87 olduğunu göstermiştir. Tüm bu bulgular Öz İlişkिलilik Ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu anlamına gelmektedir.

Çalışma-2

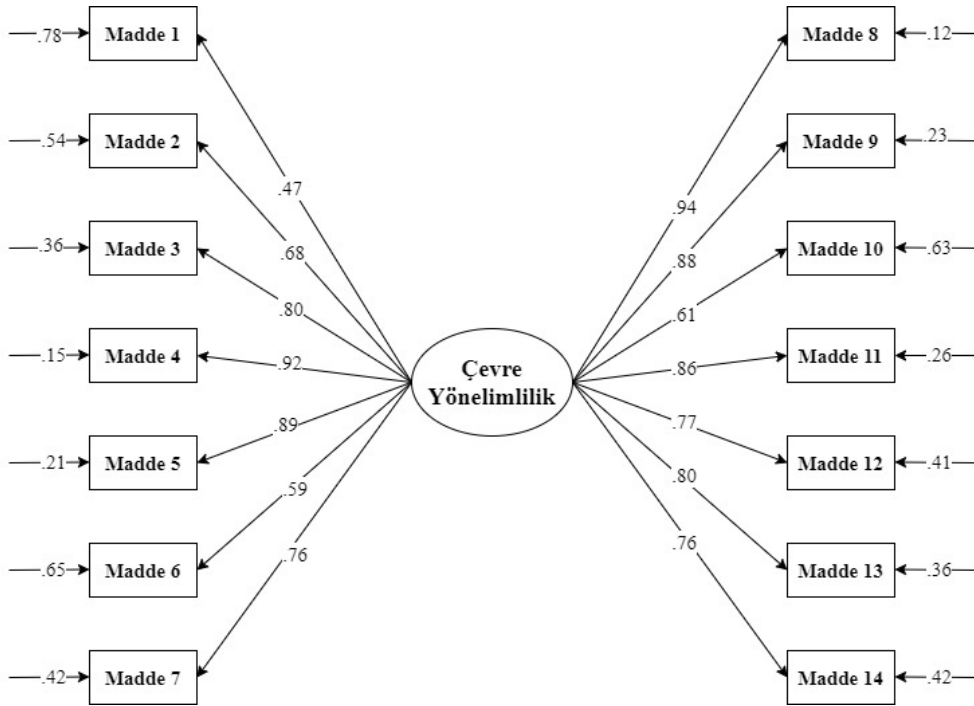
Dilsel Eşdeğerlik

Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin orijinal formu olan İngilizce form ile çevirisi araştırmacılar tarafından yapılan Türkçe form hem Türkçesi hem de İngilizcesi iyi seviyede olan 26 üniversite öğrencisine iki hafta arayla uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda katılımcılardan alınan cevaplar istatistik paket programına girilmiştir. İki form arasında dilsel eşdeğerlik seviyesini tespit etmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıra testi analizine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucunda Türkçe ve İngilizce formlardaki her maddenin birbirine eş değer olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, ÇYÖ'nin her iki dildeki formları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark oluşmadığı saptanmıştır ($p \geq .05$).

Yapı Geçerliği

ÇYÖ'nün orijinal formunun tek boyutlu olup olmadığı açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılarak incelenmiştir. AFA yaparken temel bileşenler analizinden faydalanılmıştır. Özdeğerlerin 1'den büyük olması kriteri doğrultusunda maddeler iki alt boyutta toplanmıştır. Alt boyutlara ait öz değerler 6.95 ve 1.18 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu iki alt boyutun toplam varyansın %49.64 ve

%8.44'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Özdeğeri 1'den büyük faktör sayısı ölçütüne göre tek boyutlu bir yapı elde edilememiş olsa da birinci özdeğerin ikinci özdeğere oranının 5.88 (Fabrigar vd., 1999) olarak hesaplanması ve birinci faktörün açıklamış olduğu varyans miktarının %40'tan yüksek olması (Russell, 2002) altta yatan baskın bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, boyut sayısı 1 olarak analizler tekrarlanmıştır. Gerçekleştirilen bu analiz sonucunda madde yükleri .35 ile .77 arasında değişmektedir. Bu bulgu, madde yüklerinin yeterli seviyede karşılandığını göstermektedir (Çokluk vd., 2014). Elde edilen bulgular, ÇYÖ'nün tek boyutlu yapısını kısmi olarak desteklemektedir. AFA sonrasında DFA gerçekleştirilmiştir. Yukarıda da ifade edildiği gibi model ile veri arasındaki uyumun yeterli olup olmadığı CFI, TLI, RMSEA ve SRMR gibi uyum indeksleri aracılığıyla anlaşılabilir. Bu uyum indekslerinin analiz sonucuna göre kabul edilebilir değerler taşıması gerekmektedir. (Çapık, 2014; Çokluk vd., 2014; Keith, 2019; Wang ve Wang, 2012). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, test edilen tek boyutlu modelin veriler ile desteklenmediği görülmüştür ($\chi^2 = 331.33$ sd = 77, $\chi^2/sd = 4.30$, CFI = .88, TLI = .86, SRMR = .05, RMSEA = .10). Elde edilen bu bulgular, ÇYÖ'nün tek boyutlu yapısını doğrulamamaktadır. Gerçekleştirilen bu DFA için elde edilen şemaya Şekil 2'de yer verilmiştir:



Şekil 2. Çevre Yönelimlilik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi şeması

Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği sağlanmamış olsa da bilimsel araştırma etiği gereği yapılan analizlerin bulgularına yer verilmesinin ve raporlaştırılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğinden ve güvenilirlik analizlerinden ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Ölçüt bağımlı geçerliği

Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin benzer ölçek geçerliğini saptamak için daha önceden geçerliği ve güvenirliliği olan ölçeklerden faydalanılmıştır. Bu ölçekler, Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği ile Yaşam Doyumu Ölçeğidir. Yukarıda da açıklandığı üzere, ölçeğin orijinal formu Eichengreen ve Hoofien (2017) tarafından geliştirilirken bu ölçekler ölçüt bağımlı geçerliği için kullanıldığından Türkçeye uyarlama çalışması olan bu araştırmada da aynı ölçeklerin kullanılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir. Çevre Yönelimlilik Ölçeğinden elde edilen puanlar ile bu ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye bakılarak elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çevre Yönelimlilik Ölçeği ile Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği Arasındaki İlişkiler

	Psikolojik İhtiyaçlar	Yaşam Doyumu
Çevre Yönelimlilik	.86*	-.44*
Yaşam Doyumu	-.37*	

* $p \leq .05$

Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayılarını hesaplamadan önce varsayımlara bakılmıştır. Verilerin normal dağılımı varsayımı için çarpıklık ile basıklık katsayılarına bakılmıştır. Elde edilen bulgular, çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal aralıklar olan -1.96 ile $+1.96$ arasında olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk vd., 2013). Bunun dışında Kolmogorov Smirnov analizlerinde de normal dağılım olduğu saptanmıştır ($p \geq .05$). Varsayımların sağlanmasıyla birlikte yapılan korelasyon analizinin sonucunda çevre yönelimlilik ile psikolojik ihtiyaçlar arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken ($r = .86$), çevre yönelimlilik ile yaşam doyumu arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.44$). Son olarak, yaşam doyumu ile psikolojik ihtiyaçlar arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = -.37$).

Güvenirlik

Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin güvenirliliği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik analizi ise 40 kişi ile yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısının .78 olduğunu ortaya koymuştur. Bu analizlerden elde edilen bulgular, Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eichengreen ve Hoofien (2017), bir savunma mekanizması olarak sahte benlik kavramı ile ilgili kuramsal altyapı olmasına rağmen yeterli bulgu olmadığını altını çizmektedir. Winnicott (1960a), sahte benliğin aşırı derecede deneyimlendiğinde gerçekmiş gibi yerleştiğini ve bireyi gerçek benliğinden tamamen kopardığını ifade etmektedir. Weir ve Jose (2010) tarafından ergenlerle yürütülen bir çalışmada sahte benlik ile depresyon ve kaygı belirtileri arasında yüksek düzeyde ilişki

bulunmuştur. Benzer şekilde Harter ve diğerleri (1996) tarafından yapılan çalışmada ise sahte benlik ile depresif duygulanım, umutsuzluk, düşük öz-değer gibi özellikler arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sebeple, psikodinamik ve psikanalitik yaklaşımda dahi sınırlı olarak tanımlanabilen bu sahte benlik kavramının görgül olarak ölçülebilir hale gelmesi büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden bu çalışmanın amacı da ilgili araştırmacıların sahte benlik kavramını ölçebilmek amacıyla geliştirdikleri Öz İlişkililik ve Çevre Yönelimlilik Ölçeklerinin Türkçeye uyarlamasını ve geçerlik güvenilirlik çalışmalarını yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle ölçeklerin çeviri işlemleri yapılmıştır. Çeviri işlemi yaparken hem üniversite öğrencilerine yakın olup onları tanıyan hem de çalışma konusuna hâkim olan uzmanlara ihtiyaç duyulduğu için bu çalışmada beş psikolojik danışma ve rehberlik alan doktoru tarafından Öz İlişkililik ve Çevre Yönelimlilik Ölçekleri Türkçeye çevrilmiştir. Sonrasında çeviri-tekrar çeviri yöntemi (Brislin, 1970) kullanılarak ortak görüş alınmıştır. Formun uygunluğu, kullanışlılığı ve dilsel geçerliği 26 üniversite öğrencisi üzerinde test edilmiş, pilot çalışma tamamlanmıştır. Ölçeklerin son haline karar verildikten sonra yapı geçerliğine bakılmıştır.

Ölçeklerin yapı geçerliği hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılarak test edilmiştir. Öncelikle örneklem büyüklüğüne dikkat edilmiştir. Alanyazında örneklem büyüklüğü için, ölçekte yer alan maddelerin sayısının en az 10 katı kadar olması gerektiği veya en az 200 katılımcı olması gerektiği belirtilmiştir (Kline, 2015). Katılımcı sayısının bu çalışma için yeterli olduğu söylenebilir (n=318). Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen sonuçların Eichengreen ve Hoofien'in (2017) çalışması ile tutarlık gösterdiği ve ölçeklerin tek boyutlu olduğu açıklanmıştır. Ardından yapılan doğrulayıcı faktör analizi, genellikle ölçek uyarlama çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Jackson, Gillaspay ve Purc-Stephenson, 2009). Graham, Guthrie ve Thompson'a (2003) göre, bu analiz sayesinde model ile veri arasındaki uyumun nasıl olduğu saptanabilir. Yapısal eşitlik modellemesinin bir farklı türü olarak anlatılan bu analiz, verilerin teorik yapıya uygunluğunu da test eden bir yöntemdir. Model ile veri arasındaki uyumun yeterli olup olmadığı CFI, TLI, RMSEA ve SRMR gibi uyum indeksleri aracılığıyla anlaşılabilir. Bu uyum indekslerinin analiz sonucuna göre kabul edilebilir değerler taşınması gerekmektedir. CFI ve TLI indeksleri sıfır ile bir arasında değer almakta ve bu değerlerin 1'e yaklaşması iyi uyumun olduğunu göstermektedir (Çapık, 2014; Wang ve Wang, 2012). Bir başka ifadeyle, bu uyum indekslerinin .90'dan büyük olması bir uyum göstergesidir (Çokluk vd., 2014; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2012). Bunun dışında RMSEA uyum indeksinin .05'den küçük olması uyumun iyi olduğunu gösterirken, .08'den küçük olması kabul edilebilir değer olduğuna işaret etmektedir (Hoe, 2008; Keith, 2019). Sonuç olarak tüm bu uyum indeksleri dikkate alınarak bu çalışmada ölçeklerin analizleri yorumlanmıştır. Öz İlişkililik Ölçeğinde elde edilen uyum indeksi değerleri alanyazında söz edilen iyi ve kabul edilebilir değerler arasında yer alırken, Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin model ile veri arasında uyumunun yeterli seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında Öz İlişkililik Ölçeğinin yapı geçerliği sağlanmış olsa da Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin yapı geçerliği sağlanamamıştır. Bu durumda Öz İlişkililik Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanmış olduğu, Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin ise üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilecek çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin tekrardan yapılması gerektiği söylenebilir. Bu yapı geçerliğinin sağlanamaması birçok farklı açıdan açıklanabilir. Bunlardan ilki,

örneklem kültür ve demografik yapısından kaynaklı olarak farklılık yaşanabileceği şeklindedir. Bunun dışında, araştırma verilerinin pandeminin tüm insanlar üzerinde etki yarattığı ve durumun henüz anlamlandırılmadığı zamanda toplanmasının da bulgular üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu pandemi döneminde toplanan verilerin çevrim içi formlar ile toplanmasının bulgular üzerinde etkili olabileceğine inanılmaktadır. Çünkü, katılımcıların ölçekleri cevaplarken araştırmacılara herhangi bir soru soramamalarının bir etkisi olabileceği değerlendirilmektedir. Bu durumun benzer şekilde Öz İlişkिलilik Ölçeğinin bulgularını da etkileyebileceğini de göz ardı etmemek gerekmektedir. Tüm bu sebeplerden kaynaklı olarak Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin yapı geçerliği sağlanamamış olabilir.

Ölçeklerin ölçüt bağımlı geçerliği kapsamında yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analiz sonuçlarına göre hem öz ilişkिलiliğin hem de çevre yönelimliliğin psikolojik ihtiyaçlar ile arasında pozitif yönde ve yaşam doyumu ile arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında benzer bir bulguya rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, sadece ölçeği geliştiren Eichengreen ve Hoofien'in (2017) benzer bulguya ulaştığı görülmüştür.

Güvenirlik çalışması kapsamında bu araştırmada ulaşılan bulgular her iki ölçeğin yeterince güvenilir olduğunu göstermiştir. Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin yapı geçerliğinin sağlanmamış olmasına rağmen güvenilir sonuçlar verdiği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının .60'dan büyük olması güvenilirliğe işaret etmektedir (Karagöz, 2017; Nunnally ve Bernstein, 1994; Şimşek, 2007). Bu çalışmanın sonuçlarının da .60 ve üzerinde olduğu göz önüne alındığında her iki ölçeğin de güvenilir olduğu söylenebilir. Bunun dışında, ölçeklerin test tekrar test güvenilirlik sonuçlarının da ÖİÖ için .87 ve ÇYÖ için .78 olduğu belirlenmiş ve ölçeklerin yeterince güvenilir olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar mevcuttur. Çalışmada ağırlıklı olarak kadın üniversite öğrencilerinden veri toplanması araştırmanın sınırlılığı olarak görülmektedir. Bulguların genellenebilirliği açısından bakıldığında, erkek sayısının daha fazla olması araştırmanın niteliğini arttırabilir. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin bireylerin verdikleri cevaplara dayanıyor olması ise araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu tarz ölçme araçlarında katılımcıların istedik yönde ve gerçeği tam olarak yansıtmayan cevaplar vermiş olma riski bulunmaktadır. Bunun dışında her ölçme aracının ölçtüğü özellik ile sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Araştırma verilerinin Covid-19 pandemi sürecinde toplanması da bir diğer sınırlılıktır. Yaşamın tüm alanlarında yaşanan kısıtlamalar ve psikolojik olarak geçen zor süreçlerde gelen yanıtların bulguları etkileyebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, Öz İlişkिलilik Ölçeği üniversite öğrencilerine yönelik geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı olarak ifade edilebilir. Çevre Yönelimlilik Ölçeğinin ise farklı bir örneklem grubunda tekrardan geçerlik ve güvenilirlik analizinin yapılması araştırmacılara önerilebilir. Öz İlişkिलilik Ölçeğinin, çalışmalarda bireylerin kendilerine yönelik ilişkilerini belirlemekte kullanılabilecek ve sahte benlik kavramının görgül olarak ölçülebilmesi açısından da faydalı olabilecek ölçme aracı olduğu söylenebilir. Geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanan ve Türk kültürüne uyarlanan Öz

İlişkili Ölçeğinin alanyazına değerli bir katkı sunacağına inanılmaktadır. Gelecek çalışmalarda “Öz İlişkili” ve “Çevre Yönelimlilik” kavramlarının bu kavramlarla doğrudan ilişkili olabilecek depersonalizasyon gibi kişilik özellikleriyle ya da bağlanma stilleriyle birlikte incelenmesinin ilgili alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ölçekler ayrıca klinik ortamlarda bir ölçme aracı olarak sahte benlik ile ilgili risk faktörlerinin belirlenmesi amacıyla da kullanılabilir. Son olarak, farklı yaş grubunda da bu ölçeklerin uyarlama çalışmasının yapılabileceği bir öneri olarak sunulabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 20.01.2021 tarihli 2021-1-21 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Crosscultural Psychology*, 1(3), 185-216.
- Brown, L. M., & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*. USA: Harward University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cassimatis, E. G. (1984). The “False Self”: Existential DNA therapeutic issues. *International Review of Psychoanalysis*, 11, 69-77.
- Cihangir Çankaya, Z. ve Bacanlı, H. (2003). *İhtiyaç Doyumu Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Sözel Bildiri, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Crowdson, F. (1996). The false self as explored in long-term psychoanalysis. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 21(1), 29-43.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (Ed. T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Eichengreen, A., Hoofien, D., & Bachar, E. (2016). Empirically based suggested insights into the concept of false-self defense: Contributions from a study on normalization of children with disabilities. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 64(1), 107-132.

- Eichengreen, A., & Hoofien, D. (2017). Psychometric analyses of new measures of false-self defense: Self-relatedness and environment-directedness scales. *European Journal of Psychological Assessment, 35*(3), 379-391.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). *Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research*. Psychological Methods.
- Graham, J. M., Guthrie, A. C., & Thompson, B. (2003). Consequences of not interpreting structure coefficients in published CFA research: A reminder. *Structural Equation Modeling, 10*(1), 142-153.
- Gürbüz, S. (2019). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R., & Cobbs, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development, 67*(2), 360-374.
- Harter, S., Waters, P. L., & Whitesell, N. R. (1997). Lack of voice as a manifestation of false self behavior among adolescents: The school setting as a stage upon which the drama of authenticity is enacted. *Educational Psychologist, 32*, 153-173.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Helminski, K. (2006). *Bilen Kalp - Ruhsal Dönüşümün Sufi Yolu*. (R. Algan, Çev.). İstanbul: Dharma.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods, 3*(1), 76-83.
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A., & Purc Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods, 14*(1), 6-23.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keith, T. Z. (2019). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling* (3rd Ed.). New York: Taylor & Francis Group.
- Khan, M. M. R. (1996). *The privacy of the self*. London: Karnac Books.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). New York: The Guilford Press.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Laing, R. D. (2011). *Bölünmüş Benlik*. (E. Akça, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Linacre, J. M. (2011). *A user's guide to Winsteps & Ministep Rasch-Model computer programs*. Program Manual 3.72.1 <http://www.Winsteps.com/a/winsteps.pdf> adresinden elde edildi.
- Miller, A. (1997). *The drama of the gifted child: The search for true self* (R. Ward, Trans.) (Revised Ed). New York: Basic Books.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus User's Guide* (Seventh Edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd Ed.). New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Russell, D. W. (2002). In search of underlying dimensions: The use (and abuse) of factor analysis in personality and social psychology bulletin. *Personality and Social, Psychology, 28*, 1629-1646.
- Sarısoy, G. (2016). Winnicott'ın gerçek benlik ve sahte benlik kavramlarının bir vaka ve terapi ilişkisi bağlamında incelenmesi. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi, 3*(1), 1-15.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Pearson.

- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. Southern Gate: Higher Education Press.
- Weir, K. F., & Jose, P. E. (2010). The perception of false self scale for adolescents: Reliability, validity, and longitudinal relationships with depressive and anxious symptoms. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(2), 393-411.
- Winnicott, D. W. (1960a). Ego distortion in terms of true and false self. In D. W. Winnicott (Eds.), *The maturational processes and the facilitating improvement: Studies in the theory of emotional development* (pp. 140-152). London, UK: Karnac Books.
- Winnicott, D. W. (1960b). The theory of the parent – infant relationship. In D. W. Winnicott (Eds.), *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development* (pp. 37-55). London, UK: Karnac Books.
- Winnicott, D. W. (1962). Ego integration in child development. In D. W. Winnicott (Eds.), *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development* (pp. 56-63). London, UK: Karnac Books.
- Winnicott, D. W. (1963). From dependence towards independence in the development of the individual. In D. W. Winnicott (Eds.), *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development* (pp. 83-92). London, UK: Karnac Books.
- Winnicott, D. W. (1965). The concept of trauma in relation to the development of the individual within the family. In C. Winnicott, R. Shepherd & D. Madeleine (Eds.), *Psycho-analytic Explorations* (pp. 130-148). London: Routledge.
- Winnicott, D. W. (2005). Contemporary concepts of adolescent development and their implications for higher education. In D. W. Winnicott (Eds.), *Playing and reality* (pp. 186-203). London: Routledge.
- Wolff, H. (1977). The contribution of the interview situation to the restriction of fantasy life and emotional experience in psychosomatics patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 28, 58-67.

Biyoloji Öğretmenlerinin Sözel Soru-Cevap Sürecine İlişkin Özelliklerinin İncelenmesi*

Probing Biology Teachers' Characteristics Regarding the Verbal Question-Answer Process

Nazlı Ruya TAŞKIN BEDİZEL** 

Öz

Bilim soru sormakla ve sonra cevapları aramakla başladığından, soru sorma ve cevaplamanın fen öğrenimi ve öğretiminde her zaman önemli bir rolü olmuştur. Bu çalışmanın amacı, biyoloji öğretmenlerinin soru-cevap sürecinin beş boyutuna (soruların kaynağı, soruların taksonomisi ve soruları cevaplayanlar, öğretmen geribildirim ve cevap yetkisi) ilişkin özelliklerini incelemektir. Araştırmaya Türkiye'nin batısında bulunan bir ildeki farklı liselerde görev yapan yirmi bir biyoloji öğretmeni katılmıştır. Veriler, Soru-Cevap Süreci Aracı (SCSA) kullanılarak yapılan yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, katılımcıların çoğunluğunun soruların kaynağının öğrenciler olduğunu düşündüğünü göstermiştir. Soruların taksonomisine ilişkin olarak ise, "hatırlama" ve "anlama" boyutlarının frekansları diğer soru türlerinden çok daha yüksek olarak bulunmuştur. Biyoloji öğretmenleri çoğunlukla gönüllü öğrencilerin sorularını cevaplamasına karar verdiklerini belirtmiş; ancak, bazen utangaç davranabileceklerini düşünerek gönüllü olmayan öğrencileri de seçmeye çalıştıklarını eklemiştir. Öğretmen geribildirimi ile ilgili olarak ise, biyoloji öğretmenleri öğrencilere geribildirim verirken cevaplarının doğru mu yanlış mı olduğunu söylemeyi de belirtmişlerdir. Cevap yetkisine ilişkin olarak ise, katılımcılar öğretmenin veya öğretmen ve öğrencilerin birlikte doğru cevaba ya da en iyi çözüme karar verdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışma, biyoloji dersinde sözel soru sorma ve cevaplama sürecinin bir portresini elde etmeyi sağlayabilir. Sonuçları daha ayrıntılı yorumlayabilmek için daha fazla biyoloji öğretmenininde sınıfında gözlem yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sözel soru-cevap süreci, biyoloji öğretmenleri, soru-cevap süreci aracı (SCSA)

* Bu çalışma 2.Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi ABD., E-posta: nazliruya@balikesir.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-6027-719X

Abstract

Because science begins by asking questions and then seeking answers, asking and answering questions has always had a pivotal role in science learning and teaching. The purpose of this study is to probe biology teachers' salient characteristics regarding the five aspects of the question-answer process (the source of questions, the taxonomy of questions, respondents of questions, teacher feedback, and authority of answers). Twenty-one biology teachers from different high schools participated in this study, with the data being gathered through interviews and observations using the Instrument of the Question-Answer Process (IQAP). Our findings reveal the majority of participants to assumed the source of questions to be students. The frequencies for the dimensions of remembering and understanding were found to be far higher than the other query forms concerning the taxonomy of questions. Biology teachers stated choosing volunteer students mainly to answer their questions; however, they tried to select non-volunteer students, thinking these students may sometimes be shy. Regarding teacher feedback, biology teachers tend to tell students immediately whether their responses are correct or not when providing feedback; however, they also claim to encourage other students to incorporate new ideas. The participants indicated that the instructor/teacher and students together agree on the correct response and best solution concerning the authority of questions. This study can provide a portrait of the process of asking and answering verbal questions in biology class. Making observations in more biology teachers' classrooms is suggested for being able to interpret the results in more detail.

Keywords: Verbal question-answer process, biology teachers, instrument of question-answer process

Summary

Introduction

Most academic interactions in classrooms that encourage students to participate in the learning process and allow teachers to track the learning process involve the common question-and-answer process between teacher and student. The explanation of why the question-answer process is not a standard practice in science education despite its worth is that certain cultural factors pose some challenges. The first of these challenges is that the teacher is seen as a channel transmitting information to students; a difficult question not being immediately answered or being left unclear creates an unfair opportunity for the teacher to become threatening or the student disappointed. The second challenge is that questions are inherently unpredictable, making preparations difficult what students will be asked cannot be anticipated beforehand. Many teachers do not have the opportunity to ask questions because of the flexibility required in the weekly lesson plan to ask questions, seek answers, and present them to the class. The third challenge is that learning to ask questions is not easy; it is a skill that needs to be learned over the years. Because of these challenges, evaluating teachers' characteristics in the question-answer process is necessary in pre-service and in-service training. This study shows the distinct characteristics of biology teachers in terms of the five dimensions of the verbal question-answer process (i.e., the source of questions, the taxonomy of questions, the respondents of questions, teacher feedback, and the authority of answers) by taking into account the significance of the question-answer process, the impact of teachers' and students

actions in the question-answer process in science classes, the presence of challenges that hinder the question-answer process from being effectively adopted, and the inadequacy of studies on the question-answer process.

Method

This research has been designed and conducted as a qualitative case study to probe biology teachers' characteristics regarding the verbal question-answer process. This research conducts semi-structured interviews with seven male and 14 female biology teachers; two teachers were also observed in their biology lessons for 2 hours. The semi-structured interviews use the first five of the seven questions from Gai et al.'s (2019) Instrument of Question-Answer Process (IQAP).

Results and Recommendations

As the first dimension of the verbal question-answer process explored in the study, most of the biology teachers who participated in the study claimed in regard to the dimension of the source of questions that students should ask most of the questions in the classroom. The most significant explanation for this was the assumption that asking questions would encourage student learning. To make identifying missing/incomprehensible final results easier regarding this dimension, some teachers stated the distinction of "the one who asks the most questions" should not exist and everyone in the classroom should ask many questions. This led us to add the sub-theme of "both teacher and student should ask." The results obtained for dimension of the taxonomy of questions shows that, according to Bloom's Revised Taxonomy, biology teachers mainly ask questions at the level of remembering and understanding, while others tend to ask various types of questions for different purposes. Although the biology teachers stated giving everyone the opportunity to answer questions, the biology teachers were asked to express their priorities. The most important result obtained for this dimension is that no biology teachers gave the explanation that the teacher themselves is the one answering the question. Other obtained findings show the biology teachers in the study to mostly tend to choose volunteer students to answer their questions. When examining the reasons for this, students' volunteering was revealed to be an indicator of their willingness and courage toward the lesson; also, waiting for a student to answer a question when not volunteering to answer might waste time. For the fourth dimension of teacher feedback, teachers were concluded to mostly gave feedback in the form of an immediate affirmation or denial. For this type of feedback, teachers stated usually using appreciative expressions in an attempt to ensure the continuity of students' participation in the lesson. The results obtained regarding the authority of questions show biology teachers to mostly provide the correct answer to the question they asked during the lesson or that the decision was made by discussing the question with the students. The findings obtained from the observations made in regard to comparing the results obtained from the biology teachers' semi-structured interviews show consistency with the results from the interviews. Additionally, the study made observations to examine the time teachers spent waiting after asking questions: While one teacher was seen to wait for a time for students to answer, the other observed teacher did not provide enough time. This study

is significant in regard to the comparative analysis of the verbal question-answer process in biology lessons and sets an example in terms of promoting biology teachers' professional development and making inferences for future studies on the question-answer process. The study results are limited to a single participant group, the interviews, and the observations made of two biology teachers' classes. Therefore, longer-term observations with more participants are recommended to widen the perspective of the obtained results, as well as future studies involving students' perspectives.

Giriş

Bilim soru sormakla ve sonra cevapları aramakla başladığından, soru sorma ve cevaplamanın fen öğrenme ve öğretiminde her zaman önemli bir rolü olmuştur. Öğretmen – öğrenci arasındaki karşılıklı soru cevap süreci hem öğrencinin öğrenme sürecine katılımını hem de öğretmenin öğrenme sürecini izleme yeteneğini desteklemekte ve böylece okullarda meydana gelen akademik etkileşimin çoğunluğunu temsil etmektedir (Stronge, 2007). İyi kullanıldığında soru sorma, anlamlı öğrenme ile bilimsel sorgulamanın (Chin ve Osborne, 2008; Vale, 2013) ve etkili sınıf içi söyleminin (Smart ve Marshall, 2013) ayrılmaz bir parçasıdır. Ayrıca, öğrencileri soru sormaya ve öğretmenin sorduğu sorulara yanıt aramaya teşvik etmek, öğrenmede bağımsızlığı kazanmaları ve sorgulamalarını desteklemenin potansiyel yollarından biri olarak görülmektedir (Chin ve Osborne, 2008; Herranen ve Aksela, 2019; Marbach-Ad ve Sokoleve, 2000; Vale, 2013). Öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle bağlantı kurabilmeleri ve çevrelerindeki dünyayı anlamlandırma becerilerini kazanmaları amacıyla tasarlanmış sorular hem öğrenciler hem de öğretmenler için faydalıdır (Peterson ve Taylor, 2012). Huang, Lederman ve Cai' ye (2017) göre fen öğretmenlerinin çoğu soru sorar, ancak bu sorular öğrencilerin ders kitaplarında veya referans kitaplarda kolaylıkla bulabilecekleri, cevapların ve sonuçları keşfetmek için atılan adımların bile önceden tasarlandığı kritik olmayan "sözde-sorulardır". Soru sormak etkili öğretimin temel bir unsurudur (Hannel, 2009). Vale' ye (2013) göre sahip olduğu öneme rağmen soru sormanın fen öğretiminde yaygın bir uygulama olmaması bazı kültürel faktörlerin bu sürece engel teşkil etmesinden kaynaklıdır. Buna göre bu engellerden ilki, öğretmenin öğrencilere bilgi aktaran bir kanal olarak görülmesi ve öğrencilerin sorduğu bir soru hemen cevaplanmadığı veya belirsiz bırakıldığında bu durumun hem öğretmeni haksız yere tehdit eden hem de öğrenci için hayal kırıklığı yaratan bir olasılık meydana getirmesidir. Roehrig ve Luft (2004) da öğretmenin doğrudan cevabı sağlamayıp öğrencilerin cevaba ulaşmasını teşvik ettiği öğrenme ortamlarında bile öğrencilerin cevabı öğretmenden beklediğini gözlemlemişlerdir. İkinci engel, soruların doğaları gereği öngörülemez olması ve öğrencilerin ne soracağı kestirilemeyebileceğinden bu durumun plan yapmayı zorlaştırmasıdır. Çünkü öğretmenler, soru sorma, cevap arama ve bunu sunma sürecinde haftalık ders açısından esnekliğe gereksinim duyacaklar ve çoğu öğretmen böyle bir esnekliğe sahip olmayabilir. Üçüncü engel ise soru sorma becerisinin yıllar boyunca geliştirilmesi gereken ve öğrenilmesi kolay olmayan bir beceri olmasıdır.

Kolay olmayan bir durumu bir soruna dönüştürmek; sorunun belirlenmesi, eklenmesi ve güdülenmesi çalışmalarını içerdiğinden son derece önemli bir başarı olarak tanımlanabilir (Philips, Watkins, ve Hammer, 2018). Buna ek olarak sorgulamaya dayalı öğrenme ortamları gibi ortamlarda

öğretmenlerin yanıtları doğrudan vermek yerine öğrencilere soruları farklı şekillerde sorması gerekmektedir. Furtak' a göre (2006) öğretmenlik deneyimi, alanı veya profesyonel eğitimi ne olursa olsun öğretmenler doğru cevaba ilişkin öğrencilerden gelen talepleri yönetmede zorluk yaşamaktadır. Bir öğretmenin dersinin yarısından çoğunda soru sorarak günde en az 300-400 soru sorduğu (Levin ve Long, 1981), bir öğrencinin ise haftada ortalama 1 soru sorduğu düşünüldüğünde (Graesser ve Person, 1994) soru sorma sürecinin öğretmen yönünden önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Etkili bir fen öğretiminde soru sormanın önemi, öğretmenlerin ve öğrencilerin fen derslerindeki soru sorma davranışının birbirini etkilemesi, soru sormanın ancak etkili kullanıldığında faydalı bir yöntem olması ve öğretmenlerin karşılaştığı engeller göz önüne alındığında birçok öğretmenin soru-cevap sürecinin sosyal ve bilişsel taleplerini karşılamada zorluk yaşayabileceği görülmektedir. Bu zorluklar dolayısıyla hizmet öncesi eğitimde ve hizmet içinde öğretmenlerin soru-cevap sürecine ilişkin özelliklerin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Gai, Zheng, Lederman ve Jiao'ya (2019) göre sözel soru-cevap sürecine ilişkin beş boyut göze çarpmaktadır. Bu çalışmada da sözel soru-cevap sürecine ilişkin biyoloji öğretmenlerinin özelliklerinin bu beş boyut temelinde incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmaya rehberlik eden araştırma sorusu ise "Biyoloji öğretmenlerinin sözel soru-cevap sürecine ilişkin özellikleri nelerdir?" şeklindedir.

Kavramsal Çerçeve

Bu çalışmada sözel soru-cevap sürecine ilişkin beş boyut ele alınmaktadır. Bu boyutlar (1) soruların kaynağı, (2) soruların taksonomisi, (3) soruları cevaplayanlar, (4) öğretmen geribildirimi ve (5) cevap yetkisidir. Bu bölümde bu boyutlar sırasıyla açıklanmaktadır.

Soruların Kaynağı

Soruların kaynağı, soruları soranın kim olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmen tarafından ve öğrenci tarafından oluşturulan sorulardan bahsedilebilir (Gai vd., 2019). Wilenè (2001) göre soruların kaynağına ilişkin bazı mitler bulunmaktadır. Bunlar; (a) soru sorma planlama gerektirmeyen doğal bir öğretmen davranışdır, (b) öğretmen ne kadar çok soru sorarsa öğrenciler o kadar çok öğrenir ve (c) öğretmenler öğrencileri soru sormaya teşvik eder şeklinde sıralanabilir. Linè (2017) göre de eğitimciler, öğrenci tarafından oluşturulan soruların sınıf içi sorgulamalarda ne kadar rol oynaması gerektiği konusunda şüpheli ve çekinceli ifadeler kullanmaktadır. Çünkü iyi soru sorma eylemi bilişsel olarak oldukça emek ve alana-özgü bilgi gerektirmekte (Miyake ve Norman, 1979; Philips vd., 2018) ve öğrenciler genellikle düşük bilişsel düzeyde veya olgusal düzeyde sorular sormaktadırlar (Dillon, 1988). Öğrencilerin üst-düzyer soruları oluşturmaları öğrenme performanslarıyla ilgili olduğundan, sahip oldukları bilgiyi uygun, doğru ve iyi hazırlanmış şekilde yapılandırabilmeleri için ek desteğe ihtiyaçları vardır (Song, 2016). Öğrenci soruları, öğrencilerin öğrenmesine yardım etmenin yanı sıra öğretmenlere de rehber niteliğindedir. Sordukları sorular, öğrencilerin sunulan fikirle ilgili akıl yürüttüklerini, bunları bildikleri diğer şeylerle ilişkilendirmeye ve genişletmeye çalıştıklarını göstermekte, ayrıca öğrencinin düşünce kalitesini, kavramsal anlayışını, alternatif çerçevelerini ve ne bilmek istediklerini de ortaya sermektedir (Chin ve Brown, 2002). Yapılan çalışmalar öğretmen tarafından üretilen ve öğrenci tarafından üretilen sorular

arasında miktar açısından farklı açıklamalar ve fikirler olduğunu göstermektedir. Woodward'da (1992) göre bu belirsizliğin nedenleri öğretmenlerin kendi bilgi temellerine güvenmeyerek taktiksel olarak öğrencilerden gelen soruları engellemeleri, kendi öğrencilik yaşamlarında deneyimledikleri didaktik, bilgi-temelli yaklaşımlardan dolayı öğretmenliğin ilkelerin aktarımını ve sıkı kontrol gerektirdiğini düşünmeleri olabilir. Dillon (1988) ise öğrencilerin sınıf arkadaşlarının ve öğretmenin olumsuz tepkilerinden korkabileceğini ve sistemik koşulların (okul yapıları, yetişkinler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler, kurumsal ve durumsal otorite rollerine sosyalleşme) öğrenci sorgulamasını da engelleyebileceğini ileri sürmüştür.

Soruların taksonomisi/türü

Soruları sınıflandırmak için çeşitli sistemler vardır. Bu sistemler genellikle Bloom'un Taksonomisine (1956) dayanmaktadır. Bloom' un orijinal veya gözden geçirilmiş taksonomisinin dışında farklı sistemler de bulunmaktadır. Örneğin Blosser (1995) soruları yönetsel, retorik, kapalı veya açık olmak üzere dört boyutta sınıflandırmıştır. Shepardson ve Pizzini (1991) ise üç bilişsel düzey tanımlamışlardır. Bunlar; girdi-düzeyinde sorular (bilgiyi tekrarlamayı içeren), işlem-düzeyinde sorular (veriler arasında ilişki yapılandırmayı gerektiren) ve çıktı-düzeyinde sorular (hipotez oluşturmak, tahminde bulunmak, genellemek, yaratmak veya değerlendirmek için yeni yollarla verinin ötesine geçen) olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada da orijinal çalışmaya sadık kalınarak Gözden Geçirilmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırma yapılmıştır. Gözden Geçirilmiş Bloom Taksonomisinin 6 türü ise (1) hatırlama, (2) kavrama, (3) uygulama, (4) analiz, (5) değerlendirme ve (6) yaratma olarak belirlenmiştir. Wilen' a (2001) göre öğretmen soru sorma sürecinde soruların türüne ilişkin "kötü soru yoktur", "yüksek düzey bilişsel sorular düşük düzey bilişsel sorulardan daha kritiktir", "üst düzey bilişsel sorular üst düzey cevaplar ortaya çıkarır" ve "öğretmenler daha üst düzey sorulara geçmeden önce düşük seviyeli bilişsel sorular sormalıdır" gibi mitler bulunmaktadır. Ancak iyi sorular öğrenci tarafından kolayca anlaşılır ve öğrencinin düşünme ve uygulama sürecinde teşvik edici olmalıdır. Soruların düzeyi ile ilgili olarak ise tüm düzeydeki sorular önemlidir. Çünkü düşük düzeydeki sorular öğrencinin daha yüksek düzeydeki sorulara hazır olup olmadığını anlamada önemliken yüksek düzey sorular problem çözme ve karar verme gibi becerilerin gelişimi için stratejik ve önemlidir. Öğretmenin düşük düzeydeki sorularla başlayıp daha sonra yüksek düzeyli sorulara geçmesi, öğrencilerin ilke ve kavramları gözden geçirmesi, sonrasında ise bilgiyi uyguladıkça sonuçlara ve genellemelere varmaları açısından önemlidir. Yüksek düzeyli sorular ile başlamak ise öğrencilerin fikirleri şekillendirme ve düşüncelerini ilkelerle desteklemesini veya bir probleme ilişkin olası çözümleri ve bu çözümlerin nasıl uygulanacağını görmeleri açısından stratejik ve önemlidir.

