



ACADEMIC  
PLATFORM



eder  
EGİTİM VE DEĞİŞİM DERNEĞİ



ISSN:2645-9221

# APJEC

Academic Platform

Journal of Education and Change

Volume : 4

Issue : 2

Year : 2021

**Editor in Chief**

Prof. Dr. Hür Mahmut YÜCER, Health Sciences University, Turkey  
hurmahmut.yucer@sbu.edu.tr

**Editors**

Doç. Dr. Hanifi PARLAR, İstanbul Commerce University, Turkey  
editor@apjec.net

**Secretary**

Arş.Gör. Hüseyin Zahid KARA, Sakarya University, Sakarya  
zkara@sakarya.edu.tr

İsmail Anar, İstanbul  
ismailanar@gmail.com

**Members of Advisory Board**

Prof. Dr. Ahmet Şükrü Özdemir, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Celil Kiraz, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ercan Yılmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mesut Akdere, Purdue University, ABD

Prof. Dr. Münevver Çetin, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Necip Şimşek, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Niyazi Can, Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yahya Fidan, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye



ISSN: 2645-9221

**Contact**

**Academic Perspective**

info@apjec.com  
http://apjec.com/



## Journal of Education and Change

### Contents

<b>Examination of Teacher Activity</b>	195-218
<b>The Relationship Between Math Anxiety Levels of 8th Grade Students and their Problem Posing Skills</b>	219-232
<b>Examination of The Relationship Between Marriage Harmony and Communication Skills in Married Women</b>	233-244
<b>A Study of The Relationship Between Conflict Resolution Styles and Empathic Tendencies of Individuals Who Have Been Married For A Long Time</b>	245-265
<b>Paternity Investigation of Thread on Graduate Theses in Turkey</b>	266-284
<b>A Document Analysis on Career Barriers of Women Managers</b>	285-304
<b>Evaluation of Instructional Leadership Behaviors of Teachers Working at Public and Private Middle Schools Based on an Informant and a Learner Profile</b>	305-318
<b>Innovative Schools Characteristics -Skills- Strategies -Praxis Samples</b>	319-323
<b>Considerations for Effective Teaching and Learning</b>	324-332



## Eğitim ve Değişim Dergisi

### İçindekiler

<b>Öğretmen Failliğinin İncelenmesi</b>	195-218
<b>8. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Problem Kurma Becerileri ile Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki</b>	219-232
<b>Evli Kadınlarda Evlilik Uyumu ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b>	233-244
<b>Uzun Süredir Evli Olan Bireylerin Çatışma Çözüm Stilleri ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b>	245-265
<b>Türkiye’de Babalık Konusu Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi</b>	266-284
<b>Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleri Hakkında Bir Doküman Analizi</b>	285-304
<b>Özel ve Devlet Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Bir Bilen ve Bir Öğrenen Profilinde Değerlendirilmesi</b>	305-318
<b>Yenilikçi Okullar Özellikler-Beceriler-Stratejiler-Uygulama Örnekleri</b>	319-323
<b>Etkili Öğretim ve Öğrenmeye Dair Hususlar</b>	324-332

## EDİTÖR'DEN

Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi'nin Değerli Okurları;

Dergimizin 8. sayısında yer alan farklı alanlardaki 9 makaleyi siz değerli okurlarımızla buluşturmaktan kıvanç duymaktayız. Dergimiz, değerli bilim insanlarının seçkin araştırmaları ile her geçen yıl bilim dünyasına önemli katkılar sunmaktadır.

Eğitim ve Değişim Derneği ile Akademik Platform Derneği bünyesinde sürekli gelişimi desteklenen dergimizde, 2022 yılı için yeni bir sürecinde başlayacağını duyurmaktan mutluluk duyarız. Haziran 2022 sayımızdan itibaren uluslararası bir kuruluş olan CrossRef tarafından verilen ve makalelerin uluslararası kimlik numarası olarak kabul görmüş olan "DOI (Digital Object Identifiers) Numarası", dergimizde yer alacak olan tüm makalelere verilecektir.

Ayrıca, Haziran 2022 sayısından itibaren dergimizin makale yazım kuralları ve makale şablonu revize edilecektir. Bu bağlamda, daha önce gönderilen ve halen değerlendirme sürecinde olan makalelerin de yeni şablona göre düzenlenme yapılması yazarlardan talep edilecektir.

Bu sayımızda, özenli çalışmalarını bizlerle paylaşan yazarlara, hakemlik sürecine titiz çalışmaları ile katkıda bulunan değerli akademisyenlere ve derginin hazırlanmasında emeği geçen tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Dergimizin bu sayısının, Eğitim Bilimleri alanına yeni bakış açıları getirmesini temenni eder, bir sonraki sayımızda okurlarımız ile yeniden buluşmayı dileriz.

Saygılarımla.

**Doç. Dr. Hanifi PARLAR**  
**APJEC Dergisi Editörü**

## Öğretmen Failliğinin İncelenmesi

\*<sup>1</sup>Serkan ACAR,

<sup>1</sup>0000-0002-5018-4376 Karabük Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı  
Öğrencisi, serkanacar7887@hotmail.com

Geliş Tarihi : 24-05-2021

Kabul Tarihi : 08-08-2021

### Öz

Bu çalışmada alan yazında yeni bir kavram olarak ortaya çıkan öğretmen failliğinin kavramsal analizi yapılmıştır. Eğitim – öğretimde, öğretmen failliğinin önemi ve etkileri tartışılmıştır. Araştırma, başarılı bir öğretmenin faillik algılarını yükselten etkilerin neler olduğu sorusuna cevap arama ktadır. Çalışma literatür tarama yöntemi ile yazılmıştır. Literatür taraması sonucunda bir öğretmenin faillik algısı üzerinde öğretmenin kendi kimliğinin ve çevresel değişkenlerin büyük rolü olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin birbirlerini etkilediği ve birlikte çalıştıklarında öğrenme etkililiklerinin arttığı anlaşılmıştır. Ortam koşullarının öğretmenlerin öğretme etkililiği üzerinde değiştirici bir rolünün olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen failliği, Öğrenme etkililiği, İyimserlik, Yapıcı katılım

## Examination of Teacher Activity

### Abstract

*In this conversation literature, teacher failure analysis has been made as a new concept. The importance and effects of teacher failure in education were discussed. The research seeks an answer to the question of what are the effects that increase the failure perceptions of a successful teacher. The study was written with the literature review method. To conduct a literature review, it has been observed that the teacher's failure perception teacher's own cultural variables are large. It was observed that the learning effectiveness of the teachers increased with their colleagues whom they were happy to work to influence each other. The changing power of environmental conditions was observed on the teacher's teaching effectiveness and optimism perceptions.*

**Anahtar Kelimeler:** Teacher agency, learning effectiveness, teaching effectiveness, Optimisim, Constructive Engagement

\*<sup>1</sup> Serkan ACAR, Karabük Üniv. Eğt. Yön. Yük. Lisans Öğrencisi, serkanacar7887@hotmail.com

\* Bu makale Serkan ACAR'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\* İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 26.06.2020 tarih ve 8495224 sayılı izni alınmıştır.

## 1. GİRİŞ

Ülkelerin iktisadi kalkınması ile bireylerin eğitim düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Çakmak, (2008) bir ülkenin ekonomik gelişiminin sağlanmasının ancak o ülke bireylerinin “sürekli ve iyi eğitim alması” ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bireylere iyi eğitim verilmesinin sağlanması ise o ülkenin eğitim kurumlarının ve öğretmenlerinin fail bir şekilde üzerlerine yüklenen görevleri yerine getirmesi ile mümkün olabilmektedir.

1966 yılında Coleman ve arkadaşlarının yaptığı çalışma ile okulların etkililiğinin tartışıldığı görülmektedir (1966, Akt: Ehrenberg ve Brewer 1995). ABD hükümeti tarafından araştırmacılara hazırlatılan raporda, dönemin ABD vatandaşlarının ekonomik gelir dağılımları ve sosyolojik durumunu yansıtan veriler yer almaktadır. Örneğin, dönemin şartlarında velilerin ekonomik beklentilerinin öğrencilerin eğitimi üzerinde baskın etkisinin varlığı ve aile için en önemli unsurun ekonomik idamenin devamı olduğu gibi önemli bilgiler yer alır (Coleman,1968). Bazı araştırmacılar raporda yer alan okulların kaynaklarının farklı olmasının öğrenci başarısını doğrudan etkilediğini savunmaktadır (Downey ve Condron, 2016). Gamoran ve Long (2006) ise farklı bir bakış açısıyla yine Coleman raporundan hareket ile öğrenci başarısında ailelerin gelir düzeyleri ve ebeveynlerin çocuklarını yetiştirme davranışlarının okulların altyapı olanaklarından daha etkili olduğunu değinmektedirler. Alanda birçok araştırmaların odağında ise öğretmenlerin yer aldığı görülür. Timperley ve Hattie (2007) öğrenci başarısının öğretmenin çabaları sonucunda ortaya çıktığını savunmakta ve öğretmenlerin eğitimdeki değiştirici güçleri ön plana çıkarılmaktadır. Bu bağlamda genel olarak, eğitimde başarıyı etkileyen birçok değişkenin varlığı görülmektedir.

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de birçok ülke eğitim sistemlerinin başarısını sorgulamakta ve geleceğe yönelik önlem alma çabası içerisinde. Coleman raporundan sonra eğitim alanında dünyanın birçok ülkesinde akademisyenler araştırmalar yayınlamaktadırlar. Günümüzde okullar arasında başarı farklılıklarının nedenleri açıklama adına akademisyenlerin etkili okul kavramını incelediği görülmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Gottfredson (2001) etkili okul kavramını yüksek başarı, düşük sorun gösteren kurum olarak ele almaktadır. Yüksek başarının etkili öğretmenlerce elde edileceği belirtilmektedir. Turan ve Cansoy (2021) günümüzde etkili okulların ancak değişimin yakalanması ve teknolojinin okula entegrasyonu ile mümkün olabileceğini belirtirler. Etkili okullar oluşmasında öğretmenlerin rolü ve önemi kesinlikle yadsınamaz bir değişkendir. Eğitim etkili okullar ile, etkili okullar ise etkili öğretmenler ile inşa edilebilecektir. Öğretmenin tutum ve davranışları öğrencilerin gelecekteki

hayatlarını etkilemektedir. Öğrenciler, öğretmenlerini kendilerine rol model almakta, hatta kimi zaman onların davranışlarını taklit etme yoluna gitmektedirler. Bu sebeple öğretmenlerin failliği sistem yaklaşımı içinde ele alındığında eğitim başarısı ile birlikte, bir ülkenin gelecekteki konumunu doğrudan etkileyen etmenler arasında olduğu düşünülmektedir.

Goldhaber ve Hannaway, (2009) öğretmenlik mesleği için bir bireyin bilginin yanında beceri gibi birtakım donanımlara sahip olması gerektiğinden bahseder. Kılınç, (2014) günümüzde öğretmenlik mesleğinin sadece bilgiyi aktarmak olmadığını savunmaktadır. Cansoy, (2018) öğretmenlerin öğrencilerine karmaşık hayat problemlerini çözmeye yönelik 21.yüzyıl becerilerini sadece okul içinde değil okul dışında da kazandırması gerektiğinden bahsetmektedir. Çelikten, (2005) öğretmenlerin toplumun istekleri ve bakış açıları doğrultusunda öğrencilerini ve kendilerini biçimlendirdiklerini savunur. Tüm bu bakış açıları doğrultusunda değerlendirildiğinde günümüzde öğretmenin tanımı yeniden yapılmakta ve yeni anlamlar yüklenmektedir. Bu da beraberinde günümüzde fail bir öğretmenin nasıl olması gerektiği sorusunu akıllara getirmektedir.

### **Öğretmen Failliği**

Türkiye’de son yıllarda yapılan araştırmalarda karşımıza çıkan faillik kavramının yurtdışında yapılan ilk çalışmalar arasında orijinali “agency” kavramı olarak Priestley, Edwards, Priestley ve Miller’in (2012) müfredat oluşturmada öğretmenlerin rollerini incelemiş olduğu araştırmada rastlanmaktadır. Literatür incelendiğinde bu kavramın yeni ve gelişmekte olduğu görülmektedir. Teknoloji alanında yaşanan değişimler ve bu değişimlere okulların ve eğitim sistemlerinin ayak uydurması ile bu kavramın da kendi yerini bulacağı düşünülmektedir. Bazı araştırmacılar toplumda öğretmenlerin değişimin öncüsü olarak görüldüğünden “agency” kavramının yanlış bir kanı olarak değişim gibi algılandığını iddia etmişlerdir (Priestley vd., 2012).

Türkiye’de sosyal bilimlerin farklı alanlarında bu kavramın kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacılardan bazıları “agency” kavramının Türkçede “Faillik” kavramı ile eşdeğer olduğunu düşünmektedirler (Eryılmaz, 2015; Karahan ve Roehrig, 2016; Yörük, 2017). Faillik, sözlük anlamı olarak fail olma, fail ise bir sıfat olarak eden, yapan, işleyen kimse olarak karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2021). Bazı araştırmacılar “teacher agency” kavramı için ekolojik bakış açısı üzerinden “öğretmen etkenliği” kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir (Erdem, 2020). Diğer araştırmacılar ise öğretmenlerin meslekteki gelişimlerini içsel ve seçime bağlı



nedenlerle ilişkilendirildiği için “öğretmen aktörlüğü” kavramını kullanmayı uygun görmüşlerdir (Akdemir ve Akdemir, 2019).

Uluslararası alan yazımdaki çalışmalar incelendiğinde öğretmen failliği tanımının birbirlerinden farklılık gösterdiği ve her araştırmacının öğretmene ait bir özelliği ön plana çıkarılarak tanımlamaya çalıştığı görülmektedir. Bir araştırmada faillik öğretmenlerin görevlerini yerine getirmesi ve bu işleri yaparken işlerinde fark oluşturması olarak ele alınmıştır (Priestley vd., 2012). Bir diğer araştırmada faillik, eğitim müfredatını okuluna, sınıfına ve öğrencisine göre düzenleyebilen öğretmeni işaret etmiştir (Campbell, 2012). Bazı araştırmacılar ise failliğin önemine vurgu yaparken, failliğin eğitim sistemini değiştirebilecek güç ve nitelikte olduğunu belirtmektedir (Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş, 2019). Bir diğer araştırmada failliğin içinde bulunulan durumdan da etkilenen bir kavram olarak değerlendirilmesi gerektiği savunulmuştur (Biesta vd., 2015).

Fail kavramını tanımlamadan önce “Fail öğretmen kimdir?” sorusuna yönelmek daha uygun olacaktır. Ayrıca bu kavramın çıkış sorunsalının ve arka planın incelenmesi, kavramın alanda uygun konumda yerleşmesine katkı sağlayacaktır. Kavramın İskoçya eğitim sistemi içinde müfredat programlarının öğretmenlere yük olarak görülmesi ve bu sorunu çözecek gücün yine öğretmenleri işaret etmesi ile birlikte müfredat çalışmalarında öğretmenler için kullanıldığı görülmektedir (Ball, 2008). Dünyanın farklı bir bölgesinde de öğretmenler benzer durumlarla karşılaşmışlardır. Çin’de eğitimin başarısına etkiyen nedenler araştırılmış, sınav performansına odaklanmanın zararlarının görülmesi ile birlikte müfredat programlarında reformlara gidilmiştir (Qian ve Walker, 2013). Bu reformların başarıya ulaşmasının öğretmenlerin rolleri ile ilişkili olduğu anlaşılan çalışmalarda öğretmen davranışlarının önemine dikkat çekildiği görülmektedir (Lee ve Yin, 2011). Araştırmalar eğitim reformunun başarılı olması için bürokrasinin her şeyden önce öğretmenlere odaklanması gerektiğini, öğretmenlerin davranışlarının reformları başarıya ulaştıracaklarını ortaya çıkarmıştır (Curtis ve Cheng, 2001). Eğitimin başarısında özellikle fail olarak özveri ile çalışan öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin inanmışlık düzeyleri kararlarını etkilemekte ve kararlar öğretmenleri harekete geçirmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin eğitimsel inançları eğitimde davranışlarını etkilemektedir (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014). Bu doğrultuda bir öğretmenin failliğinin bir karara veya bir uygulamaya inanmasına bağlı olduğu görülmektedir.

Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen, Bellibaş ve diğerlerinin (2019) Türkçeye uyarladığı öğretmen faillik ölçeğinde yer alan maddeler incelendiğinde öğretmenlerin

mesleki gelişimleri, iyimserlik düzeyleri, öğrenme etkililikleri, öğretme etkililikleri, yapıcı katılımları, etkin karar verme, öğrencisini tanıma, zümreler arası işbirlikleri, liderlik, zorluklar ile baş edebilme, iletişim gibi becerilerin sorgulandığı görülmektedir. Bu bağlamda failliğin öğretmenlerin bireysel davranışları, nitelikleri ve içinde bulunduğu ortam ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğretmen kimliğinin, bireyin kendini, çalışmalarını ve öğretmenlik mesleğini nasıl tanımladığı ve gördüğü ile ilgili olduğu bilinmektedir (Lasky, 2005). Kendini fail olarak gören öğretmenlerin ise öğretmenlik mesleğini diğerlerinden daha fazla anlamlandırdıkları daha fazla sorumluluk almaya istekli oldukları söylenebilir. Bu bağlamda fail öğretmenlerin kimlik algı düzeyleri de yüksektir. Başarılı bir şekilde çalışmayı hedeflemesine rağmen hayallerini gerçekleştiremeyen öğretmenlerin motivasyonun düşmesine bağlı olarak kimliğin olumsuz etkileneceği belirtilmektedir (Ceylan, 2019). Bu bağlamda motivasyon, kimlik ve failliğin birbirleri ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğretmenler meslek hayatları boyunca tayin yolu ile farklı okullarda çalışabilmektedir. Her okulun kendine özgü bir okul iklimi bulunmaktadır. Bir okulda faillik düzeyi yüksek olan bir öğretmenin başka bir okulda faillik düzeyinin düşmesi söz konusu olabilmektedir. Veya başka bir bakış açısı ile öğretmenler tüm meslek hayatları boyunca aynı faillik düzeylerini sergilemeyebilmektedirler. Bu tür durumlar öğretmen failliğinin sadece öğretmenin kendi bireysel özelliklerine bağlı olmadığını ve ortam koşullarından etkilendiğini göstermektedir. Bu bağlamda dış uyarcıların öğretmen failliği üzerinde değiştirici bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki yapılan bir araştırma istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen davranışlarında etkisi olduğu, öğretmenlerin her zaman benzer tepkiler veremediklerini ortaya çıkarmıştır (Siyez, 2009). Biesta ve Tedder'in (2007) bakış açısı ile uyarana verilen cevap zamana, ortama ve bireyin o anki durumuna göre değişebilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerde failliğinin durağan değil de zamana ve ortama göre değişebilen bir kavram olduğu söylenebilir. Şöyle ki faillik düzeyi yüksek bir öğretmenin her zaman bu düzeyde davranış sergileyeceğini iddia etmek yanlış olacaktır. Fakat faillik düzeyi uzun süre yüksek olan bireylerin olumsuz etkenlerden kolayca etkilenmeyeceği de söylenebilir. Tersten bakıldığında faillik düzeyi düşük bir öğretmen uzun süre bu süreçte görev yaptığında tükenmişliğe bağlı olarak faillik düzeyi düşük olacağı, negatif durumlardan kolay etkileneceği söylenebilir. Elbette bu varsayımların kesin olarak ortaya konulabilmesi için faillik üzerine uzun soluklu araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu göz ardı da edilmemelidir.

Bazı araştırmacıların konun daha iyi anlaşılması için sosyal bilimlerde yer alan “habitus, yapılanma, aktör- ağ” gibi teorilerden yararlandıkları görülmektedir (Priestley vd., 2012). Teorilerde insan faillik kavramı sorgulanmış buradan yola çıkarak öğretmen failliğini açıklanmaya çalışılmıştır. Bu teoriler genel çerçeveleri ile incelemek olursa, habitus kavramının öğretmen failliği üzerinde önemli yerinin olduğu düşünölmektedir. Sosyal bilimler araştırmalarında önemli yer tutan Habitus kavramı, sosyolog Bourdieu tarafından alana kazandırılmıştır. Bourdieu’ ya göre bireyin davranışları, içinde bulunduğu sosyal, kültürel çevre şartlarından etkilenmektedir (Bourdieu ve Passeron, 1990). Bireyin, içinde yaşadığı çevreden gelen uyarılara verdiği cevapları içselleştirdiği ve gelecek yaşantısında alacağı kararlarda bu içselleşmiş bilgilerin hareketine yön vereceği varsayılmaktadır (Bourdieu, ve Passeron, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin meslek hayatlarındaki ilk deneyimlerinin önemli olduğu düşünölmektedir. Bir araştırmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul içinde ve dışında sorunlarla karşılaştığı ve sorunları çözmeye destek olunmasının gerekliliği belirtilmiştir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Öğretmenlerin meslekte ilk tecrübeleri ve disiplinli çalışma azimleri onların habituslarının şekillenmesinde önemli rol oynayacaktır. Mesleğe etkili bir okulda başlayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini içselleştirmesi daha kolay olacaktır. Çünkü mesleğe yeni başlayan öğretmenler okuldaki deneyimli öğretmenler ile etkileşim içerisinde olacaklardır. Ayrıca Bourdieu’nun Habitus kavramında, baskı kavramının olduğu, eğitiminde bir baskı olarak kullanıldığı, hatta bireylerin davranışlarında önde olma duygusunun savunulduğu görölmektedir (Ölçer, 2019). Habitus kavramı açısından faillığe bakıldığında öğretmen faillik davranışlarının arka planında okulda ön planda olma duygusunun olabileceği düşünölebilir. Bireyin habitusu sosyal yaşantısındaki uyarılara göre yeniden şekillendirebilmekte ve değişime uğrayabilmektedir (Wacquant ve Bourdieu, 2003). Bir başka açıdan öğretmenlerin okul müdürlerinin baskıcı tutumları, üst okullara öğrenci yetiştirme amaçlı sınav baskısı, müfredatın yoğunluğu gibi öğretmen üzerinde olan baskıların habitus kavramı içinde değerlendirilerek öğretmen failliğini açıklamada önemli bir kavram olduğu görölmektedir.

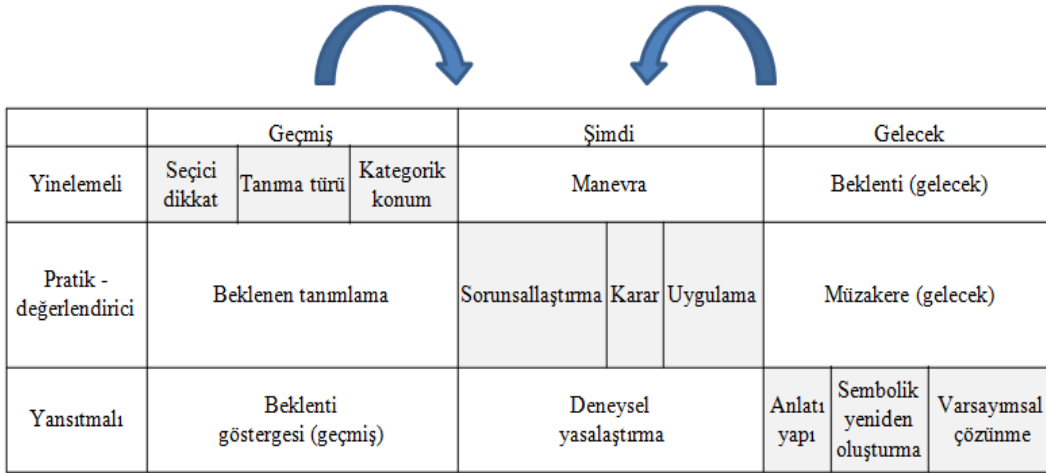
Öğretmen failliğini açıklamada yardımcı olabilecek teorilerden bir diğeri yapılandırma teorisidir. Bu teoriye göre fail – yapı ya da birey – toplum gibi kavramların birbirinde ayrı düşünölmeyeceği ifade edilir (Giddens, 1999). Diğer bir ifade ile özne ve yapının birbiri ile iç içe geçmiş olduğu, bireyin yapıyı hem oluşturduğu hem de yapının bir aracı olduğu söylenebilir (Giddens, 2003). Giddens’in Yapılandırma Teorisinde, bireylerin yaptıkları davranışların içinde bulunulan sosyal ortam içinde ele alınması gerektiği belirtilmektedir (Yıldırım, 1999).

Giddens'in bireye bakış açısıyla, öğretmenlerin okul iklimine bağlı olarak faillik düzeylerinin değişimini açıklamak mümkün olacaktır. Şöyle ki, öğretmenler mesleklerini icra ederken bir fail olarak toplumun inşa edilmesini sağlayacaklar, toplumun beklenti ve yönlendirmeleri ise öğretmenin fail davranışlar sergilemesine yol açacaktır. Bu bağlamda öğretmenin; öğrenci, veli, meslektaş gibi diğer değişkenlerden ayrı ele alınması düşünülemez. Öğretmen failliğini, öğretmen davranışların hem sonucu hem aracı olarak düşünmek uygun olacaktır. Aktör ağ teorisinde ise canlı ve cansız her varlığın birer aktör olduğu ve bunların birbirleri ile ilişkili olduğu savunulmaktadır (Şeker, 2014). Bu teori açısından öğretmen failliği incelendiğinde farklı fiziki koşullarda (derslik, laboratuvar, kütüphane, sosyal yaşam alanları vb.) görev yapan öğretmenlerin bu değişkenlerden farklı düzeylerde etkileneceği düşünülmektedir.

Sosyal bilimler teorileri arasında konu ile ilgisi olduğu düşünülen teorilerden biri de Planlanmış Davranış Teorisidir. İnsan davranışlarının nasıl ortaya çıktığını ve hangi koşullarda nasıl davranışlar sergilendiğinin anlaşılması öğretmenlerin davranışlarının dolayısı ile öğretmen failliğinin ortaya çıkışının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Ajen, (1991) insan davranışlarını inceleyerek ortaya attığı teoride davranışın “kişisel tutum, öznel norm ve algılanan davranış kontrolü” şeklinde sıralanan faktörlerden etkilendiğini belirtilmektedir. Teoriye göre davranışın gerçekleşme olasılığı, kişinin öznel olarak davranışa pozitif bakmasına, önemli gördüğü kişilerin benzer davranışları sergilemesine ve davranış üzerinde kişinin bireysel algılarının kontrolüne göre değişiklik göstermektedir (Mercan, 2015). Bu bağlamda öğretmen failliği için öğretmenin uygulayacağı müfredata, programa veya sergileyeceği bir tutuma her şeyden önce inanması ve olumlu bakması gerekmektedir. Çalıştığı okulda veya görev yaptığı bölgede faillik davranışları sergileyen öğretmenlerin çokça bulunması ve bu bireylerin fail davranışları sergilemeye aday öğretmen tarafından sevilmesi ve saygı duyulması öğretmeni fail olarak çalışmaya itecektir. Ayrıca öğretmenin faillik davranışları sergilerken bu davranışların kendi kontrolünde gerçekleşmiş olduğunu görmesi, negatif unsurlardan daha az etkilenmesini dolayısıyla faillik algı düzeyinin artarak devam etmesine sebep olacaktır.

Öğretmen failliğinin ortaya çıkışını ekolojik model üzerinden açıklamaya çalışan araştırmacılar, bu modele göre failliğin “tekrarlayıcı, değerlendirici ve projektiv” olarak üç boyutta gerçekleşmekte olduğunu savunurlar (Priestley, Biesta ve Robinson, 2015). Priestley vd., (2015)'in ekolojik model çalışmasının da, Biesta ve Tedder'in (2006) failliğin nasıl mümkün olacağına yönelik çalışmaların da temelinde kendilerinden önce Emirbayer ve

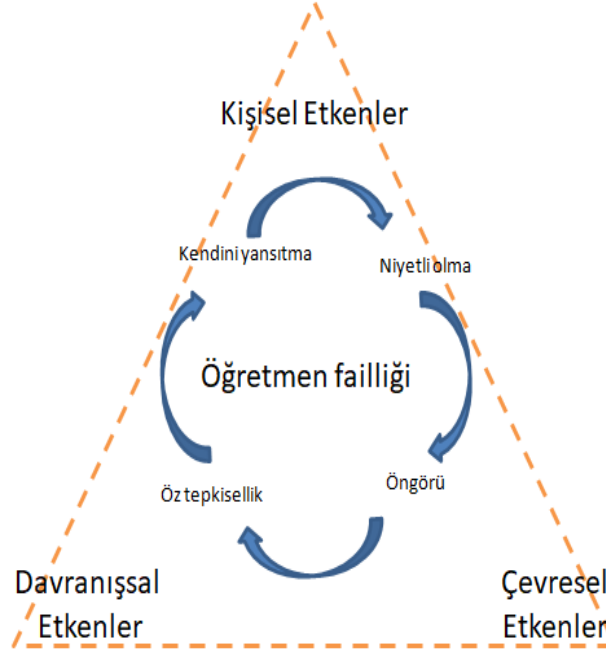
Mische'nin (1998) "Fail nedir?" isimli çalışmada yer alan üçlü faaliyet analizi modeline dayandığı görülmektedir.



**Şekil 1.** Üçlü Faaliyet Analizi (Emirbayer ve Mische, 1998; Şekilleştiren: Biesta ve Tedder, 2006)

Şekil 1. incelendiğinde geçmişte yaşanan davranışların ve geleceğe yönelik beklentilerin öğretmen davranışlarında belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Öğretmenlerin karar verme ve eyleme geçme sürecinde en büyük etkenlerin, geçmiş deneyimlerin göstergeleri ile geleceğe yönelik varsayımsal çözümlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Jenkins, (2019) müfredat değişiminde öğretmenlerin aktif ve pasif etkilerini incelediği nitel çalışmasında, öğretmen failliğini açıklamak için Bandura'nın üçlü nedensellik modeli (1999) ile faillik temel kavramlar modelinden faydalanarak (2001), "Temel Faillik Kavramı Üçlü Karşılıklı Çerçevesi" "Triadic Reciprocity Framework Core Agency Concepts- TRFCAC" modelini geliştirmiştir. Jenkins'a göre öğretmen failliği bireyin kişisel, çevresel ve davranışsal etkenlerden etkilenir. Ona göre bireyin öngörüsü, seçimleri, kendine bakış açısı ve değişim göstergesi birbirleri ile ilişki içinde bir döngü içerir. Jenkins (2019), 12 katılımcı üzerine yaptığı araştırmasının sonucunda "öğretmenlerin failliğinin zamana bağlı olarak değişim gösterdiğini ve proaktif, reaktif ve pasif olmak üzere üç şekilde" gerçekleştiğini ortaya çıkarmıştır. Jenkins'in bulgularından yola çıkıldığında bireylerin zamana bağlı kalmaksızın gelecekte ortaya çıkabilecek bir sorunu önceden görerek inisiyatif alabildikleri (Frese ve Fay, 2001) ve buna göre davranış sergileme kararlılıklarının öğretmen faillik düzeylerini belirlediği söylenebilir. Reaktif faillik ise bir durumun ortaya çıkması sonucunda öğretmen failliğinin ortaya çıkması şeklinde algılanabilir. Örneğin öğretmen sınıf içinde bir kargaşa yaşamasına bağlı olarak sorunu çözmek için harekete geçer burada failliğin tamamen sorun ile etkileşim

sonucunda bir tepki olarak oluştuğu söylenebilir. Pasif faillik ise öğretmenlerin üstlerinden gelen örneğin okul müdürlerinin kararlarına katılmasa dahi kararları uygulayıcı olarak failliğin ortaya çıktığı söylenebilir. Jenkins'in TRFCAC modeli Şekil 2'de yer almaktadır.



**Şekil 2.** Temel Faillik Kavramı Üçlü Karşılıklı Çerçevesi (Jenkins, 2019)

Öğretmen tüm bu düşünceler ışığında “Fail öğretmen kimdir?” sorusuna aşağıda maddeler altında verilebilecek her cevabın doğru olacağı düşünülmektedir.

- Kendini iyi tanıyan, öz yeterliliği olan, yeteneklerinin ve yapabileceklerinin farkında olan öğretmendir (Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004).
- Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının bilincinde olarak öğretmenlik kimliğini iyi tanımlayabilen öğretmendir (Kızıltepe, 2002).
- Her öğrencisini iyi tanıyan, öğrenme eksikliklerinin farkına vararak bu eksiklikleri gideren öğretmendir (Karakelle, 2015).
- Her türlü zor koşullar ile mücadeleyi göze alan, zorlukların üstesinden gelebilen,
- Milli eğitim amaçları doğrultusunda öz veri ile çalışan, ülkesinin, okulunun, öğrencisinin çıkarlarını koruyan gözetmen (MEB, 2002),
- Etkili öğretme stratejilerini bilen, uygulayan, mesleki gelişimi için etkili öğrenen,
- İyimserlik düzeyi yüksek, gelecekte umutlu, motivasyonu yüksek olan (Jenkins, 2019),

- Yapıcı katılımları ile okulda katkı sahibi olan, okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayan, güzel ahlaklı olan ( Şahin, 2011), lider vasıfları taşıyan,
- Çeşitli nedenlerle zorunlu durumlarda müfredatın çerçevesini öğrencisine ve okuluna göre ayarlayabilen (Jenkins, 2019),
- Çevresinde fark yaratan,
- Bilgi, beceri ve tecrübelerini geliştirebilen (Priestley vd., 2015),
- Hata ve yanlışı görüp düzeltmeye çalışan,
- Etkili iletişim kurabilen
- Toplumun gözünde sevilen sayılan ve örnek olan,
- Toplumun, meslektaşlarının, üst yöneticilerinin, velilerin, okulun ve kısaca öğrencilerinin beklentilerine cevap verebilen öğretmendir (MEB, 2002).

### **Öğretmenin Öğrenme Etkililiği**

Öğretmen öğrenmesinin önemi günümüzde daha fazla dikkat çekmektedir. Çünkü bu yüzyılda bilimde teknolojiye ve eğitimde köklü değişiklikler ve yeni paradigmlar ortaya çıkmaktadır (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008,). Öğretmenler iç dünyasında öğretme ihtiyacı duyduğu kadar öğrenme ihtiyacı da duyarlar. Hatta öğrenme ihtiyacının öğretme ihtiyacından önde geldiği de söylenebilir. Çünkü bir öğretmen bilimsel gelişmeler ve değişimleri takip ederek kendini geliştirdiği sürece öğretim faaliyetlerinde başarılı olabilecektir. Mesleki gelişimin durduğu veya yavaşladığı durumlarda öğrencilerin yetiştirilmesi sekteye uğrayacaktır. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu becerinin ortaya çıkması için bilgi ile donanması gerekir. Bu sayede öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlarlar.

Öğretmen öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği üzerine birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Araştırmacılar öğretmen öğrenmesinin sadece üniversite eğitimleri veya meslekteki resmi hizmet içi eğitimden ibaret olmadıklarını, teorik ve pratik uygulamalarla öğrenimin meslek içinde de devam ettiğini belirtmektedirler (Ur, 1992). Eğitim uzmanları sadece okulda (öğretmenlik için üniversitede alınan eğitim olarak düşünülebilir) alınan eğitimin gerçek hayatta yeterli olmayacağını savunur (Bağcı, 2011). Bilgi değişime uğramaktadır. Bireyler farklı koşullar altında farklı bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Bazı araştırmacılar, eğitimin sadece mekâna bağlı kalmadığını, bireylerin hayatlarının bir kesitinde öğreneme yerine tüm

yaşantıları boyunca devam eden bir öğrenmeye muhtaç olduklarını belirtmektedir (Soran, Akkoyunlu ve Konak, 2006).

Cosner (1990), öğretmen öğrenmesi üzerinde meslektaş güveninin sağlanması ve yol göstericilik adına lider müdür davranışlarının büyük rolü olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenleri öğrenmeye teşvik etme, öğrenme ortamının oluşturulması ve okul huzurunun sağlanması adına okul müdürlerinin sorumluluklarının fazla olduğu söylenebilir.

Richards ve Farrell (2005), öğretmen profesyonel öğrenmesinin süreç içinde bireysel veya toplu olarak gerçekleştiğini, akran koçluğu, planlı öğrenme, birlikte öğrenme gibi stratejilerin öğretmen öğrenmesine katkı sağlayacağını belirtir. Yalnız, öğretmenlere yüklenen “Öğretmen her şeyi bilir.” yakıştırması öğretmenlerin öğrenme konusunda meslektaşlarından yardım istemede zorlanıyor olabileceklerini düşündürmektedir. Nitekim araştırmacılar öğretmenlerin güvendikleri meslektaşları ile daha çok işbirliğine yöneldikleri belirtilmektedirler (Cosner, 1990). Bu bağlamda öğretmen öğrenmesine katkı sağlamak için işbirlikçi çalışmaların artırılması ve öğretmenler arasında iletişimin ve güvenin güçlendirilmesi gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Ülkeler eğitim sistemlerini iyileştirme amacı ile öğrenci öğrenmesinin yanında öğretmen öğrenmesinin de önemine dikkat çekerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermektedirler. Bazı düşünürler öğretmen öğrenmesinin daha çok resmi ortamlarda gerçekleştiğini belirtmektedir (Timperley, 2011). Türkiye’de öğretmenlerin meslek içi eğitimi için Millî Eğitim Bakanlığı seminerler, kurslar ve konferanslar düzenlemektedir. Bu eğitimler MEB bilgi işlem ağı olan “MEBBİS” üzerinden öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı gerçekleşmektedir. Bakanlık gerekli gördüğü takdirde belli dönemlerde öğretmenleri zorunlu olarak bu eğitimlere çağırabilmektedir. Hatta bazı kurs ve seminerler çevrimiçi olarak EBA bilişim ağı üzerinden de gerçekleşmektedir. MEB’in öğretmen eğitimi için imkânlar oluşturduğu görülmektedir.

Kaçan (2004), sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimini incelediği çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi kurslara katılma ve gelişimin önündeki en büyük engelin ekonomi, ders yükü ve yönetim olduğu bulgusuna erişmiştir. Bu bulgudan yola çıkıldığında öğretmenler kendilerini geliştirmek için ihtiyaç duyduğu kitap, dergi, makale ve teknik cihazları almak için ek bir bütçe ayırmakta zorlanmaktadır. Öğretmenler kendi eğitimler için sınıflarından öğrencilerinden ayrı kalmayı göze alamamaktadır. Çünkü öğretmen dersinden bir hafta ayrı



kaldığı zaman müfredatı yetiştirmede zorluk çekeceğini düşünmektedir. Ayrıca bazı okul yönetimlerinin de öğretmenin sınıfından ayrı kalmasına sıcak bakmadığı düşünülmektedir.

Cosner (1990), kurumsal kapasitenin oluşmasında kurum içi güvenin önemini dikkat çeker. Kurumsal kapasite, okulda güven ortamı ve meslektaş güvenin öğretmen öğrenmesi üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki bir kurumda yeterince güven ortamı oluşmuş ise bireyler birbirlerinin tecrübelerinden faydalanacaklardır. Okulda herhangi bir mesleki kursa katılarak kursun verimli olduğunu belirten öğretmenlerin varlığı ve sayısının fazlalığı diğer öğretmenleri de öğrenmeye yönlendirecektir. Tam tersi açıdan bakılacak olursa da, zümreler arası olumsuz işbirliğinin, öğretmen öğrenmesi üzerinde negatif etkileri ortaya çıkaracağı öngörülmektedir.

Özetlenecek olursa, bireyin kendine bakış açısı olarak değerlendirilen (Aşkın, 2007) ve bireyin içinde bulunduğu grup ile etkileşimlerden etkilendiği (Çelik ve Kalkan, 2019) belirtilen kimliğin, bireyin öğrenme kararının oluşmasında etkili olduğu görülmektedir. Bireyin davranışlarını süreğenliğini belirleyen faktör olarak tanımlanan motivasyonun (Akbaba, 2006) bireyin öğrenme eylemine geçmesinde etkili bir unsur olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen öğrenmesi üzerinde bireyin kimliği diğer bir ifadeyle yargıları, motivasyon ve içinde bulunduğu topluluğa olan güven algısının önemli rolü olduğu anlaşılmaktadır.

### **Öğretmenin Öğretme Etkililiği**

Öğretme etkililiği, öğretmenin dersinin amaç ve kazanımlarını etkili bir şekilde her öğrenciye kazandırabilme yetkinliği olarak tanımlanabilir. Literatürde etkili öğretmenlik, etkili öğretim gibi tanımların olmasına karşın öğretme etkililiğinin tanımından çok teknoloji destekli öğretimin etkililiğinin nasıl geliştirilebileceğine ve yöntemlerine yönelik çalışmaların (Camnalbur, 2008) varlığına rastlanmaktadır.

Öğretmen failliği üzerine çalışmalar yapan araştırmacıların öğretmen öğretme etkililiğini öğretmenin çalışma yöntem ve yetenekleri bakımından ele aldıkları görülür. (Liu vd., 2016). Bu bağlamda öğretmen davranışları ele alındığında, öğretmenin öğrenci ve veli ile etkili iletişimi, öğretmenin öğrencilerini iyi analiz etmesi, seviyelerini bilmesi, sınıf içinde öğrenme için uygun ortamı oluşturması, sınıf disiplini sağlayabilmesi, öğrencilerini motive ederek derse katabilme becerisi, öğrencilerine ulaşılabilir hedefler koyabilmesi gibi kavramlar öğretmen yeterlilikleri ile ilgilidir. Bu açıdan bu yeterlilik kavramlarının açıklanması öğretmen öğretme etkililiğini de açıklamasına olanak sağlayacaktır.