Soruları cevaplayanlar

Ragawanti (2009) sınıfta soruları yanıtlamak için (a) gönüllü öğrencilerin seçilmesi, (b) daha önceden belirlenmiş öğrencilerin seçilmesi ve öğrencilerin rastgele seçilmesi ve (c) bekleme süresi tanımak üzere üç temel seçim tekniği olduğunu söylemektedir. Gai vd. (2019) ise soruları cevaplayanlar boyutunu (a) gönüllü öğrenciler, (b) gönüllü olmayan öğrenciler ve (c) öğretmenin kendisi olmak üzere üç türde sınıflandırmışlardır. Gönüllü öğrencilerin seçilmesi;

soruyu cevaplamak üzere bir gönüllü seçmek üzerine kuruludur (Ragawanti, 2009). Bu teknikte öğrenciler sorulara pozitif bir şekilde karşılık verir, parmak kaldırır, oturdukları yerden ayağa kalkar veya dışarıdan zorlama bir güç veya ipucu olmadan doğrudan konuşurlar ancak bazı durumlarda, özellikle takım çalışmalarında, öğretmenin belli görevleri yerine getirip sınıfa sunma görevi verdiği öğrenciler gönüllü kategorisine girmez. Benzer şekilde eğer öğretmen basit bir soru sorar ve bazı öğrenciler aynı anda cevaplarsa, bu öğrenciler de gönüllü değildir (Gai vd., 2019). Wilen' a (2001) göre öğretmen soru sorma sürecinde soruları cevaplayanlara ilişkin “öğretmenler öğrencilere cevaplamak için yeterli zaman verir” ve “öğretmenler soru sorduğunda sadece gönüllü öğrencileri seçmelidir” gibi mitler vardır. Bu durum öğrencileri zor duruma düşürüp utandırmamak, cevabı bilmeyenle çalışmanın dersin hızını azaltması, tartışmalı bir konuda öğrencilerin tutum veya fikirlerinin gizliliğine saygı duymak gibi çeşitli sebeplerle gönüllü öğrencileri seçme açılarından geçerlidir. Ancak şaşkın bir bakış açısı, kısmen kaldırılmış bir el gibi sözlü ve sözsüz ipuçlarına karşı uyanık olarak gönüllü olmayan öğrenciler derse dahil edilebilir.

Öğretmen geribildirimi

Öğretmen geribildirimi, öğretmenin sorduğu soruya yanıt aldıktan sonraki değerlendirme performansını ifade etmektedir. Etkili öğretmenler öncelikle düzeltici geribildirim sağlarlar (Black ve William, 1998; Marzano, Plickering, ve Pollock, 2001). Bu öğretmenler basitçe doğru veya yanlış cevapları belirtmekten kaçınırlar, öğrencilerin neyi doğru yaptıklarına veya yapmadıklarına ve nasıl düzeltereklerine yönelik özgün açıklamalar sunarlar (Chappius ve Stiggins, 2002). Chin' e (2006) göre dört tür geri bildirim vardır. Bunlar:

- a) Onay – Doğrudan öğretim: cevabı doğrulama, güçlendirme ve daha sonra doğrudan talimat yoluyla açıklayıcı konuşmaya geçme;
- b) Cevabı sorgulama ile genişletme (odaklama ve yakınlaştırma): cevabı kabul etme ve daha sonra kavramsal düşünceyi genişletmek için önceki soruların üzerine inşa edilmiş ilgili soru/sorular sorma veya bir öğrencinin yanlış veya bilimsel normdan sapan cevabına yanıt olarak düzeltici geri bildirim;
- c) Açık düzeltme – Doğrudan öğretim: açık düzeltme ve ardından normatif fikirlerin daha detaylı bir şekilde açıklanması;
- d) Yapılandırıcı meydan okuma: değerlendirici veya tarafsız yorumlar yoluyla sorunun yeniden sorgulanması veya başka bir soru ile meydan okuma olarak sınıflandırılmıştır.

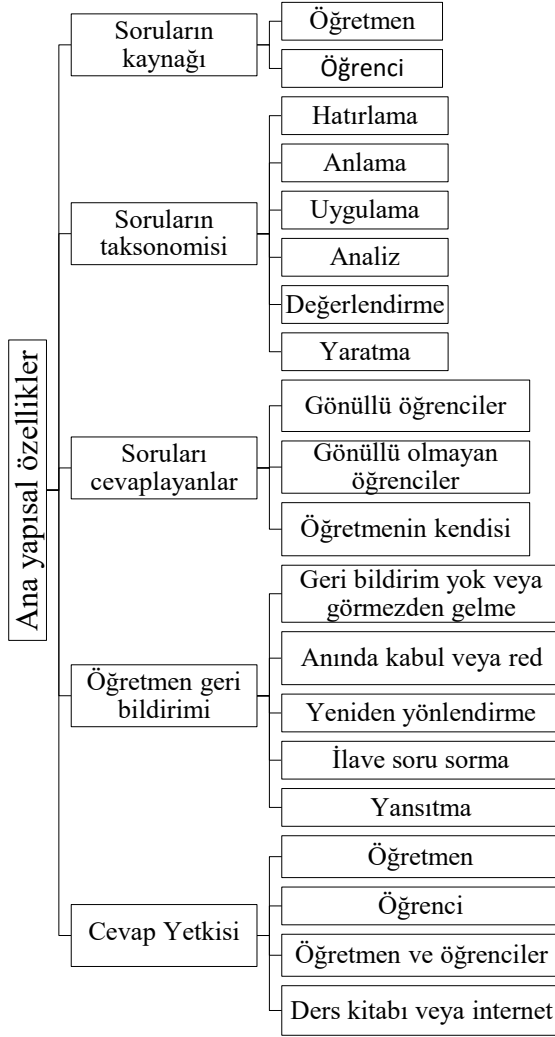
Gai vd. (2019, s.1232) ise öğretmen geribildirimini (a) Geribildirim vermeme veya görmezden gelme, (b) anında kabul etme veya reddetme, (c) yeniden yönlendirme, (d) sondalama ve (e) yansıtma olmak üzere beş türde incelemiştir. *Geri bildirim vermeme veya görmezden gelme* durumu, tüm sınıf aynı anda doğru cevabı verdiği anda, öğrenciler farklı cevaplar verince öğretmen bunların bir kısmına tepki verip diğerlerini görmezden geldiğinde ve öğretmen soruyu kendi sorup kendi cevapladığında gerçekleşir. *Anında kabul etme veya reddetme* öğrenci

soruyu cevapladığında öğretmen anında evet veya hayır şeklinde yorum yaptığında, genellikle öğretmen ve bir öğrenci arasında gerçekleşen geribildirim türüdür. *Yeniden yönlendirme* ise bir öğrenci sorulan soruya yanıt verdikten sonra, cevap doğru ya da yanlış olsa dahi öğretmenin tepkisiz kalarak farklı yorumlar için diğer öğrencilere söz hakkı tanınmasıdır. Bu teknik öğrenci katılımını artırma ve çeşitli fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamak açısından oldukça kullanışlıdır. *Sondalama* türü geri bildirim, bir öğrenci kısmen doğru veya tamamen yanlış bir cevap verdiğinde, öğretmenin öğrenci doğru cevabı sağlayana kadar ek sorular sormaya devam etmesi durumunda gerçekleşir. *Yansıtma* ise, bir soruyu başarılı bir şekilde çözüme kavuşturduktan sonra, öğretmenin öğrencileri ana probleme geri döndürüp çözüm süreci ile ilgili düşünmeye yönlendirdiği geri bildirim türüdür.

Cevap yetkisi

Cevap yetkisi, sorulan soruya en doğru cevabın veya en iyi çözümün ne olduğuna en son kimin karar verdiğini göstermektedir. Huang vd. (2017) Çin eğitim kültüründe öğrencilerin büyük bir oranla bilim adamlarının, ders kitaplarının ve öğretmenlerin görüşlerinin doğru olduğuna inandıklarını, ancak öğretmenlerin, öğretim sırasında bir soruyu doğru cevaplayamadıklarında otoritelerinin sarsılacağını düşündüklerini belirtmektedir. Bu durum öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlara yeterince güvenememelerine ve cevap yetkisini çoğunlukla öğretmene bırakmalarına sebep olabilmektedir. Gai vd. (2019, s.1233) cevap yetkisini dört şekilde sınıflandırmıştır. Bunlar; (a) öğretmen tarafından belirlenir, (b) öğrenci tarafından belirlenir, (c) öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte belirlenir ve (d) ders kitabı veya internetten belirlenir şeklindedir. Eğer doğru cevaba veya en iyi sonuca karar veren öğretmen ise yetki öğretmendedir denir. Bu durum; öğrenciler soruları cevapladığında öğretmen ‘tamam’, ‘doğru’, ‘çok iyi’ gibi kesin yorumlar yaptığında, öğretmen soruyu kendi sorup kendi cevapladığında ve öğrenciler doğru cevabı veremediğinde öğretmen doğrudan cevabı ifade ediyorsa geçerlidir. Eğer herhangi bir anlaşmazlık olmadan öğrenciler grupça veya bireysel olarak doğru cevabı veriyor ve öğretmen yorum katmadan devam ediyorsa yetki öğrencidedir denir. Burada öğretmenin herhangi bir yorum katmaması noktası belirleyicidir. Öğrenciler sorulan soruya doğru cevap veremediğinde, öğretmen doğrudan doğru cevabı söylemeyip onları uygulama aktivitelerine ve tartışmalara yönlendirerek probleme ortak çaba ile ulaşmayı sağlıyorsa veya öğrenciler soruyu kısmen cevaplayabildiklerinde doğru cevabın eksik kalan yönlerini öğretmen tamamlıyorsa burada yetki öğrenci ve öğretmen tarafından birlikte kullanılır denir. Son durum ise ya öğrenciler ya da öğretmen doğru cevabı vermek için internetten veya ders kitabından yararlandıklarında geçerlidir.

Soru-cevap sürecinin yukarıda bahsedilen beş boyutu ve bu boyutların içerikleri bir araya getirildiğinde ortaya çıkan Soru-Cevap Süreci Aracı Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Soru-Cevap Süreci Aracı (SCSA) (Gai vd., 2019, s.1234)

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, sözel soru-cevap sürecine ilişkin biyoloji öğretmenlerinin özelliklerini beş boyut temelinde incelemeye yönelik olarak nitel bir durum çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Durum çalışmaları sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır ve durum olarak tanımlanan bir kişi, bazı olgular, bir grup, bir kurum, bir topluluk veya özgün bir politika olabilir. Nitel durum çalışmalarının, anlam arama, araştırmacıyı birincil veri toplama ve analiz aracı olarak görme,

tümevarımcı bir araştırma stratejisine sahip olma ve sonuçta elde edilen ürünün oldukça betimleyici olması gibi yönleri diğer nitel çalışma türleriyle ortak özellikler göstermektedir (Merriam, 2013).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları, 2018 yılının haziran ayında Türkiye'nin batısında bulunan bir ildeki İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen ve beş gün süren bir hizmetiçi eğitim programına katılan toplam 51 biyoloji öğretmeninin arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda yedi Erkek, 14 Kadın olmak üzere toplam 21 katılımcı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenler altı yıldan 34 yıla kadar oldukça geniş aralıkta bir mesleki deneyime sahiptir ve farklı türde liselerde görev yapmaktadırlar. Çalışmaya katılan 21 biyoloji öğretmeninden dördü yüksek lisans, biri ise doktora derecesine sahiptir. Ancak yüksek lisans yapmış olan öğretmenler biyoloji eğitimi alanında, doktora yapmış biyoloji öğretmeni katılımcı ise biyoloji eğitimi alanında değil biyoloji alanında doktorasını tamamlamıştır. Yapılan görüşmelerden sonra bir Erkek, bir Kadın 2 katılımcının (BÖ19 ve BÖ21) biyoloji derslerinde 2'şer saat gözlem yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden sonra iki biyoloji öğretmeni sınıflarında gözlemler yapılmasını kabul etmiş ve bu öğretmenlerin sınıfları ziyaret edilerek soru-cevap süreçleri izlenmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği biyoloji öğretmenlerinin özellikleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcı Biyoloji Öğretmenlerinin Özellikleri

<i>Biyoloji Öğretmeni</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Lisans Mezuniyet Alanı</i>	<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>Mesleki Deneyim</i>	<i>Görev Yapmakta Olduğu Lise Türü</i>
<i>BÖ1</i>	K	Biyoloji-Kimya	Lisans	25 yıl	Anadolu Lisesi
<i>BÖ2</i>	E	Biyoloji Öğretmenliği	Lisans	10 yıl	Mesleki ve Teknik A. L
<i>BÖ3</i>	E	Biyoloji Öğretmenliği	Lisans	15 yıl	Anadolu Lisesi
<i>BÖ4</i>	K	Biyoloji Öğretmenliği	Y. Lisans	24 yıl	Mesleki ve Teknik A. L
<i>BÖ5</i>	K	Biyoloji	Lisans	8 yıl	Çok Programlı Anadolu Lisesi
<i>BÖ6</i>	K	Biyoloji Öğretmenliği	Lisans	17 yıl	Mesleki ve Teknik A. L
<i>BÖ7</i>	E	Biyoloji	Lisans	24 yıl	Anadolu İ.H.L.
<i>BÖ8</i>	K	Biyoloji Öğretmenliği	Doktora	23 yıl	Fen Lisesi
<i>BÖ9</i>	K	Biyoloji Öğretmenliği	Lisans	15 yıl	Anadolu Lisesi
<i>BÖ10</i>	K	Biyoloji Öğretmenliği	Lisans	34 yıl	Anadolu Lisesi
<i>BÖ11</i>	K	Biyoloji Öğretmenliği	Y. Lisans	9 yıl	Mesleki ve Teknik A. L
<i>BÖ12</i>	K	Biyoloji Öğretmenliği	Y. Lisans	9 yıl	Anadolu Lisesi
<i>BÖ13</i>	K	Biyoloji Öğretmenliği	Lisans	25 yıl	Mesleki ve Teknik A. L
<i>BÖ14</i>	K	Biyoloji Öğretmenliği	Lisans	19 yıl	Anadolu Lisesi
<i>BÖ15</i>	K	Biyoloji	Lisans	21 yıl	Mesleki ve Teknik A. L
<i>BÖ16</i>	E	Biyoloji Öğretmenliği	Lisans	23 yıl	Anadolu Lisesi
<i>BÖ17</i>	E	Biyoloji Öğretmenliği	Lisans	24 yıl	Anadolu İ.H.L.
<i>BÖ18</i>	E	Biyoloji	Lisans	27 yıl	Mesleki ve Teknik A. L
<i>BÖ19</i>	E	Biyoloji	Lisans	6 yıl	Çok Programlı Anadolu Lisesi
<i>BÖ20</i>	K	Biyoloji Öğretmenliği	Y. Lisans	10 yıl	Anadolu Lisesi
<i>BÖ21</i>	K	Biyoloji Öğretmenliği	Lisans	21 yıl	Mesleki ve Teknik A. L

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada durum çalışmaları için kullanılan veri toplama yöntemlerinden olan görüşme ve doğrudan gözlemler kullanılmıştır (Yin, 2014). Çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler için Gai vd. (2019) tarafından geliştirilen Soru-Cevap Süreci Aracı'nda (SCSA) bulunan 7 sorudan ilk 5'i yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmıştır. Son 2 soru, öğretmenlerin belirli bir derse ilişkin ifadelerini alma amacıyla tasarlandığından görüşmelerde kullanılmamıştır. Tablo 2'de Soru-Cevap Süreci Aracı'nda (SCSA) bulunan sorular ve soruların hangi boyutları temsil ettiği görülmektedir.

Tablo 2.

Soru-Cevap Süreci Aracı (SCSA)

Soru	İçerik	Boyut
1	Bir ders sırasında, en çok soru soran kim olmalıdır? Neden?	Soruların Kaynağı
2	Sınıfta sorduğunuz soru türlerini tanımlayın. Soru türünün veya türlerinin amaçlarını belirtin.	Soruların Taksonomisi
3	Soru sorduğunuzda, bu soruya cevap verecek en uygun kişinin kim olduğuna nasıl karar veriyorsunuz? Gönüllü öğrencileri mi gönüllü olmayan öğrencileri mi seçme eğilimindedesiniz?	Soruları cevaplayanlar
4	Öğrenciler sorularınızı cevapladıktan sonra ne tür bir geri bildirim veriyorsunuz ve neden?	Öğretmen geri bildirim
5	Sorduğunuz bir soruya, çeşitli cevaplar geldiğinde hangi cevabın doğru olduğuna nasıl karar veriliyor?	Cevap yetkisi
6*	Bir ders için tüm öğretim hedeflerinizi listeleyebilir ve hepsini elde edip etmediğinizi belirlemek için hangi kanıtları kullandığınızı açıklayabilir misiniz?	
7*	Bir dahaki sefere bu dersi veya dersleri öğrettiğinizde yapabileceğiniz farklı şeyler var mı? Neyi değiştirirsiniz ve neden?	

*Görüşmelerde kullanılmayan ancak orijinal çalışmada bulunan sorular.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri 2018 yılı içerisinde söz konusu hizmetçi eğitim programı eğitimine katılan biyoloji öğretmenlerinden gönüllü olanlarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sonrasında ise iki öğretmenin sınıfında gözlemler yapılması şeklinde toplanmıştır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından birebir gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Biyoloji öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Gözlemler ise BÖ20 ve BÖ21 kodlu iki öğretmenin sınıfında ve 2'şer ders saati sürmüştür. Gözlemler için öğretmenlerin dersleri kamera ile kaydedilmiş ve bu öğretmenlerin görüşmeleri gözlem öncesinde ve sonrasında yapılmıştır. Gözlemler biyoloji öğretmenlerinin görüşmelerde verdikleri yanıtların karşılaştırılması ve doğrulanması amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin düzenlenmesine başlanmadan önce biyoloji öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin ses kayıtları ve gözlemlerin kamera kayıtları birebir yazıya aktarılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizleri, soru-cevap sürecinin beş

boyutuna paralel olarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda içerik analizi, betimsel analiz ve tematik kodlama yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin nitel analizinde sırayla betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama (Yıldırım ve Şimşek, 2008) adımları izlenmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler ise görüşmelerden elde edilen sonuçların doğruluğunu ve bütünlüğünü kontrol etme amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin geçerliği ve güvenirliliği

Çalışmada, nitel araştırmaların doğasına uygun olarak inanırlığı artırmak için biyoloji öğretmenleriyle beş gün süren hizmetiçi eğitim programı sırasında vakit geçirilmiş, karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurulmaya gayret edilmiştir. Bu sayede doğru ve eksiksiz yanıtlar almak hedeflenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin karşılaştırılabilmesi amacıyla iki biyoloji öğretmenin sınıflarında soru-cevap sürecini izlemeyi amaçlayan gözlemler yapılmıştır. Ayrıca onaylanabilirliği artırmak için ses kayıt cihazı ve kamera kullanarak ham veriler elde edilmiş böylece bir denetleme yolu oluşturulmuştur. Bulgular soru-cevap sürecinin beş boyutu çerçevesinde oluşturulmaya başlanmış, daha sonra görüşmelerde çıkan yeni ifadeler uygun yeni temalar, alt temalar, kodlar ve/veya kategoriler eklenmiştir. Bulguları sunarken katılımcı ifadelerinden örnekler sunulmuş, bu sayede katılımcıların verdikleri yanıtlar daha ayrıntılı tanımlanmaya çalışılmıştır. Veriler iki biyoloji eğitimi uzmanı tarafından paralel şekilde analiz edilmiş ve daha sonra bir araya gelerek oluşturulan temaların, kodların ve kategorilerin son haline getirilmesi yoluna gidilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle biyoloji öğretmenlerinin sözel soru-cevap sürecinin boyutlarına ilişkin özelliklerine yönelik gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular ve katılımcı ifadeleri sonrasında ise gözlem notlarından elde edilen bulgular sunulmuştur.

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Soruların Kaynağı Boyutunun Özelliklerine İlişkin Bulgular

Soruların kaynağı boyutuna ilişkin olarak biyoloji öğretmenlerine “Bir ders sırasında, en çok soru soran kim olmalıdır? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar analiz edilirken orijinal çalışmadan olmayan hem öğrenci hem öğretmen sormalı (bkz. Şekil 1) olarak isimlendirilen bir alt tema ortaya çıkmıştır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.*Soruların Kaynağı Boyutunun Özellikleri*

Tema	Alt Temalar	Kategoriler	Biyoloji Öğretmeni (N=21)	Frekans	
Soruların kaynağı	Öğrenci sormalı	detaylara inme	BÖ2	23	
		Eksik/ anlaşılmayan noktaları belirleme	BÖ2, BÖ3, BÖ4, BÖ7		
		öğrenmeye açıklık	BÖ3, BÖ9, BÖ12		
		merak	BÖ9, BÖ11, BÖ12, BÖ13, BÖ16		
		derse hazırlıklı olma	BÖ10		
		sorgulama	BÖ11, BÖ14, BÖ18		
		özgüven	BÖ11		
		derse ilgi	BÖ11, BÖ12, BÖ16		
		derse katılım	BÖ19		
		dönüt alma	BÖ4		
	Hem öğrenci hem öğretmen sormalı	Öğrenci	sorgulama	BÖ1	14
			cevap arama	BÖ1	
			anlaşılmayan noktalar	BÖ5	
			merak	BÖ5, BÖ6	
Öğretmen		geri bildirim	BÖ5		
		öğrencileri düşünmeye sevk etme	BÖ1		
		merak uyandırma/dikkat çekme	BÖ5, BÖ6		
		yönlendirme	BÖ5, BÖ21		
Öğretmen sormalı	Öğretmen	geri bildirim	BÖ5	5	
		konuya hakimiyet	BÖ15, BÖ21		
		yönlendirme/rehberlik	BÖ8, BÖ20		
		konuya hakim olma	BÖ17		
		bilgiler arasında ilişki kurma	BÖ20		
eksikleri tamamlama	BÖ20				

Bu soru için biyoloji öğretmenlerinin verdiği yanıtlar orijinal çalışmadakinden farklı şekilde (bkz. Şekil 1), öğrenci sormalı, hem öğrenci hem öğretmen sormalı ve öğrenci sormalı şeklinde üç alt tema ortaya çıkarmıştır. Tablo 3 incelendiğinde biyoloji öğretmenlerinin soruların kaynağı boyutuna ilişkin ifadelerinin çoğunlukla birinci alt tema olan “öğrenci sormalı” alt temasında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca biyoloji eğitimi alanında yüksek lisansını tamamlamış dört biyoloji öğretmeninden üçünün (BÖ4, BÖ11 ve BÖ12) ifadeleri de bu alt tema altında yer almaktadır. Yapılan açıklamalar, öğrencinin meraklı olup soru sormasının öğrenmesini kolaylaştıracağı ve soru sormanın eksik/ anlaşılmayan noktaların daha kolay belirlenmesini sağladığını düşündüklerini göstermiştir. “Öğrenci sormalı” alt temasına ilişkin açıklamalardan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Öğrenciler sormalı. Konunun belirli bir kısmı işlendikten sonra öğrencilerden gelen sorular hem konunun anlaşılıp anlaşılmadığı hakkında fikir verir hem de konuyu açarak daha detaylı işleme fırsatı verir öğretmene.” (BÖ2)

“Öğrenci sormalı. Çünkü anlayamadığı ve ikilemde kaldığı yerleri soru sorarak anlayıp pekiştirir. Öğretmen öğrencilerin anlama düzeyini tek tek bilemez” (BÖ7)

“Bir ders sırasında en çok soruyu öğrenci sormalı. Çünkü öğrenci ancak sorular sorarak sorgulayarak öğrenme ve bilgi edinmeyi gerçekleştirebilir.” (BÖ14)

Soruların kaynağı boyutunda yer alan ve orijinal çalışmadan farklı olarak ortaya çıkan alt tema olan “hem öğrenci hem öğretmen sormalı” alt temasında ise biyoloji öğretmenleri öğretmen ve öğrencinin sorduğu soruların amacının farklı olduğunu bu sebeple öğretmen sormalı veya öğrenci sormalı şeklinde bir sınırlamaya gidilemeyeceğini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin açıklamalardan doğrudan alıntılar ise şöyledir:

“Burada bir sınırlama olmamalı, öğretmen de sormalı öğrenci de... Öğrenci, neden, nasıl, nerede şeklinde sorularla sorgulamalı. Sorularına cevap aramalı. Tabii bunun için de öğretmen merak uyandırıp derste sorgulamayı sağlamak için, neden, nasıl sorularını sorup öğrencilerini düşünmeye sevk etmeli.” (BÖ1)

“İkisi de sormalı elbette...Merak uyandırmak için öğretmen, yönlendirmek üzere öğretmen, geri bildirim açısından öğretmen...Öğrenci ise anlaşılmayan noktalar, merak ettiği yerler, geri bildirim almak için sormalı...” (BÖ5)

Üçüncü alt tema olarak belirlenen “öğretmen sormalı” alt temasında ise biyoloji öğretmenleri, öğretmen konuya daha hakim olduğundan ve öğrencilerin akademik kaygıları az olduğundan öğretmenin soru sorarak öğrenciyi yönlendirmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Yüksek lisansını tamamlamış biyoloji öğretmenlerinden biri (BÖ20) ve doktorasını tamamlamış biyoloji öğretmeni (BÖ8) öğretmenin yönlendirme ve rehberlik yönüne vurgu yapmışlar ve en çok soruyu öğretmenin sorması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin biyoloji öğretmenlerinin ifadeleri şöyledir:

“Öğretmen sormalı bence. Öğretmen bir rehber olarak öğrencinin zihnindeki bilgiler arasında ilişki kurmayı, eksik bilgilerden yola çıkarak doğruya ulaşmasını sağlayacak sorular sormalıdır.” (BÖ20)

“Öğretmen sormalı elbette. Çünkü öğretmen konuya hakim. Öğrenci ilk defa o konuyu öğretmenden dinliyor. Öğretmen gerekli dönütleri aldıktan sonra gerekirse öğrencinin sorularına yer verebilir.” (BÖ17)

Soruların Taksonomisi Boyutunun Özelliklerine İlişkin Bulgular

Soruların taksonomisi boyutuna ilişkin olarak biyoloji öğretmenlerine “Sınıfta sorduğunuz soru türlerini tanımlayın. Soru türünün veya türlerinin amaçlarını belirtin.” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru için biyoloji öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Bloom’ un yenilenmiş taksonomisine uygun şekilde “hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma” olmak üzere altı basamakta analiz edilmeye çalışılmıştır. Kategoriler ise biyoloji öğretmenlerinin bu sorunun ikinci kısmı olan soru türünün veya türlerinin amaçlarını belirtin kısmından yola çıkılarak kategorize edilmiştir. Ancak biyoloji öğretmenlerinin hiçbirinin yaratma basamağına ilişkin bir soru türü tanımlamadığı veya verdikleri örnek soruların bu basamağına denk düşmediği görülmüştür. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
Soruların Taksonomisi Boyutunun Özellikleri

Tema	Alt temalar	Kategoriler	Biyoloji Öğretmeni (N=21)	Frekans
Soruların taksonomisi	Hatırlama	Geri çağırma	BÖ1, BÖ4, BÖ7, BÖ8, BÖ10, BÖ12, BÖ19, BÖ20	19
		Tanımlama	BÖ2, BÖ4, BÖ7, BÖ8, BÖ10, BÖ11, BÖ12, BÖ15, BÖ21	
		Ayrt etme	BÖ3, BÖ20	
	Anlama	Açıklama	BÖ2, BÖ5, BÖ7, BÖ18, BÖ12, BÖ15, BÖ19, BÖ21	12
		Karşılaştırma	BÖ6, BÖ15	
		Tartışma	BÖ17, BÖ18	
	Uygulama	Tahmin etme	BÖ5, BÖ6, BÖ9, BÖ13, BÖ21	5
		İlişkilendirme	BÖ1, BÖ9	8
	Analiz etme	Belirleme	BÖ4, BÖ5, BÖ14	
		Karşılaştırma	BÖ13, BÖ14	
		Araştırma	BÖ19	
		Yorumlama	BÖ6, BÖ14	2
		Yaratma	-	-

Soruların taksonomisi boyutu için verilen yanıtlara ilişkin olarak oluşturulan Tablo 4 incelendiğinde biyoloji öğretmenlerinin en çok hatırlama ve anlama düzeyinde sorular sorduğu görülmektedir. Ayrıca biyoloji öğretmenlerinin bazılarının farklı türde soruları farklı amaçlarla sordukları dikkat çekmektedir. Yapılan açıklamalarda sekiz biyoloji öğretmeni genellikle kısa cevaplı sorular sormayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak ise bazı öğretmenler bu yolla hazırbulunuşluğu daha kolay belirleyebileceklerini ifade ederlerken bazı öğretmenler ise görev yapmakta oldukları okulda öğrenim gören öğrencilerin konuşmaktan sıkıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden yüksek lisans (BÖ4, BÖ11, BÖ12, BÖ20) ve doktora (BÖ8) mezuniyetine sahip olanların hepsinin hatırlama düzeyinde sorular sorduğunu belirtmeleri en çarpıcı sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler farklı türde okullarda (MTAL, AL ve FL) görev yaptıklarından bu durum hem öğrenci profillerinden hem de öğretmenin soru sorma alışkanlıklarından kaynaklanıyor olabilir. Bu boyut için öğretmenler farklı basamakları kapsayan açıklamalar yaptığından doğrudan alıntılar bölümlere ayrılmadan aşağıda sunulmuştur:

“Sınıfta genellikle kısa cevaplı sorular ve düşünmeye yönelik sorular sorarım. Öğrencinin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirmesini isterim ki sorgulayıp analiz edebilsinler, daha iyi öğrenebilsinler. Örneğin öğrenciden sıra arkadaşıyla bir şeyin anlamını tartışmasını isterim veya sıra arkadaşıyla anlattığım şeyin günlük hayatla bağlantısını kurmalarını isterim. Konudan konuya geçebiliyor.” (BÖ1)

“Ders esnasında bazen açık uçlu, bazen de kısa cevaplı sorular soruyorum. Öğrenciden özgün bir fikir beklediğimde açık uçlu, konuyu derinlemesine açıklayabilecekleri sorular sormayı tercih ederim. Kendi cümleleriyle ifade etmelerini isterim. Eski konularla ilgili bir bilgiyi geri getirmek için ise kısa cevaplar verebilecekleri sorular sorarım, tanımlar gibi...” (BÖ2)

“Öğrencinin bilgiyi hatırlamasına yönelik kısa cevaplı sorular sorarım.” (BÖ8)

“Sınıfta daha çok “Neden?, Niçin?, Nasıl?” gibi sorular sorarım. Öğrencilerin yorum yapması, düşünmesi, analiz etmesi için... Örneğin mitokondri ve kloroplastı karşılaştırmalarını isterim.

Eğer ortada bir sorun varsa daha iyi bir çözüm olup olmadığını yorumlamalarını isterim.”
(BÖ14)

Soruları Cevaplayanlar Boyutunun Özellikleri

Soruları cevaplayanlar boyutuna ilişkin olarak biyoloji öğretmenlerine “Soru sorduğunuzda, bu soruya cevap verecek en uygun kişinin kim olduğuna nasıl karar veriyorsunuz? Gönüllü öğrencileri mi gönüllü olmayan öğrencileri mi seçme eğilimindediniz?” sorusu yöneltilmiştir. Kategoriler belirlenirken biyoloji öğretmenlerinin yanıtlarındaki açıklamalardan yola çıkılmıştır. Biyoloji öğretmenleri genellikle tüm öğrencilere söz vermeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir ancak bu soru öncelikle hangi öğrencilere söz verdiklerini açıklamaları istenerek analiz edilmiştir. Biyoloji öğretmenlerinin hiçbirinin orijinal çalışmada yer alan (bkz. Şekil 1) “soruları öğretmenin kendisi yanıtlamalıdır” cevabını vermediği, buna karşın “gönüllü olan veya olmayan öğrencileri sınıfın durumuna göre seçiyorum” ifadesini kullandıkları görülmüştür. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Soruları Cevaplayanlar Boyutunun Özellikleri

Tema	Alt temalar	Kategoriler	Biyoloji Öğretmeni (N=21)	Frekans
Soruları cevaplayanlar	Gönüllü öğrenciler	istekli olma	BÖ2, BÖ3, BÖ13, BÖ17, BÖ19, BÖ20, BÖ21	11
		cesaretlendirme	BÖ9, BÖ18	
		zaman kaybını engelleme	BÖ17, BÖ4	
	Gönüllü olmayan öğrenciler	cesaretlendirme	BÖ8, BÖ10	5
		derse katma	BÖ5, BÖ12, BÖ16	
	Öğretmenin kendisi	-	-	-
	Sınıfın durumuna göre değişir	tüm öğrencileri derse katma	BÖ1, BÖ6	5
		konuya göre	BÖ6, BÖ13	
		özgüven kazandırma	BÖ11	

Soruları cevaplayanlar boyutu için verilen yanıtlara ilişkin olarak oluşturulan Tablo 5 incelendiğinde, biyoloji öğretmenlerinin soruları cevaplaması için en çok gönüllü öğrencileri seçme eğiliminde oldukları görülmektedir. Biyoloji öğretmenleri bunun sebebi olarak, öğrencilerin gönüllü olduklarında daha istekli olduklarını, gönüllülere cevap hakkı verdiklerinde onları aynı zamanda ders için cesaretlendirmeyi amaçladıklarını ve gönüllü olmayan öğrencinin soruyu cevaplamasını beklemenin zaman kaybı olduğu gibi nedenler belirtmişlerdir. Benzer şekilde gönüllü olmayan öğrencileri seçtiğini belirten biyoloji öğretmenleri de öğrenciler çekingen veya kendine güvensiz olabileceğini, o sebeple parmak kaldırmayan öğrencileri cesaretlendirmek ve derse katmak için seçtiklerini belirtmişlerdir. Soruları cevaplayanlar temasına ilişkin biyoloji öğretmenlerinin ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Gönüllü öğrencilere söz hakkı veriyorum mümkün olduğunca, istekli her öğrencinin konuşmasına olanak tanıyorum. (BÖ2)

“Genelde gönüllü öğrenciler tabi ki... Deneyimlerime göre gönüllü olmayan öğrencileri seçtiğimde sadece zaman kaybı olduğunu gördüm.” (BÖ17)

“Gönüllü olmayan, cevaplamaya çekinen, kendine güvenemeyen, korkan öğrencileri cesaretlendirmek amacıyla onlara söz hakkı veririm.” (BÖ10)

“Tüm öğrencilere söz hakkı vermeye çalışıyorum. Bazen gönüllü öğrencilerden seçiyorum, bazen kendim karar veriyorum. Genelde hazırbulunmuşluklarını, bilgi düzeylerini göz önünde bulundurarak cevaplayabilecek kişilere söz vermeye çalışıyorum. Kendi özgüvenlerini edinmeleri amacıyla.” (BÖ11)

Öğretmen Geribildirim Boyutunun Özellikleri

Öğretmen geribildirim boyutuna ilişkin olarak biyoloji öğretmenlerine “Öğrenciler sorularınızı cevapladıktan sonra ne tür bir geri bildirim veriyorsunuz ve neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Geribildirim Boyutunun Özellikleri

<i>Tema</i>	<i>Alt temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>Biyoloji Öğretmeni (N=21)</i>	<i>Frekans</i>
Öğretmen geribildirimi	Geri bildirim yok veya görmezden gelme	cevap gelmemesi	BÖ12	2
		kendilerini ifade etmelerini sağlama	BÖ16	
	Anında kabul veya red	takdir belirtme	BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ5, BÖ6, BÖ7, BÖ8, BÖ10, BÖ11, BÖ15, BÖ17, BÖ20	18
		cesaretlendirme	BÖ7	
		onaylama	BÖ9	
		düzeltilme	BÖ1, BÖ9, BÖ15, BÖ19	
	Yeniden yönlendirme	tekrar söz hakkı almasını sağlama	BÖ2, BÖ3, BÖ8	9
		pekiştirme	BÖ5, BÖ8, BÖ13	
		cesaretlendirme	BÖ10	
	İlave sorular sorma	cevabı birlikte bulma	BÖ11, BÖ18	5
		Pekiştirme	BÖ1, BÖ4	
		ipucu verme	BÖ11	
	Yansıtma	ilgi çekme	BÖ17, BÖ21	2
		değişimi sorgulama	BÖ8	
	delil sunma	BÖ14		

Öğretmen geribildirim boyutu için verilen yanıtlara ilişkin olarak oluşturulan Tablo 6 incelendiğinde biyoloji öğretmenlerinin çoğunlukla “anında kabul veya red” şeklinde geribildirim verdikleri görülmektedir. Bazı biyoloji öğretmenlerinin ise birden fazla tür geribildirim verdikleri dikkat çekmektedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerden biri (BÖ11) ve doktora mezunu öğretmen (BÖ8) farklı gerekçeler ifade ederek birden fazla geribildirim verdiğini ifade eden biyoloji öğretmenlerindedir. İlk alt tema olan ‘Geribildirim yok veya görmezden gelme’ alt temasında kodlanan biyoloji öğretmenlerinden biri sorularına hiç cevap gelmediği

için geribildirim vermediğini, biri ise geribildirim vermediğinde öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiğini düşündüğünü belirtmiştir. Bu iki öğretmenin ifadelerinden doğrudan alıntılar şöyledir:

“Bazen hatta çoğu zaman doğru cevap bile gelmiyor. Ben tekrar tekrar anlatıyorum. Belki tekrar sırasında 1-2 de olsa öğrencinin dikkatini çekebilirim diye düşünüyorum. Neden dinlemediniz gibi ters bir şey söylersem zaten derse karşı az olan ilgilerini tümünden kaybetmekten korkuyorum.” (BÖ12)

“Doğru-yanlış değerlendirmesi yapmıyorum. Çünkü buradaki amacım onların derse aktif katılımını sağlamak, kendilerini ifade etmelerine öncülük etmek. Soruyu sorabileceğim kadar çok öğrenciye soruyorum” (BÖ16)

İkinci alt tema olan ‘Anında kabul veya red’ alt temasında öğretmenler öğrenciler soruları cevapladıklarında genellikle “aferrin, bravo, çok iyi” gibi takdir belirten geribildirimler verdiklerini ve bu tarz geribildirimlerin öğrencilerin derse ilgisini, motivasyonunu artırmada ve tekrar söz almasını sağlamada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin bir biyoloji öğretmenin ifadesi şöyledir:

“Soru cevabı doğru ise ödül şeklinde teşekkür ederek. Yanlış cevaplamışsa öğrenciye soruları yanlış cevaplarsa da söz hakkı alması gerektiğini söylüyorum. Cesaretli olmalarını söylüyorum. Ve arkasından soru konusunu kısaca tekrarlayıp cevaplıyorum.” (BÖ7)

Yukarıda belirtildiği gibi bazı biyoloji öğretmenlerinin birden fazla tür geribildirimi farklı amaçlarla verdiği belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Doğru cevaplara takdir bildiren “aferrin, bravo” vs. yanlış cevaplara ise “tam olarak öyle değil ya da biraz daha düşünebilirsin deyip pekiştirme amaçlı ilave sorular soruyorum. Varsa hataları eksikleri düzeltiyorum. Konuyu toparlıyorum. Doğru bilgileri verip varsa öğrencilerin sorularını alıyorum. Bu soruları da cevaplıyorum.” (BÖ1)

“Cevapta doğru giden bir şeyler varsa “güzel” diyerek diğer öğrencilere yönelip “başka ne olabilir? Ya da eklemek istediğiniz bir şey var mı?” diyorum. Yoksa ilave sorular soruyorum. Cevap yanlış ise hangi mantıkla bu cevabı verdiğini anlamaya çalışıp sınıfla birlikte hatayı bulmaya yönlendiririm.” (BÖ8)

Cevap Yetkisi Boyutunun Özellikleri

Cevap yetkisi boyutuna ilişkin olarak biyoloji öğretmenlerine “Sorduğunuz bir soruya, çeşitli cevaplar geldiğinde hangi cevabın doğru olduğuna nasıl karar veriliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.*Cevap Yetkisi Boyutunun Özellikleri*

Tema	Alt temalar	Biyoloji öğretmeni (N=21)	Frekans
Cevap yetkisi	Öğretmen karar verir	BÖ1, BÖ2, BÖ6, BÖ9, BÖ10, BÖ15, BÖ20, BÖ21	8
	Öğrenciler karar verir	BÖ7	1
	Öğrenciler ve Öğretmenler birlikte karar verir	BÖ3, BÖ4, BÖ8, BÖ11, BÖ12, BÖ13, BÖ14, BÖ17	8
	Ders kitabından (kaynaklardan) veya internetten karar verilir	BÖ5, BÖ13, BÖ16, BÖ18, BÖ19	5