Bireyin kendini ve karşısındakini tanıması etkili iletişimin en önemli unsurudur. Öğretmenlerin mesleklerinde başarıya ulaşmaları için öğrencilerini çok iyi tanımaları gerekir. Uzmanlar tarafından iyi ve kaliteli bir eğitim için öğretmenlerin öğrencilerinin duygularını, anlayışlarını ve seviyelerini sürekli takip etmeleri gerektiği iddia edilmektedir (Gearhart ve Saxe, 2004). Öğretmen yeterlilikleri incelendiğinde öğrenciyi tanıma becerisi önemli yer tutmaktadır (MEB, 2002). Bu bağlamda öğretmenlerin etkili öğretim yapabilmeleri için öncelikle sınıflarını tanıma yoluna gittiklerini söylemek doğru olacaktır. Shulman (1987), “öğretmen bilgi modeli” olarak adlandırdığı çerçevede öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ve öğrencilerini anlamlandırabilme kapasitelerine dikkat çekmektedir. Bu bilgilere sahip öğretmenlerin etkili olabileceklerini savunur. Bu kapsamdan bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etme eğilimi içinde olduğu söylenebilir.

Öğretmenler öğrencilerinin hangi şartlar altında hangi davranışlarını sergileyeceklerini tahmin ederek ona göre tutum sergilerler. Örneğin öğretmenler sınıfta rahatsızlık veren, derse ilgisiz bir öğrenciyi derse adapte etme yöntemlerini bilmesi önemlidir. Aydın, (2006) öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimlerine zarar vermeden etkili bir eğitim yapabilmeleri için dönemin başlangıcında sınıflarında kurallar belirlemeleri gerektiğini belirtir. Bu bağlamda öğretmenler etkili öğretim yapabilmeleri için etkili iletişim kurmalıdırlar. Bir araştırmacı etkili iletişim için sadece sözcüklerin yeterli olmadığını karşısındakinin duygularını hareketlerini de okumak gerektiğini belirtmektedir (Uzuntaş, 2013). Öğretmenlik mesleği arasında kullanılan “İyi öğretmen öğrencisinin gözünden tanır.” söylemi Uzuntaş’ın ifadesi ile benzerlik göstermektedir. Öğrenci bazen kendini ifade edemeyebilir veya durumunu açıklamakta zorlanabilir. Bu tür durumlarda öğretmen öğrencisinin mimiklerinden, yüz halinden duruşundan bir sorunun olduğunu anlamalı ona göre yöntemler belirlemelidir.

Öğretmen kimliği öğretme etkililiği için önemlidir. Öğretmenlerin mesleğine adanmışlıkları ile başarılarının bağlantılı oldukları söylenmektedir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Kendilerini mesleklerine adayın öğretmenler bulunduğu zor durumlarda dahi umudunu kaybetmeyerek öğretmek için çabalayacaklardır. Öğretme faaliyetleri sürdüğü müddetçe tesadüfi veya bilinçli olarak etkili bir öğretim şekli kendiliğinden ortaya çıkarak öğretim başarıya ulaşacaktır. Adanmışlığın karşısında ise tükenmişliğin olduğu düşünülmektedir. Maslach ve Jackson, (1981) tükenmişliği kendisinden beklenene cevap vermeme, işverenin memnun olmama durumu olarak açıklamaktadırlar. Tükenmişlik içinde bulunan öğretmenin ise öğretme etkililiğinin yüksek olacağı beklemek yanlış olacaktır.

Sınıfın merkezinde olan öğretmenin davranışlarının, öğrenci öğrenmesi için gerekli motivasyonu etkileyen bir unsur olduğu belirtilmektedir (Sürücü ve Ünal, 2018). Öğretmenin ses tonu, davranışları, üzüntülü veya mutlu oluşu, kısacası o günkü ruh hali, tutum ve davranışları öğrenciler tarafından takip edilmektedir. Öğrenciler bu durumlara göre derse katılmaya istekli veya isteksiz olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmen etkili öğretim yapabilmesi için üzüntü veya sinirliliğini okulun kapısının dışında bırakarak profesyonelleşmelidir.

Yapılan araştırmalar, öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve bilgi aktarım süreci ile ilişkili olduğunu ve hedefe ulaşmada kolaylık sağladığını göstermiştir (Ganyaupfu, 2013). Bu bağlamda öğretmenin, öğretim yöntemlerini en iyi bir şekilde bilmesi, uygulayabilmesi ve hangi şartlar altında hangi yöntemin geçerli olacağını tahmin etmesi, öğretmenin öğretme etkililiğini de etkileyeceği gerçektir. Nitekim araştırmacılar en iyi yöntemin içinde bulunulan duruma göre en iyi seçilen yöntem olduğunu söylemektedir (Liu ve Shi, 2007). Bu bağlamda öğretmen etkili bir öğretim sergilemesi için dersini zenginleştirici görsel uygulamalar ile birlikte etkili öğretim yöntemlerini de kullanma becerisini geliştirmelidir.

## **İyimserlik**

Bireyin iyimserliği, içinde bulunduğu zorluklarla mücadele edebileceğine olan güveni ve ümidi olarak tarif edilmiştir (Çoban ve Demirtaş, 2011). İyimserliğin öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik tavırları ve geleceğe yönelik düşünceleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Liu vd.,2016). Bireyin benliğinin ve meslekteki seçimleri arasındaki ilişkinin bireyin ruh halini dolayısı ile iyimserlik bakış açısını etkilediği bilinmektedir (Moore ve Clarke, 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin geleceğe bakış açıları, geleceğe yönelik ümitli olmaları faillik durumlarına katkı sağlayan en büyük yardımcılarıdır. Geleceğe yönelik pozitif bakış açısında bulunan öğretmenler, başarılı olacaklarını düşünerek çalışmaya devam edeceklerdir. Öğretmenlerin geleceğe yönelik iyimser olmaları ve sonucunda iyi performans göstermeleri içinde buldukları okul ikliminden etkilendiği düşünülmektedir. Şöyle ki okulunda engellemelere maruz kalmayan, desteklenen, hataları maruz görülebilen öğretmenler kendilerini huzurlu hissederek iyimser tutum izleyebilecektir. Korkmaz (2005), yapmış olduğu çalışmasında liderlik davranışları, iyimserlik ve performans arasında bir ilişkinin olduğunu

tutarlı liderlik davranışlarının beraberinde iyimserliği ve performans artışını getireceğini belirtmiştir.

Berlant, (2011) iyimserliğin bilişsellikten ziyade bireyin duygusal yapısı ve hazları ile ilgili olduğunu belirtir. İnsan duygularının insan davranışları üzerinde etkisi olmadığını söylemek yanlış olacaktır. Her ne kadar insanlar mesleklerine duygularını karıştırmak istemeseler dahi insanların davranışları, içlerinde buldukları ortam ve ruh hallerinden etkilenmektedir. Öğretmenlik mesleği için de duyguların önemli yer tuttuğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü öğretmen öğrencilerini kendi çocuğu gibi görerek onların mutlu, huzurlu ve başarılı olmalarını ister bu doğrultuda başarılı olmak için davranışlar sergiler. Bazen ise olumsuz bir davranış ile karşılaştığında umutsuzluğa düşebilir veya sinirlenerek ses tonuna hâkim olamayabilir. Tüm bu nedenlerden dolayı öğretmenler de her meslekte olduğu gibi duygularından arınmış olarak görevlerini yerine getiremezler. Bu tür durumları açıklamak için Berlant'ın (2011) "acımasız iyimserlik" kavramı daha iyi açıklamaktadır. Berlant'a göre acımasız iyimserlik duygusu bireyin başarısını ve ruh halini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla bireyler belirsizlik durumlarından rahatsız olmaktadır. Belirsizlik, içinde bulunulan durumun nereye yönleneceğini veya gelecekte ne olacağına dair bireyin kestirim yapamaması olarak tarif edilebilir. Belirsizlik bireyde korkuya neden olduğu ve bu tür durumlarda bireyin akıllı davranışlar sergileyemeyeceği söylenmektedir (Çakır, 2007). Çoğu meslekler gibi öğretmenlik mesleği de belirsizliğe olumlu bakmamaktadır. Çünkü öğretmenler belirsizlik durumlarında geleceğe yönelik nasıl bir davranış sergilemesi gerektiğini bilemeyeceğinden veya geleceğe yönelik plan yapmakta zorlanacağından rahatsızlık duyacaklardır.

### **Yapıcı Katılım**

Yurt dışında yapılan çalışmalarda "Constructive Engagement" olarak kullanılan kavram Türkçeye öğretmen faillik ölçeğini geliştiren araştırmacılar tarafından yapıcı katılım olarak çevrilmiştir (Bellibaş vd., 2019). Yapıcı katılım, öğretmenlerin öğrenmeye, öğretmeye ve okul yönetimine katılmaları için gösterdikleri kendi çabaları ve tutumları olarak tarif edilmiştir (Timperley, 2011).

Öğretmenlerin yapıcı katılım davranışlarının iyimserlik düzeyleri ile ilişkili olduğu ve öğretmenlerin kendilerinin bilincine vararak çalışmalarından memnun olmasının katılım düzeylerini belirlediği söylenmektedir (Rutter ve Jacobson, 1986). Bu bağlamda öğretmenlerin

yapıcı katılım davranışları sergilemesinin kendi benlikleri ile içinde bulunduğu okul ortamının etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin eğitim içindeki yapıcı katılım davranışlarının nasıl arttırılacağını araştıran çalışmalarda etkili okul ortamı oluşturulmasının önemi dikkat çekmektedir (Lee, Bryk ve Smith, 1993). Helvacı ve Aydoğan (2011), etkili okul üzerine öğretmen düşüncelerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin etkili okul için, huzurlu, güvenli, işbirlikli çalışmaların olduğu müdür tarafından desteklenen bir yapı üzerinde durdukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin huzurlu ortamlarda yapıcı katılım davranışlarının beklenebileceği söylenebilir.

Kendilerine hedef koyarak bu hedef doğrultusunda çabalayan öğretmenlerin faillik davranışlar sergilemesi dolayısı ile başarılı olmaları beklenir. Sonucu gözlenen, geri bildirim olan, ulaşılabilir, bir amaca yönelik hedeflerin daha kolay ulaşılabilirdiği bilinmektedir (Arslan ve Göksoy, 2017). Bu bağlamda öğretmenler doğru hedeflere yönelmeli veya yönetici tarafından yönlendirilmelidir. Doğru hedefler doğrultusunda tutum sergileyen öğretmenler yapıcı katılım davranışı sergileyerek faillik düzeyleri artacaktır. Hedeflerine ulaşan öğretmen bu durumdan mutlu olacak dolayısı ile yeni hedeflere yönlenecektir. Tam tersi olarak kendisine gerçekçi hedefler koymayarak geri dönüşümü gözlemlenemeyecek hedefler öğretmende mutsuzluk ortamı oluşturacaktır. Öyle ki öğretmenlerin formasyon eğitimleri sırasında işi bölümlendirme etkili hedef koyma ve hedeflerin sonuçlarını okuma konularında bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

## **Sonuç**

Bu çalışma, öğretmenlerin faillik algılarının teoriksel temellerine değinerek, öğretmen failliğini açıklamaya çalışmıştır. Toplumun eğitimli bireyleri olan öğretmenlerin, davranışlarının toplumu etkilediği ve etkilendiği görülmüştür (Giddens, 1999). Öğretmen sosyal yapının önemli bir unsurudur. Toplumun refah seviyesinin yükselmesi için öğretmenlerin fail olarak görevlerini icra etmeleri gerekir. Öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde icra etme eğilimi içinde olmalarına rağmen, teknolojik değişimlerin beklenmeyen etkileri, birçok ülkenin eğitimde sorunlarla karşılaşmasına ve reformlar yapmasına neden olmuştur (Cansever, 2009).

Teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler ve bu değişimler içinde yaşayan yeni öğrenci profili, öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini zorunlu kılmaktadır. Kendisini yenileyen öğretmenlerin faillik algılarının yükselmesine bağlı olarak, başarısının artacağı

düşünülmektedir. Öğretmen failliğinin, öğretmenin kimliği ve çevresel değişkenler ile şekillendiği tespit edilmiştir (Jenkins, 2019). Faillik olgusunun; öğretmenlerin sergilediği, iyimserlik, öğrenme, öğretme etkililiği ve yapıcı katılım davranışlarının bir bütünü olarak ortaya çıktığı görülmüştür (Liu vd., 2016). Bu bağlamda öğretmen failliğinin dört boyutlu bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin iyimserlik algılarının, kararlarında etkili olduğu varsayılmaktadır. Bu bağlamda iyimserlik algısı yüksek bir öğretmenin öğretme ve öğrenme eylemlerine daha yatkın olacağı ve sonucunda yapıcı katılım davranışlar sergileyeceği düşünülmektedir.

Faillik davranışlarının sürekli aynı düzeyde sergilenemeyeceği, uyaran ile etkileşim sonucunda farklı düzeylerde ortaya çıkabileceği görülmüştür (Biesta ve Tedder, 2006). Öğretmenler, zorluklar ile karşı karşıya kaldıklarında veya değişim içinde yenilikleri yakalayamadıklarında faillik algılarında düşüşün gerçekleşeceği öngörülmektedir. Bu durumun devamında ise öğretmenlerin tükenmişlik ile karşılaşma olasılığının yüksek olacağı düşünülmektedir. Bu tür sorunların önüne geçilmesi için, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek tutulması, hizmet içi kurslar ile öğretmen öğrenmesinin teşvik edilmesi gibi uygulamaların artırılarak devam edilmesi önerilmektedir (Avcı ve Seferoğlu, 2011).

Yurtdışında yapılan araştırmalar öğretmenlerin eğitimde yadsınamayacak gücünün olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çin’ de okul, müfredat, uygulama gibi birçok alanda yapılan eğitim reformlarına bakıldığında, odağında öğretmenin olduğu görülmektedir (Xu, 2009, Wong, 2012, Cheng, 2010). Teknolojik değişim içinde öğretmenlerin kendi müfredatlarını yenilemede eğitim sistemine katkı sundukları ve müfredatın başarılı uygulanmasında etkin rollerinin olduğu bilinmektedir (Qian ve Walker, 2013).

Bu araştırma öğretmen faillik algılarının eğitim başarısı ile ilişkili olduğu yönünde kanıtlar içermektedir. Öğretmenlerin faillik algılarının mevcut durumunun korunması ve giderek yükseltilmesi için öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı çalışmaların ve mesleki öğrenme eğilimlerinin desteklenmesi yararlı olacaktır. Alan yazındaki çalışmalar öğretmen öğrenmesi üzerinde meslektaşlarının önemli rollerinin bulduklarını göstermektedir (Cosner, 1990). Bu bağlamda bir okulda işbirlikçi çalışmaların ve olumlu okul ikliminin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması, okuldaki öğretmen etkililiklerinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Öğretmen failliği kavramının Türkiye’de üzerine yeni çalışmalar yapılan bir kavram olduğu görülmüştür. Kavramın yeni olması dolayısıyla araştırmacılar, alan yazında kavramın teorik çerçevesi üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Liu vd. (2016) öğretmenlerin fail davranışlarını anlamlandırma adına geliştirdikleri ölçeği, Bellibaş vd. (2019) Türkçeye uyarlamışlar ve araştırmacıların kullanımına sunmuşlardır. Bu bağlamda bu ölçek ile örgütsel ve bireysel değişkenler ile öğretmen failliğinin incelendiği nicel çalışmaların sonuçlarının öğretmen failliğini anlamlandırma adına literatüre ve eğitimin başarısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Biesta ve Tedder (2006) failliğin ortaya çıkışında geçmiş ve geleceğin mukayesesinin önemine değinmektedirler. Bu bağlamda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk faillik deneyimlerini kazanmasında aldıkları adaylık eğitimlerinin rolü araştırılabilir. Bu sayede öğretmen failliğinin ilk temellerine yönelik ipuçlarına ulaşılacağı düşünülmektedir.

**KAYNAKÇA**

- [1]. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- [2]. Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- [3]. Akdemir, Ö.A. ve Akdemir, A.S. (2019). Öğretmen aktörlüğü: Mesleki gelişimde yeni bir eğilim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 865-874.
- [4]. Alkın Şahin, S. Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers' educational beliefs and their critical thinking tendencies. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473- 1492.
- [5]. Arslan, H. ve Göksoy, S. (2017). Hedef kurami kapsamında beklenen ve gerçekleşen yönetici davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 32-47.
- [6]. Aşkın, M. (2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 213-220.
- [7]. Aydın, H. A. (2018). *Türk kamu yönetimi (8.baskı)*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- [8]. Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- [9]. Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- [10]. Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol, UK: The Policy Press.
- [11]. Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö. ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen failliği ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11.
- [12]. Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Durham, NC: Duke University Press.
- [13]. Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course*.
- [14]. Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- [15]. Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.



- [16]. Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2015). *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* (Çev. Sümer, A., Akkaya, Ö. ve Ünsaldı, L.). Ankara: Heretik Yayınları.
- [17]. Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [18]. Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183–190.
- [19]. Cansever, B. A. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- [20]. Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması 21st century skills according to international frameworks and building them in the education system. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- [21]. Ceylan, Y. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimi ve kendilerini öğretmen hissetmeleri üzerine bir karma araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- [22]. Cheng, K.M. (2010). Shanghai and Hong Kong: Two distinct examples of education reform in China. In *Organisation for Economic Co-operation and Development, Strong performers and successful performers in education: Lessons from PISA for the United States* (pp. 83–115). <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581016.pdf>.
- [23]. Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- [24]. Curtis, A., & Cheng, L. (2001). Teachers' self-evaluation of knowledge, skills and personality characteristics needed to manage change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 139-152.
- [25]. Çakır, B. (2007). Belirsizlik ve korkunun yeni düzenin oluşmasına katkısı. *Sosyoloji Konferansları*, (36), 63-82.
- [26]. Çelik, H ve Kalkan, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20 (2), 351-365.
- [27]. Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19) , 207-237.

- [28]. Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348.
- [29]. Ehrenberg, R. G., & Brewer, D. J. (1995). Did teachers' verbal ability and race matter in the 1960s? Coleman revisited. *Economics of Education Review*, 14(1), 1-21.
- [30]. Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). "What is agency?" *American Journal of Sociology* 103(4), 962-1023.
- [31]. Erdem, C. (2020). A new concept in teacher identity research: teacher agency. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.
- [32]. Eryılmaz, M. E. (2015). Faillik-yapı tartışması ekseninde örgütsel unutm kavramını yeniden düşünmek: Bir eğitim örgütünden iki vaka. VI. Örgüt Kuramı Çalıştayı. Muğla, Türkiye.
- [33]. Frese, M., & Fay, D. (2001). 4. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in organizational behavior*, 23, 133-187.
- [34]. Gamoran, A., & Long, D. A. (2007). Equality of educational opportunity a 40 year retrospective. In *International studies in educational inequality, theory and policy* (pp. 23-47). Springer, Dordrecht.
- [35]. Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(9), 29-35.
- [36]. Gearhart, M., & Saxe, G. B. (2004). When teachers know what students know: Integrating mathematics assessment. *Theory into Practice*, 43(4), 304-313.
- [37]. Giddens, A. (1999). *Toplumun Kuruluşu*. (Çev. Özel, H.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- [38]. Giddens, A. (2003). *Sosyolojik yöntemin yeni kuralları:Yorumcu sosyolojilerin pozitif eleştirisi*. (Çev. Tatlıcan, Ü. ve Balkız, B.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- [39]. Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. New York, NY: Cambridge University Press.
- [40]. Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- [41]. Jenkins, G. (2019). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167-181.

- [42]. Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-65.
- [43]. Karahan, E., & Roehrig, G. (2016). Sosyobilimsel bağlamların çevre eğitiminde öğrenci failliğinin desteklenmesinde kullanılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 425 – 442.
- [44]. Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135).
- [45]. Kılınç, A.Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.
- [46]. Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126).
- [47]. Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, – Journal of Qualitative Research in Education, 6(3), 341-371.
- [48]. Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Budak, E. (2008). Bilimin Doğası Hakkında Paradigma Değişimleri ve Öğretimi ile İlgili Yeni Anlayışlar. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(2), 221-237.
- [49]. Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.
- [50]. Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(1), 25–46.
- [51]. Lee, V., Bryk, A. S., & Smith, J. B. (1993). Chapter 5: The organization of effective secondary schools. *Review of research in education*, 19(1), 171-267.
- [52]. Liu, Q. X., & Shi, J. F. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods-effectiveness and weakness. *Online Submission*, 4(1), 69-71.
- [53]. Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- [54]. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burn out. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- [55]. Mercan, N. (2015). Ajzen'in planlanmış davranış teorisi bağlamında whistle blowing (bilgi ifşası). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-14.

- [56]. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- [57]. Moore, A., & Clarke, M. (2016). Cruel optimism: Teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666-677.
- [58]. Ölçer, H. (2019). Pierre Bourdieu sosyolojisinde simgesel şiddet sorunsalı ve biçimleri. *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, (2), 34-49.
- [59]. Priestley, M., Biesta, G.J.J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- [60]. Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum inquiry*, 42(2), 191-214.
- [61]. Qian, H., & Walker, A. (2013). How principals promote and understand teacher development under curriculum reform in China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 304-315.
- [62]. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Ernst Klett Sprachen.
- [63]. Rutter, RA. ve Jacobson, JD. (1986). *Facilitating teacher engagement*. Madison University of Wisconsin.
- [64]. Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- [65]. Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 201-210.
- [66]. Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- [67]. Şeker, Ş. E. (2014). Aktör ağ teorisi (Actor Network Theory). *YBS Ansiklopedisi*, 1(1), 14-15.
- [68]. TDK Sözlük, (2021).< <https://sozluk.gov.tr/> >, 03.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- [69]. Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education (UK).

- [70]. Timperley, H., & Hattie, J. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- [71]. Turan, S. ve Cansoy, R. (2021). *Yenilikçi okullar – özellikler-beceriler- stratejiler- uygulama örnekleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- [72]. Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21),179-192.
- [73]. Ur, P. (1992). Öğretmen öğrenimi. *ELT dergisi*, 46 (1), 56-61.
- [74]. Uzuntaş, A. (2013). Etkili iletişim: anlatabilmek ve anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 11-30.
- [75]. Wacquant, L., & Bourdieu, P. (2003). Düşünsel bir antropoloji için cevaplar. (Çev. Ökten, N.).İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.
- [76]. Wong, L.N.(2012). How has recent curriculum reform in China influenced school-based teacher learning? An ethnographic study of two subject departments in Shanghai, China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 347–361
- [77]. Xu, Y. (2009).School based teacher development through a school university collaborative project: A case study of a recent initiative in China. *Journal of Curriculum Studies*, 41(1), 49–66.
- [78]. Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- [79]. Yıldırım, E. (1999). Anthony Giddens’ in yapılanma teorisi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 25-44.
- [80]. Yörük, E. (2017) Söylem, temsil, faillik ve anlatı: yeni yoksulluk literatürünün bir eleştirisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(4), 319-330

## 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Problem Kurma Becerileri ile Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

\*<sup>1</sup>Elif Esra ARIKAN, <sup>2</sup>Kamil Arif KIRKIÇ, <sup>3</sup>Şenol BAKAY, <sup>4</sup>Süruri Selim ERDEM

<sup>1</sup>0000-0003-2775-0373, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [elif.arikan@izu.edu.tr](mailto:elif.arikan@izu.edu.tr)

<sup>2</sup>0000-0002-8902-437X, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
[kamil.kirkic@izu.edu.tr](mailto:kamil.kirkic@izu.edu.tr)

<sup>3</sup>0000- 0002-7937-5301, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,  
[senol\\_bakay@hotmail.com](mailto:senol_bakay@hotmail.com)

<sup>4</sup>0000-0002-3781-6092, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme,  
[s.selimerdem58@gmail.com](mailto:s.selimerdem58@gmail.com)

Geliş Tarihi : 28-11-2021

Kabul Tarihi : 21-12-2021

### Öz

*Bu çalışmanın amacı sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda İstanbul Anadolu yakasında bir devlet ortaokulunda sekizinci sınıfta öğrenim gören 43 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma bir nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama çalışması olup pandemi sebebiyle uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Öğrencilere matematik kaygı-endişe ölçeği dağıtılmış ve akabinde araştırmacılar tarafından geliştirilen problem kurma taslağı sunulmuştur. Verilerin analizinde ki kare testi kullanılmıştır. Ayrıca betimsel analizlere de yer verilmiştir. Çalışmanın dikkat çeken sonucu, yapılandırılmış problem kurmada zorlandıklarıdır. Dahası sadece yapılandırılmış problem kurma becerisi ile matematik kaygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.*

**Anahtar kelimeler:** Problem kurma, matematik kaygısı, sekizinci sınıf öğrencileri.

\*<sup>1</sup>Elif Esra ARIKAN, İZÜ Eğitim Fakültesi, [elif.arikan@izu.edu.tr](mailto:elif.arikan@izu.edu.tr)

\*<sup>2</sup>Kamil Arif KIRKIÇ, İZÜ Eğitim Fakültesi, [kamil.kirkic@izu.edu.tr](mailto:kamil.kirkic@izu.edu.tr)

\*<sup>3</sup>Şenol BAKAY, İZÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, [senol\\_bakay@hotmail.com](mailto:senol_bakay@hotmail.com)

\*<sup>4</sup>Süruri Selim ERDEM, İst. İl Milli Eğt. Müdürlüğü Strateji Geliştirme, [s.selimerdem58@gmail.com](mailto:s.selimerdem58@gmail.com)

## The Relationship Between Math Anxiety Levels of 8th Grade Students and their Problem Posing Skills

### Abstract

*The purpose of this study is to examine the relationship between eighth grade students' math anxiety and problem posing skills. In this direction, it was studied with 43 eighth grade students in a state secondary school on the Anatolian side of Istanbul. The model of the research is correlation survey model and appropriate sampling technique was used due to the pandemic. Mathematics anxiety-anxiety scale was distributed to the students and then the problem posing sketch developed by the researchers was presented. Chi-square test was used in the analysis of the data, and descriptive analyzes were also included. The striking result of the study is that students have difficulty in posing structured problems. Moreover, only a significant relationship was found between structured problem posing skills and math anxiety.*

**Keywords:** *Problem posing, mathematical anxiety, eighth graders.*

### 1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda problem çözme becerisi tüm bireylerde aranan bir özelliktir. Günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözülmesi ve hayatı kolaylaştıracak eylemlerde bulunulması tek başına bilgi ile halledilebilir değildir (Geçici & Türnüklü, 2020). Dolayısıyla 21. Yüzyılda bilginin tek başına yeterli olmadığı, bilginin yanına beceri ekleyerek bilginin yeniden ele alınması ve hatta yeni bilgilerin üretilmesi gerektiği düşünülmektedir (Engin& Korucuk, 2021). Problem çözme becerisi sadece gerçek yaşamda değil matematik dersi için de odak noktasıdır (Silver, 1995).

İlköğretim Matematik Öğretim Programı incelendiğinde problem çözme becerisinin programın özel amaçları içerisinde yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, s.8). Problem çözme becerisini besleyen bir diğer becerinin problem kurma olduğu bilinmektedir (Arıkan & Ünal, 2015; Cai&Hwang, 2002).

Diğer taraftan matematik dersi en çok zorlanılan ders olarak düşünülmekte ve matematik kaygısı konusu matematik eğitimi çalışmaları arasında önemli bir yer tutmaktadır (Bostancı, 2020). Matematik kaygısı olan öğrencilerin derslere odaklanmada, kendini rahat hissetmede ve zihinsel becerileri kullanmada sıkıntı yaşadıkları belirtilmektedir (Fetterly, 2010). Matematik derslerinde problem kurmanın matematik kaygısına yol açmadığını belirten çalışmalar mevcuttur (Brown and Walter, 2005; Voica, Singer ve Stan, 2020). Çünkü problem kurma sonucunda öğrencilerin ulaşması gereken tek bir doğru cevap yoktur. Her öğrenci doğru bir cevap bulabilir ve bu cevaplar birbirinden tamamen farklı olabilir.

Ulusal alan yazında, matematik dersinde problem kurmanın matematik kaygısıyla bir ilişkisinin olup olmadığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple matematik problemi kurma ile matematik kaygısı arasında ilişkinin mevcudiyeti araştırılmıştır.

## Matematiksel Problem Kurma

Tichá ve Hošpesová (2015) araştırmalarında problem kurmayı yeni problemler meydana getirmek ya da bir problem verilmişse onu tekrardan yapılandırmak olarak tanımlamaktadır. Problem kurma matematik eğitiminde önemli araştırma konularındandır. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında problem kurma matematik eğitim programlarının önemli konularından bir tanesi olduğu bilinmekte ve bu kazanımların matematiğin temelinde olduğu vurgulanmaktadır (Akay, 2006, s. 140; Crespo ve Sinclair, 2008, s. 397; English, 1998). Problem kurma, problem çözmeyi içine alan daha geniş bir düzen içerisinde ilerleyen kazanımlar dizisidir (Çıldır ve Sezen, 2011). Literatürdeki bazı araştırmacılar problem kurmayı farklı stratejilerle ele almışlardır (Brown ve Walter, 2005; Christou, Mousoulides, Pittalis, Pitta-Pantazi ve Sriraman, 2005; Silver ve Cai, 1996; Stoyanova ve Ellerton, 1996).

Stoyanova ve Ellerton (1996) problem kurma çalışmalarını üç aşamada incelemişlerdir. Bu aşamalar serbest problem kurma, yarı-yapılandırılmış problem kurma ve yapılandırılmış problem kurmadır. Serbest problem kurma durumlarında öğrencilere herhangi bir kural verilmez. Öğrencilere genel bir konu verilir ve bu konu üzerinden problem kurmaları istenir. Öğrenciler kendi bilgi ve becerileriyle problemi kurarlar. Yapılandırılmış problem kurma durumunda ise çözülen bir problem çözüme stratejisinin kullanılacağı problem kurma sorusu istenilir. Kısaca çözümü verilen sorunun soru başlığı istenir. Yapılandırılmış problem kurma durumu genellikle problem çözüme konusunun sonunda uygulanır. Yarı-yapılandırılmış problem kurma durumlarında ise dar kapsamlı özel konu sorulur ve bu konular açık uçlu sorular olarak sorulur. Öğrencilerden bu konular hakkında problem kurmaları istenir. Serbest problem kurmaya göre sınırlı, yapılandırılmış problem kurmaya göre ise daha özgürdür. Bu konular denklem, tablo, grafik, resim vb. gibi durumlardır.

Christou ve arkadaşları (2005) yarı-yapılandırılmış problem kurma üzerinde durmuş ve dört bilişsel durumda incelemişlerdir. Bu durumlar niceliksel bilgiyi düzenleme, niceliksel bilgiyi seçme, niceliksel bilgiyi anlama ve organize etme ve niceliksel bilgiyi transfer etmektir. Niceliksel bilgiyi düzenlemede öğrenciler verilen bir konu hakkında serbest problem kurarlar. Niceliksel bilgiyi seçmede ise problemin sonucu verilir ve uygun problemin kurulması istenir. Niceliksel bilgiyi anlama ve organize etmede ise verilen bir matematik işleminin problemi kurulması istenir. Niceliksel bilgiyi transfer etmede ise bir problemin çözümü verilir ve buna uygun bir problem kurulması istenir.

Silver (1995) bir problem kurmanın üç aşamadan oluştuğunu ve bu aşamaların problemi kurmadan önce, problemi kurarken ve problemi kurduktan sonra olduğunu belirtmiştir ve problem kurmayı üç bölümde incelemiştir. Bu bölümler verilen bir matematik cümlesinin serbest problem kurulması, çözülmüş bir matematik probleminin yeniden düzenlenmesi ve verilen bir problemin kurallarını değiştirerek yeni bir problem elde edilmesi olarak tanımlamıştır.

Bu çalışmada Stoyanova ve Ellerton (1996) tarafından geliştirilen problem kurma stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejiyi kullanan birçok çalışma mevcuttur (Geçici ve Aydın, 2019; Kırıl, Katrancı ve Güneş, 2020; Özgen ve Bayram, 2020; Türnüklü, Aydoğdu, Ergin, 2017).

Yine problem kurma ile ilgili yapılan çalışmalarda öz yeterlik inançları (Geçici ve Aydın, 2019; Özgen ve Bayram, 2020), matematik tutumu (Ada, Demir ve Öztürk, 2020; Arıkan ve Dede, 2020; Grundmeier, 2002)) ve motivasyon (Christidamayani ve Kristanto,



2020; Voica, Singer ve Stan, 2020) duyuşsal değişkenleri ile ilişkileri araştırılmıştır. Tüm bu çalışmalarda ele alınan duyuşsal etkenlerin problem kurma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmalar dikkate alındığında, problem kurma becerisi ile matematik kaygısı arasında nasıl bir ilişki olabileceği düşünölmüş ve bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

### **1.1. Matematik Kaygısı**

Kaygı psikoloji konusunda en fazla incelenen konulardan biridir (Dede ve Dursun 2008). Kaygı öğrencilerin öğrencilik hayatlarını etkileyen en önemli iç etkenlerden biridir (Türkmenoğlu, Aytekin ve Arıkan 2019). Kaygı herkesin ara ara yaşayabileceği sıradan bir durumdur (Öner ve Le Comte 1998). Kaygının çok olması durumunda öğrencilerin sağlıklı düşünmesi etkilenmekte ve öğrenebilecek çoğu bilgi öğrenilememektedir (Türkmenoğlu, Aytekin ve Arıkan 2019).

Matematik bilim dalları içerisinde nesnel olarak kabul görse de kişilerin duygusal olarak etkilendiği olaylardan matematik öğreniminin de etkilendiği genel olarak kabul edilir (Hannula, 2014). Bloom'un (1979) da oluşturduğu Tam Öğrenme Modelin de öğrenmedeki farklılıkların sebeplerinden %25'inin duygusal etkenler olduğu vurgulanır (İlhan ve Öner 2012). Bu duygusal etkenlerden matematik kaygısının matematik öğrenimine önemli bir etkisi vardır (Tuncer ve Şimşek 2019).

Öğrencilerin karşılaştığı duygusal olaylar bilişsel olaylar gibi matematik öğrenme yaklaşımlarını ve kazanımlarının öğrenme derecelerini etkilemektedir (Dede, 2016). Kaygı, kişilikten, ön yargılardan, kazanılmış çaresizlikten ve matematik müfredatından kaynaklanabilir. Bu olgulardan kaynaklı kaygı ortadan kaldırılmadan başarılı olmak imkansızdır (Taşdemir, 2013). Hembree (1990) matematiğe karşı geliştirilen ön yargının matematik kaygısını tetiklediğini ve sonucunda başarısızlığın meydana geldiğini ifade eder. Matematik kaygısı, rol model olması sebebiyle öğretmenden kaynaklanabilir (Ünlü, Ertekin ve Dilmaç, 2017). Öğretmenlerin; öğrencilerini sınıf içinde rencide etmesi, kavram veya işlemlerin anlaşılmasında farklı öğretim yöntemlerini denememesi (geleneksel yöntemler ile ders anlatması) veya öğrencilerin ilgilerini göz ardı etmesi matematik kaygısının ileri seviyeye taşınmasına neden olmaktadır (Bekdemir, 2009). Dolayısıyla öğretmenin ders içi kullandığı etkinlikler, öğrencilerin matematik dersine karşı sahip olduğu kaygıyı azaltabilir veya arttırabilir. Voica, Singer ve Stan (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin matematik dersinde problem kurarken kendilerini rahat hissettiklerini, kendi kurdukları problemin başkaları tarafından çözölməsi düşüncesinin matematik dersine karşı motivasyonlarını arttırdığı vurgulanmaktadır.

Yapılan literatür incelemesi sonucunda, hem problem kurmanın matematik kaygısı ile ters ilişki olabileceği fikri hem de alan yazında böyle bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu araştırmanın yapılmasına zemin hazırlamıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ile matematiksel problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Matematik kaygı düzeyine göre öğrenciler hangi problem kurma stratejisinde daha başarılıdır?
- 2) Matematik kaygı düzeyi ile problem kurma becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu makale nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli mevcut bir durumun müdahale edilmeksizin var olduğu haliyle ele alınarak incelenmesidir (Karasar, 2009). Bu araştırma esnasında öğrencilere dijital bir form uygulaması üzerinden sadece bir kez yanıtlanabilecek ve hiçbir adım cevaplanmadan atlanamaz şekilde hazırlanarak sunulmuştur. Bunun sebebi, pandemi sürecinde teması en aza indirecek bir yöntemin izlenmeye çalışılmasıdır.

### Çalışma Grubu

Bu makalenin örneklemini İstanbul il merkezinde bir devlet okulunda sekizinci sınıfta öğrenim gören 43 öğrencidir. Pandemi sebebiyle 2020-2021 yılında kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi pratik, ekonomik ve zaman-mekan konusunda kolaylık sağlayan bir yöntemdir, ancak bu yöntemle belirlenen çalışma grubundan elde edilen sonuçlardan genelleştirme yapılamaz (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### 2.2. Veri toplama Araçları

Bu öğrencilere matematik kaygı-endişe ölçeği (Özdemir ve Gür, 2011) uygulanmıştır. Yine tüm katılımcı öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan, alanında uzman bağımsız bir akademisyenden ve alanında uzman 6 matematik öğretmeninden alınan uzman görüşleriyle son hali verilen problem kurma taslağı sunulmuş; bu durumlara uygun problem yazmaları ve sonra bu oluşturdukları problemleri çözmeleri istenmiştir.

#### 2.2.1. Matematik Kaygı-Endişe Ölçeği

Ikegulu (1998) tarafından geliştirilen, Özdemir ve Gür (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ‘Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği (MKEÖ)’ kullanılarak veriler toplanmıştır. Ölçekte 20 madde bulunup 7 tanesi ters maddedir (1,3,4,5,6,11,14. maddeler). Özdemir ve Gür (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ‘Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği cronbach alpha katsayısı ,912 iken bu çalışmada cronbach alpha katsayısı (güvenirlik katsayısı) ,956 çıkmıştır. Öğrencinin aldığı puanın yüksekliği öğrenci kaygısı-endişesinin yüksek olduğunu belirtmektedir.

#### 2.2.2. Problem Kurma Taslağında Bulunan Sorular

Problem kurma taslağı oluşturulurken; öğrencilerin yeni gördüğü bir konu olan EBOB-EKOK seçilmiş ve problem oluşturmada daha önce yüksek lisans dersi almış alanında uzman beş matematik öğretmeni ile bir taslak kümesi oluşturulmuştur. Çevrimiçi bir platform ile veriler toplanacağı için taslak kümesinden mümkün olduğunca kısa ve anlaşılır sorular seçilmeye çalışılmıştır. Buna göre beş öğretmenin de ortak görüşüne göre seçilen sorular

Stoyanova ve Ellerton (1996) tarafından tasarlanan problem kurma stratejisi ile şekillendirilmiştir. Taslak, aşağıda yer almaktadır:

#### Serbest Problem Kurma ile İlgili Sorular

- 1) EBOB konusu ile ilgili bir problem kurunuz?
- 2) EKOK konusu ile ilgili bir problem kurunuz?
- 3) Aralarında asal sayılar ile ilgili bir problem kurunuz?

#### Yarı-yapılandırılmış Problem Kurma ile İlgili Sorular

- 1) İçerisinde 48 ve 60 sayılarının geçtiği bir EBOB problemi kurunuz?
- 2) İçerisinde 3 ve 4 sayılarının geçtiği bir EKOK Problemi kurunuz?
- 3) İçerisinde 2, 6 ve 9 sayılarının geçtiği ve saat 12:00 da başlanan bir problem kurunuz?

#### Yapılandırılmış Problem Kurma ile İlgili Sorular

- 1) Deniz ve Melis'in eşit sayıda cevizi vardır. Deniz cevizlerini sekizerli Melis cevizlerini on ikişerli saydığıında ikisinin de bir cevizi artıyor. Ceviz sayıları yüzden az olduğuna göre en çok kaç cevizleri olabilir? Problemine benzer bir problemde siz kurunuz?
- 2) Kenar uzunlukları 24m ve 30m olan dikdörtgen şeklindeki tarlanın çevresine ve köşelerine de gelmek şartıyla ağaç dikilecektir. Bu iş için en az kaç ağaç gerekir? Problemine benzer bir problemde siz kurunuz?
- 3) İki basamaklı iki sayının En Küçük Ortak Katı En büyük Ortak Bölüneninin 20 katıdır. Bu iki sayının toplamı 108 olduğuna göre büyük sayı kaçtır? Problemine benzer bir problemde siz kurunuz?

### 2.3. Veri Analizi

Bu çalışmada matematik kaygı ölçeğinden alınan en düşük puan 22 ve en yüksek puan 100 olarak belirlenmiş olup 43 kişinin puanlarının aritmetik ortalaması 47,74 olarak bulunmuştur. Daha sonra öğrenciler bu ortalama puanın altında bir puana sahipse matematik kaygısı düşük olarak değerlendirilmiş ve 1 olarak SPSS 26 paket programa kodlanmıştır. Aynı şekilde bu aritmetik ortalamasının üzerinde kaygı puanına sahip öğrenciler matematik kaygısı yüksek olarak değerlendirilmiş ve 2 olarak SPSS 26 paket programa kodlanmıştır.

Problem kurma için, öğrencilerin problem durumlarına uygun kurdukları problemler doğru ise 1, yanlış ise 0 olarak kodlanmıştır. Problem kurma durumlarında 9 duruma uygun kurulan problemler, her bir strateji için (serbest problem kurma, yarı yapılandırılmış problem kurma ve yapılandırılmış problem kurma) tek tek aritmetik ortalamaları alınmıştır. Serbest problem kurmada stratejisinde yer alan 3 problem durumunda öğrencilerin doğru biçimde kurdukları problemlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=1,7$  şeklindedir. Yarı yapılandırılmış problem kurma stratejisinde yer alan 3 problem durumunda öğrencilerin doğru biçimde kurdukları problemlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=1,4$  şeklindedir. Son olarak yapılandırılmış problem kurma stratejisinde yer alan 3 problem durumunda öğrencilerin doğru biçimde kurdukları problemlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=1,3$  şeklindedir. Buradan hareketle her bir problem kurma stratejisi için 2 ve daha fazla doğru problem kuran öğrencilerin problem kurma becerileri 2 (başarılı), hiçbir doğru problem kuramayan veya bir tane doğru problem kurabilen öğrencilerin

problem kurma becerileri 1 (başarısız) olarak SPSS 26 paket programa kodlanmıştır. Ayrıca betimsel analizler de sunulmuştur.