Cevap yetkisi boyutuna ilişkin olarak oluşturulan Tablo 7 incelendiğinde, sorulan bir soruya çeşitli cevaplar geldiğinde cevabın doğruluğuna öğretmen karar verir ve öğrenciler ve öğretmenler birlikte karar verir alt temalarının frekanslarının diğer alt temalardan daha çok olduğu görülmektedir. Sadece 13 numaralı biyoloji öğretmeni doğru cevaba bazen birlikte bazen ise ders kitabından veya internetten araştırma yaparak karar verdiklerini belirtmiştir. Sadece 7 numaralı biyoloji öğretmeni de doğru cevaba müdahale etmediğini, öğrencilerin bir şekilde doğruyu bulduğunu belirtmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerden üçü (BÖBÖ4, BÖ11 ve BÖ12) ve doktora mezunu öğretmen (BÖ8) de doğru cevaba birlikte karar verildiğini ifade eden biyoloji öğretmenlerinin arasındadır. Cevap yetkisi boyutuna ilişkin biyoloji öğretmenlerinin yaptıkları açıklamalardan doğrudan alıntılar şöyledir:

“Farklı yanıtların hepsi tahtaya yazılır. Bu yanıtlar üzerinde tartışılır. Tarafımdan da küçük müdahaleler ile doğru sonuca ulaşmaları sağlanır.” (BÖ3)

“Sorulan bir soruya çeşitli cevaplar olduğunda verilen cevapların yanlış olanlarının neden yanlış olduğunu açıklayarak sorgulayarak doğru cevabı birlikte buluruz.” (BÖ14)

“Herkes fikirlerini söyledikleri için teşekkür ediyorum. Ama içinizde tam doğru cevap verenler var, yaklaşanlar var diyorum doğru cevabı söylüyorum. Onlar kendisi ben bildim diyor.” (BÖ15)

“Kaynaklarda bilimsel olarak doğru kabul edilen hangi cevapsa ona göre karar verilir. Doğru cevaba kitaptan bakıp yanlışlarını ve doğrularını görmelerini isterim” (BÖ19)

Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Yöntem kısmında da belirtildiği üzere gözlemler biyoloji öğretmenlerinin görüşmelerde belirttikleri ifadeleri karşılaştırma ve doğrulama amacı ile kullanılmıştır. Bu sebeple gönüllü iki öğretmenin sınıfı ziyaret edilip biyoloji öğretmenlerinin soru-cevap sürecinde görüşmelerde kendilerini ifade ettikleri şekilde özellikler gösterip göstermediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Örneğin BÖ21 kodlu biyoloji öğretmeni kendisi ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde sınıfta soruları hem öğretmenin hem öğrencinin sorması gerektiğini ancak öğretmen konuya daha hakim olduğundan daha fazla soru sorması gerektiğini, hatırlama, anlama ve uygulama düzeyinde sorular sorduğunu, soruları cevaplamak için gönüllü öğrencileri seçme eğiliminde olduğunu, geri bildirim verirken ilave sorular sorup öğrencilerin ilgisini çekmeye çalıştığını ve cevap yetkisinin öğretmende olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenin 10.sınıf “Kalıtımın Temel İlkeleri” ünitesinde izlenen dersten bir kesit şöyledir:

BÖ21: *Merhaba arkadaşlar, bu dersimizde kalıtımla ilgili sorular çözerek dersimize devam edeceğiz. Hatırlarsanız bir önceki dersimizde kalıtımla ilgili "heterozigot, homozigot, dominant, resesif, fenotip, genotip" gibi kavramlar üzerinde durmuştuk ve gametlerden bahsetmiştik öyle değil mi? Gamet neydi gamet? Hatırlayan var mı?*

Öğrenci1: *Dişi üreme hücresi*

BÖ21: *Üreme hücresine gamet diyorduk. Bu dışında de olsa erkekte de olsa üreme hücrelerine gamet diyorduk. İşte bu dersimizde gamet sayısını bulma şeklinde sorularımız olacak hep birlikte ilk soruyu birlikte çözelim sonrasında sizlerin de ne kadar anlayıp anlamadığını diğer sorular üzerinde görelim.*

[Tahtaya soruyu yazar] *AaBbKM genotipine sahip bir bireyin oluşturacağı gamet sayısını bulunuz.*

[Açıklayarak oluşacak gamet çeşitlerini yazar] *Burda kaç çeşit gamet oluştu?*

Öğrenciler hep bir ağızdan: *Dört.*

BÖ21: *Çok güzel...Birden fazla karakter varsa bulmamız zor olabilir ama. Bunun için bir formülümüz var. 2ⁿ. n ne öğretmenim dersiniz bir fikriniz var mı? n için hangi özelliği kullanacağız?*

Öğrenciler: *....[cevap yok]*

BÖ21: *[açıklar]*

BÖ21: *Peki heterozigot neydi?... Mustafa?...Selim?*

Selim: *Bir karakter tarafından aynı genleri taşıyan heterozigot.*

BÖ21: *Bir karakter bakımından farkı genleri taşıyan heterozigottur, aynı genleri taşıyorsa homozigottur.*

Selim: *Özür dilerim hocam karıştırmışım ben.*

Bu gözlemden biyoloji öğretmenin derse bir önceki derste işlenen kavramları hatırlatarak ve bunların ne olduğunu öğrencilere sorarak derse başladığı görülmüştür. Tüm ders boyunca öğretmenin görüşmede de belirttiği gibi soru sorma işini kendisinin yaptığı görülmüştür. Öğretmen genellikle kavramların ne olduğunu sormuş ve hesaplama soruları çözerek Bloom' un yenilenmiş taksonomisine göre hatırlama ve anlama düzeyinde sorulara yer vermiştir. BÖ21 kodlu öğretmen sorularını önce tüm sınıfa yöneltilmiş, gönüllü öğrenci çıkmazsa öğrencilerin isimlerini kullanarak sorulara cevap vermelerini istemiştir. Biyoloji öğretmeni geri bildirim olarak çok güzel, aferin gibi takdir bildiren kelimeler kullanmış, verilen cevaplara bazen anında kabul veya red şeklinde geribildirim vererek bazen de farklı sorularla öğrencilerin katılımını sağlayarak dersi sürdürmüştür. Öğrenci bir soruya yanlış cevap verdiğinde doğru cevabı iletmiştir. Gözlemden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin görüşmelerde belirttiği ifadeleri birebir uyguladığı görülmüştür. BÖ21 kodlu biyoloji öğretmeni 21 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olmasına rağmen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yaptığından okuldaki öğrenci profillerinin öğretmenin soru sorma davranışını şekillendirmiş olabileceği düşünülebilir. Gözlem yapılan bir diğer öğretmen olan 6 yıllık deneyime

sahip BÖ19 kodlu biyoloji öğretmeni de soruları öğrencinin sorması gerektiğini, hatırlama, anlama ve analiz etme basamaklarında sorular sorduğunu, soruları cevaplamak için gönüllü öğrencileri seçme eğiliminde olduğunu, anında kabul veya red şeklinde geri bildirim verdiğini ve doğru cevaba ders kitabından veya internette karar verdiklerini belirtmiştir. BÖ19 kodlu öğretmenin sınıfında yapılan ders için gözlemlerde bu öğretmenin de görüşmelerdeki ifadeleri ile soru-cevap sürecindeki özelliklerinin tutarlılık gösterdiği görülmüştür. BÖ19 kodlu öğretmenin cevap yetkisi için ders kitabını veya interneti seçmesinin katılımcı diğer öğretmenlere göre nispeten daha az deneyime sahip olmasından kaynaklı bir durum olduğu düşünülebilir. Gözlemlerden elde edilen diğer bir bulgu ise BÖ21 kodlu öğretmen soru sorduktan sonra öğrencilerin cevap vermesi için biraz bekleme süresi tanırken BÖ19 kodlu öğretmenin bekleme süresi tanımadan hemen soruya kendisinin cevap vermesi olmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Biyoloji öğretmenlerinin sözel soru-cevap sürecine ilişkin özelliklerini beş boyut temelinde incelemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmada incelenen sözel soru-cevap sürecinin ilk boyutu olan soruların kaynağı boyutuna ilişkin olarak ulaşılan sonuçlar bir ders sırasında en çok soruyu soranın kim olduğu ve bunun nedeni ile ilgilidir. Çalışmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu en çok soruyu soranın öğrenci olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun en önemli nedeni olarak da soru sormanın öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracağı ve eksik/anlaşılmayan noktaların daha kolay belirlenmesini sağlayacağı düşüncesini göstermişlerdir. Belirlenen bu sonuç Huang vd.'nin (2017) öğretmenlerin daha çok soru sorduğunu ve öğrencilerin kendi kişisel görüşlerini paylaşma fırsatının çok fazla olmadığını gösteren çalışması ile çelişmektedir. Her düzeydeki öğrencinin, okudukları metinler, gözlemledikleri olgular ve modelleri veya bilimsel araştırmaları neticesinde elde ettikleri ile ilgili soru sorabilmesinin önemli olduğu (National Research Council, 2012, s.56) düşünüldüğünde yapılan araştırmalar biyoloji öğretmenlerinin öğrencilere soru sorma fırsatı vermesinin onların derslerde elde ettiği başarıyı (Chin ve Osborne, 2008), konuya ilişkin motivasyon ve ilgilerini (Chin ve Kayalvizhi, 2002) ve bilgiyi yapılandırmalarını (Chin ve Osborne, 2008) sağlayabileceğini göstermektedir. Bu sebeple bu çalışmada yer alan biyoloji öğretmenlerinin öğrencilere soru sorma fırsatını vermesi biyoloji dersi için umut vericidir. Ancak bu çalışmada elde edilen sonuçlar öğrencilerin sorduğu soruların kalitesine ilişkin bir veri sağlamadığından, bu durum bir sınırlılık olarak karşımıza çıkmakta ve daha derinlemesine araştırmayı gerektirmektedir. Biyoloji öğretmenleri tarafından en sıklıkla vurgulanan diğer bir neden de 'merak'tır. Schinkel (2017) ve Gilbert ve Byers (2017) öğrencilerin fen derslerinde meraklı olmasının, gizemli olanı ve bilinmeyeniyi deneyimleme durumlarının ve kendi bilgilerinin eksik veya yanlış olduğuna dair farkındalıklarının artışının önemine vurgu yaparak bunun bilim yapmanın ve bilim insanı olarak gelişmenin bir parçası olduğunu belirtmektedirler. Bu boyuta ilişkin son sonuç ise bazı öğretmenlerin "en çok soruyu soran" diye bir ayrım olmaması gerektiğini, sınıfta herkesin çok sayıda soru sorması gerektiğini belirtmesi nedeniyle "hem öğretmen hem öğrenci sormalı" şeklinde bir alt tema eklenmesi olmuştur.

Çalışmada yer alan ikinci boyut olan soruların taksonomisi boyutu için elde edilen sonuçlar biyoloji öğretmenlerinin Bloom' un Yenilenmiş Taksonomisine göre en çok hatırlama ve anlama düzeyinde sorular sorduğunu, bazı öğretmenlerin ise farklı türde soruları farklı amaçlarla sorma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Albergaria-Almeida' ya (2010) göre öğretmenler çok sayıda soru soruyor gibi görünse de bu sorular genellikle hatırlamaya dayalı düşük düzeyli sorulardır ve bu durum ilköğretimden üniversiteye kadar tüm sınıf düzeyleri için şaşırtıcı bir biçimde benzerdir. Çalık ve Aksu'ya (2018) göre de hatırlama ve anlama düzeyindeki sorular düşük bilişsel düşünme düzeyine işaret etmektedir. Bu sonuç Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu, Bacanak ve Değirmenci'nin (2011) biyoloji öğretmenlerinin sorduğu sınav sorularını inceledikleri çalışmada elde ettikleri ve Yip' in (2004) biyoloji öğretmenlerinin soru sorma becerilerini incelediği çalışmada elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Yapılan açıklamalar da biyoloji öğretmenlerinin genellikle derse hazır bulunmuşluğu belirlemek için ve öğrencilerin kendilerini uzun bir şekilde ifade edemediğini öne sürerek kısa cevaplı sorulara yöneldiğini göstermiştir. Ayrıca, analiz etme ve değerlendirme basamaklarında sorulan soruların azlığı ve hatta yaratma basamağında soru sorduğunu belirten hiç biyoloji öğretmenin bulunmaması çarpıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Chinè (2007) göre öğretmenlerin sordukları soruların türleri öğrencilerin bilimsel bilgiyi yapılandırma sürecine katılımının doğasını etkilemektedir. Ayrıca öğretimin kalitesinde de sorulan soruların önemli bir gösterge olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Smith, Blake, ve Anderson, 1993). Bu çalışmada yer alan biyoloji öğretmenlerinin düşük düzeyli sorular sormayı tercih etmesinin nedenleri üst düzey bilimsel sorular sorma anlamındaki alan öğretimi bilgilerinin sınırlılığına ve bu araştırmanın bağlamı için bazı öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin başarı düzeylerinin düşüklüğüne ve/veya kendilerini sözel olarak ifade etmede yaşadıkları zorluğa bağlanabilir. Öğretmenlerin sorduğu soruların kalitesi öğrencinin derse katılımını artıran bir faktör olduğundan, sorulacak soruların konu kazanımlarına uygun bir şekilde önceden planlanması faydalı bir yöntem olacaktır (Bektaş ve Şahin, 2007).

Soru-cevap sürecinin üçüncü boyutu olan soruları cevaplayanlar boyutu öğretmenlerin sınıfta sordukları sorulara cevap verecek olana nasıl karar verdikleri ve bunun nedenleri ile ilgilidir. Bu boyutta biyoloji öğretmenleri herkese cevap hakkı verdiklerini ifade etmiş olsalar da öncelikleri soruların analiz yapılma yoluna gidilmiştir. Bu boyut için elde edilen en önemli sonuç hiçbir biyoloji öğretmenin soruya cevap vermesi gerekenin öğretmenin kendisi olduğu gibi bir açıklama yapmamış olmasıdır. Elde edilen diğer bulgular ise çalışmada yer alan biyoloji öğretmenlerinin en çok gönüllü öğrencileri seçme eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bunun sebepleri irdelendiğinde ise öğrencilerin gönüllü olmasının derse karşı istekliliklerinin ve cesaretlerinin bir göstergesi olduğunu ve öğrenci gönüllü olmadığında soruya cevap vermesini beklemenin zaman kaybı yarattığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Döş vd. (2016) de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin tüm sınıfın katılımını sağlamak, öğrenmenin tüm sınıf tarafından nasıl gerçekleştiğini görmek ve dikkat çekmek gibi nedenlerle sorularını çoğunlukla tüm sınıfa yönelttiğini belirlemiştir. Bektaş ve Şahin'in (2007) ise çalışmalarında öğretmenlerin erkek öğrencileri, başarılı öğrencileri ve ön sırada oturan öğrencileri seçme eğilimi gösterdiğini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler ise gönüllü olmayan öğrencileri seçmeye özen gösterdiklerini çünkü öğrencilerin zaman zaman kendilerine güvenmediklerinden

soruya cevap vermek için gönüllü olmadıklarını belirtmişlerdir. Ragawanti'ye (2009) göre de gönüllü olmayan öğrencilerin örneğin liste sırasına göre veya rastgele seçilmesi sınıfta sorun ve sıkılma yaratabileceğinden risklidir. Bu sebeple gönüllü öğrenciler ve gönüllü olmayan öğrenciler arasında soru cevap verecek olanı seçmede bir denge kurulması gerekmektedir.

Dördüncü boyut olan öğretmen geribildirim boyutu ise öğrenciler sorulan sorulara cevap verdikten sonra biyoloji öğretmenlerinin ne tür geribildirimler verdikleri ile ilgilidir. Bu boyut için soru-cevap sürecinde çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla “anında kabul veya red” şeklinde geribildirim verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu geribildirim türünde öğretmenler genellikle takdir bildiren ifadeler kullandıklarını ve böylece öğrencilerin derse katılımının devamlılığını sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Wangru'nun (2016) öğrencilere negatif yerine pozitif geribildirim verildiğinde, kontrollü ancak rahat ve arkadaşça bir ortam yaratmaya katkı sağlandığını gösteren çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin soru sorduktan sonra öğrencilerin cevaplarına uygun geribildirim ve düzeltme vermeleri, zaman zaman soruları farklı şekillerde yeniden sormaları ve öğrencileri cesaretlendirici bir tavra sahip oldukları yapılan diğer çalışmalarda da belirtilmektedir (Döş vd., 2016; Jiang, 2014; Lee ve Kinzie, 2012).

İncelenen son boyut olan cevap yetkisi boyutuna ilişkin elde edilen sonuçlar ise biyoloji öğretmenlerinin ders esnasında sordukları sorunun doğru cevabını çoğunlukla kendilerinin verdiğini veya öğrencilerle tartışarak karar verildiğini göstermiştir. Gai vd.'nin (2019) çalışmasındaki öğretmen de ifadesinde bütün doğru cevapların belirlenerek en iyi cevapların seçilmesi gerektiği üzerinde durmuş, öğrenciler yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarından öğretmenin desteğine ihtiyaç duyulacağını belirtmiştir. Bu boyut için öğretmenlere neden sorusu sorulmadığından bazı öğretmenler hariç nasıl karar verildiğine ilişkin bir sonuç elde edilememiştir. Ancak bazı öğretmenler sınıfta sorgulamanın ve tartışmanın önemine vurgu yaparak öğrencilerden gelen tüm yanıtları toplayıp sorunun cevabına birlikte karar verdiklerini belirttiklerinden sorgulama noktası önem kazanmaktadır. Sorgulamanın amacı, öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmak, öğrencilerin bunları ifade etmelerine yardımcı olmak, kendi düşüncelerini ve akranlarının düşüncelerini detaylandırmak ve yansıtmak, tutarsız görüşleri çözmeleri için onlara meydan okumak, ilgili ilişkiler kurmak ve aktif öğrenci sorgulaması için bir ortam sağlamaktır (Chin, 2007; Erdoğan ve Campbell, 2008).

Biyoloji öğretmenleriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguları karşılaştırmak ve doğrulamak amacıyla yapılan gözlemlerden ortaya çıkan sonuçlar ise görüşmelerden elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermiştir. Gözlemlerde ek olarak öğretmenlerin soru sorduktan sonraki bekleme süreleri incelenmiş ve bir öğretmenin öğrencilere bekleme süresi tanırken diğerinin yeterli süreyi tanımadığı görülmüştür. Wangru'ya göre (2016) öğrenciler, öğretmen soruyu sorduktan sonra 3-5 saniye bekleme süresine gereksinim duymaktadırlar. Bu çalışmada bir öğretmenin bu süreyi tanıyıp diğer öğretmenin tanımamış olması elde edilen sonuçların daha derinlemesine incelenmesini gerektirdiğini göstermiştir. Eğitimde soru sorma üzerine yapılmış çalışmalar öğretmenlerin sordukları soruların “pedagojik araç kutularındaki” en önemli araç olduğunu göstermektedir.

Yüksek lisans ve doktora mezuniyetine sahip katılımcıları diğer katılımcılardan ayıran özellikler olup olmadığı bu çalışmada araştırılan bir soru olmamasına rağmen biyoloji dersindeki soru-cevap

sürecine ilişkin verdikleri yanıtları ayrıca ele almak gerekirse bu öğretmenlerden özellikle yüksek lisansa sahip olanların soruları öğrencinin sormasına önem vermeleri, farklı türde geribildirimler vererek öğrencileri yönlendirmeye/ onlara rehberlik etmeye çalışmaları ve doğru cevaba sınıf tartışmalarında aktif rol alarak karar vermeye gayret etmeleri yönlerinden daha öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsediklerini söylemek mümkündür. Öte yandan soruların taksonomisi yönünden diğer tüm katılımcılarla benzer özellikler gösterdikleri görülmektedir.

Bu çalışma biyoloji dersindeki sözel soru-cevap sürecinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, biyoloji öğretmenlerinin profesyonel gelişimlerini teşvik etme açısından bir örnek teşkil etmesi ve soru-cevap sürecine ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalar için çıkarımlarda bulunması açısından önemlidir. Çalışmanın sonuçları tek bir katılımcı grubuyla, yarı-yapılandırılmış görüşmelerle ve iki biyoloji öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerle sınırlıdır bu sebeple elde edilen sonuçları daha geniş bir açıdan ele alabilmek için gelecekte daha fazla katılımcıyla daha uzun süreli gözlemler ve öğrenci profillerinin de incelenmesini içeren çalışmalara gereksinim vardır.

Kaynakça




- Albergaria-Almeida, P. (2010). Classroom questioning: Teachers' perceptions and practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 305–309. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.015
- Bektaş, E. & Şahin, A. E. (2007). An analysis of fifth grade elementary school teachers' questioning behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28(7), 19–29. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466389
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. doi: 10.1177/003172171009200119
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Blosser, P.E. (1995). *How to ask the right questions*. Arlington, VA: National Science Teachers Association.
- Çalık, B., & Aksu, M. (2018). A Systematic Review of Teachers' Questioning in Turkey between 2000-2018. *Elementary Education Online*, 17(3). <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2801> adresinden erişilmiştir.
- Chappius, S., & Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40–43. <http://hssdnewteachers.pbworks.com/w/file/fetch/50394085/classroom.assessment.for.learning.chappuis.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Chin, C. (2006) Classroom Interaction in Science: Teacher questioning and feedback to students' responses, *International Journal of Science Education*, 28(11), 1315-1346, doi: 10.1080/09500690600621100, 907–928
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 815-843. doi: 10.1002/tea.20171
- Chin, C., & Brown, D.E. (2002). Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science, *International Journal of Science Education*, 24(5), 521–549, doi: 10.1080/09500690110095249
- Chin, C., & Kayalvizhi, G. (2002). Posing problems for open investigations: What questions do pupils ask? *Research in Science & Technological Education*, 20(2), 269–287. doi: 10.1080/0263514022000030499
- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1–39. doi: 10.1080/03057260701828101

- Dillon, J. T. (1988). The remedial status of student questioning. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 197–210. doi: 10.1080/0022027880200301
- Döş, B., Bay, E., Aslansoy, C., Tiryaki, B., Çetin, N., & Duman, C. (2016). An analysis of teachers' questioning strategies. *Educational Research and Reviews*, 11(22), 2065. doi: 10.5897/ERR2016.3014
- Erdogan, I., & Campbell, T. (2008). Teacher questioning and interaction patterns in classrooms facilitated with differing levels of constructivist teaching practices. *International Journal of Science Education*, 30(14), 1891–1914. doi:10.1080/09500690701587028
- Furtak, E.M. (2006). The problem with answers: An exploration of guided science inquiry teaching. *Science Education*, 90, 453–467. doi: 10.1002/sc.20130
- Gai, L., Zheng, C., Lederman, N.G., Lederman, J.S. & Jiao, H. (2019) Development of the instrument of question-answer process (IQAP) and its application in examining salient characteristics between pre- and in-service teachers in senior high school chemistry class. *International Journal of Science Education*, 41 (9), 1228-1245, doi: 10.1080/09500693.2019.1597995
- Gilbert, A., & Byers, C. C. (2017). Wonder as a tool to engage preservice elementary teachers in science learning and teaching. *Science Education*, 101(6), 907–928. doi: 10.1002/sc.21300
- Graesser, A. & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104-137. doi: 10.3102/00028312031001104
- Hannel, I. (2009). Insufficient questioning. *Phi Delta Kappan*, 91(3), 65–69. doi: 10.1177/003172170909100314
- Herranen, J. , & Aksela, M. (2019). Student-question-based inquiry in science education. *Studies in Science Education*, 55(1), 1–36. doi: 10.1080/03057267.2019.1658059
- Huang, X., Lederman, N. G., & Cai, C. J. (2017). Improving Chinese junior high school students' ability to ask critical questions. *Journal of Research in Science Teaching*, 54, 1–25. doi: 10.1002/tea.21390
- Jiang, Y. (2014). Exploring teacher questioning as a formative assessment strategy. *RELC Journal*, 45(3), 287-304. doi: 10.1177/0033688214546962
- Karamustafaoğlu, O , Bacanak, A , Karamustafaoğlu, S , Değirmenci, S . (2011). Fen Öğretiminde Bilgi Haritası Kullanımı: Ekosistem Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 133-145.
- Lee, Y. & Kinzie, M. B. (2012). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. *Instructional Science*, 40(6), 857-874. doi: 10.1007/s11251-011-9193-2
- Lin, A. M. (2007). What's the use of "triadic dialogue"?: Activity theory, conversation analysis, and analysis of pedagogical practices. *Pedagogies: An International Journal*, 2(2), 77–94. doi:10.1080/15544800701343943.
- Levin, T. & Long, R. (1981). *Effective instruction*. Washington, D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marbach-Ad, G., & Sokolove, P.G. (2000). Can undergraduate biology students learn to ask higher level questions? *Journal of Research in Science Teaching*, 37(8), 854–870. doi: 10.1002/1098-2736(200010)37:8<854::AID-TEA6>3.0.CO;2-5
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miyake, N., & Norman, D.A. (1979). To ask a question, one must know enough to know what is not known. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 357 - 364. doi: 10.1016/S0022-5371(79)90200-7

- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, D.C.: The National Academy Press.
- Peterson, D. S., & Taylor, B. M. (2012). Using higher order questioning to accelerate students' growth in reading. *The Reading Teacher*, 65(5), 295. doi: 10.1002/TRTR.01045
- Phillips, A. M., Watkins, J. , & Hammer, D. (2018). Beyond “asking questions”: problematizing as a disciplinary activity. *Journal of Research in Science Teaching*, 55 (7), 982–998. doi: 10.1002/tea.21477
- Ragawanti, D. T. (2009). Questions and questioning techniques: A view of Indonesian students' preferences. *K@ta: A Biannual Publication on the Study of Languages and Literature*, 11(2), 155- 170. doi: 10.9744/kata.11.2.155-170
- Roehrig, G.H., & Luft, J.A. (2004). Constraints experienced by beginning secondary science teachers in implementing scientific inquiry lessons. *International Journal of Science Education*, 26, 3–24. doi: 10.1080/0950069022000070261
- Schinkel, A. The Educational Importance of Deep Wonder. *J. Philos. Educ.* 2017, 51, 538–553. doi: 10.1111/1467-9752.12233
- Shepardson, D. P., & Pizzini, E. L. (1991). Questioning levels of junior high school science textbooks and their implications for learning textual information. *Science Education*, 75, 673–682. doi: 10.1002/sce.3730750607
- Smart, J., & Marshall, J. (2013). Interactions between Classroom Discourse, Teacher Questioning, and Student Cognitive Engagement in Middle School Science. *Journal of Science Teacher Education*, 24, 249-267. doi: 10.1007/s10972-012-9297-9
- Smith, E. L., Blakeslee, T. D., & Anderson, C. W. (1993). Teaching strategies associated with conceptual change learning in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(2), 111-126. doi:10.1002/tea.3660300202
- Song, D. (2016). Student-generated questioning and quality questions: A literature review. *Research Journal of Educational Studies and Review*, 2(5), 58–70. <http://pearlresearchjournals.org/journals/rjesr/archive/2016/Nov/pdf/Donggil.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Vale R. D. (2013). The value of asking questions. *Molecular Biology of the Cell*, 24(6), 680–682. doi:10.1091/mbc.E12-09-0660
- Wangru, C. (2016). The research on strategies of college English teachers classroom questioning. *International Education Studies*, 9(8), 144-158. doi: :10.5539/ies.v9n8p144
- Wilén, W. W. (2001). Exploring myths about teacher questioning in the social studies classroom. *The Social Studies*, 92(1), 23-26. doi: 10.1080/00377990109603972
- Woodward, C. (1992) Raising and answering questions in primary science: some considerations. *Evaluation and Research in Education*, 6, 145–153. doi: 10.1080/09500799209533324
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yip, D.Y. (2004). Questioning skills for conceptual change in science instruction. *Journal of Biological Education*, 38(2), 76–83. doi: 10.1080/00219266.2004.9655905

Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimde Hizmet İçi Öğretmen Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Vocational Education and Training Teachers’ Perceptions Toward In-Service Trainings

Mahmut ÖZER* 
H. Eren SUNA** 
Lütfi SUNAR*** 

Öz

Öğretmenlerin kişisel, pedagojik ve alan bilgilerini güncel tutmaları ve sürekli iyileştirmeleri için hizmet içi eğitimler birçok ülkede kullanılan ana kaynaklar arasında yer almaktadır. Üretim ve hizmet sektörlerindeki hızlı teknolojik değişimler nedeniyle mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimlerin niteliği daha kritik öneme sahiptir. Bu nedenle 2023 Eğitim Vizyonu sonrasındaki üç yılda mesleki ve teknik eğitim alanında hizmet içi eğitim faaliyetleri sektörlerin desteğiyle büyük ölçüde artırılmıştır. Bu çalışmada, son üç yılda mesleki ve teknik eğitimde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu değerlendirme yapılırken öğretmenlerin eğitime yönelik görüşlerinin yıllara, meslek alanlarına ve kıdemlerine göre nasıl değiştiği de incelenmiştir. Çalışma bulguları, son üç yılda gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen görüşlerinin oldukça olumlu olduğunu göstermiştir. Eğitim ortamı, içeriği ve eğitmen alt ölçeklerindeki maddeleri “yeterli” veya “tamamen yeterli” bulan öğretmenlerin oranları %68,7 ile %93,4 arasında değişmektedir ve alt ölçek ortalamaları da alınabilecek en yüksek puanlara yakındır. Genel olarak öğretmen görüşleri olumlu olmakla beraber farklı alanlardaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen görüşlerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bulgular, son üç yılda mesleki ve teknik eğitimde kapasitesi artırılan ve tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde yaygınlaştırılan eğitimlerin öğretmenler tarafından yeterli ve yararlı bulunduğunu, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabildiğini göstermektedir.

* Prof. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: mahmutozer2002@yahoo.com, Orcid ID: 0000-0001-8722-8670

** Sorumlu yazar, Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, eposta: herensuna@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-6874-7472

*** Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, eposta: lutfisunar@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-7087-1253

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, mesleki ve teknik eğitim, öğretmen görüşleri, hizmet içi eğitim, öğretmen yeterlikleri

Abstract

In-service trainings are among the main resources used in many countries for teachers to improve their personal and pedagogical skills and subject knowledge. Based on the technological advancements in production and service sectors, the quality of in-service trainings in vocational education and training (VET) has become critical. Therefore, in the three years following Turkey's Education Vision 2023, in-service training activities in VET have been greatly increased through the support of the sectors. This study aims to evaluate teachers' perceptions on in-service training activities in VET over the last three years. The study also examines how teachers' opinions about in-service trainings have changed with respect to academic year, vocational field, and teacher seniority. The findings show VET teachers' perceptions about in-service trainings over the last three years to be quite positive. The percentage of teachers who responded with "adequate" or "completely adequate" to the items on the educational environment, content, and educator subscales varies between 68.7% and 93.4%, and the mean scores from the subscales are close to the highest possible scores. Although teachers' perceptions are generally positive, significant differences have been found among the perceptions of teachers in different vocational fields. In addition, teacher seniority has been found to not have a significant effect on their perceptions toward in-service trainings. The findings show the teachers to consider the trainings, whose capacity in VET has been remarkably increased over the last three years so as to cover all teachers, to be sufficient, purposive, and able to meet teachers' expectations.

Keywords: Teacher training, vocational education and training, teachers' perceptions, in-service training, teacher competencies

Summary

Introduction

Teaching is a complex process where individuals are expected to have a variety of competencies. In order to be a teacher, individuals need to have personal, pedagogical and field knowledge (Ball, Tahmes & Phelps, 2008; Güven, 2010; Malm, 2009; Van Driel & Berry, 2012). In today's era of interactive education, competences in these three groups need to be developed simultaneously in order to make teachers effective.

In-service training plays an important role in having teachers gain the skills they will use in their profession (Akdemir, 2013; Budak & Demirel, 2003). Teaching makes adapting to changing conditions and expectations compulsory. In this context, in-service training is an important tool for maintaining and upgrading teachers' skills (Altınışik, 1996; Ayvaz-Tuncel & Çobanoğlu, 2018; Essel, Badu, Owusu-Boateng & Saah, 2009; Eurydice, 2004).

This change in the structure and scope of in-service training is closely related to the requirements of the time. Transformations have occurred in teachers' roles in educational settings, with the scope of expectations having increased significantly (Esteve, 2000; Sanford, Hopper & Starr, 2015). In-service training supports teachers in adapting to this transformation and gaining new skills.

Increasing investments in teacher training in developed countries also confirms the multiple benefits of in-service training (EFD, 2015; Ayvaz-Tuncel ve Çobanoğlu, 2018). Due to the rapid technological changes in production and service sectors, the quality of in-service trainings in vocational education and training (VET) has become more critical (CEDEFOP, 2016).

Turkey's 2023 Education Vision, announced at the end of 2018, attached a particular importance to VET; since then, the Ministry of National Education (MoNE) has taken concrete steps to improve the VET system. Among these improvements, the dissemination of teachers' on-the-job and professional development training and increase in teacher quality by collaborating with teachers' sectors have been emphasized. This study evaluates the opinions of VET teachers who have participated in these in-service training activities with regard to the quality of the trainings MoNE has performed over the last three years. In order to derive detailed feedback from these evaluations, the changes in teachers' opinions in terms of academic year, vocational field, and seniority level have been examined in detail.

Method

The present study has been designed as a descriptive research within the scope of quantitative methodologies. The participants consist of 5,491 VET teachers who participated in face-to-face in-service trainings between 2018 and 2020 and responded to the In-Service Training Scale.

Teachers who participated in the in-service trainings responded to the In-Service Training Scale voluntarily. Eight of the items on this scale focus on the content of the training, nine items on the environment in which the training took place, and 14 items on the competence of the instructor. Teachers answered each item using a 5-point Likert-type scale (Completely Inadequate, Inadequate, Moderate, Adequate, and Completely Adequate).

Confirmatory factor analysis (CFA) and reliability analysis (internal consistency) show the results obtained from the In-Service Training Scale to be valid and reliable. The responses given to the scale items have been analyzed using frequency distributions, and variations among group means have been analyzed using the Kruskal-Wallis test as the data is not normally distributed.

Findings

Firstly, the frequency distributions of the teacher responses were examined. The percentage of teachers who answered the items related to the content and quality of education with "Adequate" and "Completely Adequate" vary between 79.9% and 93.1%. These percentages vary from 68.7% to 88.5% for the training environment subscale and from 81.4% to 93.4% for the instructor competencies subscale. In short, the percentage of teachers who evaluated in-service training activities through their sub-components at an adequate level is quite high.

The findings show teachers' opinions on the elements of in-service training to have changed significantly over the different years. Teachers' satisfaction with the instructor and educational environment was significantly higher in 2019 and 2020 compared to 2018. Meanwhile, the satisfaction with the training content was higher in 2018 compared to 2019.

A significant difference is seen to have occurred in the opinions of teachers from different vocational areas. The findings indicate the features that would make in-service training effective should be evaluated separately for each vocational field.

Findings regarding seniority show no significant difference to exist among the opinions of teachers toward the quality of training. In other words, regardless of seniority, teachers have similar positive opinions toward the environments where the in-service trainings take place, their content, and the competency of the instructors.

Discussion and Conclusion

Teachers are the target group of in-service trainings and provide important feedback on the quality of these trainings. Therefore, teacher feedback is the first criterion considered in terms of continuity and quality of in-service trainings. However, studies on the quality of in-service trainings conducted within the scope of VET are quite limited. This prevents a holistic review of the quality of in-service training activities. The research findings are important in terms of providing data-based results on the quality of in-service trainings in VET through teachers' views; this covers an important gap in the literature.

The positive opinions of the teachers regarding the in-service training MoNE has offered over the last three years show that progress has been made toward solving most problems related to in-service trainings. However, limited data-based research in the literature makes identifying development areas and strengths difficult. Therefore, although the findings of this study show teachers to be generally satisfied, the need exists for studies that examine the effects of in-service trainings.

Giriş

Öğretmenlik, bireylerin önceden belirlenmiş çeşitli yeterliklere sahip olmaları beklenen profesyonel bir meslektir (Can, 2019; Gelen ve Özer, 2008; Gordon, 1996). Öğretmen olabilmek için bireylerin *kişisel, pedagojik ve alan bilgisi* olmak üzere üç grupta toplanabilecek çeşitli yetkinliklerde performans göstermeleri gerekmektedir (Ball, Tahmes ve Phelps, 2008; Güven, 2010; Malm, 2009; Van Driel ve Berry, 2012). Zira öğretmenler bu becerilerini kullanarak öğrencilerin öğrenmesine destek olmakta, kendi öğrenmelerini yapılandırma becerilerini güçlendirmektedir. Günümüzün etkileşimli eğitim sürecinde öğretmenleri etkin kılmak için bu üç gruptaki yeterliklerin eş zamanlı geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerinde kullanacakları becerileri kazanmak için öğretmen olma sürecinde aldıkları eğitime ek olarak kendi özel çabalarının yanı sıra aldıkları hizmet içi eğitimler önemli roller oynar (Akdemir, 2013; Budak ve Demirel, 2003). Yükseköğretim düzeyinde alınan öğretmenlik eğitimi, adaylara öğretmenlik becerilerini kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlik eğitiminin niteliği ne kadar yüksek olursa olsun, bu süreçte kazanılan becerilerin sürekli aynı seviyede kalması mümkün değildir. Zira öğretmenlik mesleği değişen şartlara ve koşullara uyum sağlamayı zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin

sahip oldukları becerileri sürekli kılmak için kullanılan önemli araçlardır (Altınışik, 1996; Ayvaz-Tuncel ve Çobanoğlu, 2018; Essel, Badu, Owusu-Boateng, ve Saah, 2009; Eurydice, 2004).

Hizmet içi eğitimlere ilişkin tanımlamalar genellikle öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştirme çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmelerde görülen ortak vurgular, öğretmenlerin alanlarındaki bilgi ve becerilerini geliştirmek, kişisel ve yönetsel becerilerini desteklemek ve öğrencilerde davranış değişikliğini oluşturmanın etkin yollarını göstermektir (Avalos 2011; Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Dolayısıyla hizmet içi eğitimler, öğretmenlere çok yönlü destek sunacak şekilde yapılandırılmalıdır. Önceleri öğretmenlerin sadece alan bilgilerini geliştirmeye odaklanılan hizmet içi eğitimler zaman içinde önemli değişimler göstermiş, öğretmenliğin gerektirdiği yeni becerileri de bünyesinde barındırmaya başlamışlardır (Esteve, 2000).

Hizmet içi eğitimlerin yapısında ve kapsamında görülen bu değişim, zamanın gerekleriyle de yakından ilişkili görünmektedir. Zira bilgiye çok daha kolay ulaşılabilen günümüzde öğrenme süreçlerinde büyük değişiklikler yaşanmakta, bu değişiklikler öğretmenlerden beklentileri de değiştirmektedir (Esteve, 2000; Sanford, Hopper ve Starr, 2015). Günümüzün eğitim tasarımında öğretmenlerin, öğrencilere bilgileri aktaran rolü azalmakta, öğrencileri kendi öğrenmelerinde etkin kılma ve öğrenmelerine destek olma rollerinin ağırlığı ise giderek artmaktadır (Sanford vd., 2015). Öğretmenler başta eğitim materyalleri olmak üzere uyaran açısından çok daha zengin bir ortamda eğitim vermeye başlamıştır. Öğretmenlerin bu ortamı ve materyalleri etkin kullanabilmesi, eğitim süreçleriyle ilişkilendirebilmesi ve somut çıktılar sağlayabilmesi beklenmektedir. Günümüzde öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin de akademik becerileri kadar öne çıktığı düşünülürse (Chernyshenko, Kankaras ve Drasgow, 2018; Meier, DiPerna ve Oster, 2006) öğretmenlerin yeni becerileri geliştirmedeki destek ve sorumlulukları da artmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin eğitim sürecindeki rollerinde dönüşümler yaşanmakta ve kendilerinden beklenenlerin kapsamı da önemli ölçüde artmaktadır (Esteve, 2000). Hizmet içi eğitimler bu dönüşüme uyum sağlamada ve yeni becerileri kazanmalarında öğretmenlere destek olmaktadır.