Yukarıdaki bilgiler ışığında çalışmada önce öğrencilerin problem kurma becerilerine ilişkin betimsel analizler yapılmış daha sonra matematik kaygı düzeyi düşük-matematik kaygı düzeyi yüksek ve problem kurmada başarılı-problem kurmada başarısız şeklindeki iki değişkende yer alan iki grup arasındaki ilişki ki-kare testi ile analiz edilmiştir.

### 3. BULGULAR

Matematik kaygı puanlarının aritmetik ortalaması alındıktan sonra bu ortalamanın ( $\bar{X} = 47,74$ ) üzerinde öğrenciler matematik kaygısı yüksek düzeyde, ortalamanın altında olan öğrenciler ise kaygısı düşük düzeyde olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda 18 öğrencinin matematik kaygısı yüksek ve 25 öğrencinin matematik kaygısı düşük düzeydedir. Öğrenciler kaygı düzeyine gruplandıktan sonra her bir problem kurma stratejisinde yer alan 3'er adet problem kurma sorusundan elde ettikleri doğru sayıları incelenmiştir.

Çalışmaya katılan 43 öğrenciye ait problem kurma durumlarına göre matematik kaygısı düşük-yüksek sınıflandırması ile yapılan betimsel analiz aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 1. Öğrencilerin yanıtlarının problem kurma durumlarına göre betimsel analizi**

	spk1	spk2	spk3	yypk1	yypk2	yypk3	ypk1	ypk2	ypk3
Matematik kaygısı düşük öğrenciler	ö2	ö2	ö2	ö2	ö2	ö2	ö2	ö3	ö2
	ö3	ö3	ö4	ö3	ö6	ö3	ö3	ö4	ö4
	ö4	ö4	ö5	ö4	ö8	ö4	ö4	ö6	ö5
	ö5	ö5	ö11	ö5	ö11	ö5	ö5	ö8	ö6
	ö6	ö6	ö17	ö6	ö14	ö11	ö8	ö11	ö8
	ö8	ö8	ö26	ö8	ö21	ö14	ö11	ö14	ö14
	ö10	ö10	ö28	ö10	ö23	ö17	ö14	ö17	ö17
	ö14	ö11	ö32	ö11	ö24	ö21	ö15	ö19	ö23
	ö15	ö14	ö36	ö17	ö28	ö23	ö17	ö21	ö24
	ö21	ö17	ö42	ö21	ö31	ö36	ö19	ö23	ö27
	ö23	ö21		ö23	ö36		ö21	ö24	ö28
	ö24	ö23		ö24	ö41		ö23	ö27	
	ö27	ö28		ö28			ö24	ö28	
	ö28	ö32		ö32			ö27	ö31	
	ö31	ö36		ö36			ö36	ö36	
	ö32	ö40		ö41			ö42	ö42	
	ö36	ö41							
	ö40	ö42							
ö41									
ö42									
Total	20	18	10	16	12	10	16	16	11

Matematik kaygısı yüksek öğrenciler	ö7	ö9	ö9	ö7	ö18	ö9	ö12	ö7	ö7
	ö9	ö12	ö12	ö9	ö22	ö12	ö18	ö9	ö9
	ö12	ö13	ö13	ö29	ö29	ö18	ö37	ö12	ö12
	ö13	ö18	ö18	ö33	ö33	ö29	ö43	ö18	ö37
	ö18	ö22	ö20	ö35	ö37	ö35		ö22	
	ö29	ö29	ö29	ö37	ö39	ö37		ö34	
	ö35	ö35	ö39	ö39				ö35	
	ö37	ö37	ö43					ö37	
	ö39	ö39							
	ö43								
Total	10	9	8	7	6	6	4	8	4

Kurduğu problemi çözemeyen öğrencilere rastlanmamıştır. Başka bir deyişle, öğrenciler çözebildikleri soruları yazmışlardır.

Matematik kaygısı yüksek öğrencilerden bütün problem kurma durumlarına göre doğru problem kuran öğrencilerin sayısı serbest problem kurmada 6, yarı-yapılandırılmış problem kurmada 3 ve yapılandırılmış problem kurmada 2 olarak tespit edilirken matematik kaygısı düşük öğrencilerde ise bu sıralama 7, 8 ve 7 olarak belirlenmiştir. Bu durumda matematik kaygısı yüksek öğrencilerin serbest problem kurmada daha başarılı oldukları görülmektedir.

**Tablo 2. Matematik kaygı düzeyine göre problem kurma durumlarında öğrenci sayıları**

		Problem kurma durum sayısı	Öğrenci sayısı
Serbest Problem Kurma	Matematik kaygısı yüksek	0	6
		1	3
		2	3
	Matematik Kaygısı düşük	3	6
		0	2
		1	5
Yarı-yapılandırılmış Problem Kurma	Matematik kaygısı yüksek	2	11
		3	7
		0	7
	Matematik Kaygısı düşük	1	4
		2	4
		3	3
Yapılandırılmış Problem Kurma	Matematik kaygısı yüksek	0	6
		1	4
		2	7
	Matematik Kaygısı düşük	3	8
		0	9
		1	4
Yapılandırılmış Problem Kurma	Matematik kaygısı yüksek	2	3
		3	2
	Matematik Kaygısı düşük	0	6
		1	2
		2	10

Üç problem kurma stratejisi içinde üçer tane problem kurma durumları kullanılmıştır. Tablo 2’de her bir problem kurma durumunda hiçbir problem kuramayan, bir problem kuran, iki problem kuran ve her bir durum için de problem kuran (üç problemi de kuran) öğrenciler yer almaktadır. Problem kurmada öğrencilerin her bir strateji için başarılı veya başarısız olarak kodlanması; 3 problem durumuna göre iki veya daha fazla problem kurabilen öğrenciler için başarılı, diğerleri için başarısız şeklinde yapıldığından Tablo 2’ye bakıldığında başarılı öğrenciler arasındaki farkın en çok olduğu strateji yapılandırılmış problem kurma stratejisinde görülmektedir.

Matematik kaygısı yüksek öğrencilerin serbest problem kurmada başarılı olanların sayısı 9, yarı yapılandırılmış problem kurmada başarılı olanların sayısı 7 ve yapılandırılmış problem kurmada başarılı olanların sayısı 5’tir. Matematik kaygısı düşük öğrencilerin serbest problem kurmada başarılı olanların sayısı 18, yarı yapılandırılmış problem kurmada başarılı olanların sayısı 15 ve yapılandırılmış problem kurmada başarılı olanların sayısı 17’dir.

Bu betimsel analizden sonra araştırmanın ilk problemi olan matematik kaygısı ile problem kurma becerisi arasındaki ilişki Pearson ki kare testi ile incelendiğinde Tablo 3’deki sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 3. Matematik kaygısı ile problem kurma becerisi arasındaki ilişki (N=43)**

Chi Square Test		Problem Kurma Tüm Taslak		Value	df	p-value
		Düşük	Yüksek			
Matematik Kaygısı	Yüksek	11	7	1,867	1	,172
	Düşük	10	15			
		Serbest Problem Kurma				
		Düşük	Yüksek			
Matematik Kaygısı	Yüksek	9	9	2,168	1	,141
	Düşük	7	18			
		Yarı-Yapılandırılmış Problem Kurma				
		Düşük	Yüksek			
Matematik Kaygısı	Yüksek	11	7	1,867	1	,172
	Düşük	10	15			
		Yapılandırılmış Problem Kurma				
		Düşük	Yüksek			
Matematik Kaygısı	Yüksek	13	5	6,776	1	,009
	Düşük	8	17			

Tablo 3’de matematik kaygı puanları incelendiğinde; matematik kaygı ortalama puanın üzerinde olan öğrencilerden 11’i düşük problem kurma becerisine sahipken 7’si yüksek problem kurma becerisine sahiptir. Diğer taraftan matematik kaygı ortalama puanının altında olan öğrencilerden 10’u düşük problem kurma becerisine sahipken 15’i yüksek problem kurma becerisine sahiptir. Matematik kaygısı ile problem kurma becerisi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ( $p=,172>,05$ ). Serbest problem kurma ve yarı yapılandırılmış problem kurma durumlarında öğrencilerin matematik kaygıları ile problem kurma becerileri arasında anlamlı ilişki çıkmazken, yapılandırılmış problem kurma durumunda matematik kaygıları ile problem kurma becerileri arasında anlamlı ilişki görülmektedir ( $p=,009<,05$ ). Yani öğrencilerin matematik kaygıları yüksek ise yapılandırılmış problem kurma durumunda becerileri düşük olarak tespit edilmiştir. Ancak yapılandırılmış problem kurmadaki bu anlamlılık tüm problem kurma becerisini etkilememektedir.

#### 4. SONUÇLAR

8. Sınıf öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile problem kurma becerileri arasında ilişkinin olup olmadığı incelenen bu çalışmaya 43 öğrenci katılmış olup serbest problem kurma, yarı yapılandırılmış problem kurma ve yapılandırılmış problem kurma stratejilerine göre problemlerini oluşturmuşlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin matematik kaygısı yüksek öğrencilerin sayısı 18 iken düşük olan öğrencilerin sayısı 25’tir.

Serbest problem kurma stratejisine göre kaygısı yüksek öğrencilerden 6’sı hiçbir problem oluşturamazken 6’sı 3 duruma göre de problem oluşturabilmiştir. Kaygısı düşük öğrencilerden ise 2’si hiçbir problem kuramazken 7’si tüm durumlara göre problem oluşturabilmiştir. Bu noktada matematik kaygı puanı yüksek veya düşük öğrencilerin problem kurma becerileri incelendiğinde aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yani matematik kaygısı serbest problem kurma becerisini EBOB-EKOK konusu için ve çalışmaya katılan öğrenciler adına bir etki oluşturmamaktadır.

Yarı-yapılandırılmış problem kurma stratejisine göre kaygısı yüksek öğrencilerin 7’si hiçbir problem oluşturamazken, 3’ü tüm durumlarda problem kurabilmiştir. Kaygısı düşük öğrencilerde ise 6’sı hiçbir problem oluşturamazken, 8’i tüm durumlarda problem kurabilmiştir. Matematik kaygısı baz alındığında hiçbir problem kuramayanların sayısı birbirine yakinen tüm durumlarda problem kuranların sayısı arasında fark görülmektedir. Ancak ki-kare testi sonucuna göre, matematik kaygı düzeyi EBOB-EKOK konusunda yarı yapılandırılmış problem kurma becerilerini anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

Yapılandırılmış problem kurma stratejisine göre kaygısı yüksek öğrencilerin 9’u hiçbir problem kuramazken, 2’si tüm durumlarda problem kurabilmiştir. Kaygısı düşük öğrencilerde ise 6’sı hiçbir problem oluşturamazken, 7’si tüm durumlarda problem kurabilmiştir. Üstelik bu sayılar istatistiksel olarak ki-kare testi sonucuna göre, matematik kaygı düzeyi öğrencilerin yapılandırılmış problem kurma becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarından biri öğrencilerin serbest problem kurma stratejisinde diğer stratejilere nazaran çok zorlanmadıklarıdır. Ayrıca tüm stratejilerde kurulan problemlerin hepsi çözülmüştür. Bu durumda öğrencilerin çözebildikleri problemler yazdıkları belirlenmiştir. Başka bir açıdan bakılırsa, öğrenciler problem kurma esnasında problem çözmeye odaklanmışlardır.

Çalışmanın bir diğer önemli sonucu öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile yapılandırılmış problem kurma durumlarındaki becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmasıdır. Yani kaygısı yüksek öğrenciler verilen bir EBOB-EKOK problemini yeniden düzenleyerek yeni bir problem kuramamışlardır. Çünkü yapılandırılmış problem kurma durumlarından 2 ve daha fazlasına uygun problem kuran öğrenciler incelendiğinde, matematik kaygısı düşük öğrencilerin sayısı 17 iken matematik kaygısı yüksek öğrencilerin sayısı 5'tir.

## 5. TARTIŞMA

Çalışmada matematik kaygısı yüksek ve düşük seviyede öğrencilerin problem kurma başarıları incelendiğinde serbest problem kurmada daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu durum Çetinkaya ve Soybaş (2018) tarafından yapılan çalışmayla örtüşmemektedir. Bunun sebebi yapılandırılmış problem kurma stratejisinin farklı kullanımı olabilir. Çünkü Çetinkaya ve Soybaş çalışmalarında yapılandırılmış problem kurma stratejisi için eksik veya gereksiz bilgiyi sormuşlardır. Bu çalışmada ise verilen bir problemin benzerinin kurulması istenmiştir. Dolayısıyla öğrenciler ya sayıları değiştirmiş ya da olay örgüsünü değiştirmeye kalkmıştır. Araştırma sonuçları ile örtüşmeyen bir diğer çalışma Çomarlı (2018) tarafından yapılan araştırmadır. Çomarlı (2018), öğretmenlerle çalışmış ve öğretmenlerin yapılandırılmış problem kurmada başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Turhan-Türkkan (2018) da altıncı sınıflarla yaptığı çalışmada öğrencilerin yapılandırılmış problem kurmada başarılı olduklarını ifade etmiştir. Tüm bu örtüşmeyen çalışmalara bakıldığında seçilen konudan hareketle bir farklılık oluştuğu düşünülmektedir. Çalışma için seçilen konu ebob-ekok konusu öğrencilerin kavramsal olarak tam anlamlandıramadığı bir konu olarak nitelendirilmektedir. Öğrenciler, EBOB-EKOK konusunda her ne kadar gerçek yaşamla ilişkilendirilse de zorluk çekmekte, EBOB ve EKOK kavramlarını karıştırmaktadırlar (Cumhur ve Elmas-Baydar 2017).

Öğrencilerin serbest problem kurmada akıllarına gelen en basit ebob ekok sorusunu yazabildikleri için problem kurdukları görülmüştür. Çünkü diğer çalışmalar incelendiğinde (Aycan-Kavlak, 2019; Çomarlı, 2018; Turhan-Türkkan, 2018) öğrencilerin serbest problem kurma stratejisinde gerek başlangıçta verilen bir konu üzerinden problem kurma yapmaları istenmediğinde gerek hayal gücünü kullanmak istediklerinden daha çok yoruldukları belirlenmiştir. Ancak derinleştikçe başarı gösteren öğrenci sayısında azalma olmuştur. Başka bir deyişle yapılandırılmış problemleri anlayamadıkları için nasıl değiştireceklerini bilemeden problem yazmaya çalışmış olabilirler.

EBOB-EKOK konusunda öğretmenin derste kullandığı öğretim yöntemi ve pedagojik bilgisi önemlidir. Öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olması öğretmenin ileri düzey kavram ve işlemleri rahatça yapabileceği anlamına gelir ancak yeterli olmayan pedagojik bilgi, konunun öğrencilere nasıl aktarılacağı konusunda öğretmeni başarısız hale getirir (Öztürk ve Akkan, 2019). Problem kurma, öğretimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için sınıf içi aktivite olarak kullanılabilir. Dikkat edilmesi gereken husus problem kurmanın soru yazmanın ötesine geçmesini sağlamaktır.



## 6. KAYNAKÇA

- [1]. Ada, K., Demir, F. & Öztürk, M. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(1), 210-240.
- [2]. Akay, H. (2006). Problem Kurma Yaklaşımı İle Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısı, Problem Çözme Becerisi ve Yaratıcılığı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [3]. Arıkan, E. & Ünal, H. (2015). An investigation of eighth grade students' problem posing skills (Turkey sample). *International Journal of Research in Education and Science*, 1(1), 23-30.
- [4]. Arıkan, E. E. & Dede, Y. (2020). Elementary freshmen's mathematical attitudes in teaching incorporating free problem posing activities. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(2), 105-121
- [5]. Aycan-Kavlak, K. (2019). 7. sınıf öğrencilerinin Matematik Problemi çözme ve Kurma Süreçlerindeki Üstbilişsel Becerilerinin İncelenmesi ve Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [6]. Aydın, M. & Geçici, M. E. (2017). 6. Sınıf Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 213-229. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59268/851430>
- [7]. Bekdemir, M. (2009). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin ve başarılarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 169-189.
- [8]. Bloom, B.S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- [9]. Brown, S. I., & Walter, M. I. (2005). *The art of problem posing*. Newyork: Psychology Press
- [10]. Cai, J. (2003). Singaporean students mathematical thinking in problem solving and problem posing: an exploratory study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(5), 719-737. doi:10.1080/00207390310001595401
- [11]. Cai, J. & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in U.S. and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *Journal of Mathematical Behavior*, 21(4), 401-421.
- [12]. Christidamayani, A. P. & Kristanto, Y. D. (2020). The effects of problem posing learning model on students' learning achievement and motivation. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education*, 2(2), 100-108.
- [13]. Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D. & Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes. *ZDM*, 37(3), 149-158. doi: 10.1007/s11858-005-0004-6
- [14]. Crespo, S. & Sinclair, N. (2008). What makes a problem mathematically interesting? Inviting prospective teachers to pose better problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(5), 395-415. doi: 10.1007/s10857-008-9081-0.
- [15]. Cumhuri, F. & Baydar, H. E. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin EBOB-EKOK konusu öğretimindeki etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1663-1680.
- [16]. Çetinkaya, A., & Soybaş, D. (2018). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(1), 169-200.
- [17]. Çıldır, S. & Sezen, N. (2011). A study on the evaluation of problem posing skills in terms of academic success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(2011), 2494-2499.

- [18]. Çomarlı, S. K. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin veri işleme öğrenme alanına ilişkin problem kurma becerilerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- [19]. Dede Y. & Dursun Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312.
- [20]. Dede, Y. (2007). Matematik öğretiminde değerlerin yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 11-19.
- [21]. Engin, A. O. & Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1081-1119.
- [22]. English, L. D. (1998). Children's problem posing within formal and informal contexts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1) 83-106.
- [23]. Fetterly, J. M. (2010). An exploratory study of the use of a problem-posing approach on pre-service elementary education teachers' mathematical creativity, beliefs, and anxiety. Doctoral Dissertation. The Florida State University, Tallahassee.
- [24]. Geçici, M. E. & Aydın, M. (2020). Determining the geometry problem posing performances of eighth grade students in different problem posing situations. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 1-17. <https://doi.org/10.33200/ijcer.575063>
- [25]. Geçici, M. E. & Türnüklü, E. (2020). Türkiye’de problem kurma üzerine hazırlanan tezlerin tematik açıdan incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(7), 56-69.
- [26]. Grundmeier, T. A. (2002). University students' problem posing abilities and attitudes towards mathematics. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 12(2), 122-134.
- [27]. Hannula, M. S. (2002). Attitude towards mathematics: Emotions, expectations and values. *Educational Studies in Mathematics*, 49(1), 25-46.
- [28]. Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33-46.
- [29]. Hoşpesovà, A. & Tichà, M. (2015). *Problem posing in primary school teacher training*. In F. Singer, N. Ellerton, ve J. Cai (Eds.), *Problem posing in mathematics: From research to effective practice* (pp. 433-448). New York, NY: Springer.
- [30]. İlhan, M. & Öner Sünkür, M. (2012). Matematik kaygısı ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 178-188.
- [31]. Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- [32]. Kırıl, B., Katrancı, Y. & Güneş, İ. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin daire ve daire diliminin alanı ile ilgili problem oluşturma becerilerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*. 8(106), 157-182.
- [33]. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018a). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- [34]. Öner, N. & Le Compte, A. (1998). *Sürekli durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı*, İstanbul: Boğaziçi üniversitesi yayınları.
- [35]. Özdemir, E. & Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 39-50.
- [36]. Özgen K. & Bayram, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik beceri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 455-485.
- [37]. Öztürk, M. & Akkan, Y. (2019). *En büyük Ortak Bölen ve En Küçük Ortak Kat*. Ertekin E. ve Ünlü, M. (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Etkinlik Örnekleriyle Sayıların Öğretimi içinde* (199-218). Ankara: Pegem Akademi.

- [38]. Silver, E. A. & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(5), 521-539. doi: 10.2307/749846
- [39]. Stoyanova, E. & Ellerton, N. F. (1996). *A framework for research into students' problem posing in school mathematics*. In P. C. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education* (pp. 518-525). Melbourne, Victoria: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- [40]. Taşdemir, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2(2), 154-162
- [41]. Tuncer, M. & Şimşek, M. (2019). Ortaokul 5. sınıf matematik dersi bölme işlemi konusunda Plickers uygulamasının matematik kaygısına ve matematik başarısına etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 281-310.
- [42]. Turhan Türkkan, B. (2018). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin kesirlerle işlemlere yönelik problem kurma becerilerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 374-390.
- [43]. Türkmenoğlu, H., Aytakin, C. & Arıkan, N. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik ve Fen Öğretimi Kaygılarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1545-1594.
- [44]. Türnüklü, E., Aydoğdu, M. Z. & Ergin, A. S. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin üçgenler konusunda problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 467-486.
- [45]. Umurbek, M. (2020). Yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel sözel problemleri çözme sürecinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın*.
- [46]. Ünlü, M., Ertekin, E. & Dilmaç, B. (2017). Predicting relationships between mathematics anxiety, mathematics teaching anxiety, self-efficacy beliefs towards mathematics and mathematics teaching. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(2), 636-645.
- [47]. Voica, C., Singer, F. M. & Stan, E. (2020). How are motivation and self-efficacy interacting in problem-solving and problem-posing?. *Educational Studies in Mathematics*, 105(3), 487-517.

## Evli Kadınlarda Evlilik Uyumu ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

\*<sup>1</sup>Arzu KARA, <sup>2</sup>Durmuş ÜMMET

<sup>1</sup>0000-0003-1532-8095, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı, aruzora@gmail.com

<sup>2</sup>0000-0002-8318-9026, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, dummet@marmara.edu.tr

Geliş Tarihi : 28-11-2021

Kabul Tarihi : 16-12-2021

### Öz

*Evlilik, farklı cinsiyetten iki kişinin aile olmak, hayatı bir arada sürdürmek ve çocuk yetiştirmek için kurdukları yasal bir akittir. Evlilik uyumu kavramı ise eşlerin evliliklerinden hissettikleri memnuniyeti ifade eden bir kavramdır. Evlilik uyumunda iletişim becerilerinin en önemli değişkenlerden biri olduğu düşünülmektedir.*

*Bu araştırmanın amacı evli kadınlarda iletişim becerileri ile evlilik uyumu arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu amaçla İstanbul ilindeki bir psikolojik danışmanlık merkezinden destek alan kişilere sosyo demografik form, iletişim becerileri ölçeği ve çift uyum ölçeği uygulanmıştır.*

*Yapılan korelasyon analiz sonucunda evlilikte iletişim becerileri ile evlilik uyumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Başka bir ifade ile eşlerin iletişim becerileri arttıkça evlilik uyumları da yükselmektedir. Ayrıca iletişim becerilerinin evlilik uyumunu yordadığı saptanmıştır.*

**Anahtar kelimeler:** Evlilik, Uyum, İletişim, Beceri, Kadın

## Examination of The Relationship Between Marriage Harmony and Communication Skills in Married Women

### Abstract

*Marriage is a legal contract between two people of different sexes to become a family, to live together, and to raise children. Marital adjustment refers to the satisfaction that spouses feel*

\*<sup>1</sup> Arzu KARA, İst. Ticaret Üniv. Sos. Bil. Enst. Aile Dan. Yük. Lisans Programı, aruzora@gmail.com

*from their marriage. Communication skills are thought to be one of the most important variables in marital adjustment.*

*The aim of this research is to investigate the relationship between communication skills and marital adjustment in married women. For this purpose, socio-demographic form, communication skills scale and dyadic adjustment scale were applied who received support from a psychological counseling center in Istanbul.*

*As a result of the correlation analysis, a positive and significant relationship was found between communication skills in marriage and marital adjustment, in other words, as the communication skills of the spouses increase in marriage, the marital adjustment also increases. In addition, it was determined that communication skills predicted marital adjustment.*

**Keywords:** *Marriage, Harmony, Communication, Skill, Woman*

## 1. GİRİŞ

### 1.1.Evlilik Uyumu ve İletişim Becerileri

Evlilik, farklı cinsiyetten iki kişinin arasında birlikte hayatı sürdürmek, çocuk yetiştirmek için kurulan, devlet tarafından onaylanan birtakım hukuk kurallarına tabi olan yasal bir ilişkidir. Evlilik, çok farklı kültürlerde görülen aile kurulması için gerekli olan bir kurumdur. Evlilik kurumunun pek çok fonksiyonu bulunmaktadır. Soyun devamı, ekonomik kalkınma, tüketim pratiklerinin koordinasyonu ve toplumda iş bölümünün oluşturulması evliliğin fonksiyonları arasındadır (Özgüven, 2014). Evlilik uyumu eşlerin evliliğinden hissettikleri memnuniyeti belirtmektedir (Şen ve Oğuz, 2017; Tutarel ve Çavuşoğlu, 2006). Eşlerin arasında uyumluluk arttıkça ilişkiye dönük olumlu inançları da çoğalmaktadır (Çakmak, 2015).

Aile tarihi, evlilik uyumu, cinsiyet beklentileri, evlilik doyumu ve evliliğin devamlılığı konularında karşılıklı sevgi, saygı ve sadakat en önemli temalardır (Erbek vd, 2005). Bazı geleneksel toplumlarda, evlilik terimi kaçınılmaz olarak cinsiyetler arasında farklı görüş ve beklentiler yaratır. Sosyal roller hem erkeklerin hem de kadınların duygularını etkili bir şekilde ifade edebilir. Toplum, erkeklerin duygularını açıkça hissetmelerini ve duygularını kolayca ifade etmelerini desteklemeyebilir. Bu durumda toplum, kadınların duygularını daha açık bir şekilde ifade etmelerine daha isteklidir. Bu durumla uğraşan çiftler, aile içinde yaşadıkları tüm olumlu ve olumsuz duyguları ifade etmekte zorlanabilirler. Duygularını yeterince ifade edememek, eşler arasında problemlere neden olabilir, birbirine açılmayan, sorunları konuşamayan eşler arasında evlilikle ilgili uyum problemleri yaşanabilmektedir. Bu da eşler

arasında iletişimin ve iletişim becerilerinin önemini ortaya koymaktadır. Aile hayatını olumsuz etkilediğine inanılan sorunların nedeni iletişimsizliktir (Kışlak ve Çabukça, 2002).

İletişim kişilerin aralarında, fikir ve his aktarımı sağlayan bir unsurdur. İletişimdeki en önemli konu, her iki tarafın da birbirini dinlemesi ve pek çok anlamda birbirinin farkına varmasıdır. Kişi kendisiyle uyum içinde yaşayamazsa kaliteli iletişim neticeleri elde etmek imkansızdır ve çatışmacı bir durum ortaya çıkar. Güçlü iletişimin yokluğunda birey kendisine ve başkalarına karşı saldırgan hareketler sergileyebilir bu etkisiz ve negatif bir tutum olur (Durğun, 2006). İletişimi etkili kılmak için, iki taraf arasındaki fikir alışverişini incelemek lazımdır. İletişim sadece iki birey arasındaki bir konuşma olarak kabul görür, bu sebeple doğru bir değerlendirme yapılamaz. Anlamlı hareketler, simülasyonlar ve çeşitli ifadelerin tümü mesajlar olarak adlandırılır.

## **1.2. Evlilikte İletişimin Önemi**

İletişimin hedefi kısaca karşılıklı anlaşma ve paylaşımın sağlanması olarak özetlenebilir, ancak iletişimin anlamı faydacılığın kapsamının ötesine ilerler. İletişim problemleri bireylerin bu düzeydeki yaşamlarını etkiler, bu sebeple iletişimin biçimli aşamalarını anlamak çok önemlidir.

Telman ve Ünsal (2012), iletişimin kişinin çevresindeki kişilerle uyumlu olabilmesini sağlayan bir nitelik olarak açıklamaktadır. Evlilik hayatında eşler arasındaki iletişim becerisi de eşlerin birbirine uyum sağlamasında ve dolayısıyla evlilik uyumunda önemli bir özelliktir. İletişim aynı zamanda eşlerin kendisini eleştirebilmesini, eşyle iletişim kurabilmesini, eşyle konuşabilmesini ve sorunları çözebilmesini sağlayan bir beceridir. Eşler arasındaki iletişim kalitesinin iyi olması eşlerine empati yapabilmelerini ve sorunları çözebilmelerini sağlar. Etkili iletişimin olduğu aile ortamında bireyler daha mutludur.

Evlilik yaşamının bozulmasında en önemli etkenlerden biri eşler arasındaki iletişimsizliktir. Evlilikte eşler arasındaki iletişimi engellerinden bir de eşlerin kendini ifade edememesi ve pasif durum sergilemesidir (Akgün vd. 2010). Evlilikte eşler birliktelik duygusuyla ortak bir düşünce dünyası kurmalı ve aralarındaki sorunları güçlü bir iletişimle çözümlenebilmelidir (Özgüven, 2000). Eşler birbirleriyle iletişim kuramadıklarında aralarında çatışmaların yaşanması olasıdır. Bu çatışmaları önlenmesinde ve mevcut çatışmaların uzlaşma ile çözülmesinde yine iletişim becerisi önemli role sahiptir (Taysi, 2010). Evlilikte uyum önemlidir çünkü evliliği huzurlu ve

tatmin edici kılar. Evlilikleri bir süreç olarak ele aldığımızda uyum, eşlerin bir arada olmasını sağlayan en etkili faktörlerden biri olarak görülmektedir (Erbek ve ark. 2005).

Evlilikteki uyumda iletişim eşlerin problemleri çözmelerini kolaylaştırarak mutluluklarını etkilemektedir (Fıfıloğlu ve Demir, 2000). Evlilikteki uyumu ve iletişimi güçlü olan eşlerin fikir birliğiyle beraber davrandıkları, biz duygusunu geliştirdikleri için eşler arasında çatışma problemleri meydana gelmemektedir (Janicki, Kamorck, Gwaltney ve Shiffman, 2006).

Gottman ve Porterfield (1981)'in 41 evli çiftle yürüttüğü araştırmada, evlilik uyumu ve çiftlerin sözsüz iletişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Erkeklerin eşlerinden gelen sözsüz mesajları değerlendirmedeki yetersizlikleri ya da ilgi göstermiyor oluşları iletişimde çatışmaya neden olmaktadır ve bu çatışma da evlilik uyumunu düşürmektedir sonucuna ulaşılmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak evli kadınlarda evlilik uyumu ve iletişim becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenler arasındaki ilişkiler ve bunların farklılaşma durumları tespit edilmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2011).

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki anketler 2020- 2021 yılında Google formlar uygulamasına yüklenip, örneklem grubunun mail adreslerine link gönderilerek anket formlarının cevaplanmasıyla veriler toplanmıştır. Araştırmadaki veriler SPSS 22 programına girilerek değişkenler tanımlanmıştır. Sosyo demografik soruların frekans ve yüzde dağılımları tablolştırılmıştır. Evlilik uyumu ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmak için korelasyon analizi kullanılmıştır.

**2.3.1. Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmadaki veriler sosyo demografik form, iletişim becerileri ölçeği ve çift uyum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma için oluşturulan bilgi formu, evli kadınların demografik özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla geliştirilmiş olup, toplam on iki sorudan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda yaş, meslek, eğitim durumu, çalışma durumu, gelir algılarının ne yönde olduğu, kaçınıcı evliliğin yapıldığı, kaç yaşında evlendiği, eş ile aralarındaki yaş farkının ne kadar olduğu, kaç yıllık evli oldukları, evlenme

biçimlerinin ne şekilde olduğu, evlilik öncesi tanışma sürelerinin ne kadar olduğu ve çocuk sayılarının ne kadar olduğu ile ilgili sorular yer almaktadır.

**2.3.2. Yenilenmiş Çift Uyum Ölçeği:** Spanier (1976) tarafından geliştirdiği otuz iki soru bulunan ölçeğin Busby vd. (1995) on dört maddeye indirgenen son versiyonudur. Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması Bayraktaroğlu ve Çakıcı (2017) tarafından yapılan ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.88 olarak tespit edilmiştir.

**2.3.3. İletişim Becerileri Envanteri:** Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan, kişiler arasındaki iletişim becerilerini ölçmek için kullanılan bir ölçektir. Kırk beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin cronbach alpha değeri 0,72 olarak saptanmıştır.

## **2.6.Evren Örneklem**

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki bir psikolojik danışmanlık merkezinden destek alan kişiler oluşturmaktadır. Bu kişiler arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 80 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

## **2.7.Araştırmanın Hipotezleri**

Özüğurlu, Peterson ve Bell, Malkoç, Çelik et al., Duran ve Hamamcı'nın çalışmalarından yola çıkarak oluşturulan hipotezler şunlardır:

- 1- Evli kadınların evlilik uyumları ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- 2- Evlilikte eşlerin iletişim becerileri arttıkça evlilik uyumları yükselmektedir.
- 3- Sağlıksız iletişim stilleri evlilik uyumunu olumsuz yönde etkilemektedir.

## **3. BULGULAR**

### **3.1.Evlilik Uyumu ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Demografik Bulgular**

**Tablo 1.** Çalışmaya Katılan Bireylerin Sosyodemografik Özellikleri Açısından Sayı ve Yüzde Dağılımı



Yaş		
	n	%
20-30	22	27,5
31-41	43	53,8
42 ve üzeri yaş	15	18,8
Total	80	100,0
Eğitim		
İlköğretim	10	12,5
Lise	13	16,3
Üniversite	44	55,0
Lisansüstü	13	16,3
Total	80	100,0
İş Durumunu		
Çalışmıyor	8	10,0
Devlet Memuru	21	26,3
Özel Sektör	37	46,3
Serbest Meslek	14	17,5
Total	80	100,0
Gelir Durumu		
Düşük	12	15,0
Orta	55	68,8
İyi	13	16,3
Total	80	100,0
Kaçınıcı Evlilik		
İlk	72	90,0
İkinci	8	10,0
Total	80	100,0
Evlenme Biçimi		
Görücü Usulü	8	10,0
Flört Süreci Sonrası	68	85,0
Diğer	4	5,0
Total	80	100,0
Evlilik Öncesi Tanışma Süresi		
1 yıldan az	23	28,8
1 yıl	11	13,8
2 yıl	9	11,3
3 yıl	12	15,0

4 yıl	6	7,5
5 yıl ve üzeri	19	23,8
Total	80	100,0
<b>Çocuk Sayısı</b>		
Yok	26	32,5
1	30	37,5
2	21	26,3
3	3	3,8
Total	80	100,0
<b>Eş ile Aralarındaki Yaş Farkı</b>		
Aynı yaş	11	13,8
1-3	37	46,3
4-7	25	31,3
8 ve üzeri yaş	7	8,8
Total	80	100,0
<b>Kaç Yaşında Evlenildiği</b>		
19-24	42	52,5
25-30	29	36,3
31 ve üzeri	9	11,3
Total	80	100,0

Tablo bir incelendiğinde; 31-41 yaş aralığındakilerin oranı yüksektir (N=43\*\* %53,8). Araştırmaya katılanlar arasında üniversite mezunlarının oranı daha fazladır. Katılımcıların büyük kısmı (N=55\*\* %68,8) orta gelir düzeyindedir. Çoğunluğunun (N=72\*\* %90) ilk evliliğidir. Büyük kısmı flört süreci sonunda evlenmiştir (N=68\*\* %85). Katılımcılar arasında evlilik öncesi tanışma süresi 1 yıldan az ve 5 yıl ve üzeri olanların, 1 ve 2 çocuğu olanların, eşler arasında yaş farkı 1-3 arasında olanların oranı daha yüksektir. 19-24 yaş aralığında evlenenlerin oranı daha yüksektir.

### 3.2. Evlilik Uyumu ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

**Tablo 2.** Evlilik Uyumu ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiler

		Evlilik Uyumu	İletişim Becerileri
Evlilik Uyumu	r	1	,531**
	p		,000
	N	80	80

İletişim Becerileri	r	,531**	1
	p	,000	
	N	80	80

Evlilik uyumu ile iletişim becerileri arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır ( $p < 0,05$ ;  $r = 0,531$ ). Elde edilen bulgulara göre evli kadınların iletişim becerileri arttıkça evlilik uyumları da artış göstermektedir.

### 3.3. İletişim Becerilerinin Evlilik Uyumuna Etkisine Yönelik Regresyon Analizi

İletişim becerilerinin evlilik uyumuna etkisine yönelik iletişim becerilerinin bağımsız, evlilik uyumunun bağımlı olduğu regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 3.** İletişim Becerilerinin Evlilik Uyumuna Etkisi

Yordayıcı Değişken	Evlilik Uyumuna					
	$R^2$	$R^2$ değişimi	$\beta$	$t$	$F$	P
İletişim Becerileri	.282	.273	.531	5.537	30.663	.000

Yapılan regresyon analizi sonucunda, iletişim becerileri puanlarının evli kadınların evlilik uyumları puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ( $F=30.663$ ,  $p < .000$ ). Ayrıca analizler incelendiğinde iletişim becerileri puanlarının toplan varyansın yaklaşık %28'ini açıkladığı görülmüştür. Bu bulgulara göre iletişim becerileri evlilik uyumu üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

## 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Evli kadınlarda evlilik uyumu ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin araştırmasını amaçlayan bu çalışma ile, evli bireylerde iletişim becerilerinin evlilik uyumu ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisini olduğu saptanmıştır. Evlilikte eşlerin iletişim becerileri arttıkça evlilik uyumları da yükselmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Özügurlu (1985), 300 evli kadınla yaptığı çalışmada, eşlerin arasındaki yıkıcı, olumsuz veya sağlıklı iletişim, evlilik uyumunun azalması ve boşanma oranının artmasıyla doğrudan

ilişkisinin olabileceğini bulmuştur. Bahsi geçen çalışmanın bulguları ile bu araştırmanın bulgularının benzerlik göstermektedir.

Peterson ve Bell (1986), iletişim ile evlilik sorunları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada güçlü iletişim kuran eşlerin aile içinde az sorun yaşadıklarını ve uyumlu davrandıklarını ortaya koydu. Bu araştırma da araştırmamızdaki bulguları desteklemektedir.

Malkoç (2001) eşlerin iletişim stilleri ile evliliğe uyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda eşler arasındaki iletişim stilleriyle evliliğe uyumları arasında bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Evlilik uyumu düşük olanların yıkıcı iletişim yöntemlerini kullandıkları, evlilik uyumu yüksek olanların ise daha yapıcı iletişim yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları da araştırmamızla uyumludur.

Çelik et al. (2009), evlilik çatışmalarını önlemek ve evlilik uyumunu artırmak için iletişimin önemli olduğunu bulmuştur. Bu araştırma da araştırmamızdaki bulguları desteklemektedir.

Duran ve Hamamcı (2010) yaptıkları çalışmalarında eşlerin arasındaki iletişimin kalitesizliğinin evlilikteki uyumu olumsuz yordadığını tespit etmişlerdir. Eşler arasındaki sağlıklı iletişimin bireyleri birbirlerine yakınlattığını ve birbirine olan güvenlerini artırdığını belirlemişlerdir. Soylu ve Kağnıcı (2015) araştırmalarında eşler arasındaki iletişim gücünün eşleri birbirine yakınlattığını ve evlilik uyumunu olumlu yönde etkilediğini öne sürmüştür. Buluş ve Bağcı, (2016) yaptığı araştırmada bireylerin evlilik hayatındaki uyumluluğunda aile içi iletişim kalitesinin önemli bir yeri olduğunu saptamıştır. Aile içinde iletişim kalitesinin eşlerin mutluluğunu ve tatminini artırdığını tespit etmiştir. Aydın ve Canel (2018) eşlerin çatışmayı çözebilme becerilerini geliştirip evlilik doyumunu artırmayı ve dolayısıyla aile içi iletişim becerilerini geliştirmeyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre iletişim becerileri çatışmayı çözmeye ve evlilik uyumuna olumlu olarak etkilemektedir. Bu araştırmalar da araştırmamızdaki bulguları desteklemektedir.

İnsanların evlilik hayatındaki uyumlu iletişim ve yaşam koşulları, çiftin evlilik hayatındaki mutluluğu ve doyumunda belirleyici rol oynamaktadır. Mutluluk ve doyum içeren evlilik, insanları psikolojik olarak geliştirir ve psikolojik uyum yeteneklerini güçlendirir. Evlilik yapısındaki uyum bozulmaya başladığında ise bunun tersi gerçekleşebilir. Uyumun bozulması, bir erkek ve bir kadın arasında bir krizi tetikleyip ve mutsuz bir evlilik sahnesi yaşanır.

Mutsuzluk, insanlar ve çocuklar üzerinde travmatik etkiler yaratabilmektedir (Curun ve Çapkın, 2014).

Araştırmanın bulgu, sonuç ve tartışma başlıklarından yola çıkarak bu alanda ifade edilebilecek öneriler aşağıda belirtilmiştir.

- 1- Bu araştırmadaki sonuçlar İstanbul ilindeki bir psikolojik danışmanlık merkezinden destek alan ve çalışmaya katılan 80 kadından elden edilen verilerle sınırlıdır. Bu konudaki araştırmaların daha büyük bir örneklem grubuyla gerçekleşiyor olması faydalı olabilir.
- 2- Çalışmanın daha fazla genellenebilir olması açısından farklı gruplarla da çalışılıyor olması yararlı olacaktır.
- 3- Anketi dolduran bireylerin o anki duygu durumlarının, kendileri ve ilişkilerine yönelik atıflarının genel düşünce ve duygu durum yapılarını temsil etmeyebileceği olasılığı taşıyabildiği için, bu durumu sınavan araştırmalar yapılabilir.
- 4- Bu araştırmada evlilik uyumunda iletişim becerilerinin etkisi incelenmiştir. Evlilik uyumunu farklı değişkenlerle ele alacak çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- 5- Elde edilen bulgulara göre evlilik uyumunda iletişim becerilerinin anlamlı bir rolü vardır. Bu bulgudan hareketle evlilik öncesinde olan ve evli bireylere yönelik iletişim becerilerini artırmaya yönelik psikoeğitim programları düzenlenebilir.
- 6- Evlilik uyumu konusunda aile danışmanlarının hem danışma ortamında hem de ailelere yönelik seminer, konferans vb. gibi etkinliklerde yer vermelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.
- 7- Araştırmanın bulguları 2021 yılı ve İstanbul ilinde yaşayan 80 evli kadının ölçeklere verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Aynı zamanda araştırmanın veri toplama sürecinin pandemi dönemine rast gelmesi gerçeği, araştırma verilerinin toplanması noktasında zorluk teşkil ederek araştırmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmuştur.