Hizmet içi eğitimlerin niteliğine bağlı olarak öğretmenlerin becerilerinde sağlanan iyileşme okulun ötesinde ulusal ölçekte de büyük bir öneme sahiptir (Barrett vd., 2007; EFD, 2015). Birçok ulusal ve uluslararası eğitim araştırmasında gösterildiği üzere öğretmen niteliği, öğrencilerin akademik ve duyuşsal özellikleri üzerinde en etkili unsurların başında gelmektedir (Naylor and Sayed, 2014; World Bank, 2012). Dolayısıyla öğrencilerin becerilerini geliştirmek ve eğitim aracılığıyla toplumsal gelişmeyi sağlamak doğrudan öğretmen yeterlikleri ile ilişkilendirilmektedir. Bir eğitim sisteminin, öğretmenlerinin niteliğinin üzerine çıkamayacağına ilişkin söylem (Barber ve Mourshed, 2007; Malm, 2009) de bu çıkarımla doğrudan ilişkilidir. Okulların eğitim kurumları olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin niteliğindeki iyileşme kurumsal iyileşmeyi beraberinde getirecek (Ayvaz-Tuncel ve Çobanoğlu, 2018) ve nihayetinde kurumlardan müteşekkil bir bütün olarak eğitim sisteminin kalitesinde iyileşme sağlanabilecektir. Eğitim sistemi içinde aşamalı olarak yayılan bu iyileşmenin sağlanabilmesinde hizmet içi eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Gelişmiş ülkelerde öğretmen eğitimlerine yapılan yatırımların giderek artması da buna işaret etmektedir (EFD, 2015; Ayvaz-Tuncel ve Çobanoğlu, 2018). Ayrıca eğitim çıktılarındaki rolü nedeniyle hizmet içi eğitimlerin niteliği, eğitimde kalite yönetiminin temel bir unsuru olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim sisteminin kalitesinin bir belirleyicisi olan öğretmen niteliği, mesleki ve teknik eğitimde ayrı bir öneme sahiptir (CEDEFOP, 2016). Mesleki ve teknik eğitim, yapısı itibarıyla teknolojik gelişmelerden daha hızlı etkilenen ve bu değişimlerin oluşturduğu beklentileri de hızla karşılaması gereken bir eğitim türüdür (Özer ve Perc, 2020). Bu durum mesleki ve teknik eğitimde öğretim programlarının ve eğitim materyallerinin daha sık güncellenmesine, mesleki becerileri kazandırma yollarının kısa sürede değişmesine yol açmaktadır (Canbal, Kerkez, Suna, Numanoğlu ve Özer, 2020). Son yıllarda otomasyon, yapay zekâ ve dijital teknolojilerin üretimde yaygınlaşması bu değişimlerin çok daha hızlanmasına neden olmaktadır (Özer ve Perc, 2020; Perc, Özer ve Hojnik, 2019). Birçok mesleki eğitim sisteminde de bu değişime cevap verebilmek için büyük ölçekli revizyonlar gerçekleştirilmektedir (Canbal vd., 2020). Bu revizyonlarda öğretmenlerin yeterliliklerini güncelleyebilmeleri kritik öneme sahiptir.

Öğretmen niteliğinin gelişimine yönelik yatırımlar bu iyileştirmelerin temel parçasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda mesleki ve teknik öğretmenlerinin sahip olduğu yetkinlikleri güncelleyebilmesi, üretim ve hizmet sektörlerindeki gelişmeleri izleyebilmesi ve tüm bu öğeleri öğrencilerine kazandırabilmesi için kullanılan ana kaynak hizmet içi eğitimlerdir. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimlerin daha nitelikli hale getirilmesiyle öğrencilerin başarısının artırılması ve okullar arası başarı farklarının (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009; Gümüş, 2012; Özdemir, 2016; Suna, Tanberkan ve Özer, 2020; Suna vd., 2020a; 2020b; 2020c; Suna ve Özer, 2021a; 2021b) azaltılmasına katkı sağlanabilecektir. Dolayısıyla bu kaynağın etkinliğine dair izleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve olası sorun alanlarının belirlenmesi eğitimin niteliğine dair önemli fikirler verecektir. Mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artmasında öğretmenlerin işbaşı ve mesleki gelişim eğitimlerinin son derece önemli olmasına rağmen, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimi konu edinen çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir (Aksu, 1995; Baykan, Güngen ve Ünal, 1987; Çetin, 2001). Konu hakkında yapılan veriye dayalı tek çalışmada Çetin (2001), İstanbul’da görev yapan 450 öğretmenin eğitimlere katılma konusunda çok istekli olduklarını ve eğitimi yararlı bulduklarını, buna rağmen öğretmenlerin okul yönetimlerinden eğitimlere katılmakla ilgili yeterli desteği göremediklerini, bazı eğitim uzmanlarının yeterliklerinin de tatmin edici düzeyde olmadığını göstermiştir. Farklı zamanlarda düzenlenen hizmet içi eğitimleri ele alan bu çalışmada eğitimlere katılan öğretmenlerin görüşleri incelenmiş, böylece eğitimlerin çıktıları analiz edilmiştir.

Türkiye’de 2018 yılı sonunda açıklanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde mesleki ve teknik eğitime özel bir önem verilmiş ve sonrasında mesleki ve teknik eğitimi güçlendirmek için çok önemli adımlar atılmıştır (Özer, 2018; 2019a; 2019b; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e). Mesleki ve teknik eğitimde yapılan iyileştirmelerde öğretmenlerin sektörlerle işbirliği yapılarak işbaşı ve mesleki gelişim eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması ana odak noktalardan bir tanesini oluşturmuştur. Dolayısıyla, bu süreçte yaygınlaştırılan ve ölçeği oldukça büyütülen öğretmen eğitimlerinin veriye dayalı incelenmesi ve elde edilen bulgulara dayalı olarak gerekli iyileştirmelerin yapılması son derece önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada, son üç yılda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin aldıkları eğitime yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışmada, son üç

yılda hizmet içi eğitimlere katılan ve eğitime yönelik geribildirim veren tüm öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmıştır. Bu değerlendirmelerden detaylı geribildirimler çıkarabilmek için öğretmen görüşlerinin yıllara, meslek alanlarına ve mesleki kıdemlerine göre değişimleri ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Hizmet içi eğitimin Türkiye’de eğitim alanında ilk kurumsal ve resmi kullanımı 1960 yılında “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu”nun açılmasıyla gerçekleştirilmiştir (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Büroda öğretmenlere destek olmak amacıyla öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme süreci ve velilerle koordinasyonun nasıl sağlanacağına yönelik çeşitli kitaplar basılmıştır. 1975 yılında “Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı” adını alan büro, etkinliklerini çok daha fazla yoğunlaştırmıştır. Öyle ki, 1966 yılına kadar gerçekleştirilen 311 etkinliğe 10.024 öğretmen katılırken sadece 1980 yılında etkinlik sayısı 1.221’e çıkmış, 70.150 öğretmen bu etkinliklerden yararlanmış (Günel ve Tanrıverdi, 2014; MEB, 2010). 1993 yılına kadar söz konusu etkinliklerin gerçekleştirilmesi için MEB taşra teşkilatına da sorumluluk verilmiş ve yerel hizmet içi eğitimlerle birlikte üniversitelerin eğitim fakültelerinde destekleyici eğitimler uygulanmıştır.

Türkiye’de öğretmenlere ilişkin hizmet içi eğitimlerini yaygınlaştırma ve bu hizmetlerle ilgili standartlaştırma süreci 2000’li yıllarda başlamaktadır (Günel ve Tanrıverdi, 2014). 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve eğitimde dijital kaynakların kullanımının artması da hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaşmasını etkileyen unsurlar olmuştur. Örneğin 2010 yılında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin sayısı 19.511 ve bu eğitimlere katılan öğretmen sayısı 444.692 olarak belirlenmiştir (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Bu dönemde MEB ile STK’lar ve çeşitli bilimsel kuruluşlar arasındaki işbirliklerinin sayısı artmış ve bu işbirlikleri kapsamında eğitim alan öğretmen sayısı da büyük bir artış göstermiştir. Hizmet içi eğitimler 2012 yılından bu yana Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde gerçekleştirilmektedir.

Hizmet içi eğitimlerin yaygınlığının artması ve görece standart hale gelmesiyle birlikte 2006 yılında Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından hazırlanan bir raporda nitelikle ilgili önemli gelişim alanları olduğu vurgulanmıştır. Söz konusu rapor, eğitimlere yönelik genel görüşün olumlu olduğunu ancak eğitimlerin yapılandırılırken öğretmen görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığına ve çok sayıda iyileştirme yapılacak alan olduğuna işaret etmektedir (MEB, 2006).

Konu hakkında yapılan güncel çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin eğitimleri gelişimleri için anlamlı ve yararlı bulması ortak bulgudur (Balta, Arslan ve Duru, 2015; Doğan, 2009; Uçar, 2017; Ülker, 2009). Hizmet içi eğitimin katkısını önemli bulunmakla beraber, bazı çalışmalarda öğretmenlerin eğitime katılmaya yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu da görülmektedir (Karasolak, Tanrıseven ve Konokman, 2013). Öğretmenlerin bu davranışlarının nedenleri arasında eğitimlerin çeşitli açılardan beklentilerinin altında kalması olduğu gösterilmiştir (Avşar, 2006; Gülmez, 2004; Sezer, 2006). Ayrıca Uçar (2017), eğitimlerin daha küçük gruplarla ve etkileşimin daha yoğun olacak şekilde yapılandırılmasının ve katılımcı görüşlerinin daha fazla dikkate alınması gerekliliğini ortaya koymuştur. Yapılan çalışmaların ortak vurgularından bir tanesi

de eğitimlere katılan öğretmen sayısının artırılması gerektiğidir (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017; Kaya, 2020; Uçar, 2017).

Mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitim, 2000'li yıllara kadar genel hizmet içi eğitim faaliyetleri arasında kendine yer bulmuştur. Bu alanda çalışan öğretmenlere yönelik en kapsamlı eğitim hareketi 2018 yılında hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonundan sonra başlamıştır. Bu tarihten itibaren işbirliği yapılan sektör temsilcisi sayısı büyük ölçüde artmış ve bu işbirliklerinde öğretmen eğitimi sektör temsilcileri ile kurulan tüm işbirliklerinin odağını oluşturmuştur (Özer, 2019; 2020d; 2020e). Bu süreçte yeni meslek alanları oluşturulmuş, altyapı güçlendirilmiş, mevcut alanların eğitim programları güncellenmiş ve bu yenilikler hizmet içi eğitime yönelik gereksinim de çok daha fazla artmıştır. Tüm bu iyileştirmelerin somut sonuçlar doğurabilmesi için öğretmen eğitimleri 2019 yılında bir önceki yıla göre yaklaşık 7,5 kat artmış, meslek öğretmenlerinin %85'i bu eğitimlere katılım sağlamıştır (Canbal vd., 2020; Özer, 2020d; 2020e).

Araştırma Sorusu

Bu çalışmanın amacı son üç yılda (2018-2020) mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşleri değerlendirmek ve görüşlerinin yıllara, meslek alanlarına ve mesleki kıdemlerine göre değişimini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri nelerdir?
2. Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri yıllara göre nasıl değişmektedir?
3. Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri meslek alanlarına göre nasıl değişmektedir?
4. Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri kıdemlerine göre nasıl değişmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nicel metodoloji kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel metodoloji kapsamında araştırma betimsel araştırma desenine göre kurgulanmıştır. Betimsel araştırmalar, odaklanılan duruma herhangi bir müdahalede bulunmadan durumu detaylarıyla incelemeye imkân sağlamaktadır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu mesleki ve teknik eğitimde görev yapan, 2018-2020 yılları arasında yüz yüze gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlere katılarak değerlendirme ölçeğini cevaplayan 5.491 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yıllara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1*Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Yıllara ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı**

Eğitim Yılı	Öğretmen Sayısı ve Oranı	Kıdem				
		0-4 Yıl	5-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	20 Yıdan Fazla
2018-2019	2367 (%43,1)	208 (%8,8)	630 (%26,6)	241 (%10,2)	398 (%16,8)	888 (%37,5)
2019-2020	2783 (%50,7)	380 (%14,2)	835 (%31,1)	272 (%10,1)	398 (%14,8)	798 (%29,8)
2020-2021	341 (%6,2)	34 (%10,2)	96 (%28,7)	43 (%12,9)	61 (%18,3)	100 (%30)

*Mesleki kıdem dağılımı hesaplanırken kıdem süresi bilgisi olan öğretmenler dikkate alınmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubunda 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim yıllarında hizmet içi eğitim alan öğretmenler çoğunluğu (%93,8) oluşturmaktadır. 2020-2021 eğitim yılında Covid-19 pandemisi nedeniyle öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri uzaktan devam etmiştir. Araştırmada önceki yıllardaki ölçme sistemi ile tutarlılık sağlaması açısından sadece sınırlı düzeyde yüz yüze gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. 2020-2021 eğitim yılında yüz yüze gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetleri ve bu faaliyetlere katılan öğretmenlerin sayısı önceki iki yıla göre sınırlıdır. Dolayısıyla bu dönemde araştırmaya katılan öğretmen oranı (%6,2) da düşüktür.

Son üç yılda hizmet içi eğitime katılan ve görüşlerini paylaşan kıdemi 10 yılı aşmayan öğretmenler toplam içerisinde önemli bir orana sahiptir (2018’de %35,4, 2019’da %45,3 ve 2020’de %38,9). Diğer taraftan kıdem süresi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin de hizmet içi eğitime katılan ve görüşlerini paylaşanlar içindeki oranı yüksektir (2018’de %37,5, 2019’da %29,8 ve 2020’de %30).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veriler, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitime ilişkin yaptıkları değerlendirmelerini incelemek ve hizmet içi eğitimin niteliğini izlemek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuş “Hizmetiçi Eğitim İstatistikleri” veri tabanından alınmıştır. Araştırma verileri 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında gerçekleştirilen öğretmen eğitimleri kapsamında toplanmıştır. Söz konusu veriler Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi ve İşlem Genel Müdürlüğü’nün E-65968543-622.01-20854687 numaralı yazısı aracılığıyla elde edilerek kullanılmıştır.

MEB’in gerçekleştirdiği hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenler, eğitim sonrasında bir değerlendirme ölçeğini cevaplandırmaktadırlar. Öğretmenlerin bu ölçek uygulamasına katılmaları zorunlu değildir. Dolayısıyla sonuçlar öğretmenlerin istekleri doğrultusunda oluşan verilerle elde edilmektedir. Yüz yüze ve uzaktan eğitimlere uygulanan ölçekler birbirinden farklıdır. Yüz yüze eğitimlerde uygulanan ölçeğin eğitim sürecine ilişkin daha fazla unsuru dikkate alması dolayısıyla bu çalışmada yalnızca yüz yüze hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin verileri dikkate alınmıştır.

Yüz yüze gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin niteliğinin değerlendirilmesi için öğretmenlere 32 ortak madde içeren bir ölçek uygulanmıştır. Bu ölçekte yer alan maddelerin 8'i eğitimin içeriğine, 9'u eğitimin gerçekleştirildiği ortama ve 15'i ise eğitmenin yeterliğine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin maddeleri yanıtlaması için beşli Likert tipinde bir ölçek kullanılmaktadır. Öğretmenler ölçekteki maddelerin her birini "Tamamen Yetersiz", "Yetersiz", "Orta Düzey Yeterli", "Yeterli" ve "Tamamen Yeterli" şeklinde yanıtlamaktadır.

Hizmet içi eğitimleri değerlendirmek için kullanılan ölçeğin psikometrik açıdan gerekli yeterliklere sahip olup olmadığını belirlemek ve kurgulanan yapının veri ile hangi ölçüde doğrulandığını incelemek için analizler yapılmıştır. Öncelikle maddelerin sınıflandığı "Eğitim Ortamlarının Niteliği", "Eğitimin İçeriği ve Sürecinin Niteliği" ve "Eğitim Görevlisi ve Yöneticilerinin Niteliği" olmak üzere üç alt boyut ve tüm ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları Cronbach Alfa katsayısıyla belirlenmiştir. Cronbach Alfa, Likert gibi çoklu puanlanan maddelerden oluşan ölçme araçlarında iç tutarlılığı belirlemek için sıklıkla kullanılan bir katsayıdır (Cronbach, 1951). Her iki alt ölçek ve tüm ölçekten elde edilen Alfa katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Alt Ölçekler ve Tüm Ölçeğin İç Tutarlılığına İlişkin Alfa Katsayıları

Alt Ölçek/Ölçek	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı
Eğitimin İçeriği ve Sürecinin Niteliği	8	0,875
Eğitim Ortamları	9	0,941
Eğitim Görevlisi ve Yöneticilerinin Niteliği	15	0,948
Tüm Ölçek	32	0,954

Tablo 2'te görüldüğü gibi hem üç alt ölçek hem de tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayıları sosyal bilimlerde yeterli olduğu kabul edilen 0,70'in üzerinde bulunmaktadır. Dolayısıyla hem alt ölçekleri oluşturan maddelerin kendi aralarında hem de tüm maddelerin birlikte değerlendirildiği durumda tutarlı ölçme sonuçları elde edilmektedir. Ölçeğin sağladığı sonuçların geçerliğine dair Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve hesaplanan uyum indeksleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

DFA ile Test Edilen Ölçme Modeline İlişkin Uyum Katsayıları

	Comparative Fit Index (CFI)	Tucker-Lewis Index (TLI)	Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)
Katsayı	0,965	0,956	0,061	0,05
Ölçüt*	≥0,90	≥0,90	≤0,08	≤0,05

*Hu ve Bentler, 1999

Tablo 3'te görülen DFA sonuçları, üç alt ölçekli yapının bir ölçme modeli olarak geçerli sonuçlar sağladığını göstermektedir. Test edilen ölçme modeli veri ile CFI, TLI, SRMR indekslerine göre iyi, RMSEA indeksine göre kabul edilebilir düzeyde uyum göstermektedir. Dolayısıyla alt boyutlar ve ölçek toplam puanları, toplanan verilerle uyumlu bir yapı sergilemektedir. Tablo 2 ve Tablo 3'te verilen psikometrik bulgular, kullanılan ölçme aracından elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk sorusu doğrultusunda, yüz yüze hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bu eğitime yönelik görüşlerini değerlendirmek için betimsel istatistikler ve yüzde dağılımları kullanılmıştır. Diğer bir ifadeyle ilk araştırma sorusunu cevaplarken öğretmenlerin farklı cevap kategorilerine yığılımları ve alt ölçek puanlarının betimsel istatistikleri dikkate alınmıştır.

Araştırmanın diğer sorularında öğretmenlerin hizmet içi eğitimden memnuniyetlerinin yıllara, öğretmenlerin meslek alanlarına ve mesleki kıdemlerine göre nasıl değiştiği Kruskal Wallis Analizi ile incelenmiştir. Kruskal Wallis, sayısı ikiden fazla olan bağımsız grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test eden parametrik olmayan bir istatistiktir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Alt ölçek puanlarının çoğunlukla çarpık bir dağılım göstermesi nedeniyle parametrik istatistiklerin varsayımları karşılanamamış, bu nedenle Kruskal Wallis Analizi kullanılmıştır.

Ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı incelenirken ölçeği yanıtlayan öğretmen sayısı 30'un altında olan meslek alanları analize dâhil edilmemiştir. Hizmet içi eğitimden memnuniyetin kıdeme göre değişiminin incelenmesi için öğretmenlerin kıdemleri beş kategoride toplanmış, bu gruplardan elde edilen ortalamalar arasındaki fark dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu kısımda araştırma sorularına göre uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilere yapılan istatistiki analiz sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Aşağıda her bir soru kapsamında analizler yapılmakta ve yorumlanmaktadır.

1. Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Temel Bulgular

Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerine ilişkin yüzde dağılımları ve betimsel istatistikleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Ölçek Maddelerine Verilen Yanıtların Dağılımı ve Alt Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri**

Madde	TY	Y	ODY	YE	TYE	Ort	SS
Eğitim merkezi konaklama odalarının konforu	6,8	7,9	15,4	22,4	47,6		
Eğitim merkezi personelinin tutumu	2,3	2,3	6,9	19,6	68,9		
Eğitim merkezi resepsiyon hizmetleri	3,8	4,3	9,5	21,1	61,4		
Eğitim merkezi sosyal faaliyet imkânları	8,4	7,6	15,2	21,9	46,8	37,79	
Eğitim merkezi temizlik hizmetleri	4,6	5,3	11,1	23,1	55,9	(Olası	
Eğitim merkezindeki yemeklerin kalitesi	7,2	6,0	13,5	22,5	50,8	en	8,27
Eğitim merkezinin sağlıkla ilgili ihtiyaçları karşılama yeterliği	5,2	4,7	13,5	25,6	51,0	yüksek	
Eğitim ortamının fiziki donanımının yeterliği (Isı, ışık, havalandırma vb.)	2,9	3,8	9,4	23,2	60,6	puan	
Eğitim ortamının teknik donanımının yeterliği (Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi vb.)	2,7	3,4	9,8	21,2	63,0	45)	

Eğitimin kişisel gelişimime katkısı	0,8	1,6	5,8	21,0	70,8		
Eğitimin mesleki gelişimime katkısı	1,8	1,1	4,2	13,3	79,7		
Eğitimin motivasyonuma katkısı	0,9	1,4	5,0	19,9	72,8	36,62	
Eğitimin alanımda uygulayabileceğim yeni bilgi ve becerileri kazandırma yeterliği	1,0	1,5	5,4	19,6	72,5	(Olası en yüksek puan 40)	4,62
Eğitimin devamı niteliğinde planlanacak olan yeni bir faaliyete katılma isteğiniz	1,1	1,7	4,8	19,2	73,2		
Faaliyet programı ile ilgili ön bilgilendirmenin yeterliği	4,2	4,2	11,8	22,8	57,1		
Faaliyet programının güncelliği	0,7	1,1	5,1	20,0	73,1		
Faaliyet programının katılımcıların görev alanına uygunluğu	1,0	1,4	5,2	19,3	73,0		
Eğitim faaliyetinin zaman çizelgesine uygun organizasyonun sağlanması	1,5	1,9	6,3	19,6	70,7		
Eğitim görevlisinin dersleri açık, anlaşılır ve seviyeye uygun işlemesi	1,3	1,7	5,8	19,4	71,9		
Eğitim görevlisinin eğitim programını etkili uygulamasına yönelik araç-gereç ve doküman kullanım yeterliği	0,8	1,5	5,2	19,6	72,8		
Eğitim görevlisinin eğitim teknolojilerini kullanma becerisi	0,7	1,2	5,2	17,8	75,1		
Eğitim görevlisinin faaliyet içeriğine uygun yöntem ve teknikleri kullanma yeterliği	0,9	1,7	5,9	19,8	71,6		
Eğitim görevlisinin faaliyet içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirmesi	1,0	1,5	5,4	19,2	73,0	68,15	
Eğitim görevlisinin faaliyet programına uyması	0,8	1,1	4,7	16,2	77,2	(Olası en yüksek puan 75)	9,52
Eğitim görevlisinin iletişim kurma becerisi	1,2	1,6	5,8	19,0	72,4		
Eğitim görevlisinin katılımcıların derse aktif kalmasını teşvik etmesi	1,1	1,8	6,2	18,9	72,0		
Eğitim görevlisinin katılımcıların motivasyonunu sağlama yeterliği	1,3	1,4	6,0	20,3	71,0		
Eğitim görevlisinin konuya hâkimiyeti	0,7	1,0	4,8	17,9	75,6		
Eğitim merkezi müdürünün faaliyet sürecindeki tutumu	3,3	3,1	10,8	24,4	58,3		
Eğitim merkezi müdürünün sorunlara karşı yaklaşımı	3,8	3,5	11,3	23,0	58,4		
Eğitim yöneticisinin faaliyet sürecindeki tutumu	1,8	2,2	7,1	20,2	68,7		
Eğitim yöneticisinin sorunlara yaklaşımı	2,3	2,2	7,7	20,2	67,5		

*TY: Tamamen Yetersiz, Y: Yetersiz, ODY: Orta Düzeyde Yeterli, YE: Yeterli, TYE: Tamamen Yeterli

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere dair değerlendirmeleri her üç alt ölçekte de oldukça olumludur. Bu durumun ana göstergesi, alt ölçeklerdeki maddelere “Yeterli” veya “Tamamen Yeterli” cevabını veren, bu maddelerdeki durumları tatmin edici düzeyde bulan öğretmenlerin oranlarıdır. Eğitimin içeriği ve niteliğine ilişkin maddeleri yeterli ve tamamen yeterli olarak cevaplayan öğretmenlerin oranı %79,9 ile %93,1 arasında değişmektedir. Eğitim ortamı ve merkezinin niteliği alt ölçeğinde bu oranın %68,7 ile %88,5 arasında, eğitim yönetici ve görevlisinin niteliği alt ölçeğinde ise %81,4 ile %93,4 arasında değiştiği belirlenmiştir. Diğer taraftan, eğitimin içeriğini yetersiz bulan öğretmenlerin oranı %1,9 ile %8,4; eğitim ortamını yetersiz bulanların oranı %4,6 ile %16,1 ve eğitimcileri yetersiz bulanların oranı ise %1,8 ile %7,4 arasında değişmektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik görüşlerinin olumlu tarafta yoğunlaştığı alt ölçek istatistiklerinde de görülmektedir. Alınabilecek en yüksek puanın 75 olduğu yönetici ve görevlilerin

niteliğine ilişkin alt ölçekte ortalama puan 68,15 olarak hesaplanmıştır. Eğitim içeriğine ilişkin alt ölçekte alınabilecek en yüksek puan 40 iken ortalama 36,62, eğitim ortamına ilişkin alt ölçekte olası en yüksek puan 45, ortalama ise 37,79’dur. Kısaca ifade etmek gerekirse, hizmet içi eğitim faaliyetlerini alt bileşenleriyle birlikte yeterli seviyede değerlendiren öğretmenlerin oranı oldukça yüksektir.

Öğretmen görüşleri genel olarak oldukça olumlu olmakla beraber bazı maddelerdeki yanıt dağılımı diğerlerinden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Örneğin eğitim içeriğine ilişkin maddeler arasında faaliyet programı ile ilgili ön bilgilendirmeyi tamamen yeterli bulanların oranının diğer maddelerden çok daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir örnek de, eğitim uzmanlarının yeterliklerine dair olumlu görüşler ağırlıkta iken eğitim müdür ve yöneticilerin tutumlarına dair görüşlerin daha olumsuz olmasıdır. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitimlerden genel bir memnuniyet durumu olmasına karşın belirli unsurların iyileştirilebilir olduğuna işaret etmektedir.

2. Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Görüşlerinin Yıllara Göre Değişimi

Son üç yılda hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin alt ölçeklere göre memnuniyet ortalamaları arasındaki fark Kruskal Wallis Analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5’te görüldüğü gibi, farklı yıllarda gerçekleştirilen hizmet içi eğitimin unsurlarına yönelik öğretmen görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin eğitimi gerçekleştiren görevliler ve eğitim ortamlarına yönelik memnuniyetleri 2019 ve 2020 yıllarında 2018 yılına göre anlamlı ölçüde daha yüksektir. Buna karşılık eğitimlerin içeriğine yönelik memnuniyetin ise 2018 yılında 2019 yılına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5

Eğitim Yıllarına Göre Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Eğitim Yılı	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Anlamlı fark
Eğitim Ortamlarının Niteliği	2018	2367	2572,22	52,546	2	,000	2018-2019, 2018-2020
	2019	2783	2870,32				
	2020	341	2937,68				
Eğitimin İçeriği ve Sürecinin Niteliği	2018	2367	2889,94	38,360	2	,000	2018-2019
	2019	2783	2623,30				
	2020	341	2748,27				
Eğitim Görevlisi ve Yöneticilerinin Niteliği	2018	2367	2602,74	39,967	2	,000	2018-2019, 2018-2020
	2019	2783	2835,87				
	2020	341	3006,94				

Her üç yılda hesaplanan tüm ortalamalar yüksek düzeyde olmakla beraber sonuçlar, eğitimin unsurlarına dair öğretmen görüşlerinin farklılaşabildiğini göstermesi açısından önemlidir. 2020 yılında önceki yıllara göre daha az yüz yüze eğitim gerçekleştirilmesine rağmen iki unsurda da memnuniyetin artması dikkat çekicidir. Eğitim hizmetlerinin yaygınlığı artarken bu hizmetlerin niteliğinde de artış görülmesi öğretmenlerin sürece dair olumlu görüşlerinde ortaya çıkmaktadır.

3. Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Görüşlerin Meslek Alanlarına Göre Değişimi

Mesleki ve teknik eğitimde içerik ve eğitim ortamı bakımından birbirinden önemli ölçüde farklılaşan alanlar bulunmaktadır. Farklı meslek alanlarında eğitim veren öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri arasındaki fark Kruskal Wallis analizi ile incelenmiş ve her üç alt ölçekte de sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (Eğitim ortamı: $\chi(31)=201,205$, $p<0,05$; Eğitim içeriği: $\chi(31)=160,808$, $p<0,05$; Eğitimci: $\chi(31)=128,137$, $p<0,05$). Alt ölçeklere göre meslek alanlarında elde edilen betimsel istatistikler sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

*Meslek Alanlarına Göre Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Meslek Alanı	Eğitim Ortamı			Eğitim İçeriği		Eğitimci	
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Adalet	62	38,03	6,73	36,74	4,74	67,81	7,62
Beden Eğitimi	127	39,19	6,99	37,26	3,58	69,53	8,03
Bilişim Teknolojileri	543	38,72	8,17	37,44	4,48	69,46	8,89
Biyoloji	30	36,50	9,63	37,17	4,30	70,77	8,09
Büro Yönetimi	36	38,67	8,48	37,69	3,63	69,03	9,40
Coğrafya	35	33,97	10,24	37,20	3,09	69,34	7,07
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	83	36,81	7,88	37,43	3,98	67,34	8,91
Denizcilik / Gemi Yönetimi	57	41,30	5,12	37,65	3,60	68,86	9,47
Denizcilik/Gemi Makineleri	58	40,09	6,37	35,57	5,62	67,34	9,94
El San. Tek./Nakış	40	36,90	8,99	36,70	4,28	70,95	6,18
Elektrik-Elektronik Tek./Elektrik	349	37,76	7,22	36,15	4,74	67,03	9,57
Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik	181	37,29	8,25	35,62	5,25	66,33	11,61
Giyim Üretim Teknolojisi / Moda Tasarım Teknolojileri	332	40,79	5,63	38,16	3,18	71,00	6,61
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetler	55	36,64	8,04	37,15	3,34	67,96	8,07
Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	31	36,90	8,42	38,68	2,07	69,52	5,74
İnşaat Tek./Yapı Tasarımı	136	38,26	7,71	37,61	3,61	68,70	7,28
Kimya/Kimya Teknolojisi	71	37,45	7,95	36,63	4,46	68,77	8,89
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	78	36,08	9,81	36,83	4,58	69,15	7,22
Makine Tek./Makine Ressamlığı	36	34,36	10,09	36,06	5,57	63,78	11,88
Makine Tek./Makine ve Kalıp	304	36,83	8,41	36,17	4,68	67,06	9,20
Metal Teknolojisi	210	37,48	8,24	36,50	4,43	68,88	8,40
Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	280	34,52	9,35	36,80	4,17	68,40	9,24
Motorlu Araçlar Teknolojisi	346	40,63	6,23	36,14	5,01	68,46	8,58
Muhasebe ve Finansman	125	35,42	10,41	36,44	5,88	66,37	12,55
Müzik (Bağlama)	42	37,62	9,85	35,76	4,91	67,79	11,22
Sağlık /Sağlık Hizmetleri	111	38,23	8,42	37,59	3,61	69,14	8,14
Sınıf Öğretmenliği	101	36,83	9,23	36,22	4,74	66,70	12,10
Tarih	38	36,39	8,45	36,74	4,02	67,11	8,68
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	259	37,83	7,94	36,42	4,95	67,04	10,75

Türk Dili ve Edebiyatı	60	36,67	8,35	36,22	5,20	67,55	10,20
Yenilenebilir Enerji Teknolojileri	57	40,35	4,95	36,37	5,52	66,67	13,60
Yiyecek İçecek Hizmetleri	274	34,91	10,26	35,71	4,90	66,16	10,47

*Ölçeği yanıtlayan öğretmen sayısı otuzun altındaki meslek alanları analiz dışında bırakılmıştır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri meslek alanlarına göre anlamlı değişimler gösterebilmektedir. Eğitim ortamına ilişkin en olumlu görüşlere Denizcilik, Giyim Üretimi ve Motorlu Araçlar Teknolojisi öğretmenleri sahip iken eğitim içeriğinde en yüksek puanlar Hakla İlişkiler ve Giyim Üretim Teknolojisi alanlarında görülmektedir. Eğitimcilerle ilişkin en olumlu görüş bildiren öğretmenler ise Giyim Üretimi ve El Sanatları alanlarındandır. Buna karşılık Yiyecek İçecek Hizmetleri ve Makine Ressamlığı alanlarındaki öğretmenlerin eğitimin her üç unsuruna yönelik görüşlerinin diğer alanlardan daha az olumlu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla her üç unsorda hizmet içi eğitimden beklenenler bir meslek alanından diğerine değişimler gösterebilmektedir. Bu bağlamda Tablo 6'daki bulgular, standartları korumak şartıyla eğitim hizmetlerini etkin kılacak özelliklerin her bir alanda ayrı değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

4. Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Görüşlerin Mesleki Kademelere Göre Değişimi

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığı Kruskal Wallis analizi ile incelenerek sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, farklı kademelere sahip öğretmenlerin eğitimlere ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle kıdemlerinden bağımsız olarak öğretmenler hizmet içi eğitimlerin gerçekleştiği ortamlar, eğitim içerikleri ve süreçleri ve eğitim görevlilerine dair benzer düzeyde ve olumlu görüşlere sahiptir. Bu bulgu, tecrübeleri nedeniyle eğitimden farklı beklentilere sahip öğretmenlerin eğitim hizmetlerine dair memnuniyetlerini göstermektedir. Sonuç olarak, son üç yılda eğitimlerin göreve yeni başlayan öğretmenlerden 20 yılın üzerinde deneyimi olan öğretmenlere kadar geniş bir ölçekteki bir öğretmen grubunun genel beklentilerini karşıladığı görülmektedir.

Tablo 7

Mesleki Kıdem Düzeylerine Göre Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Eğitim Yılı	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Anlamlı fark
Eğitim Ortamı ve Merkezi	0-4 yıl	622	2735,82	1,344	4	,854	-
	5-10 yıl	1561	2666,33				
	11-15 yıl	556	2667,16				
	16-20 yıl	857	2717,48				
	20 yıldan fazla	1786	2693,17				

Eğitim İçeriği	0-4 yıl	622	2771,05				
	5-10 yıl	1561	2676,34				
	11-15 yıl	556	2661,16	2,496	4	,645	-
	16-20 yıl	857	2714,06				
	20 yıldan fazla	1786	2675,67				
Eğitimci	0-4 yıl	622	2652,51				
	5-10 yıl	1561	2671,15				
	11-15 yıl	556	2668,28	2,921	4	,571	-
	16-20 yıl	857	2765,72				
	20 yıldan fazla	1786	2694,48				

Sonuç ve Tartışma

Öğrenci başarısına dair uluslararası araştırmalarda sıklıkla gösterildiği üzere, öğrencilerin akademik başarılarını en fazla etkileyen unsurların başında öğretmen niteliği gelmektedir (Barber ve Mourshed, 2007; Naylor ve Sayed, 2014; Özer, 2020f). Öğretmenlerin öğrenciler ile doğrudan etkileşim kurması ve eğitimin öğretmenler aracılığıyla gerçekleşmesi öğretmen niteliklerini öne çıkarmaktadır. Bu durum, ülkelerin öğretmen yetiştirme ve niteliklerini sürekli artırabilme konusuna daha fazla odaklanmalarına yol açmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik kapsamlı ve sürekli hizmet içi eğitimler kritik öneme sahiptir. Türkiye’de daha önce yaygınlık ve kapsam açısından daha sınırlı olan öğretmen eğitimleri özellikle 2000’li yıllarla birlikte genişletilmiştir. Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim imkânlarının çeşitliliği artmış, öğretmenlerin farklı yeterliklerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu süreçte paydaşlarla iş birliklerinin sayısı da artırılmıştır.

Öğretmen eğitimi, mesleki ve teknik eğitimde çok daha kritik öneme sahip olmaktadır. Özellikle yapay zekâ ve otomasyonun üretim ve hizmet sektörlerinde kullanımlarının yaygınlaşması mesleki alanlarda dinamik değişimleri tetiklediği gibi işgücü piyasasının mesleki ve teknik eğitimden beceri beklentilerini de sürekli değiştirmektedir. Bu nedenle bu hızlı ve dinamik sürecin mesleki ve teknik eğitim öğretmenleri tarafından takip edilebilmesi mesleki eğitimin niteliğini etkileyeceği gibi işgücü piyasasında ortaya çıkabilecek beceri uyumsuzluklarının da önüne geçilmesinde önemli fırsatlar sunmaktadır (Özer ve Suna, 2020). Üretim ve hizmet sektörlerinde görülen hızlı değişimler öğretmenlerin de mesleki ve pedagojik becerilerinin sürekli desteklenmesinin önemini artırmaktadır. MEB, yıllardan beri mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin işbaşı ve mesleki gelişim eğitimlerini yaygınlaştırmaya çalışmaktadır. Özellikle 2023 Eğitim Vizyonu sonrası mesleki ve teknik eğitimde yaşanan kapsamlı dönüşüm (Özer, 2021a; 2021b), sektörlerle sağlanan kapsamlı iş birlikleri bu alanda da hızlı ve önemli mesafeler alınmasını sağlamıştır. Örneğin, mesleki ve teknik eğitimde 2019 yılında hizmet içi eğitim alan öğretmen sayısı 2018’e göre 7,5 kat artmış, böylece öğretmenlerin yaklaşık %85’i bu eğitimlerden faydalanmıştır. 2020 yılında da Covid-19 salgınına rağmen eğitimler kesintiye uğramamış, yeni koşullarda süreç Nisan ayı sonrasında uzaktan hizmet içi eğitimle sürdürülmüştür. 2020 yılında da toplam 46 bin 582 öğretmene mesleki gelişim eğitimi

verilebilmiştir. Ayrıca “Mesleki Eğitimde 1.000 Okul Projesi” kapsamında 2021 yılı Mart ayına kadar mesleki ve teknik Anadolu liselerinde çalışan 107.666 öğretmene mesleki gelişim eğitimi verilmiştir. Proje kapsamındaki okullarda görev yapan 40.166 meslek öğretmenine fikri mülkiyet ve sınai haklar eğitimine katılmıştır. Proje kapsamındaki eğitimlerle birlikte, son iki yılda mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin tamamına mesleki gelişim eğitim imkânı sağlanabilmiştir.

Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin hedef grubudur ve eğitimlerin niteliği hakkında önemli geribildirimler sağlamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmen geribildirimleri, hizmet içi eğitimlerin sürekliliği ve niteliği açısından ilk dikkate alınan ölçütlerdir. Bununla birlikte, mesleki ve teknik eğitim kapsamında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin niteliğine dair araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu durum, mevcut hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğine dair geniş ölçekli bir değerlendirme yapılmasını engellemektedir. Bu nedenle bu çalışmada da son üç yılda mesleki ve teknik eğitimde yaygınlığı büyük ölçüde artan hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede öğretmen görüşlerinin yıllara, meslek alanlarına ve mesleki kıdemlerine göre değişimi de incelenmiştir. Araştırma bulguları, alanyazında önemli bir boşluk olan mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimlerin niteliğine ilişkin veri temelli bulgular sağlaması açısından önem teşkil etmektedir.

Araştırmada elde edilen en genel bulgu, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimleri alt bileşenleriyle birlikte yeterli görmeleridir. Eğitimin içeriğini yeterli gören öğretmenlerin oranı %93'e, eğitim ortamını yeterli görenlerin oranı %89'a ve eğitim uzmanlarını yeterli görenlerin oranı ise %93'e ulaşmaktadır. Öğretmenlerin olumlu görüşleri her üç başlıkta puan ortalamalarına da yansımış olup hesaplanan ortalamalar alınabilecek maksimum puanlara oldukça yakındır. Öğretmenlerin eğitimin niteliği ile en yüksek memnuniyeti gösterdiği maddeler arasında eğitimlerin mesleki bilgilerine katkısı, eğitim faaliyetlerinin güncelliği, eğitim faaliyetlerinin meslek alanları ile uyumu bulunmaktadır. Eğitimci ile ilgili maddeler arasında ise en yüksek memnuniyet eğitimcinin katılımcılar ile iletişimine, konuya hâkimiyetine, faaliyet programına uygulamasına ve eğitimi katılımcıların mesleki alanları ilişkilendirmede gösterilmiştir. Son yıllarda eğitimlerin yaygınlığı önemli ölçüde artmasına rağmen niteliğin düşmemesi ve öğretmenlerin aldıkları eğitim hakkındaki olumlu görüşleri, öğretmenlerin beklentilerinin karşılandığını göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimleri yeterli bulmaları ve yararına inanmaları akademik eğitimde gerçekleştirilen diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Balta, Arslan ve Duru, 2015; Doğan, 2009; Uçar, 2017; Ülker, 2009).

İkinci araştırma sorusunda öğretmenlerin eğitime yönelik görüşlerinin yıllara göre değişimi incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinin yıllara göre izlenmesi, eğitimlerin niteliğine dair geribildirimlerin yıllar içinde nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemeyi sağlamaktadır. Zaman içinde sistematik değişimlerin görülmesi durumunda bu değişimlere yol açan nedenlerini ortaya koyan derinlemesine çalışmalar yapılabilmektedir. Çalışma bulguları, öğretmenlerin eğitimler ve eğitim ortamlarına ilişkin görüşlerinin 2019 ve 2020 yıllarında 2018 yılından daha olumlu olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenler son iki yılda eğitimleri veren uzmanların yeterliği ve eğitim ortamlarının uygunluğu hakkında daha olumlu düşünmektedir. 2020 yılında Covid-19 salgını nedeniyle yüz yüze gerçekleştirilen eğitim sayısı oldukça az olmasına karşın bu eğitimlerden

memnuniyetin yüksek olması vurgulanması gereken bir durumdur. Salgının eşitsizlikleri artırırken tüm dünyada mesleki ve teknik eğitime daha fazla zarar vermesi (Özer ve Suna, 2020), okulların yeniden açılması sonrası sürecin yönetimini kritik hale getirmektedir. Bu süreçte öğretmenleri destekleyebilecek eğitimler de salgına bağlı beceri ve öğrenme eksikliklerinin telafisi için önemli rol oynayacaktır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, meslek alanlarına göre öğretmenlerin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin farklılaşmasıdır. Mesleki ve teknik eğitimde birbirinden oldukça farklı alanlarda eğitim verilmesi her bir alanda kendine özgü dinamiklerin oluşmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla her alanda öğretmenlerin yaklaşımları, öğretim şekilleri ve öğrencilerle etkileşimleri farklılıklar gösterebilmektedir. Meslek alanları arasındaki tüm bu farklılıkların hizmet içi eğitime yönelik öğretmen görüşlerine de yansıdığını göstermektedir. Bununla birlikte, meslek alanlarının tümünde eğitimi oluşturan üç unsura yönelik görüşlerin oldukça olumlu olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla tüm alanlarda genel memnuniyet sağlanmakla beraber, alt unsurlar açısından alanlara özgü farklılıklar gözlenmektedir. Bulgular, mesleki ve teknik eğitimin alanlara göre spesifik yapısı nedeniyle her bir alana yönelik geliştirmeler yapılırken bu alanın uzmanları ve katılımcılarından geribildirim alınmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, bir meslek alanında katılımcıların memnuniyetini artıran bir yaklaşımın diğer bir alanda aynı etkiyi yansıtmayabileceği, eğitimin verimini artıran unsurların alanlar arasında değişebileceği dikkate alınmalıdır. Uçar (2017) tarafından da ifade edildiği üzere, eğitim içeriğinin katılımcılardan daha fazla geribildirim alınarak hazırlanması katılımcıların memnuniyeti ile birlikte eğitimin verimini de artırmaktadır.

Araştırmada elde edilen son bulgu, öğretmenlerin kıdemlerine göre hizmet içi eğitime yönelik görüşlerinin benzerlik göstermesidir. Mesleki kıdemleri farklılaşan öğretmenlerin alacakları eğitimden beklentileri ve dikkate aldıkları ölçütler birbirinden farklı olabilir. Bu bağlamda, kıdemlere göre görülen büyük değişimler, eğitimin niteliğinin belirli kıdem grubu veya grupları için yeterli niteliği sunamadığının göstergesi olabilir. Çalışma grubunda gösterildiği üzere hizmet içi eğitime öğretmenlerin katılımı dengeli bir yapıdadır ve çalışma bulguları, farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin aldıkları eğitime görüşlerinin olumlu ve benzer düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, Karasolak, Tanrıseven ve Konokman (2013) tarafından elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Görev süreleri değişen öğretmenlerin aldıkları eğitime yönelik görüşlerinin olumlu olması, eğitimlerin farklı beklentilere ve farklı ihtiyaçlara cevap verebilme yetisine dair önemli bir göstergedir.

Araştırma bulgularının gösterdiği üzere, son üç yılda MEB tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşlerinin olumlu olması, daha önce ifade edilen çoğu sorunun çözümünde yol alındığını göstermektedir. Son yıllarda yaygınlığı artırılan eğitimlerin yüksek niteliğe sahip olması bütüncül bir iyileşmeye yol açma potansiyeline sahiptir. Eğitim programlarının güncellenmesi, sektörlerle yapılan iş birliklerinin artması, yeni meslek alanlarının açılması başta olmak üzere son üç yılda gerçekleşen iyileştirmeler, hizmet içi eğitimlerin önemini de artırmaktadır.

Diğer taraftan, hizmet içi eğitimlerin niteliğine ilişkin daha detaylı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazında veri temelli araştırmaların sınırlı olması, mevcut sorun alanları ve güçlü yönleri belirlemeyi güçleştirmektedir. Diğer taraftan, hizmet içi eğitimlerin somut yarar

sağlayabilmesi, öğretmenlere kuramsal bilgilerin yanında uygulama becerilerinin de kazandırılmasına ve bu becerilerini okulda kullanmalarının teşvik edilmesine bağlıdır. Öğretmenlerde davranış değişikliği oluşturmeyen hizmet içi eğitimlerin etkililiği sınırlı olmaktadır. Dolayısıyla, çalışma bulguları öğretmenlerin genel memnuniyetini göstermekle beraber hizmet içi eğitimlerin oluşturduğu etkiyi inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda yapılacak nitel ve karmaşık desenli çalışmalar, standartlaştırılmış ölçme araçlarıyla belirlenemeyecek sorunları ortaya koyma potansiyeline sahip olacaktır. Yurtdışı alanyazında öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan derinlemesine mülakatlar ve etki analizleri gibi çalışmaların yürütülmesi eğitimlerin daha bütüncül değerlendirilmesine imkân sağlayacaktır. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimlerin niteliği her bir meslek alanında ayrı ayrı incelenmelidir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Dairesi'nin 17.02.2021 tarihli E-65968543-622.01-20854687 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Aksu, M. B. (1995). Mesleki ve teknik öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 329-332.
- Altınışık, S. (1996). Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 329-348.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Avşar, P. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerin kendilerine yönelik hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayvaz-Tuncel, Z., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service teacher training: Problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching What Makes It Special?. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Balta, N., Arslan, M., & Duru, H. (2015). The Effect of in-service training courses on teacher achievement: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 254-263.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey Education Report.
- Barrett, A., Sajid, A., Clegg, J. J., Hinostroza, E., Lowe, J., Nickel, J., Novelli, M., et al... (2007). *Initiatives to improve the quality of teaching and learning: A review of recent literature*. Background paper prepared for the Global Monitoring Report 2008.
- Baykan, S., Güngen, Y., & Ünal, S. (1987). Mesleki eğitimde hizmet içi eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 233-240.
- Budak, Y., & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.

- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Canbal, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoğlu, K. V. & Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 1-26.
- CEDEFOP (2016). *Professional development for VET teachers and trainers*. Briefing Note. https://www.cedefop.europa.eu/files/9112_en.pdf adresinden erişildi.
- Chernyshenko, O., Kankaras, M. & Drasgow, F. (2018), Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, No. 173. Paris: OECD Publishing.
- Cronbach, L. J.(1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Çetin, B. (2001). *Meslek dersi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim yoluyla alanlarına yönelik yenilikleri kazanma dereceleri ve bu yenilikleri eğitime yansıtma durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo, Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Dinçer, M. A., & Uysal Kolaşın, G. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi (ERG). <http://acikerisim.bahcesehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1046/SU0001.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.
- Doğan, O. (2009). *Hizmetiçi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Education for Development-EFD (2015). *Investing in teachers is investing in learning a prerequisite for the transformative power of education*. Background paper for the Oslo Summit on Education for Development.
- Essel, R., Badu, E., Owusu-Boateng, W., & Saah, A. A. (2009). In-service training: An essential element in the professional development of teachers. *Malaysian Journal of Distance Education*, 11(2), 55-64.
- Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers’ role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- EURYDICE (2004). *Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brussels: European Unit.
- Gelen, İ., & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 40-55.
- Gordon, T. (1996). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Gülmez, S. (2004). *Sınıf öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gümüş, S. (2012). Achievement gaps between different school types and regions in Turkey: Have They changed over time?. *Mevlana International Journal of Education* 2(2), 50-66.
- Günel, M., & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza(kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175).
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.

- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Yayınevi.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G. (2016). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kaya, M. (2020). MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün hizmetiçi eğitim faaliyetleri: Katılımcılar, eğitim durumları, eğitim konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 183-193.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77-91.
- Meier, C., DiPerna, J., & Oster, M. (2006). Importance of Social Skills in the Elementary Grades. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 409-419.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda hizmetiçi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştayı*. 07-08 Mayıs 2010. Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı.
- Naylor, R., & Sayed, Y. (2014). *Teacher quality: Evidence review*. Office of Development Effectiveness Department of Foreign Affairs and Trade.
- Özdemir, C. (2016). Equity in the Turkish education system: A multilevel analysis of social background influences on the mathematics performance of 15-year-old students. *European Educational Research Journal*, 15(2), 193–217.
- Özer, M. (2018). The 2023 Education Vision and new goals in vocational and technical education. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 425–435.
- Özer, M. (2019a). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2), 1–19.
- Özer, M. (2019b). Background of problems in vocational education and training and its road map to solution in Turkey's Education Vision 2023. *Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 1–11.
- Özer, M. (2020a). Vocational education and training as “A friend in need” during coronavirus pandemic in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 1-7.
- Özer, M. (2020b). The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against Covid-19. *Journal of Higher Education*, doi:10.2399/yod.20.726951, 1-7
- Özer, M. (2020c). Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 Pandemic in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Özer, M. (2020d). Türkiye'de mesleki eğitimde paradigma değişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 357-384.
- Özer, M. (2020e). *Mesleki eğitimde paradigma değişimi: Türkiye'nin mesleki eğitim ile imtihanı*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özer, M. (2020f). What PISA tells us about performance of education systems?. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Özer, M. (2021a). A new step towards narrowing the achievement gap in Turkey: “1,000 schools in vocational education and training” project, *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(1):97-108.
- Özer, M. (2021b). *Eğitim politikalarında sistemik uyum*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

- Özer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6, 34.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2019). Future of vocational and technical education in Turkey: Solid steps taken after Education Vision 2023. *Journal of Education and Humanities*, 10(20), 165–192.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020). The linkage between vocational education and labor market in Turkey: Employability and skill mismatch. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 558–569.
- Perc, M., Özer, M., & Hojnik, J. (2019). Social and juristic challenges of artificial intelligence. *Palgrave Communication* 5, 61.
- Sanford, K. J., Hopper, T. F., & Starr, L. (2015). Transforming teacher education thinking: Complexity and relational ways of knowing. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 13(2), 26-48.
- Sezer, E. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin hizmetçi eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: İstanbul İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Suna, H. E., & Özer, M. (2021a). Türkiye’de sosyoekonomik düzey ve okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 12(1), 54-70.
- Suna, H. E., & Özer, M. (2021b). The impact of school tracking on secondary vocational education and training in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi: 10.16986/HUJE.202.106.8158
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S., & Özer, M. (2020a). Science high school students’ socioeconomic background and their preferences regarding their transition into higher education. *Journal of Higher Education*, 10(3), 356–370.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Changes in literacy students in Turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76–97.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Eroğlu, E., Özer, M., & Gür, B. S. (2020b). Horizontal skills mismatch in vocational education in Turkey: The reasons for out-of-field employment. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40(2), 931–955.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., Perc, M., & Özer, M. (2020c). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, 61(1), 41–64.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Uçar, R. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim uygulamalarının müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4725-4741.
- Ülker, A. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri: Konya/Karapınar ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Van Driel, J., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28.
- World Bank. (2012). *System Approach for Better Education Results (SABER): what matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession*. Washington, DC, World Bank.

Türk Akademisyenlerin Doçentliğe Hazırlığa Ve Doçentlik Sınavına İlişkin Deneyimlerinin Fenomenolojik Olarak İncelenmesi

A Phenomenological Examination of Turkish Academicians' Experiences Regarding the Preparatory for Associate Professorship Exam

Yusuf ALPAYDIN* 
Mehmed Esad DEMİRCİ** 

Öz

Bu araştırmanın amacı doçentlik sürecinde yaşanan deneyimlere yönelik akademisyenlerin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Bu kapsamda katılımcılar belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Eğitim Bilimleri, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Mimarlık, Şehir ve Planlama, Dış Hekimliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Öğretmenliği alanlarından 4 farklı üniversitede görev yapan 12 akademisyen çalışmaya katılmıştır. Araştırmacılar tarafından veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan kodlamalar neticesinde elde edilen bulgular; “Doçentlik sınavları öncesindeki doçentliğe hazırlanma deneyimleri, eser değerlendirme başvurusu sonrasındaki beklenti ve deneyimler, doçentlik sözlü sınav deneyimleri, doçentlik kariyer sürecini etkileyen faktörler ve doçentlik sistemine yönelik öneriler” olmak üzere 5 ana tema altında sunulmuştur. Bulgularda doçentlik sınav süreci boyunca eser değerlendirme aşaması, sözlü sınav aşaması ve doçentlik kriterleri de dahil olmak üzere bütün değerlendirmelerin objektif olarak yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında katılımcıların büyük kısmı doçentlik sürecinin stres, heyecan, kaygı gibi faktörlerden dolayı zorlu olduğuna değinmişlerdir. Akademisyenlerin doçentlik sınav sürecinde tecrübe ettiği deneyimlerin yer aldığı bu araştırmanın gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doçentlik, doçentlik kriterleri, nitel araştırma, öğretim üyelerinin deneyimleri, terfi süreci

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: yusuf.alpaydin@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-8263-8793

** Sorumlu yazar, Rotary Bölge Vakfı İşitme Engelliler Ortaokulu, E-posta: mesad41@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-7096-6404

Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of academicians about the experiences in the process of promotion to associate professorship. The research was carried out based on the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. In this context, while determining the work group, maximum diversity sampling method was used and 12 academicians working in 4 different universities from Educational Sciences, Science, Social Sciences, Architecture, City and Planning, Dentistry, Mathematics Teaching, Science Teaching fields participated to the study. Semi-structured interview form was used by the researchers to collect data. The data were analyzed using content analysis and descriptive analysis. Findings are presented under 5 main themes: "Preparation experiences for associate professorship before the associate professorship exams, expectations and experiences after the work evaluation application, oral exam experiences for associate professorship, factors affecting the associate professor career process and suggestions for the associate professorship system". The findings revealed that all evaluations, including the work evaluation stage, the oral exam stage, and the criteria of associate professorship, have to be carried out objectively. Besides, most of the participants mentioned that the process of associate professorship is difficult due to factors such as stress, excitement and anxiety. It is hoped that this research, which includes experiences in the process of associate professor, will contribute to future studies.

Keywords: Associate professorship, associate professorship criteria, experience of faculty members, promotion process, qualitative research

Summary

Introduction

In Turkey and in many developed countries, the general goal is to develop high quality standards in universities, contribute to universal science and provide high academic performance. In order to achieve this goal, in Turkey and in some developed countries, academic career processes are planned starting from the undergraduate level and academic development steps are implemented with certain criteria. One of the academic development stages is the post-doctoral and pre-professional associate professorship stage.

Associate professorship is the final evaluation stage for people in the academic career process in Turkey and in the world. It is accepted that the academicians who pass this stage have reached a high level of scientific maturity. For this reason, academics are appointed to permanent positions after the associate professorship exams or evaluation. After this stage, academicians are not tested for scientific competence or maturity. In other words, associate professors are seen as people who can do scientific work fully autonomously.

The main purpose of establishing academic career stages such as associate professorship is to increase scientific performance by motivating candidates who are in the lower stages of the career stage, and thus to increase public benefits. Therefore, whether the promotion systems to be established serve this purpose should be constantly questioned and, if necessary, improvements should be made in the system.

It is of great importance to know the situations faced by the instructors during the associate professorship process, which is one of the academic career steps after the doctorate, to develop a fairer and merit-based system, so that educational activities can be sustained effectively and efficiently. In this respect that in this study, it has been tried to determine the experiences of associate professors and professors working as academicians in universities during the associate professorship process.

In this context, the aim of the research is to determine the experiences of the academicians in the associate professorship process. Accordingly, the answers to the following questions were sought based on the opinions of the academicians who were at least in the associate professor position;

1. What are the academics' experiences in preparing for associate professorship (publication, project, presentation, relationship development, etc.) before the associate professorship exams?
2. What are the expectations and experiences of the academicians after the associate professorship exam application?
3. What are the academics' experiences during the associate professorship oral exam?
4. What are the opinions and suggestions of the academicians on the system of promotion to associate professorship?
5. What are the factors that positively and negatively affect the associate professorship process of academicians?
6. What are the opinions and suggestions of the academicians regarding the criteria to be associate professor in the field of specialization?

Method

Maximum diversity sampling method was used to determine the study group of the research. The sample was selected with as much diversity as possible, such as location, demographic structure. For this purpose, 8 associate professors and 4 full professors working at 4 different universities were interviewed. The participants were in the fields of Educational Sciences, Sciences, Social Sciences, Architecture, City and Planning, Dentistry, Mathematics Teaching, and Science Teaching. In addition, attention was paid to the fact that academicians received the titles of associate professors in different time periods and that their fields of specialization were different. Thus, it was ensured that the study group was heterogeneous.

The data were collected by face-to-face interviews with the participants in the research group in November and December 2019. A voice recorder was used to prevent data loss during the interviews. The duration of the interviews with the participants was between thirty and forty-five minutes.

The data obtained from the research group were obtained from the responses given to six open-ended semi-structured interview forms, which were prepared by taking literature reviews and expert opinions. In the semi-structured interviews, different sub-questions were asked to the participants

according to the course of the interview, and it was ensured that they opened up about their feelings and ideas.

”Content analysis” was conducted in order to reveal certain concepts and themes from the data obtained from the interviews. In this context, the stages of content analysis were followed. After the interview recordings were listened to and transferred to the word processor program, the codes were created with the MAXQDA 2020 program after the participants’ opinions were read several times. In order to determine the main lines, the codes were brought together and themes were created.

Findings and Discussion

The findings obtained as a result of the coding has been presented under 5 main themes: ‘Preparation experiences for associate professorship before the exams’, ‘expectations and experiences after the submission of academic works to the committee’, ‘oral exam experiences for associate professorship’, ‘factors affecting the associate professor career process’ and suggestions for the associate professorship promotion system”.

Participants stressed that the criteria for associate professorship promotion should be more objective, and all evaluations, including the academic work evaluation stage, the oral exam stage should be done in a fairer fashion. In addition, most of the participants mentioned that the associate professorship process is so difficult due to factors such as stress, excitement and anxiety. The establishment of associate professorship promotion systems, which is the most important stage in the academic career of faculty members, should be established within the framework of the principles of merit and justice, which are two universal concepts in human resources policies.

Overcoming these problems can be achieved by reducing the stress on the exam and emphasizing a performance system that continues throughout the academic career. Participants stated that having a better proficiency of foreign language is important since the improvement of academicians’ language levels will add value to the quality of publication. Encouraging foreign language improvement practices and providing opportunities has been suggested for the policy makers.

In its current form, it can be accepted that the associate professorship system is a reflection of the exam-oriented culture in the education system. In a system where performance evaluation is not continuous, academic titles are given great importance. Overcoming these problems can be achieved by reducing the stress on the exam and emphasizing a performance system that continues throughout the academic career.

Giriş

Dünyada, bilginin katlanarak çoğalmasına bağlı olarak hızlı bir değişme ve gelişme meydana gelmektedir. Bu doğrultuda birçok ülke, yükseköğretim sisteminin yetiştirdiği nitelikli insanlar ile bu sürece uyum sağlamaya çalışmaktadırlar (Yılmaz, 2013). Yükseköğretimin lisans düzeyini tamamlayanlar, aynı veya farklı disiplinden lisansüstü eğitimlerini devam etme imkanı ile ilgili alanda uzmanlaşarak kariyer yapmaya çalışmaktadırlar. Lisansüstü eğitimin ardından belirli şartları taşıyanlar üniversitelerde çalışmaya başlayarak akademisyenlik yapmaya başlamaktadırlar (Gürkan, 2018).

Üniversitelerde öğretim ve araştırma yapma faaliyetlerine odaklanmak akademisyenliğin varoluş nedeni olarak kabul edilmektedir (Brew, Boud, Lucas ve Crawford, 2018). Bu bağlamda akademisyenlerin özellikle araştırmalar neticesinde bilimin gelişmesine katkı sağlamaları, birçok alanda toplumsal değişikliklerin ve yeniliklerin öncüleri olmaları gerekmektedir (Kweik ve Antonowicz, 2015).

Toplumun ilerlemesine yönelik yapılan çalışmalar, öğretim hizmetleri ile araştırma hizmetlerini yürüten akademisyenler tarafından üniversitelerde yapılmaktadır (İnanlı, Tunç ve Uslu, 2013). Toplumun ihtiyacına göre öğretim elemanlarının bilgiyi üretirken öğrencilerin akademik gelişimleri başta olmak üzere bilimsel bilgiye ulaşmasında kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi de beklenmektedir (Özgüngör ve Duru , 2014).

Ülkemizde ve birçok gelişmiş ülkede, üniversitelerde yüksek kalite standartlarının geliştirilmesi, evrensel bilime katkı ve yüksek akademik performans sağlanması genel hedef olarak belirlenmektedir. Bu hedefe ulaşmak için ülkemizde ve bazı gelişmiş ülkelerde, lisans düzeyinden itibaren akademik kariyer süreçleri planlanarak akademik gelişim basamakları belirli kriterler eşliğinde uygulanmaktadır (Şahin ve Koç, 2018). Bu durumu daha iyi analiz edebilmek için de yükseköğretimin tarihsel sürecini iyi bilmek gerekmektedir (Odabaşı vd, 2010).

Türkiye’de Akademik Unvanlar

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilan edildiği dönemde Darülfünun, en önemli yükseköğretim kurumu olmuştur. 1933 yılında gerçekleştirilen üniversite reformu ile Darülfünun kapatılmış ve İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Üniversitenin öğretim üyeleri, kapatılan Darülfünun’dan alınan öğretim üyeleri, yurt dışında lisans ve doktora yapmış öğretim üyeleri ve Almanya’daki yönetim baskısından kaçıp Türkiye’ye gelen öğretim üyelerinden oluşmuştur (Günergun ve Kadioğlu, 2006). 1946 yılında çok partili döneme geçilmiş aynı yıl üniversitelere özerklik getiren 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu özerkliğin yorumlanması rektörler ve dekanların öğretim üyeleri tarafından seçilmesi şeklinde olmuştur (Doğramacı, 2007). Bu kanuna göre kurulan üniversitelerarası kurul, rektörler, dekanlar ve üniversitelerden seçilen temsilcilerden oluşmaktadır. Bu kurulun başkanı Millî Eğitim Bakanı’dır. Öğretim üyeleri, doçent, profesör ve ordinaryüs profesörlerden teşekkül etmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009). 1961 anayasanın 120. maddesi ile üniversiteler, bilimsel ve idari özerkliğe kavuşmuşlar ve üniversite kuruluş ve işleyişleri, organları ve bunların seçimleri, görev ve yetkileri, öğretim ve araştırma görevlerinin üniversite organlarınc denetlenmesi, bu esaslara göre kanunla düzenleneceği yer almıştır. 1973 yılında 1750 sayılı kanunla Yükseköğretim Kurulu ve Üniversite Denetleme Kurulu üst kurumlar olarak kurulmuştur. Yükseköğretim Kurulu, üniversiteler arasında kadroların düzenlenmesi, doçentlerin atanması, tam gün çalışma esaslarının belirlenmesi, araştırma fonlarının düzenlenmesi gibi konularda yetkilendirilmiştir. Rektör ve dekanlar ise seçimle belirlenmektedir. Ancak 1975 yılında Anayasa Mahkemesinin kararıyla Yükseköğretim Kurulu’na verilen yetkiler iptal edilmiş ve üniversitelerin yönetimi önceki kanunlarda olduğu gibi devam etmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009). 1981 tarihinde 2547 sayılı Yükseköğretim kanunu ile 1946 yılından beri uygulanan Üniversiteler Kanunu dönemi tamamlanmıştır. Kanuna göre üniversitelerin doçentlik kadrolarının dengeli bir oranda tespit

edilmesi Yükseköğretim Kurulu'nun yetkisindedir. Doçentlik unvanlarının değerlendirilmesi, doçent adaylarının yayın ve araştırmalarını değerlendirilmesi ve yılda bir kez yapılacak doçentlik sınavı ile ilgili esasları ve jüri üyelerini tespit etme görevi ise Üniversitelerarası Kurul'un yetkisine verilmiştir. Kanununun 24. maddesine göre doçent adayları Üniversitelerarası Kurul'a gerekli belge ve yayınlar ile uzmanlık ve araştırma konularını da bildirerek başvururlar. Üniversitelerarası Kurul bilim konularını da dikkate alarak üç veya beş kişilik bir jüri tespit eder. Jüri bu eserleri inceleyerek adayı sözlü veya uygulamalı sınava tabi tutar. Başarılı olanlara, ilgili konuyu ve bilim dalını kapsayan bilim alanının doçentlik unvanını verir. Kanununun 25. maddesinde de doçentlik kadrosuna atanmış olmak için doçentlik unvanını almış olmak ve en az üç yıl bir yükseköğretim kurumunda yardımcı doçentlik kadrosunda çalışmış olmak şartları arandığı belirtilmektedir. (Resmi Gazete, 1981). 2018 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda değişiklikler yapılmış ve öğretim üyesi kadrolarına atama şartları belirtilmiştir. Buna göre Türkiye'de 2018 yılına kadar doktora sonrasında bulunan yardımcı doçentlik kadrosu diğer ülkelerde karşılık bulamadığı için doktor öğretim üyesi olarak güncellenmiştir (Tuncer vd., 2018). Yükseköğretim Kanunu'na göre Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör olarak sınıflandırılmaktadır. Öğretim üyeleri atama usulü, Yükseköğretim Kanunu'nda yer almakta olup doktor öğretim üyesi, doçentlik ve profesörlük başvurularında Yükseköğretim Kurulu tarafından çıkarılan yönetmelikte yer alan esas ve usullere göre yayın ve çalışmaların belirlendiği ifade edilmektedir. Yükseköğretim Bilgi Yönetimi Sistemi 2020 verilerine göre Türkiye'deki üniversitelerde 95807'si erkek, 78687'si kadın olmak üzere toplam 174494 öğretim elemanı bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının 28514'ü profesör, 16664'ü doçent, 40998'i doktor öğretim üyesi, 37651'i öğretim görevlisi ve 50667'si araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır (YÖK, 2020).

Türkiye'de Doçentlik

Doktora sürecinden sonraki akademik kadrolardan biri olan doçentlik Üniversitelerarası Kurul tarafından verilen doçentlik akademik unvanına sahip olan kişi olarak ifade edilmektedir. Doçentliğe atanmak için;

1) 2547 sayılı kanununun 24. maddesi uyarınca doçentlik unvanını almış bulunmak veya yurt dışında alınan doçentlik unvanının, 2547 sayılı kanununun 27. maddesi gereğince Üniversitelerarası Kurul tarafından Türkiye'de geçerli sayılmış olması gereklidir.

2) Yükseköğretim kurumlarının 2547 sayılı kanununun 24. maddesi uyarınca doçent kadrolarına atama için belirlediği ek koşullar arasında sözlü sınavın yer alması halinde Üniversitelerarası Kurul tarafından oluşturulacak jüriler tarafından yapılacak bu sınavda başarılı olmak gereklidir. Ancak sözlü sınav sonucunda doçentlik unvanını kazananlar için ek koşul olarak sözlü sınavdan başarılı olma şartı getirilemez (YÖK, 2019). Yapılan değişiklikler ile doçentlik başvurularında, dil barajı da 65 puandan 55 puana düşürülmüş, daha önce yapılması zorunlu olan sözlü sınav yükseköğretim kurumunun tercihi bırakılmış, kadro atamalarında da Yükseköğretim Kurumu yetkilendirilmiştir (Tuncer vd., 2018). Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı'nın (ÜAK) doçentlik bilim alanlarına göre başvuru şartları belirtilmiş ve en az 100 puan karşılığı bilimsel çalışma yapılması gerekmektedir (ÜAK, 2020).

Doçentlik kriterleri, özgün yayın yapma hususunda akademisyenleri teşvik etmektedir. Bununla birlikte yapılan yayınların nicelikten ziyade nitelikli olması oldukça önem kazanmaktadır (Demir, Demir ve Özdemir, 2017).

Türkiye Dışında Doçentlik

Birleşik Krallık'ta doçentlik “senior lecturer” olarak adlandırılmaktadır. Doçent ve profesör unvanlarına sahip akademisyenler daimi statüde görev yapmaktadır. Doçentlik, bir öğretim görevlisi pozisyonu olarak mükemmelliğe dayalı araştırmalar neticesinde ulaşılan bir kariyer ilerleme noktası olarak görülmektedir. Üniversitelerde herhangi bir fakültenin bir bölümünde ihtiyaç olan kadro için atama ilgili kurulların uygun görüşleri doğrultusunda fakülte dekanı veya istihdamla yetkilendirilen birim tarafından yapılmaktadır. Bu bağlamda üniversiteler kendi kadrolarını oluşturmaları açısından doçent ihtiyacını karşılamada bağımsız olarak davranabilmektedir (Barton, 2008; Yılmaz, 2017).

Ülkelerin birçoğunda Amerikan akademik yapılanma sisteminin etkisi görülmektedir. ABD'de öğretim üyeleri Profesör, doçent ve yardımcı profesör olarak üçe ayrılmaktadır. Doçent olanların arasından yeterli yayın yapanlar yönetim organlarının onayı ile “tenure” (devamlı statü) olarak göreve devam etmektedir (Mohammed, 2010). Amerika'da doçentlik derecesinin karşılığı associate lecturer veya associate professor olarak geçmektedir (Tunç, 2007).

Kıta Avrupası ülkelerinden Fransa'da ise asistan, yardımcı doçent, doçent ve profesör olmak üzere 4 tür öğretim elemanı mevcuttur. Doçentlerin ataması ilgili üniversitenin önerisi üzerine ve Millî Yükseköğretim Konseyi'nin uygun görüşü ile Millî Eğitim Bakanı tarafından atanır. Profesörler ise Millî Yükseköğretim Konseyi'nin görüşüne göre Cumhurbaşkanı tarafından atanmaktadır (Korkut, 2001).

Almanya'da yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Çerçeve Kanunu ile faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Doçentlik ve profesörlük kadrosu daimi bir kadrodur. Almanya'da doçentlikten profesörlüğe kadar üniversiteler arası hareketlilik zorunluluğu bulunmaktadır. Bu durumun akademisyenlerin kariyerleriyle bütünleştiği görülmektedir (Kreckel, 2017). Üniversitelerde görev almak isteyen öğretim elemanları belirli kriterleri yerine getirdikten sonra doçentlik elde edebilmektedir. (Mohammed, 2010). Ancak bu kriterlerin tamamlanması tek başına yeterli değildir, üniversitenin onayı gerekmektedir. Üniversitenin onay vermesi üzerine eyalet bakanı ihtiyaç olan atamayı yapmaktadır. Bu bakımdan üniversitelerin kadro oluştururken bir iradeyi bağlı olduklarını söylemek mümkündür (Yılmaz, 2017).

Türkiye dışındaki ülkelerde, genel olarak akademik unvanlar, akademik değerlendirme ölçütleri, akademik çalışma koşulları ve istihdam yöntemleri benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte akademik dereceler ile ücret politikaları değişiklik gösterebilmektedir. Türkiye'deki akademik yapılanma sistemi ile birçok ülkenin akademik yapılanma sistemi benzer özellikler göstermektedir (Tunç, 2007).

Doçentlik, Türkiye'de ve dünyada akademik kariyer sürecindeki kişilere yönelik son değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamayı geçen akademisyenlerin bilimsel açıdan üst düzey bir olgunluğa ulaşmış oldukları kabul edilmektedir. Bu nedenle doçentlik sınavları/değerlendirmesi

sonrasında akademisyenler kalıcı kadrolara atanmaktadır. Bu aşamadan sonra akademisyenler bilimsel yeterlilik/olgunluk açısından teste tabi tutulmamaktadır. Yani doçentler tam özerk olarak bilimsel çalışma yapabilecek kişiler olarak görülmektedir (Bilgili, 2016).

Doçentlik gibi akademik kariyer evrelerinin oluşturulmasında temel amaç kariyer evresinin alt basamaklarında olan adayları motive ederek bilimsel performansı artırmak bu yolla kamusal faydaları çoğaltmaktır. Dolayısıyla kurulacak terfi sistemlerinin bu amaca hizmet edip etmediği sürekli olarak sorgulanmalı ve gerekiyorsa sistemde iyileştirmeler yapılmalıdır (Bozan,2015). Türkiye'deki mevcut doçentlik terfi sisteminin akademik performansı olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu unvanın alınması sonrasında bazı adaylarda performans düşüklüğü görülmektedir. Akademik unvanlara göre yayın performanslarına bakıldığında doçentlerin yayın performansının doktor öğretim üyelerinden düşük olduğu görülmektedir. Bu sonucun en önemli nedeninin akademik performans değerlendirme sisteminin yeterince gelişmemiş olması olduğu açıktır. Öğretim üyeleri için akademik terfi ve performans sisteminin merkezinde olan doçentlik sınav sisteminin kurgusu da sonuçları itibarıyla akademik performansı olumsuz etkileyebilmektedir (Tonbul, 2008).

Doktora sonrasında akademik kariyer basamaklarından biri olan doçentlik sürecinde öğretim elemanlarının karşılaştığı durumların bilinmesi, daha adil ve liyakate dayalı bir sistemin geliştirilmesi, bilimsel çalışmalar ile eğitim öğretim faaliyetlerindeki sürecin etkin ve verimli olması adına büyük önem taşımaktadır (Taştan, 2020). Bu açıdan, bu çalışmada üniversitelerde akademisyen olarak görev yapan doçent ve profesörlerin doçentlik sürecindeki deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının doçentlik sürecindeki deneyimlerini belirlemektir. Buna göre en az doçent kadrosunda olan akademisyenlerin görüşlerine dayalı olarak şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Akademisyenlerin doçentlik sınavları öncesindeki doçentliğe hazırlanmaya yönelik deneyimleri (yayın, proje, bildiri sunma, ilişki geliştirme vb) nelerdir?
2. Akademisyenlerin doçentlik eser değerlendirmesi başvurusu sonrasındaki beklenti ve deneyimleri nelerdir?
3. Akademisyenlerin doçentlik sözlü sınav sırasındaki deneyimleri nelerdir?
4. Akademisyenlerin doçentliğe yükseltme sistemine yönelik görüş ve önerileri nelerdir?
5. Akademisyenlerin doçentlik sürecini olumlu ve olumsuz yönden etkileyen faktörler nelerdir?
6. Akademisyenlerin ihtisas alanındaki doçentlik kriterlerine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcılar ile görüşme, belge analizi gibi yöntemler kullanılır ve olaylar gerçekçi bir şekilde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek,

2013). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu desende, başkalarının deneyimleri, tecrübeleri öğrenilmeye çalışılarak anlamlandırma amaçlanır. Fenomenoloji, araştırma sürecinde mantık geliştirerek sistematik, eleştirel bir şekilde bilinçli bir çalışmayı esas alır (Giorgi, 2004). Bu çalışmada da Türkiye'de üniversitelerde doçentlik ve üstü unvanlara sahip akademisyenlerle doçentlik sürecinde yaşadıkları deneyim ve görüşler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik ile konum, demografik yapı gibi farklılaşmanın mümkün olduğunca fazla olduğu örneklem seçilir. Maksimum çeşitlilik yöntemi ile; (1) Birbirinden farklı olan her grubun özellikleri ve durumlarının yüksek kalitede detaylı olarak ifade edilmesi, (2) Farklı özellikleri dolayısıyla birbirine benzemeyen koşullardan ortak örüntüler elde etmeye çalışılır (Patton, 2002). Araştırmanın çalışma grubunda, çeşitliliğin sağlanabilmesi adına 4 farklı üniversiteden, 4 farklı fakülten, 10 farklı alandan 12 akademisyen yer almaktadır. Akademisyenlerin farklı zaman dilimlerinde doçentlik unvanlarını almalarına ve ihtisas yaptığı alanların farklı olmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla farklı üniversitelerde görev yapan 8 Doçent Dr. ve 4 Profesör Dr. ile görüşmeler yapılmıştır. Böylece çalışma grubunun heterojen olması sağlanmıştır. Tablo 1'de çalışma grubunda yer alan akademisyenlere ait veriler görülmektedir.

Tablo 1.

Çalışma grubunda olan akademisyenlere ait bilgiler

AKADEMİSYEN	YAŞ	CİNSİYET	UNVAN	ALAN
A1	42	KADIN	DOÇ. DR.	EĞİTİM BİLİMLERİ
A2	40	KADIN	DOÇ. DR.	BİYOLOJİ
A3	43	KADIN	DOÇ. DR.	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ
A4	35	ERKEK	DOÇ. DR.	SOSYAL BİLİMLER (İŞLETME)
A5	49	KADIN	DOÇ. DR.	MİMARLIK
A6	38	KADIN	DOÇ. DR.	PERİODONTOLOJİ (DİŞ HEKİMLİĞİ)
A7	43	ERKEK	DOÇ. DR.	EĞİTİM BİLİMLERİ
A8	51	ERKEK	DOÇ. DR.	SOSYAL BİLİMLER (İŞLETME)
A9	52	ERKEK	PROF. DR.	AĞIZ, DİŞ VE ÇENE CERRAHİSİ (DİŞ HEKİMLİĞİ)

A10	50	ERKEK	PROF. DR.	ŞEHİR VE BÖLGE PLANLAMA
A11	52	ERKEK	PROF. DR.	FEN BİLİMLERİ
A12	52	KADIN	PROF. DR.	FEN – MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunda on iki akademisyen bulunmaktadır. Bu akademisyenlerin altısı kadın, altısı erkektir. Kadın akademisyenlerin beş tanesinin unvanı doçent doktor, bir tanesinin unvanı profesör doktordur. Erkek akademisyenlerin üç tanesinin unvanı doçent doktor, üç tanesinin unvanı da profesör doktordur. Yine doçentlik unvanına sahip akademisyenler otuz beş – elli iki yaş aralığında, profesörlük unvanına sahip akademisyenler ise elli – elli iki yaş aralığındadır. Çalışma grubunun heterojen olması hedeflenen araştırmada akademisyenlerin eğitim bilimleri, sosyal bilimler, fen bilimleri, çevre planlama, diş hekimliği, mimarlık gibi alanlarda doçentlik unvanını aldıkları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde rehber olarak kullanılmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırma grubundan elde edilen veriler, literatür taramaları ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan altı adet açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtlardan elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcılara görüşmenin seyrine göre değişik alt sorular sorularak duygularını, fikirlerini açması sağlanır (Türnüklü, 2000). Görüşme formunda yer alan açık uçlu soruların belirlenmesi, araştırmanın amacının içerik, kapsam yönünden uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla iki öğretim üyesinden görüş alınmış ardından pilot çalışma ile belirlenen eksiklikler giderilmiştir. Geri bildirimlerin ardından görüşme formuna son hali verilerek sorular katılımcılara sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırma grubundaki katılımcılarla 2019 yılı Kasım ve Aralık aylarında yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Görüşme sırasında veri kaybını önlemek amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerin, katılımcıların da onayı ile kayıt altına alınacağı belirtilmiş, görüşme sonunda kayıtların katılımcıların isteği doğrultusunda dinlenebileceği ve isteğe bağlı olarak belirli kısımlarının veya tamamının çıkarılabileceği belirtilmiştir. Ardından görüşmelerin yazılı olarak belgeye aktarılması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin içinden belirli kavram ve temaların ortaya çıkarılması amacıyla “içerik analizi” yapılmıştır. Bu kapsamda içerik analizinin aşamaları takip edilmiştir. Bu aşamalar ise sırasıyla; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanmasından meydana gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme kayıtlarının dinlenerek Word programına aktarılmasının ardından katılımcıların görüşleri birkaç defa okunduktan sonra MAXQDA 2020 programı ile

kodlar oluşturulmuştur. Ana hatların da belirlenmesi amacıyla kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Aynı zamanda akademisyenlere (A1, A2, A3...) gibi kod numaraları verilerek analiz ve bulgularda görüşlerine yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda, veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi, uzman incelemesi, kontrol etme gibi yöntemler geçerlik ve güvenirlilik yöntemleridir. Geçerlilik ve güvenirlikle amaçlanan katılımcılara, çalışma ile ilgili dışarıdan değerlendirme yapanlara bilgilerin doğruluğu ile ilgili kanıt sunmaktır (Creswell, 2017). Bu çalışmada iç geçerliği sağlamak için veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi ile yapılan görüşmelerin mümkün olduğunca uzun süreli olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerdeki veri kaybının en az düzeyde olmasına dikkat edilerek verilerin sorulan sorularla bağdaşmasına çalışılmıştır. Dış geçerliğini sağlamak için de çalışmanın içerisinde yöntem, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulgular bölümlerinde detaylı olarak yansıtılmıştır. Çalışmada iç güvenirliliği artırmak için katılımcılardan alınan veriler doğrultusunda bulguların hepsi yorum yapılmadan olduğu gibi verilmiştir. Dış güvenirliliği sağlamak amacıyla katılımcılarla yapılan görüşmeler detaylandırılmış ve kayıt altına alınan veriler, daha sonra başka araştırmacıların da karşılaştırma yapabilmeleri adına saklanmıştır.