## 5. KAYNAKÇA

- [1]. Akgün, R. ve Polat Uluocak, G. (2010). Evlilikte etkili iletişim ve problem çözme: bir toplum merkezindeki kadınlarla gerçekleştirilen grup çalışması. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 11(6), 9-22.
- [2]. Bayraktaroğlu H.T. ve Çakıcı E. T. (2017). Psychometric properties of Revised form Dyadic Adjustment Scale in a sample from North Cyprus. *International Journal of Educational Science*, 19(2,3), 113-119.
- [3]. Buluş, M. ve Bağcı, B. (2016). Evlilik doyumu: Aile yılmazlığı ve etkili iletişim becerilerinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40).
- [4]. Curun, F. ve Çapkın, M. (2014). Romantik kıskançlığın bağlanma stilleri, benlik saygısı, kişilik özellikleri ve evlilik doyumu açısından yordanması. *Psikoloji Çalışmaları*, 34(1), 1-22.
- [5]. Çakmak T, Ö. (2015). *Evlilik uyumunun kişilik özellikleri, ilişkiye dair inançlar ve çatışma çözüm stilleri bağlamında yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- [6]. Çelik, M. ve Tümkaya, S. (2012). Öğretim elemanlarının evlilik uyumu ve yaşam doyumlarının iş değişkenleri ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 223-238.
- [7]. Duran, Ş. ve Hamamcı, Z. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve çatışma iletişim tarzları üzerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(23), 87-100.
- [8]. Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N. ve Alpkan, RL. (2005). Evlilik uyumu. *Düşünen Adam Dergisi*, 18(1), 39-47.
- [9]. Erganlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.
- [10]. Fışlıoğlu, H. ve Demir, A. (2000). Applicability of the dyadic adjustment scale for measurement scale for measurement of marital quality with Turkish couples. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(3), 214-218.
- [11]. Gottman. J. M. & Porterfield, A. L. (1981). Communicative competence in the nonverbal behavior of married couples. *Journal of Marriage and Family*, 43, 817-824.
- [12]. Janicki, D.L. Kamarck, T.W. Gwaltney, C.J. & Shiffman, S., 2006. Application of ecological momentary assessment to the study of marital adjustment and social interactions during daily life. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 168-172.
- [13]. Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- [14]. Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- [15]. Özalp, Türetgen, İ., Ünsal, P. ve Telman, N. (2012). Yöneticiler için liderlik özelliklerini ölçen bir ölçek geliştirme. *Psikoloji Çalışmaları*, 24, 25-44.
- [16]. Özgüven, İ. E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: PDREM Yayınları.
- [17]. Özgüven, İ. E. (2014). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [18]. Özüğurlu, K. (1985). *Evlilik Raporu*, İstanbul: Altın Kitaplar.
- [19]. Şen, E. T. ve Oğuz, E. (2017). Psikiyatrik tanı alan bireylerin ve eşlerinin evlilik uyumları. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 16-24.
- [20]. Tutarel Kışlak, Ş. ve Çabukça, F. (2002). Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 5(5).
- [21]. Tutarel Kışlak, Ş. ve Çavuşoğlu, P. (2006). Evlilik uyumu, bağlanma biçimleri, yüklemeler ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 61-68.

## Uzun Süredir Evli Olan Bireylerin Çatışma Çözüm Stilleri ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

\*<sup>1</sup>Zuhal GÜNEY, <sup>2</sup>Prof.Dr. Cihad DEMİRLİ

<sup>1</sup>0000-0002-8111-328X, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı, pdr.zuhalguney@gmail.com

<sup>2</sup>0000-0002-0911-9003, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, cdemirli@gmail.com

Geliş Tarihi : 22-06-2021  
Kabul Tarihi: 03-11-2021

### Öz

*Bu çalışmanın amacı katılımcıların çatışma çözüm stilleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada 10 yıl ve üzeri süredir evli olan bireylere Çatışma Çözüm Stilleri Ölçeği ve Empati Ölçeği uygulanmıştır.*

*Bu araştırmada uzun süredir evli olan bireylerin Çatışma Çözüm Stilleri ile Empatik Eğilimleri arasındaki ilişkiyi demografik değişkenlere göre incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Türkiye’de yaşayan 10 yıl ve üzeri süredir evli olan bireylerdir. Örneklem, bu evrenden amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen, 10 yıl ve üzeri süredir evli olan 451’i kadın, 183’ü erkek, toplam 634 kişiden oluşmuştur.*

*(i) Elde edilen sonuçlara göre sosyo-demografik değişkenlerden cinsiyet ile ÇÇSÖ alt boyutlarından olumlu, olumsuz ve geri çekilme stili arasında anlamlı bir ilişki olduğu, itaat stili alt boyutu ve EÖ arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.*

*(ii) Evlilik öncesi ilişki süresi ile EÖ ve ÇÇSÖ alt boyutlarından geri çekilme ve itaat stili arasında anlamlı bir fark olduğu, olumlu ve olumsuz stil ile anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.*

*(iii) Evlilik süresi ile ÇÇSÖ alt boyutlarından olumlu stil ve itaat stili arasında anlamlı bir ilişki olduğu, olumsuz stil ve geri çekilme stili alt boyutu ve EÖ arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.*

*Ayrıca ÇÇSÖ alt boyutları ile EÖ arasındaki doğrusal ilişki incelendiğinde ÇÇSÖ itaat stili ile EÖ arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki, ÇÇSÖ olumsuz stili ile EÖ arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüş ancak ÇÇSÖ geri çekilme stili ile EÖ arasında negatif yönlü*

<sup>1</sup> Bu çalışma “Uzun Süredir Evli Olan Bireylerin Empatik Eğilim, İletişim ve Çatışma Çözme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*<sup>1</sup> Zuhal GÜNEY, İst. Tic. Üniv. Sos. Bil. Enst. Aile Dan. Yük. Lisans Programı, pdr.zuhalguney@gmail.com



*anlamsız bir ilişki ve ÇÇSÖ itaat stili ile EÖ arasında pozitif yönlü anlamsız bir ilişki görülmüştür.*

**ANAHTAR KELİMELELER:** *Çatışma çözüm stilleri, empatik eğilim, uzun süreli evlilik, sosyo demografik özellikler*

## **A Study of The Relationship Between Conflict Resolution Styles and Empathic Tendencies of Individuals Who Have Been Married For A Long Time<sup>42</sup>**

### **Abstract**

*The aim of this study is to examine the relationship between conflict resolution styles and empathic tendencies of individuals who have been married for a long time. In the study, it was investigated whether the scores of the Conflict Resolution Styles Scales (CRSS) sub-dimensions and the total score of the Empathic Tendency Scale (ES) differ according to the socio-demographic characteristics of the participants, as well as whether there is a relationship between CRSS sub-dimension scores and ES total scores.*

*In this study, relational screening model was used to examine the relationship between Conflict Resolution Styles and Empathic Tendencies of individuals who have been married for a long time, according to demographic variables. The universe of the research is individuals who have been married for 10 years or more living in Turkey. The sample consisted a total of 634 people, 451 women and 183 men, who have been married for 10 years or more, selected by a purposive sampling method from this population.*

*(i) According to our study, the relationships between gender and CRSS sub-dimensions including positive, negative, and withdrawal styles are found to be significant. However, no statistically significant difference between the sub-dimension of obedience style and ES was found.*

*(ii) There is also a statistically significant difference between the duration of the premarital relationship and CRSS sub-dimensions withdrawal style and obedience style and the ES, but no significant difference was found with the positive style and negative style.*

*(iii) It was observed that there was a significant relationship between the duration of marriage and positive style and obedience style from CRSS sub-dimensions, and there was no significant difference between the negative style and withdrawal style sub-dimensions and ES.*

*In addition, when the linear relationship between CRSS sub-dimensions and ES was examined, a positive and significant correlation was observed between CRSS obedience style and ES. In addition, a significant negative correlation was found between the negative style of CRSS and ES, but a negatively insignificant correlation between CRSS withdrawal style and ES, and a positive and insignificant correlation between CRSS obedience style and ES.*

**KEY WORDS:** *Conflict resolution styles, empathic tendencies, long lasting marriages, sociodemographic characteristics*

---

<sup>2</sup> This study has been produced from the master's thesis entitled "A study of the Relationship Among Empathic Tendency, Communication and Conflict Resolution Styles of Individuals Who Have Been Married for a Long Time"

## 1. GİRİŞ

Bir toplumun huzuru, bireylerin ve ailelerin huzuru ile kaimdir (Özdemir, 2020). Günümüzde aile kurmak da kurulmuş aileyi sağlıklı bir şekilde devam ettirmek de başarı olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalarda 1960'lı yıllardan 2018 yılına kadar gerçekleşen kaba evlenme hızında ciddi bir düşüş, kaba boşanma hızında ise kayda değer bir artış olduğu hem Avrupa ülkelerinde (Eurostat, 2021) hem de dünya ülkelerinde (Our World in Data, 2021) gözlemlenmiştir. Türkiye'de 2010 yılında kaba evlenme hızı binde 7,97 iken 2019 yılında bu oran binde 6,56'ya düşmüş, 2010 yılında kaba boşanma hızı binde 1,62 iken 2019 yılında bu oran binde 1,88'e çıkmıştır. Türkiye her ne kadar dünya ortalamasına göre iyi bir durumda görünse de tüm dünyada gerçekleşen boşanma ve evlenme hızı trendlerine paralel bir seyirde grafik çizdiği görülmektedir (TÜİK, 2021).

Rakamlara yansıyan bu olumsuz verilere rağmen örnek alınabilecek başarılı evliliklere her çevrede rastlanabildiğine göre aile içi ilişkileri başarılı bir şekilde yürütmenin yolları çoktan keşfedilmiş olmalı. Elbette ki insanın olduğu yerde sorunların, çatışmaların olması kaçınılmazdır. Evlilikte çatışma, partnerlerin birbirleriyle olan farklılıklarından doğan anlaşmazlıklar olarak tanımlanmıştır (Mackey, Diemer, & O'Brien, 2000). Dolayısı ile evlilikte yaşanan çatışmalar da ilişkinin doğal sürecinin bir parçası olarak kabul edilebilir. Toplumdaki çatışmaların çözümüne yönelik araştırmalarda genel olarak çatışmaların çözüme kavuşmamasının sebebi problem çözme yönteminin bilinmemesine bağlanmaktadır. Bu ailede de geçerlidir (Tarhan, 2019). Başarısız evlilikler genelde çözülemeyen bir çatışmanın sonucu olarak sona erdiğine göre uzun süren başarılı evlilikler çiftler arasındaki çatışmaların doğru çözülmesi ile gerçekleşip gerçekleşmediği, çözüm yollarına açılan kapılardan birinin de duygudaşlık, yani empati olup olmadığı incelenmelidir.

Empati, bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2004). Birbirini doğru anlamak o kadar önemlidir ki bazen boşanmak üzere olan çiftler aile terapisine gelir, terapiden sonra birbirlerini yanlış tanıdıklarını kabul ederek yollarına devam ederler (Tarhan, 2006). Özel olma, insan biyolojisinin olağan yasalarının ve yazgısının ötesinde, dokunulmaz ve incitilemez olduğu inancıdır. İnsan, empati kurarak kendisinin özel olduğunu düşünebilir, eşine özel olduğunu hissettirebilir ve böylece kişisel yalnızlığından ve kişiler arası yalnızlığından kurtulabilir (Yalom, 2012). Burada belki de önemli olan karşılıklı anlayışa dayalı ortak bir kültür geliştirmektir. Bir kültür geliştirmek, çiftin hayat felsefesi konusunda her bakımdan hem fikir olması anlamına gelmez. Bunun yerine bir örtüşme söz konusudur. Her zaman paylaşmalar

bile, birbirinin hayallerine saygı göstermenin bir yolunu bulurlar. Birlikte geliştirdikleri kültür, her ikisinin de hayallerini içerir. Bu kültür, karı koca büyüüp geliştikçe değişebilecek kadar da esnektir. Evlilikte ortak bir anlam duygusu varsa çatışma o kadar şiddetli olmaz ve kalıcı sorunlar kilitlenmeye yol açmaz (Gottman & Silver, 2021).

Aile, sürekli bir değişim içindedir. Bir zamanlar işlevsel ve sağlıklı olarak nitelendirilen özellikler başka bir dönemde sağlıklı görünmeyebilir. Ancak sağlıklı aileler bir grup olarak bazı ortak özellikler taşırlar. Başarılı, mutlu ve güçlü olan aileler dengelidirler. Hangi sorunları nasıl ele alacaklarını bilirler. Ayrıca aşırı derecede bilişsel ve aşırı derecede duygusal bir işleyişe sahip değildirler. Önlerinde duran sorunlara doğru derecede enerjiyi sevk edip gerçekçi planlar yaparlar. Yeterli bir iyi oluş hissine sahip ailelerde birçok unsur pozitif ve kompleks etkileşimler halindedir. Sorunlarla baş etme stratejilerinde sorunu aile bakış açısı ile almak ve çözüm odaklı olmak etken bir roldedir (Gladding, 2018). Sağlıklı ailede eşler arasında uyum, etkili iletişim, birbirine destek olma, görev ve sorumlulukları yerine getirme, saygı ve değer ön plandadır. Yani eşler birbirini anlamaya çalışan ve aile sorunlarını çözmek için gayret sarf eden bir yapıdadır. Duygusal zekalarını, empati yeteneklerini kullanarak kendisinin ve eşinin duygularını anlar, fark eder, kendinin ve eşinin duygularını birbirinden ayırt eder, bu doğrultuda elde ettiği bilgilerini düşüncelerini ve tepkilerini yönlendirmede kullanır (Eryılmaz, 2020).

Evlilik bir süreçtir ve bu sürecin önemli dönemleri bulunmaktadır. Bu dönemler: Çocuksuz çift olma dönemi, çocuklu çift olma dönemi, çocukların evden ayrıldığı dönem ve eşlerin birinin kaybedildiği dönem. Çocuksuz çift döneminde karı-kocalar, idealize etmeden birbirlerinin zayıf ve güçlü yanlarının neler olduğunu keşfederler. Bu dönem uzun süreli olarak evliliği devam ettirmede önemli bir role sahiptir. İlişkide yaşanan problemler karşısında çiftlerin problemlerinin çözümüne olan katkıları sosyal destek anlamına gelirken bireylerin ilişkilerinde sürekli tartışmaların olması ve anlaşmazlıkların yaşanması çatışmayı göstermektedir. Eşler, evlilik ve aileyi ilgilendiren konularda fikir birliği yaparak, iş birlikçi çatışma çözme yöntemleri kullanarak aralarındaki uyum düzeyini arttırabilirler (Eryılmaz, 2020).

Evliliği, aile hayatını, yıllarca mutlu, huzurlu devam ettirmenin bir formülü var mı yok mu araştırılmalıdır. Türkiye verilerine baktığımızda 2019 yılında boşanmaların %36,0'ı evliliğin ilk 5 yılı, %20,6'sı ise evliliğin 6-10 yılı içinde gerçekleştiği görülmektedir (TÜİK, 2021). Yani boşanmaların %56,6'sı evliliğin ilk 10 yılı içinde gerçekleşmekte.

Bu çalışmada evlilikte 10. yıl barajını aşmış evli bireylerin durumu araştırmaya değer görülmektedir. Çünkü evlilik süresi uzadıkça boşanma oranının düştüğü, evlilikte 10 yılı

tamamlayan bireylerin büyük çoğunluğunun evliliklerini başarılı bir şekilde yürütebildikleri görülmektedir (TÜİK, 2021). Araştırma konusu olan bireylerin çatışma çözme stilleri hangi alt boyutlarda ağırlık kazanmaktadır, bireylerin empatik eğilimi ile çatışma çözme stilleri arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu soruların cevapları sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık arz etmekte midir? Bu araştırmaya göre 10 yıl ve üzeri süredir evli bireylerle Çatışma Çözme Stilleri Ölçeği (ÇÇSÖ) ve Empati Ölçeği (EÖ) uygulandığında katılımcıların ÇÇSÖ alt boyut puanlarının ve EÖ toplam puanlarının sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaştığı, ayrıca ÇÇSÖ Alt Boyut puanları ile EÖ toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu varsayılmaktadır. Araştırma için kullanılan hipotezler aşağıdaki gibidir:

H<sub>1</sub>: Katılımcıların ÇÇSÖ Olumlu, Olumsuz, Geri Çekilme, İtaat Alt Boyut puanları cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H<sub>2</sub>: Katılımcıların Empati Ölçeği Toplam puanları cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H<sub>3</sub>: Katılımcıların ÇÇSÖ Olumlu, Olumsuz, Geri Çekilme, İtaat Alt Boyut puanları evlilik öncesi ilişki sürelerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H<sub>4</sub>: Katılımcıların Empati Ölçeği Toplam puanları evlilik öncesi ilişki sürelerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H<sub>5a</sub>: Katılımcıların ÇÇSÖ Olumlu, Olumsuz, Geri Çekilme, İtaat Alt Boyut puanları evlilik sürelerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H<sub>6</sub>: Katılımcıların Empati Ölçeği Toplam puanları evlilik sürelerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H<sub>7</sub>: Katılımcıların ÇÇSÖ Olumlu, Olumsuz, Geri Çekilme, İtaat Alt Boyut puanları ile Empati Ölçeği Toplam puanları arasında ilişki vardır.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada uzun süredir evli olan bireylerin Çatışma Çözüm Stilleri ile Empatik Eğilimleri arasındaki ilişkiyi demografik değişkenlere göre incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### **2.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni Türkiye’de yaşayan 10 yılı ve üzeri süredir evli olan bireylerdir. Örneklem, bu evrenden amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen, 10 yıl ve üzeri süredir evli olan 451’i kadın, 183’ü erkek olmak üzere toplam 634 kişiden oluşmuştur. Katılımcılar farklı sosyo-demografik (cinsiyet, evlilik öncesi ilişki süresi, evlilik süresi vb.) yapılarıdaki bireylerden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcılara dair sosyo-demografik değişkenler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Sayı ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Kategori	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	451	%71,1
	Erkek	183	%28,9
Evlilik Süresi	10-15 yıl	247	%39,0
	16-20 yıl	173	%27,3
	21-25 yıl	113	%17,8
	26-30 yıl	55	%8,7
	31 yıl ve üzeri	46	%7,3
Evlilik Öncesi İlişki Süresi	Hiç	155	%24,4
	1-6 ay	149	%23,5
	7-12 ay	125	%19,7
	1-2 yıl	105	%16,6
	3-4 yıl	65	%10,3
	5 yıl ve üzeri	35	%5,5

Araştırmaya katılan 634 katılımcının, 451’i (%71,1) kadın, 183’ü (%28,9) erkektir; 247’sinin (%39,0) evlilik süresi 10-15 yıl, 173’ünün (%27,3) 16,20 yıl, 113’ünün (%17,8) 21-25 yıl, 55’inin (%8,7) 26-30 yıl ve 46’sının (%7,3) 31 yıl ve üzeridir; 155’i (%24,4) evlilik öncesi hiç ilişki yaşamamışken, 149’u (%23,5) 1-6 ay, 125’i (%19,7) 7-12 ay, 105’i (%16,6) 1-2 yıl, 65’i (%10,3) 3-4 yıl ve 35’i (%5,5) 5 yıl ve üzeri ilişki yaşamıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

#### 2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri hakkında (cinsiyet, evlilik öncesi ilişki süresi, evlilik süresi vb.) bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır.

**2.3.2. Çatışma Çözüm Stilleri Ölçeği (ÇÇSÖ):** 25 maddeden oluşan ÇÇSÖ, altı basamaklı dereceleme uygulanan Likert tipi bir ölçektir. ÇÇSÖ, dört çatışma çözme stilini ölçmektedir: 1. Olumlu, 2. Olumsuz, 3. İtaat, 4. Geri çekilme. ÇÇSÖ’de alt ölçeklerin puanına göre analiz yapılmakta, toplam puana ulaşılamamaktadır (Soylu & Kağnıcı, 2015). Yapılan araştırmalarda

ölçeğin yüksek yapı geçerliğine, yüksek ölçüt geçerliğine, yüksek bölünmüş yarı test güvenilirliğine ve yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırmada Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı Olumlu Çatışma Çözme Stili alt boyutu için .65, Olumsuz Çatışma Çözme Stili alt boyutu için .71, Geri Çekilme Çatışma Çözme Stili alt boyutu için .72 ve İtaat Çatışma Çözme Stili alt boyutu için .73 olarak bulunmuştur.

**2.3.3. Yakındoğu Evlilik Uyum Ölçeği:** YDEUÖ, Evlilikte Doyum 16 madde, Evlilikte İletişim 9 madde, *Evlilikte Empati* 10 madde ve Kök Ailelerle İlişkiler 7 madde olmak üzere toplam dört alt ölçek ve 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, sıklık kategorilerini belirten dörtlü Likert tipi olarak düzenlenmiş, Her Zaman “4”, Çoğunlukla “3”, Ara Sıra “2”, Hiçbir Zaman “1” puandır. Bu araştırmada kullandığımız YDEUÖ’nin alt ölçeklerinden Empati Ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır ve alınabilecek maksimum puan 40’tır. Ölçekten alınan puan arttıkça evli bireylerin empatik eğilimlerinin de arttığı düşünülmektedir. Ölçek ilkökul ve üstü eğitim düzeyine sahip evli bireylere uygulanabilir.

Güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach alfa katsayıları YDEUÖ toplam 0,94, Evlilikte Empati 0,81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ilk yarı ve son yarı güvenirlilik testinde, ilk yarı ile son yarı arasındaki korelasyon 0,81, ilk yarı Cronbach alfa katsayısı 0,89, son yarı Cronbach alfa katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır (Bayraktaroglu, Tezer, Beyazit, & Çakici, 2017).

#### **2.4.İşlem**

Araştırma için İstanbul Ticaret Üniversitesi Etik Kurulundan 25.02.2021 tarihinde etik onay alınmıştır. Akabinde araştırmada kullanılan ölçme araçları katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Katılımcıların ölçek formlarını doldurması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Ölçeklere dayalı veriler toplandıktan sonra analizleri yapılmış, analizin ışığında araştırma bulguları tartışılmış ve elde edilen bulgulara dair görüş ve öneriler sunulmuştur.

#### **2.5.Verilerin Analizi**

Betimsel verilerin analizinde ortalama ve standart sapmaya bakılmıştır. Araştırmanın değişkenleri ile ilgili normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık değerlerine göre incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının + 1,5 ve – 1,5 arasında yer aldığı durumlarda normal dağılım kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu araştırmada da çarpıklık ve basıklık değerleri + 1,5 ve – 1,5 aralığında olduğu için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Analizi, sosyo-demografik özellikler açısından yapılan karşılaştırmalarda ise iki

gruplu değişkenlerde Bağımsız Örnek t-Testi, üç ve daha fazla gruplu değişkenlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Uzun süredir evli olan bireylerin çatışma çözüm stilleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

**Tablo 2.** Katılımcıların ÇÇSÖ Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	T	Sd	P
ÇÇSÖ Olumlu Stil	Kadın	451	26,49	5,36	4,327	632	0,000
	Erkek	183	24,43	5,54			
ÇÇSÖ Olumsuz Stil	Kadın	451	16,26	6,52	2,050	632	0,041
	Erkek	183	15,22	5,39			
ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili	Kadın	451	25,00	6,75	4,584	632	0,000
	Erkek	183	22,36	6,10			
ÇÇSÖ İtaat Stili	Kadın	451	23,73	6,36	-0,424	632	0,672
	Erkek	183	23,96	5,60			

Katılımcıların ÇÇSÖ alt boyut puanlarının cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örnek t-Testi sonucuna göre kadın katılımcıların ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanları ( $\bar{x}_{Kadın}=26,49$ ) ile erkek katılımcıların ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanları ( $\bar{x}_{Erkek}=24,43$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir,  $t(632) = 4,327$ ;  $p < 0,001$  ve ( $H_{1a}$ ) hipotezi kabul edilmiştir.

Kadın katılımcıların ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut puanları ( $\bar{x}_{Kadın}=16,26$ ) ile erkek katılımcıların ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut puanları ( $\bar{x}_{Erkek}=15,22$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir,  $t(632) = 2,050$ ;  $p < 0,05$  ( $H_{1b}$ ) hipotezi kabul edilmiştir.

Kadın katılımcıların ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanları ( $\bar{x}_{Kadın}=25,00$ ) ile erkek katılımcıların ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanları ( $\bar{x}_{Erkek}=22,36$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir,  $t(632) = 4,584$ ;  $p < 0,001$ . ( $H_{1c}$ ) hipotezi kabul edilmiştir.

Kadın katılımcıların ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanları ( $\bar{x}_{Kadın}=22,73$ ) ile erkek katılımcıların ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanları ( $\bar{x}_{Erkek}=23,96$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir,  $t(632) = -0,424$ ;  $p>0,05$ . ( $H_{1d}$ ) hipotezi ret edilmiştir.

Bu sonuçlara göre kadın katılımcıların ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanlarının, ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut puanlarının ve ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu ( $H_{1a}$ ,  $H_{1b}$ ,  $H_{1c}$ ) hipotezlerinin kabul edildiği, diğer yandan ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanları açısından ise cinsiyetler arası farklılık olmadığı ( $H_{1d}$ ) hipotezinin reddedildiği söylenebilir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Empati Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	P
Empati Ölçeği	Kadın	451	32,69	4,87	1,729	632	0,084
	Erkek	183	31,95	5,07			

Katılımcıların Empati Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örnek t-Testi sonucuna göre kadın katılımcıların Empati Ölçeği toplam puanları ( $\bar{x}_{Kadın}=32,69$ ) ile erkek katılımcıların Empati Ölçeği toplam puanları ( $\bar{x}_{Erkek}=31,95$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir,  $t(632) = 1,729$ ;  $p>0,05$ . Bu sonuçlara göre katılımcıların Empati Ölçeği toplam puanları açısından ise cinsiyetler arası farklılık olmadığı ( $H_2$ ) hipotezinin reddedildiği söylenebilir.

**Tablo 4.** Katılımcıların ÇÇSÖ Alt Boyut Puanlarının Evlilik Öncesi İlişki Süresi Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	İlişki Süresi	n	$\bar{x}$	Ss
ÇÇSÖ Olumlu Stil	Hiç	155	25,49	5,33
	1-6 ay	149	26,00	5,68
	7-12 ay	125	24,96	5,36
	1-2 yıl	105	26,82	5,15
	3-4 yıl	65	26,06	5,79
	5 yıl ve üzeri	35	27,51	5,78
ÇÇSÖ Olumsuz Stil	Hiç	155	15,18	5,96
	1-6 ay	149	16,24	6,73
	7-12 ay	125	16,00	5,77
	1-2 yıl	105	16,00	6,26
	3-4 yıl	65	17,52	6,65
	5 yıl ve üzeri	35	15,05	5,62



<b>ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili</b>	Hiç	155	23,96	6,96
	1-6 ay	149	24,89	6,07
	7-12 ay	125	24,39	6,89
	1-2 yıl	105	24,54	6,70
	3-4 yıl	65	24,55	6,39
	5 yıl ve üzeri	35	20,62	6,75
<b>ÇÇSÖ İtaat Stili</b>	Hiç	155	24,49	5,74
	1-6 ay	149	24,77	5,55
	7-12 ay	125	24,05	5,96
	1-2 yıl	105	22,67	6,82
	3-4 yıl	65	22,53	6,71
	5 yıl ve üzeri	35	21,48	6,70

**Tablo 5.** Katılımcıların ÇÇSÖ Alt Boyut Puanlarının Evlilik Öncesi İlişki Süresi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
<b>ÇÇSÖ Olumlu Stil</b>	<b>Gruplar Arası</b>	321,600	5	64,320	2,150	0,058
	<b>Gruplar İçi</b>	18785,940	628	29,914		
	<b>Toplam</b>	19107,539	633			
<b>ÇÇSÖ Olumsuz Stil</b>	<b>Gruplar Arası</b>	292,678	5	58,536	1,513	0,184
	<b>Gruplar İçi</b>	24301,487	628	38,697		
	<b>Toplam</b>	24594,166	633			
<b>ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili</b>	<b>Gruplar Arası</b>	550,356	5	110,071	2,498	0,030
	<b>Gruplar İçi</b>	27677,203	628	44,072		
	<b>Toplam</b>	28227,558	633			
<b>ÇÇSÖ İtaat Stili</b>	<b>Gruplar Arası</b>	646,275	5	129,255	3,482	0,004
	<b>Gruplar İçi</b>	23311,472	628	37,120		
	<b>Toplam</b>	23957,748	633			

Katılımcıların ÇÇSÖ alt boyut puanlarının evlilik öncesi ilişki süresi açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre,

ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanları açısından evlilik öncesi hiç ilişkisi olmayan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{\text{Hiç}}=25,49$ ), 1-6 ay olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{1-6 \text{ ay}}=26,00$ ), 7-12 ay olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{7-12 \text{ ay}}=24,96$ ), 1-2 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{1-2 \text{ yıl}}=26,82$ ), 3-4 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{3-4 \text{ yıl}}=26,06$ ) ile 5 yıl ve üzeri olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{5 \text{ yıl ve üzeri}}=27,51$ ) arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir,  $t(5,628) = 2,150$ ;  $p > 0,05$ . (H<sub>3a</sub>) hipotezi reddedilmiştir.

ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut puanları açısından evlilik öncesi hiç ilişkisi olmayan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{Hiç} = 15,18$ ), 1-6 ay olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{1-6 ay} = 16,24$ ), 7-12 ay olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{7-12 ay} = 16,00$ ), 1-2 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{1-2 yıl} = 16,00$ ), 3-4 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{3-4 yıl} = 17,52$ ) ile 5 yıl ve üzeri olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{5 yıl ve üzeri} = 15,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir,  $t(5,628) = 1,513$ ;  $p > 0,05$ . (H<sub>3b</sub>) hipotezi reddedilmiştir.

ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanları açısından evlilik öncesi hiç ilişkisi olmayan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{Hiç} = 23,96$ ), 1-6 ay olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{1-6 ay} = 24,89$ ), 7-12 ay olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{7-12 ay} = 24,39$ ), 1-2 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{1-2 yıl} = 24,54$ ), 3-4 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{3-4 yıl} = 24,55$ ) ile 5 yıl ve üzeri olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{5 yıl ve üzeri} = 20,62$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir,  $t(5,628) = 2,498$ ;  $p < 0,05$ . (H<sub>3c</sub>) hipotezi kabul edilmiştir.

Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre evlilik öncesi ilişki süresi 7-12 ay olan, 1-2 yıl olan ve 3-4 yıl olan katılımcıların ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanlarının 5 yıl ve üzeri olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanları açısından evlilik öncesi hiç ilişkisi olmayan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{Hiç} = 24,49$ ), 1-6 ay olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{1-6 ay} = 24,77$ ), 7-12 ay olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{7-12 ay} = 24,05$ ), 1-2 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{1-2 yıl} = 22,67$ ), 3-4 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{3-4 yıl} = 22,53$ ) ile 5 yıl ve üzeri olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{5 yıl ve üzeri} = 21,48$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir,  $t(5,628) = 3,482$ ;  $p < 0,01$ . (H<sub>3d</sub>) hipotezi kabul edilmiştir.

Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre evlilik öncesi ilişki süresi 1-6 ay olan katılımcıların ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanlarının 5 yıl ve üzeri olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre katılımcıların ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanlarında ve ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut puanlarında evlilik öncesi ilişki süresi açısından farklılık olmadığı, diğer yandan ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanlarında ve ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu, yani (H<sub>3c</sub>, H<sub>3d</sub>) hipotezlerinin kabul edildiği, (H<sub>3a</sub>, H<sub>3b</sub>) hipotezlerinin ise reddedildiği söylenebilir.

**Tablo 6.** Katılımcıların Empati Ölçeği Toplam Puanlarının Evlilik Öncesi İlişki Süresi Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	İlişki Süresi	n	$\bar{x}$	Ss
Empati Ölçeği	Hiç	155	32,27	4,95
	1-6 ay	149	32,44	4,62
	7-12 ay	125	31,76	4,86
	1-2 yıl	105	33,85	5,16
	3-4 yıl	65	31,96	5,10
	5 yıl ve üzeri	35	32,94	4,94

**Tablo 7.** Katılımcıların Empati Ölçeği Toplam Puanlarının Evlilik Öncesi İlişki Süresi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Empati Ölçeği	Gruplar Arası	294,884	5	58,977	2,443	0,033
	Gruplar İçi	15161,425	628	24,142		
	Toplam	15456,309	633			

Katılımcıların Empati Ölçeği Toplam puanlarının evlilik öncesi ilişki süresi açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Empati Ölçeği Toplam puanları açısından evlilik öncesi hiç ilişkisi olmayan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{Hiç}=32,27$ ), 1-6 ay olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{1-6 ay}=32,44$ ), 7-12 ay olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{7-12 ay}=31,76$ ), 1-2 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{1-2 yıl}=33,85$ ), 3-4 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{3-4 yıl}=31,96$ ) ile 5 yıl ve üzeri olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{5 yıl ve üzeri}=32,94$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir,  $t(5,628) = 2,443$ ;  $p<0,05$ . ( $H_4$ ) hipotezi kabul edilmiştir.

Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre evlilik öncesi ilişki süresi 1-2 yıl olan katılımcıların Empati Ölçeği Toplam puanlarının 7-12 ay olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 8.** Katılımcıların ÇÇSÖ Alt Boyut Puanlarının Evlilik Süresi Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Evlilik Süresi	n	$\bar{x}$	Ss
ÇÇSÖ Olumlu Stil	10-15 yıl	247	26,57	5,26
	16-20 yıl	173	25,87	5,60
	21-25 yıl	113	24,84	5,33
	26-30 yıl	55	26,67	5,52
	31 yıl ve üzeri	46	24,02	6,00
ÇÇSÖ Olumsuz Stil	10-15 yıl	247	16,00	6,51
	16-20 yıl	173	16,01	5,87
	21-25 yıl	113	16,81	6,41
	26-30 yıl	55	14,05	5,75
	31 yıl ve üzeri	46	15,78	5,86
ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili	10-15 yıl	247	24,34	6,49
	16-20 yıl	173	24,50	6,75
	21-25 yıl	113	23,39	6,93
	26-30 yıl	55	24,23	7,04
	31 yıl ve üzeri	46	24,73	6,37
ÇÇSÖ İtaat Stili	10-15 yıl	247	23,42	6,00
	16-20 yıl	173	24,23	6,43
	21-25 yıl	113	22,53	6,61
	26-30 yıl	55	25,32	5,40
	31 yıl ve üzeri	46	25,50	4,60

**Tablo 9.** Katılımcıların ÇÇSÖ Alt Boyut Puanlarının Evlilik Süresi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
ÇÇSÖ Olumlu Stil	Gruplar Arası	435,906	4	108,977	3,671	0,006
	Gruplar İçi	18671,633	629	29,685		
	Toplam	19107,539	633			
ÇÇSÖ Olumsuz Stil	Gruplar Arası	284,429	4	71,107	1,840	0,120
	Gruplar İçi	24309,737	629	38,648		
	Toplam	24594,166	633			
ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili	Gruplar Arası	106,696	4	26,674	0,597	0,665
	Gruplar İçi	28120,862	629	44,707		
	Toplam	28227,558	633			
ÇÇSÖ İtaat Stili	Gruplar Arası	510,204	4	127,551	3,422	0,009
	Gruplar İçi	23447,544	629	37,277		
	Toplam	23957,748	633			

Katılımcıların ÇÇSÖ alt boyut puanlarının evlilik süresi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanları açısından evlilik süresi 10-15 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{10-15 \text{ yıl}}=26,57$ ), 16-20 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{16-20 \text{ yıl}}=25,87$ ), 21-25 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{21-25 \text{ yıl}}=24,84$ ), 26-30 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{26-30 \text{ yıl}}=26,67$ ) ile 31 yıl ve üzeri olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{31 \text{ yıl ve üzeri}}=24,02$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir,  $t(4,629) = 3,671$ ;  $p<0,01$ . ( $H_{5a}$ ) hipotezi kabul edilmiştir.

Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 10-15 yıldır evli olan katılımcıların ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanlarının hem 21-25 yıldır evli olan katılımcılardan hem de 31 yıl ve üzerinde evli olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut puanları açısından evlilik süresi 10-15 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{10-15 \text{ yıl}}=16,00$ ), 16-20 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{16-20 \text{ yıl}}=16,01$ ), 21-25 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{21-25 \text{ yıl}}=16,81$ ), 26-30 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{26-30 \text{ yıl}}=14,05$ ) ile 31 yıl ve üzeri olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{31 \text{ yıl ve üzeri}}=15,78$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir,  $t(4,629) = 1,840$ ;  $p>0,05$ . ( $H_{5b}$ ) hipotezi reddedilmiştir.

ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanları açısından evlilik süresi 10-15 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{10-15 \text{ yıl}}=24,34$ ), 16-20 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{16-20 \text{ yıl}}=24,50$ ), 21-25 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{21-25 \text{ yıl}}=23,39$ ), 26-30 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{26-30 \text{ yıl}}=24,23$ ) ile 31 yıl ve üzeri olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{31 \text{ yıl ve üzeri}}=24,73$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir,  $t(4,629) = 0,597$ ;  $p>0,05$ . ( $H_{5c}$ ) hipotezi reddedilmiştir.

ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanları açısından evlilik süresi 10-15 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{10-15 \text{ yıl}}=24,34$ ), 16-20 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{16-20 \text{ yıl}}=24,50$ ), 21-25 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{21-25 \text{ yıl}}=23,39$ ), 26-30 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{26-30 \text{ yıl}}=24,23$ ) ile 31 yıl ve üzeri olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{31 \text{ yıl ve üzeri}}=24,73$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir,  $t(4,629) = 0,597$ ;  $p<0,01$ . ( $H_{5d}$ ) hipotezi kabul edilmiştir.

Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre hem 26-30 yıldır evli olan katılımcıların hem de 31 yıl ve üzerinde evli olan katılımcıların ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanlarının 21-25 yıldır evli olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre

katılımcıların ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut puanlarında ve ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanlarında evlilik süresi açısından farklılık olmadığı, ( $H_{5b}$ ,  $H_{5c}$ ) hipotezlerinin reddedildiği, diğer yandan ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanlarında ve ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanlarında evlilik süresi açısından farklılık olduğu, yani ( $H_{5a}$ ,  $H_{5d}$ ) hipotezlerinin kabul edildiği söylenebilir.

**Tablo 10.** Katılımcıların Empati Ölçeği Toplam Puanlarının Evlilik Süresi Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Evlilik Süresi	n	$\bar{x}$	Ss
Empati Ölçeği	10-15 yıl	247	32,66	4,95
	16-20 yıl	173	32,82	4,80
	21-25 yıl	113	31,84	4,92
	26-30 yıl	55	33,03	4,26
	31 yıl ve üzeri	46	31,13	5,94

**Tablo 11.** Katılımcıların Empati Ölçeği Toplam Puanlarının Evlilik Süresi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Empati Ölçeği	Gruplar Arası	175,809	4	43,952	1,809	0,125
	Gruplar İçi	15280,500	629	24,293		
	Toplam	15456,309	633			

Katılımcıların Empati Ölçeği Toplam puanlarının evlilik süresi açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Empati Ölçeği Toplam puanları açısından evlilik süresi 10-15 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{10-15 \text{ yıl}}=32,66$ ), 16-20 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{16-20 \text{ yıl}}=32,82$ ), 21-25 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{21-25 \text{ yıl}}=31,84$ ), 26-30 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{26-30 \text{ yıl}}=33,03$ ) ile 31 yıl ve üzeri olan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{x}_{31 \text{ yıl ve üzeri}}=31,13$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir,  $t(4,629) = 1,809$ ;  $p>0,05$ . Bu sonuçlara göre katılımcıların Empati Ölçeği Toplam puanlarında evlilik süresi açısından farklılık olmadığı, yani ( $H_6$ ) hipotezinin reddedildiği söylenebilir.

**Tablo 12.** Çatışma Çözüm Stilleri Ölçeği ve Empati Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	ÇÇSÖ Olumlu Stil	ÇÇSÖ Olumsuz Stil	ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili	ÇÇSÖ İtaat Stili	Empati Ölçeği
ÇÇSÖ Olumlu Stil	1				
ÇÇSÖ Olumsuz Stil	-0,021	1			
ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili	0,095	-0,058	1		
ÇÇSÖ İtaat Stili	0,132	-0,152	0,534	1	
Empati Ölçeği	0,313	-0,340	-0,006	0,023	1

Katılımcıların ÇÇSÖ Alt Boyut puanları ve Empati Ölçeği Toplam puanları arasındaki doğrusal ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucuna göre,

ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanı ve ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki ( $r=-0,021$ ;  $p>0,05$ ), ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ( $r=0,095$ ;  $p<0,05$ ), ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ( $r=0,132$ ;  $p<0,01$ ), Empati Ölçeği Toplam puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ( $r=0,313$ ;  $p<0,001$ ) gözlenmiştir. (H<sub>7a</sub>) hipotezi kabul edilmiştir.

ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut puanı ve ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki ( $r=-0,058$ ;  $p>0,05$ ), ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ( $r=-0,152$ ;  $p<0,001$ ), Empati Ölçeği Toplam puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ( $r=-0,340$ ;  $p<0,001$ ) gözlenmiştir. (H<sub>7b</sub>) hipotezi kabul edilmiştir.

ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanı ve ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ( $r=0,534$ ;  $p<0,001$ ), Empati Ölçeği Toplam puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki ( $r=-0,006$ ;  $p>0,05$ ) gözlenmiştir. (H<sub>7c</sub>) hipotezi reddedilmiştir.

ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanı ve Empati Ölçeği Toplam puanı arasında pozitif yönlü ve anlamsız bir ilişki ( $r=0,023$ ;  $p>0,05$ ) gözlenmiştir. (H<sub>7d</sub>) hipotezi reddedilmiştir.