Bulgular

Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan doçent ve profesör unvanlı akademisyenlerin doçentlik sürecinde yaşadığı deneyimleri incelemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda “Doçentlik sınavları öncesindeki doçentliğe hazırlanma deneyimleri, eser değerlendirme başvurusu sonrasındaki beklenti ve deneyimler, doçentlik sözlü sınav deneyimleri, doçentlik kariyer sürecini etkileyen faktörler ve doçentlik sistemine yönelik öneriler” olmak üzere 5 ana kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerle ilgili bulgular aşağıda yer almaktadır.

Doçentliğe hazırlanma sürecine ilişkin akademisyenlerin görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Akademisyenlerin Öğretim Üyeliğinden Sonra ve Doçentlik Sınavları Öncesindeki Doçentliğe Hazırlanmaya Yönelik Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
Doçentliğe Hazırlık Deneyimleri	Makale yazma	12
	Uluslararası Yayın Yapma	12
	Bildiri sunma	11
	Proje yapma	7
	Tez danışmanlığı	5

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların ifadelerine göre doçentlik sürecine hazırlanırken deneyimleri; “makale yazma, uluslararası yayın yapma, bildiri sunma, proje yapma, tez danışmanlığı” olarak ortaya çıkmıştır. Tema ile ilgili katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Uluslararası ve ulusal indeksli makaleler, konferans bildirimleri, lisans öğrencisi danışmanlığı ile Avrupa Birliği ve üniversite destekli projelerim benim doçentliğe hazırlıkta temel olarak yaptığım çalışmalardandı.” (A1)

“Benim zamanımda iki indeksli yayımla doçentlik şartlarını aşağı yukarı tamamlıyordunuz. İki indeksli biri başlıca yazarlı herhalde, bu bizim için şeydi yani, indeksli uluslararası yeterliydi.” (A3)

“Her Yardımcı Doçentin hayalinde Doçent olmak olduğu için ne yapacaksın? Makale yayımlayacaksın, kongrelere gideceksin, bildiri sunacaksın ve ilişki kuracaksın.” (A6)

“Türkiye’de bu doçentlik kriterleri arasında belli başlı yerlerde yayın yapma, doktora tezlerinden doktora ve lisansüstü tezlerinden yayın çıkarma, ders verme, onun haricinde kongre bildiri sunmak gibi bazı şartları var. Onun haricinde bu bazı şartların haricinde de 100 puan almak gerekiyor.” (A9)

“... Bu zaman zarfında ister istemez lisansüstü programlarda da ders verme, yüksek lisans, doktora danışmanlığı yapma, tez jürilerinde görev alma şeklinde birçok sorumluluğum oldu.” (A11)

Akademisyenlerin görüşlerine göre doçentliğe hazırlık sürecinde yoğun bir çalışma gerçekleştiren katılımcılar doçentliğe hak kazanmak için ÜAK tarafından belirlenen kriterleri sağlamaya çalışmışlardır. Bu çalışmalar daha çok “ulusal ve uluslararası makale yazma, bildiri sunma, proje yapma ve tez danışmanlığı” gibi noktalarda ağırlık kazanmaktadır. Katılımcılar ÜAK tarafından belirlenen kriterlerin yanı sıra yazılı olmayan bazı kriterlerin de olduğunu ifade etmişlerdir. Her alanda jüri beklentileri bir miktar farklı olmakla birlikte genellikle ÜAK minimum kriterlerinin üzerinde bir performans ortaya konulması yönünde bir beklenti olduğu görülmektedir.

Akademisyenlerin doçentlik eser değerlendirme başvurusu sonrasındaki beklenti ve deneyimleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Akademisyenlerin Doçentlik Eser Değerlendirme Başvurusu Sonrasındaki Beklenti ve Deneyimler

Tema	Kod	f
Doçentlik Eser Değerlendirme Süreci	Akademisyenlik görevleri	12
	Sözlü Sınava Hazırlanma	12
	Objektiflik Beklentisi	5
	Uzun Değerlendirme Süreci	5
	Stres ve Kaygı	4
	Jürinin Önyargılı olması	3

Tablo 3’te görüldüğü gibi akademisyenlerin doçentlik eser değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri; “akademisyenlik görevleri, sözlü sınava hazırlanma, objektiflik beklentisi, uzun değerlendirme süreci, stres ve kaygı ve jürinin önyargılı olması” olarak ortaya çıkmıştır. Tema ile ilgili katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“... tabii ki jürinin tarafsız olmasını objektif olmasını bekliyoruz. Yani yayınlarmızı değerlendirirken kafalarında bir önyargı olmamasını istiyoruz. En azından bilimselliği ön plana alan bir jüriden dosyamızın geçmesini bekliyoruz.”(A2)

“...Dosya olarak kendimizden en ufak bir şüphemiz yoktu çünkü varımızı yoğumuzu ortaya koyup dosyamızı doldurduk, doldurup göndermiştik. Fakat o süre içinde hani çünkü jüri heyetinin elinde olan veya onların değerlendirmesi ile olacak yani kişilere bağlı bir değerlendirme olduğu için elbette ki stresli bir dönemdi...”(A4)

“...Şöyle bir şey vardı, doçentlik jürimin hiçbirini ben tanıımıyordum ve haliyle onlar da beni tanıımıyorlardı. O yüzden benim sınavım biraz bence önyargılı oldu...” (A7)

“Jüri üyelerinin 3 tanesi matematik eğitiminden 2 tanesi de pür matematiklendi ama bizde de olması gereken bir şey çünkü matematiği bilmeyen bir insan matematik eğitiminde anlayamazsın. Başta bir kaygılanmıştık.” (A10)

“Başvurduğum dönemde eser değerlendirme yaklaşık bir yıl sürdü. Burada en rahatsız edici durum sürecin ne zaman sonuçlanacağına belirli olmaması olmuştur.”(A11)

“Eserlerimin değerlendirilmesi sürecinde ben çalışmaya başlamıştım zaten, sonucun olumsuz gelmesini beklemiyordum.6 ayımı özellikle tamamen bu iş için ayırdım diyebilirim. Faydasını gördüm, unuttuğum konuları gözden geçirdim ve kendimi tazelediğime inanıyorum.” (A12)

Akademisyenler, doçentlik eser değerlendirme sürecinde yapılan çalışmaların jüri tarafından değerlendirilmesi sürecini ifade ederlerken daha çok “akademisyenlik görevleri, sözlü sınava hazırlanma, objektiflik beklentisi, uzun değerlendirme süreci, stres ve kaygı ve jürinin önyargılı olması” gibi hususlara ağırlık vermektedirler. Katılımcılar, ÜAK tarafından belirlenen kriterleri yerine getirdikten sonra eserlerin değerlendirmesi aşamasında mevcut görevlerine devam etmektedirler. Süreç devam ederken katılımcıların yaşantılarda farklılık olması ile birlikte değerlendirme sürelerinin daha makul, objektif, stres ve kaygıdan uzak olması yönünde bir beklenti olduğu görülmektedir.

Akademisyenlerin doçentlik sözlü sınav değerlendirme sürecine ilişkin deneyimleri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Akademisyenlerin Doçentlik Sözlü Sınav Değerlendirme Sürecine İlişkin Deneyimleri

Tema	Kod	f
Doçentlik Sözlü Sınav Değerlendirme Süreci	Değerlendirilme Stresi	7
	Objektif değerlendirilmeme korkusu	5
	Heyecan	3
	Önyargılı muamele görme	1
	Başarısızlık korkusu	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi akademisyenlerin doçentlik sözlü sınav değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri; “değerlendirme stresi, objektif değerlendirilmeme korkusu, heyecan, önyargılı muamele görme ve başarısızlık korkusu” olarak ortaya çıkmıştır. Tema ile ilgili katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Alanda önemli beş tane profesörün karşısında sözlü olarak soru cevaplamak, kabul etmek gerekir ki oldukça stresli bir durum. Her sözlü sınavda söz konusu olan stres, hemen cevap verme baskısı, objektif değerlendirme ile ilgili problemler bu sınav için de elbette geçerli.” (A1)

“Jürimizde şöyle bir önyargı vardı, bunu yüzümüze karşı da söylediler. “Siz eğitimcilerin kimya yönü zayıf.” dediler. Daha sınava başlarken motivasyon düşüklüğü yaşadım, çünkü eğitimi yapan kişiler de yani sen eğitimci misin kimyacı mısın diye sorguluyorlar. Dolayısıyla kimya yönümüzün zayıf olduğu bir önyargı var onlarda.”(A2)

“...Aslında sözlü sınavın da çok kayda değer bir şey olduğunu düşünenlerdenim, Evet o dönemde çok stresliydik stres dolu günler yaşadık...”(A4)

“... Nihayet bir de yılların hocası diye sağda solda geziyorsunuz insanlara görünüyorsunuz doçent oldun mu olmadın mı diye soran oluyor. E tabi bir de doçentlik sürecine olumsuz olarak sonuçlanmış arkadaşlar ruh hallerini de biliyorum. Dolayısıyla bu heyecan vardı.”(A6)

“...Bu açıdan sözlü sınavda başarısız olmanın kendi açımdan yaşamak istemediğim bir durum olduğunu bugün bile rahatlıkla söyleyebilirim...”(A11)

Akademisyenler, doçentlik sözlü sınav değerlendirme sürecine ait deneyimlerini ifade ederlerken daha çok “değerlendirme stresi, objektif değerlendirmeme korkusu, heyecan, önyargılı muamele görme ve başarısızlık korkusu” gibi hususlara ağırlık vermektedirler. Katılımcıların doçentlik sözlü sınavında başarısız olmaya bağlı olarak heyecan ve stres yaşadığı değerlendirilmektedir. ÜAK tarafından belirlenen jüri üyelerinin objektif değerlendirme yapması ve önyargıdan uzak davranması ile sınav sürecinin daha rahat geçeceğini düşündükleri görülmektedir.

Akademisyenlerin doçentlik kariyer sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Akademisyenlerin Doçentlik Kariyer Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
Doçentlik kariyer sürecini etkileyen faktörler	Ders Yüku	7
	İdari Görev	5
	Danışmanlıklar	5
	Yayın Yapma	5
	Eşit Olmayan İmkânlar	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi akademisyenlerin doçentlik kariyer sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri; “ders yükü, idari görev, danışmanlıklar, yayın yapma, eşit olmayan imkânlar” olarak ortaya çıkmıştır. Tema ile ilgili katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“... Doktoradan sonra olumlu yönler şunlar artık araştırma yapmaya başlamışsın, el becerin gelişmiş makale yazabiliyorsun, bildiri sunabiliyorsun vs.” (A2)

“... Özellikle ülkemizde bu çok çok önemli çünkü akademisyenin çalıştığı üniversitede daha doğrusu Türkiye’de genelindeki üniversitelerde eşit imkânların var olmaması...”(A4)

“... Hem proje, hem gir ders ver, hem doktora tezini yönet, hem yüksek lisans tezini yönet, hem işte ne bileyim araştırma yap falan bunlar kolay değil. Emin olun 500'e yakın öğrenciye puan, not vereceğim...” (A6)

“...Yani hasta bakmak üzerine kurulu bir düzen var bu akademisyenliğin doğasına aykırı bir durum yaratıcılığı en başta yok eden bir durum beden yorgunluğu mental yorgunluk kaldırılamaz bir durum...”(A7)

“...İdarî görev çok fazla meşgul ediyor, idarî görevler ile ilgili akademisyenin evrak işi yapmaması lazım. Nasıl öğretmenlerin para işi yapmaması gerekiyorsa, nasıl evrak işleri yapmaması gerekiyorsa, akademisyenlerin de yapmaması lazım...”(A9)

“... Üniversite'sinde 30-40 saat derse giriyordum, yayında yapıyordum hem doçentlik yayınları hem de doçentlik sonrası SSCİ yayınlarım çıktı, mesela burada çok fazla derse girip hâlâ bu yayınları nasıl yapacağız? ...”(A10)

Akademisyenler, doçentlik kariyer sürecini etkileyen sürece ait deneyimlerini ifade ederlerken daha çok “ders yükü, idarî görev, danışmanlıklar, yayın yapma, eşit olmayan imkânlar” gibi hususlara ağırlık vermektedirler. Katılımcılar, doktora sürecinden sonra sürecin kendilerini doçentliğe hazırlığa yönlendirdiğini belirtirken sürecin olumlu etkileri ile kısmen daha fazla olumsuz etkilerini ifade etmişlerdir. Katılımcıları, bu süreçte en çok etkileyen hususun ders yükü olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tez danışmanlıkları, yayın yapma süreci ve idarî görevlerin de sürece etki ettiği görülmektedir.

Akademisyenlerin doçentlik sistemine yönelik önerileri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Akademisyenlerin Doçentlik Sistemine Yönelik Önerileri

Tema	Kod	f
Doçentlik sistemine yönelik öneriler	Sürecin Şeffaf Olması	10
	Sözlü Sınavın Tekrar Getirilmesi	7
	Uzmanlaşma	6
	Kriterlerin Güncellenebilir Olması	5
	Liyakate Dikkat Edilmesi	3
	Yabancı Dil Puanının Düşürülmemesi	3
	Sosyal Projelerin Değerlendirilmesi	3
	Jüri Bilgilerinin Gizlenmesi	2
	Uygulamalı Sınav Yapılması	2
	İndeksli Yayın Kriterlerinin Alanlar Bazında Farklılaştırılması	1

Tablo 6'da görüldüğü gibi akademisyenlerin doçentlik sistemine yönelik önerileri; “sürecin şeffaf olması, sözlü sınavın tekrar getirilmesi, uzmanlaşma, kriterlerin güncellenebilir olması, liyakate dikkat edilmesi, yabancı dil puanının düşürülmemesi, sosyal projelerin değerlendirilmesi, indeksli yayın kriterlerinin alanlar bazında farklılaştırılması, uygulamalı sınav yapılması” olarak ortaya çıkmıştır. Tema ile ilgili katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“...Eser değerlendirme sürecinde hatta sözlü sınava girinceye kadar jürilerin kimlik bilgilerinin gizli tutulmasının önemli olduğunu düşünmekteyim. Eser değerlendirme sonucu adaylara jüri kimlik bilgileri olmadan tebliğ edilebilir...”(A1)

“...Akademisyenlerden bir yandan uluslararası indeksli dergilerde yayın yapmalarını beklerken, diğer yandan da “yabancı dil bilgisinin iyi olmasına gerek yok” anlamına gelen dil barajını düşürmek büyük bir çelişkidir...” (A2)

“Kriterler getirirken alandaki dergilere de bakın bize deniyor ki SSCI yayınlar yapın. Bakalım o alanda SSCI dergisi kaç tane veya o dergi kimlerin elinde, o da önemli” (A2)

“.. Geldiğiniz yere hak ederek gelmeli, yani o da benim duruşumu güçlü yapıyor. Öteki türlü bilgi falan biraz zayıflığın bir şey olursa bir yerlerde şişiyor, bir yerlerde duruyorsun...”(A3)

“.. Hiç hasta kabul yapmadan öğretim üyesi olduktan sonra kişilerin hasta almayı bırakıp direkt laboratuara girip dosyasını hazırlayıp Doçent olan kişiler var dış hekimliğinde bunun kabul edilemez olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla mutlaka ve mutlaka pratik sınavın da ilaveten dâhil edilmesini düşünüyorum...” (A4)

“.. Kadroya alırken zaten yapıyorlar ama insandan insana değişmesin mesela burada tabiri caizse torpildir, tanıdık fikriyat birlikteliğidir siyasi midir bilmem nedir bunlardan azade tutmak lazımdır...” (A5)

“...Mesela şey olsun hani bir duyurulsun böyle böyle bir doçentlik sınavı var, adayımız var herkes gelsin. O konuşsun siz de dinleyin güneş ne kadar çok girerse, temiz hava o kadar oksijen o kadar demokrasi o kadar gerçek bilim ortaya çıkar...” (A6)

“...Umarım bir gün sadece Türkiye’deki her türlü konuda olduğu gibi bu konuda da şaibeler ortadan kalkar...” (A7)

“Ulusal yayınların ve BAP ve TÜBİTAK projelerinde araştırmacı olarak görev alanların katılmaması zorunluluğunun olması kişileri birbirine atıf yapmaya ve yanlış işler yapmaya zorluyor tez üyelikleri, hakemlikler, komisyon görevleri de değerlendirilmeli.” (A8)

“Derneklerle STK’larla ortak yapılan projeler çalışmalarında puanlandırılması üniversite-sanayi üniversite STK işbirliğine yol açacaktır, yani olması gerekiyor.”(A9)

“Ben A Üniversitesi’nde sözlü sınavına girerek Doçent oluyorum. B’ye gidersem sözlü yapmayacak. Neden? Amaç ne buradan? Doçentlik kavramı istediğiniz kişinin tanımı değildir. A üniversitesi, B üniversitesine göre değişmemeli diye düşünüyorum.”(A10)

“Tabi bu süreçte değerlendirme sürecindeki tüm aktörlere objektif, gerçekçi ve niteliği ortaya koyan bir değerlendirme yapmak açısından önemli görevler düşmektedir...” (A11)

“..Kriterler çok zor değil şu anda, en alt düzeyde olması gerekenler tabi ki olmalı...”(A12)

Akademisyenler, akademisyenlerin doçentlik sistemine yönelik önerilerini ifade ederlerken daha çok “sürecin şeffaf olması, sözlü sınavın tekrar getirilmesi, uzmanlaşma, kriterlerin güncellenebilir olması, liyakate dikkat edilmesi, yabancı dil puanının düşürülmemesi, sosyal projelerin değerlendirilmesi, indeksli yayın kriterlerinin alanlar bazında farklılaştırılması, uygulamalı sınav

yapılması” gibi hususlara ağırlık verdikleri görülmektedir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında akademisyenler bütün sürecin şeffaf, şaibesiz, liyakati esas alarak yürütülmesini beklemektedirler. Katılımcılar, sözlü sınavın kaldırılmasının üniversiteler arasındaki farklı uygulamalarla karışıklığa neden olabileceğini de belirtmişlerdir. Sivil toplum çalışmaları ile yürütülecek bir takım projelerin üniversiteye akademisyenlere bilgi ve tecrübe katacağını, doçentlik kriterlerinde zamanın ruhuna uygun düzenlemelerin de yapılmasının katkı sağlayacağını dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar ise bazı alanlarda indeksli yayın yapma şartının tekrar gözden geçirilebileceğini belirtmişlerdir. Yabancı dil puanının düşmesi ise uluslararası yayınları takip etme açısından olumsuzluk oluşturacağını dile getirmişlerdir. Pratik uygulamaların yapıldığı bazı bölümlerde ise katılımcılar sınavların uygulamalı olarak yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de üniversitelerde öğretim elemanı olarak görev yapan akademisyenler doktora sonrasındaki doçentlik sürecinde farklı deneyimler yaşamaktadırlar. Bilimsel faaliyetler ile bilimin gelişimine katkı sunmaya çalışan akademisyenlerin çalışmalarını süreç boyunca etkileyen faktörler oldukça önemlidir (Karataş, Özen ve Gülnar, 2017). Bu nedenle araştırmada doçent ve profesör unvanı bulunan akademisyenlerin kendi deneyimleri üzerinden doçentlik sürecine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Akademik kariyer basamaklarından biri olan doçentlik süreci, yoğun emeğin harcandığı, çeşitli zamanlarda endişe ve kaygı oluşturan bir süreçtir (Aktürk, 2014). Araştırmaya katılan akademisyenler, doçentliğe hazırlık süreci, doçentlik eser değerlendirme süreci, doçentlik sözlü sınav süreci, doçentlik kariyer sürecini etkileyen faktörler ve doçentlik sistemine yönelik önerilerini ifade etmektedirler.

Araştırmaya katılan akademisyenlere göre, akademisyenlerin doktora sonrasında doçentliğe hazırlık sürecinde Üniversitelerarası Kurul tarafından belirlenen kriterleri sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Akademisyenlerin tamamı kongrelere katılarak bildiri sunmakta, ardından çalışmanın niteliğine göre bildirileri ulusal dergilerde makale olarak yayınlama yolunu tercih etmektedirler. Yine akademisyenlerin tamamının SSCI, ESCI, EBSCO gibi uluslararası indeksli dergilerde yayın yaptıkları görülmektedir. Kweik ve Antonowicz (2015), akademisyenlerin uluslararası düzeyde yaptıkları araştırmaların çıktılarını ile kariyerlerinde ilerleme fırsatı bulacağını, bilimin gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Akademisyenlerin görev yaptıkları üniversitelerdeki mevcut şartlara göre çoğunluğunun bir proje içinde yer aldığı görülmektedir. Üniversitelerin ve TÜBİTAK’ın nitelikli projeleri daha çok desteklemesinin akademiye olumlu katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Ayrıca akademisyenlerin görev yaptıkları üniversitede lisansüstü bölümlerin olmasına bağlı olarak tez danışmanlığı yaptıkları da görülmektedir. Akademisyenlerin bilimsel çalışmaları, doçentlik başvuru sürecinde değerlendirilirken makale, bildiri ve tez gibi bilimsel çalışmaların bizzat akademisyenler tarafından yapıp yapılmadığını ortaya çıkarmak amacıyla bir sistemin oluşturulması sürece katkı sağlayacaktır (Akkaya ve Yıldırım, 2017).

Araştırmaya katılan akademisyenlere göre, doçentlik eser değerlendirme sürecinde akademisyenlerin çoğu Üniversitelerarası Kurul tarafından belirlenen jüri üyelerinin eserleri

değerlendirirken objektif olarak davranmaları gerektiğini belirtmektedirler. Bununla birlikte akademisyenler, eserlerinin değerlendirilmesi sırasında jüri üyelerinin eserleri önyargılı olarak değerlendirdiklerini düşünmektedirler. Demir, Demir ve Özdemir (2017), çalışmasında doçentlik kriterleri ve eser değerlendirme sürecinin şeffaf olması gerektiğini böylece birtakım kaygı ve sorunların giderilebileceğini vurgulamaktadır. Yine jüri üyelerinin eser değerlendirme sürecinin uzamasına bağlı olarak oluşan stres ve kaygının da doçent adaylarını olumsuz olarak etkilediği görülmektedir. Eser değerlendirme süreci devam ederken yaşanan bu durumlar akademisyenlerin görev olarak yaptıkları çalışmaları engellemektedir. Bununla birlikte akademik değerlendirme süreci ile ilgili Yılmaz ve Memişoğlu (2019), çalışmasında akademik çalışmalardaki en önemli sorunlardan biri olan niteliğe önem verilmesini, ölçülebilir performans ile performans kalitesine odaklanılmasını, bu sürecin de ölçütler dâhilinde açık şeffaf ve her alana yönelik olarak gerçekleştirilmesini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan akademisyenlere göre, doçentlik eser değerlendirmesinin ardından yapılan sözlü sınav değerlendirme sürecinde akademisyenler, hem hazırlık sürecinin hem de sözlü sınav sürecinin stresli bir dönem olduğunu ifade etmektedirler. Akademisyenler eser değerlendirme sürecinde olduğu gibi sözlü sınav sürecinde de jüri üyelerinin objektif olarak karar vermeleri gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca doçentlik sözlü sınav esnasında jüri karşısında heyecanlandıklarını ve bazı jüri üyelerinin de önyargılı davranabildiklerini söylemişlerdir. Yasada yapılan son değişiklikler ile doçentlik sözlü sınavı zorunlu değildir. Ancak üniversiteler, doçentlik belgesini almış akademisyenlere kadro tahsisinde sözlü sınav uygulaması yapabilmektedir. Tuncer vd. (2018) son değişikliklerin ardından yaptıkları çalışmada doçentlik sözlü sınavlarının sübjektiflik dışında herhangi bir olumsuz yanının olmadığını ve sözlü sınav sürecinin bilimsel katkı sağlamada önemli bir dönem olduğunu ifade etmektedir. Akademisyenler, eğitim öğretim hizmetlerinin kamu hizmeti olmasından dolayı bütün süreçlerin eşitlikçi, objektif, adil, şeffaf ve hakkaniyetli olması gerektiğini düşünmektedir (Demircioğlu, 2013).

Araştırmada katılımcı olarak görüşlerini belirten akademisyenler; ders yükü, idarî görev, proje yürütücülüğü ve tez danışmanlığı gibi iş yükü olarak nitelendirilebilecek hususların doçentlik kariyer sürecini olumlu ve olumsuz yönlerden etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Özgüngör ve Duru (2014), çalışmasında ders yükünün akademisyenlerin performanslarına olumsuz etki edebileceğini belirtmektedir. Yurdasever ve Karakaya (2016), çalışmasında idarî görevlerin, bilimsel çalışma yapma, projelere katılma ve meslekî gelişim gibi konularda olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Yine akademisyenler bütün süreç boyunca yapılacak değerlendirmelerin objektif olarak hakkaniyetli bir şekilde yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Doçentlik sürecinde yapılan çalışmaların, sınav nedeniyle okunan bilimsel çalışmaların uzmanlaşma noktasında katkı sağladığını ifade etmektedirler. Bununla birlikte akademisyenler Türkiye'nin her yerindeki üniversitelerin eşit imkânlara sahip olmadığı bu durumun da farklı olumsuzlukları beraberinde getirebileceğini belirtmektedirler. Bu doğrultuda doçentlik sürecinin akademisyenlerin en çok bilimsel çalışma yaptığı dönem olmasından hareketle bu süreç daha profesyonelce yönetildiğinde topluma ve ülkeye daha fazla katkı sağlayacaktır (Tuncer vd., 2018). Huisman, De Weert ve Bartelse (2002), fırsat eşitliğinin teşvik edildiği, çalışma

koşullarının iyileştirildiği durumlarda akademik personelin kariyerlerini daha çok geliştirme fırsatı sağlayacağını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan akademisyenler, doçentlik sistemine yönelik önerilerini belirtmektedirler. Sözlü sınavların belirli bir ciddiyet içerisinde mutlaka yapılması gerekmektedir. Sözlü sınavın akademisyenlerin bilgilerini tazeleme ve yeni bilgiler edinme fırsatı olduğu düşünüldüğünde bunun önemi ortaya çıkmaktadır. Akademisyenlerin eser değerlendirme, sözlü sınav sürecinde de belirttikleri gibi doçentlik sürecinin bütününe objektifliğin hâkim olması gerekmektedir. Sözlü sınavlar gerekirse kayıt altına alınarak şaibeli durumların önlenmesi gerekmektedir. Demircioğlu (2016) çalışmasında, akademisyenlerin kariyer süreci boyunca liyakate dayalı bir sistem oluşturulmasını, adayların eserlerini değerlendiren jüri üyelerinin hakkaniyetli olmasını, bilim insanı vasfındaki akademisyenlerin kimlikleri, fikri, dini veya dünyevî mensubiyetlerine bakılarak herhangi bir ayrımcılık yapılmadan adil bir değerlendirme sürecinin zorunlu olması gerektiğini belirtmektedir. Angermuller (2017), akademisyenlerin eşit ve bütünsel olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Özdemir ve Özdoğru (2018), çalışmasında akademisyenlerin kriterlerin objektif ve yasal temellere dayanmasını, adaletli bir şekilde sürecin şeffaflık ve hesap verilebilirlik içinde sürdürülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Van Balen vd. (2012) ise akademisyenlerin kariyer gelişimleri açısından kriterlerin netleştirilmesi gerektiğini, bireysel performansa dayalı terfi sistemlerinin oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Her üniversitenin farklı çalışma şartları olabilmektedir. Doçentlik kriterleri belirlenirken üniversitelerin şartlarının göz önünde bulundurulması hedeflere ulaşma noktasında yardımcı olacaktır. Yine sözlü sınav sürecinde akademisyenler alanındaki bilimsel çalışmaları takip ederek uzmanlık alanlarında kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Buna ilaveten bazı akademisyenlerin araştırmacı bazı akademisyenlerin eğitimci olarak uzmanlaşmasının da katkı sağlayabileceği göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Doçentlik için ihtiyaç olan dil puanının gün geçtikçe düşmesinin uluslararası yayın teşviki ile de ne derece örtüştüğü akademisyenler tarafından sorgulanmaktadır. Polat (2019) çalışmasında doktorasını tamamlamış akademisyenlerin büyük kısmının dil yeterliliğine sahip olmayı gerekli görmediklerini, profesör unvanlı akademisyenlerin ise bu hususa katılmadıklarını belirtmektedir. Şahin ve Koç (2018) ise çalışmasında akademisyenin dil düzeyinin iyi olması ile Türkçe ve yabancı dilde nitelikli yayın yapmasını sağlayacağını dil düzeyinin geliştirilmesi ile akademik camiaya daha fazla katkı sağlayabileceğini belirtmektedir. Ayrıca proje çalışmaları ile akademisyene ve üniversiteye katkı değerini artıracak, patent sayılarında da belirgin artışın olması da söz konusu olacaktır. Yabancı dili düzeyinin iyi olması akademisyenler açısından beklenen bir durumdur. Akademisyenlerin dil düzeylerinin gelişmesi yayın kalitesine değer katacağı için teşvik edici uygulamalar yapılmalı ve buna yönelik fırsatlar sunulmalıdır.

Öğretim üyelerinin akademik kariyerinde en önemli aşama olan doçentlik terfi sistemlerinin kurulması insan kaynakları politikalarında iki evrensel kavram olan liyakat ve adalet ilkeleri çerçevesinde oluşturulmalıdır. Liyakat ilkesi doçentliğe terfi söz konusu olduğunda doçent adaylarının doçentlik görevlerini yerine getirirken ihtiyaç duyacakları yeterliklere sahip olup olmadığının yani özerk ve sorumlu bir şekilde nitelikli bilimsel çalışma yapabilecek olgunluğa sahip olmanın değerlendirileceği bir aşama olmalıdır. Adalet ilkesi ise adayların yansız olarak, ayrımcılığa

tabi olmadan, eşit koşullarda yarışabilmesini temin etmeyi gerektirmektedir. Yine doçentlik terfi sistemi sınava dayalı bir uygulama olması hasebiyle ölçme ve değerlendirme alanındaki iki temel ilke olan geçerlilik ve güvenilirlik koşullarını da sağlamalıdır. Yani doçentlik sınavlarının kapsamı ilgili alandaki doçentlik yetkinliğinin içeriği ile ilgili olmalıdır. Sınavların güvenilirliği ise adayların performansının olabildiğince tutarlı, sistemli, nesnel ve değerlendiriciler arası farkların azaltıldığı bir şekilde gerçekleştirilmesine bağlı olacaktır. Bu iki ilkelere riayet edilmesinin sonuç olarak akademisyenlerin bilimsel performansını da olumlu yönde geliştireceği söylenebilir.

Liyakat ve geçerlik ilkeleri üzerinden bakıldığında doçentlik kriterleri bir akademisyenin yasal ve kurumlaşmış görevleri olan eğitim ve araştırma faaliyetlerinin her birinde belirli bir olgunluğun aranmasına yönelik olarak şekillenmelidir. Türkiye’de bir önceki doçentlik sisteminde yalnızca yayın performansı değerlendirilirken yeni sistemde eğitim faaliyetleri, bilimsel toplantılara katılım, proje çalışmalarına katılım, atıflar, tez yönetimi deneyimi gibi faktörler de değerlendirmeye eklenerek daha kapsamlı bir değerlendirme sistemi geliştirilmiştir.

Adalet ve güvenilirlik açısından doçentlik sınavları incelendiğinde ise çeşitli sorunlar karşımıza çıkmaktadır. Bazı profesörler, doçent olduktan sonra adaylar kalıcı kadrolara geçecek ve bir daha bilimsel değerlendirmeye tabi olmayacaksa, bu aşamada adaylara sıkı bir değerlendirme yapılmalıdır şeklinde bir inanç geliştirmektedir. Bu durum doçentlik sınavlarındaki gerilimi artıran adil ve tutarlı bir değerlendirmeyi güçleştiren bir faktör olarak gözükmektedir. Mevcut haliyle doçentlik sisteminin eğitim sistemindeki sınav odaklı kültürün bir yansıması olduğu kabul edilebilir. Performans değerlendirmenin sürekli olmadığı bir sistemde bu tür unvanlara fazlasıyla önem atfedilmektedir. Bu sorunların aşılması sınav üzerindeki stresin azaltılması, akademik kariyer boyu devam eden bir performans sisteminin öne çıkarılması ile sağlanabilecektir.

Kaynaklar

- Akkaya, M. A., ve Yıldırım, Z. (2017). Akademik bilgi üretimi ve etik. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 78-93.
- Aktürk, Z. (2014). Tıpta doçentlik derecesi için ölçme ve değerlendirme nasıl daha objektif olabilir? *Avrasya Aile Hekimliği Dergisi*. 3(3), 123-126.
- Angermuller, J. (2017). Academic careers and the valuation of academics. A discursive perspective on status categories and academic salaries in France as compared to the US, Germany and Great Britain. *Higher Education*, 73(6), 963-980.
- Barton G. J., (2008), The UK Academic System: hierarchy, students, grants, fellowships and all that, retrieved from http://www.compbio.dundee.ac.uk/ftp/pdf/The_UK_Academic_system.pdf.
- Bilgili, A. S. (2016). Üniversitelerde bilimsel/akademik özerklik ve özgürlük hakkında bir değerlendirme (An evaluation of scientific/academic autonomy and freedom in universities). *Atatürk University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 20(1), 1-15.
- Bozan, M. (2015). Yüksek Öğretim ve Akademik Terfi Üzerine Bir Değerlendirme. *Bartın Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(12), s. 263-282.
- Brew, A., Boud, D., Lucas, L., & Crawford, K. (2018). Academic artisans in the research university. *Higher Education*, 76(1), 115-127.

- Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. Edam.
- Demir, E., Demir, C. G. ve Özdemir, M. Ç. (2017). Akademik yükseltme ve atama sürecine yönelik öğretim üyesi görüşleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1).
- Demircioğlu, M. Y. (2013). Doçentlik sınavında idari süreç. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 109, 141-176.
- Demircioğlu, M. Y. (2016). Yeni düzenlemeler çerçevesinde doçentlik sınavı. *Ankara Barosu Dergisi*, (3), 363-415.
- Doğramacı, İ. (2000). Günümüzde Rektör Seçimi ve Atama Krizi (Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimine Bakış), Ankara: Meteksan.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Esen, M.ve Esen, D. (2015). Öğretim Üyelerinin Performans Değerlendirme Sistemine Yönelik Tutumlarının Araştırılması. *Journal of HigherEducation&Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1).
- Giorgi, A. (2004). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 75–82.
- Günay, D. ve Günay, A. (2011). 1933’ten günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1–22.
- Günergün, F., ve Kadioğlu, S. (2006). İstanbul Üniversitesi’nin yerleşim tarihçesi üzerine notlar. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 8(1), 135-163.
- Gürkan, T. (2018). Akademisyen olmak. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 440-446.
- İnanı, Y., Tunç, B. ve Uslu, F. (2013), “Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki”, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), Nisan, (221-238).
- Kalaycı, N. (2009). Yüksek öğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 625-656.
- Karadağ, E., Danişman, Ş., Dulay, S., Öztekin Bayır, Ö. ve Tekel, E. (2018). Eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin zorlu akademik yolculukları: Doktora tez süreci. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 103–112.
- Karataş, T., Özen, Ş. ve Gülnar, E. (2017). Akademisyenlerin kariyer basamakları ve yükseltme ölçütlerine ilişkin görüşleri. *Journal of HigherEducation/Yükseköğretim Dergisi*, 7(2).
- Korkut, H. (2001). Sorgulanan Yükseköğretim Ankara: Nobel Yayınları, Yayın No: 237
- Küçükcan, T., ve Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: SETA.
- Kwiek, M., & D. Antonowicz. 2015. “The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones.” In *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*, edited by T. Fumasoli, G. Goastellec, and B. M. Kehm, 41–68. Dordrecht: Springer.
- Mohammed, F. E. (2010). *Akademik personel performans değerlendirme kriterlerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Odabaşı, H. F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S.veMısırlı, Z. A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 127-142.
- Özdemir, S. ve Özdoğru, M. (2018). unvan almış ama unvanına uygun kadroya atanamamış akademisyenlerin sorunları. In *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi The 13 Th International Congresson Educational Administration* 110-118.
- Özgüngör, S. ve Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 175-188.

- Patton, M. Q. (2002). Twodecades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Polat, M. (2019). Akademisyenlerin yabancı dil bilgisi seviye tespit sınavı'nın (yds) geçerliğiyle ilgili tutumlarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 1-28.
- Resmi Gazete. (1981). Yükseköğretim Kanunu. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, H. ve Koç, Ü. (2018). Doçentliğe kadar geçen süreyi etkileyen unsurlar: Türkiye uygulaması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 210-219.
- Taştan, N. S. (2020). *Yükseköğretimde akademik performansın etkinlik temelinde değerlendirilmesinde bir model önerisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(4), 633-662.
- Tuncer, M., Dikmen, M., Tanaş, R., Bahadır, E., Temur, M. ve Uluğ, H. (2018). Doçentlik süreci ve bazı akademik kadrolardaki düzenlemelere yönelik öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(11), s. 1311-1335.
- Tunç, B. (2007). Akademik unvan olgusu akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- ÜAK [Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı] (2020). Doçentlik başvuru şartları. <http://www.uak.gov.tr/?q=node/98#2020M>. Erişim Tarihi: 02.07.2020.
- Van Balen, B., Van Arensbergen, P., Van Der Weijden, I., & Van Den Besselaar, P. (2012). Determinants of success in academic careers. *Higher Education Policy*, 25(3), 313-334.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz G. (2017). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında karşılaştırmalı akademik kariyer süreci*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz Ö. ve Memişoğlu S. P., (2019). Yükseköğretim kurumlarında akademik performans değerlendirmeye ilişkin akademisyen görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(3), 542-554.
- Yılmaz, D. V. (2013). Yükseköğretimde değişen bağlamı: 21. yüzyılda dönüşümler ve eğilimler. *Yükseköğretim Dergisi*, Çevrimiçi erken baskı, 1-8.
- YÖK [Yükseköğretim Kurulu] (2017). Öğretim elemanı sayıları raporu. <https://istatistik.yok.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 02.07.2020.
- YÖK. (2019). *Türkiye Yükseköğretim Sistemi*. www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/Higher_Education_in_Turkey_2019_tr.pdf. İndirme tarihi: 11.11.2019.
- Yurdasever, E. ve Karakaya, A. (2016). İdari görevlerin akademisyenlerin mesleki gelişimine etkileri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 485-503.