Bu sonuçlara göre katılımcıların ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanları ve ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut puanları ile Empati Ölçeği Toplam puanları arasında ilişkinin olduğu, (H<sub>7a</sub>) ve (H<sub>7b</sub>) hipotezlerinin kabul edildiği, diğer yandan katılımcıların ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanları ve ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanları ile Empati Ölçeği Toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, (H<sub>7c</sub>) ve (H<sub>7d</sub>) hipotezlerinin reddedildiği söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ÇÇSÖ alt boyut puanlarının ve EÖ toplam puanının katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, ayrıca ÇÇSÖ alt boyut puanları ile EÖ toplam puanları arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın bulguları *cinsiyet* açısından incelendiğinde kadın katılımcıların ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanlarının, ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut puanlarının ve ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu, ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanları ve Empati Ölçeği toplam puanları açısından ise cinsiyetler arası farklılık olmadığı söylenebilir.

Bu sonuçlara göre, ÇÇSÖ Olumlu, Geri Çekilme ve İtaat Stilleri alt boyutlarında kadınların erkeklere denk veya daha yüksek puan alması, çatışma çözümünde kadınların erkeklerden daha proaktif olduğu şeklinde değerlendirilebilir, literatürde de benzer bir bulguya rastlanmış (De Wied, Branje, & Meeus, 2007), kadınların çatışma çözümünde daha istekli olduğu nitel ve nicel araştırmalarda tespit edilmiştir (Mackey, Diemer, & O'Brien, 2000). Bizim araştırmamızda ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut Puanının kadınlarda daha yüksek olduğu görülmesi kadınların olumsuz bir stille de olsa sorunun üstüne giderek sorunu çözmeye çalıştığı şeklinde değerlendirilebilir. Ancak konuya dair yapılan araştırmalarda evli bireylerin evlilik uyumunu arttırmak için, olumsuz çatışma çözme stiline kullanılması azaltılmasının gerekli olduğu değerlendirilmektedir (Soylu & Kağnıcı, 2015). ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanı ve EÖ toplam puanı açısından cinsiyetler arası farklılık olmaması itaat stili ile empatik eğilim arasında pozitif yönlü bir ilişkiye işaret etmektedir ancak Pearson Korelasyon Testi sonucu elde edilen bulgular pozitif yönlü bu ilişkinin anlamlı olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bulguları *evlilik öncesi ilişki süresi* açısından incelendiğinde evlilik öncesi ilişki süresi 7-12 ay olan, 1-2 yıl olan ve 3-4 yıl olan katılımcıların ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanlarının 5 yıl ve üzeri olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca evlilik öncesi ilişki süresi 1-6 ay olan katılımcıların ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanlarının 5 yıl ve üzeri olan katılımcılardan daha yüksek olduğu, bu sonuçlara göre katılımcıların ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanlarında ve ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut puanlarında evlilik öncesi ilişki süresi açısından farklılık olmadığı, bununla birlikte evlilik öncesi ilişki süresi 1-2 yıl olan katılımcıların Empati Ölçeği Toplam puanlarının 7-12 ay olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir.



Bu sonuçlara göre evlilik öncesi ilişki süresi azaldıkça ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanının yükseldiği görülmekte, bu da katılımcıların kısa evlilik öncesi ilişkilerde sorunları daha alttan alan bir tavır içinde çözdüklerini göstermektedir. Özellikle 6 aydan daha kısa süreli evlilik öncesi ilişkilerde ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyutunun uzun ilişkilere nispeten daha baskın olması ilişkinin ilk aylardaki narin ve hoşgörülü yapısına yorulabilir. Literatürde evlilik öncesi ilişki sürecinde 1-2 yıl kadar bireylerin birbirini tanınması, birlikte vakit geçirmesi, birbirlerinin olumlu ve olumsuz yönlerini görmeleri empatik eğilimi güçlendirmekte, evliliğin sağlıklı hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Gültekin, 2019) şeklinde bulgulara rastlanırken bizim araştırmamızda evlilik öncesi ilişki süresi ve empatik eğilime dair anlamlı doğrusal bir trend görülmemiştir. Evlilik öncesi ilişki süresi 5 yıl ve üstü süreye ulaştığında ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanında yükselme, ÇÇSÖ Olumsuz, Geri Çekilme ve İtaat Stili Alt Boyut puanlarında düşüş görülmesi bireylerin birbirini tanıdıkça ÇÇSÖ olumlu stil alt boyutu dışındaki çözüm stillerinden uzaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bulguları *evlilik süresi* açısından incelendiğinde 10-15 yıldır evli olan katılımcıların ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut puanlarının hem 21-25 yıldır evli olan katılımcılardan hem de 31 yıl ve üzerinde evli olan katılımcılardan daha yüksektir. Ayrıca 26-30 yıldır evli olan katılımcıların ve 31 yıl ve üzerinde evli olan katılımcıların ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut puanlarının 21-25 yıldır evli olan katılımcılardan daha yüksek olduğu, katılımcıların ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut puanlarında ve ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut puanlarında evlilik süresi açısından farklılık olmadığı, ayrıca katılımcıların Empati Ölçeği Toplam puanlarında evlilik süresi açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Bu sonuçlara göre evlilik öncesi ilişki süresi empatik eğilimi etkilerken evlilik süresi bir fark oluşturmamaktadır. Duruma ÇÇSÖ alt boyutları ile bakıldığında ise evlilik süresi arttıkça çatışma çözme stillerinde de bir evrilme gözlemlenmektedir. Evlilikte 10-15 yıl arası ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyutu baskınken evlilikte 25 yıldan sonra ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyutunun baskın olduğu görülmektedir. Evlilik süresi, evliliğe dair doyumu etkilemektedir. Araştırmalara göre evliliğin ilk yıllarında düşük olan evlilik uyumu evlilik süresi uzadıkça artmaktadır (Yalçın, 2014). Bu bağlamda evlilik uyumunda yaşanan değişimin çatışma çözüm stillerinde de yaşanıp yaşanmadığı “evlilik uyumu, evlilik doyumu ve evlilikte çatışma çözüm stilleri” değişkenleri ile boylamsal olarak araştırılmalıdır.

Bulgulara göre katılımcıların *ÇÇSÖ Alt Boyut puanları ve Empati Ölçeği Toplam puanları arasındaki doğrusal ilişki* incelendiğinde

*ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyut* puanı ve *ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut* puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki, *ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut* puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki, *ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut* puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki, *Empati Ölçeği Toplam* puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki gözlenmiştir.

Bulgular empatik yönü gelişen bireylerin *ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyutunu* kullanmaya yatkın olduğunu göstermektedir (Türk, 2018).

*ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyut* puanı ve *ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut* puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki, *ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut* puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki, *Empati Ölçeği Toplam* puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki gözlenmiştir.

*ÇÇSÖ Olumlu Stil Alt Boyutundaki* bulguyu desteklercesine empatik eğilim güçlendiğinde *ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyutu* zayıflamakta, *ÇÇSÖ Olumsuz Stil Alt Boyutu* güçlendiğinde empatik eğilim zayıflamaktadır.

*ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyut* puanı ve *ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut* puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki, *Empati Ölçeği Toplam* puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki gözlenmiştir.

*ÇÇSÖ Geri Çekilme Stili Alt Boyutu* ve *ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyutu* farklı stiller olsa da bulgulara göre evlilikte yaşanan çatışmaların çözümünde her iki stilde birbirini beslemektedir.

*ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyut* puanı ve *Empati Ölçeği Toplam* puanı arasında pozitif yönlü ve anlamsız bir ilişki gözlenmiştir.

Bulgular *ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyutuna* geçiş yaşandığında empatik eğilimin neredeyse tükendiğini göstermektedir. Evlilikte yaşanan çatışmalarda *ÇÇSÖ İtaat Stili Alt Boyutunun* güçlenmesi ve empatik eğilimin azalması araştırılmalıdır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda yukarıda önerilen araştırmalara ek olarak akademisyenler, sosyal bilimcilerin, sağlık profesyonellerinin, ilgili devlet kurumlarının işbirliği içerisinde disiplinler arası bir yaklaşımla eşler arasında çatışma çözüm stilleri, empatik eğilim, iletişim, uyum ve doyum değişkenlerini araştırmaları, bu araştırmalar esnasında benzer başlıklar altındaki farklı ölçeklerin araştırma bölgesinin kültürel ve demografik yapısına uygunluğu, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ölçeklerin kullanılması önerilmektedir.

## 5. KAYNAKÇA

- [1]. Bayraktaroglu, H. T., Tezer, M., Beyazit, U., & Çakıcı, E. T. (2017). The development and assessment of psychometric properties of near east marital adjustment scale. *International Journal of Educational Sciences*, (Cilt 19), 205-213. doi:10.1080/09751122.2017.1393965
- [2]. Our World in Data. (2021, Mayıs 13). *Marriages and Divorces*. www.ourworldindata.org:https://ourworldindata.org/marriages-and-divorces#divorces-by-age-the-recent-reduction-in-divorce-rates-might-be-explained-by-lower-likelihood-of-divorce-in-younger-cohorts adresinden alındı
- [3]. De Wied, M., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.
- [4]. Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2), 155-190.
- [5]. Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati* (27 b.), 135. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- [6]. Eryılmaz, A. (2020). *Herkes için mutluluğun başucu kitabı* (3 b.), 63, 177-180. Ankara: Pegem Akademi.
- [7]. Eurostat. (2021, Mayıs 12). *Crude divorce rate, selected years, 1960-2018 (per 1 000 persons)*.https://ec.europa.eu/eurostat:https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=File:Crude\_divorce\_rate,\_selected\_years,\_1960-2018\_(per\_1\_000\_persons).png adresinden alındı
- [8]. Gladding, S. T. (2018). *Aile terapisi tarihi, kuram ve uygulamaları* (1 b.), 29-49. Ankara: Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Derneği .
- [9]. Gottman, J., & Silver, N. (2021). *Evliliği sürdürmenin yedi ilkesi* (13 b.), 241. İstanbul: Varlık Yayınları.
- [10]. Gültekin, D. T. (2019). Evlenme biçimi ve evlenme süresi bağlamında evlilik öncesi sürecin kadınlardaki evlilik doyumu ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, 74. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [11]. Mackey, R. A., Diemer, M. A., & O'brien, B. A. (2000). Conflict-management styles of spouses in lasting marriages.. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice*, (Cilt 37), 134-148 Training. doi: https://doi.org/10.1037/h0087735
- [12]. Özdemir, P. (2020). Ailelerin üzerinde durduğu fay hattı: aile huzuru, nitel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(51), 18-49. doi:10.15285/maruaebd.632564
- [13]. Soylu, Y., & Kağnıcı, Y. (2015). Evlilik uyumunun empatik eğilim, iletişim ve çatışma çözme (Cilt 5), 44-55. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*.

- [14]. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. CA: California State University.
- [15]. Tarhan, N. (2006). *Evlilik psikolojisi* (1 b.), 130. İstanbul: Timaş Yayınları.
- [16]. Tarhan, N. (2019). *Mevlana ile aile terapisi* (2 b.), 191. İstanbul: Timaş Yayınları.
- [17]. TDK. (2021, Mayıs 12). *birey, evlilik, aile*. [www.sozluk.gov.tr](http://www.sozluk.gov.tr) adresinden alındı
- [18]. TÜİK. (2021, Mayıs 13). *Evlilik ve boşanma istatistikleri, 2019*. [tuik.gov.tr](http://tuik.gov.tr): <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlilik-ve-Boşanma-Istatistikleri-2019-33708> adresinden alındı
- [19]. Türk, F. (2018). An examination of empathic tendency, self-regulation and self-efficacy as predictors of conflict resolution skills in adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 994-1004.
- [20]. Yalçın, H. (2014). Evlilik uyumu ile sosyodemografik özellikler arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 250-261.
- [21]. Yalom, I. D. (2012). *Aşkın celladı* (23 b.), 14-18. İstanbul: Remzi Kitabevi.



## Türkiye’de Babalık Konusu Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

\*<sup>1</sup>Rukiye BALCIOĞLU - <sup>2</sup>Hanifi PARLAR

<sup>1</sup>0000-0002-5169-9048, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı, [rukiyebalc@gmail.com](mailto:rukiyebalc@gmail.com)

<sup>2</sup>0000-0002-6313-6955, Doç. Dr. İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, [hanifiparlar@gmail.com](mailto:hanifiparlar@gmail.com)

Geliş Tarihi : 23-06-2021

Kabul Tarihi : 28-10-2021

### Öz

*Çocukların sağlıklı bir ortam içinde yetişmesi, sağlıklı bireyler olarak büyümesinde ebeveynlerin katkısı çok önemlidir. Çocukların yetişmelerinde annelerin etkisi olduğu kadar babalarında rolü çok büyüktür. Babalık çok yönlü ve kapsamlı şekilde incelenmesi gereken bir konudur. Bu araştırmanın amacı Türkiye’de babalık konusu üzerine yapılan lisansüstü tezlerin inceleyerek alandaki genel eğilimleri değerlendirmek ve toplumdaki babalık rolüne ışık tutmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, YÖK ulusal tez merkezinden ulaşılan Türkiye’de babalık üzerine yapılan toplam 59 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bunlardan 46’sı yüksek lisans, 12 doktora tezi, 1 tipta uzmanlık alanında yapılmıştır. Çalışma grubu olarak 12 doktora tezi belirtilmiş olup, 1 tanesinin alan dışı olması diğer 2 tanesinin veri tabanı üzerinde kullanılmama ve yayınlanma izni bulunmamasıyla çalışmada örneklem kapsamında ele alınan tez sayısı 9 olmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak tematik yapı belirleme formu kullanılmış; verilerin çözümlenmesi ise frekans analizi ve kategorize analiz tekniği uygulanmıştır. Esas olarak ele alınan konulara bakıldığında “babalık rolü, babalık rolü algısı, baba ve çocuk etkileşimi, baba eğitim programları” öne çıkmaktadır. Çalışma kapsamında babalık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin çoğunlukla yüksek lisans olduğu, dil olarak çoğunlukla Türkçe yazıldığı görülmektedir. Bulgular, ele alınan örneklem kapsamında babalık konusu üzerine yazılan doktora tezlerinin yeterli seviyede olmadığını göstermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye’de babalık konusu, doktora tezi, içerik analizi

\*<sup>1</sup> Rukiye BALCIOĞLU, İst. Ticaret Üniv. Sos. Bil. Enst. Aile Dan. Yük. Lisans Programı, [rukiyebalc@gmail.com](mailto:rukiyebalc@gmail.com)

## Paternity Investigation of Thread on Graduate Theses in Turkey

### Abstract

*Parents' contribution is very important for children to grow up in a healthy environment and as healthy individuals. The influence of fathers in the raising of children is as great as for mothers. Fatherhood is a subject that should be researched multidirectional and comprehensively. The purpose of this research is by examining the general trend in the field of postgraduate thesis on paternity issues in Turkey and to shed light on the role of the father in society. Qualitative research methods and content analysis were used in the research. The study population, national Higher Education reached a total of 59 graduate theses held in Turkey on paternity thesis was reached. Of these, 46 master's, 12 doctoral theses, 1 medical specialty were done. 12 doctoral theses were specified as the study group, and the number of theses considered in the sample was 9, since 1 of them was out of the field and the other 2 did not have permission to use and publish on the database. In this research, a thematic structure determination form was used as data collection, and to summarize the data frequency analysis and category analysis techniques were used. Mainly, when we look at the topics covered, the role of fatherhood, perception of fatherhood, father and child initiative, father education programs stand out. Upon written in Turkish as a language. The findings show that doctoral dissertations written on paternity are not sufficient within the scope of the sample.*

**Keywords:** *Paternity issues in Turkey, doctoral thesis, content analysis*

### Giriş

Aile kavramı toplumsal yaşamın en temel birimidir. Toplumsallaşan ve gelişmekte olan yaşam içerisinde çocuğun yaşam boyunca ilişkide olduğu kişiler içinde en önemli olanlar tartışmasız, anne ve babalarıdır. Babalık kavramı çocuğun dünyaya gelmesinde ve sonrasında etken olandır. Annelik kadar babalık rolü de oldukça önemlidir. Babalık rolü eşin hamilelik süreciyle başlayıp, doğum sonrasında yaşam boyu devam eder. Babalık çocuğun yaşamı sürecinde etkili rol modellerinden biridir. Çocukların gelişimde etkili olması ve onların sağlıklı şekilde hayatlarını sürdürebilmesi için şüphesiz anne kadar babalık rolünün de büyük etkisi vardır. Çünkü çocuklar aile içi iletişimde anne ve babalarını gözlemleyerek büyürler. Anne ve babaların bazı tutum ve davranışlarını gözlem sırasında öğrenirler. Bu süreçte ebeveynlerin gösterdikleri farklı tutum ve davranışlar çocuğun gelişimini de doğrudan etkiler. Böylece çocuğun sosyal yaşamda gösterdikleri tutum ve davranışlarını kazanmalarında yardımcı olurlar. Babalık rolünün,

çocukların bu gelişim süreçlerinde farklı tutumları ve çocuk yetiştirme stilleri vardır. Bunların başında, otoriter babalar gelir. Bu tür anne babalar, çocuklarından katı kuralları takip etmelerini ve bu kurallara uymalarını beklerler. Bu aile ortamlarında kurallara uyum göstermeme durumu bir yaptırım ile sonuçlanır. Bu ebeveyn tarzını benimseyen ailelerde yetişen çocukların çabuk olgunlaştığı, daha az mutlu olduğu, daha kaygılı, utangaç, çekingen, düşük özgüvenli, daha bağımlı ve benlik saygısının daha düşük olduğu gözlemlenmektedir. Demokratik anne babalar da çocuğunun uyması gereken kuralları belirler. Ancak otoriter ebeveynlerden farklı olarak çocuğuna kuralların ne işe yaradığını anlatırlar. Çocuklarının ihtiyaçlarına yönelik hassas ve duyarlıdır, gerektiğinde çocukları ile ortak bir anlaşma yaparlar. Bu tarz ebeveynlerin çocuğundan beklentileri, çocuğun gelişimine ve yapısına uygundur. Bu ebeveyn tarzı ile yetişen çocukların nerede ve nasıl davranacağını farkında olduğu, sorumluluk sahibi, duygularını yönetebilen, daha sabırlı ve anlayışlı, öz güvenli ve benlik saygılarının yüksek olduğu gözlemlenmektedir. İhmalkar ebeveyn yaklaşımını benimseyen anne babalar çocuklarının fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını fark etmez ve ihmal ederler. İhmalkar ebeveynlerin, çocukları ile iletişimleri zayıftır ve çocuklarından beklentileri düşüktür. Genellikle çocuklarının yalnızca fiziksel ihtiyaçlarını karşılarlar, çocuklarının sosyal-duygusal yaşamlarında pek yer almazlar. Bu tür ebeveyn yaklaşımlarını benimseyen ailelerde yetişen çocukların öz kontrolleri, azimlerinin ve özgüvenlerin düşük olduğu gözlemlenmektedir. İzin verici ebeveynlerin çocuklarından sorumluluk beklentileri genelde çok düşüktür ancak sorumluluk düzeyleri yüksektir. Bu tarzı benimseyen ebeveynler, çocuklarına oldukça duyarlıdır ve iletişimleri ve çocukları ilişkileri bir ebeveyninden çok arkadaş gibidir. Çocuklarının kendi kendini denetlemesine izin verirler ve çocuklarının davranışları ile yüzleşmekten kaçınırlar. Bu nedenle çocuklarına kural ve sınır koymamayı tercih ederler. Tutarsız anne ve babalar, hem hoşgörülü ve hem de tutarsız tutumlar benimsemektedir. Bu tarzı benimseyen ailelerde bir ebeveynin onayladığı davranışı, diğeri onaylamamaktadır. Kurallar ve sınırlar konusunda netlik yoktur ve dolayısıyla bu ailelerde yetişen çocuklar onaylanan davranışın ne olduğunu anlamada zorluk çekmektedirler (Kaya Bican,2018). Bu ebeveyn stilleri babanın, çocuklar üzerinde uyguladıkları bazı yaklaşım türleridir. Çocuklar bu tutumlara göre şekillenir ve farklılık gösterirler. Bu nedenle babalık rolünün toplum üzerindeki etkisi yetişecek sağlıklı bireyler açısından oldukça önem arz etmektedir.

Babalık rolü algısını oluşturan temel faktörlerden biri de toplum yapısıdır. Toplumdaki aile yapısı, toplumun kadın ve erkeğe biçtiği roller, annelik ve babalıktan beklentileri gibi

etkenler babalık rolünün ve babalık rolüne dair toplumun algısını şekillendirmektedir (Mercan ve Tezel Şahin, 2017). 18. yüzyıl ile 19. yüzyılın başlarına kadar olan dönemde babaların en önemli görevi, çocuklarına ahlaklı olmayı öğretmek ve onlarda gördükleri hataları düzeltmektir (Zeybekoğlu,2013). Daha sonra sanayileşme, kentleşme ve göç gibi toplumsal olgular toplumsal yapıyı derinlemesine etkilemektedir. Sanayileşme ile birlikte babalık rolü ahlak öğretmenliği rolünden evin geçiminden sorumlu olan otoriter baba rolüne dönüşmüştür. Bu dönemde kadın daha çok ev işlerinden ve çocuk bakımından sorumluydu. Yani babanın çocuk üzerindeki rolü de dolaylı şekilde gerçekleşmekteydi. Sonraki dönemlerde 1970' den itibaren yeni bir babalık rolü kavramı ortaya çıkmıştır. Dönüşüme uğrayan toplumsal yapılarda, birçok yenilikle birlikte kadın-erkek ilişkileri ve rolleri büyük oranda değişime uğramaktadır. Toplumsal yapının değişimi ile birlikte, ulus devlet kavramının ortaya çıkışı da babalık rolü üzerinde etkisini göstermiştir. Ulus devlet kavramı ile birlikte, devletin okul gibi kurumlar aracılığıyla eğitim görevini üstlenmesi, daha fazla kadının çalışma hayatına katılması, toplum aile yapısının değişmesi gibi sebepler, babalık rolünü yeniden değişime uğratmıştır. Bu süreçte, kadınlar çalışma hayatında daha fazla yer alırken, çalışma saatlerinin uzun olması nedeniyle çocukların bakımında babaların etkin katılımına ihtiyaç duymuşlardır (Mercan ve Tezel Şahin,2017).

Kadının günümüzde toplumdaki ve aile içerisindeki rolü önemli ölçüde değiştiğini görmekteyiz. Yani kadın ve erkeğe yönelik olan cinsiyet rollerinde önemli yenilikler mevcuttur. Buna bağlı olarak toplumsal cinsiyet rolleri farklılık göstermektedir. Eskiden kadının aile içerisindeki rolü ve önemi sadece ev işleri ve çocuk bakımı iken, günümüzde çalışma hayatına girmesiyle birlikte aile ve toplum içerisindeki kadın ve erkek rolleri eşit makama ulaşmıştır. Bu değişimler anne ve babaların tutumları üzerinde birçok faktörü etkilemiştir. Toplumsal yaşamda değişkenlik gösteren faktörler kültürel bir inşa olarak babalık kavramını da doğrudan etkilemiştir. Buna göre babalığın bugünkü toplumsal yapısına ulaşmamız sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik yeniliklere dayalıdır. Bu yeniliklere göre baba her ne kadar çocuk bakımında ikincil olarak gözüksede babaların çocuklarla olan ilişkileri son yıllarda değişime uğramaktadır. Buna bağlı olarak erkeğin babalık rolü toplum olgusunda daha önemli ve kapsamlı bir konu haline gelmektedir.

Babalıkta, annelik ile beraber çocuk bakımının ve gelişiminde en önemli etkenlerden biridir. Toplumda ‘‘baba olmak’’ kapsamında önemli bir kavram vardır. Toplumda baba olmaya yönelik birçok temel mevcuttur. Babaların babalık yapma şekilleri, babalığı nasıl gerçekleştirdikleri diğer açıdan da erkeklerin toplumdaki babalık rolü ve nasıl yapacakları



ile ilgili temeller diyebiliriz. Dolayısıyla babalık kavramı ne kadar bireysel bir olgu olarak gözükse de aslında toplumsal ve kültürel açıdan şekillenmeye açık bir durumdur. Bununla beraber babalık kavramı içinde yaşadığımız toplumu ve kültürü de etkilemektedir. Babalık kültürü toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Her toplumda farklı bir babalık olgusu mevcuttur. Bazı toplumlarda feminist babalar var iken bazı toplumlarda ataerkil baba geleneği hala devam etmektedir. Başka bir açıdan bakarsak baba kavramı, bazı kültürlerde oyun ile bağlantı kurulurken, bazı kültürlerde de disiplini sağlayan kişi olarak yani otoriter birey olarak bağlantısı kurulmaktadır. Yani hem kültürden kültüre farklılık gösterir hem de norm olarak farklı ifadelerle sınırlandırılmıştır. Yani toplumun değer ve normları ile şekillendirilmiştir. Örnek ile belirtmek gerekirse, ABD'deki babaların Japonya'daki babalara göre çocukları ile daha fazla birebir zaman geçirdikleri, Japonya'daki babaların babalık algısının disiplin ve otorite kavramları ile ilişkili olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, Amerikan babaların oğulları ile kızlarından daha fazla zaman geçirdikleri, Japon babaların ise kızları ile oğullarından daha fazla zaman geçirdikleri ifade edilmiştir. Bu durum Japon babaların koruyucu tutumları, Japonya'nın geleneksel toplum yapısı ve Amerika'nın bireyselliğe verdiği önem ile bağlantılı olabilir (Mercan ve Şahin, 2017).

Araştırma konumuz olan Türkiye'deki babalık konusuna baktığımızda ise önceden beri varolan geleneksel bir olgu vardır. Türkiye'deki baba figürüne bakıldığında genel olarak ataerkil yapıya uygun otoriter bir figür vardır. Bu durum Türkiye'deki kırsal kesimlerde çoğunluk gösterse de kentsel kısımlarda da mevcuttur. Örnek ile belirtmek gerekirse ev içerisinde kumanda babanın elinde olur, yemek baba ile birlikte yenilir, çocukların üzerinde izin verme durumu babaya ait olan geleneksel bir yapı söz konusudur. Ancak yukarıda da bahsettiğimiz gibi bu durum zaman içinde yaşanan toplumsal dönüşümlerle birlikte değişime uğramıştır. Özellikle kentsel kısımlarda bu durum ataerkil durumundan demokratik bir aile durumuna geçmiştir. Tamamen bir değişim söz konusu olduğunu söylenemez ancak genel bir dönüşüm meydana gelmiştir.

Dünyada ve Türkiye'de yapılan birçok araştırma çocuğun eğitiminde annenin olduğu kadar babanın da önemli olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle son 30-35 yıl öncesine değin çocuğun gelişiminde babanın varlığı ve etkisi hep dolaylı olarak incelenmiş, dikkat hep anne çocuk ilişkisine yoğunlaşmıştır. 1980'li yılların ilk yarısından itibaren, babanın çocuk gelişimi ve aile yaşantısındaki etkileri üzerine yapılan araştırmalarda artış gözlenmeye başlanmıştır (Uzun, Simsar ve Karaca, 2019). Türkiye'deki babalık konusu

üzerine yapılan araştırmaların ve ortaya konulan verilerin, toplumsal yapı ve kültür açısından oldukça önem arz etmektedir. Gelecek için yapılmakta olan veya yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır. Değişen rolleriyle babalar, geçmişe oranla çocuklarıyla daha fazla zaman harcamaya ve çocuk bakımıyla ilgili daha fazla sorumluluk almaya başlamıştır. Baba katılımının artmasından sonra çocuğun bakımı, eğitimi ve çocukla bire bir etkileşimden oluşan babalık rolü ve çocuk gelişimindeki etkileri daha anlaşılmalıdır. Nitekim çocuk bakımına baba katılımının yararı çok sayıda araştırmada ortaya konulmuştur (Kuzucu, 2011). Bundan dolayı toplumdaki insanların bu konuda bilinçlenmesine, babalık rolünün sağlıklı şekilde uygulanabilmesine olanak sağlayacaktır. Çocukların erken çocukluktan, yetişkin oldukları döneme kadar gösterdikleri davranışlarında ve tutumlarında tamamen etkili olan faktörlerden biri içinde yetişmiş olduğu ailesidir. Böylece topluma sağlıklı ve bilinçli bireyler kazandırmak amacıyla bilinçli ve öngörülü ebeveynler olmalıdırlar. Toplumda ve kültürde ne kadar bu konuyla ilgili araştırmalar, yazılar, duyurular ve çalışmalar mevcutsa bir o kadar konunun değerini ve önemini kavrayabiliriz. Aynı zamanda gerçekleştirilen araştırmaların güncel, toplumun gereksinimlerini karşılayan, alana uygun ve kaliteli şekilde olması önemlidir. Babalık konusu üzerine yazılan lisansüstü tezler, toplumun aile ve sosyal politikalarda, sivil toplum örgütlerinde ve alanla ilgili çalışmalar yürüten kurumlarda stratejileri belirleme sürecine dayanak olan araştırmalıdır. Bu nitelikleri kapsayan araştırmacıların oluşması ve kaliteli araştırmaların ortaya çıkarılması için yüksek lisans ve doktora düzeyindeki akademik çalışmaların daha fazla olması, olan çalışmaların gözden geçirilip, derinlemesine incelenerek sunulması önemli bir husustur.

Bu çalışmanın amacı; ‘‘Türkiye’de babalık konusu üzerine yapılan doktora tezlerini içerik açısından kapsamlı şekilde inceleyip, bu alanda ülkemizdeki bilimsel gelişmelerin genel eğilimleri ortaya koymak ve toplumdaki baba rolünün nasıl gerçekleştiğini belirlenmesi ve etkileşim içerisindeki sorumluluk sahibi babalığın önemini ortaya konması açısından gelecekte yapılacak olan çalışmalara yol göstermek amaçlanmıştır. Araştırmanın belirtilen amacı doğrultusunda aşağıda bulunan araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

**1.**Araştırılan tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?

**2.**Araştırılan tezlerin illere göre dağılımı nedir?

- 3.Araştırılan tezlerin konusu nedir?
- 4.Araştırılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı nedir?
- 5.Araştırılan tezlerin enstitüsüne göre dağılımı nedir?
- 6.Araştırılan tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı nedir?
- 7.Araştırılan tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı nedir?
- 8.Araştırılan tezlerin tez örnekleme / çalışma gruplarına göre dağılımı nedir?
- 9.Araştırılan tezlerin araştırma tekniğine göre dağılımı nedir?
- 10.Araştırılan tezlerin veri toplama aracı nedir?
- 11.Araştırılan tezlerin kullanılan istatistiki analizleri nelerdir?
- 12.Araştırılan tezlerin, tez danışmanları ve unvanları nelerdir?
- 13.Araştırılan tezlerin yazarlarının cinsiyetlerine göre dağılımı nelerdir?
- 14.Araştırılan tezlerin yazım dili nedir?

## **Yöntem**

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemine göre planlanmış olup, betimsel tarama modelinde kurgulanmıştır. Nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olgulara bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Bu da araştırmacının esnek olmasını, toplanan bilgilere göre araştırma sürecini yeniden şekillendirmesini ve gerek araştırma deseninin oluşmasında gerekse toplanan bilgilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlemesini gerektirir. Nitel araştırmada üç tane bilgi toplama yöntemi vardır. En sık kullanılanı görüşme, ikincisi gözlem ve son olarak yazılı doküman ve belgelerin analizi. Bu araştırma kapsamında son bilgi toplama yöntemi olan belgelerin analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilintili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması, doküman/metin analizi olarak adlandırılır (Creswell, 2002;akt. Baltacı,2019).

## **Evren ve Örneklem**

Türkiye’de babalık konusu alanında yapılan doktora tezlerine ulaşmak için çalışmanın kuramsal evreni Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı ‘‘Ulusal Tez Merkezi’’ tarafından ‘‘babalık konusu’’ bölümünde yer alan ve yazarların yayınlamasına izin verdikleri, toplam 59 lisansüstü tez belirlenmiş olup, 46 ‘sı yüksek lisans, 12 ‘si doktora tezi ve 1 tıpta uzmanlık olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise YÖK Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından 1996 yılından itibaren arşivlenen babalık konusu üzerine 12 doktora tezine ulaşılmıştır. Ancak 1 tanesi alan dışı olduğu ve diğer 2 tanesinin kullanılma ve yayınlanma izni olmadığından çalışma grubu 9 doktora tezi ele alınarak kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla Türkiye’de babalık konusu alanında tezlerin incelenmesi üzerine yapılan çalışmaları incelemek amacıyla araştırmacı tarafından araştırmacının amacına uygun olarak içerik inceleme formu hazırlanmıştır. Bu forma göre araştırmanın yapıldığı yıl, araştırmanın yapıldığı il, araştırmanın yapıldığı üniversitesi, araştırmanın yapıldığı anabilim dalı, araştırmanın yapıldığı tezin konusu, araştırmanın yapıldığı araştırma yöntemi, araştırmanın yapıldığı araştırma tekniği, araştırmanın yapıldığı veri toplama aracı, araştırmanın yapıldığı tez örneklemini / çalışma grubu, araştırmanın yapıldığı yazım dili, araştırmanın yapıldığı kaynak türü, araştırmanın yapıldığı tez yazarı, araştırmanın yapıldığı cinsiyeti, araştırmanın yapıldığı danışman adı ve unvanı vardır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın hazırlanmasında veri toplama aracı olarak Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı ‘‘Ulusal Tez Merkezi’’ veri tabanı olarak kullanılmıştır. Ulaşılan 12 doktora tezinden 9’unun uygun olup kullanıma izin verilmesinden dolayı çalışmada örneklem kapsamında incelenen tez sayısı 9 olmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. İnceleme formu olarak

içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi, sorunun sistematik ve tarafsız bir biçimde sunumunu hedefler (Koçak ve Arun, 2006).İçerik analizi veriden onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 1980; akt. Koçak ve Arun,2006).Araştırmada içerik analizi olarak YÖK Ulusal Tez Merkezinden alınan doktora tezleri pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, içerik analiz türlerinden kategorize analiz teknikleri ile çözümlenmiştir. Kategorize analiz kapsamında, babalık konusu dalında yazılan doktora tezlerinin yıllara, yöntemlerine, konularına göre kodlanarak tablolar halinde bulguların tanımlanması halinde sunulmuştur.

## Bulgular

Çalışmada Türkiye’de babalık konusu üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda veri toplama aracında belirtilmiş olduğu gibi ulaşılan tezlerin yıllarına, üniversitelerine, cinsiyetine, konusuna, yöntemine, örnekleme, tekniğine, veri toplama aracına, danışman adına ve unvanına, tez adına ve yazım diline göre incelenip elde edilen bulgular kapsamında aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

### Babalık Konusu Üzerine Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı	Sıklık
1999	1
2008	1
2010	2
2014	1
2016	3
2017	2
Toplam	9

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme dahil edilen 9 doktora tezi sunulmuştur. Doktora tezlerin 1999 -2017 yılları arasında yazıldığı görülmektedir. Tabloya baktığımızda ele alınan çalışma grubu kapsamında çalışmaların yıllara göre dağılımında en çok 2016 yılında çalışma yapıldığı görülmektedir. Diğer açıdan babalık konusu üzerine yapılan, böyle önemli bir konunun, tez sayısının 9 olması konu üzerine yapılan çalışmaların yeterli olmadığını göstermektedir.

### Babalık Konusu Üzerine Yapılan Araştırmaların İllere Göre Dağılımı

Tablo 2.Çalışmaların illere göre dağılımı

Çalışmaların illere göre dağılımı	Sıklık
Konya	1
Ankara	3
Eskişehir	1
İstanbul	2
Elazığ	1
Isparta	1
Toplam	9

Tablo 2 incelendiğinde, babalık konusu üzerine yapılan çalışmalarda en çok olan üniversitelerin Ankara ve İstanbul Üniversiteleri olduğu görülmektedir. Diğerlerinde ise dengeli bir dağılım söz konusudur.

### Babalık Konusu Üzerine Yapılan Araştırmaların Tez Konularına Göre Dağılımı

Tablo 3.Çalışmaların tez konularına göre dağılımı

Tez Tez Konusu
1.Ergenlerin saldırgan davranışları, baba katılımı ve baba katılımının yordayıcıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi
2.Türk sinemasında baba temsili
3.Oyun temelli baba-bebek etkileşim programının baba ve bebek davranışlarını arasındaki etkisinin incelenmesi
4.Türkiye'deki sosyal politikaların aile merkezliliğine babalık tecrübesinden bakmak:Ankara örneği
5.1980 – 2000 arası Türk romanında baba figürünün toplumsal analizi
6.Türkiye'de X kromozomuna bağlı 12 STR dokusunun genetik analizi
7.Doğu Anadolu bölgesi Elazığ il popülasyonuna ait 15 STR lokusları için allel frekansları dağılımının incelenmesi
8.Babaların 3-6 yaş grubu çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğini belirleme ve geliştirme
9.7 tetramik STR lokusunun kriminal identifikasyonundaki önemi

Tablo 3'de babalık konusu üzerine yapılan doktora tezlerin konuları görülmektedir. Konuları incelediğimizde çeşitli konular üzerinde durulduğu değerlendirilmiştir. Çalışmalarda özne aynı olsa da içerik olarak farklı konulara değinildiği görülmektedir. Babalık konusu ile ilgili konu alanı oldukça geniş olmasından dolayı, toplumdaki diğer konulara da değinilmesi gerektiğini değerlendirilmektedir.

### Babalık Konusu Üzerine Yapılan Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Tablo 4. Çalışmaların üniversitelere göre dağılımı

Üniversiteler	Sıklık
1.İstanbul Üniversitesi	2
2.Anadolu Üniversitesi	1
3.Gazi Üniversitesi	1
4.Hacettepe Üniversitesi	1
5.Süleyman Demirel Üniversitesi	1
6.Ankara Üniversitesi	1
7.Fırat Üniversitesi	1
8.Selçuk Üniversitesi	1
Toplam	9

Tablo 4 incelendiğinde babalık konusu üzerine yapılan araştırmaların üniversitelere dağılımı görülmektedir. Tabloya baktığımızda babalık konusunda yapılan doktora tezin en çok İstanbul üniversitesinde yapıldığını diğer üniversitelerin dengeli bir dağılım içinde olduğu görülmektedir.

### Babalık Konusu Üzerine Yapılan Çalışmaların Enstitülere Göre Dağılımı

Tablo 5. Çalışmaların enstitüye göre dağılımı

Enstitüler	Sıklık
1.Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
2.Sağlık Bilimleri Enstitüsü	1
3.Sosyal Bilimler Enstitüsü	5
4.Fen Bilimleri Enstitüsü	1
5.Adli Tıp Enstitüsü	1
Toplam	9

Tablo 5' de çalışmaların enstitülere göre dağılımı incelenmektedir. Bu dağılıma göre bulgularda babalık konusu üzerine yapılan çalışmaların en çok bu konuda öne çıkması beklenen enstitüsü olan Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapıldığı görülmektedir.

### Babalık Konusu Üzerine Yapılan Çalışmaların Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Tablo 6. Çalışmaların anabilim dallarına göre dağılımı

Anabilim Dalları	Sıklık
1.Psikoloji Anabilim Dalı	1
2.Sinema ve Televizyon Anabilim Dalı	1
3.Çocuk Gelişimi ve Eğitim Anabilim Dalı	1
4.Sosyal Hizmetler Anabilim Dalı	1
5.Sosyoloji Anabilim Dalı	1
6.Disiplinlerarası Adli Bilimler Anabilim Dalı	1
7.Biyoloji Anabilim Dalı	1
8.Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı	1
9.Fen Bilimleri Anabilim Dalı	1
Toplam	9

Tablo 6’da çalışmaların anabilim dallarına göre dağılımını incelediğimizde doktora tezlerinin 9 farklı anabilim dalı bünyesinde yazıldığı görülmektedir. Yani eşit bir dağılım söz konusudur.

### **Babalık Konusu Üzerine Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı**

Tablo 7.Çalışmanın araştırma yöntemlerine dağılımı

Araştırma Yöntemi	Sıklık
1.Nicel Yöntem	4
2.Nitel Yöntem	2
3.Karma	3
Toplam	9

Tablo 7 incelendiğinde, en çok tercih edilen araştırma yöntemi nicel yöntem olduğu görülmektedir. Araştırma konusu ‘babalık’ olduğu için daha çok nitel ve karma yöntem ile yapılması önerilmektedir. Böylece konunun, içerik açısından literatür de daha verimli olmasını ve araştırma açısından derinlemesine analiz edilmesini sağlamış olacaktır.

### **Babalık Konusu Üzerine Yapılan Çalışmaların Tez Örneklemine / Çalışma gruplarına Göre Dağılımı**

Tablo 8.Çalışmaların tez örneklemine / çalışma gruplarına göre dağılımı

Tez örnekleme / çalışma grubu
1.Babalar ve çocuklar
2.Türk sinemasındaki babalar
3.Babalar ve bebekler
4.Çalışan babalar
5.Türk Romanındaki Baba Olgusu
6.Erkekler ve Kadınlar
7.Elazığ yerli halk popülasyonuna ait sağlıklı ve birbiriyle akraba olmayan bireyler
8.Konya İl Merkezindeki 3-6 yaş grubunda çocuğu olan babalar ve anneler
9.Türkiyenin çeşitli yörelerinde doğmuş olan ve aralarında akrabalık ilişkisi bulunmayan her iki cinsten sağlıklı bireyler

Tablo 8’de çalışmaların tez örneklemine / çalışma gruplarına göre dağılımı gösterilmiştir. Çalışmamız nitel araştırma yöntemi ile ele alındığında çalışma grupları belirtilmiştir.