Okullarda Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıflar Aracılığıyla Kültürel Sermaye Artırımı ve Eğitimsel Eşitsizlik Üzerine Nitel Bir Araştırma*

A Qualitative Research on the Increase of Cultural Capital and Educational Inequality through Foreign Language Classes in Schools

Ersin YAĞAN** ID
Mustafa ÖZGENEL*** ID

Öz

Özel okul seçiminin üst ve orta sınıf ailelerin, çocuklarını alt sınıflardan farklılaştırmak ve toplumsal statülerini artırmak amacıyla bir kültürel sermaye yatırımı olduğunu ileri süren birçok çalışma bulunmaktadır. Biz de bu çalışmamızda ailelerin bu gereksinimlerini gidermek adına yeni dönemde ortaokullar bünyesinde oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıfları kullandıklarını ortaya koymaktayız. Çalışma, çocukları ortaokulların yabancı dil ağırlıklı sınıflarında okuyan 25 öğrenci velisi ve bünyesinde yabancı dil ağırlıklı sınıfların bulunduğu okullarda görev yapan farklı branşlardan toplamda 25 öğretmenle nitel araştırma yöntemi ile yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen saha araştırmasının verilerine dayanmaktadır. Çalışmada orta sınıf ailelerin çocuklarının toplumsal konumunu iyileştirmek amacıyla çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırdıkları ortaya çıkmıştır. Bu uygulama zamanla okul içerisinde özellikle veli ve öğretmenler arasında farklı damgaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması bu sınıflarda okuyan öğrenciler ile okumayan öğrenciler arasında eğitimsel eşitsizliklere sebep olmaktadır. Bu noktada yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının tercih edilmesi noktasında ekonomik koşulların belirgin unsur olmasının önüne geçilmesine yönelik önlemler alınabilir. Bunu gerçekleştirmek adına da özellikle yabancı dil öğreniminde materyal zenginliğinin okullara sağlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil ağırlıklı sınıflar, kültürel sermaye, eğitimsel eşitsizlik

* Bu çalışmanın bir bölümü, 5. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, E-posta: ersinyagan@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-3957-2762

*** Sorumlu yazar, Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, E-posta: mustafa.ozgenel@izu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-7276-4865

Abstract

There are many studies suggesting that the choice of private school is a cultural capital investment of upper – and middle-class families in order to differentiate their children from the lower classes and to increase their social status. In this study, we reveal that families use foreign language-based classes created within secondary schools in the new period in order to meet these needs. The study is based on the data of the field research conducted by using the qualitative research method and semi-structured interview technique with 25 parents of students whose children are studying in foreign language-based classes of secondary schools and a total of 25 teachers from different branches working in schools with foreign language-based classes. In the study, it was revealed that middle-class families enroll their children in foreign language-based classes in order to improve their children's social status. This practice leads to the emergence of different stigmas within the school, especially between parents and teachers. Foreign language-based classroom practice causes educational inequalities between students who study in these classes and those who do not. At this point, measures can be taken to prevent economic conditions from being a significant factor in the preference of foreign language-based classroom practice. In order to achieve this, it is necessary to provide schools with material richness, especially in foreign language learning.

Keywords: Foreign language-based class, cultural capital, educational inequality

Summary

Introduction

In Turkey, studies have been carried out for many years on making foreign language teaching more qualified in schools. The foreign language-based classroom application, which was introduced by the Ministry of National Education (MoNE) as of the 2017-2018 academic year, was only valid only for the 5th grades in secondary schools; however, it has transformed into a process that will cover all levels (5-6-7-8) in many schools, especially in the central regions. When the literature on these classes, whose application area is rapidly increasing, is examined, it is seen that the studies mostly focus on the adequacy of English education given at the secondary school level (Kayabaşı & Köse, 2019; Naçar, 2019; Özkan, Özdemir & Tavşancıl, 2018; Şahin & Göksoy, 2019). However, from the point of foreign language-based class preferences, it is seen that the processes of creating these classes, parents and teachers views of the practices in these classes, and the effects of the practices on the school society are not examined from a sociological perspective. For this reason, in our study, how foreign language-based classes created in secondary schools increase cultural capital and the results of this practice in the context of inequality in education are examined.

Method

This study, which tries to determine how foreign language-based classes created in secondary schools serve to increase cultural capital and the perception of inequality within schools, is designed with a phenomenology pattern. Phenomenology is a research design that focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of (Yıldırım & Şimşek,

2011). The phenomenological study seeks to identify common meanings that emerge from people's experiences with a phenomenon or concept. The primary purpose of phenomenology is to produce a universal explanation from personal experiences about a phenomenon (Creswell, 2013).

The research was carried out with two different groups. Firstly, data were collected from 25 teachers from different branches working in the Pendik district of Istanbul in the 2020-2021 academic year. In the other part of the study, data were collected from 25 parents whose children were educated in foreign language-based classes at different grade levels in secondary schools. The study group was determined using convenience sampling. This method does not depend on probabilities but depends on the availability and willingness of the participants (Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2016). In-depth interview codes were given to all interviewed participants, indicating some of their characteristics, and these codes were used in the research. For data collection, in-depth interviews were conducted with the teachers who teach foreign language-based classes in their schools and those who teach foreign language-based classes and other classes. Face-to-face interviews were conducted through semi-structured interview forms. The data obtained within the scope of the research were subjected to content analysis. In content analysis, similar data are brought together and interpreted with defined concepts and themes (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz, & Çakmak, 2011). In analysing and interpreting the collected data, the teachers' opinions on the subject were taken, and the codes, categories, and themes were determined. The interview forms (prepared in light of the codes, themes, and categories) and the data collected from the parents were subjected to the same procedures. As a result of this classification, similar codes were combined under categories.

Findings

The two themes that emerged from the analysis are "Social Accumulation" and "Inequality in Education". When the findings are examined, it is seen that the theme 'social accumulation', that meets the cultural capital of the participants, is related to the inequality they encounter in their educational life. The educational inequalities experienced also affect the cultural capital of the individual over time. Therefore, there is a mutual influence between these two themes. It turns out that parents view foreign language-based classroom practices in schools as an opportunity to increase cultural capital. However, parents and teachers agree that the family's economic capital must be sufficient to enrol in these classes. This situation, as they put it, causes an educational inequality situation in schools.

Discussion

As a result of the data analysis, it was determined that the parents in secondary schools see foreign language classes as a means of acquiring cultural capital. It is seen that successful/ unsuccessful students and interested/apathetic parents are socially constructed in schools through foreign language-based classes. The desire to receive education in foreign language-based classes makes it necessary to undertake a severe financial burden over time. This separation creates a situation of social inequality in which individuals with more developed economic capital gain an advantage. It is

observed that this situation sometimes causes stereotype threats in foreign language-based classes. It is seen that teachers are much more willing to attend these classes, as the opportunities and success levels of foreign language-based classes are better. It has been determined that teachers avoid taking lessons in normal classrooms while creating the curriculum; this shows that teachers also practice othering.

It has been revealed in almost all studies (Kayabaşı & Köse, 2019; Naçar, 2019; Şahin & Göksoy, 2019) that it is challenging to provide a qualified foreign language education with three or four hours of planning per week. In this respect, practices aimed at increasing the hours of foreign language lessons given in schools can be considered beneficial. However, it is essential to provide more qualified foreign language education in foreign language-based classroom practices. Of course, schools will be in search of more qualified educational practices. However, it is necessary to avoid these efforts that cause students to be grouped, which is revealed in the parents and teachers' statements. It is seen that private schools provide a significant advantage to their students and families in accumulating cultural capital with the help of their cultural capital resources. Individuals and families benefiting from this privileged situation have a relatively more concentrated economic capital than their peers. This situation enables families with high economic capital to constantly reproduce their advantageous situation. This situation creates inequality for the children of disadvantaged families.

Necessary measures can be taken against the emergence of a similar situation in public schools through foreign language-based classes; however, it is not at the same intensity as a private school preference. Measures can be taken to prevent foreign language-based classes and non-foreign language-based classes from being discriminated against based on economic capital. Administrators and teachers in public schools should refrain from participating in the struggle to increase cultural capital, albeit unwillingly. In this way, they can pay attention to the behaviours that may cause differentiation within the school. Especially in terms of material supply, the MoNE can start the necessary practices for students to have equal opportunities in the school regarding foreign language education by increasing the opportunities available to schools. Increasing the use of digital platforms such as EBA, which has been introduced recently in this regard, can be considered important. This research was conducted with teachers and parents whose children study in foreign language classes. A similar study can be conducted with the parents whose children do not study in foreign language-based classes in schools with foreign language-based classes, and the results can be compared.

Giriş

Tarihsel sürece bakıldığında antik Yunan'da vatandaşlık, Platoncu ve Aristocu ekollerde mutluluk/haz, Budizmde hikmet aktarımı gibi gereksinimlerin çok eski dönemlerden bu yana bu aktarımın sağlıklı ve sürekli bir şekilde yapılabileceği kurumların meydana gelmesine dayanak oluşturduğu görülmektedir. 1500'lü yıllardan sonra da Bacon ile şekillenen bilginin en büyük güç olduğu kabulüyle beraber bu gücün peşine düşen insanoğlu onun aktarımını da kurumsallaştırmak adına eğitim kurumlarını oluşturmaya devam etmiştir. Okulların kurulmasıyla birlikte tarih boyunca bu kurumların, bireylerin toplumsal statülerinin konumlandırılmasında oldukça önemli bir yere sahip

olduğu görülmektedir. İyi insan ve iyi vatandaş yetiştirme temel misyonunun yanı sıra okullar, bireye kültürel bir saygınlık kazandıran kültürel sermaye kaynakları olarak ön plana çıkmaktadırlar (Bourdieu, 2015). Bu sebeple çağlar boyunca özellikle toplumsal statüsü yüksek aileler çocuklarının kendi biriktirdikleri kültürel sermayenin üzerine koyabilmeleri için onları görece nitelikli okullarda okutmaya gayret göstermişlerdir. Zira kültürel sermaye aile ve okul aracılığıyla bireylere aktarılan tutum ve davranışları şekillendirmeye yönelik kültürel bilgiler, sahip olunan tablo, müzik enstrümanları, kitaplar gibi kültürel nesnelere sahip olunan diplomalar ve sertifikalar aracılığıyla biriktirilebilir (Bourdieu, 1986). Aileler çocuklarının emsallerine oranla daha nitelikli gördükleri okullarda çocuklarının bu becerileri daha kolay edinebileceklerine inanmaktadırlar.

Türkiye’de de önceleri erişimi çok daha zor olduğu için ekonomik sermayesi toplumun diğer kesimlerine nazaran çok daha fazla olan özellikle üst zümreye mensup ailelerin çocuklarını bu kültürel sermaye artırımı adına devlet okullarından daha çok özel okullara göndermeyi tercih ettikleri görülmektedir (Soylu, 2018). Çünkü ailelerden miras alınan kültürel sermaye birikimi okuldan kazanılacak kültürel sermaye ile artırılmaktadır (Swartz, 2011). Özel okulların velilere sunduğu hizmet vaatleri arasında, öğrencilerinin akademik başarılarının artırılmasına yönelik uygulamaların yanı sıra iyi bir yabancı dil eğitimi verilmesi ve sosyal ve kültürel beceriler kazandırılması olduğu kabul edilmektedir (Soylu, 2018). Ancak son dönemlerde, eğitim alanında yaşanan ekonomik sermayeyle bağlantılı kültürel sermaye aktarım alanının devlet okulları içerisinde de farklılaşan sınıf uygulamaları üzerinden yaşandığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokullarda sadece 5. sınıflar için geçerli olmak koşuluyla getirilen yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının özellikle merkezi bölgelerdeki birçok okul tarafından süreç içerisinde tüm kademeleri (5-6-7-8) kapsayacak bir işleyişe dönüştürüldüğü görülmektedir. Uygulama alanı hızla artan bu sınıflar ile ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok ortaokul düzeyinde verilen İngilizce eğitiminin yeterliliği üzerinde durduğu görülmektedir (Kayabaşı & Köse, 2019; Naçar, 2019; Özkan, Özdemir & Tavşancıl, 2018; Şahin & Göksoy, 2019). Ancak yabancı dil ağırlıklı sınıfların başta tercih edilmesi noktasından başlayarak oluşturulma süreçlerinin, bu sınıflara ve sınıflardaki uygulamalara velilerin ve öğretmenlerin bakışının, uygulamaların okul toplumu üzerindeki etkilerinin sosyolojik bir bakışla incelenmediği görülmektedir. Bu sebeple çalışmamızda ortaokullar bünyesinde oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıfların kültürel sermaye artırımına nasıl hizmet ettikleri ve bu uygulamanın eğitimde eşitsizlik bağlamında sonuçları incelenmiştir.

Kültürel Sermaye ve Eğitimde Eşitsizlik

Toplumsal yaşamın bir parçası olarak bireylerin farklı sermaye türlerinin sahibi oldukları görülmektedir. Başta sahip olunan ekonomik sermayeyle birlikte sosyal ve kültürel sermayenin de doğrudan ya da dolaylı etkilerinin gündelik yaşamın içerisinde görülmesi mümkündür. Sahip olunan bu sermaye türlerinin toplumsal hayatla etkileşim içerisinde olduğu görülebilir. Bu sebeple temelde ekonomik sermaye sahipliğine dayanan sınıfsal yapıların, ekonomik sermaye ile yakın ilişkili kültürel sermaye sahipliğiyle de genellikle paralel bir şekilde sınıfsal farkları yansıttığı, yeniden-ürettiği ve meşrulaştırdığı söylenebilir (Bourdieu & Passeron, 2014). Pierre Bourdieu’nun sıkça dile

getirdiği “kültürel sermaye” nosyonu yüksek kültüre ait bilginin toplamı ve eğitim yoluyla elde edilen becerilerin bir bütünü olarak tanımlanmaktadır (Bourdieu, 1986). Kültürel sermaye, formel eğitim yoluyla edinilen ve diplomalar aracılığıyla nesneleştirilen “okul sermayesi” ile kaynağını aileden alan ve doğal bir biçimde, aile yaşantısı içerisinde kazanılan nitelikleri ifade eden “tevarüs eden kültür sermayesi” olarak iki başlık altında ele alınır ve gerek okullarda görülen eğitim aracılığıyla olsun gerekse aileden aktarılmış olsun, entelektüel niteliklerin toplamına karşılık gelir (Bourdieu & Passeron, 2014).

Öğrencinin akademik başarısını belirleyen en önemli faktörün aile olduğunu, okul ve öğretmenin bu başarıdaki etkisinin oldukça düşük olduğunu savunan Coleman (1966) raporuna benzer olarak Bourdieu da okul hayatında başarılı olan çocukların bu başarısının sebeplerini onların zekâ veya yeteneklerinde değil toplumsal kökenlerinde ve aile ortamından miras kalan kültürel sermayelerinde arar. Okul başarısızlığının nedeni olarak, kültürel sermayenin eşitsiz dağılımına dikkat çeker (Bourdieu, 2016). Ailelerin kültürel sermaye sahipliği bakımından eşit olmamalarının öğrenci başarısını etkilemede kanıtlanmış rolü, kültürel sermayenin eğitimde bu kadar öne çıkmasının nedenini oluşturmaktadır. Eğitim sisteminde kültürel sermayenin bu belirleyici rolü, eğitim alanındaki eşitsizliklerin de farkında olmadan derinleşmesine sebebiyet vermektedir (Bernstein, 1977; Bourdieu, 1986). Ebeveynlerini seçme olanağından yoksun olarak dünyaya gelen birey, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan emsallerine nispeten alt sınıfa mensup bir ailede dünyaya gelmişse, nitelikli bir eğitim sayesinde kültürel sermaye birikimi sağlama ve eksiklerini giderme şansını yakalayabilir. Ancak okullar çocuğun önüne kültürel sermaye birikimini artırma imkânları sunmanın aksine ona bu alanda zorluk çıkaran uygulamaları yürürlüğe koyarsa çocuğun bireysel ve toplumsal gelişiminde yıkıcı bir rol oynamış olur. Burada gözden kaçırılmaması gereken bir diğer nokta ise, ekonomik sermaye kazanımına oranla kültürel sermaye aktarımının geriye dönüşü olmayan, nispeten kalıcı bir süreç olduğu gerçeğidir (Goldthorpe, 2007).

Bourdieu’ya (1986) göre kültürel sermayenin üç hali vardır. *Bedenselleşen kültürel sermaye*, aile üyelerinin ait oldukları sınıf yapısının temel özelliklerinin vücut bulmuş halidir. Öğrenilen anadil ve yabancı diller, yazışma diline hâkim olma, kültürel sermayenin bedenselleşmiş halidir. *Nesnelleşen kültürel sermaye* ise, temsil kabiliyetini ön plana çıkaran, ait olunan sınıfın özelliklerini yansıtan nesnelere meydana gelmiş bir sermaye formudur. Hoşlanılan resimler, sahip olunan müzik kültürü kültürel sermayenin nesnelleşmiş halidir. Son olarak *kurumsallaşmış kültürel sermaye* ise, üst sınıf içerisinde var olma, kabullenilme süreçlerini ifade etmektedir. Bu sermaye kalıpları çerçevesinde yetişen bireyin bu kurallar gözetilerek kurgulanan eğitim ortamlarında diğer sınıflara mensup bireylerden daha avantajlı bir konum edindikleri ortadadır.

Bourdieu, okul eğitimine yönelik stratejilerin de sınıfsal konumdaki farklılıklara göre çeşitlendiğini ifade etmektedir. Örneğin egemen konumda bulunanlar prestijli okullara yönelirler (Swartz, 2011). Çünkü bir pratik yaygınlaştıkça egemen konumda bulunanlar nadirliklerini koruyabilmek için yatırımlarını farklılaştırmaya ve artırmaya çaba gösterirler (Bourdieu, 2015). Bu bağlamda kültürel sermaye yoğunlukları yüksek olan sınıf mensupları, çocukları söz konusu olduğunda eğitimlerinin yanında kültürel etkinliklere de yatırım yapmak isterler (Bourdieu, 2015). Dolayısıyla aileler için

okullarda öğrencilere sunulan akademik eğitim ile öğrencilerin yetenek ve becerilerini geliştirebilmek için uygulanan çok yönlü programların varlığı önemli bir konu haline gelmektedir.

Bourdie çalışmalarında kaderci öğelerin fazlaca bulunması sebebiyle eleştirilere de uğramıştır (Jenkins, 2002). Kültürel sermaye edinimi ve aktarımı sürecinde aileye oldukça önemli bir rol verir ancak bu konuda okulların etkililiğini ve yeniden üretim sürecinde devletin rolünü çok fazla dikkate almaması sebebiyle eleştiri de alır. Bununla birlikte eğitim ve sınıf arasındaki bağlantının Bourdieu'nun yeniden üretim modelinin önerdiği kadar katı olmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Goldthorpe, Lewellyn, & Payn, 1980).

Toplumsal hayatta bireyler, egemen sınıfın ortaya koyduğu normlar ile değerlendirilmektedir. Herhangi bir durum veya olgu ile ilgili iyi-kötü, doğru-yanlış, faydalı-zararlı gibi olumlama ya da olumsuzlaştırmalar tamamen toplumsal üretim-yeniden üretim süreçleridir. Toplumsal gerçekliğin önemli unsurları olarak kurumlar, işleyiş biçimleri ve etkileri dikkate alındığında toplumsal yapıların oluşmasında ve devamlılığının sağlanmasında belirleyicidirler. Durağan bir yapısı bulunan geleneksel kapalı toplum yapılarında statüler yalnızca soy bağıyla elde edilmektedir. Günümüz açık toplumlarında ise, aktarılan statü yerine kazanılan statü olgusu daha geçerlidir. Bu noktada statü kazanma adına bireylerin en önemli ve çağdaş silahının da eğitim olduğu düşünülmektedir. Bireyler yeni statüleri eğitim fırsatlarından yararlanarak elde etmektedirler. Bireyler sahip oldukları statülerine bağlı olarak da yalnızca ekonomik durumlarında iyileşme elde etmemektedirler. Sahip olunan statü aynı zamanda bireyin yaşam biçiminde ve dünya görüşünde de köklü değişimlere sebebiyet vermektedir (Erkal, 2009).

Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik çalışmalarının daha çok öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarını veya ebeveynlerin eğitim durumlarını dikkate alarak kurgulandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak Ergüneş (1983), toplumsal katmanlaşma ile eğitimin ilişkisini ele aldığı çalışmasında öğrencileri, özel okul, genel devlet okulları ve meslek okulları öğrencileri şeklinde okul türüne göre gruplara ayırarak, daha üst tabakayı temsil ettiklerini ileri sürdüğü özel okulda okuyan öğrencilerin üst tabakanın bir altını temsil ettiklerini öne sürdüğü genel devlet okullarında okuyan öğrencilerden daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Alt tabakayı karşıladıkları ileri sürülen meslek okullarında okuyan öğrenciler ise bu her iki grup öğrenciden yine akademik başarı anlamında çok daha başarısız çıkmışlardır.

Benzer gelişim ve öğrenim düzeyine sahip olmalarına karşın farklı toplumsal sınıflardan gelen "kâbiliyetli" öğrencilerin akademik başarı olarak farklı düzeylere eriştiklerini ortaya koyan araştırmalar (Crane, 1969; Dumais, 2002; Karp & Bork, 2012; Shade, 1982) işçi sınıfı çocuklarının orta sınıf çocuklarına oranla okul başarısızlığı nedenlerini, kötü barınma koşulları, yaşadığı kültürel çevrenin yetersizliği, başarısı düşük okullara devam etme ve aileden destek görememe gibi farklı etkenlere bağlamıştır. Okul başarısı söz konusu olduğunda bu faktörlerden en öne çıkan ailenin gösterdiği ilginin derecesidir (Douglas, 1964). Dolayısıyla öğrenci, ailesini seçemediğinden ötürü bu alandaki dezavantajına müdahale etme olanağı kısıtlıdır. Nitekim okullarda öğrenci velilerinin bu bilinç düzeyleri üzerinden bir sınıflamaya maruz bırakıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte

okullarda öğrencinin mevcut sınıfsal konumunu daha fazla ortaya koyacak bir durumun öğretmen ve idareciler eliyle yaratılması durumunun olumsuzlukları değerlendirilmelidir.

İyi okullardan mezun olmuş, kentli, eğitilmiş laik kesimler üzerine yapılan “Seçkinler ve Sosyal Mesafe” başlıklı bir çalışma “ötekileştirme” dilinin, yalnızca prestijli okullarla sınırlı kalmadığını, Türk milli eğitim sistemi ve bu bağlamda öğretim programlarından beslendiği için genel olarak tüm eğitim kurumlarında ortaya çıktığını göstermektedir (Üstel ve Caymaz, 2009, s. 53). Damgalamanın akademik başarıyı düşürdüğünü, sınıf içinde ve dışında öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkisini şekillendirdiğini, daha yüksek akademik kaygı ile daha düşük içsel motivasyona sebebiyet verdiğini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Gillen-O’Neel, Ruble & Fuligni, 2011; Guyll, Madon, Prieto & Scherr, 2010; Yağan, 2020a; Zirkel, 2005). Okullarda *cinsiyet* (Esen, 2013; Esen, Soylu, Siyez, & Demirgürz, 2017; Seçgin & Kurnaz, 2015), *etnisite* (Er & Bayındır, 2015; Eren, 2019; Sakız, 2016; Yağan, 2020c), *anadil* (Canpolat, 2020; Uğur, 2017), *cinsel tercih* (Çavdar & Çok, 2016; Demirbaş & Kayabol, 2018) gibi çok farklı temelleri olan ayrımcılık çeşitleri ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Temelinde “biz”in, “öteki” olarak algıladığı grubun üyelerine yönelik olumsuz bakış ve davranış şekillerinin yattığı bu kutuplaşmanın, okul dışındaki hayatı zaten yeterince zor olan öğrencilerin yaşantılarını okul içerisinde de oldukça zora soktuğu düşünülmektedir. Okullar farklı sosyo-ekonomik düzeye mensup bireylerin arasındaki sınırları yeniden kuran enstrümanlar olmaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan ve kültürel sermaye bakımından dezavantajlı konumda bulunan, akademik başarıyı getirecek koşullara (habitus) sahip olamayan öğrencilerin ise sınırların hep dezavantajlı tarafında kaldığı görülmektedir. Bu durum eşitsizliklerin de okul aracılığı ile yeniden üretilmesi anlamına gelmektedir (Atmaca, 2019). Bu bağlamda, mevcut araştırma “Ortaokullar bünyesinde oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıflar kültürel sermaye artırımına ve eğitim alanında eşitsizliğin ortaya çıkmasına hizmet etmekte midir?” sorusuna cevap aramaktadır. Bununla birlikte araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Yabancı dil ağırlıklı sınıfların tercih edilme sebepleri nelerdir?
2. Öğretmenler ve veliler yabancı dil ağırlıklı sınıflarda verilen eğitimin beklentileri karşılama durumları hakkında ne düşünmektedirler?
3. Öğretmenler ve veliler yabancı dil ağırlıklı sınıfların eğitim alanında eşitsizliğe neden olduğunu düşünmekte midirler?
4. Yabancı dil ağırlıklı sınıflar ile yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflara ders verme isteği noktasında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaokullarda oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıfların kültürel sermaye artırımına nasıl hizmet ettikleri ve okullar içerisinde meydana gelen eşitsizlik algısının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma olgubilim (fenomenoloji) deseniyle kurgulanmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan bir araştırma

desenidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Fenomenolojik çalışma kişilerin bir fenomen veya kavramla alakalı deneyimlerinden çıkan ortak anlamları tanımlamaya çalışır. Fenomenolojide temel amaç, bir fenomenle alakalı şahsi deneyimlerden evrensel nitelikte bir açıklama üretmeye çalışmaktır (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırma iki farklı grupta yürütülmüştür. İlk olarak 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Pendik ilçesinde görev yapan farklı branşlardan 25 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	13	52
	Erkek	12	48
Yaş	30 yaş ve altı	6	24
	31-40 yaş	11	44
	41-50 yaş	8	32
Branş	Din Kültürü	3	12
	Fen Bilimleri	4	16
	İngilizce	4	16
	Matematik	4	16
	PDR	3	12
	Sosyal Bilgiler	3	12
	Türkçe	4	16
Toplam		25	%100

Araştırmanın diğer bölümünde ise 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul İli Pendik ilçesinde çocukları ortaokullar bünyesinde oluşturulan farklı sınıf düzeylerinde yabancı dil ağırlıklı sınıflarda eğitim gören 25 veliden veri toplanmıştır. Velilere ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Velilere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	14	56
	Erkek	11	44
Yaş	25-35 yaş ve altı	9	36
	36-45 yaş	10	40
	46 yaş ve üzeri	6	24

	5. Sınıf	8	32
Öğrencisinin Sınıf Kademesi	6. Sınıf	5	20
	7. Sınıf	7	28
	8. Sınıf	5	20
	Toplam	25	%100

Çalışma grubu uygun (convenience) örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem, olasılıklara bağlı olmayan, ancak katılımcıların mevcudiyetine ve istekliliğine bağlı olan bir örnekleme türüdür (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2016). Derinlemesine görüşme yapılan tüm katılımcılara bazı özelliklerini belirten derinlemesine görüşme kodları verilmiş ve araştırmada bu kodlar kullanılmıştır. Örnek olarak katılımcılar şu şekilde kodlanmıştır:

Cinsiyet–Branş–Sıra No = KT19 (Kadın öğretmen–Türkçe-19. sıra)

Cinsiyet–Çocuğunun Sınıf Seviyesi–Eğitim-Sıra No = E5Ü12 (Erkek veli–5. sınıf-Üniversite mezunu–12. sıra)

Verilerin Toplanması

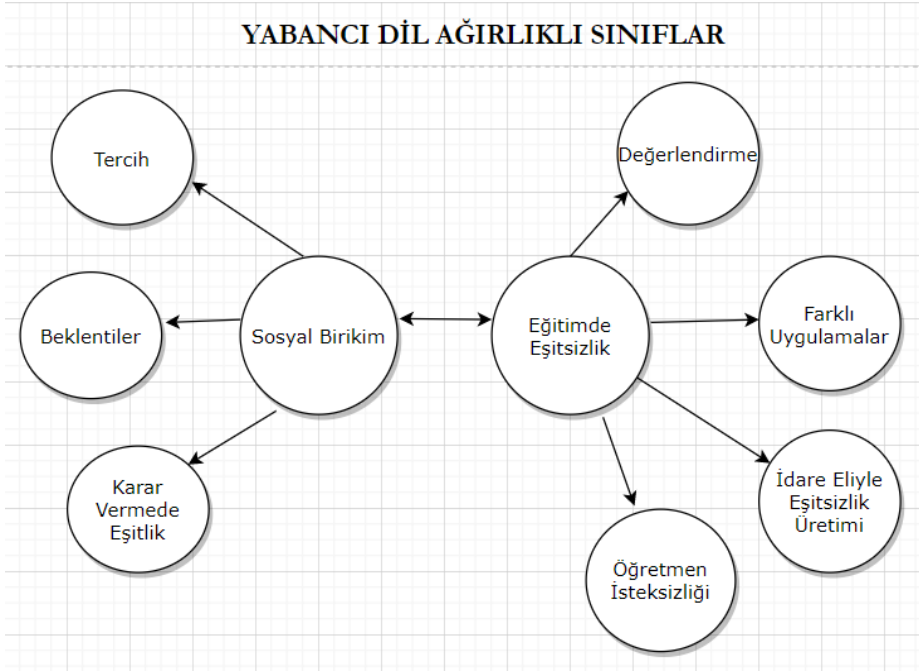
Araştırma verileri, 27.11.2020 tarihli ve 2020/11 sayılı Etik Kurulu kararıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için görev yaptıkları okullarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması yapılan ve hem yabancı dil ağırlıklı sınıflara hem de diğer sınıflara derse giren öğretmenler tercih edilerek onlarla yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yüz yüze derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin her biri yaklaşık 30 dakika sürmüştür ve görüşmeler öğretmenlerin çalıştıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Sonrasında oluşturulan yarı yapılandırılmış veli görüşme formu aracılığıyla çocukları ortaokullar bünyesinde oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıfların farklı kademelerinde eğitim gören lise ve üniversite mezunu 25 veli ile çocuklarının eğitim gördüğü okullarda derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. 9 velinin isteği üzerine görüşmeler bir okul idaresinin de katılımıyla yapılmış, diğer 16 veliyle ise okullarındaki uygun bir odada baş başa görüşülmüştür. Veliler ile yapılan görüşmelerin her biri yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde benzer veriler belirlenmiş kavram ve temalar ile bir araya getirilir ve yorumlanır (Büyüköztürk vd., 2011). Toplanan verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde önce öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri alınarak kodlar, kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Bu kod, tema ve kategoriler ışığında hazırlanan görüşme formları ile velilerden toplanan veriler aynı işlemlere tabi tutulmuştur. Bu sınıflandırma sonucu benzer kodlar kategoriler altında birleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini temin etmek için veriler deşifre edildikten sonra isteyen katılımcılara kontrol edebilmeleri adına görüşmenin metinleştirilmiş hali verilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde NVIVO 12 Programı kullanılmıştır.

Bulgular

Analiz sonucunda ortaya çıkan 2 tema bulunmaktadır. Bunlar “Sosyal Birikim” ve “Eğitimde Eşitsizlik” temalarıdır.



Şekil 1. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasına ilişkin temalarının ilişkisi

Şekil 1’de görüldüğü gibi bulgular incelendiğinde katılımcıların kültürel sermayelerini karşılayan sosyal birikim temasının eğitim hayatlarında karşılaştıkları eşitsizlik ile ilişkili olduğu görülmektedir. Karşılaşılan eğitimsel eşitsizlikler de zamanla bireyin kültürel sermayesini etkilemektedir. Dolayısıyla bu iki tema arasında karşılıklı bir etkilenme durumu bulunmaktadır.

Sosyal Birikim

Katılımcılardan toplanan veriler değerlendirilerek Sosyal Birikim Temasına İlişkin Bulgular “Tercih, Beklentiler ve Karar Vermede Eşitlik” alt temaları altında incelenmiştir.

Tercih

Katılımcı öğretmenlere “yabancı dil ağırlıklı sınıfları tercih etme sebepleri” sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan yabancı dil ağırlıklı sınıfların; *yabancı dile verilen önem* ($f=23$), *ayrıcalıklı sınıf algısı* ($f=16$), *tavsiye* ($f=2$) ve *koleje alternatif* ($f=1$)” sebepleri ile tercih edildiği görülmektedir.

“Eğitime önem veren bilinçli veliler, daha fazla dil konusuna önem veriyor bunun sonucunda da yabancı dil sınıflarındaki öğrencilerin başarı seviyeleri daha iyi çünkü veli ilgileniyor ve

eğitimli. Bu başarıdan, bu **sınıflarda özel ilgi** var, derse özel öğretmenler(!) giriyor algısı talebi daha da artırıyor.” (KD1)

“İngilizce eğitiminin daha yoğun olduğu özel okullara ekonomik nedenlerden dolayı gönderemediği çocuğu için okulun sunmuş olduğu fırsatı değerlendirmek. Dolayısıyla bu sınıfların bir yönden **kolejlere alternatif** olarak değerlendirildiği düşünülebilir.” (EF5)

Daha önce yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyan öğrencilerin ve ailelerinin memnuniyeti ve bunu çevresindekilere **tavsiye** etmeleri etkili oluyor.” (Kİ10)

“**Dil eğitiminin önemli olduğunu** düşünerek çocuklarının geleceğe daha hazırlıklı olmalarını sağlamak ve okulumuzun yabancı dil eğitiminde iyi bir noktada olduğunu düşünmeleridir.” (Kİ11)

“Yabancı dil sınıflarında **nitelikli dil eğitimi** verilmesi başlıca sebeplerdendir.” (KM14)

“...özellikle veliler arasında da yaygın olarak inanılan yabancı dil ağırlıklı sınıfların başarı olarak çok daha yüksek olduğuna ve **özel sınıflar oluşturulduğuna** inanılması velileri bu sınıflara yönlendiriyor. Bu yönelimin ilkokuldan gelen bir alışkanlık olduğunu düşünüyorum. İlkokulda da velilerin “iyi öğretmen!” arayışına girdiğini görüyoruz. Bunun için okullara çok ciddi paralar teklif ettikleri de zaman zaman duyuluyor. Bu alışkanlığın devamı olarak ortaokulda da yabancı dil ağırlıklı sınıflara velilerin çok daha yoğun ilgi gösterdiğini ve bu yüzden ciddi paralar harcadıklarını biliyorum.” (KR18)

“Zamanla velilerde dil ağırlıklı sınıflarda daha iyi eğitim verildiğine, o **sınıflara ayrıcalık tanındığına**, o sınıflardaki öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olduğuna dair düşünceler oluşmaya başladı. Bu yüzden de yabancı dil ağırlıklı olmayan düz sınıfları tercih etmiyorlar.” (KT22)

Katılımcı velilere “çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırma sebepleri” sorulduğunda velilerin tamamının (f=25) bu sınıflarda verilen İngilizce ders yoğunluğunun yanında yabancı dil ağırlıklı sınıfların çok daha başarılı olarak görüldüğünü belirterek bu sınıfların akademik başarı oranlarının çok daha yüksek olması sebebiyle veliler gözünde ayrıcalıklı sınıflar olarak görüldüğünü belirtmişlerdir.

“Bu okulda daha önce çocuğu okuyan komşularım kendi çocuklarının da yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuduğunu ve düz sınıflara oranla ders başarılarının çok daha yüksek olduklarını söylediler. Ben bu sınıfların diğerlerine göre **kesinlikle ayrıcalıklı olduğunu** düşünüyorum.” (K6L7)

“Şimdi eğri oturup doğru konuşalım. Kızım bu sene sınava girecek ve ben en başından beri okulun yaptığı denemelerde bile en basitinden yabancı dil sınıflarının çok daha başarılı olduğunu gösteriyor. Yabancı dil sınıflarında sorunlu öğrencinin diğer sınıflara göre çok daha az olduğunu da biliyoruz. Bu da bu sınıflarda okuyan çocukların çok daha **avantajlı** olduğunu gösteriyor zaten” (E8Ü11)

“Günümüzde artık bırakın bir yabancı dili herkes imkânları ölçüsünde birden fazla yabancı dili çocuklarına öğretmeye çalışıyor. Dolayısıyla çocuğumu bu sınıfa verme sebepim böyle bir imkân hazır varken bundan faydalanma isteğim oldu elbette. Benim oğlum 5. Sınıfta ve normalde haftada 3 saat İngilizce dersi göreceksen şu an bu sınıflarda 11 saate çıkıyor. Bu da tabii ki **ayrıcılıklı bir durum** ortaya çıkarıyor bence.” (K5Ü14)

Çalışmaya katılan velilerden 12’sinin çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara verme sebebi olarak bunu bilinçli veli olmakla ilişkilendirmiş olmaları dikkat çekicidir.

“Ben bilinçli bir veli olarak tabii ki çocuğumu en iyi şartlarda okutmak adına bu sınıfa vermek istedim.” (K8L9)

“Ben veliler arasında çocuğunu İngilizce sınıfına veren veliler çocuğunu daha önemsiyor daha bilinçli, diğer sınıfa verenler de işte okusun orda gibi bir ayırım olduğunu görüyorum. Kızmayın ama bu düşünce sanki bazı öğretmenlerde de var. Hal böyle olunca da herkes çocuğunu İngilizce sınıfına vermek istiyor.” (E7Ü20)

Beklentiler

Katılımcı öğretmenlere “beklentilerin karşılanıp karşılanmadığı” sorulduğunda ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu *beklentilerin yeterli düzeyde karşılandığına* (f=17) inandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden *beklentilerin yeterli düzeyde karşılanmadığına* (f=4) inandıklarını ve *beklentilerin net olarak ortaya konmadığını* (f=4) ifade edenler olmuştur.

“Gramer ağırlıklı bir dil eğitim modeli uygulandığı için **velilerin beklentilerini yeterince karşıladığını düşünmüyorum**. Yıllık planlarda gramere çok fazla ağırlık vermeden, değişik etkinlik senaryoları hazırlanmalıdır.” (EF5)

“Bu uygulamanın **birçok velinin beklentisini karşılıyor** diye düşünüyorum. Çünkü dil konusunda özel okullar hariç daha iyi alternatif yok. Ve öğrencilerin dil eğitimi diğer sınıflara göre çok daha iyi.” (EF6)

“Her öğrenci aynı seviyede olmadığı için her velinin de eğitim, düşünce ve çocuklarına karşı ilgi tutumları farklılık gösterir. O yüzden **herkesin beklentisi aynı değildir**.” (K11)

“Kesinlikle karşılandığını düşünüyorum. Dil sınıflarıyla ders yapmak çok verimli ve keyifli oluyor.” (ES19)

Katılımcı velilere “beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı” sorulduğunda ise beklentilerinin *büyük oranda karşılandığını* (f=20) belirten velilerin yanı sıra beklentilerinin *istenen ölçüde karşılanmadığını* (f=5) belirten velilerin de olduğu görülmektedir.

“Çocuğumun okuduğu sınıfın devlet okullarındaki ortalamanın üstünde olduğunu düşünüyorum. Bulduğumuz bölge de gerçi iyi bir düzeyde ama yine de neler neler duyuyoruz başka okullarda ben o yüzden **bu sınıftan çok memnunum**.” (K7L6)

“Tabii ki insan çok daha iyi şeyler istiyor özellikle İngilizce yeterlilik anlamında fakat yine de **genel manada bir memnuniyetim olduğunu söyleyebilirim**.” (E7Ü19)

“Yani benim bir kızım da buradan mezun oldu o yüzden ben İngilizce sınıflarının iyiliğini bilerek oğlumun da yazdırdım zaten. Kızım Fen Lisesinde okuyor şu an oğlumun da kazanacağına inanıyorum. O yüzden bu sınıflarda verilen eğitim benim **beklentilerimi karşılıyor.**” (K6L22)

“Aslında ders başarısı olarak idare eder gerçi sınıflarımız kalabalık ama **İngilizce aşamasında beklentim karşılanmadı.** Ben çok daha pratik konuşmasını bekliyordum çocuğumun.” (E8Ü25)

Karar vermede eşitlik

Katılımcı öğretmenlere “velilerin çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara verme kararını alırken farklı kriterlere sahip olmalarını değerlendirmeleri” istendiğinde öğretmenlerin tamamına yakını bu aşamada birkaç istisna hariç velilerin eşit koşullarda karar verebildiklerine inanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, *velilerin maddi olanakları* ($f=22$) ve *veli farkındalığı* ($f=9$) kriterleri öğrencilerin yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyabilmelerini belirlemektedir.

“Kesinlikle eşit koşullarda karar verilmiyor, şahit olduğum veliler var, çocuğunun kapasitesinin çok iyi olmasına rağmen **maddi sebeplerden dolayı** çok istemelerine rağmen tercih edemiyorlar.” (KD1)

“**Velilerdeki eğitim bilinci farklı olduğundan eşit karar alamadıklarını düşünüyorum.**” (EF6)

“Günümüz koşullarında velilerin eşit koşullarda karar alabildiklerini düşünmüyorum. Çünkü günümüz koşullarında yabancı dil sınıflarında kullanılan kitap vs. farklılıklarından dolayı, **maddi durumları iyi olan velilerimiz tercih yapabiliyorlar.**” (KM13)

“Velilerin çocuklarını bu sınıflara verme aşamasında kesinlikle eşit koşullarda karar alabildiklerini düşünmüyorum. **Belli bir maddi imkân gerektirdiği için** çocuğunu hazırlık sınıfında okutmak istemesine rağmen düz sınıfta okutmak zorunda kalan aileler biliyorum.” (KM14)

“Bu sınıflara kayıt yaptırmayan ebeveynlere baktığımızda ebeveynlerin eğitim seviyelerinin düşük, **ilgisiz anne baba tutumuna sahip ebeveynler olduklarını...**” (KR16)

Çalışma kapsamında “çocuklarınızı yabancı dil ağırlıklı sınıfa yazdırma size maddi olarak bir külfet getirdi mi?” sorusuna katılımcı velilerin tamamı ($f=25$) maddi açıdan bir yük getirdiğini belirtmişlerdir. Ancak velilerin büyük çoğunluğu çocuklarının eğitimi için harcadıkları bu ücretleri çok büyük sorun olarak görmediklerini belirtmeler de çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırabilmek için çevresinden borç almak zorunda kaldığını belirten velilerin olması da dikkat çekicidir.

“Şimdi çocuğumuzu okula yazdırmak için geldiğimizde önümüze iki seçenek sundular yabancı dil sınıfı ve düz sınıf diye. Düzü seçersen tamam ama yabancı dil sınıfını seçtik birkaç bin ödedik. Sonra İngilizce kitap seti aldık ona da verdik para. Hani verdiğim paralar beni zorlamaz ama yine de **bir yük getiriyor veliye yani**” (E5L2)

“Artık günümüzde maalesef parasız bir şey olmuyor ki eğitim olsun. O yüzden elbette para verdik biz de epey. Ben çocuğu okula yazdırmak için para vermeye alıştım zaten, ilkokula da yazdırırken iyi öğretmene vermek için o dönem baya bir para vermiştik (gülüyor). Olsun ama ilkokulundan da memnundum buradan da memnunum” (K6Ü3)

“Valla ben size şunu söyleyeyim, okula yazdığımız dönem ekonomik durumumuz biraz sıkıntılıydı ama gittim akrabamdan borç aldım çocuğu İngilizce sınıfına yazdırmak için.” (K6L17)

Eğitimde Eşitsizlik

Katılımcılardan toplanan veriler değerlendirilerek Eğitimde Eşitsizlik Temasına İlişkin Bulgular “Uygulamaya Bakış, Farklı Uygulamalar, İdare Eliyle Eşitsizlik Üretimi ve Öğretmen İsteksizliği” alt temaları altında incelenmiştir.

Uygulamaya bakış

Öğretmenlere “yabancı dil ağırlıklı sınıflara nasıl baktıkları” sorulduğunda uygulamaya olumlu ($f=12$) ve olumsuz ($f=10$) bakanların sayısının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden uygulamaların olumlu ve olumsuz yönlerini göz önüne aldıklarında bu uygulamaya bakışlarında kararsız ($f=2$) olduklarını belirten öğretmenler de vardır.

“**Kararsızım**, avantajları da dezavantajları da var. Maddiyata bağlı tercihler olmasa isteyen ama belli bir yeterliliğe sahip öğrencilerden oluşursa daha iyi olur, sınavla alınabilse en azından bu dersleri kaldıramayacak yeterliliğe sahip olmayanlar psikolojik sıkıntılar yaşamazlar.” (KD1)

“İngilizce öğretmeni olarak **düşününce, bence doğru**. Çünkü dil öğrenimi için son kritik yaş eşliğinde 5.sınıflar. Bu duruma ilgi – yetenek eklenince ve iyi kaynaklar da kullanılırsa; yoğunlaştırılmış eğitim gerçekten olumlu sonuçlar doğuruyor. Hiç uygulanmamış olsaydı; bu potansiyel yeti boşa gitmiş olacaktı.” (Kİ10)

“Ben **bu uygulamayı hiç doğru bulmuyorum**. Her şeyden önce bu uygulama, eğitimde fırsat eşitliğine ters. Evet, yabancı dil eğitimi kesinlikle önemli ve gerekli, liseden mezun olan her insan en azından derdini anlatacak ve günlük hayatta gerekli konuşmaları yapacak düzeyde yabancı bir dil öğrenmeli ama bu olanak sadece parası olana değil herkese verilmeli hatta velinin veya öğrencinin tercihine bırakılmadan zorunlu olmalı. Bu uygulamanın bir başka sakıncası da çocukların psikolojisine etkisi. Düz sınıflara yani dil ağırlıklı olmayan sınıflara hem akademik başarısı düşük çocuklar hem de maddi olanakları yetersiz olan çocuklar kaydediliyor ve başarısı düşük olan bütün çocuklar bu sınıflarda toplanıyor. Böylece dil sınıfında okumayan çocuklar kendilerini yetersiz, başarısız ve dışlanmış hissediyor, diğerlerini ayrıcalıklı görüyor. Yani baştan böyle bir yargıyla başlayan çocuk ne kadar başarılı veya azimli, hırslı olabilir ki? Dil sınıflarındaki çocuklar da kendilerini diğerlerinden daha üstün, daha başarılı ve ayrıcalıklı görüyor. Her iki durum da çocuklar açısından sakıncalı bence.” (KT22)

Farklı uygulamalar

Öğretmenlere “yabancı dil ağırlıklı sınıflar ile diğer sınıflarda eğitim alanındaki uygulamalar” sorulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu iki farklı sınıf türünde yabancı dil eğitimi dışında genel anlamda *uygulamada birliktelik* ($f=18$) olduğunu belirtmişlerdir. Bunun dışında yabancı dil ağırlıklı sınıflarla diğer sınıflar arasında ders işlenişi ve materyal kullanımı gibi sebeplerle de olsa *değişik seviyede eğitim* ($f=7$) uygulamaları gözlemlendiğini belirtmişlerdir.

“Düşünmüyorum. Yabancı dil harici tüm okul içi dersleri, etkinlikleri adil bir şekilde aldıklarını düşünüyorum.” (EF4)

“Diğer sınıflardaki öğrenciler seviye olarak düşük. Eğitim her ne kadar farklı değil gibi gözükse de sonuçta her sınıfın seviyesine göre eğitim veriliyor. Dolayısıyla farklılıklar var.” (EM12)

“Bence sadece dil eğitimi bakımından bir fark var. Bunun dışında uygulanan eğitim modelinde bir fark olduğunu sanmıyorum.” (ET24)

Velilere “yabancı dil ağırlıklı sınıflarda eğitim gören çocuklar ile diğer sınıflarda eğitim gören çocuklar arasında eğitim alanında farklı uygulamalar olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulduğunda velilerin tamamı ($f=25$) bu sınıflarda farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Veliler bu farklılığın sadece yabancı dil eğitimi alanında değil genel olarak diğer alanlarda da olduğunu belirtmişlerdir.

“Başta İngilizce eğitiminde var mutlaka zaten adı da oradan gelmiyor mu? Bunun yanında ben diğer derlerde de çok fark olduğunu düşünüyorum ve görüyorum da aslında. Dereceler, yarışmalar hep İngilizce sınıflarından çıkıyor. Veliler de ilgili çocuklarıyla” (K5Ü3)

“Eee, şimdi farklılık olmasa biz neden para verip çocuğu İngilizce sınıfına yazdırmaya uğraşalım (gülüyor).” (E8L15)

“Ben okuldaki herkesin öğretmeninden idaresine yabancı dil sınıflarına çok başka bir gözle baktıklarını düşünüyorum. Oradaki sorunları hemen çözmeye çalışıyorlar ama diğer sınıflarda kavga dövüş olsa da müdahale etmede çok geç kalıyorlar.” (K8Ü16)

İdare eliyle eşitsizlik üretimi

Katılımcı öğretmenlere “yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyan öğrenciler ile diğer sınıflarda okuyan öğrencilerin eşit imkânlar sahip olduklarına inanıyor musunuz?” sorusu sorulduğunda katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası *eşit değil* ($f=16$) şeklinde cevap verdikleri görülürken her dört öğretmenden sadece birinin *eşitler* ($f=6$) şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

“Eşit imkânlar sahip olduklarını düşünüyorum.” (KD1)

“Okul olarak eşit imkânlar sunulmakta.” (ED2)

“Düşünmüyorum. Hangi açıdan bakarsak bakalım yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflar dezavantajlı konumdalar. Bir okuldaki idari bakış açısından tutun da öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilere hatta öğrencinin kendilik bilincine kadar etki eden bir durum.” (ED3)

“Tabi ki eşit değiller. Yabancı dil ağırlıklı sınıfların öğrenci veli profili düz sınıflara nazaran belirgin şekilde (Ekonomik ve kültürel) üstün. Bundan dolayı yabancı dil sınıfı öğrencileri birçok imkâna sahipken, diğer öğrenciler bunların birçoğundan mahrum.” (EM12)

Öğretmen isteksizliği

Katılımcı öğretmenlere “öğretmenlerin bu iki farklı türdeki sınıfa ders verme noktasında benzer tutumda olup olmadıkları” sorulduğunda öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının öğretmenlerde yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflara girmede isteksizlik ($f=21$) algıladıklarını belirttikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra sadece dört öğretmen bu iki farklı türdeki sınıfa ders verme noktasında farklı düşünmediğini belirtmiştir.

“Yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflara giren öğretmenlerin genelde isteksiz olduğunu düşünmüyorum.” (EF5)

“Bu soruya bir soru ile cevap vermek isterim. Elmas dolu bir elmas kesesinden 3-5 saman mı ayıklamak istersin, koca bir samanlıktaki 2 tane elmas parçasını aramak mı istersin? Her ikisinde de ana kahramanlar saman ve elmas! Elmas her zaman kıymetlidir. İnsan fıtratı gönlü fazla elmasa doğru kayıyor.” (EF7)

“Kesinlikle evet. Çünkü düz sınıflarda maalesef istediğiniz ya da beklediğiniz verimi alamıyorsunuz. Davranış sorunları da ekstrası.” (EM12)

“Bir öğretmenin bir sınıfın dersine isteksiz girmesini o sınıftaki öğrencilerden alabildiği dönütler, öğrencilerle olan ilişkileri, velileriyle olan iş birliği vb. durumlar etkiler. Yabancı dil sınıflarında veliler fazlasıyla ilgili, öğrenciler de oldukça istekli dolayısıyla bu etkenler öğretmen arkadaşlarımın bu sınıflarda daha keyifle ders işlemesini sağlayan faktörler. Arkadaşlarımın yabancı dil sınıflarına daha istekli olarak girmek istediklerini gözlemlediğimi söyleyebilirim. .” (KM15)

“...yabancı dil sınıfları seçmece öğrenciler değil ve bu açıdan iki sınıf türünde de öğrenci düzeyleri arasında çok farklı bir durum olmadığını düşündüğüm için meslektaşlarımda böyle bir isteksizlik gördüğümü söyleyemem.” (ES20)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkiye'deki eğitim sistemi içerisinde ortaokullar bünyesinde oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıflar incelenmiştir. Bir kanaati üretmenin mutlak olasılığı sahip olunan eğitim sermayesi (ölçüsü elde edilen diplomadır) ve ekonomik sermayenin (ölçüsü bireyin gelir düzeyidir) miktarının arttığı ve daha yüksek bir toplumsal statüye sahip olduğu ölçüde daha kuvvetlidir (Bourdieu, 2017). Dolayısıyla bireyler çocuklarının daha müreffeh bir yaşam sürebilmeleri için ekonomik sermayelerini artırmaları gerektiğini ve bu durumun Türkiye şartlarında eğitim alma durumuyla da sıkı bir ilişki içinde olduğunu bilmektedirler. Türkiye'de uzun yıllar boyunca bu ayrıcalıklı konum elde etme çabası özel okullar eliyle sürdürülmeye çalışılmıştır. Özel okula giden çocuklar emsallerine oranla gerek akademik başarı elde etme gerekse sosyal-kültürel beceriler edinme anlamında kendilerine

avantaj sağlayacak çok fazla imkâna sahip olmuşlardır. Aileleri özel okullara yönlendiren önemli bir faktör çocuklarının toplumsal statülerini artırma isteğidir (Aslan, 2020; Cansız, Özbaylanlı & Çolakoğlu, 2018). Buna benzer bir durumun son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıflar eliyle ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışmada elde edilen veriler velilerin çocuklarının kültürel sermayelerini buldukları imkânlar dâhilinde diğer çocuklara oranla daha fazla artırabilmek için onları ayrıcalıklı olarak gördükleri bu sınıflara vermek istediklerini ortaya koymaktadır. Zira Türkiye'de daha iyi yaşam koşullarına ulaşabilmek için kullanılabilir en etkin ve çağdaş araçlardan birinin eğitim olduğu ortadadır. Dolayısıyla veliler açısından Bourdieu'nun ifadesiyle mücadelenin tüm sürat ve zorluğuyla devam ettiği *aland*a varlık gösterebilmek adına çocuklarını daha yüksek yaşam standartlarına (illusio) ulaştırma hedefi için eğitimde elde edilebilecek tüm avantajlara bir şekilde sahip olunması gerektiği kanaati oluşmaktadır. Bu sebeple veliler çocuklarını okula yazdırdıkları ilkokul birinci sınıfta “öğretmen seçme” eyleminden itibaren eğitimin tüm kademelerinde ayrıcalıklı bir konum elde edebilmenin gayreti içerisine girmektedirler. Özellikle ortaokul kademesinde bu ayrıcalık elde etme durumunun yabancı dil öğrenilmesi üzerinden ilerlediği görülmektedir.

Çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdıran velilerin bu tercihlerindeki temel etken normalde 3-4 saat olan haftalık yabancı dil dersi saatinin bu sınıflarda 11-18 saat arasına çıkarılabilmesidir. Dolayısıyla veliler çocuklarının bu sınıflarda okuyarak yabancı dili çok daha nitelikli bir şekilde öğreneceğine inanmaktadırlar. Bu yönelim Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramında bahsettiği kültürel sermayenin bedenselleşmiş halini karşılamaktadır. Bununla beraber görüşme yapılan velilerden önemli bir bölümü de yabancı dil eğitiminin yanı sıra çevrelerinde yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflarda çocuğu okuyan velilerin ilgisiz, bilinçsiz olduğu algısının oluştuğunu dile getirmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin de benzer şekilde çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara gönderen velileri “daha bilinçli ve farkındalıkları yüksek” olarak nitelendirildikleri görülmüştür. Goffman herhangi bir nitelik veya eylemde damgalayıcı olma potansiyelinin bulunduğunu belirterek, bu nedenle “hepimiz belirli zamanlarda damgalanabiliyoruz” demiş ve hemen hemen tüm sosyal ilişkilerde bir dereceye kadar damgalamanın mevcut olduğunu ileri sürmüştür (Akt., Thorpe vd., 2015). Bu damgalama süreci sosyolojik açıdan gruplar arasındaki güç dengesizliğini de ortaya koymaktadır (Yağan, 2020b). Dolayısıyla öğrenci velileri çevrelerindeki bu algıyı kırabilmek adına çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara göndermeye/yazdırmaya çalışmaktadırlar. Bu durum çocukları yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okumayan velilerin gerek öğretmenler gözünde gerekse diğer veliler gözünde “bilinçsiz, ilgisiz” gibi damgalamalara maruz kaldığını göstermektedir. Veliler bu tarz damgalamalara maruz kalmamak için gerekirse borç aldıklarını ama yine de çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum velilerin çocuklarının yabancı dil ağırlıklı sınıflarda eğitim görmeleri üzerinden bir sınıflandırmaya tabi tutulma korkusu yaşadıklarını göstermektedir.

Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması konusunda görüşleri alınan veliler beklentilerinin büyük oranda karşılandığını belirtmektedirler. Öğretmenler de benzer şekilde veli beklentilerinin büyük oranda karşılandığına inandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte görüşlerine başvuru

öğretmenlerin sadece yarısı uygulamadan memnun olduklarını ve devam etmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflar ile yabancı dil ağırlıklı sınıflar arasında İngilizce dersinin saat ve materyal fazlalığı dışında diğer dersler için uygulamada farklılıklar olmadığını belirtmişlerdir. Ancak velilerin tamamı bu görüşün aksine uygulamada farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Veliler, okul içi ve dışı faaliyetlerde yabancı dil ağırlıklı sınıfların çok daha avantajlı olduğunu, bu sınıflarda okuyan öğrencilere gerek okul yönetimi gerekse öğretmenlerce çok daha tolerans gösterildiğini vurgulamışlardır. Velilerin gözünde yabancı dil ağırlıklı sınıflar dışındaki sınıflar, ilgisiz velilerin davranış sorunları sergileyen ve okulda disiplin olaylarına sıklıkla karışan, akademik açıdan da büyük hedefleri olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflar olarak görülmektedir. Velilerin yabancı dil sınıfında okumayan öğrencileri “*sorunlu, problemlı, disiplinsiz*”, onların velilerini de “*bilinçsiz, ilgisiz*” gibi damgalar yoluyla niteledikleri görülmektedir. Onlara göre, çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırarak/göndererek bir nevi okullarda yaşanan problemlerin kaynağı olan öğrencilerin bulunduğu bu ortamlardan da uzak tutmuş olmaktadır. Bu şekilde çocuklarını ayrıcalıklı bir eğitim ortamında okutarak avantaj elde etmektedirler. Böylelikle eğitimde eşitsizliğin okul toplumu içerisinde üretim-yeniden üretim süreci her kayıt döneminde tekrarlanmaktadır.

Yabancı dil sınıfı tercih etme noktasında gerek öğretmen gerekse veli görüşleri, maddi olanakların bu tercihi yapmada önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Görüşme yapılan veliler çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara kaydettirmek için aidat, kitap ücreti gibi farklı isimler altında belirli bir ücret ödediklerini belirtmişlerdir. Bu durum yabancı dil ağırlıklı sınıflar aracılığıyla ortaya konan eşitsizliğin temel fonksiyonunu oluşturmaktadır. Zira öğretmenler okul yönetimlerine nakit bağışta bulunan velilerin okul işleyişine doğrudan müdahil olmaya çalışmakta olduklarını, yine maddi imkânlar dâhilinde yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflar ile yabancı dil ağırlıklı sınıflar arasında materyal kullanımı bazlı ders işlenişinden sosyal-kültürel etkinliklere varan birçok alanda farklı uygulamalar yaşanmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bourdieu'nun belirttiği gibi ekonomik sermaye ile kültürel sermayenin iç içe geçmiş yapısı burada da ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de de öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe akademik başarısının arttığına (Köse, 1990), eğitimden yararlanma imkânlarının arttığına (Altay, 1995; Özsoy, 2002), daha prestijli bölümlerde okuduklarına (Şahin, 1999) değinen çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar eğitim alanında başarıda ekonomik sermaye sahipliğinin rolünü ortaya koymaktadır. Araştırma yapılan okullar bünyesinde de düzenlenen deneme sınavlarından kültür gezilerine varana kadar birçok etkinliğe yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencilerinin yoğun katılım gösterdikleri ifade edilmektedir. Bu durum okullarda günden güne benimsenmiş olarak gözüксе de bu bakış açısının yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okumayan öğrenciler için kültürel sermaye edinme noktasında dezavantajlı konumu güçlendirdiği söylenebilir. Burada da kültürel sermayenin nesneleşen hali görülmektedir. Görüşme yapılan veliler ilkokulda da okul idarelerine nakdi bağış yaparak öğretmen seçimi yapma yoluyla ayrıcalıklı bir durum elde etme çabası içine girdiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeler çalışmamıza konu durumun eğitim kurumlarının farklı kademelerinde, uygulamalar farklı olsa dahi yerleştiğini göstermektedir. Bu durum eğitim sistemi içerisinde adeta yazılı olmayan ancak genel kabul görmüş bir kural (doxa) izlenimini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyan öğrenciler ile diğer sınıflarda okuyan öğrenciler arasında özellikle ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının da beraberinde getirdiği ciddi imkân eşitsizlikleri yaşandığını ve okullardaki farklı sınıf uygulamalarının da bu eşitsizlikleri daha da derinleştirdiğini belirtmişlerdir. Okullarda çocukların “yetenekli – yetenezsiz” olarak sınıflanmasının kabul edilmesiyle öğretilen kalıplaşmış ayırıcı alt kültürler yaratılmaktadır. Öğrencilerin eğitim alanındaki başarıları, sadece zekâlarının değil, sınıftaki ve okuldaki sosyal kurguların bir sonucu olmaktadır (Coleman, 1966; Turner, 1997). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyan öğrenciler ile diğer sınıflarda okuyan öğrenciler arasında özellikle akademik başarı yönünden oldukça büyük seviye farkı olduğu dile getirilmiştir. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasına taraf olmadığını belirten öğretmenler özellikle akademik başarıdaki bu ciddi farkın çocukların psikolojilerini de olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte ailesinin ısrarıyla yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırılan/gönderilen, ancak bu sınıflardaki yoğun İngilizce öğretimi temposunu kaldıramayan öğrencilerin de yine psikolojik sorunlar yaşadıkları dile getirilmektedir. Olumsuz bir kalıp yargı ile karşılaşıldığında, bireyin bu olumsuz kalıp yargı ile değerlendirmeye tabi tutulacağı endişesinden kaynaklı yıkıcı kaygıya kalıp yargı tehdidi adı verilir. Bu durum bireyde özgüven ve performans düşüklüğüne sebep olur (Steele, 1997). Öğrenci kalıp yargıyı destekleyecek şekilde bir performans göstermekten korktuğunda performansının gerçekten de düştüğü gözlenmiştir (Steele & Aronson, 1995). Bu sebeple bazı durumlarda velilerin çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırarak onlardan kapasitelerinin üzerinde beceriler sergilemelerini bekledikleri, bu durumun da çocuklarında bu aşırı beklentiden kaynaklı kalıp yargı tehdidine sebep olduğu söylenebilir.

Son olarak öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı sınıflara ders verme konusunda diğer sınıflara oranla çok daha istekli olduklarını belirtmeleri de önemli bir noktadır. Bourdieu (1986) gözlemlerinde, tüm öğrencilerine tarafsız yaklaşımlarının beklendiği ve motivasyonlarını sadece eğitim ve öğretiminin ideallerinin sağlaması gerektiği düşünülen öğretmenlerin eğitimi planlarken çoğu zaman hâkim sınıfların değerlerini ve stillerini öncelediklerini ifade eder. Dahası velilerin de öğretmenler tarafından bu iki farklı sınıf türünde okuyan öğrencilere yönelik farklı tutumlar sergilendiğine tanık olduklarını ifade etmeleri, öğretmenler açısından sebebi ne olursa olsun öğretmenlik meslek ilkelerine aykırı bir durum olarak değerlendirilmelidir.

Haftada üç ya da dört saatlik bir planlama ile nitelikli bir yabancı dil eğitiminin verilmesinin çok zor olduğu konuyla ilgili hemen hemen tüm çalışmalarda (Kayabaşı & Köse, 2019; Naçar, 2019; Şahin & Göksoy, 2019) ortaya konmuştur. Bu bakımdan okullarda verilen yabancı dil dersi saatlerinin artırımına yönelik uygulamalar faydalı olarak değerlendirilebilir. Ancak yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasında daha nitelikli yabancı dil eğitimi verilmesi perspektifine bağlı kalınması önemlidir. Okullar elbette ki daha nitelikli eğitim uygulamalarının arayışı içerisinde olacaklardır. Ancak bu çabaların velilerin ve öğretmenlerin ifadelerinde ortaya konulan, öğrencilerin gruplandırılmasına sebep olunmasından kaçınmak gerekir. Özel okulların sahip oldukları kültürel sermaye kaynakları eliyle öğrencilerine ve ailelerine kültürel sermaye biriktirme safhasında önemli bir avantaj sağladığı görülmektedir. Bu ayrıcalıklı durumdan istifade eden bireyler ve aileler, emsallerine nispeten daha yoğun bir ekonomik sermayeye sahip olanlardır. Bu durum ekonomik sermayesi yüksek ailelerin sahip oldukları avantajlı

durumlarını sürekli yeniden üretmelerini sağlamaktadır. Ekonomik sermaye olarak dezavantajlı durumdaki ailelerin çocukları için bu durum bir eşitsizlik meydana getirmektedir.

Öneriler

Özel okul tercihi ile aynı yoğunlukta olmasa da benzer bir durumun yabancı dil ağırlıklı sınıflar aracılığıyla devlet okullarında vücut bulmasına karşı gerekli tedbirler alınabilir. Yabancı dil ağırlıklı sınıflar ile yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıfların ekonomik sermaye temelli bir ayrıma uğramamasına yönelik önlemler alınabilir. Devlet okullarındaki yönetici ve öğretmenler kültürel sermaye artırımı için verilen mücadelede istemeyerek de olsa taraf olmaktan kaçınmalıdırlar. Bu şekilde okul içerisinde farklılaşmanın yeniden üretilmesine neden olabilecekleri davranışlar konusunda dikkat edebilirler. Özellikle materyal temini noktasında Millî Eğitim Bakanlığı, okulların elindeki imkânları artırarak yabancı dil eğitimi noktasında tüm öğrencilerin okul içerisinde eşit imkânlarla sahip olmaları için gerekli uygulamaları başlatabilir. Bu konuda son dönemlerde ortaya konan EBA gibi dijital platformların kullanımının artırılması önemli olarak değerlendirilebilir. Bu araştırma öğretmenler ve çocuğu yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyan veliler ile yürütülmüştür. Yine bünyesinde yabancı dil ağırlıklı sınıflar uygulaması bulunan okullarda, çocukları yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okumayan öğrencilerin velileri ile de benzer bir çalışma yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulunun 27/11/2020 tarihli 2020/11 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Altay, Ö. (1995). İzmir'de farklı gelir gruplarındaki ailelerin çocuklarının temel eğitimin ikinci kademesinden yararlanma olanaklarının karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aslan, E. A. (2020). Toplumsal statü ve okul seçimleri: Kültürel sermaye yatırımı olarak özel okullar. *Alternatif Politika*, 12(2), 382-423.
- Atmaca, T. (2019). Sınıfsal Habitus ve Amor Fatî'nin kesişim noktası: Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarının değerlendirilmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 899-920. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.1m
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes, and control. Volume 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2014). *Vârisler öğrenciler ve kültür* (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2015). *Yeniden üretim-eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri* (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya, Çev.). Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. Richardson, (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood. 241-258.
- Bourdieu, P. (2015), *Ayrım, beğeni yargısının toplumsal eleştirisi* (D. F. Şannan ve A. Günce Berkkurt, Çev.). Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2016). *Sosyoloji meseleleri*. Heretik Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. & Çakmak, E. K. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canpolat, Ö. (2020). *Aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşma üçgeninde sıkışmalar: Ortaokul ve lise öğrencilerinin durumları (İstanbul ve Batman'da yapılan karma çalışma, 2019)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cansız, M., Özbaylanlı, B. & Çolakoğlu, M. H. (2018). *Türkiye'de kültürel sermayenin öğrenim başarısı üzerine etkisi*. *Journal of Economy Culture and Society*, 58, 127-152.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Crane, D. (1969). Social class origin and academic success: The influence of two stratification systems on academic careers. *Sociology of Education*, 1-17.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çavdar, D. & Çok, F. (2016). Türkiye'de LGBT'lerin okul yaşantıları. *KAOS GL Dergisi*, 151, 54-58.
- Demirbaş, E. T. & Kayabol, N. B. A. (2018). "Öteki" ile karşılaşmak: Psikolojik danışman eğitiminde LGBTİ meselesi ve ayrımcılık karşıtı ders. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 107-142.
- Douglas, J. V. B. (1964). *The Home and the school, A study of ability and attainment in the primary school*. MacGibbon & Kee.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 44-68.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ergüneş, Y. (1983). Eğitim sosyolojisi açısından toplumsal katmanlaşma ve eğitim ilişkisi: İzmir ili örneği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Erkal, M. E. (2009). Sosyoloji (Toplumbilimi). Der Yayınları.
- Esen, E., Soylu, Y., Siyez, D. M. & Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *e-International Journal of Educational Research*, 8(1), 46-63.
- Esen, Y. (2013). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: Öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.
- Gillen-O'Neel, C., Ruble, D. N. & Fuligni, A. J. (2011). Ethnic stigma, academic anxiety, and intrinsic motivation in middle childhood. *Child development*, 82(5), 1470-1485.
- Goldthorpe, J. H. (2007). Cultural capital: some critical observations, *Sociologica*, 2, 1-23.
- Goldthorpe, J. H., Lewellyn, C., Payne, C. (1980). *Social mobility and social class in modern Britain*. Clarendon Press.
- Guyll, M., Madon, S., Prieto, L. & Scherr, K. C. (2010). The potential roles of self-fulfilling prophecies, stigma consciousness, and stereotype threat in linking Latino/a ethnicity and educational outcomes. *Journal of Social Issues*, 66(1), 113-130.
- Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu*, Routledge.
- Karp, M. M., & Bork, R. H. (2012). "They never told me what to expect, so I didn't know What to do": Defining and clarifying the Role of a Community College Student. CCRC Working Paper No. 47. *Community College Research Center, Columbia University*.

- Kayabaşı, O. & Köse, E. (2019). Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 1(2), 101 – 120
- Köse, M. R. (1990). Aile Sosyo Ekonomik Durumu, Lise Özellikleri ve Üniversite Sınavlarına Hazırlama Kurslarının Eğitimsel Başarı Üzerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 14(78) 1300-1337.
- Naçar, M. (2019). *Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri: Zonguldak İli Ereğli İlçesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi.
- Özkan, E., Özdemir, E. B. & Tavşancıl E. (2018). Beşinci sınıf düzeyinde yabancı dil ağırlıklı eğitim verilmesine ilişkin görüşler. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(34), 1293-1311.
- Özsoy, S. (2002). Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye'deki finansal yapıyla ilgili bir çözümleme (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Seçgin, F. & Kurnaz, Ş. (2015). Sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 24-38.
- Shade, B. J. (1982). Afro-American cognitive style: A variable in school success? *Review of Educational Research*, 52(2), 219-244.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2016). *Psikolojide araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Soylu, A. (2018), *Özel okullarda okul içi süreçlerin ayrıcalıklı kimliğin kurulumunda ve yeniden üretimindeki rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Swartz, D. (2011), *Kültür ve iktidar, Pierre Bourdieu'nun sosyolojisi* (Çev. Elçin Gen). İletişim Yayınları.
- Şahin, F. & Göksoy, S. (2019). Ortaokul beşinci sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 11(42), 180-189.
- Şahin, H. (1999). Erciyes üniversitesi öğrencilerinin eğitimsel ve sosyo-ekonomik kökenleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Thorpe, C., Yuill, C., Hobbs, M., Todd, M., Tomley, S. & Weeks, M. (2015). *The sociology book*. DK Publishing.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik* (Çev. B. S. Şener). Dost Kitabevi.
- Uğur, N. (2017). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunların çözümlenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Üstel, F. & Caymaz, B. (2009). *Seçkinler ve sosyal mesafe*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Yağan, E. (2020a). Okul iklimi ve okul etkililiği. M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve okul iklimi* içinde (159-171). Nobel.
- Yağan, E. (2020b). *Çağışan öyküler – çağışan beklentiler: Türk ve yabancı öğrencilerin ortak deneyimleri ve gelecek beklentilerinin incelenmesi (İstanbul Pendik'te yapılan karma çalışma, 2019)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yağan, E. (2020c). War, refugees and Syrians through the eyes of school principals: A metaphor analysis. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(10), 1382-1436.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zirkel, S. (2005). Ongoing issues of racial and ethnic stigma in education 50 years after Brown v. Board. *The Urban Review*, 37(2), 107-126.

Yükseköğretimin Yönetimi

Arzu AKKAYA* 

Kitabın Adı: Yükseköğretimin Yönetimi

Kitabın Yazarları: Prof. Dr. Cevat CELEP-Tijen TÛLÛBAŞ

Yayınevi: Nobel Yayıncılık

Basım Yılı: 2015

Sayfa Sayısı: 304

ISBN: 978-605-320-033-8

Küreselleşen dünya ile birlikte halihazırda pek çok etmeden etkilenen yöneticilik görevine yüklenen sorumluluklar da günden güne artmaktadır. Özellikle, küreselleşen dünyanın etkisiyle piyasalaşmaya en çok maruz kalan eğitim kademesi olan yükseköğretim kurumlarında yöneticilerin yönetim alanı genişlemektedir. Prof. Dr. Cevat CELEP ve Tijen TÛLÛBAŞ tarafından yazılmış olan “Yükseköğretimin Yönetimi” adlı kitap, tam da bu noktada, yükseköğretimin yönetimi hususunda farklı noktalara temas ettiği için önem kazanmaktadır. “Yükseköğretimin Yönetimi” adlı kitap, yükseköğretim yönetiminde önem kazanan rolleri kapsamlı bir bakış açısıyla incelemektedir.

Kitabın ilk bölümünde, üniversitelerdeki yapısal çeşitlilik, program çeşitliliği, işgörenlerin istihdam koşulları, yönetim kademelerinin farklılığı, üniversitelerde varlığını sürdüren profesyonel bürokratik uygulamalar, üniversitelerin amaçlarının çeşitliliği, yükseköğretim liderliğinde farklılaşma (eğitimsel, akademik, yönetsel) gibi yükseköğretim kurumlarının temel özellikleri ele alınmaktadır. Kitapta, yükseköğretim kurumlarındaki bu çeşitliliğin yönetimi zorlaştırdığı öne sürülmektedir. Gittikçe artan disiplinler arası farklılık, akademisyenlerin görevlerini icra etme biçimlerine ve birimler arası uzmanlık alanı farklılığına yansımaktadır. Bu durum da bürokratik yapıyı karmaşık hale getirmektedir. Bilgiyi üreten, muhafaza eden ve bilgiden faydalanan bilgi işçileri olarak ele alınan akademisyenler, uzmanlık alanlarındaki yetkinlikten kaynaklanan bir otoriteye sahiptir ve bu otorite bazen bürokratik otoriteden de baskın olabilmektedir. Bu durum, akademisyenlerin farklı bir meslek grubuna mensup kişiler tarafından denetlenmesini zorlaştırmaktadır. Yükseköğretimde, küreselleşmenin de etkisiyle, akademisyenlerin sadece derse vaktinde girip çıkması, verilen görevleri

1 Samsun Üniversitesi, Rektörlük, Yabancı Diller Bölümü, E-Posta: akkayaarzu.aa@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-6400-7349

vaktinde yapması gibi nicel verilere dayanan bir başarı kriteri söz konusudur. Ancak bu başarı kriterinde mekanik ve robot akademisyenler kastedilmekte, nitelik ikinci plana atılmaktadır. Kitabın bu bölümü, niteliğin diğer parametrelerden daha ön planda tutulması için, akademisyenlerin niteliğini denetlemek üzere en az akademisyenler kadar uzman kişilere ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Ancak mevcut şartlarda bunu mümkün kılmak zor olduğu için denetim daha net ölçülebilir alanlara kaymaktadır (derse vaktinde girip çıkmak, notları vaktinde girmek, öğrenci anketlerinden iyi not almak, işe devamlılık gibi).

Kitabın ikinci bölümünde, geleneksel bürokrasinin uygulanmasının imkânsız görüldüğü yükseköğretim kurumlarında uygulanabilecek eşitlikçi yönetim modeli, bürokratik örgüt modeli, politik yönetim modeli, anarşik yönetim modeli olmak üzere dört modele, bu modellerin tek başlarına başarılı olamayacağına ve hepsinin artı ve eksi yönlerinin olduğunu savunan sibernetik yönetim modeline değinilmektedir. Kitabın üçüncü bölümü yükseköğretimde ortak yönetim modeline eğilmekte ve öğrencilerin karar mekanizmasına katılımını anlatmaktadır. Ortak yönetim modelinde, koordine bir şekilde çalışan iki birim vardır. Bu birimlerden ilki akademik birimdir, diğeri ise yönetsel birimdir. Bu birimler sayesinde kuvvetler ayrılığına dayalı bir yönetim sağlanmaktadır ki bu da tarafsızlığı sağlamaktadır.

Kitabın bir diğer bölümünde, yükseköğretim kurumlarının küreselleşme karşısındaki değişimine ve mevcut durumun sebep olduğu sonuçlara değinilmektedir. Küreselleşme, üniversitelerde politik, ideolojik ve ekonomik açıdan bir homojenleşme sağlamaktadır. Küreselleşmeyle birlikte artan rekabet ortamında, üniversitelerin yönetim sistemleri farklı süreçlere maruz kalmaktadır. İzomorfizm bu süreçlerden birisidir ve izomorfizmin de türleri vardır. Zorlayıcı izomorfizmde politikalar yüzünden, taklitçi izomorfizmde başka bir üniversitede işe yarayan bir stratejiyi direkt alıp uygulamaktan ötürü; normatif izomorfizmde ise, farklı üniversitelerin yönetimlerinde aktif olan akademisyenlerin benzer eğitim süreçlerinden geçmiş olmaları sebebiyle yükseköğretim kurumları arasında bir benzerlik doğmaktadır. Küreselleşmeyle birlikte yaşanan değişimlere her toplum ve yükseköğretim ayak uyduramamakta, bazı toplumlar ve yükseköğretim kurumları güncel olanı yakalamakta zorlanmaktadır. Bu bölümde anlatılan izomorfizm ve diğer bölümde bahsedilen çevre faktörü yükseköğretimde standartlaşmaya gidilmesine sebep olmaktadır. Bu durum her ne kadar yükseköğretim kurumlarını daha başarılı olmaya sevk ediyor gibi görünse de toplam kalite yönetimi, akreditasyon gibi uygulamalarla bankacı eğitim modellerine geçiş söz konusu olmaktadır. Aynılaştan yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin özerkliği ve yöneticilerin otoritesi tartışılan konular haline gelmektedir. Bunun yanı sıra, standartlaşma yüzünden yükseköğretim kurumlarının hedefleri kendine has olmaktan çıkıp akredite olmaya indirgenmektedir. Bu sebeplerden ötürü, yükseköğretimde kendini gösteren küreselleşme, önemli ve üzerinde durulması gereken bir konu olmaktadır.

Kitabın altıncı bölümünde, örgüt kültürünün önemine vurgu yapılmaktadır ve bir örgütte kültürü etkileyen faktörlere değinilmektedir. Bu faktörlerden bazıları eş biçimcilik, politik ve yasal çerçeve ve ulusal kültür olarak ele alınmaktadır. Bunlardan eş biçimcilikle anlatılmak istenen, örgütün çevresinin beklentilerinin örgüt üzerindeki etkisidir. Her örgüt içerisinde bulunduğu ve etkileşimde olduğu çevrenin beklentilerini göz önünde bulundurmamak durumundadır. Politik ve yasal çerçeve

ile anlatılmak istenen, yükseköğretim kurumlarının özerk statülerine rağmen, kendileriyle ilgili yasa ve politikalara uymak durumunda olmalarıdır. Örneğin, rektörler cumhurbaşkanı tarafından atanmaktadır ve rektörlerin yönetim üzerindeki etkileri oldukça belirgindir. Ulusal kültür faktörü ise bir örgütte çalışan bireylerin değerlerinin kültüre olan etkisidir. Bireyler içinde buldukları toplumun değerlerini benimsemeye meyillidirler, dolayısıyla toplumun oluşturduğu kimlikler ve değerler örgüt kültürünü de etkilemektedir.

Kitabın bir sonraki bölümünde, akademik kimlik oluşumunda etkisi olan etmenler; uzmanlık alanı, bölüm ve fakülte, üniversite, çevresel ve bireysel özellikler olarak ele alınmaktadır. Akademisyenlerin kimliklerinin oluşmasında bireysel özelliklerle birlikte içinde bulunulan çevre gibi farklı pek çok faktörün etkili olmasının sebebi insanın toplumsal bir varlık olmasıdır. Bu bölümde bahsedilen bir diğer konu ise yükseköğretim kurumlarında baskın olan ortaklıklardır. Bu ortaklıklar ortaklıktan fayda gören bireylerden oluşmaktadır ve bu ortaklıklar sayesinde bireyler örgütün amacı, fonksiyonları ve sistemi hakkında söz sahibi olmaktadır.

Sonuç olarak, bu kitap yükseköğretim yönetiminde etkisi olan akademisyen, küreselleşme, baskın gruplar, kültür, çevre ve yönetim modelleri gibi çeşitli faktörleri de göz önünde bulundurarak yükseköğretim yönetimini çok yönlü bir şekilde sunmaktadır. Yükseköğretim yönetimiyle ilgili güncel ve mevcut uygulamalardan bahseden ve yükseköğretimin yönetimini çeşitli boyutların etkisini de göz önünde bulundurarak ele alan bu kitabın eğitimciler, araştırmacılar ve yöneticiler için kapsamlı bir kaynak olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Celep, C. & Tülübaş, T. (2015). *Yükseköğretimin Yönetimi*. 1. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.