## Babalık Konusu Üzerine Yapılan Çalışmaların Araştırma Tekniğine Göre Dağılımı

Tablo 9. Çalışmaların araştırma tekniğine göre dağılımı

Araştırma Tekniği	Sıklık
1.Sistemik literatür inceleme yöntemiyle (Deneysel model )	1
2.Betimsel model- (Delphi tekniği, görüşme tekniği)	1
3.Deneysel model ve tarama modeli	1
4.Görüşme tekniği (Simetri-Asimetri çerçevesi )	1
5.Sistemik literatür inceleme yöntemiyle (İçerik analiz, tasviri analiz ve tarama tekniği )	1
6.İstatistik	3
8.Betimsel ve deneysel model (tekil –ilişkisel tarama modeli )	1
Toplam	9

Tablo 9’da çalışmaların araştırma tekniğine göre dağılımı yer almaktadır. Tabloda incelenen araştırma tekniği çeşitlilik göstermektedir. Deneysel model tekniklerin en çok tercih edilen yöntemler olduğu dikkat çekmektedir.

## Babalık Konusu Üzerine Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Tablo 10. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Aracı	Sıklık
1.Görüşme formu ve 5 tür ölçek tipi olmak üzere 6 tür veri toplama aracı	1
2.Görüşme formu, anket ve bilgisayar programı	1
3.Kişisel bilgi formu ve tarama testi ve 2 tür ölçek olmak üzere 4 veri toplama aracı	1
4.Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve baba destek programı(BADEP) veri tabanı	1
5.Literatür kaynak taraması(sürelî yayınlar,ilgili tezler ve örnek eserler	
6.İstatistiksel Veriler	3
7.Anket ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ve ses kayıt cihazı	1
Toplam	9

Tablo 10’ da babalık konusunda yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı yer almaktadır. Yapılan çalışmalardan en çok tercih edilen veri toplama araçları içinde görüşme formu ve istatistikî veriler olduğu görülmektedir.

## Babalık Konusu Üzerine Yapılan Çalışmaların Kullanılan İstatistikî Analiz Türlerine Göre Dağılımı

Tablo 11. Çalışmaların kullanılan istatistikî analiz türlerine göre dağılımı

Tez / İstatistikî Analiz Türleri
1.Betimsel istatistikî analiz, standart sapmalar (SS) ,SPSS, korelasyon analizi, regresyon analizi
2.Döküman analizi, standart sapma (SS),frekanslar (f) ,yüzdeler (%) ,SPSS, istatistikî analiz, geçerlik ve güvenilirlik analizleri
3.Betimsel istatistikî analiz, ön test, son test analizleri, standart sapma(SS),frekans(f),oran, Denver II gelişimsel tarama testi
4.Şablon analizi(tematik),kodlama analizi
5.Mikro analiz, içerik analiz, tasviri analiz ve döküman analizi
6. İstatistiksel analizler (güç analizi )
7.Çıkarımsal istatistikî analiz, frekans(f),yüzdeler (%)
8.Betimsel ve deneysel analiz, Mann-Whitney U testi, Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi, bağımsız örneklem t testi, ön test-son test, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA),çok değişkenli varyans analizi (MANOVA)
9.İstatistiksel analiz (STR analizi ), ampirik ve teorik (frekans (f) , yüzdeler (%)

Tablo 11’de babalık konusu üzerine yapılan çalışmaların analiz türlerine göre dağılımı yer almaktadır. Çalışmalarda çeşitli analiz türleri kullanıldığını görülmektedir.

## Babalık Konusu Üzerine Yapılan Çalışmaların Tez Danışmanlarının Adları ve Unvanları

Tablo 12. Çalışmaların tez danışmanların adlarına ve unvanlarına göre dağılımı

Tez danışmanları	Unvan	Ad-Soyadı
1.	Prof. Dr.	Gül Şendil
2.	Doç. Dr.	N. Aysun Akıncı Yüksel
3.	Doç. Dr.	Ayşe B. Aksoy
4.	Doç. Dr.	Nilgün Küçük Karaca
5.	Doç. Dr.	Nazmi Avcı
6.	Prof. Dr.	Berrin İmge Ergüder
7.	Doç. Dr.	Mehmet Tokdemir ve Vahit Konar
8.	Prof. Dr.	Nuray Senemoğlu
9.	Doç. Dr.	Ersi Abacı Kalföğlü

Tablo 12 ‘ de babalık konusunda çalışan tez danışmanların adları ve unvanlarına göre dağılımı yer almaktadır. Araştırmamızda ele aldığımız çalışma grubu doktora tezi olarak belirlendiğinden, tez danışmanların unvanlarına bakıldığında daha çok doçent olduğunu görmekteyiz.

## Babalık Konusu Üzerine Yapılan Çalışmaların Yazarlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 13.Çalışmaların yazarlarının cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	Sıklık
Kadın	6
Erkek	3
Toplam	9

Tablo 13’de incelenen lisansüstü araştırmacıların doktora seviyesinde hazırladığı çalışmalarda, tez danışmanlarının cinsiyetlerine bakıldığında 6 kişisi kadın, 3 kişinin erkek olduğu görülmektedir. Doktora seviyesinde tez danışmanlığı yapan kadınların erkeklerden fazla olduğu görülmektedir.

## Babalık Konusu Üzerine Yapılan Çalışmaların Yazım Dillerine Göre Dağılımı

Tablo 14.Çalışmaların yazım dillerine göre dağılımı

Yazım Dili	Sıklık
Türkçe	9
İngilizce	-
Toplam	9

Tablo 13.Çalışmaların yazım dillerine göre dağılımı incelendiğinde, tez yazımının tamamen ana dilde yazıldığı görülmektedir. Bu da çalışmaların uluslararası akademik platformda mevcut olmadığını göstermektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye’de babalık konusu üzerine yapılan lisansüstü tezleri; yıl, il, konu, üniversite, enstitü, anabilim dalı, yöntemi, çalışma grubu, tekniği, veri toplama aracı, kullanılan istatistik analizleri, danışman adı, unvanları ve yazım dili açısından incelenmiştir. Analiz etmek üzere gerçekleştirilen bu araştırma genel bir değerlendirme niteliğindedir.

Uzun, Simsar ve Karaca (2019) erken çocukluk eğitimi alanındaki baba çocuk ilişkisi konusunda, lisansüstü tezlerini kapsayan araştırmasında en fazla lisansüstü tezlerin 2016 yılında üretildiğini dile getirmiştir. En fazla tezin Gazi üniversitesinde ve İç Anadolu Bölgesi’ndeki üniversitelerde yapıldığını belirtmiştir. Araştırmamız kapsamında

incelenmesi yapılan lisansüstü tez çalışmalarının, doktora tezlerini kapsayan bölümünde ise Babalık konusu bağlamında aynı şekilde benzerlik göstererek en çok 2016 yıllarında üretildiği ortaya çıkmıştır. Yine araştırmamız içerisinde lisansüstü tezleri değerlendirmesi yapıldığında, en fazla tezin İstanbul üniversitesinde yapıldığı belirlenmiştir. İl olarak analizini yaptığımızda ise en çok tezin Ankara’da yazıldığı ardından İstanbul olduğu analiz edilmiştir.

Bunun nedeni erken çocukluk eğitimi alanında lisansüstü programların ilk olarak Ankara’da bulunan köklü üniversitelerde açılmış olması olabilir (Uzun, Simsar ve Karaca, 2019) .

Genel olarak çalışmanın konu olarak içeriğine baktığımızda, babalık rolü, şüphesiz çocuğun gelişimi için en önemli etkenlerden biridir. Çocukların gelecekte daha sağlıklı bireyler olması ve topluma daha iyi bireyler kazandırılması için bu durum hem sosyolojik hem de bireysel olarak önem arz etmektedir. Türkiye’de babalığın sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan önemi ve etkileşimi çok büyüktür. Aileyi meydana getiren bireyler anne, baba ve çocuğa düşen roller topluma ve zamana göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle babalık rolünün kavranabilmesi için farklı zamanlarda toplum tarafından nasıl biçimlendiğini değerlendirmek gereklidir. Çünkü babalık kültürü, her toplumda farklı değer ve normlara sahiptir.

Araştırmada da belirttiğimiz gibi genel olarak değerlendirdiğimiz de babalık rolü özellikle 1970’li yıllardan sonra ‘yeni babalık’ kavramı etrafında şekillenmiştir. Bu durum tamamen yaşanan toplumsal değişmelerle ilgilidir. Sanayileşme, kentleşme, modernleşme ve küreselleşme gibi nitelikli bir toplumsal değişim meydana gelmiştir. Nitekim aile yapısı bu değişimlerden en çok etkilenen kurumdur. Buna bağlı olarak toplum tarafından kadına verilen rolün ikinci planda olması, ev işleri ve çocuk bakımı ile sınırlandırılması tamamen değişkenlik gösterip, kültürel bir yapı olarak bilinen babalığın rol tanımını nasıl dönüştürüldüğünü göstermektedir. Babalık rolü aile içi daha geniş bir alana yayılmaktadır. Önceleri babalık, toplum da ağırlıklı olarak ekonomik olarak ön plandayken şimdi daha geniş bir platforma yayılarak kültürel değerleri de artış göstermektedir. Sadece evin geçiminden sorumlu olan baba rolünün dışına çıkarak, çocuğun gelişimin de, ev işlerinde de etkili olarak çocukların gelişimi için daha sağlıklı bir profil oluşturulmaktadır.

Toplumda yenilikçi bir yapıda bireyselleşmiş nitelikli bir toplum algısı oluşmuştur. Toplumsal yapının değişmesiyle birlikte babalık rolü de değişkenlik göstermiştir. Böylelikle babalık rolü toplum açısından da önem arz etmektedir.

Babalık rolü, içinde yaşadığı topluma göre şekillendiğinden Türkiye’deki babalık rolü de aynı şekilde etkilenmiştir. Genel olarak baktığımızda Türkiye’de babalık kavramı bir yandan belli kesimlerde ataerkillik devam ederken, diğer taraftan da toplumsal değişme süreci ile birlikte babalık rolü geleneksel modelden daha modern bir rol haline gelmektedir. Dolayısıyla toplum içinde bulunan kesime göre farklılık göstermektedir. Böylece, babalık kültürü günümüzde çocuk gelişiminde daha çok aktif olmaya başlayarak, katılımcı babalar olmaktadır.

Babalık konusu üzerinde 1999-2017 yılları arasında yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda bu yıllar arasında lisansüstü tezlerin, çalışma grubu olarak doktora seviyesindeki tezleri ele alındığında toplam 12 doktora tezi yapıldığı belirlenmiş olup 9’u ele alınmıştır. Araştırma kapsamında; babalık konusu üzerinde yapılan çalışmaların lisansüstü tezlerinin genellikle yüksek lisans seviyesinde olduğu görülmüştür. Günümüzde babalık kavramının aile ve toplum içindeki yeri ve aynı zamanda çocuk için önemi göze alındığında yapılan araştırma kapsamında, doktora seviyesinde babalık konusu üzerinde yeterli tez çalışması yapılmadığı belirlenmiştir. Zaten genel olarak bakıldığında Türkiye’de babalar ile ilgili ele alınan çalışmaların oranı anneler ile ilgili ele alınan çalışmalara göre daha düşüktür. Buna bağlı olarak böyle önemli bir konunun, alanın gelişimi açısından artırılması gerektiği düşünülmektedir. Şöyle ki; doktora seviyesinden babalık konusu üzerinde yapılan araştırmalar ile alanın ayrıntılı şekilde detaylarının tespit edilmesine bununla birlikte olumlu ve olumsuz yönlerin belirlenmesine, buna uygun önerilerin verilmesi, programların oluşturulması ve sosyolojik açısından da literatür çalışmalarının artırılması, etkin ve verimli olacaktır. Böylelikle doktora tezi yazacak kişilerin daha çok bu alana yönelmesi, temaların bu alanda olmasına dikkat edilmesi, her aşamasıyla ele alınıp genel bir değerlendirme yapılması ve süreklilik göstermesi gerekmektedir. Aynı zamanda araştırmada çalışmaların yazım dilinde sadece Türkçe olması uluslararası alanda okunurluk oranını düşürmektedir. Bu durumun uluslararası alanda okunurluğun artması için İngilizce doktora tezlerinin artması önem arz etmektedir. Lisansüstü araştırmaların ve tez yazımlarının yabancı dilde yazılması gerektiği gözlemlenmiştir.

Bu araştırmada YÖK tez tarafından, babalık konusu üzerine yapılan lisansüstü tezlerde, sadece doktora seviyesindeki tezler ele alınmıştır. Bunun dışında Google Akademik, ULAKBİM, ASOS indeksleri taranarak ulusal veya uluslararası araştırmalar analiz edilerek ortaya yeni çalışmalar çıkarılabilir.

Günümüzde araştırmaların nitel yöntem ile kullanılması daha çok tercih edilmektedir. Nitel araştırmaların uluslararası alanda artması sebebiyle birlikte araştırmaların içerik olarak daha detaylı ve verimli olduğunu düşünölmüştür. Yapılan bu çalışmada, incelenen doktora seviyesindeki tezlerin araştırma yöntemleri analiz edildiğinde en çok nicel yöntemin kullanıldığı, nitel ve karma modellerin dengeli şekilde ancak nicel yöntemeye göre az kullanıldığı tespit edilmiştir. Nicel araştırma yönteminin pratiklik açısından araştırmacılara büyük kolaylık sağlasa da konunun tespiti ve çözüm önerileri sunması bakımından yeterli değildir. Dolayısıyla yapılan araştırmalarda, babalık konusu üzerine yapılan çalışmaların, alanı bakımından da daha toplumsal bir konu olmasından kaynaklı, nitel yöntem ile yapılması teşvik edilmelidir. Böylece hem daha çok derinlemesine analiz yapılması hem de bilgi toplanması için nitel araştırma yöntemi önerilmektedir. Bu araştırmalar günümüzde babalık rolünün yeniden şekillenmesini ve daha iyi tanımlanmasını sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- [1]. Aksoy, A. (2010) . *Doğu Anadolu bölgesi Elazığ il popülasyonuna ait 15 str lokusları için allel frekansları dağılımının incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- [2]. Baltacı, A. (2019), Nitel araştırma süreci: nitel araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,5(2), 368-388.
- [3]. Bican, K. E. ( 2018 ). *Anne baba stilleri ve çocuklara etkileri*.09.01.2020 Tarihinde <http://www.anababalik.com/182-2/> adresinden erişilmiştir.
- [4]. Demir, E. (2016) . *Oyun temelli baba-bebek etkileşim programının baba ve bebek davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- [5]. Eroğlu, A. (2016).*Türkiye’deki X kromozomuna bağlı 12 STR lokusunun genetikanalizi*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- [6]. Filoğlu, G. (1999). *7 tetramerik str lokusunun kriminal idantifikasyondaki önemi*. Yayınlanmış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- [7]. Karabulut, H. (2017) . *Ergenlerin saldırgan davranışları, baba katılımı ve baba katılımının yordayıcıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- [8]. Kuzucu, Y.(2011).Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Çalışma ve Rehberlik Dergisi*,4 (35),79-85.
- [9]. Mercan, Z. ve Tezel Şahin, F. (2017) . Babalık rolü ve farklı kültürlerde babalık rolü algısı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2 (2),1-10.
- [10]. Özgür, Ö. (2017) . *Türk sinemasında baba temsili*. Yayınlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- [11]. Topçu, G. (2016) . *Türkiye’deki sosyal politikaların aile merkezliliğine babalık tecrübesinden bakmak: Ankara örneği*. Yayınlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- [12]. Uzun, H. , Simsar, A. ve Karaca, N. H. (2019). Türkiye’de erken çocukluk dönemindebaba çocuk ilişkisi konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-8.
- [13]. Ünüvar, P. (2008) . *Babaların 3-6 yaş grubu çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğini belirleme ve geliştirme*. Yayınlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- [14]. Yazıcı, H. (2014) . *1980-2000 arası Türk romanında baba figürünün toplumsal analizi*. Yayınlanmış doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- [15]. Zeybekoğlu, Ö. (2013) .Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Akdeniz Beşeri Bilimler Dergisi*, III/2,297-328.

## Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleri Hakkında Bir Doküman Analizi

\*<sup>1</sup>Pınar MERT, <sup>2</sup>Fatma TOPÇU

<sup>1</sup>0000-0003-3633-7556, İst. S. Zaim Üniv., Eğt. Bil. Bölümü, pınar.mert@izu.edu.tr

<sup>2</sup>0000-0001-7475-5674, İst. S. Zaim Üniv., Eğt. Bil. Bölümü, fatmatopcu25@gmail.com

Geliş Tarihi : 27-02-2021

Kabul Tarihi : 14-08-2021

### Öz

*Kadınlar 20. yüzyıldan itibaren çalışma hayatında daha fazla görünmelerine rağmen, karşılaştıkları zorluklar devam etmektedir. Çalışan kadınlar özellikle nitelik ve kariyer gerektiren mesleklerde çeşitli zorluklara karşı varlıklarını devam ettirebilmek için mücadele etmişler ve erkek çalışanlara oranla üst pozisyonlara ulaşabilmek için daha az tercih edildikleri, kendilerini kabul ettirmeleri daha zor olduğu ve başarısızlıkta ilk sorumlu görüldükleri için daha fazla güç harcamak zorunda kalmışlardır. Bu çalışmada cam tavan olarak adlandırılan engellerin araştırmalar içerisindeki boyutlarını belirlemek ve farklı değişkenler ile ilgili dağılımlarını ortaya koymak amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. 2010-2019 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi tabanında yayınlanmış olan 18 tez taranmış betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmalar yıl, danışman unvanları, örneklem, veri toplama araçları, çalışılan alanlar; kadın yöneticilerin kariyer engelleri yaş, medeni durum, eğitim durumu ve deneyim durumlarına göre incelenmiştir. Bulunan sonuçlar tartışma ve sonuç bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.*

**Anahtar kelimeler:** Kariyer, Kadın Yönetici, Kariyer Engelleri, Kadın Yönetici Engelleri, Cam Tavan.

## A Document Analysis on Career Barriers of Women Managers

### Abstract

*Although women have appeared more in working life since the 20th century, they face continuing difficulties. Working women have struggled to survive against various difficulties, especially in professions that require qualifications and careers, and they have to expend more power because they are less preferred to reach higher positions than male employees, it is more*

\*<sup>1</sup> Pınar MERT, İst. S. Zaim Üniv. Eğt. Bil. Bölümü, pınar.mert@izu.edu.tr

\*<sup>2</sup> Fatma TOPÇU, İst. S. Zaim Üniv. Eğt. Bil. Bölümü, fatmatopcu25@gmail.com



*difficult to make themselves accepted, and they are seen as the first responsible for failure. In this study, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used to determine the dimensions of the obstacles called glass ceilings in the research and reveal their distributions regarding different variables. The descriptive analysis method was used as the data analysis method. Analyzed 18 theses published in the base of YÖK National Thesis Center between 2010-2019 with a scanned descriptive analysis. Examined research years, consultant titles, sample, data collection tools, fields of study, Career barriers of female managers according to age, marital status, education level, and experience. The results are discussed in detail in the discussion and conclusion section.*

**Keywords:** *Career, Woman Manager, Career Barriers, Woman Manager Barriers, Glass Ceiling.*

## 1. GİRİŞ

Yönetimde kadınlara ilişkin konular 1970’li yılların başında araştırılmaya başlanmış ve Henning ve Jardim (1977), Chorow (1978) ve Gilligan (1979) yaptıkları çalışmalarda “Kadınlar yönetici olabilir mi?” sorusuna cevap aramışlardır. Çünkü bu dönemde iş yaşamı ve sosyal yaşam birbirine karışmamış, erkekler yönetici; kadınlar sekreter, büro elemanı vb. olmuşlardır. 1970’li yılların ikinci yarısı ve sonlarında, “Kadın ve erkek yöneticiler arasındaki farklılıklar, davranışlarda da farklılık yaratır mı?” sorusu araştırılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalar, kadın ve erkeklerin yönetsel pozisyonlarda farklı tutum ve davranışlara sahip olup olmadığını karşılaştırmalı olarak ele almışlardır. 1980’den günümüze kadar Adler ve Izraeli (1988), Brenner, Tomkiewicz ve Schein (1989), Morrison, White ve Van Velsor (1987) yaptıkları araştırmalarda “Kadınlar neden üst düzey yönetsel pozisyonlara gelemiyorlar?” sorusu üzerinde odaklanmışlardır. Bu araştırmalarda kadınların üst yönetim pozisyonlarındaki azlığı vurgulanmış ve bu sayıyı çoğaltabilmek için neler yapılması gerektiği tartışılmıştır (Bayrak, Yücel, 2000).

Kariyer, kişinin meslek hayatı süresince çalıştığı iş dalında ilerlemesi, beceri ve deneyim kazanmasıdır (Erdoğan, 2003). Küreselleşme süreci, kadınların iş yaşamındaki etkinliğini arttırmıştır. Endüstri toplumunun iş gücü portresini erkekler oluştururken, bilgi toplumunda kadınlar ön plana çıkmaktadır. Ancak çalışan kadın sayısı ve iş dünyasında kadınların etkinliğinin giderek artmasına karşın, üst düzey yönetici ve liderler arasında kadınların sayısı halen istenilen düzeyde değildir. Türkiye’de yönetici konumuna gelmiş kadın sayısı erkeklere kıyasla oldukça azdır (Karaca, 2007).

Kadın, toplumun ona biçtiği eş, anne, ev kadını gibi çeşitli rollerin yanında iş yaşamında da yer almaya başlamış ve sahip olduğu özellikleri çalışma hayatına da yansıtmıştır. Kadının iş yaşamında başarılı olma arzusu, onun bu alanda ilerlemesini sağlamış ancak “işçi” konumundan “yönetici” konumuna çıkması oldukça zor olmuştur. Hem kendisiyle ilgili sorunlarla mücadele eden hem de toplumun baskısıyla karşılaşan kadın kendini gerçekleştirme sürecinde zaman zaman sorunlar yaşamıştır (Negiz ve Yemen, 2011).

Geçtiğimiz 20.yüzyılda iş hayatında erkekler egemen olmuştur. Dünyada ve Türkiye’de nüfusun yarısını kadınlar oluşturmasına rağmen, iş hayatında ve ekonomik faaliyetlerde erkeklerle aynı oranda temsil edilememişlerdir. Bilişim, finans, insan kaynakları, reklamcılık, halkla ilişkiler, müşteri hizmetleri gibi alanlarda çoğunlukla kadın yöneticiler tercih edilmektedir. Ancak istatistikler, kadınların gelişmiş ülkelerde dahi, üst yönetim kademelerindeki sayısının çok düşük olduğunu göstermektedir. Kadınlar çoğunlukla orta kademedeki görev yapmakta, üst yönetim basamaklarına ulaşamamaktadırlar. Bu durum toplumsal değerler, kişisel özellikler, kurumsal uygulamalar, aile desteğinin olmaması gibi faktörlerle açıklanmaktadır (Pamukoğlu, 2004).

Günümüz Türkiye’inde kadınları en çok cezbeden işlerden biri yöneticiliktir. İstek ve eğitime rağmen kadın yöneticilerin sayısı, erkek egemen iş dünyasında istenilen düzeyde değildir. ILO’nun 126 ülkeden topladığı verilerle hazırladığı 2015 tarihli “İş Hayatında ve Yönetimde Kadın” raporuna göre kadın yönetici oranında Türkiye % 14,3 ile dünya sıralamasında 94. sıradadır (Savaşkan, 2019).

Türkiye’de kadın yönetici oranları incelendiğinde, kadınların iş yaşamındaki sayılarına paralel bir şekilde yönetim pozisyonlarında yer edinemedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Hane halkı işgücü araştırma tespitlerine bakıldığında; şirketlerde yönetici pozisyonundaki kadın oranı 2016 yılında yüzde 16,7 olmuştur (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2017).

Türkiye’de üst düzey yönetime gelebilen kadın sayısı oldukça azdır. Ülkemizde kadın yöneticilerin yönetim seviyesine göre oranlara bakıldığında, çoğunlukla alt ve orta kademelere yayıldığı görülmektedir. Kadın yöneticilerin sayısının yeterli seviyede olmaması, çoğunlukla eğitim alanında cinsiyet ayrımcılığına dayalı olumsuz tutumların yansımalarından kaynaklanmaktadır. Yine eğitimde fırsat eşitliğinin yeterince sağlanamaması ve bundan dolayı da kadınların mesleklerinin gerektirdiği bilgiye, beceriye ve donanıma sahip olamamaları kadın yöneticilerin sayısının artmasına engel olmaktadır (Altan ve Eröz, 1994). Ayrıca, okullarda

kadın yönetici sayısının az olması da hem kız öğrencilerin hem de kadın öğretmenlerin rol modele sahip olamamaları yönünden üzücüdür. Mert ve Levent (2020), kadın müdür ile çalışan kadın öğretmenlerin kariyer planlarını oluştururken erkek müdür ile çalışan kadın öğretmenlere göre daha iyimser olduğunu ortaya koymuştur.

Ülkemizde kadın yöneticilere karşı toplumsal önyargılar varlığını sürdürmektedir. Bu tür yargılar “cam tavan olarak adlandırılan, örgütsel ve toplumsal önyargılar tarafından oluşturulan ve kadınların üst düzey pozisyonlara gelmelerini engelleyen görülmeyen, yapay duvarlar” şeklinde tanımlanan bir kavramın varlığına yol açmaktadır (Lemons,2003). Kadın çalışanların işlerini aile sorumluluğu nedeniyle bırakacakları, rekabet olan çalışma ortamlarında pek de başarı gösteremeyecekleri ve bu önyargılar nedeniyle “üst düzey erkek yöneticilerin kendilerini kadınların yanında rahat hissetmedikleri” algısı cam tavanın meydana gelmesine ortam hazırlamaktadır (Sümer, 2006).

Ülkeler arasında bazı farklılıklar olsa da genellikle kadın yöneticilerin daha genç, bekar ve orta sınıftan gelmekte oldukları görülmektedir. Kadın yöneticiler daha çok hizmet sektöründe ve yönetim, insan kaynakları gibi fonksiyonel alanlarda çalışmaktadırlar. Genel yönetim düzeyinde daha az, uzman pozisyonlarda ise daha fazla yoğunlaşmaktadırlar. Erkek meslektaşlarına göre kadın yöneticiler daha düşük ücretli işlerde çalışmakta ve üst yönetim seviyelerinde daha az temsil edilmektedirler (Goffee ve Nicholson, 1994).

Kadın yöneticilerin 2000’li yıllarda dikkat çeken önemli özelliklerinden olan katılımı sağlama, işi heyecanlı ve zevkli hale getirme, güç ve bilgiyi paylaşma gibi özellikleri günümüz yönetim anlayışının temelini oluşturmaktadır. Erkek yöneticilerin güç ve bilgiyi ellerinde bulundurmak düşüncesi yerini kadınların liderliğindeki yeni insancıl yönetim anlayışına bırakmaktadır. Bu yeni yönetim anlayışında amaç değişimi sağlamaktır. Hiyerarşik yapının yerine merkezde liderin olduğu bir ağ organizasyon modeli anlayışı yerleşmektedir. Çalışanlar performanslarına göre değerlendirilmekte ve ödüllendirilmektedir. Lider çalışanlara model olmakta, onları motive etmekte yetkilendirmekte yaratıcılığı artırmakta ve onların en iyiyi yapmalarını sağlamaktadır. Bu tarz yönetimde daha başarılı olan kadın yöneticiler bilgiyi paylaşırken ortak çalışma algıları oluşturmakta ve çalışanlarını yapılan işlere ilişkin olarak bilgilendirmektedirler. Bu nedenle denilebilir ki değişen yönetim anlayışının gerekleri kadınlar tarafından daha iyi yerine getirilmektedir (Barutçugil, 2009).

Cam tavan, kadınlar ile üst yönetim arasında yer alan ve onların başarılarına ve liyakatlerine bakmaksızın ilerlemelerini engelleyen, açıkça görülmeyen (invisible), aynı zamanda aşılamayan engelleri nitelendirmektedir. Bu engeller, işletmelerin rekabet üstünlüğü elde edebilmek için gerekli olan farklı ve çeşitli yeteneklere sahip kişilerin üst düzey yönetimde görev alamamalarına ve özelliklerine bakılmaksızın işletmenin verimliliğine katkıda bulunabilecek yeteneklerin kullanılmamasına neden olmaktadır (Aytaç, 1999).

Örgütlerde cam tavan oluşumuna yol açan engeller, bireysel, örgütsel ve toplumsal engeller olarak üç başlık altında toplanmıştır.

### **1.1. Bireysel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller:**

**Çoklu Rol Üstlenme:** Bir yandan sosyal hayatın ve toplumun kendisine yüklediği eş ve aile rolleriyle baş etmeye çalışması, diğer yandan da iş hayatında başarılı olmak ve kariyer yapmak isteği arasında mücadele eden kadının bu iki rolünde birden başarılı olması çok zordur. Öncelikle iyi bir eş, anne ve ev kadını olmaya çalışan kadın, bu düşünce ile iş yaşamında çalışmayı ve yönetici olmayı ikinci plana atmaktadır (Yüksel, 2005).

**Kişisel Tercih ve Algılar:** Kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselme konusunda kendi kendilerine koydukları engeller şunlardır: Cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar; “Kadının yeri neresi?” sorusunun cevabını bulamayış, toplumsal değerleri sorgulamadan içselleştirmek, kadınlara yönelik negatif önyargıları kabul etme ve benimseme, iş-aile çatışması ve suçluluk duygusu ile başa çıkamamak; özgüven eksikliği, kararsızlık, ne istediğini bilememek; kendini geliştirme, koşullarını değiştirme isteği, inancı veya imkânı olmamak; sistemin değiştirilemeyeceğine duyulan inanç, sistemi destekleme zorunluluğu hissetmek; kariyerde yükselmeyi tercih etmemek/kariyer yönelimli olmamak, kariyerde yükselmenin gerekliliklerini ve zorunluluklarını göze almamak (Örücü, Kılıç ve Kılıç, 2008).

### **1.2. Örgütsel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller:**

**Örgüt Kültürü:** Örgüt kültürlerinde görülen erkek egemenliği kadınların yükselmesinde önemli bir engeldir. Bu sebeple örgüt kültürü oluşturulurken insan odaklı, performans değerlendirmesi uygulanan, güç mesafesi düşük ve cinsiyet eşitliğini esas alan uygulamalar yükselme basamaklarını kadınlar lehine çevirmektedir. Örgütün üst düzey çalışanları, kadın çalışanların annelik, evlilik, biyolojik yetersizlikler, düşük özgüven, başarmaya olan inancın yetersizliği

gibi sosyal faktörler nedeniyle ilerleyebileceklerine inanmadıklarından, örgüt politikalarını bu yönde oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir (Taşkın ve Çetin, 2012).

**Örgüt Politikaları:** Kadınların iş yaşamında aktif rol almalarını amaçlayan politikalar zaman zaman iş yerlerinde zorunlu olarak kadın istihdam edilmesine neden olabilmekte, örgütler ve iş yerlerindeki erkek çalışanlar bu tür zorunlulukları hoş karşılamamaktadır. Bu durumda kadınlar başarılı ve nitelikli olmalarına rağmen yükselme engelleri ile karşılaşabilmektedirler (Türkkahraman ve Şahin, 2010).

**Mentor Eksikliği:** Yapılan araştırmalarda, bir mentordan destek alan kadın yöneticilerin almayanlara göre daha özgüvene sahip oldukları yeteneklerini kullanma seviyelerinin arttığı ve farkındalıklarının geliştiği gözlenmiştir (Alberalar, 2015).

**İnformal İletişim Ağlarına Katılamama:** Kadınlar üst yönetim pozisyonlarında sayıca az olduklarından iş yerinde kurulan iletişim ağlarına yeterince katılamamakta ve bu nedenle erkekler kadar geniş bir sosyal çevreye sahip olamamaktadırlar. Erkekler kadınlarla iletişim kurarken onlara negatif bir sosyal imajla yaklaşmaktadırlar (Bilimoria ve Liang, 2007).

### **1.3. Toplumsal Faktörlerden Kaynaklanan Engeller:**

**Mesleki Ayrım:** Meslekler cinsiyetlere göre yatay ve dikey olarak ayrılmaktadır. Yatay mesleki ayrımında, bazı meslekler kadın, bazıları da erkek mesleği olarak belirlenmektedir. Dikey mesleki ayrım ise aynı işyerinde çalışan, erkek meslektaşlarıyla hemen hemen aynı niteliklere sahip kadın çalışanların farklı tutum, davranış ve değerlendirmelerle karşı karşıya kalmalarını belirtmektedir (Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü [KSSGM], Bankacılık, 1999). Kültürel ve sosyal tutumların kadın ve erkeğe ait işleri belirleyici tutumları ve eğitimde yaşanan cinsiyet eşitsizliği, kadın ve erkek işgücünün farklı mesleklere yönelmesine yol açmaktadır. Bu durum ülkeler ve meslekler arasında değişiklik gösteren bir mesleki cinsiyet ayrımı meydana getirmektedir. Böylelikle kadınlar yatay gelişen mesleki ayrım durumunda hemşirelik ve öğretmenlik özellikle ilkökul öğretmenliği gibi feminize olmuş işlerde yoğunlaşmakta, diğer taraftan dikey gelişen mesleki ayrım durumunda da erkeklerden daha düşük iş kollarında yer almaktadırlar (Öğüt, 2006).

**Cinsiyetle Bağdaştırılan Kalıplaşmış Önyargılar (Stereotipler):** Kadınların mesleklerinde ilerlemeleri ve yönetici olmaları karşısındaki rol oynayan en büyük engelin kalıplaşmış önyargılar ve ayrımcılık olduğu söylenebilir. Kadınların iş ve aile hayatı dengesini

sağlayamayacağı, erkekler kadar sert, otoriter, mücadeleci birer yönetici olamayacakları, çalışma saatleri haricinde esnek çalışmaya uyum sağlayamayacakları ve aşırı duygusal bir yaklaşım içinde olup doğru bir karar veremeyecekleri birer tipik stereotip örnekleridir (Onay, 2014).

Kadınların kariyer engelleri üzerine birçok araştırma yapılmış, konu detaylıca incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada 2010-2019 yıllarında kadın yöneticilerin kariyer engellerinin belirlenmesi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerinin betimsel analizini yaparak var olan durumu ortaya koymak ve bulguları sentezleyerek yorumlamak amaçlanmıştır. Bu sayede lisansüstü düzeyde gerçekleştirilen çalışmalara yönelik genel eğilim ve farklılıkların ortaya çıkarılması, eksikliklerin tespit edilmesi ve bu alanda çalışma yapacak uzmanlara konu ile ilgili yeni ufuklar açılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda aşağıda belirlenen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımları nasıldır?
- İncelenen tezlerin danışman unvanına göre dağılımları nasıldır?
- İncelenen tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımları nasıldır?
- İncelenen tezlerin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
- İncelenen tezlerdeki kadın yöneticilerin çalıştıkları alanlara göre dağılımları nasıldır?
- İncelenen tezlerde kadın yöneticilerin kariyer engellerinin yaşa göre dağılımları nasıldır?
- İncelenen tezlerde kadın yöneticilerin kariyer engellerinin medeni duruma göre dağılımları nasıldır?
- İncelenen tezlerde kadın yöneticilerin kariyer engellerinin eğitim durumuna göre dağılımları nasıldır?
- İncelenen tezlerde kadın yöneticilerin kariyer engellerinin deneyim durumuna göre dağılımları nasıldır?

## 2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması, geçerlik ve güvenilirlik konularına yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada kadın yöneticilerin kariyer engellerine ilişkin olarak 2010-2019 yılları arasında yayınlanmış olan lisansüstü tezler belirlenen ölçütler çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmada

nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmış. Veri analiz yöntemi olarak ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

## **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu kadın yöneticilerin kariyer engelleri konusunda 2010-2019 yılları arasında YÖK (Ulusal Tez Merkezi) veri tabanında ulaşım izni verilen toplam 18 tez oluşturmaktadır.

## **2.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezinde yapılan taramalar sonucunda kadın yöneticilerin kariyer engelleri konusunda 1 Ocak 2010-31 Aralık 2019 tarihleri arasında yapılmış tezler arasından 18 tez araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Tezler yıl, danışman unvanı, örneklem büyüklüğü, kullanılan veri toplama araçları ve yöneticilerin çalıştıkları alanlar bakımından sınıflandırılıp, betimsel analiz yapılarak ve yine tezler kariyer engelleri yaş, medeni durum, eğitim durumu ve deneyime göre incelenerek bir sonuca varılmıştır.

## **2.4. Verilerin analizi**

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ulaşılan tezlerin betimsel analizleri yapılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

## **2.5. Araştırma Etiği**

Araştırmanın yapılması için gerekli izinler İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 31.12.2020 tarih ve E.4024 sayılı yazısıyla alınmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak yapılan doküman analizleri sonucunda, çalışma grubunu oluşturan lisansüstü tezlerle ilgili bulgulara aşağıda yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 1. Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleriyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları**

Yıl	Yüksek Lisans (f)	Yüksek Lisans (%)	Doktora (f)	Doktora (%)
2010	-	-	-	-
2011	2	11	-	-
2012	1	6	-	-
2013	1	6	-	-
2014	2	11	-	-
2015	2	11	-	-
2016	3	17	-	-
2017	1	6	-	-
2018	2	11	-	-
2019	4	22	2	100
<b>Toplam</b>	18	100	2	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi 2010-2019 yılları arasında kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili ulaşılan çalışmalardan yüksek lisans düzeyinde en fazla lisansüstü tez 2019 yılında (f=4), en az tez çalışması ise 2012-2013-2017 yıllarında (f=1) yapılmıştır. Doktora tezi olarak iki adet tez çalışmasına rastlanılmıştır. Sonuç olarak tezlerin en çok 2019 yılında yapıldığı, 2010 yılında bu konuya ilişkin tezin yapılmadığı ve yapılan tezlerin hemen hemen tamamına yakınının yüksek lisans düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Ülkemizde bu konuda çok az sayıda tez yazıldığı ve doktora düzeyinde bu alanda yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir.



**Tablo 2. Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleriyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Danışman Unvanına Göre Dağılımları**

<b>Danışman Ünvanı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Profesör	8	44
Yardımcı Doçent	5	28
Doçent	3	17
Doktor	2	11
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 2010-2019 yılları arasında kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili yayınlanan tezlerin danışman unvanı dağılımlarına bakıldığında en fazla lisansüstü tez danışmanlığını profesör (f=8) unvanlı öğretim üyeleri yaparken, onları sırasıyla yardımcı doçent (f=5), doçent (f=3) ve doktor (f=2) unvanlı öğretim üyelerinin takip ettiği görülmektedir. Bu bulgu kariyer basamağının başlangıcında olan bir akademisyen mi yoksa daha tecrübeli bir akademisyen mi bu konuyu daha çok araştırmaya değer bulmaktadır sorusuna bir cevap olabilir.

**Tablo 3. Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleriyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Büyüklüklerinin Dağılımı**

<b>Örneklem büyüklüğü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1-10 arası	-	-
11-30 arası	-	-
31-100 arası	-	-
101-300 arası	13	72
301-1000 arası	5	28
1000’den fazla	-	-
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Tablo 3’te görüldüğü gibi, 2010-2019 yılları arasında kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili yayınlanan tezlerin örneklem büyüklüklerinin dağılımına bakıldığında, % 72 (f=13) ile 101-300 arası, % 28 (f=5) ile 301-1000 arası gruplarla çalışılmıştır.

**Tablo 4. Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleriyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı**

Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları	f	%
Anket (açık uçlu, kapalı uçlu vb. sorularla görüş belirlemeye yönelik araçlar)	16	76
Tutum ölçeği (deneklerin belli bir olaya ya da olguya verdiği değeri ölçmeyi amaçlayan araçlar)	3	14
Kişisel bilgi formu (katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi vb. demografik özelliklerini belirlemeye yönelik araçlar)	2	10
Diğer	-	-
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te görüldüğü gibi, 2010-2019 yılları arasında kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımına bakıldığında, toplam 21 veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı sayısının (f=21), incelenen lisansüstü tez sayısından (f=18) fazla olmasının nedeni, bazı lisansüstü tezlerde birden fazla veri toplama aracının kullanılmasıdır. En çok kullanılan veri toplama aracı anket (f=16) olup; bunu sırasıyla tutum ölçeği (f=3) ve kişisel bilgi formu (f=2) kategorisine alınan veri toplama araçları izlemektedir.

**Tablo 5. Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleriyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerde Yöneticilerin Çalıştıkları Alanlara Göre Dağılımı**

Çalışılan Alan	f	%
Eğitim	7	39
Bankacılık	2	12
Hastane	1	5
Otel	3	17
İletişim Şirketi	1	5
Kamu Kurumu	1	5
Mali Müşavirlik	1	5
Birden Fazla Sektör	2	12
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Tablo 5’de görüldüğü gibi, 2010-2019 yılları arasında kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerde yöneticilerin çalıştıkları alanların dağılımına bakıldığında, kadın yöneticilerin en fazla eğitim alanında (f=7), en az hastane, iletişim şirketi, kamu kurumu, mali müşavirlik (f=1) alanında çalıştığı görülmektedir.

**Tablo 6. Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleriyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Yaş Durumunun Dağılımı**

Yaş durumuna göre kariyer engelleri	f	%
Anlamlı farklılık vardır	11	65
Anlamlı farklılık yoktur	6	35
<b>Toplam</b>	17	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi 2010-2019 yılları arasında kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerdeki yaş dağılımına bakıldığında 18 adet tezden 17 adedinde yaş faktörüne değinilmiştir. Değinilen tezlerin içerisinde yaş ve kariyer engelleri arasında anlamlı farklılık bulunan tez sayısının (f=11) çoğunlukta olduğu görülürken, anlamlı farklılık bulunmayan tez sayısı (f=6) minimum düzeydedir. Ayrıca incelenen 1 adet tezde de yaş faktörüne değinilmemiştir. Anlamlı farklılığın çoğunlukta olduğu bu bulgu yöneticilerin yaşlandıkça daha az kariyer engeliyle karşılaştığı, genç olanların tecrübe azlığı ve yeni olmanın verdiği çekingenlikle ayrıca gelecek vaat etmeleri nedeniyle daha çok engelle karşılaştığını göstermektedir.

**Tablo 7. Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleriyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Medeni Durumun Dağılımı**

Medeni duruma göre kariyer engelleri	f	%
Anlamlı farklılık vardır	5	29
Anlamlı farklılık yoktur	12	71
<b>Toplam</b>	17	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi 2010-2019 yılları arasında kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerdeki medeni durum dağılımına bakıldığında 18 adet tezden 17

adedinde medeni durum faktörüne değinilmiştir. Değinilen tezlerin içerisinde medeni durum ve kariyer engelleri arasında anlamlı farklılık bulunmayan tez sayısının ( $f=12$ ) çoğunlukta olduğu görülürken, anlamlı farklılık bulunan tez sayısı ( $f=5$ ) minimum düzeydedir. Ayrıca incelenen 1 adet tezde de kıdem faktörüne değinilmemiştir.

**Tablo 8. Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleriyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Eğitim Durumunun Dağılımı**

Eğitim durumuna göre kariyer engelleri	f	%
Anlamlı farklılık vardır	10	56
Anlamlı farklılık yoktur	8	44
<b>Toplam</b>	18	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi 2010-2019 yılları arasında kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerdeki eğitim dağılımına bakıldığında 18 adet tezdten tamamında eğitim faktörüne değinilmiştir. Değinilen tezlerin içerisinde eğitim ve kariyer engelleri arasında anlamlı farklılık bulunan tez sayısının ( $f=10$ ) çoğunlukta olduğu görülürken, anlamlı farklılık bulunmayan tez sayısı ( $f=8$ ) minimum düzeydedir. Bu bulguda anlamlı farklılığın çoğunlukta olması eğitim düzeyi azaldıkça kariyer yapmanın zorlaşması, eğitim düzeyi arttıkça kariyer yapmanın kolaylaşması, yani eğitimin kariyeri seviyesini direkt etkilemesi nedeniyledir.

**Tablo 9. Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleriyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Deneyim Durumunun Dağılımı**

Deneyim durumuna göre kariyer engelleri	f	%
Anlamlı farklılık vardır	3	21
Anlamlı farklılık yoktur	11	79
<b>Toplam</b>	14	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi 2010-2019 yılları arasında okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleriyle ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerdeki kıdem dağılımına bakıldığında 18 adet tezdten 14 adedinde deneyim faktörüne değinilmiştir. Değinilen tezlerin içerisinde deneyim ve kariyer engelleri arasında anlamlı farklılık bulunmayan tez sayısının ( $f=11$ ) çoğunlukta olduğu

görülürken, anlamlı farklılık bulunan tez sayısı ( $f=3$ ) minimum düzeydedir. Ayrıca incelenen 4 adet tezde de kıdem faktörüne değinilmemiştir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili yapılan tezlerin bulgularının sentezlenerek incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda 2010-2019 yılları arasında kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili yapılan yayımlanmış lisansüstü tezlerin büyük çoğunlukla 2019 (%22) ve 2016 (%17) yıllarında yapılmış olduğu belirlenmiştir. Tezlerdeki danışman unvanı dağılımlarına bakıldığında en fazla lisansüstü tez danışmanlığını profesör (%44) ve yardımcı doçent (%28) unvanlı öğretim üyelerinin yapmış olduğu görülmüştür.

Araştırmada, kadın yöneticilerin kariyer engellerini belirlemek amacıyla literatür tarama modelinin (%39) ağırlıklı olarak kullanıldığı, bunu genel tarama modelinin (%28) takip ettiği, karma tarama modelinin (%6) ise olarak kullanıldığı gözlenmiştir.

Araştırmalarda kullanılan örneklem büyüklüğünün 101-300 (%72) ve 301-1000 (%28) arası yoğunlukta olduğu saptanmıştır. Örneklem büyüklüğünün yoğunlukla çok yüksek miktarda olmamasının nedeni daha az sayıda kadın yöneticiye ulaşılabilmiş olması olabilir. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak anket (%76) ve tutum ölçeğinin (%14) ön planda olması araştırmada daha çok nicel çalışmaların ağırlıklı olması sonucu da ortaya çıkarmaktadır. Araştırma sonucunda kadın yöneticilerin çalıştıkları alanların dağılımına bakıldığında, en fazla eğitim alanında (%39), en az hastane, iletişim şirketi, kamu kurumu, mali müşavirlik (%5) alanlarında çalıştığı görülmüştür.

Araştırmalarda kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerdeki yaş ve kariyer engelleri arasında anlamlı farklılık bulunan tez sayısının (%65) çoğunlukta olduğu görülürken, anlamlı farklılık bulunmayan tez sayısı (%35) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, yaş faktörünün kadın yöneticilerin kariyer hedeflerine ulaşmalarında anlamlı bir etkisinin olmayabileceğini düşündürmüştür. Bu sonuç Çelik ve Baştuğ (2011) ve Karaca (2007) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir. Şahin (2008) tarafından yapılan araştırmada ise zıt sonuçlara ulaşılmış, yaşları 31-40 aralığında olan kadınların, yaşları 21-30 aralığında olan kadınlara nazaran alanlarına daha hakim, istekli ve vizyona teşvik edici oldukları görülmüştür.

Araştırmalarda kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerdeki medeni durum ve kariyer engelleri arasında anlamlı farklılık bulunmayan tez sayısının (%71) çoğunlukta olduğu görülürken, anlamlı farklılık bulunan tez sayısı (%29) düzeyindedir. Bu durum kadın yöneticilerin kariyer hedeflerine ulaşmalarında evli ve bekârlar arasında farkın olmadığını göstermektedir. Bu sonuç Karaca (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir.

Araştırmalarda kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerdeki eğitim durumu ve kariyer engelleri arasında anlamlı farklılık bulunan tez sayısının (%56) çoğunlukta olduğu görülürken, anlamlı farklılık bulunmayan tez sayısı (%44) daha az düzeydedir. Bu sonuç Çetin ve Atan'ın (2012) yaptığı çalışmayla paralellik gösterirken, Bingöl, Aydoğan, Şenel ve Erden'in (2011) yaptıkları çalışmayla zıtlık göstermektedir. Günümüzde kadın yöneticilerin tamamına yakını üniversite mezunu olup; farklılığın nedeni daha çok lisansüstü eğitim nedeniyle ilişkili olabilir. Sertkaya, Onay, Ekmekçi'nin (2013) yaptığı bir araştırmada ise lisans ve lisansüstü eğitim farklılığının lisansüstü mezunlarının aleyhine olması manidardır.

Araştırmalarda kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerdeki deneyim ve kariyer engelleri arasında anlamlı farklılık bulunmayan tez sayısının (%79) çoğunlukta olduğu görülürken, anlamlı farklılık bulunan tez sayısı (%21) daha az düzeydedir. Bu durum, deneyim faktörünün kadın yöneticilerin kariyer hedeflerine ulaşmalarında anlamlı bir etkisinin olmadığına işaret edebilir. Karaca'nın (2007) araştırmasında da "Mesleki deneyim değişkeni, yöneticilerin cam tavan algısını etkileyen bir değişken değildir." sonucuna ulaşılmıştır.

Kariyer basamaklarından yukarı çıkan kadın yöneticileri bekleyen sorunlar, erkek yöneticileri bekleyen sorunlardan fazladır. Kadının hem aile içerisindeki rollerini yerine getirmesi, eşine ve çocuğuna günlük yaşamının bir kısmını ayırma çabaları, hem de iş yaşamında yöneticilik pozisyonundaki yoğun çalışma temposuna ayak uydurmasının zorluğu, ayrıca kadınların doğum zamanlarında annelik görevlerinin ağır basması, belli bir süre iş ortamından uzak kalması kariyerlerini olumsuz etkilemektedir. Kadın yöneticilerin, hemcinslerinin üst düzey yönetici pozisyonlarına gelmelerini istememesi (kraliçe arı sendromu), kadınlar arasında kariyer yarışının kıskançlık ve çekememezliklere sebep olması. Kadınların kendilerine yeterince güvenememeleri, erkeklerin kurduğu ilişki ağlarının dışında kalmaları, kurum ve

işyerlerinin erkek yöneticileri tercih etmesi ve yönetici ve astların kadın yöneticilere karşı negatif tutumları da yine kariyerlerini olumsuz etkileyebilmektedir.

#### **4.1. Öneriler**

Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler yapılabilir:

-Kadınların üst yönetim kademelerine ulaşabilmesini sağlayacak bireysel, örgütsel ve toplumsal anlamda oluşturulacak yasal, ekonomik ve sosyal düzenlemelerle kadın-erkek eşitliğine dayalı bir iş ortamı sağlanabilir.

-Kitle iletişim araçları aracılığıyla kadınlara ilişkin olumsuz kalıp yargılarını, cinsiyet ayrımcılığını ve kadınlara yüklediği toplumsal cinsiyet rollerini değiştirebilmeyi amaçlayan programlar yayınlanmalıdır. Ayrıca bu konuda, aile eğitimi, okul öncesi ve ilköğretim çağında eğitim de etkili olabilir.

-Yöneticiler ve politikacılar kadınların üst düzey yönetsel pozisyonlara yükselebilmeleri için pozisyonların bir kısmının kadınlara ayrılmasını sağlayacak kota uygulaması yapmalıdır. Mesai saatlerinin esnetilmesi, ev işleri ve çocuk bakımı gibi konularda bir yardımcıdan destek alabilmeleri için ek ücret ödenmesi ve kadınların görev yaptıkları örgütlerde kreş ve anaokulları açılması, annelik izinleri (doğum öncesi ve sonrası izinler, süt izni) uzatılması gibi önlemler alınmalıdır. Üst düzey yöneticilik pozisyonlarını daha cazip ve vazgeçilemez hale getirmek için ödüllendirme ve terfi sisteminde düzenleme yapılmalıdır.

-Kadınlar üst düzey yönetsel pozisyonların getireceği fazla sorumluluğun üstesinden gelebilecekleri konusunda, üst düzey yönetici pozisyonlarındaki hemsinleri tarafından mentorluk (rehberlik, akıl hocalığı gibi) yapılarak cesaretlendirilmelidir. Ayrıca rol modellik kavramının örgütlerde yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

-Kadın yöneticilerin bazı problemlerini çözebilmeleri için danışmanlara gereksinimleri bulunmaktadır. Türkiye’de profesyonel danışmanlıkların yaygınlaştırılması gerekmektedir.

#### **Araştırmacılara Öneriler:**

- Kadın yöneticilerin kariyer engelleriyle ilgili doktora düzeyinde yapılan tezlerin az sayıda oluşu göze çarpmaktadır. Bu düzeyde yapılan tezlerin sayısı artırılabilir.

- Araştırmalarda kullanılan çalışma grubu sayısı genellikle sınırlı tutulmuştur. Bu sayı fazlalaştırılarak sonuçların genellenebilirlik düzeyi daha da artırılabilir.

- Çalışan kadınların kariyer engelleriyle ilgili pek çok araştırma yapılmış olsa da kadın yöneticilerin kariyer engellerine ilişkin yapılan araştırmaların daha az olduğu görülmüştür.

Dolayısıyla, ülkemizde kadın yöneticilerin kariyer engellerinin fark edilmesini sağlayacak benzer araştırmaların yapılması uygun olacak ve bu alana katkı sağlayacaktır.

- Kadın yöneticilerin kariyer engellerinin yaşı, medeni duruma, eğitim durumu ve deneyime göre farklılık gösterip göstermediği tartışılmaya çalışılmıştır. Kariyer engellerini etkileyebilecek diğer değişkenler de araştırmalara dâhil edilebilir.



## 5. KAYNAKÇA

- [1]. Adler, N.J., Izraeli, Dafna.N. (1988). *Women in management worldwide*. M.E. Sharpe, Inc., A.B.D.
- [2]. Alaçam, B. (2014). *Akademisyen hemşirelerin kariyer engelleri*. Yüksek lisans tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- [3]. Alberlar, L. (2015). *Kadın yöneticilerin kariyer engellerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [4]. Altan, Ş. ve Eröz, A. (1994). Kadının çifte yükümlülüğü. *KSGM Bülteni*, 2.
- [5]. Arslan, Ü. (2013). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- [6]. Aysu Evran, A. (2011). *Devlet ve özel ilköğretim okullarında çalışan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti ve benlik algısı düzeylerinin karşılaştırılması*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- [7]. Aytaç, S. (1999). *Çalışma yaşamında kadın ve kariyer*. Türkiye’de kadın işgücü seminerleri I-II, TİSK Yayınları.
- [8]. Bayrak, S. ve Yücel, A. (2000). Kadın cinsiyet, yöneticilik ve güç bir paradoks mu?. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*. Nevşehir.
- [9]. Barutçugil, İ. (2009). *Yüzyılda yönetim ve kadın yönetici*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- [10]. Bayrı, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışman\rehberlik öğretmenlerinin iş doyumlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- [11]. Bilimoria, D. and Liang, X. F. (2007). *The representation and experience of women faculty in stem fields*. Edit. Burke, R. Mattis, M. Women and Minorities in Science, Technology, Engineering and Mathematics: Upping the Numbers. Northampton: Edward Elgar Publishing.
- [12]. Bingöl,D., Aydoğan, E., Şenel, G. ve Erden. P. (2011). Cam tavan sendromu ve kadınların hiyerarşik yükselmelerindeki engeller: TC. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Ankara Merkez Teşkilatı örneği. Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 12(1).
- [13]. BKSSGM. (1999). *İşgücü yetiştirme kurslarının kadın istihdamına katkısı*. BKSSGM Yayınları.
- [14]. Brenner. O. C, Tomkiewicz, J., Schein, V. (1989). “The relationship between sex-role stereotypes and requisite management characteristics revisited”, *Academy of Management Journal*,32: 662- 6
- [15]. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem akademi.
- [16]. Çağatay, P. (1994). *Meta-analiz ve sağlık bilimlerinde bir uygulaması*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- [17]. Çelik, B., Baştuğ, Ö. ve Özbek, Y. (2011). İlköğretimde öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 63-76.
- [18]. Çetin, M. ve Atan, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin cam tavana ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 125.
- [19]. Chorow, N. (1978). *Mothering, Object-Relations and The Female Oedipal Configuration*, Feminist Studies, A.B.D.
- [20]. Demir, N. (2007). *Örgüt kültürü ve iş tatmini*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- [21]. Erdoğan, N. (2003). *Kariyer geliştirme: kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- [22]. Fröh, W. (2001). *Inhaltsanalyse. Theorie und praxis*. 5th Uberarbeitete Auflage, Konstanz: UVK.
- [23]. Gilligan, C. (1979). Woman's place in man's life cycle. *Harvard Educational Review*, A.B.D. 49.
- [24]. Goffee, R., Nicholson, N. (1994). "Career Development in Male and Female Managers- Convergence or Collapse?" *Women in Management: Current Research Issues*, (Eds: Marilyn J. Davidson, Ronald J. Burke), London: Paul Chapman Publishing.
- [25]. Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- [26]. Henning, M. and Jardim, A. (1977). *The Managerial Woman*. London: Marion Boyars.
- [27]. Karaca, A. (2007). *Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [28]. Karadağ, E., Başaran, A. ve Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 32-45.
- [29]. Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Dördüncü basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [30]. KSSGM. (2000). *Sağlık sektöründe kadın*. Ankara: KSSGM Yayınları.
- [31]. Lemons, M. A. (2003). Contextual and cognitive determinants of procedural justice perceptions in promotion barriers for women. *Sex Roles*, 49(5/6), 247-250
- [32]. Morrison, A. M., White, R. P., & Van Velsor, E. (1987). *Breaking the glass ceiling: Can women reach the top of America's largest corporations?* Addison-Wesley Pub. Co.
- [33]. Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.
- [34]. Mert, P. ve Levent, A. F. (2020). Female teachers' problem to be the manager: glass ceiling syndrome in Turkey. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 10, 1547- 1587.
- [35]. Negiz, N. ve Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24).

- [36]. Onay, M. (2014). Kadın ve erkek yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki farklılıklar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73- 85.
- [37]. Ögüt, A. (2006). Türkiye'de kadın girişimciliğin ve yöneticiliğin önündeki güçlükler: cam tavan sendromu. *18 Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*.
- [38]. Örucü, E., Kılıç, R. ve Kılıç, T. (2008). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir ili örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- [39]. Pamukoğlu, E. (2004). *Duygusal zekânın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- [40]. Reyhan, S. (2012). *Türkiye'de profesyonel liglerde görev yapan futbol hakemlerinin hakemlik yaş gruplarına göre benlik saygısı, kaygı ve mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- [41]. Rob,G., and Nigel, N. (1994) *Career development in male and female managers convergence or collapse? Women in management: current research issues*, (Eds: Marilyn J. Davidson, Ronald J. Burke), London: Paul Chapman Publishing.
- [42]. Savaşkan, E. (2019). Kadın yöneticiler açısından toplumsal cinsiyet eşitsizliği üzerine kavramsal bir çalışma. *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2).
- [43]. Sertkaya, Ö., Onay, M. ve Ekmekçi, R. (2013). Spor örgütlerinde kadın yöneticilere yönelik tutumların belirlenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*,4(4).
- [44]. Sümer, H.C. (2006). Women in management: still waiting to be full members of the club. *Sex Roles*, 55, 63-72.
- [45]. Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 160174.
- [46]. Taşkın, E. ve Çetin, A. (2012). Kadın yöneticilerin cam tavan algısının cam tavanı aşma stratejilerine etkisi: Bursa Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33).
- [47]. Türkiye İstatistik Kurumu. (2017). Hanehalkı işgücü araştırması. <http://www.tuik.gov.tr> (Erişim Tarihi: 11 Ağustos 2020).
- [48]. Türkkahraman, M. ve Şahin, K. (2010). Kadın ve kariyer. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 1(2), 75-88.
- [49]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [50]. Yılmaz, E. ve Izgar, H. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 943-951,
- [51]. Yüksel, İ. (2005). İş-aile çatışmasının kariyer tatmini, iş tatmini ve iş davranışları ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2).

## Özel ve Devlet Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Bir Bilen ve Bir Öğrenen Profilinde Değerlendirilmesi

\*Aynur ÖZAKDAĞ

0000-0002-9189-7014, aynurozakdag@hotmail.com

Geliş Tarihi : 11-12-2019

Kabul Tarihi : 07-11-2021

### Öz

*Bu araştırmanın amacı özel ve kamu ortaokul kuruluşlarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının bir bilen ve bir öğrenen profilinde incelenmesidir. Bu araştırmanın alt amaçları; Öğretimsel liderlikten ne anlaşılmalıdır, Öğretimsel liderlikte bir bilen profilinin eğitsel ilişkideki sonuçlarının neler olduğu, Öğretimsel liderlikte bir öğrenen profilinin eğitsel ilişkideki sonuçlarının neler olduğudur. Nitel araştırma yöntemi ile yapılan bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Ayrıca verilerin çeşitlenmesini sağlamak ve araştırmanın geçerliğine katkıda bulunmak amacıyla doküman incelemesi tekniği de kullanılmıştır. Çalışma grubu, gönüllük esasına dayalı kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ortalama olarak istenilen özellikleri yansıtacak alt kümeler arasından rastgele seçim yapılmıştır. Yakın ve erişilebilir ama evrenin özelliklerine sahip alt gruplardan oluşan çalışma grupları oluşturulmuştur. İstanbul'daki Şişli ilçesine bağlı özel ve devlet ortaokullarında çalışan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki özel bir ortaokuldaki 12 öğretmen ve resmi bir ortaokuldaki 15 öğretmen olmak üzere 27 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin çoğunluklu olarak bir bilen profilinde davranışlar sergilediği ortaya çıkmıştır. Kamu okulundaki bir bilen profilindeki öğretmen sayısı özel okuldaki bir bilen profilindeki öğretmen sayısından fazladır. Erkek öğretmen sayısının ve lisansüstü düzeyde öğretmen sayısının azlığı çalışmada sınırlayıcı faktörler olmuştur. Çalışmanın sonunda uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Uygulamacılara yönelik öneriler içerisinde öğretmenlerin lisansüstü eğitim ile öğrenmelerini sürdürüp kendilerini ve okulu bir öğretim lideri olarak geliştirme konusunda teşvik edilmesi yer almaktadır. Araştırmacılar için ise aynı çalışmanın Şişli dışında bir ilçede yapıp ilçeler arasında karşılaştırma yapılabileceği önerilmiştir.*

**Anahtar kelimeler:** Öğretimsel Liderlik, Bir Öğrenen Profili

## **Evaluation of Instructional Leadership Behaviors of Teachers Working at Public and Private Middle Schools Based on an Informant and a Learner Profile**

### **Abstract**

*The aim of this study is to examine the educational leadership behaviors of teachers at public and private secondary schools from the perspective of a knowing and a learner profile. This study is a qualitative research. In this research interview technique is implemented. Also, to verify the data and to support the validity of the study, document exploration technique is used. The study groups are selected by convenience sampling which is easier to reach. Among the subsets that reflect the expected properties on average, the subsets are randomly assigned. The study groups are composed from accessible subgroups but which have the population features. The study groups are the teachers from private and public schools in Şişli, İstanbul. 12 teachers from a private school and 15 teachers from a public school, totally 27 teachers composed the sample group. As a result of the research, most of the teachers in this study have an instructional leadership as an informant profile. In terms of the informant profile, the number of the public school teachers are higher than the private school. The number of the male teachers and the number of the graduate teachers in the schools are restrictive factors in the study. At the end of this study, there was given suggestions to teachers and researchers. One of the suggestions to teachers is that teachers can do master degree. By the help of this they can develop themselves and the schools. One of the suggestions to researchers is that this study can be done in different districts.*

**Keywords:** Educational leadership, as a learner profile

### **1. GİRİŞ**

Liderlik özellikle son zamanlarda üzerinde tartışılan kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Birden fazla tanımı yapılmakla birlikte Robins' e göre liderlik, amaçlara erişebilmek için bir grubu etkileyebilme yeteneğidir (Uğurlu, 2011). Liderlik en geniş tanımıyla; bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesinin, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010). Liderlik sadece okul müdürleri ve yöneticiler için değil, aynı zamanda öğrenciler ile aktif iletişim halinde olarak onları etkileyebilme ve amaçlarına yöneltme konusunda etkili olan öğretmenleri de içeren bir kavramdır. Öğretim liderliğini tanımlamak için Çelik (2003) ifadesinde okulun ürün veren, yaratıcı bir ortama dönüşmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunu yaparken vasıflı öğrencilerin topluma kazandırılması ve öğretmenlere kendilerini geliştirebilecekleri öğretici imkanlar sağlamak gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Şişman (2004), öğretim liderliğini okulun

eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi amacıyla öğretim kadrosunun ortaya çıkarılmamış gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde devam ettirebilme olarak tanımlamaktadır. Erdoğan (2003)'a göre *'Okulda görev yapan bir yöneticinin, yöneticilik formasyonu ne kadar yeterli olursa olsun öncelikli olarak "öğretim lideri" olması gerekir. Aksi takdirde başarısız olur. Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin "öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak" olduğu gerçeğini hatırlamasıdır'*. Bu bağlamda öğretmenler de öğretimsel lider olarak nitelendirilebilirler. Öğretim liderliğinin boyutları farklı alanlarda çalışılmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde 1980 yılına kadar çoğunlukla düzenli bir analize tabi tutulmadığı incelenmiştir. Hallinger ise müdürlerin öğretimsel liderlik tutumlarını üç ana başlık altında değerlendirmek amacıyla bir ölçme aracı oluşturmuştur. Bu boyutlardan ilki okulların kendi temel amaçlarını ifade etmedir. Diğerleri ise müfredat dahilinde eğitim ve öğretimi idare etme, okulda pozitif bir çalışma ortamı oluşturmaktır (Gümüseli, 2001). Şişman (2004), öğretimsel liderlik stilini şu başlıklar altında ele almaktadır: 1. Okulu öğrenme merkezi haline getirme, 2. Eğitim ve öğretim müfredat programı ve okuldaki sosyal etkinlikler boyutlarda üst düzey amaçlar meydana getirme, 3. Öğretim içeriğini oluşturma ve gerçekleştirme, 4. Okulun kültürünü "sürekli öğrenme" anlayışı üzerine oluşturma, 5. Öğretimi geliştirmeye çaba gösterme, 6. Okul ortamında aktif bir öğe olarak sorumluluk alma. Gerçek tutarsızlıkta tutarlıdır önermesi, insana ve deneyim öznesi insan olan süreçlere dair bilgilerin en hızlı eskijen nesne olduğu ve devrimsel bir anlayışla sürekli aşılması gerekliliğini işaretlemektedir. Haliyle hiç kimsenin bir bilen olma lüksü yoktur. Bir başka deyişle her insanın varoluşu, bitimsiz bir öğrenme sürecidir. Başkalarının öğrenmesine lojistik sağlayan lider söz konusu olduğunda, bu durum ayrı bir önem arz etmektedir. Nitekim bu araştırmayı özgün kılan husus; öğretim liderini-bir bilen olmak şöyle dursun- en yoğun öğrenme sorumluluğu olan birey olarak değerlendirme perspektifidir (Akgündüz, 2019). Bu bağlamda araştırmamızın problem cümlesi; bir bilen ve bir öğrenen olarak öğretimsel liderlik olgusunun *-kamu ve özel ortaokullar üzerinden karşılaştırmalı- değerlendirilmesidir*. Araştırmamızın genel amacı; özel ve kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının bir bilen ve bir öğrenen profilinde değerlendirilmesidir. Bu genel amaca yönelik cevabı aranacak alt sorular-amaçlar ise şöyle sıralanabilir:

- Öğretimsel liderlikten ne anlaşılmalıdır?
- Öğretimsel liderlikte bir bilen profilinin eğitsel ilişkideki sonuçları nelerdir?
- Öğretimsel liderlikte bir öğrenen profilinin eğitsel ilişkideki sonuçları nelerdir?

Araştırmada ‘Bir Bilen Profili’ öğretimsel lider olan kişinin var olan özellik ve bilgileri ile liderlik sürecini yönetmesidir. Kaynaktan alıcıya mekanik bir aktarım ilişkisi söz konusudur. ‘Bir Öğrenen Profili’ için ise öğretimsel lider olan kişinin var olan özellik ve bilgileri yanında öğrenme sürecini devam ettirip yaşama geçirerek liderlik sürecini yönetmesidir. Yansıtıcı olan öğretmen ve öğrencinin birbirini açma ilişkisi söz konusudur. Bu araştırma ile mevcut sistemdeki öğretmenlerin bir bilen ve bir öğrenen profilleri tespit edilerek çıkarsamalarda bulunulmuştur. Bu araştırmanın, öğretmenlerin mevcut profilleri ve çağdaş eğitim sistemindeki öğretimsel lider rolünde öğretmenin rolü karşılaştırılarak var olan sürecin tekrar incelenmesine olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Bu alanda yapılan araştırmaların ve yürütülmüş tezlerin çoğunun anket ile veri toplamayı benimsemiş olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın veri toplama aracının görüşme formu olması çalışmayı aynı konudaki diğer araştırmalardan farklı kılmış olup daha detaylı inceleme imkanı sağlayacağı için literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda, incelenen konu ile alakalı okura tasvirsel ve gerçekçi bir resim sunmak amaçlanmaktadır. Toplanan verilerin bu nedenle detaylı bir şekilde bilgi sunması gerekmektedir. Bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (Cohen ve Manion, 1994). Araştırmacı araştırmakta olduğu konu hakkında önceden hazırlamış olduğu soruların önderliğinde ya da o anda amaca yönelik sorular yönelterek hedef kişinin düşüncelerini ve duygularını sistematik olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı, hedef kişiye araştırma konusuyla ilgili sorular yönelterek kişinin öznel düşünce ve duygularını sistemli olarak öğrenmek, anlamak ve tanımlamaktır (Kvale, 1996). Ayrıca verilerin çeşitlenmesini sağlamak ve araştırmanın geçerliğine katkıda bulunmak amacıyla doküman incelemesi tekniği de kullanılmıştır. İstanbul’daki Şişli ilçesine bağlı özel ve devlet ortaokullarında çalışan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’daki Şişli’deki özel bir ortaokuldaki 12 öğretmen ve kamu orta okulundaki 15 öğretmen olmak üzere 27 öğretmen oluşturmaktadır. Maksatlı - yargısal (criterion) örnek sistemi uygulanmıştır. Yaklaşık olarak istenilen nitelikleri gösterecek alt katagoriler içinden rastgele seçim yapılmıştır. Bu tür örneklemin ise kolay erişilebilir hal

örnekleme (convenience sampling) alt dalı ile grupların seçilmesi gerçekleştirilmiştir. Yakın ve ulaşılabilir ama evrenin özelliklerine sahip alt gruplardan meydana gelen çalışma grupları oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı araştırmaya dahil olmak istememişlerdir. Bunun en belirgin sebebi ise mülakat sırasında ses kaydının alınıyor olmasıdır. Bu sebepten ötürü bazı öğretmenler yazı ile mülakata katılmayı tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin çalışmanın amacı ve alt amaçları çerçevesinde verdikleri cevaplar ile belirli ölçütler göz önünde bulundurularak karşılaştırmalar yapılmıştır. Ölçütler; cinsiyet (kadın-erkek), mesleki süre (öğretmenlik süresi) ve mezuniyet durumları (lisans-yüksek lisans- doktora) olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin kişisel durum bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmenleri Kişisel Durum Bilgileri

<b>Bireysel Durum Bilgileri</b>		<b>Sıklık (f)</b>
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	7
	Kadın	20
<b>Öğretmenlik Kıdem Yılı</b>	1-10 yıl	11
	10 yıl ve üzeri	16
<b>Branş</b>	Matematik	5
	Rehberlik	1
	Fen Bilgisi	3
	Türkçe	3
	İngilizce	6
	Sosyal Bilgiler	4
	Beden Eğitimi	2
	Fransızca	1
	Bilgisayar	1
	Din Kültürü	1
<b>Öğrenim Durumu</b>	Lisans	24
	Yüksek Lisans	3
<b>Görev Durumu</b>	Vekaleten	0
	Asaleten	27

### 3. BULGULAR

Devlet okulunda ve özel okulda çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik konusunda görüşlerinde cinsiyet, kıdem ve eğitim durumlarına göre cevapları incelendiğinde bu boyutlar içerisinde çok belirgin farklılıklar olmamıştır. Devlet ve özel okullarda görev yapan



öğretmenlere yöneltilen “Öğretimsel liderlik olgusundan ne anlıyorsunuz?” sorusu kapsamında alınan cevaplar incelendiğinde ilgili alan yazın taramasında ortaya çıkan farklı kuramcılara ait kavram tanımlamalarına da benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir. Öğretmenlerimiz genel olarak öğretimsel liderliğin yol gösterici, rehberlik edici, liderlik olduğu yönünde benzer ve ortak cevaplar vermişlerdir. Özel okulda çalışan, lisans düzeyinde, 10 yıl üzerinde çalışan 2 öğretmen konu hakkında fikri olmadığı belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik profillerinin “bir bilen” veya “bir öğrenen” profilinde belirlenmesine yönelik şu sorular görüşme süresince öğretmenlere yöneltilmiştir. 1.Sizce öğretmen öğrencinin rol modeli mi yoksa esin kaynağı mıdır? 2.Sizce liderlik ilişkisi kaynaktan alıcıya mekanik aktarım ilişkisi mi yoksa her biri kaynak ve yansıtıcı olan öğretmen ve öğrencinin birbirini açma ilişkisi midir? 3.Öğretim ve ortak öğrenme deneyimi arasındaki fark sizce nedir? 4.Liderlik ilişkisi tamın eksiği tamamlama çabası mı yoksa tamın ötekini tamlığına uyandırması mıdır? Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenin rol model olduğuna, liderlik ilişkisinin kaynaktan alıcıya mekanik aktarım ilişkisi olduğuna, öğretimin tek yönlü olduğuna, liderlik ilişkisinin tamın eksiği tamamlama çabası olduğuna yönelik cevaplar bir bilen profilindeki öğretmenlerin belirlenmesini sağlamıştır. Aşağıda devlet okulu ve özel okuldaki bir bilen profilindeki öğretmenlerin frekans analizi sonuçları belirtilmektedir.

**Tablo 2.** Okul türüne göre Bir Bilen Profilinde Öğretmen Sıklık Analizleri

Okul Tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	12
Özel okul	6
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Cevaplar cinsiyet kriteri açısından karşılaştırıldığında devlet okulundaki 12 bir bilen profilindeki öğretmenden 8 tanesinin kadın, özel okuldaki 6 bir bilen profilindeki öğretmenden 5 tanesinin kadın olduğu gözlenmektedir. Devlet okulundaki 12 bir bilen profilindeki öğretmenden 4 tanesinin erkek, özel okuldaki 6 bir bilen profilindeki öğretmenden 1 tanesinin erkek olduğu gözlenmektedir. Cevaplar kıdem kriteri açısından karşılaştırıldığında devlet okulundaki 12 bir bilen profilindeki öğretmenden 4 kişinin 1-10 yıl arası kıdeme, özel okuldaki 6 bir bilen profilindeki öğretmenden 2 kişinin 1-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu bulguları

ortaya çıkmıştır. Devlet okulundaki 12 bir bilen profilindeki öğretmenden 8 kişinin 10 yıl ve üstü kıdeme, özel okuldaki 6 bir bilen profilindeki öğretmenden 4 kişinin 10 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır. Cevaplar öğrenim düzeyi kriteri açısından karşılaştırıldığında devlet okulundaki 12 bir bilen profilindeki öğretmenin tamamı lisans düzeyinde, özel okuldaki 6 bir bilen profilindeki öğretmenden 5 kişinin lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır. Devlet okulundaki 12 bir bilen profilindeki öğretmen içerisinde hiç kimsenin lisansüstü düzeyde eğitime sahip olmadığı, özel okuldaki 6 bir bilen profilindeki öğretmenden 1 kişinin lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenin esin kaynağı olduğuna, liderlik ilişkisinin her biri kaynak ve yansıtıcı olan öğretmen ve öğrencinin birbirini açma ilişkisi olduğuna, ortak öğrenmeye, liderlik ilişkisinin tamın ötekini tamlığına uyandırmasına yönelik cevaplar bir öğrenen profilindeki öğretmenlerin belirlenmesini sağlamıştır.

**Tablo 3.** Bir Öğrenen Profilinde Öğretmen Sıklık Analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	3
Özel okul	6
<b>Toplam</b>	<b>9</b>

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde toplam 27 öğretmen içerisinde 9 öğretmenin bir öğrenen profilinde olduğu tespit edilmiştir. 15 devlet okulu öğretmeni içerisinde 3 tane öğretmen, 12 özel okul öğretmeni içerisinde 6 tane öğretmenin bir öğrenen profilinde olduğu görülmektedir. Cevaplar cinsiyet kriteri açısından karşılaştırıldığında devlet okulundaki 3 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 2 tanesinin kadın, özel okuldaki 6 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 6 tanesinin kadın olduğu gözlenmektedir. Devlet okulundaki 3 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 1 tanesinin erkek olduğu, özel okuldaki 6 bir öğrenen profilindeki öğretmen arasında ise erkek olmadığı gözlenmektedir. Cevaplar kıdem kriteri açısından karşılaştırıldığında devlet okulundaki 3 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 1 kişinin 1-10 yıl arası kıdeme, özel okuldaki 6 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 4 kişinin 1-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır. Devlet okulundaki 3 bir öğrenen profilindeki

öğretmenden 2 kişinin 10 yıl ve üstü kıdeme, özel okuldaki 6 bir öğrenen profilindeki öğretmenlerden 2 kişinin 10 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır. Cevaplar öğrenim düzeyi kriteri açısından karşılaştırıldığında devlet okulundaki 3 bir öğrenen profilindeki öğretmenin tamamı lisans düzeyinde, özel okuldaki 6 bir öğrenen profilindeki öğretmenlerden 5 kişinin lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır. Devlet okulundaki 3 bir öğrenen profilindeki öğretmen içerisinde hiç kimsenin lisansüstü düzeyde eğitime sahip olmadığı, özel okuldaki 6 bir öğrenen profilindeki öğretmenlerden 2 kişinin lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Devlet okulunda çalışan 15 öğretmen ve Özel okulda çalışan 12 öğretmen olmak üzere toplamda 27 öğretmen ile birebir yüz yüze yapılan görüşmeler neticesinde devlet okulunda 12 öğretmen ve özel okulda 6 öğretmen ile toplam 18 öğretmen olmak üzere çoğunluklu olarak öğretmenlerin bir bilen profilini benimsemiş öğretimsel liderler oldukları bulgularla tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşme esnasında sorulan sorulara samimi duygu ve düşüncelerini yansıtan cevaplar verdiği varsayılmıştır. Bu çalışma İstanbul ili Şişli ilçesindeki bir kamu okulu ve bir özel okuldaki çalışmakta olan öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur. Özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmenler öğretimsel liderliğin rehberlik etmek, yol göstermek çerçevesinde olduğu genel ortak görüşündedir. '*Genel itibari öğretim liderliği, öğretmen, müdür ve denetleyenlerin, okulla ilgili şahısları ve vaziyetleri etkilemede uyguladıkları güç ve davranışları ifade etmektedir*' (Şişman, 2004).

Şişman (2004) öğretim liderliği genel tanımında belirttiği üzere öğretmenler öğretim lideri olarak bireyleri etkilemektedir. Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin öğretimsel lider olarak rehberlik edip yol gösterirken çoğunlukla bir bilen profilinde olduğu, bu çoğunluğun öğretimsel liderliği kaynaktan alıcıya mekanik bir aktarım olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Buradan tek yönlü bir etkileme gözlenmektedir. Özel okulda görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısı da aynı düşünce etrafında ortaklaşmaktadır. Bir öğrenen profili olarak öğretimsel lider olan öğretmenlerin sayısı devlet okulunda yapılan görüşmeler içerisinde 3 öğretmenden oluşmaktadır. Özel okulda ise bir bilen ve bir öğrenen profilindeki öğretmen sayısı eşittir. Bu profildeki öğretmenler öğretimsel liderliğin yansıtıcı olan öğretmen ve öğrencinin birbirini açma ilişkisi olduğu genel düşüncesi etrafında birleşmişlerdir. Burada etkileme ve etkilenme söz konusudur.

Özel okulda ve devlet okulunda çalışan öğretmenler bir bilen ve bir öğrenen profilinde değerlendirilirken cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdem yılına göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla kadın olması sınırlayıcı bir etken olmuştur. Diğer bir sınırlayıcı faktör eğitim düzeyi başlığı altında karşımıza çıkmaktadır. Devlet okulunda görev yapıp araştırmaya katkı sağlayan 15 ortaokul öğretmeni arasında lisansüstü düzeye sahip öğretmen mevcut değildir. Özel okulda görüşme yapılan 12 öğretmenden ise 3 tanesi lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Özel ve devlet ortaokullarında çalışan öğretmenler kıdem durumuna göre “1-10 yıl arası” ve “10 yıl ve üzeri” olarak sınıflandırılmıştır. Bir bilen profilinde yer alan öğretmenler içerisinde “10 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı “1-10 yıl arası” kıdeme sahip öğretmenlerin sayısından daha fazladır. Bir bilen profilinde 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla olduğu gözlemlenmektedir.

Bu bağlamda; bir bilen olmaktan bir öğrenen olmaya evrilebilmek için çağdaş meslek içi eğitimler düzenlenebilir. Değişen ve gelişen eğitim sistemi, teknolojinin ilerlemesi, bilgiye erişimin kolaylaşması ile birlikte öğrencilerin dersin içerisinde daha fazla aktif olarak var olması öğrenmeyi çok yönlü kılmaktadır. Araştırmanın genel amacı; özel ve kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının bir bilen ve bir öğrenen profilinde değerlendirilmesidir.

Öğretimsel liderlik, öğretmenin derslikte ve okulda resmi süreçlerde etkileme, meslektaşlarının geliştirilmesine destek olma ve okul eksenli faaliyetlerde istekli ve etkin roller üstlenme yeterliliği şeklinde ifade edilebilir. Öğretmen önderliğinde vizyon, yapı, zaman ve kabiliyet yeni öğretmen rolleri ve sorumlulukları için ana koşullardandır. Açık, paylaşılabılır bir vizyon oluşturmak, değişime önyak olmak, program tatbikleri, gelişmeleri ve çözümlenmeleri yapmak, toplum ve aile desteği sağlamak, engeller karşısında direnç göstermek gibi davranışlar öğretmen liderliği kabiliyetleri arasında sayılmıştır. Öğretmen önderliğinin okul, öğretmen ve öğrenci boyutunda tesirleri vardır. Öğretmenliğin dikkat edilecek ana noktaları arasında, bilginin paylaşılması, standartlar geliştirilmesi, mesleki hazırlık süreci, mesleki sağduyu, yükselme ve sorumluluklar yer alır.

Öğretimsel liderliğin bu genel özellikleri düşünüldüğünde tek yönlü ve mekanik bir iletişim benimsenmesi bir bilen, karşılıklı bir etkileşim halinde bir öğretimsel liderlik rolü benimsenmesi ise bir öğrenen profili olarak bu çalışmada genel olarak tanımlanmıştır. Çalhan (1999)’a göre farklı ülkelerde öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde etkili okullar ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik tutumları arasında ilişki bulunduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmalardan yola çıkarak başarılı okulların yapısına bakıldığında

okulların amaçlarını tanımlayıp ve net olarak ifade ettiği, müfradat dahilinde olan öğretim programını çağdaş yöntem ve içeriklerle geliştirildiği, pozitif öğrenme ortamının var olduğu, öğrencilerin takip edildiği bulgularına ulaşılmıştır. Birinci alt amaca cevaben öğretmenlerin, öğretimsel liderliğin tanımına ilişkin verdikleri cevapların ve özelliklerin alan yazın ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Ortaya çıkan tanımların maddelendirilmiş hali aşağıdaki gibi verilmektedir;

- \*Çocuktaki ya da bireydeki potansiyeli açığa çıkarmak için rehberliktir.
- \*Öğrencinin verimini artırmak için uygulanan bir tür yol haritasıdır.
- \*Öğretmenin kendi yeterliliğini bilerek öğrenciye uygulanmasıdır.
- \*Öğrenciye pozitif bir şekilde güven telkin ederek ulaşmaktır.
- \*Yönlendirici, örnek teşkil edicidir.
- \*Öğretmenin bilgisinden ziyade bildikleri şeylerin doğruluğu konusunda öğrencileri ikna eden güven telkin edendir.
- \*Öğretmenin kendi bildiklerini karşı tarafa aktarırken bunu organize etmesidir.
- \*Okuldaki öğretimin gelişmesini sağlar
- \*Kendini geliştirmek isteyen bireye hiyerarşik bir şekilde yoldaşlık etmektir.
- \*Öğrenciye eğitim ve öğretim bilinci ile önderlik etmektir
- \*Öğretimsel liderlik öğretmenin öğrenciye sadece bilgi aktarması değil onu hayat hazırlamasıdır.
- \*Sınıf hakimiyetini sağlayıp gerekli kazanımları verebilmektir.
- \*Öğretimsel lider, öğretimde kaliteye önem verir. Okuldaki öğretimin geliştirilmesini sağlar.
- \*Öğretimsel öğrenmeyi öğrettiği bir yöntem, öğrencinin aktif olması.
- \*Öğrenciye, neyi neden öğrenmesi gerektiğini gösteren ve buna önderlik etmesidir.
- \*Sadece eğitim vermek dışında hayatıda öğrenciye gösteren yol haritasıdır.
- \*Bilgiye ulaşırken çift yönlü bir iletişimle rehberlik etmektir.
- \*Sınıf düzenini sağlayarak öğrenciye yol açmada önderliktir.
- \*Öğretmenin egosu olmadan öğrencinin seviyesine inerek ona rehberlik etmesidir.
- \*Öğrenciyi bir birey olarak gören ve ona yol açıp katılımını sağlamasıdır.

2. ve 3. Alt amaç olarak bir bilen ve bir öğrenen olarak öğretmenlerin öğretimsel liderlik profillerini belirlemek üzere görüşme yapılan 27 öğretmenden 18 öğretmen görüşme sonuçlarına göre bir bilen profilinde, 9 öğretmen ise bir öğrenen profilinde öğretimsel liderlik davranışları göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenler içerisinde çoğunluklu olarak bir bilen profilinde öğretmenler olduğu görülmektedir. Bir bilen profili hakkında bulgulara

dayanarak devlet okulunda görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun tek yönlü mekanik bir aktarım olarak öğretimsel liderliği savundukları ortaya çıkmaktadır. Özel okulda ise bu sayı görüşme yapılan öğretmenlerin yarısını oluşturmaktadır. Cinsiyete bağlı olarak edinilen bulgular hem devlet hem de özel okullarda bir bilen profilindeki öğretmenlerin çoğunlukla kadın olduğunu göstermektedir. Bu durum bir öğrenen profili için de benzerlik göstermektedir. Cinsiyete göre yapılan analizlerde öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olması sınırlayıcı olmaktadır. Kıdeme bağlı olarak yapılan karşılaştırmalarda bir bilen profilinde hem kamu hem de özel kurumda 1 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin sayısı, 1-10 arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sayısından fazladır. Lisans durumuna göre bir bilen ve bir öğrenen profili için yapılan karşılaştırmalar sonucunda devlet okulunda lisansüstü düzeyde öğretmen olmaması sınırlayıcı faktör olmuştur. Bunun yanında özel okulda 3 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenin 2 öğretmeni bir öğrenen profilinde öğretimsel liderlik davranışı göstermektedir. Bir öğrenen profili için kıdeme göre özel okulda çalışan öğretmenlerin bir öğrenen profili içerisinde olanlardan 1-10 yıl kıdeme sahip olanların 10 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olanlardan fazla olduğu gözlenmektedir. Devlet okulunda bir öğrenen profilinde sadece 3 öğretmen olması sınırlayıcı olmuştur. Bununla birlikte devlet okulundaki bir öğrenen profilindeki öğretmenlerden 2 kişi 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olup bir kişi 1-10 yıl arası kıdeme sahiptir. Nihai olarak bu araştırmada ulaşılan sonuçlar;

\*Görüşme yapılan öğretmenler çoğunlukla öğretimsel liderlik için yol gösterme, rehberlik etme ortak düşüncesine sahiptirler.

\*Görüşme yapılan öğretmenler çoğunlukla bir bilen profilinde öğretimsel liderlik davranışı sergilemektedirler.

\*Bir bilen profilinde kıdeme bağlı olarak yapılan karşılaştırmalarda hem kamu hem de özel kurumda 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin sayısı, 1-10 arası kıdeme sahip öğretmenlerin sayısından fazladır.

\*Özel okulda 3 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenin 2 öğretmeni bir öğrenen profilinde öğretimsel liderlik davranışı göstermektedir.

\*Kamu okulunda görüşme yapılan erkek öğretmenden bir bilen profilinde öğretimsel liderlik davranışı sergileyenler bir öğrenen düzeyinde öğretimsel liderlik davranışı sergileyenlerden fazladır.

\*Öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olması kamu ve özel ortaokullarında cinsiyet yönünden bir bilen ve bir öğrenen profilinde öğretimsel liderlik karşılaştırmalarında sınırlayıcı etken olmuştur.

\*Devlet okullarında lisansüstü düzeyde öğretmen olmaması kamu ve özel orta okullarında eğitim düzeyine göre bir bilen ve bir öğrenen profilinde öğretimsel liderlik karşılaştırmalarında sınırlayıcı etken olmuştur.

Hallinger ve Murphy (1985), öğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırma ile 10 ilkokulda çalışan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, müdürlük tecrübesi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve kişisel özellikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Gümüşeli (1996), “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” çalışmasını İstanbul’ daki 110 ilköğretim okulunda yapmıştır. Bu araştırma bu okullarda çalışan müdürler ve her okuldan iki öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme düzeylerini saptamaktır. Müdürlere yapılan anket sonucuna göre; müdürlerin on bir öğretimsel liderlik davranışları arasında en çok önemstedikleri ve düzenli olarak yerine getirdikleri davranışlar “Okulun amacını açıklama”, “Varlığını hissettirme”, “Öğretmenleri çalışmaya özendirme” ve “Öğrencileri öğrenmeye özendirme” olduğu tespit edilmiştir. En az önemstedikleri öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, öğretimi denetleme ve değerlendirme olarak ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin yanında öğretmenlere de anket ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket sonuçlarına göre müdürlerin ara sıra yaptığı görevler “Öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama” ve “Öğrenci başarısını izleme” olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürdürülmesinin sağlanması ve bu konunun ön plana çıkarılması öğretmenlerin yeni teknik ve yöntemler konusunda farkındalığını arttırabilir, böylece öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları farklılaşabilir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları yönünde teşvik edilmeleri, seminer ve eğitimler aldırılması öğretmenlerin bir bilen profilinden bir öğrenen profiline evrilmeleri yönünde destek olabilir.

Uygulamacılara şu önerilerde bulunulabilir:

\*10 yıl ve üstündeki mesleki kıdeme sahip öğretmenler başta öğretmenlere çağdaş meslek içi eğitimler düzenlenebilir.

\*Öğretmenler lisansüstü eğitim ile öğrenmelerini sürdürüp kendilerini ve okulu bir öğretim lideri olarak geliştirme konusunda teşvik edilebilir.

\*Okullar içerisinde öğretmenler öğretimsel liderler olarak öğretimin geliştirilmesi ve disiplinlerarası etkileşim sağlanması adına kendi aralarında birbirlerinden öğrenecekleri seminer ortamları oluşturabilir. Böylece öğretmenler öğrenme süreçlerini kendi aralarında da daimi kılacaklardır.

Araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

\*Bu araştırma Şişli' de bir özel ve bir devlet okulundaki öğretmenlere uygulanmıştır. Aynı çalışma başka bir ilçede de yapıp ilçeler arasında farklılık olup olmadığı karşılaştırılabilir.

\*Öğretmenler çoğunlukla kadın olduğu için, cinsiyet olarak karşılaştırma yapabilmek için daha çok sayıda öğretmen ile ve erkek öğretmen sayısının daha fazla olduğu okullarda araştırma yapılabilir.

\*Araştırma yapılan devlet okulundaki öğretmenler içerisinde lisans durumu dışında eğitim düzeyi olan öğretmen bulunmamaktadır. Lisansüstü eğitim düzeyine de sahip devlet okullarında yapılacak araştırma eğitim düzeyi karşılaştırması için veri oluşturacaktır.



## 6. KAYNAKÇA

- [1]. Cotien, L. ve Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- [2]. Çalhan, G. (1999). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- [3]. Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [4]. Erdoğan, İ. (2003). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği* (4. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- [5]. Gümüşeli, A.İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2,12-20.
- [6]. Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- [7]. Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2),217-247.
- [8]. Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Çev. S.Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [9]. Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [10]. Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.

## Yenilikçi Okullar Özellikler-Beceriler-Stratejiler-Uygulama Örnekleri

\*<sup>1</sup>Osman Yunus KURT

0000-0002-1088-946X, Karabük Üniversitesi, osmanyunuskurt@gmail.com

Geliş Tarihi : 30-05-2021

Kabul Tarihi : 07-11-2021

### Öz

*Bu çalışmada eğitim niteliğini artırmaya yönelik "Yenilikçi okullar, özellikler-beceriler-stratejiler-uygulama örnekleri" kitabı incelenmiştir. Yazarlar eserde eğitimde niteliği artırmaya yönelik yenilik, 21.yy. becerileri, yeniliği destekleyen etmenler, dünyada ve Türkiye'deki yenilikçi uygulamalardan örneklere yer vermişlerdir. Ayrıca yazarlar bu kitapla okullarımızı nitelikli hâle getirebilmek için öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin neler yapması gerektiği konusunda fikirler vererek yönlendirmeler yapmışlardır.*

**Anahtar kelimeler:** *Yenilikçi okul, Liderlik, Eğitim*

## Innovative Schools Characteristics -Skills- Strategies -Praxis Samples

### Abstract

*In this study, the book of "Yenilikçi okullar, özellikler-beceriler-stratejiler-uygulama örnekleri" has been examined. The authors of this book analyzed the innovations in education, 21st century skills, factors that support innovation, and examples of innovative practices both in the world and in Turkey. In addition, the authors explained in detail what students, teachers and administrators should do in order to make schools more qualified.*

**Keywords:** *Innovative school, Leadership, Education*

---

<sup>1</sup> Osman Yunus KURT, Karabük Üniversitesi, osmanyunuskurt@gmail.com

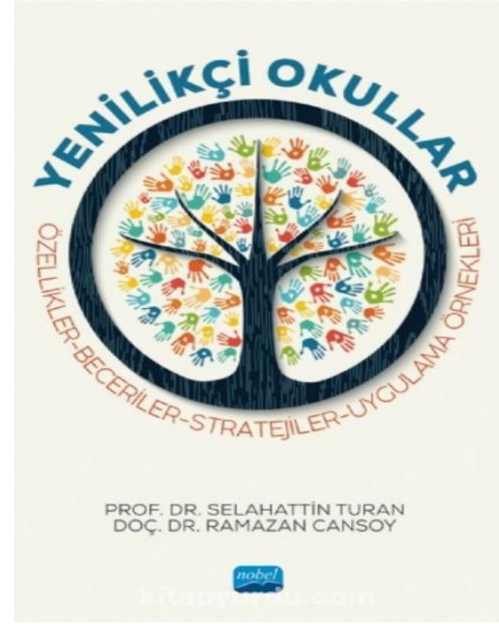
Günümüzde eğitim öğretim hayatımızın merkezinde yer alan ve hiç kimsenin gerekliliğini inkâr edemeyeceği bir durumda yer almaktadır. Hiç şüphesiz en temel eğitim kurumları okullarımızdır. Okullarımızın niteliksel açıdan durumları elbette çok önemlidir. Fakat gözden kaçırılmamalıdır ki, niteliksel olarak yoksun okulların öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkileri sınırlıdır.

*Yenilikçi Okullar* kitabı günümüzde Millî Eğitim Bakanlığının hedefleri doğrultusunda sağlamak istediğimiz okul özelliklerinin nasıl hayata

geçirilebileceği konusunda bizlere fikir vermekte ve yol göstermektedir. Bunlar, 21.yy. becerilerinin aktarılması ve açıklanması, okulda yeniliği destekleyen etmenlerin açıklanması, yenilikçi okulların genel özellikleri ve yenilikçi okullara dünyadan ve ülkemizden örnekler verilmesi şeklinde sağlanmaktadır.

Kitap yedi bölümden oluşmaktadır. Kitabın birinci bölümü sunuş bölümüdür. Sunuş bölümünde kitabın içeriğinde anlatılacak konuların neler olduğu açıklanmıştır. Ayrıca yenilik kavramıyla ilgili tanımsal olarak bilgilendirmede yine birinci bölümde yer almaktadır.

Kitabın ikinci bölümünde eğitim ve yenilik kavramları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Eğitimde yenilikçilikle ilgili olarak OECD ve WEF raporlarındaki stratejiler aktarılmıştır. Yine Oslo El Kılavuzuna göre okullardaki inovasyon uygulamaları ve özellikleri de bu bölümün içerisinde okuyucuya verilmiştir. Eğitimde yenilik bölümünün alt başlığı olan eğitimde yenilikçi yaklaşımların uygulanması başlığında ise Finlandiya’da uygulanan yöntemler ele alınmış ve Finlandiya’nın başarısından söz edilirken bu başarının sağlanması için yenilik kavramının öneminden bahsedilmiştir. Ayrıca okullarda kalıcı ve yenilikçi değişimlerin sağlanabilmesi için okulların geliştirilmesi, desteklenmesi, yeniden yapılandırılması ve dönüştürme boyutlarının gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu değişikliklerle birlikte okullarda yenilikçi okul olmaya temel adımların atılmış olacağı ifade edilmiştir.



Kitabın üçüncü bölümünde yenilikçi okulların ve 21.yy. temel becerilerinin neler olduğuna değinilmiştir. Bu bölümdeki beceriler daha çok insanı geliştirmeyi hedefleyen becerilerdir. Bu temel beceriler olarak eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim becerisi, yenilikçi ve yeni fikir üretme becerisi, liderlik, değerlere sahip olma ve kültürel farkındalık bilgisi becerileri ve son olarak da bilgi, medya, teknoloji becerileri ve dijital vatandaşlık konuları açıklanmıştır.

Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi de yine kişinin iş birliği ve iletişim becerisinin gelişmesine bağlıdır. Düşünme, bireyin sahip olduğu zihni yeteneklerini kullanarak sonuca ulaşması demektir; fakat eleştirel düşünmede sadece sonuca ulaşma değil sonuca ulaşmadan önce bireyin kendi kararlarını sorgulaması ve devamında karar vermesi vardır. Bu sayede eleştirel düşünen birey açık görüşlü olup soruna yönelir ve sorunların çözümü için plan stratejiler geliştirirler (Turan ve Cansoy, 2021: 19-24).

Problem çözme becerisi bireylerin ulaşmak istedikleri örgütsel amaçları ve hedeflere ulaşmalarını engelleyen çatışma hâlidir. Problem çözme becerisinin gelişmesi sayesinde örgütse amaçlara ulaşma hedefi de gerçekleşmiş olacaktır ki bu durum, yenilikçi okul olma yolunda atılan bir adım demektir (Turan ve Cansoy, 2021: 24-29).

Bilgi, medya ve teknoloji okur yazarlığı sayesinde güncel bilgilere ulaşmayı kolaylaştırmakta ve bu bilgilerin gerçekliği hakkında kişilere fikir yürüttüree bilmektedir. Fakat bunların hepsinin yanı sıra yeni bir dünya dediğimiz teknoloji dünyasında seyahat edebilmek içinde o dünyanın vatandaşı olmak gerekmektedir ki bunun yolu da dijital vatandaşlıktan geçer. Dijital vatandaşlık, sanal dünyada kişinin sorumluluk ve haklarını bilerek tıpkı bir ülke vatandaşının yaşadığı gibi sorumluluk sahibi olarak teknolojiyi kullanımını sağlar (Turan ve Cansoy, 2021: 45-46).

Kitabın dördüncü bölümünde ise okullarda yeniliği destekleyen etmenlerden söz edilmiştir. Yeniliği destekleyen etmenler olarak etkili öğretmenler, eğitim programları, öğrenci değerlendirme yöntemleri, öğrenme alanlarının düzenlenmesi, öğretim ve öğrenme yaklaşımları, proje tabanlı öğrenme, tasarım odaklı düşünme, teknoloji kullanımı, harmanlanmış öğrenmenin eğitimde kullanılması ve son olarak oyunlaştırma etmenleri açıklanmıştır. Bunlardan ayrı olarak okulda yeniliğe yönelik diğer bazı stratejiler açıklanmadan bilgi verilmiştir.

Öğretmenler yenilikçi okul yolunda ilerleye bilmek için yazarlarımızın da belirttiği gibi programda değişiklikler yapmalı ve öğrenci değerlendirme yöntemlerini değiştirmelidirler. Öğrenci değerlendirme yöntemi klasik yöntemler yerine öğrencilerin daha aktif olduğu performans

değerlendirme, ürün dosyası, rubrikler, bilgisayar destekli uygulamalar gibi yöntemlerin uygulanması ile daha verimli ve teşvik edici olacaktır. Öğrenme alanları etkili öğretmenler rehberliğinde düzenlenmeli öğrencilerin aktif olmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin daha önce elde etmiş olduğu 21.yy becerilerini ortaya çıkarabilecekleri, aktif araştırma yapılabilen ve iş birliği sağlanabilen alanlara sahip okullar yenilikçi okul olma aşamasında ilerlemektedir (Turan ve Cansoy, 2021: 47-64).

Bölümün ilerleyen kısımlarında ise öğrencilerin becerilerini ortaya çıkarabilecekleri, öğrencilerin aktif ve egemen olduğu öğrenme ortamları için tasarım ve düzenlenmelerinin nasıl yapılabileceği ele alınmıştır. Bunlardan tasarım odaklı düşünme modeli sayesinde bireyler empati kurma, problem tanımlama, araştırma, fikir üretme, prototip yapma ve test etme aşamalarından geçmektedir. Bu tasarım ortamları sayesinde okullar, öğrencilerin kendilerini evlerindeymiş gibi gördükleri rahat hareket edip düşünebildikleri ve hayallerini gerçekleştirdikleri tasarım odaklı okullar olacaktır (Turan ve Cansoy, 2021: 64-71).

Kitabın beşinci bölümünde, daha önceki bölümlerde açıklanan beceri ve etkenlerin neler olduğuna, yenilikçi okulların özellikleri olarak kısaca değinilmiştir.

Kitabın son iki bölümü olan altıncı ve yedinci bölümlerde ise bizlere fikir ve örnek olması açısından yenilikçi okulların dünyada ve ülkemizdeki örneklerine görseller vasıtasıyla yer verilmiştir.

Yazarlar tüm bu rapor ve araştırma sonuçlarını ortaya koyduktan sonra yenilikçi okulların en temel özellikleri şöyle sıralanmıştır (Turan ve Cansoy, 2021: 74-75):

1. Farklı değerlendirme yöntemleri,
2. Harmanlanmış öğrenme,
3. Öğretmenlerin mesleki iş birliği,
4. Okul dışı deneyim fırsatları,
5. Toplum katılımı,
6. 21. yüzyıl becerileri odaklı öğrenme,
7. Bireyselleştirilmiş öğretim,
8. Proje tabanlı öğrenme,
9. Esnek öğrenme ortamları,
10. Ailelerin okuldaki öğrenme ortamlarına katılımları,
11. Esnek eğitim programları,

12. Güçlü öğretim ve öğrenme yaklaşımları,
13. İşbirliğine dayalı öğrenme,
14. Yeniliğe açıklık ve yeni uygulamaları deneme isteği."

Yazarlar eserde anlaşılır bir dil kullanmıştır. Kitabın aşama aşama ilerlemesi ve yazarların birden çok kaynaktan yararlanarak yaptıkları açıklamalar sayesinde konunun okuyucular tarafından daha rahat ve açıkça anlaşılmasını sağlamaktadır. Kitapta belirtilen beceri ve etkinliklerin okullarda ve sınıflarda uygulanmasının eğitimdeki kaliteyi artıracığı ifade edilebilir.

## **KAYNAKÇA**

- [1]. Turan, S. & Cansoy, R. (2021). *Yenilikçi okullar, özellikler-beceriler-stratejiler-uygulama örnekleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

## Etkili Öğretim ve Öğrenmeye Dair Hususlar

\*<sup>1</sup>Büşra Yiğit

<sup>1</sup> 0000-0003-1179-0127, İstanbul Ticaret Üniversitesi , pskbusraygt@gmail.com

Geliş Tarihi : 13-10-2021

Kabul Tarihi : 01-12-2021

### Öz

*Bu çalışmada eğitim alanında değerli çalışmaları ile tanınan Doç. Dr. Hanifi Parlar ve Doç. Dr. Ramazan Cansoy'un 2018 yılında yayınlanan **Öğrenme ve Öğretime İlişkin Araştırma Temelli Uygulama İlkeleri** eseri incelenmiştir. Yazarların araştırmaları incelendiğinde eğitim ve öğretim konuları hakkında derinlemesine çalışmaların büyük bir yer tuttuğu görülmüştür. Tahlil edilen kitapta da öğrenme ve öğretime dair ilke, strateji, yöntem ve teknikler detaylı olarak incelenmiştir. Bunların yanında öğrenme süreci yalnızca öğrenci veya öğreticiye atfedilmemiş, eğitiminin bu iki bileşeni arasında karşılıklı ve birbirini besleyen bir ilişkinin varlığı yoğun literatür çalışmalarının desteklediği biçimde aktarılmıştır. İnsan hayatı eğitim perspektifinden bakıldığında sürekli bir öğrenme ve öğretim sürecidir. İnsan yaşamı boyunca sonlanmayan bu süreci kolaylaştırmak ve kaliteli bir hale getirmek öğretim döneminde birçok yöntem ve teknik kullanımını gerektirir. Buna rağmen öğretimde başarıyı sağlamak yalnızca teknik kullanımına bağlı değildir; aynı zamanda, yapılan hataların tespiti ve çözüme kavuşturulması da sürdürülebilir başarıyı beraberinde getirir.*

**Anahtar kelimeler:** : Öğretim, Öğrenme, Öğretim Stratejisi, Eğitim.

## Considerations for Effective Teaching and Learning

### Abstract

*In this study, **The Research-Based Application Principles of Learning and Teaching** published in 2018 by Associate Professor Hanifi Parlar and Associate Professor Ramazan Cansoy, who are known for their valuable work in the field of education, were examined. When the authors' research was examined, it was seen that in-depth studies on education and training subjects were a big part of it. In the book analyzed, principles, strategies, methods and techniques related to learning and teaching are examined in detail. In addition, the learning process is not only attributed to the student or the teacher, but the existence of a mutual and mutually nurturing relationship between these two components of his education is conveyed in a way supported by intensive literature studies. Human life is a continuous learning and teaching process from an educational perspective. Facilitating and qualitying this process,*

*which does not end throughout human life, requires the use of many methods and techniques during the teaching period. However, achieving success in teaching does not depend solely on its technical use; at the same time, the detection and resolution of the mistakes made brings sustainable success.*

**Keywords:** *Teaching, Learning, Teaching Strategy, Education.*

## **Ana Metin**

Öğretmek yalnızca sınırları kesin bir biçimde çizilmiş kaidelere bağlı kalmak değil, öğrenme ve öğretme arasındaki boşluğu gereği kadar doldurarak öğrencilerin hayatına dokunan, gerektiğinde yeniliklerden ve öğretim tekniklerinden yararlanan bir kılavuz olabilmektir.

*Öğrenme ve Öğretime İlişkin Araştırma Temelli Uygulama İlkeleri* kitabı 1978 ve 2017 yılları arasında öğrenme ve öğretim süreci bağlamında gerçekleştirilmiş yerli/yabancı yetmiş çalışmanın harmanlanmasıyla oluşturulmuştur. Eser, Doç. Dr. Ramazan Cansoy ve Doç. Dr. Hanifi Parlar tarafından hazırlanmış olup, uluslararası düzeyde düzenli faaliyetler yürütmekte olan Nobel Yayıncılık aracılığıyla 2018 yılında basılmıştır.

Ramazan Cansoy ve Hanifi Parlar'ın öğrenim sürecine yükledikleri değer adına yaptıkları yoğun alan araştırmalarından meydana gelen bu kitapta, genellikle 'öğrenme' ve 'öğretme' arasındaki boşluktan ve doldurmaya yönelik girişimlerden bahsedilmiştir. Davranışsal açıdan bakıldığında öğrenme süreci uzun dönemli tekrarlar sonucu davranışta meydana gelen değişim; öğretme ise öğrenmeyi davranış kodlarına dönüştürebilme becerisidir.

Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Yönetimi öğretim üyesi olan Cansoy, Marmara Üniversitesi'nde lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamlamış olup, Osmangazi Üniversitesi'nde doktora çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Gençlik liderliği konusunda araştırmalar yapan yazar çeşitli kongrelerde konu bağlamında birçok bildiri sunmuştur. Cansoy'un eserleri arasında *Gençlik Liderliği Teori, Araştırma ve Uygulama* isimli kitabı da sayılabilir.

İstanbul Ticaret Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi olan Parlar, doktorasını Marmara Üniversitesi'nde tamamlamıştır. Çalışmaları eğitim yönetimi ve denetimi, okul geliştirme, eğitim örgütleri geliştirme, öğretmen yetiştirme ve eğitimde yenilik alanlarında yoğunlaşan Parlar, konular hakkında önemli anekdotlar içeren makaleleri literatüre kazandırmış; aynı zamanda birçok kitaba bölüm yazarak katkıda bulunmuştur. Yazarın eserleri arasında *Tüm Yönleriyle Okul Geliştirme: Kuram, Yaklaşım ve Uygulama, Örgüt ve Okul İklimi, Designing an Innovative School: Organisational Learning, Educational Leadership and School Improvement* kitapları da sayılabilir.



## 1. GİRİŞ

Öğrenme ve öğretim konusunda önemli isimlerin öğrenim hakkındaki görüşleri, konuyla ilgili çeşitli çalışmalar, makale ve tezler alanyazında mevcuttur. *Öğrenme ve Öğretime İlişkin Araştırma Temelli Uygulama İlkeleri* kitabında özellikle bu alanda yapılan meta-analiz çalışmalarına sıklıkla yer verilmiş aynı zamanda öğrenim alanında başarıyı sistematik hale getirmiş önde gelen ülkelerin eğitim modellerine dair bilgiler aktarılmıştır. Söz konusu çalışmaların önemli noktaları okuyucuya bir arada, tablolar halinde ve örnek olaylar aracılığıyla verilerek kitap boyunca bahsedilen stratejik yaklaşımlardan eserin yazımı esnasında da sıklıkla yararlanılmıştır. Amacına uygun olarak, çeşitli bilimsel çalışmalara göre etkinliği kanıtlanan öğrenme sürecini kaliteli hale getiren model ve yaklaşımları kullanılarak iyi yapılandırılmış bir izlek oluşturulmuştur.

97 sayfadan oluşan eser, sonuç bölümü dâhil olmak üzere 7 ana bölüm altında kaleme alınmıştır. Boyut olarak küçük lakin içeriğine bakıldığında yoğun ve isabetli öneriler ile dolu olan bu kitap, aynı zamanda alanında var olan öğrenme ilkelerine oldukça hâkimdir. Öyle ki kitabın tamamını bitirdikten sonra son yıllarda yapılan araştırmalarda mevcut konuya ilişkin görüşler ve kuramların geneline dair fikir sahibi olma imkânı tanıdığını söylenebilir. Aynı zamanda öğretici kimliği açısından bakıldığında kitapta gelenekselden modern yaklaşımlara birçok farklı teknik sunulmuştur. Böylelikle seçim ve bakış açısı kazanma bakımından eğitmenin işine kolaylaştırıcı bir rol oynar. Bunun yanı sıra kitap eğitmenlere, bugüne değin üzerinde çalıştıkları eğitim metotlarına nesnel biçimde bakmayı ve eğitmenlik anlayışını irdeleme fırsatı da verir. Burada en önemli olumsuzluk ise eğitmeninin verdiği bilgiler ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasındaki mesafedir. Her ne kadar eğitici, alanında kendini en iyi şekilde yetiştirmiş olsa dahi eğitim stratejisinin seçilmesi konusunda verilen kararın yetersiz olması öğrenim sürecini sekteye uğratar. Birbirinden farklı alanların ve birbirinden ayrılan konuların sunuş biçimi kendilerine özgü seçilmelidir. Bunun yanında yapıtın ele aldığı kuramlar öğrencilerin gelişimlerini yalnızca akademi ile temellendirmemiş akademik gelişimin yanı sıra duygusal, bedensel ve sosyal ilerlemeyi sağlamaya yönelik öğrenme ilkelerine de değinmiştir.

## Öğrenim ve Öğretim Sürecine Dair Araştırmalar

Aynı zamanda giriş bölümü olan birinci kısımda öğrenme ve öğretme kavramlarından sade bir dille ve akıcı bir biçimde bahsedilmiştir. Öğrenmenin gerçekleşmesi davranışçı, bilişsel ve duyuşsal kuram olmak üç farklı açıdan incelenmiştir. Öğretimi bilgi edinimden çok daha fazlası olarak gören ve bireyin benlik saygısına dair yönere değinen eserde ahlak gelişiminin de tamamlanmasına odaklanılmıştır. Öğrenmeleri ve öğretmeleri nitelikli hale getirmenin bir yolu bireyi tüm yönleri ile ele almaktır. Öğretim stratejileri eğitim hayatında ilk basamaktan itibaren kullanılmaya başlanmalıdır. Bu konuda Amerikan Psikoloji Derneği (APA) tarafından 2015 yılında hazırlanan rapor ilk bölümde yerini almıştır. Ortak sonuçlara bakıldığında; eğitim gören öğrencilerin başarısızlık ile sonuçlanan görevlerinde zekâ ve yetenek vurgusu yapmak öğrenmeyi olumsuz yönde etkilerken emek ve gayretlerine dair yorumlar yapmak başarıyı beraberinde getirmektedir. Öğrenme sürecinde doğru, yeni bilgilerin kazandırılması kadar var olan yanlış kavramların tespit edilip doğru kavram haritalarının yerine getirilmesi de önemlidir. Süreç boyunca doğru programın geliştirilmesi için öğrencilerin yalnızca yaşa bağlı gelişim dönemleri değil aynı zamanda bilişsel gelişim süreçleri kontrol edilmeli ve uygun biçimde hazırlanmasına dikkat edilmelidir. Hazırlık aşaması, program sunuş aşamasından sonra üzerinde durulması gereken değerli hususlardan biri de zamanında verilen geri bildirimdir. Kesin, yansız, yüksüz ve yargısız geri bildirimle olumlu gelişimi beraberinde getirmektedir. Ayrıca öğrenme sürecinin ve stratejilerinin hazırlığın kadar öğretim ortamının tasarımına yönelik ilkeler de yer almıştır. Uygun ve uyumlu bir tasarım öğrenmeyi aktif olarak destekler. “Öğretim için Kritik Adımlar” başlığın altında yer alan akademik başarıyı garanti edecek planlamalar yapmak, dersin yapılandırma ve uygulaması, öğrenciyi eleştirel düşünmeye sevk etme işlevleri de öğrencilerin kariyer basamaklarını tırmanırken yol göstericisi olmaktadır.

Derin bilgi birikimiyle okuyucuyu sürükleyen kitabın ikinci bölümünde güncel kaynaklardan alıntılanan beş çalışma yer almıştır. İkinci bölümde yer alan beş çalışmaya detaylı olarak bakıldığında araştırmaların ortak noktalarının yoğun titizlikle bir araya getirilen birçok çalışmanın analiz edilmesi ile ortaya koyulduğu saptanmıştır. Bu yönden bakıldığında eserin sunduğu araştırma sonuçları ile çeşitlilik yarattığını söylememiz mümkündür. Bölümde yer alan ilk bilgiler Hattie'nin 2008 yılında 800 meta analiz çalışmasını inceleyerek, uzun dönemde ortaya koyduğu bulgulardır. Bu çalışmaya göre kitapta etki büyüklüklerine göre öğrenmede etkili olan faktörler tablolar hâlinde halinde yer almıştır. Özellikle öğretmen ile öğrenci arasındaki sağlıklı ve karşılıklı ilişkiye değinmiş, öğrenme sürecini kapsayan farklı

aşamalarında verilen dönütün öğrencilerin kendilerinin önemsendiğini, kabullenildiğini hissetmesinde büyük payı olduğu ifade edilmiştir. Dunlosky ve diğerlerinin 2013 yılında gerçekleştirdiği araştırmada 10 öğrenme yöntemini kendi içerisinde gruplandırılmıştır. Farklı yaş ve kategoriye mensup öğrencilere sağladığı faydaya göre yüksek, orta ve düşük faydalı öğrenme stratejileri olarak kategorize edilmiştir. Araştırmanın çarpıcı noktalarından biri günümüzde sıklıkla kullanılan metin özetleme, cümlelerin altını çizme, anahtar kelime anımsatıcı, metni tekrarlayarak okuma ve zihinsel görsel oluşturma düşük faydalı öğrenme stratejileri arasında yer almaktadır. Bu noktada öğrenimde sıklıkla tekrarlanan bu uygulamaların yerini öğrenci başarısını arttırmaya yönelik yüksek faydalı stratejilerin alması gereklidir. Kitapta yer bulan bu çalışmaların bizi götürdüğü nokta öğretim ve öğrenimin niteliğinde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin önemli bir etmen olmasıdır. Şüphesiz ki öğretim kalitesi bu iki bileşen arasındaki iletişimin niteliğinden doğar.

### **Öğrenim Sürecinde Değerlendirme**

Öğrenme düzeyini değerlendirme uygulamalarını ortaya koyan üçüncü bölümde amacın yalnızca ne öğrenildiğini ortaya koymak değil de yanlış öğrenilenleri de tespit etmek olduğu açıkça ifade edilmiştir. Kitabın kısa bölümlerinden olmasına rağmen eğitimin kilit taşını içinde barındıran bu bölüm öğrencileri bireysel değerlendirme usulüne dayalıdır. Ders bölümlerinin hedeflere uygun biçimde tamamlanmasının ardından öğrencilere yöneltilen anahtar noktalara dair sorular bellek süreçlerinde gerçekleşen geri çağırma sürecinin tahliline yöneliktir. Öğrenci bazında eğitim düzeylerinin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi yeniden yapılandırma sürecinin temellerini atar. Zamanında yapılan değerlendirme yalnızca gününe ışık tutmaz aynı zamanda aynı dersin tekrar verilmesi esnasında bilginin derinliğini, sınıfın beklenti düzeyini ve sınıf seviyesine uygunluğunu da belirleyerek gelecek dönemleri de aydınlatır.

Dördüncü bölümde ise strateji, yöntem ve tekniklerin farklı araştırmalar sonucunda ortaya çıkan kanıta dayalı sonuçları sunulmaktadır. Günümüzde sıklıkla adını duyduğumuz çoklu zekâ uygulamalarına değinilmiş, farklı zekâ alanlarını kapsayan öğretilerin öğrenim görenler tarafından anlaşılabilir olduğu varsayılmıştır. Özellikle geleceğe yönelik inovatif düşündüğümüzde iş birliği çalışmaları ve esnek gruplamalar iş hayatında sıklıkla karşılaştığımız durumlardır; bu alışkanlıkların aynı zamanda sosyal becerilerin sınıf ortamından iş hayatına taşınması uyum sürecini kolaylaştırır. Sınıf ortamında davet edilmesiyle, dış

dünyayı sınıfa taşıyan misafir konuşmacılar öğrenme şevkinin artmasına olanak sağlar. Bölüm kapsamında ev ödevi, defter tutma alışkanlığı, özetleme ve not tutma gibi klasikleşen uygulamaların yanında yapılandırılmış akademik tartışma, proje temelli öğrenme, jigsaw gibi yenilikçi stratejiler de yer almış ve tanımlamaları yapılmıştır. Dolayısıyla bir öğretene özellikle kitabın bu bölümünü okuduğunda kullanacağı teknikler hakkında fikir sahibi olacağı gibi, kullanmayı düşündüğü uygulamaların detaylı araştırmalarını da yaparak derin birikimi ile sınıfta uygulama imkânı bulabilir. Aynı zamanda tahta kullanımı ile ilgili ince noktaların yer aldığı bölümün son sayfalarında öğrencilerin not alma alışkanlıkları üzerinde durulmuş ve tahtaya yazılanların öğrencilerin sayfalarında yer bulduğuna dikkat çekerek tahtaya yazılacak kavram haritalarına özen gösterilmesi gerekliliği okuyucuya 10 adımlı planlama yardımıyla verilmiştir.

### **Sınıf İçi Çalışmalar**

Kitabın en hacimli bölümü olan beşinci bölümde öğrenim ve öğretim bağlamında yapılan araştırmalar çarpıcı başlıkları ile ön plana çıkarılmıştır. Bölüm başlangıcı selam verme davranışı üzerine yapılan araştırma ile başlayarak adeta bize selam verir niteliktedir. Allday ve Pakurar (2007) yılında yaptıkları bu çalışma ile öğretmenlerin selamlama ve ismen hitap etmelerinin öğrencilerin sınıf içi çalışma davranışlarını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Oturma düzenlerinin öğrenciler arası etkileşimi belirlediğinin bilinmesi gereken nüanstır dolayısıyla sınıf içi yerleşimler bu bilgi göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki uzun periyotlar sonrası yapılan sınavlar yerine kısa zaman aralıklarında yapılan sınavların öğrenmede olumlu yönde bir etkisi mevcuttur. Benzer bir şekilde tekrar etmek gerekirse not amacı gütmeyen fakat genel bir tekrarı amaçlayan bu sınavlar gerçek ve kalıcı öğrenmeyi sağlar. Öğrenme için ayrılan zaman dilimine de değinilen bu bölümde dersleri aralıklı ve biriktirmeden çalışmanın, öğrenilen konuları açıklama yapma yetisine sahip olacak biçimde öğrenmenin ve kendi cümleleri ile ifade etmenin yararlı olabileceğinden söz edilmiştir. Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere kitabın bu bölümü öğrencilere yönelik önerileri de içinde barındırır.

### **Öğretimde Başarı**

Ders başarısı yalnızca öğrencinin sınav esnasında gösterdiği performansa bağlı değildir. Aynı zamanda dersin eğitsel becerilerine de dayanır. Öğrencilerin derse katılımları ve interaktif bir sürece dâhil olmaları öğrenilenlerin kanıksanmasını sağlar. Sınıf içerisinde sorulan soruların

konuya ilişkin olması, kompleks sorular sorulduğu takdirde öğrencilerin üzerinde baskı hissetmemesi için göz temasına bir süreliğine ara verilmesi ve sorulara cevap veren öğrencilerin rutin hâlini almayıp, farklı öğrencilere de söz hakkı tanınması önemli noktalardandır. Bunun yanında zamanında verilen geri bildirim de öğrencinin potansiyelinin farkına varılmasını sağlarken, yanlış öğrendiği bilgilerin tanımlanmasını ve düzenlenmesini sağlar. Tüm bu bahsedilenlerin yanında öğrenmede kullanılan her yöntemin başarıya ulaştığını söylememiz mümkün değildir. Doğru ve etkili yöntemin, öğrenciye uygun biçimde seçilmesi başarıyı getiren yoldur; tek başına hiçbir yöntem öğretimde başarıyı getirmez.

### **Eğitimde Teknoloji Kullanımı**

Kitabın altıncı bölümünde eğitimdeki teknoloji entegrasyonundan bahsedilmektedir. Önceki bölümün son sayfalarında konuşulmaya başlanan teknoloji başlıklarından itibaren teknolojinin uygun ve doğru kullanımı vurgulanmıştır. Tahmin edildiği üzere teknoloji entegrasyonu hedeflenen amaç doğrultusunda ve bir plana göre ilerler. Var olan her kurumda olduğu gibi eğitim kurumlarında da köklü değişim gerektiren teknoloji entegrasyonu var olan tüm yöntem ve teknikler ortadan kaldırılarak entegre edilemez, bu noktada önemli olan sistemin özüne uygun biçimde sistematik biçimde adaptasyon sağlanmasıdır. Teknoloji kullanımının hedefleri ileriye dönük ve başarıya odaklı olmalıdır. Öğretmenler teknolojinin kullanımı konusunda sürekli alan içi eğitimlere dâhil edilmeli ve etkin kullanıma dair ipuçları ile donatılmalıdır.

### **Sonuç**

Kitabın yedinci ve son bölümünde çıkarsamalara yer verilmiştir. Özetle etkili öğrenim ve öğretime yönelik geniş ölçekli bir literatür taramasının yanında, eğitime gönül vermiş değerli iki eğitimimiz Cansoy ve Parlar'ın fikirlerinin harmanlandığı bu değerli eserin günceli yansıttığını, öğrenim konusunda yaygın mitlerden yola çıkarak sağlıklı ve kaliteli bir içeriğin eserin tümünde okuyucuyu aydınlattığı söylenebilir. Bunun yanında kitabın ilk satırlarından itibaren yer bulan kısa okumalar ve içeriğin tabloya dönüştürülmüş hali sıkılmadan bir solukta okunmasını sağlamaktadır. Öğrenme süreci, içinde bulunan hiç kimse için pasif bir süreç olmamalıdır. Öğrenilen bilgileri hayatın içine katmak ve öğrenmeyi hayatın hiç bitmeyen bir süreci olarak görmek ömür boyu süren bilgeliği, hiç sönmeyen bir merak ateşini içinde taşımaktır. Kitabı bitirdikten hemen sonra anlaşılan o ki öğrenmek, sonu olmayan bir yolda yürümek gibidir; öğrenmenin sırrı ise hiçbir zaman o yolun sonunu görmek değil aksine sürekli o yolda olmayı başarabilmekten geçiyor.



## KAYNAKÇA

- [1]. Allday, R. A., & Pakurar, K. (2007). Effects of teacher greetings on student on-task behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 317-320.
- [2]. American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning. Retrieved from [http:// www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx](http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx)
- [3]. Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). *Öğrenme ve öğretime ilişkin araştırma temelli uygulama ilkeleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [4]. Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- [5]. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge