

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM
BİLİMLERİ
DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

CİLT • SAYI / VOLUME • ISSUE: 55 YIL • YEAR: 2022

ONLINE ISSN: 2147-5202



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

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

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

Yıl • Year: Ocak • January 2022, Cilt-Sayı • Volume-Issue: 55

Online ISSN: 2147-5202

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi • Owner

Prof. Dr. Mustafa KURT (Rektör • Rector)

Derginin Sahibi • Owner of the Journal

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

Prof. Dr. Seyfi KENAN, (Dekan • Dean)

Editör • Editor

Prof. Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcısı • Assistant Editor

Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Alan Editörleri • Field Editors

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Yayın Kurulu • Editorial Board*

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Christopher DAY, Nottingham University, İNGİLTERE

Prof. Dr. Levent DENİZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

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

Dr. Jian HENG, National Institute of Education, SİNGAPUR

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

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

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

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

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

Dr. Osman SEZGİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Mie SHIGEMITSU, Osaka University, JAPONYA

Dr. Bernhard STREITWIESER, Northwestern University, AMERİKA

Prof. Dr. Mesut ŞEN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Kaya YILMAZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

* Soyadına göre alfabetik sırayla / In alphabetical order by surname

Makale Düzenleme • Editing Articles

Arş. Gör. Mehmet UĞUZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

İngilizce Düzenleme • Language Review

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

Marmara Üniversitesi Yayınevi • Marmara University Press

Adres • Address: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul

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

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

İletişim Bilgileri • Contact Details

Adres • Address: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy, İstanbul

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

E-posta: aef@marmara.edu.tr

Dizinleme Bilgileri • Abstracting & Indexing

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

İçindekiler / Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Öğretmenlerin Kültürel Açıdan Duyarlı Öğretim Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi: Bir Uyarlama ve Uygulama Çalışması Evaluating of the Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy of Teachers: An Adaptation and Application Study Ayşe SOYLU, Ahmet KAYSILI	1
3-5 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Zihin Kuramı Testi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması The Test of Theory of Mind for Children Aged 3-5 Years: A Validity and Reliability Study Burcu KILIÇ TÜLÜ, Cevriye ERGÜL	31
Şanlıurfa'nın Köy İlkokulunda Görsel Öyküyle Empati Becerisini Geliştirmek: Bir Eylem Araştırması Improving Empathy Skills with Visual Story at Şanlıurfa's Village Primary School: An Action Research Tuğba DOĞANAY, Yücel KABAPINAR , Elif SARICAN	62
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Geometrik Şekil Algılarının İncelenmesi Investigation of Perception of Geometric Shape of Preschool Children Ayşegül ÖĞÜTCEN, Berrin AKMAN	87
60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği'nin (DOBKEÖ) Geliştirilmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi Developing and Investigating Certain Variables in Relation to the Disposition Toward Connecting with Nature Scale (DCNS) for 60-to-72-Month-Old Children Kübra ENGİN, Serap DEMİRİZ	106
Covid-19 Pandemisi Sürecinde Lisansüstü Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri Views of Postgraduate Students on Distance Education During Covid-19 Pandemic Zeynep ŞAHİN, Yeliz ABBAK, İrem TAŞTAN ASLANER, Cansu ALTUN SABAN YERLİKAYA	131
Doktora Programı Akreditasyonu Yapan CEENQA Üyesi Kalite Kuruluşlarının Karşılaştırılması Comparison of CEENQA Quality Institutions Members Accrediting Doctoral Programs Büşra ELÇİÇEĞİ, Cemil ÖZTÜRK	155

Online Grupla Akran Süpervizyonu Çalışmasının Okul Psikolojik Danışmanlarının Tükenmişlik Düzeyine Etkisi

The Effect of Online Peer Supervision Group on Burnout Levels of School Counselors

Şeyma GÜLDAL, Recep PÜSÜR, Doğukan ŞAYAN 175

Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği'nin (ORAT) Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adaptation of the Tolerance of Risk in Play Scale into Turkish: The Study of Validity and Reliability

Simge YILMAZ UYSAL, Oğuzcan ÇIĞ 198

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Çalışmalarının Değerlendirilmesi

An Assessment of Psychological Counselling and Guidance Practices in Preschool Education Institutions

Duygu YALMAN POLATLAR, Muhammet Ü. ÖZTABAK 219

Meslek Lisesi Öğrencilerinin İstatistik Okuryazarlık ve Problem Çözme Becerileri

Vocational High School Students' Statistical Literacy and Problem Solving Skills

Hikmet DURSUN, Oğuz KÖKLÜ, Emin AYDIN 243

Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Stres ve Anksiyete Arasındaki İlişkinin Araştırılması:

Yaşamda Anlamanın ve Bütünlük Duygusunun Seri Aracılık Rolü

Investigating the Relationship Between Perceived Stress and Anxiety in University Students: The Serial Mediating Role of Meaning in Life and Sense of Coherence

Abdi GÜNGÖR 275

Okullarda Şeffaflık İle Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Transparency and Organizational Cynicism Levels in Schools

Volkan GÖKÇE, A. Faruk LEVENT 292

Okullardaki Örgüt İklimi İle Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Organizational Climate in Schools and the Teachers' Perceptions on the Positive Psychological Capital

Gülsüm SERTEL, Engin KARADAĞ 318

The Effect of Value Climate and Trust in the School Principal on Students' Well-Being

Değer İklimi ve Okul Müdürüne Duyulan Güvenin, Öğrencilerin İyi Oluş Durumlarına Etkisi

Hanifi ÜKER, Halil EKŞİ 351

Suriyeli Mültecilerin Yükseköğretimden İstihdama Geçiş Deneyimlerinin İncelenmesi Examining the Transition Experiences of Syrian Refugees from Higher Education to Employment M. Fatih GÜVENDİ, Yusuf ALPAYDIN	365
Türkiyede Eğitim Gören Misafir Askeri Personelin Kültürel Etkileşimi ve Uyumunu Cultural Interactions and Integration of Guest Military Personnel in Turkey Selçuk CANTÜRK, Adem BAŞPINAR	389
Education for All: Teachers' and School Counselors' Experiences Educating Syrian Refugee Students in Turkish Public Schools Herkes için Eğitim: Türkiyedeki Devlet Okullarında Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin ve Rehber Öğretmenlerin Deneyimleri Şeharzada JUSUFBAŞIĆ, Seyfi KENAN	411

Öğretmenlerin Kültürel Açından Duyarlı Öğretim Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi: Bir Uyarlama ve Uygulama Çalışması

Evaluating of the Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy of Teachers: An Adaptation and Application Study

Ayşe SOYLU * 
Ahmet KAYSILI ** 

Öz

Bu çalışmanın amacı mülteci öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Ancak Türkçe alan yazında öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin belirlenmesine olanak sağlayacak uygun bir ölçme aracının bulunmaması, öncelikli olarak Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin (Siwatu, 2007) Türk kültürüne uyarlanmasını gerektirmiştir. Ölçeğin uyarlama sürecinde beş farklı öğretmen grubundan veri toplanmıştır. İlk grup ölçeğin dil geçerliliğini sağlamak üzere uygulandığı 40 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini sınamak için ise dört farklı gruptan veri toplanmıştır. Buna göre ilk uygulamada 233 öğretmenden elde edilen verilerle model doğrulanmadığı için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve 25 maddeden oluşan 5 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. AFA sonucu ortaya çıkan faktör yapısının Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla 358 öğretmenden elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu üçüncü gruptan elde edilen verilere göre kültüre duyarlı öğretim özyeterlilik puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı da test edilmiştir. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğini sınamak için Çokkültürlü Yeterlik Alguları Ölçeği ile birlikte 46 öğretmene uygulanmış ve iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca güvenilirliği sınamak için ölçek 42 öğretmene uygulanmış ve test-tekrar test işlemi yapılmıştır. Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri, görev yapmakta oldukları

* Dr. Öğrt. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri ABD., E-posta: aysesoylu@ohu.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7791-325X>

** Dr. Öğrt. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri ABD., E-posta: ahmetkaysili42@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0308-1067>

eğitim kademesine, mülteci öğrencilere öğretmenlik konusunda hazırlık eğitimi alıp almamalarına ve kapsayıcı eğitim seminerlerine katılıp katılmama durumlarına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bu tür eğitim programlarının öğretmenlerin öğrencilerin okul dışı yaşam koşulları ve bireysel farklılıklar konusunda bilinçlendirilmesinde etkili olduğu araştırmanın en genel sonucudur.

Anahtar Kelimeler: Kültüre Duyarlı Öğretim, Özyeterlilik, Öğretmenler, Mülteci Öğrenciler

Abstract

The purpose of this study is to determine the culturally responsive teaching self-efficacy of primary and secondary school teachers working in schools attended by refugee students in terms of various variables. However, due to the lack of any measurement tool in Turkish that teachers' self-efficacy in culturally responsive teaching to be determined has required the Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale (Siwatu, 2007) to be adapted for Turkish culture. Data were collected from five different teacher groups in the process of adapting the scale. The first group consists of 40 English teachers who were applied the scale to ensure the language validity. In order to test the construct validity and reliability of the scale, data were collected from four different groups. As the model had not been confirmed with the data obtained from the 233 teachers in the initial application, exploratory factor analysis was performed and a 5-factor structure consisting of 25 items was reached. Accordingly, the confirmatory factor analysis was performed with the data obtained from 358 teachers in order to test whether the factor structure resulting from the exploratory factor analysis (EFA) was verified for Turkish culture. Whether or not the culture-sensitive teaching self-efficacy scores differ according to various variables were tested with respect to the data set. In order to test the criterion-dependent validity of the scale, it was applied to 46 teachers along with the Perceptions of Multicultural Competence Scale, and the correlation values between the scores obtained from the two scales were examined. In order to test the reliability of the scale, it was applied to 42 teachers using the test-retest method. The teachers' culturally responsive teaching self-efficacy varies significantly based on the level of schooling in which they teach; whether they had taken preparatory training for teaching refugee students, and whether they had participated in inclusive education seminars. Consequently, such educational programs can be said to be effective in raising teachers' awareness about out-of-school conditions and individual differences.

Keywords: Culturally responsive teaching, Self-efficacy, Teachers, Refugee students

Summary

Introduction

Competitiveness in learning is clearly unfair for students who lack a cultural capital that can be transformed into success in school due to having different sociocultural backgrounds. The culturally responsive education approach can play an important role in increasing the participation of students from different cultural backgrounds in instructional and educational processes without undermining the authority of the school. This is because culturally responsive education reflects a student-centred pedagogical understanding. This understanding refers to the process of using the students' own cultural accumulation as a bridge in acquiring knowledge and skills or introducing the components of the mainstream culture to them. Therefore, in culturally responsive education,

students' cultural backgrounds are considered to be strong resources that will contribute to a more effective inclusion of students who belong to different cultural or ethnic groups in educational and instructional processes; opening the areas and ways in which students can draw on their cultural capital is very important in culturally responsive teaching. This points to the importance of teachers' roles in culturally responsive teaching because culturally responsive teaching can be made sense of through in-school practices; it is made possible by teachers adopting a culturally responsive approach not only in theory but also in practice and creating a classroom culture in which all students are accepted and supported regardless of their cultural backgrounds (Richards, et. al. 2004).

Given the above delineations, teachers' culturally responsive teaching capabilities can be said to be crucial in culturally responsive teaching practices. In this regard, improving teachers' knowledge, capacities, and competencies can be said to be important. Accordingly, the main purpose of the study is to determine the culturally responsive teaching self-efficacy of primary and secondary school teachers working in schools attended by refugee students in terms of various variables. However, the national literature of Turkey lacks a measurement tool that allows for teachers' culturally responsive teaching self-efficacy of teachers to be determined, thus the adaptation of the Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale (Siwatu, 2007) into Turkish has become necessary. In this context, translating this into Turkish and determining the validity and reliability of the Turkish form of this scale are the primary goals. After obtaining the desired form of the scale, teachers' self-efficacy on culturally responsive teaching was attempted to be determined with respect to certain variables.

Method

The study aims to adapt the Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale developed by Siwatu (2007) into Turkish and to determine teachers' culturally responsive teaching self-efficacy by administering the Turkish version of the scale to another sample; it is a descriptive study designed using the survey model. The study was conducted with five different teacher groups. The first group consisted of 40 English teachers to determine the language validity of the adapted scale. The second group consisted of 233 teachers who participated in the application to test the construct validity and reliability of the scale. The third group consisted of 358 teachers not from the sample group who had been reached for the scale adaptation stage. The fourth group consisted of 46 teachers who participated in the process of testing the criterion-dependent validity of the scale. Lastly, the fifth group consisted of 42 teachers for testing the reliability of the scale using the test-retest method.

The linguistic equivalence study was carried out using the strategies of translating the scale from English into Turkish and applying it to respondents who speak the two languages; a positive and significant correlation between the total scores taken from the English and Turkish forms of the scaled was observed. The aim was to obtain a single-factor construct for the Turkish version of the scale as the original form of the scale also has a single-factor structure. However, while performing the confirmatory factor analysis for determining the construct validity of the scale, the fit values were seen to be below the acceptable lower limits. As a result, explanatory factor analysis was conducted, and the results obtained within the scope of the adaptation process showed the best fit for the scale

in adapting it to Turkish culture was for it to have a 5-factor structure consisting of 25 items. The five sub-dimensions obtained for the Turkish version of the scale are as follows: relational pedagogical design, constructs for making sense, cultural literacy, social interaction transfer, and instructional flexibility. As a result of the confirmatory factor analysis, dividing the chi-square by the degrees of freedom showed values of $\chi^2 / df = 3.495$ ($p < .001$) with $RMSEA=.08(\leq 0.08)$, $SRMR= .05 (<0.08)$, $CFI=.92 (>.090)$, $IFI=92 (>.090)$, $NFI= .94 (>.090)$, $AGFI=.80 (\geq .80)$, and $NNFI=.96 (>.090)$. These values show the data fit of the model to have an acceptable level. The scale was employed alongside the Perceptions of Multicultural Competence Scale (Başbay & Kağnıcı, 2011), and the correlation values between the scores obtained from the two scales were found to have criterion validity. In order to test the reliability of the scale, the test-retest method was used; as a result, the reliability coefficients of scale were found to be adequate.

Findings

The findings from this research were analyzed using the variables of the grade level in which teachers teach, teachers' gender, teachers' professional seniority, whether they had taken any preparatory training for teaching refugee students, and whether they had participated in inclusive education seminars. As can be seen in the results, the teachers' culturally responsive teaching self-efficacy varied significantly based on the grade in which they teach. Primary school teachers have a higher culturally responsive teaching self-efficacy compared to secondary school teachers. Likewise, teachers' culturally responsive teaching self-efficacy varies significantly based on whether they had taken preparatory training for teaching refugee students. The culturally responsive teaching self-efficacy of teachers who had taken preparatory training for teaching refugee students was found to be higher than that of teachers who had not received this training. In addition, teachers' culturally responsive teaching self-efficacy varied significantly based on whether they had participated in inclusive education seminars. The culturally responsive teaching self-efficacy of the teachers who had participated in inclusive education seminars was found to be higher than that of teachers who had not participated in these seminars. However, teachers' culturally responsive teaching self-efficacy did not vary significantly with respect to gender or professional seniority (years of experience).

Discussion

The findings from the study revealed teachers' culturally responsive teaching self-efficacies to vary significantly based on the grade in which they teach. Primary school teachers were found to have higher culturally responsive teaching self-efficacies compared to secondary school teachers for the whole scale as well as its sub-dimensions. This might be due to primary school teachers being in closer, more integrated, and more inclusive interactions with their students. The findings revealed teachers' culturally responsive teaching self-efficacy to also vary significantly based on whether they had taken preparatory training for teaching refugee students and whether they had participated in inclusive education seminars. Thus, the self-efficacy of teachers who had taken part in such training programs appeared higher. From this point of view, having teachers acquire knowledge and

experience regarding culturally responsive teaching can be considered very important in their pre-vocational education. In other words, presenting content related to culturally responsive teaching in teacher training undergraduate programs can at least enable teachers to start their profession with such an awareness.

Giriş

Kültüre Duyarlı Öğretim ve Öz Yeterlilik

İdeal eğitim sistemlerinde okullar, bireylerin gelecekte toplumdaki yerlerinin belirleyicisi olan statülerini “doğum ya da imtiyazdan çok yetenek ve çabanın belirlediği daha meritokratik bir toplum yaratmaya yardımcı” araçlardır (Hurn, 2016, s.117). Ancak okullarda öğrencilere eşit şartlar sunmak, okul yaşamı dışında farklı kültürel düzlemde edindikleri bilgiyi okula taşıyan öğrenciler için aynı şeyi ifade etmemektedir. Halihazırda okulun dili ve okul içi süreçlerin nasıl yürütüleceği bilgisi gibi bir kültürel sermayeye sahip olmayan öğrenciler için, her ne kadar şartlar eşitlense de, okul yaşantısı dışında deneyimlenen öğrenme ve edinilen bilgideki eşitsizlik nedeniyle okul başarısını statüye dönüştürecek rekabetin adil gerçekleşmeyeceği açıktır. Bunun yanında okullar, Berger ve Luckmann'ın (2018) sosyal inşa kuramında da ifade ettikleri üzere, aileden sonra ikinci sosyalleşme alanı olarak görülmektedir. Toplumun bir mikro örnekleme olarak düşünüldüğünde okullar, bireye sunduğu sosyalleşme ve etkileşim alanlarıyla, insanların daha geniş toplum örnekleme uyumlanmalarını sağlayacak bilgiyi de aktaran mekanlardır. Okulun statü ve sosyalleşme merkezli bu iki kilit rolünü verimli bir biçimde yerine getirebilmesi için gerekli olan koşullardan birisi de, öğrencilerin sahip oldukları farklı kültürel arka planların gerek öğretim gerekse de sosyalleşme alanlarında göz önünde bulundurularak bu durumun eğitim öğretim süreçlerine engel oluşturmasının önüne geçmektir. Okullar birer kültür aktarımı aracı olsalar da, öğrencileri kendi kültürlerinden koparmadan ya da bir kültürel çatışma yaratmadan ana kültür akımını okulda aktarmanın bir yolu vardır (Brown-Jeffy & Cooper, 2011). Kültüre duyarlı eğitim anlayışı, okulun bu konudaki otoritesini sarsmadan, farklı kültürel arka plandan gelen öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine katılımlarını artırabilecek bir sorumluluk üstlenebilir.

Kavram olarak çokkültürlülük, salt kültür çeşitliliğine atf yapan bir durum tespitinden öte, kültürel çeşitliliğin toplumsal düzlemde hukuki düzleme taşınması anlamına gelmektedir (Kaysılı, 2021, s.157). Çokkültürlü eğitim özelinde ise bu durum, farklı kültürel kimliklere sahip bireylerin toplumun diğer üyeleriyle eşit fırsatlarda eğitim olanaklarına ulaşmasının önündeki engellerin kaldırılması amacıyla belirgin hale gelmektedir. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim tartışmalarından ilham alan kültüre duyarlı eğitim anlayışı, eğitim antropolojisi disiplini içerisinde eleştirel bir perspektifi yansıtmaktadır (Banks, 2004). İlk olarak Gloria Ladson-Billings (1995; 2009) tarafından ten rengi farklılıklarından kaynaklanan ayrımcı politikalara bir karşı duruş olarak eğitim araştırmalarının gündemine getirilen ve ‘*kültürel açıdan uygun pedagoji*’ olarak adlandırılan bu yaklaşıma göre öğrenciler, akademik başarılarının yanında kültürel yeterliliklerini korumalı ve eleştirel bir bilince sahip olmalıdırlar. Kültüre duyarlı eğitim anlayışının diğer güçlü temsilcisi olan Geneva Gay (2002), öğretmenlerin kendileri ve başkaları hakkında eleştirel bir bilince sahip

olmalarının kültüre duyarlı eğitimin temel koşulu olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşüyle benzeştiği Ladson-Billings'ten farklı olarak, ortaya koyduğu '*kültüre duyarlı öğretim*' kavramını "etnik olarak farklı öğrencilerin kültürel bilgilerini, önceki deneyimlerini, referans çerçevelerini ve performans biçimlerini kullanarak, öğrenmeyi onlar için daha uygun ve etkili hale getirmek" olarak tanımlayan Gay (2000), bu öğrenmenin onların güçlü yönlerini kullanarak gerçekleştirdiğini belirtir. Zaman içinde gelişen kültüre duyarlı öğretim alan yazını, günümüzde daha çok öğretmenlerin okul ortamlarında uyguladıkları kültüre duyarlı öğretim pratikleri üzerinden gelişmektedir.

Kültüre duyarlı öğretim öğrenci merkezli pedagojik bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu anlayış, öğrenciye bilgi ve beceri kazandırmada ya da ana akım kültür bileşenlerini onlara tanıtmada, yine öğrencinin sahip olduğu kültürel birikimin bir köprü olarak işe konulması sürecidir. Dolayısıyla kültüre duyarlı öğretimde öğrencilerin kültürel arka planları, özellikle farklı kültürel ya da etnik gruplara mensup öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine daha etkili biçimde dahil edilmelerine katkı sunacak güçlü kaynaklar olarak değerlendirilir. Bu noktada kültürel sermayenin işe konulması kilit bir öneme sahiptir. Çünkü bireylerin aile ve okul dışı çevre ortamında edindikleri ve içselleştirdikleri kültürel kodlara işaret eden kültürel sermaye, okula taşındığı andan itibaren öğrencilerin okul yaşamlarındaki akademik ve sosyal etkileşimdeki başarılarını etkileyen önemli bir faktöre dönüşmektedir (Bourdieu & Passeron, 2015). Kültürel sermayenin okulda başarıya tahvil edilebilmesi, okulda karşılık bulması ile doğru orantılıdır. O nedenle kültüre duyarlı öğretimde, öğrencilerin kültürel sermayelerini değerlendirebilecekleri alanların ve yolların açılması oldukça önemlidir. Bu durum, öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretimdeki rollerinin önemini gündeme taşımaktadır. Çünkü kültüre duyarlı öğretimin okul ortamındaki uygulayıcıları öğretim süreçlerini yönlendiren öğretmenlerdir. Bu anlamda, öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim anlayışına sahip olmaları eğitimde fırsat eşitliğine katkı sunması açısından da son derece önemlidir (Kulkarni, Stacy ve Kertyzia, 2020). (Kulkarni vd., 2020).

Bandura'nın (1982/1997: 3) sosyal öğrenme kuramını açıklarken kullandığı ve "bireyin belirli kazanımlar elde etmek için gerekli eylem biçimlerini düzenleme ve uygulama becerileri" olarak tanımladığı öz yeterlik kavramı, bireylerin karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmelerini sağlayacak eylemleri hangi düzeyde yerine getirebilecekleri hakkında kendilerine dönük düşünce ve yargılarına işaret etmektedir. Öz yeterlik inancı, bireylerin sözü edilen zor durum karşısındaki performanslarının da bir belirleyicisi durumundadır. Çünkü yeteneklerine güvenen bireyler yaşadıkları güç durumda daha çok çaba harcarken, öz yeterlik inancı düşük bireyler aynı durum karşısında daha düşük bir çaba içinde olmaktadır (Bıkmaz, 2002). Öğretim süreçleri bağlamında ele alındığında öz yeterlik kavramı "bir öğretmenin öğretim görevini başarıyla yerine getirebilmesi için gereken eylem biçimlerini organize etme ve uygulama becerisine olan inancı" olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s.117, akt. Siwatu, 2011). Bu anlamda, okullarda farklı kültürel arka plana sahip öğrencilerin öğretim süreçlerine daha etkin biçimde dahil edilmesinde, öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim açısından öz yeterliliklerinin belirleyici olacağı düşünülebilir.

Kültüre Duyarlı Öğretmenler

Kültüre duyarlı öğretimi anlamlı kılan uygulama olduğu için, öğretmenlerin kültüre duyarlı bir anlayışı benimsemeleri sürecin ilk adımını oluşturmaktadır. Bu durum, öğretim süreçlerinin başat uygulayıcısı olan öğretmenlere ciddi bir sorumluluk yüklemektedir. Okul içi pratiklerle anlam kazanabilecek kültüre duyarlı öğretim, öğretmenlerin yalnızca teorik olarak değil uygulamada da kültüre duyarlı bir anlayışı benimsemeleri ve kültürel arka planlarına bakmaksızın tüm öğrencilerin kabul gördüğü ve desteklendiği bir sınıf kültürünü yaratmalarıyla olanaklı hale gelebilir (Richards, Brown ve Forde, 2004). Halihazırda ana akımdan farklı bir sosyokültürel arka plana sahip olduğu için okul içi süreçlere katılmakta zorlanan öğrenciler açısından, sınıfta öğretmenin onları eğitim öğretim süreçlerine dahil edebilecek stratejiler geliştirebilmesi oldukça önemlidir. Bu stratejilerin kapsam ve içeriği ise, öğretmenin bu öğrenciler hakkında sahip olduğu kültürel bilgiden oluşur. Öğretmenler bunun için, öncelikle öğrencilerin aile geçmişleri, önceki eğitim deneyimleri, ait oldukları kültürün kişilerarası ilişki normları, ailelerinin disiplin anlayışları ve kültürlerinin zaman ve mekân görüşünden oluşan bir 'kültürel içerik bilgisi' edinmelidirler (Weinstein, Curran ve Tomlinson-Clarke, 2003). Çünkü kültüre duyarlı öğretmenler kültürün öğrenmedeki önemli rolünü bildikleri için, öğrencilerin yaşam deneyimleri, ihtiyaçları ve ilgi alanları dikkate alınmadan etkili bir öğretimin gerçekleştirilemeyeceğinin farkındadırlar (Darling-Hammond, 1997; Howard, 2003). Nayır da (2020) kültürel değerlere duyarlı öğretmenleri kendi kültürünün farkında olan, öğrencinin kültürünü tanıyan, önyargularının farkında olan, demokratik, kültürel farklılıkları zenginlik olarak gören, toplumsal olaylara duyarlı, öğrenmeyi yapılandırma becerisine ve eleştirel bakış açısına sahip öğretmenler olarak betimlemektedir. Öğretmenler öğrencilerinin geçmiş yaşam deneyimleri ve kültürel arka planları hakkında bilgi edindikçe, öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine katılımlarını daha etkili hale getirecek yollar düşüneceklerdir (Young & Sternod, 2011). Bunun yanında öğretmenler, kültüre duyarlı öğretim sürecinde karşılaşabilecekleri engellere hazır olmalı ve onlarla baş edebilmelidirler. Starker ve Fitchett (2013) bu engelleri, öğretmenlerin öğretim sürecini kültürel farklılıklara uygun hale getirememesine neden olacak pedagojik engeller, öğretim materyallerini neye göre ve nasıl geliştireceklerini belirleyecek kültüre duyarlı öğretime yönelik içerik bilgisi eksikliği ve kültürel farklılıkları eksiklik olarak görmelerine neden olabilecek eleştirel düşünmeden kaçınma olarak ifade etmektedirler.

Kültüre duyarlı öğretimde öğretmenlerin konumuna ilişkin tüm bu görüşler, kültüre duyarlı öğretmen profili için belirli bir çerçeve ortaya koymaktadır. Buna göre kültüre duyarlı bir öğretmen; öğrencilerinin kişisel ve aile geçmişleri hakkında bilgi sahibi olan, öğrencilerinin farklılıklarını kabullenerek kültürel kimliklerini öğretim süreçlerine yansıtan, öğrencileri öğretim süreçlerine dahil olmaları için sürekli motive eden, hem okulda hem de kendi sınıfında kültürel çeşitliliği takdir eden, öğrencilerinin yansıtıcı ifade biçimlerini ve eleştirel düşüncelerini teşvik eden, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumun gerçekliklerine karşı bilinç geliştirmelerine yardımcı olan, öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı olmalarını sürekli teşvik eden, kültüre duyarlı öğretimde başarı sağlayan öğretmenlerle iletişime geçen ya da bununla ilgili araştırmalar yapan, öğrencilerin aileleriyle doğru bir iletişim kuran, gerektiğinde onları ziyaret eden ve öğrenciler, aileleri ve okul üçgenindeki iletişimi

sürekli geliştirmeye çabalayan öğretmendir (Banks & Banks, 2004; Gay, 2000; Gay, 2002; Ladson-Billings, 2009; Nieto, 1999; Villegas & Lucas, 2002).

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün (MEB, 2017) hazırlamış olduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine bakıldığında, kültüre duyarlı eğitimin de parametreleri sayılabilecek bazı yeterlik göstergelerinin belirtildiği görülmektedir. Buna göre öğretmenler, öğrencilerin bireysel ve sosyokültürel farklılıklarını dikkate alarak esnek öğretim planları ve iletişime açık demokratik öğrenme ortamları hazırlayabilmeli; öğretim süreçlerinde çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate almalı; bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyarak her öğrenciye değer vermeli ve insan ilişkilerinde hoşgörü ve empatiyi esas almalıdırlar. Ancak mesleki yeterlik çerçevelerine bu tür ifadelerin idealize edilerek konulmuş olması, eğitim öğretim ortamlarında bunların öğretmenler tarafından tatmin edici biçimde uygulanabildiği anlamına gelmemektedir. Türkiye’de öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerini doğrudan ortaya koyan bir çalışma bulunmasa da konuyla bağlantılı yapılan az sayıda araştırma, öğretmenlerin bu konudaki durumları hakkında bir fikir verebilmektedir. Buna göre, Börü ve Boyacı (2016) öğretmenlerin göçmenlerin eğitiminin niteliğine önem verdiklerini ve bu öğrencilere karşı olumlu tutumlar içinde olduklarını ifade ederken, Karadağ (2019) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Buna karşın Rengi ve Polat (2014), sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılıklara yönelik algıları üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kültürler arası etkileşim boyutunda sorun yaşadıklarını ve bu durumun farklı kültürel arka plandan gelen öğrencilere nasıl davranılması gerektiği konusunda onları zorlayabileceğini ifade etmektedirler. Ayrıca Kotluk ve Aydın (2021) öğretmenlerin mülteci öğrenciler için eğitim sürecini etkili bir şekilde yürütmek ya da revize etmek için yeterli yetkinliğe ve deneyime sahip olmadıklarını ifade etmektedirler. Avcı (2019) ise, sınıfında çok sayıda yabancı öğrenci bulunması durumunu ilk kez deneyimleyen ve dolayısıyla öğrencilerinin kültürel arka planları hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin öğretim süreçlerinde çocuklarla ve okul dışı süreçlerde de aileleriyle iletişimde sorun yaşadıklarını, onlara nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Tüm bu bilgiler öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin kültüre duyarlı öğretim pratikleri açısından oldukça önemli olduğunu ve öğretmenlerin bu konudaki bilgilerinin, kapasitelerinin, yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim konusundaki öz yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu ve hangi değişkenlerden etkilendiğinin belirlenmesi, böylesi bir geliştirme sürecinin ilk adımı olarak düşünülebilir. Ancak Türkçe alan yazında öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin belirlenmesine olanak sağlayacak uygun bir ölçme aracının bulunmaması, öncelikli olarak Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin (Siwatu, 2007) Türkçeye uyarlanmasını gerektirmiştir. Uyarlama sürecinde Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin farklı kültürlerde ve gruplardaki uygulamalarını içeren çalışmalar incelenmiştir. Buna göre Martinez (2016), Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğini kullandığı çalışmada verileri “öğretim pratikleri”, “sosyal/ilişkisel davranışlar” ve “kültürel bilgi” şeklinde üç kategori altında değerlendirmiş ve yorumlamıştır. Evans (2017), Hawai örnekleminde yürüttüğü ve öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik durumlarını

Siwatu (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin güncellenmiş versiyonuyla incelediği çalışmada üç faktörlü bir yapı benimsenmiş ve faktörleri sırasıyla “ırksal ayrıcalığın farkında olmama”, “kurumsal ayrımcılık bilinci”, “ırksal konularda farkındalık” şeklinde adlandırmıştır. Silva (2017) söz konusu ölçeği ilkökul öğretmenlerinin kültüre duyarlı öğretim süreçlerini incelemek için kullanmıştır. Silva (2017) bu çalışmasında Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin araştırma kapsamına ve amaçlarına uygun olan 16 maddesinden oluşan formu 5’li likert tipinde uygulamış ve öğretmenlerin puanları arasındaki korelasyonu incelemiştir. Young, Young, Fox, Livingston ve Tholen (2019) ölçeğe ilişkin elde ettikleri verileri Siwatu’nun (2006) “öğretim programları ve öğretim süreçleri”, “sınıf yönetimi”, “öğrencileri değerlendirme” ve “kültürel zenginleşme” şeklinde belirlediği açılardan ele almışlardır (Akt. Young, vd., 2019). Hall-Campbell (2011), Bahama örnekleminde gerçekleştirdiği çalışmada, Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulamış ve ölçeğin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca ölçeğe ilişkin 3 faktörlü bir yapı belirlemiş ve bu faktörleri “kişilerarası eğitim”, “kültürler arası yetenekler” ve “ekolojik birleşme” şeklinde adlandırmıştır. Vidwans ve Faez (2019), aynı ölçeği kullandıkları çalışmada ölçek maddelerini “kültüre duyarlı öğretim” ve “genel pedagoji” olarak iki kategori altında toplamış ve verileri bu çerçevede analiz etmişlerdir. Dickson, Chun ve Fernandez (2016) öğrenciler açısından kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliği belirlemeye dönük bir ölçe aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bunun için Siwatu (2007) tarafından geliştirilmiş olan 40 maddelik ölçeğin 36 maddesini “benim öğretmenim.....e/abilir” şeklinde cümle kalıplarıyla yeniden ifade etmişlerdir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 21 maddeden oluşan üç boyutlu bir yapı elde etmişler ve doğrulayıcı faktör analiziyle bu yapının iyi uyum değerleri gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Ölçeğin alt boyutlarını ise “farklılığa yönelik öğretim uygulamaları”, “kültürel katılım” ve “farklı dilleri olumlama” olarak adlandırmışlardır.

Bu bağlamda çalışmanın iki temel amacı vardır. Öncelikle Siwatu (2007) tarafından geliştirilen Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğini Türk kültürüne uyarlamak ve bu ölçeğin Türkçe biçiminin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın ikinci amacı ise öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesidir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim özyeterliliklerinin, ölçeğin alt boyutları olan görev yapmakta oldukları eğitim kademesi, cinsiyetleri, mesleki kıdem düzeyleri, göçmen öğrencilere öğretmenlik için herhangi hazırlayıcı bir eğitim alıp almama durumları ve kapsayıcı eğitim seminerlerine katılıp katılmama durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Siwatu (2007) tarafından geliştirilen Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasının ve ölçeğin Türkçe biçiminin uygulanmasıyla öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma betimsel bir çalışma olup, tarama modeli niteliğindedir. Tarama modeli niteliğindeki çalışmalar araştırmaya konu olan grubun algıları,

tutumları ve eğilimleri gibi duyuşsal faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009). Çalışmanın ilk aşamasında ölçeğin Türkçeye uyarlanması yapılarak, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İkinci aşamasında ise öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada beş farklı öğretmen grubuyla çalışılmıştır. İlk grup araştırma kapsamında uyarlanan ölçeğin dil geçerliğini belirlemek için ölçeğin hem İngilizce hem Türkçe biçiminin uygulandığı 40 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini ve güvenilirliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve bu kapsamda dört farklı gruptan veri toplanmıştır. AFA için 233 öğretmenden veri toplanmıştır. AFA sonucu ortaya çıkan faktör yapısının Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla yapılan DFA içinse 358 öğretmenden veri toplanmıştır. Ayrıca 358 kişiden oluşan bu üçüncü gruptan elde edilen verilere göre kültüre duyarlı öğretim özyeterlilik puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı test edilmiştir. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini sınamak için benzer bir sorunsalda kurgulanmış olan Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (Başbay & Kağnıcı, 2011) ile birlikte 46 öğretmene uygulanmış ve iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca güvenirligi sınamak için ölçek 42 öğretmene uygulanmış ve test-tekrar test güvenirlilik değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmada örneklem belirleme stratejilerinden amaçlı örnekleme (Büyüköztürk, Aygün, Kılıç-Çakmak & Karadeniz, 2016) stratejisi benimsenmiştir. Buna göre Ankara ilinde Irak ve Suriye'den göç etmiş ailelerin yoğunlukla ikamet ettikleri Mamak ilçesinde bulunan ve göçmen ya da mülteci öğrencilerin devam ettikleri ilkokul ve ortaokullarda araştırmanın yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Araştırma çerçevesinde uyarlanan ölçeğin iç dinamikleri dil, etnik köken vb. ana akım kültür örüntülerden farklılaşan boyutlara vurgu yapmaktadır. Bu durum araştırmanın sınıfında göçmen ya da mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerle yürütülmesini gerektirmiştir. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izniyle, ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan ve sınıfında göçmen ya da mülteci öğrenci bulunan öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, küresel salgın nedeniyle çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Araştırmanın açımlayıcı faktör analizi aşamasında yer alan öğretmenlerin bazı temel demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de, doğrulayıcı faktör analizi aşamasında yer alanlara ilişkin bilgiler ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılım tablosu

	Kategori	f	%
Eğitim Kademesi	İlkokul	152	65.2
	Ortaokul	81	34.8
Cinsiyet	Kadın	169	72.5
	Erkek	64	27.5
Toplam		233	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların % 65.2'sinin (152 kişi) ilkokul, %34.8'inin (81 kişi) ise ortaokul düzeyinde görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların %72.5'i (169 kişi) kadın, %27.5'i (64 kişi) ise erkektir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılım tablosu

	Kategori	f	%
Eğitim Kademesi	İlkokul	220	61.5
	Ortaokul	138	38.5
Cinsiyet	Kadın	276	77.1
	Erkek	82	22.9
Mesleki Kıdem/Hizmet Süresi	1-5 Yıl	21	5.9
	6-10 Yıl	45	12.6
	11-15 Yıl	76	21.2
	16-20 Yıl	76	21.2
	21-25 Yıl	71	19.8
	26 Yıl ve üzeri	69	19.3
Hazırlayıcı Eğitime Katılım Durumu	Evet	75	20.9
	Hayır	282	78.8
Kapsayıcı Eğitim Seminerine Katılım Durumu	Evet	149	41.6
	Hayır	209	58.4
Toplam		358	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yapmakta oldukları eğitim kademesine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların % 61.5'i (220 kişi) ilkokul, %38.5'i (138 kişi) ise ortaokul düzeyinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında %77.1'inin (276 kişi) kadın, %22.9'unun (82 kişi) ise erkek öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin veriler incelendiğinde, %5.9'unun (21 kişi) 1-5 yıl arası, %12.6'sının (45 kişi) 6-10 yıl arası, %21.2'sinin (76 kişi) 11-15 yıl arası, %21.2'sinin (76 kişi) 16-20 arası, %19.8'inin (71 kişi) 21-15 yıl ve %19.3'ünün (69 kişi) 26 yıl ve üstü hizmet süresine sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin %20.9'u (75 kişi) göçmen öğrencilere öğretmenlik yapma konusunda herhangi bir hazırlayıcı eğitim alıp almadıkları sorusuna evet yanıtını verirken, %78.8'i (282 kişi) hayır yanıtını vermiştir. Kapsayıcı eğitim seminerine katıldığını belirten öğretmenlerin oranı %41.6 (149 kişi), katılmadığını ifade eden öğretmenlerin oranı ise %58.4'tür (209 kişi).

Veri Toplama Araçları

Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ)

Başbay ve Kağmıcı (2011) tarafından geliştirilen ölçek, öğreticilerin çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek "Farkındalık", "Bilgi" ve "Beceri" şeklinde üç boyuttan ve toplam 41 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %43,94'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin tamamı için elde edilen güvenilirlik katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç

faktörlü yapısının model uyum indekslerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (RMSEA: 0,07; CFI: 0,95; NFI: 0,92; NNFI: 0,95).

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeği (KDÖÖYÖ)

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla “Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Siwatu (2007) tarafından geliştirilen ölçek, çalışma kapsamında Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmasına başlamadan önce yazardan gerekli izin alınmıştır. Uyarlama sürecinin ilk aşamasında ölçeğin dilsel eşdeğerliği sağlanmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması, ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve iki dili bilen yanıtlayıcılara uygulanması stratejileri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek eş zamanlı olarak ve birbirlerinden bağımsız şekilde hem araştırmacılar tarafından hem de iki alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra farklı çeviri formları karşılaştırılmış, kavram karmaşaları ve tutarsızlıklar belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin Türkçe formu Türk kültürüne uygunluğunun değerlendirilmesi için bir alan uzmanına ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi açısından bir Türkçe dil uzmanına sunulmuş, görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda nihai form hazırlanmıştır. Dilsel eşdeğerliğin sağlanmasında kullanılan ikinci strateji iki dili bilen yanıtlayıcılar yöntemidir (Hambleton, 2005). Bunun için 40 İngilizce öğretmenine ulaşılmış, ölçeğin İngilizce formu uygulanmıştır. İngilizce formun uygulanmasını takip eden 15-20 gün sonra ise ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen verilerin toplam puanları üzerinden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formuna ilişkin korelasyon değerleri

Değişkenler	N	r	p
İngilizce Form* Türkçe Form Toplam Puan	40	0.400	0.01

p<0.05

Tablo 3. incelendiğinde, Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe formlarına ilişkin ölçeğin tamamından elde edilen toplam puanlar arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.400$, $p<0.05$). Buna göre ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının tutarlı olduğu ve dilsel olarak eşdeğerlik gösterdiği söylenebilir.

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin (Siwatu, 2007) özgün formu 40 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Siwatu (2007), ölçeğin öz değeri 1’den büyük olan 7 faktör altında toplandığını ve toplam varyansın %67’sini oluşturduğunu, iki ya da üç faktörün çıkarılabileceği yapıları denediğini ancak bu yapıların hiçbirinin yorumlanabilir olmadığını, bu nedenle ölçeğin tek faktörlü olarak yapılandırıldığını ve tek faktörlü yapıda ölçeğin toplam varyansın %44’ünü açıkladığını belirtmiştir. Bu yapıda maddelerin faktör yüklerinin .39 ve .79 arasında değiştiği ve 40 maddelik ölçeğin Cronbach alpha katsayısının .96 olarak hesaplandığı görülmüştür.

Uyarılma sürecinin ikinci aşamasını ise ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları oluşturmaktadır. Bunun için ölçek 233 öğretmene uygulanmış ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Kline (1994) faktör analizinde 200 kişilik örneklemin genellikle yeterli olacağını belirtmiştir (akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Comrey ve Lee (1992) faktör analizinde 200 kişilik bir örnek büyüklüğünü uygun olarak tanımlamıştır (akt. Erkuş, 2016). Özgün yapısı tek faktörden oluşan bu ölçeğin Türkçe formunun da tek faktör olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Ancak ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında, uyum değerlerinin kabul edilebilir alt sınırların altında olduğu görülmüştür (RMSEA=0.13, AGFI=0.52, GFI=0.57). Veriler modifikasyon önerilerine rağmen değerler istenilen düzeye gelmemiştir. Kültüre duyarlılık yapısının geliştirilen kültürde tek faktörlü olarak tanımlanmasına rağmen Türk kültüründe tek faktörlü olamayabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle faktör yapısının ortaya çıkarılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmasına karar verilmiştir. Orçan (2018) uyarılma çalışmalarında kültürel farklılıkların ortaya konulabilmesi için öncelikle AFA'nın yapılabileceğini belirtmiştir. Faktör analizi için veri setinin analize uygunluğunu test etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Dağılımın normal olduğunu söyleyebilmek için p değerinin 0.050'in üzerinde olması gerekmektedir (Seçer, 2013). Kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik ölçeğine ilişkin toplam puanların normal dağılım gösterdiği (0.2, $p>0.05$) anlaşılmıştır. Daha sonra KMO değeri incelenmiş ve 0.912 olduğu görülmüştür. Barlett Testi sonucu da $[c^2 = 3041.0; p < 0.01]$ olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2003) veri setinin faktör analizine uygunluğunun sağlanması için KMO değerinin 0.50'nin üzerinde olması ve Barlett sonucunun anlamlı çıkması gerektiğini belirtmektedir. Bu sonuçlara göre veri seti üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılabileceği kararına varılmıştır.

Kuramsal olarak anlamlı yapıların oluşabilmesi için faktör yük değerlerinin alt sınırı 0.40 olarak kabul edilmiş (Field, 2005) ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükü değeri .40'ın altında olan ya da birden çok faktörde yüksek korelasyon gösteren 15 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddelerin anadilde eğitim, öğrencilerle kendi anadillerinde etkileşim kurma ve makro kültürel politikalara odaklanan maddeler olduğu görülmüştür. Özdeğeri 1 ve üzeri olan 5 faktör çıktığı için kalan maddeler 5 faktör altında birleşmiştir. Beş faktör altında birleşen maddelerin açıkladığı varyans %62.492'dir. Bu maddelerin faktör yük değerlerinin 0.492 ve 0.81 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları da 0.495 ve 0.695 arasında değişmektedir.

Madde faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonlarına ilişkin veriler tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyon sonuçları

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
M1	.652	.495	M25	.735	.585
M2	.539	.521	M26	.642	.591

M3	.502	.504	M27	.635	.695
M9	.551	.509	M28	.636	.673
M10	.492	.562	M29	.556	.624
M11	.622	.517	M31	.558	.517
M13	.595	.561	M33	.619	.602
M15	.675	.616	M34	.575	.597
M16	.743	.542	M36	.683	.654
M17	.548	.540	M37	.810	.654
M19	.531	.569	M38	.803	.655
M21	.545	.570	M39	.635	.669
M24	.741	.559			

Kuramsal açıdan alt boyutlar birbiriyle ilişkili olmadığı için dik döndürme yöntemlerinden “varimax” dik döndürme yöntemi (Büyüköztürk, 2003) uygulanmış ve sonuçları tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Varimax döndürme sonucu oluşan faktörler ve faktörlerin altında birleşen maddeler

	Faktörler				
	1	2	3	4	5
M31	.701				
M33	.692				
M28	.663				
M27	.655				
M19	.640				
M24	.629				
M29	.618				
M38		.806			
M37		.806			
M36		.685			
M39		.594			
M16			.797		
M15			.724		
M17			.648		
M13			.605		
M9			.532		
M24				.789	
M25				.739	
M26				.619	
M21				.564	
M10				.451	

M1	.748
M11	.715
M2	.587
M3	.548

Maddelerin anti-image korelasyon değerlerinin 0.844 ve 0.947 arasında değiştiği belirlenmiştir. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin tek boyutlu olarak Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısının 0.935, alt boyutların güvenilirlik katsayılarının ise sırasıyla 0.866, 0.879, 0.817, 0.814 ve 0.754 olduğu bulunmuştur. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek toplam puan 125, en düşük toplam puan ise 25'tir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması öğretmenlerin kendilerini kültüre duyarlı öğretim açısından yeterli gördükleri, puanın düşük olması ise yeterli görmedikleri şeklinde ele alınmaktadır.

Kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik ölçeğine yapılan açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğe son hali verilmiş ve 25 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşan nihai form elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının bu şekilde adlandırılmasında uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzmanlardan gelen dönütler ve ilgili alan yazın kapsamında alt boyutlar adlandırılmıştır. Buna göre, birinci alt boyut “*ilişkisel pedagojik tasarım*”, ikinci alt boyut “*anlamlandırma yapıları*”, üçüncü alt boyut “*kültürel okur-yazarlık*”, dördüncü alt boyut “*sosyal etkileşim aktarımı*” ve beşinci alt boyut “*öğretimsel esneklik*” olarak belirlenmiştir.

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin güvenilirlik incelemesi için 42 öğretmene iki hafta arayla ölçek uygulanmış ve her iki uygulama puanları arasındaki korelasyonlar incelenerek test-tekrar test güvenilirlik kat sayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin iç tutarlık, iki yarı güvenilirlik ve test-tekrar test güvenilirlik sonuçları

	<i>İç Tutarlık</i>	<i>Test-Tekrar Test</i>
<i>İlişkisel Pedagojik Tasarım</i>	0,866	,794**
<i>Anlamlandırma Yapıları</i>	0.879	,737**
<i>Kültürel Okur-Yazarlık</i>	0.817	,754**
<i>Sosyal Etkileşim Aktarımı</i>	0.814	,767**
<i>Öğretimsel Esneklik</i>	0.754	,852**
Toplam	0.935	,895**

Tablo 6 incelendiğinde iki hafta arayla gerçekleştirilen uygulamalardan elde edilen puanlar arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca test-tekrar test güvenilirlik kat sayıları 0.70'in üzerindedir. Bir ölçeğin güvenilir kabul edilebilmesi için güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olması gerekmektedir (Fraenkel & Wallen, 2009). Buna göre Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla ikinci bir çalışma grubunda doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kültüre Duyarlı Öğretim Öz yeterlilik Ölçeği'nin DFA ile model-veri uyumuna ilişkin istatistikler tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri

Uyum İndeksi	Çalışmada Ulaşılan Bulgu	Referans
<i>p</i> value	< .00	
χ^2/df	3.495	<5 (Bayram, 2011)
NFI	.94	≥ .90 (Hair vd., 2006)
AGFI	.80	≥ .80 (Marsh vd., 1988)
CFI	.92	≥ .90 (Bentler, 1990)
NNFI	.96	≥ 0.90 (Bentler & Bonett, 1980)
IFI	.92	≥ 0.90 (Bollen, 1989)
RMSEA	.08	≤ .08 (Hair vd., 2006)
SRMR	.05	< 0.08 (Şimşek, 2007)
TLI	.91	≥ .90 (Bollen, 1989)

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz yeterlilik Ölçeğinin DFA ile model – veri uyumuna ilişkin istatistikler tablo 6'da sunulmuştur. Tablo incelendiğinde 25 madde ve beş alt boyuttan oluşan Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik ölçeğinin model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki-kare ve serbestlik derecesi oranının ($\chi^2/df=3.495$, $p<.001$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu oranın 5'in altında çıkmış olması uyum göstergesi olarak kabul edilmektedir (Bayram, 2011). RMSEA değerinin 0.08'den (Hair, Tatham, Anderson ve Black, 2006); SRMR değerinin 0.08'den küçük (Şimşek, 2007) olması; CFI değerinin 0.90'dan (Bentler, 1990); IFI değerinin 0.90'dan (Bollen, 1989); TLI değerinin 0.90'dan (Bollen, 1989); NFI değerinin 0.90'dan (Hair vd., 2006); AGFI değerinin 0.80'den (Marsh, Balla & McDonald, 1988); NNFI değerinin 0.90'dan (Bentler & Bonett, 1980) büyük olması gerekmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları RMSEA değerinin .08(<0.08), SRMR değerinin .05 (<0.08), CFI değerinin .92 (>.090), IFI değerinin 92 (>.090), NFI değerinin .94 (>.090), AGFI değerinin .82 (>.80) ve NNFI değerinin .96 (>.090) düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun kabul edilebilir ölçülerde olduğu ifade edilebilir.

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliğini incelemek için Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeği ile arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği arasındaki korelasyonlar

	<i>Farkındalık</i>	<i>Bilgi</i>	<i>Beceri</i>	<i>Toplam</i>
<i>İlişkisel Pedagojik Tasarım</i>	,334*	,620**	,533**	,603**
<i>Anlamlandırma Yapıları</i>	,710**	,642**	,551**	,784**
<i>Kültürel Okur-Yazarlık</i>	,318*	,521**	,544**	,551**
<i>Sosyal Etkileşim Aktarımı</i>	,433**	,369*	,336*	,467**
<i>Öğretimsel Esneklik</i>	,501**	,401**	,300*	,487**
<i>Toplam</i>	,610**	,730**	,638**	,808**

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 8 incelendiğinde Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğinin alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu ilişkiler farklı düzeylerde olmasına rağmen Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin ölçüt geçerliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Verilerin Analizi

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin (Siwatu, 2007) dilsel eşdeğerliğini sağlamak için ölçeğin İngilizce ve Türkçe formunun uygulamaları arasında, toplam puanlar düzeyinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, Bartlett testi, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı istatistikleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2003). Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yapının Türk kültüründeki öğretmen örnekleme için doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ayrıca Ölçüt bağımlı geçerliği test etmek için Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeği ile Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini sınamak için ayrıca test-tekrar test işlemi gerçekleştirilmiş ve her iki uygulamanın puanları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırmadaki görev yapılan eğitim kademesi, cinsiyet, göçmen öğrencilere öğretmenlik için herhangi bir hazırlayıcı eğitim alıp almama ve kapsayıcı eğitime katılıp katılmama durumları gibi iki kategorili olan değişkenlere ilişkin soruların yanıtı için ilişkisiz örneklem t-testi, öğretmenlerin mesleki kıdem yılları gibi ikiden fazla kategori içeren değişkenler için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu değişken için nonparametric test kullanılmasının nedeni gruplardan mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olanların 30'dan küçük olmasıdır.

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yapılan incelemelere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeyleri görev yapılan öğretim kademesi

değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinin öğretim kademesine göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

	Kademe	N	\bar{x}	S	t	sd	p
Pedagojik Tasarım	İlkokul	221	23.7628	5.96147	2.061	356	.040
	Ortaokul	137	22.4026	6.24125			
Anlamlandırma Yapıları	İlkokul	221	15.5910	3.60581	2.409	356	.016
	Ortaokul	137	14.5910	4.13530			
Kültürel Okur-Yazarlık	İlkokul	221	17.9992	4.30579	2.690	356	.007
	Ortaokul	137	16.7562	4.15598			
Sosyal Etkileşim Aktarımı	İlkokul	221	19.9399	4.21713	3.961	356	.000
	Ortaokul	137	18.0314	4.75785			
Öğretimsel Esneklik	İlkokul	221	15.4317	2.99352	3.431	356	.001
	Ortaokul	137	14.2126	3.66815			
Toplam	İlkokul	221	92.7247	18.53218	3.185	356	.002
	Ortaokul	137	85.9939	20.80428			

$p < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t=3.185$, $p=<,05$). Buna göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilikleri ($X =92,7247$) ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterliliklerinden ($X =85,9939$) daha yüksektir. Ölçeğin alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, alt boyutların tamamında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık olduğu (pedagojik tasarım alt boyutu: $t=2,061$, $p<,05$; anlamlandırma yapıları alt boyutu: $t=2,409$, $p=,016<,05$; kültürel okur-yazarlık alt boyutu: $t=2,690$, $p=,007<,05$; sosyal etkileşim aktarımı al boyutu: $t=3,961$, $p=,000<,05$; öğretimsel esneklik alt boyutu: $t=3,431$, $p=,001<,05$) ve bu farklılığın ilkokul öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t	sd	p
Pedagojik Tasarım	Kadın	276	23.0945	6.05266	-.841	356	.401
	Erkek	82	23.7398	6.25768			
Anlamlandırma Yapıları	Kadın	276	15.1591	3.92943	-.444	356	.657
	Erkek	82	15.3741	3.55144			

Kültürel Okur-Yazarlık	Kadın	276	17.4063	4.29694	-.949	356	.343
	Erkek	82	17.9180	4.25194			
Sosyal Etkileşim Aktarımı	Kadın	276	19.1337	4.62297	-.582	356	.561
	Erkek	82	19.4650	4.17964			
Öğretimsel Esneklik	Kadın	276	14.8987	3.38405	-.695	356	.487
	Erkek	82	15.1889	3.08827			
Toplam	Kadın	276	89.6923	20.01377	-.805	356	.421
	Erkek	82	91.6858	18.54228			

p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetleri ve kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri arasında $t=-.805$, $p=.421>.05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin öz yeterlilik puanları ($X=89.6923$) ile erkek öğretmenlerin öz yeterlilik puanları arasında ($X=91.6858$) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin alt puanlarına ilişkin veriler incelendiğinde bütün alt boyutlarda cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeyleri mesleki hizmet süresi değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinin mesleki hizmet süresine göre farklılığına ilişkin Kruskal Wallis Test sonuçları

	Mesleki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Pedagojik Tasarım	1-5 Yıl	21	205.10	5	6.597	.252
	6-10 Yıl	45	164.48			
	11-15 Yıl	76	185.12			
	16-20 Yıl	76	181.24			
	21-25 Yıl	71	159.29			
	26 Yıl ve üzeri	69	194.20			
Anlamlandırma Yapıları	1-5 Yıl	21	196.52	5	2.943	.709
	6-10 Yıl	45	180.52			
	11-15 Yıl	76	183.76			
	16-20 Yıl	76	186.84			
	21-25 Yıl	71	163.04			
	26 Yıl ve üzeri	69	177.81			
Kültürel Okur-Yazarlık	1-5 Yıl	21	193.69	5	2.253	.813
	6-10 Yıl	45	172.26			
	11-15 Yıl	76	190.72			
	16-20 Yıl	76	172.28			
	21-25 Yıl	71	172.72			
	26 Yıl ve üzeri	69	182.49			

Sosyal Etkileşim Aktarımı	1-5 Yıl	21	156.60	5	3.027	.696
	6-10 Yıl	45	168.01			
	11-15 Yıl	76	187.68			
	16-20 Yıl	76	180.01			
	21-25 Yıl	71	173.87			
	26 Yıl ve üzeri	69	190.19			
Öğretimsel Esneklik	1-5 Yıl	21	175.48	5	2.872	.720
	6-10 Yıl	45	157.36			
	11-15 Yıl	76	186.54			
	16-20 Yıl	76	177.19			
	21-25 Yıl	71	185.39			
	26 Yıl ve üzeri	69	183.89			
Toplam	1-5 Yıl	21	187.31	5	2.957	.707
	6-10 Yıl	45	164.93			
	11-15 Yıl	76	187.77			
	16-20 Yıl	76	179.82			
	21-25 Yıl	71	167.99			
	26 Yıl ve üzeri	69	189.00			

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki hizmet süresi açısından kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2(5) = 2.957$; $p = .707 > .05$). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin veriler incelendiğinde pedagojik tasarım alt boyutunda ($X^2(5) = 6.597$; $p = .252 > .05$); anlamlandırma yapıları alt boyutunda ($X^2(5) = 2.943$; $p = .709 > .05$); kültürel okur-yazarlık alt boyutunda ($X^2(5) = 2.253$; $p = .813 > .05$); sosyal etkileşim aktarımı alt boyutunda ($X^2(5) = 3.027$; $p = .696 > .05$) ve öğretimsel esneklik alt boyutunda ($X^2(5) = 2.872$; $p = .720 > .05$) değerler izlenmiş ve hiçbir alt boyutta mesleki hizmet süresine göre öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeyleri, göçmen öğrencilere öğretmenlik için herhangi bir hazırlayıcı eğitim alıp almama durumları değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinin hazırlayıcı eğitim alma durumlarına göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

	Katılma Durumu	N	\bar{x}	s	t	sd	p
Pedagojik Tasarım	Evet	75	24.7507	6.28030	2.465	355	.014
	Hayır	282	22.8136	5.98673			
Anlamlandırma Yapıları	Evet	75	15.8400	3.60195	1.641	355	.102
	Hayır	282	15.0233	3.88814			

Kültürel Okur-Yazarlık	Evet	75	18.6800	4.09733	2.708	355	.007
	Hayır	282	17.1895	4.27209			
Sosyal Etkileşim Aktarımı	Evet	75	19.6416	4.38057	.917	355	.360
	Hayır	282	19.1025	4.56550			
Öğretimsel Esneklik	Evet	75	15.7067	3.19955	2.236	355	.026
	Hayır	282	14.7501	3.31605			
Toplam	Evet	75	94.6190	19.34404	2.259	355	.024
	Hayır	282	88.8790	19.61244			

p<0.05

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin göçmen öğrencilere öğretmenlik yapma konusunda herhangi bir hazırlayıcı eğitim alma durumlarına göre kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri arasında (t=2.259, p=.024<.05) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, pedagojik tasarım alt boyutunda (t=2.465, p=.014<.05), kültürel okur-yazarlık alt boyutunda (t=3.811, p=.000<.05), öğretimsel esneklik alt boyutunda (t=2.236, p=.026<.05) öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın hazırlayıcı eğitim alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Anlamlandırma yapıları alt boyutunda ve sosyal etkileşim aktarımı alt boyutunda (t=1.641, p=.102>.05; t=.917, p=.360>.05) gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeyleri kapsayıcı eğitim seminerlerine katılıp katılmama durumları değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinin kapsayıcı eğitim seminerlerine katılma durumlarına göre farklılığa ilişkin t-testi sonuçları

	Katılma Durumu	N	\bar{x}	s	t	sd	p
Pedagojik Tasarım	Evet	149	24.4138	6.28954	3.106	356	.002
	Hayır	209	22.4072	5.82923			
Anlamlandırma Yapıları	Evet	149	15.8410	3.62259	2.653	356	.008
	Hayır	209	14.7573	3.93840			
Kültürel Okur-Yazarlık	Evet	149	18.5271	4.14173	3.811	356	.000
	Hayır	209	16.8081	4.25318			
Sosyal Etkileşim Aktarımı	Evet	149	19.8678	4.44994	2.340	356	.020
	Hayır	209	18.7403	4.52448			
Öğretimsel Esneklik	Evet	149	15.7531	3.22346	3.869	356	.000
	Hayır	209	14.4035	3.27492			
Toplam	Evet	149	94.4028	19.55809	3.508	356	.001
	Hayır	209	87.1162	19.24296			

p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitim seminerlerine katılma durumlarına göre kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri arasında ($t=3.508$, $p=.001<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, pedagojik tasarım alt boyutunda ($t=3.106$, $p=.002<.05$), anlamlandırma yapıları alt boyutunda ($t=2.653$, $p=.008<.05$), kültürel okur-yazarlık alt boyutunda ($t=3.811$, $p=.000<.05$), sosyal etkileşim aktarımı alt boyutunda ($t=2.340$, $p=.02<.05$) ve öğretimsel esneklik alt boyutunda ($t=3.869$, $p=.000<.05$) öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın hazırlayıcı eğitim alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada sınıfında göçmen öğrenci bulunan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kültüre duyarlı öğretime ilişkin öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Türkçede ve Türk kültüründe öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerini belirleyebilecek uygun bir ölçme aracının bulunmaması nedeniyle, öncelikle Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeği (Siwatu, 2007) Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla Türkiye örnekleminde gerçekleştirilen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bulgular alan yazında kültüre duyarlı eğitime ilişkili olarak ele alınan çok kültürlülük, kültürel farklılık, kültürel değerlere duyarlılık ve mültecilerin eğitimi gibi anahtar kavramlar üzerinden kurgulanan çalışmaların bulguları ile karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Ayrıca kültüre duyarlı öğretim kavramı özelinde uluslararası alan yazından çalışmaların bulgularına da yer verilmiştir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinin görev yapmakta oldukları eğitim kademesine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri ortaokulda görev yapan öğretmenlerden hem ölçeğin genelinde hem de bütün alt boyutlarda anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu durumun ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerle daha yakın, bütüncül ve kapsayıcı bir etkileşim içinde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Benzer şekilde Alev ve Kara (2021) tarafından yapılan çalışmada da sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan ilkokul öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumunun kısmen yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına karşıt olarak, Bulut ve Başbay (2014) lisede görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının ortaokul ve ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Toprak (2008), ilköğretim II. kademedeki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ilköğretim I. kademedeki öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu bulgulamıştır. Burak, Amaç, Doğan, Duran, Yıldırım ve Uzun (2020) ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde kültürlerarası anlayışa sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Literatür taraması doğrultusunda, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında (Bulut & Başbay, 2014; Özdemir & Dil, 2019; Yazıcı, Başol & Toprak, 2009), çokkültürlü eğitime yönelik öz yeterlik inançlarında (Karadağ,

2019) ve kültüre duyarlı eğitim öz yeterlilik durumlarında (Larson, 2015) cinsiyete ilişkin farklılık göstermeyen araştırmalar vardır. Benzer konu alanlarında yapılmış olan bazı çalışmalarda cinsiyete ilişkin farklılıklar tespit edilmiştir. Bu çalışmalar belirli bir cinsiyet grubunun üstünlüğü üzerinde ortaklaşmamaktadır. Bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Sağlam ve İlkten-Kanbur (2017), öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin öğrencilere yönelik daha olumlu tutum içinde olduklarını ve bu durumun kendilerini kadın öğretmenlerden daha yeterli görmeleriyle ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir. Aslan ve Kozikoğlu (2017) da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Burak vd. (2020) ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kültürlerarası anlayış sergilediklerini gözlemişlerdir. Buna karşın kadın öğretmenlerin ya da kadın öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara ilişkin yaklaşımlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Çoban, Karaman & Doğan (2010), öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre farklı siyasi görüşlere daha toleranslı olduklarını tespit etmişlerdir. Oğuz – Duran ve Çalışkan (2020), öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarında kadınların lehine cinsiyete ilişkin anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Başarır (2012) kadın öğretmen adaylarının farkındalık puanlarının öğretmen adaylarının genel farkındalık puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Acar Çiftçi (2015), kültürel yeterlik ölçeği ile veri topladığı çalışmasında kadın öğretmenlerin kültürel saygı boyutuna ilişkin ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Karadağ (2019), öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Demir ve Başarır (2013) ise çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin farkındalık ve becerilerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre kadın öğretmenlerin yaygın biçimde farklılıklara karşı daha duyarlı oldukları sonucu çıkarılabilir. Bu durum genellikle kadınlara toplumsal cinsiyet kalıpları çerçevesinde atfedilen özellikler açısından açıklanmaktadır. Ancak hem araştırma bulgularından hem de bahsedilen araştırma sonuçlarından hareketle, farklı örneklem gruplarında farklı temsiller ortaya koyan cinsiyet değişkeninin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliğinin varlığında güçlü bir belirleyici olmadığı söylenebilir.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerine göre kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı; bir başka ifadeyle, kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliğinin meslekte çalışma süresiyle birlikte gelişmediği ya da azalmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik, yıllar içinde edinilen deneyimlerle olgunluk kazanarak öğretmenlerin kendilerine özgü yaklaşımlarını yaratmaları olanağı tanıyan bir meslektir. Ancak kültüre duyarlı öğretim anlayışının gelişmesi, mesleki deneyim kadar, öğretmenlerin farklı sosyokültürel arka planlara sahip öğrencilerle karşılaşmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin meslek yaşamları süresince farklı sosyokültürel çevrelerden öğrencilerle etkileşime geçmemiş olmaları mesleki deneyim ile kültüre duyarlı öğretim özyeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmamasının nedeni olarak gösterilebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin mülteci öğrencilere öğretmenlik yapma konusunda hazırlayıcı bir eğitim alıp almama ve kapsayıcı eğitim seminerlerine katılıp katılmama durumlarının kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinde anlamlı farklılık yarattığını ortaya koymaktadır. Buna göre bu tür eğitimlere katılan öğretmenlerin öz yeterlilikleri daha yüksektir. Ülkenin kültürünü, yaşamını ve dilini bilmeden sisteme giren çocuklar çeşitli sorunlar yaşamakta ve bu durum sorunlara neden olmaktadır (Kara & Özenç, 2020). Starker ve Fitchett (2013) kültüre duyarlı öğretim özyeterliliğinin düşük olmasının nedeninin içerik bilgisi eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Er ve Bayındır (2015), öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mülteci çocuklara ilişkin herhangi bir eğitimleri olmadığını ve mülteci çocukların eğitimlerini sorunsuz bir şekilde gerçekleştiremeyeceklerine inandıklarını belirlemiştir. Rengi ve Polat (2014), sınıf öğretmenleri özelinde yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin farklı kültürel altyapıya sahip öğrencilere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili kültürlerarası etkileşimde yetersizlik ve sorun yaşadıklarını belirlemiştir. Sağlam ve İlksen-Kanbur (2017) öğretmenlerin mülteci öğrencilere öğretmenlik konusunda eğitim almış olsalar bile yeterliliklerinin beklenen düzeyden düşük olduğu sonucuna ulaşmış olsalar da, Soylu, Kaysılı ve Sever, (2020) öğretmenlerin mülteci öğrencilere öğretmenlik konusunda herhangi bir eğitim aldıklarında ya da bu konuda desteklendiklerinde sürecin öğrenciler için daha etkili bir nitelik alacağına inandıklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konuda eğitim almalarının, onların kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik inançlarını etkilediği görülmektedir. Vidwans ve Faez (2019) başka ülkelerde eğitim almış olan öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim özyeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum farklılıkların deneyimiyle ilişkilendirilebilir. Uygulamalarının hem mesleki gelişimlerini hem de kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerini etkilediğini ortaya koyan ve eylem araştırması ya da deneysel çalışma şeklinde kurgulanan araştırmalar da söz konusudur (Bradshaw, Pas, Bottiani, Debnam, Keith ve Rosenberg, 2018; Leonard, Mitchell, Barnes-Johnson, Unertl, Outka-Hill, Robinson & Hester-Croff, 2018; Negishi, 2012). Malo-Juvera, Correll ve Cantrell (2018) kültüre duyarlı öğretim mesleki yeterliliklerinin gelişmesinde öğretmenlerin gönüllülüklerinin önemli bir rol oynadığını ve bu öğretmenlerin kendilerini kültüre duyarlı öğretim konusunda daha hazır hissettiklerini göstermişlerdir. Fitchett, Starker ve Salyers (2012) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada kültüre duyarlı öğretim konusunda bilgilendirilen öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretim pratiklerinde özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Kısa sayılabilecek bir zaman diliminde ülkeye çok sayıda yabancı göçmenin gelişyle birlikte okullarda hızla artan mülteci öğrenciler olgusu, homojen kültür grupları ile öğretim yapmaya aşına olan öğretmenlerin yeni gelen farklı sosyokültürel arka plana sahip bu öğrencilere karşı yaklaşımlarında onları zorlayabilmektedir. Örneğin, sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenler, sisteme yeni katılan bu öğrencilerle verimli bir biçimde nasıl ilgileneceklerini bilmemekte ve bunu için geçen sürede diğer öğrencileri ihmal edebilmektedirler (Soylu vd., 2020). Alan yazında yer alan diğer araştırma verilerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin ana akım kültürden farklı sosyokültürel arka planlara sahip mülteci öğrencilere karşı yaklaşımlarına dönük bir eğitim almaları onları öğretim süreçlerinde daha güçlü kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu tür bir eğitim almaları ile özyeterliliklerinin gelişmesi arasındaki doğru orantı şaşırtıcı değildir.

Hem bu çalışma hem de alinyazındaki başka çalışmalarda hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin kültüre duyarlılık düzeylerini olumlu biçimde etkilediği açıktır. Ancak sözü edilen eğitimler yalnızca göç odaklı kalmakta ve sınıfta yabancı öğrenci bulunan öğretmenlere yönelik olmaktadır. Oysa bu türde kurgulanacak bir eğitim süreci, farklı sosyokültürel arka planlardan gelen öğrencilere öğretmenlerin uygun yaklaşımı belirleyebilecek bilgi ve deneyim düzeyine daha mesleğe başlamadan erişebilecekleri ve lisans öğrenimlerini de kapsayan bir meslek öncesi eğitimi kapsamalıdır. Şimşek, vd. (2019) öğretmen eğitimi programlarının kapsayıcı eğitim konusunda geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Karataş (2018), sınıf öğretmenliği öğrencileri örnekleminde gerçekleştirdiği çalışmada, lisans programının öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve beceri kazandırma noktasında yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karaçam & Koca (2012) öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalığına ve farklı kimliklere sahip öğrencilere sınıf içinde nasıl yaklaşımları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, sonuç olarak çokkültürlülük farkındalıklarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Özüdoğru (2018), öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretim için hazırlık düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin bu konudaki bireysel yaklaşımları ile mesleki yeterlilikleri arasında fark olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin olumlu tutum içinde olmaları onları eylem anlamında yeterli kılmamaktadır. Bu da bireysel tutumların üzerine profesyonel bir eğitim sürecinin olması gerektiği anlamına gelmektedir. Skapple (2011) mesleki eğitimin öğretmen adaylarının kültürel açıdan farklı öğrencilere öğretmenlik yapma konusunda etkili olduğunu ve farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilere öğretmenlik yapmanın mesleki becerileri geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Evans da (2017) öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerini belirlemeye yönelik çalışmada kültürel farklılıklar içeren sınıflarda öğretmenlik yapma deneyiminin onları kültüre duyarlı eğitim açısından hazır hale getirdiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar da kültüre duyarlı öğretime yönelik bilginin deneyimle bütünleşmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Mülteci öğrencilere öğretmenlik yapma konusunda hazırlayıcı eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimi almayan öğretmenlere göre kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, anlamlandırma yapıları ve kültürel okuryazarlık alt boyutlarında gruplar arası öz yeterlilik düzeylerinde herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve okul dışı çevreden kaynaklanan sosyokültürel özelliklerini dikkate almaya odaklanan bu boyutlarda farklılık olması öğretmenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi, hazırlayıcı eğitim süreçlerinin içeriğinden de kaynaklanıyor olabilir. Kapsayıcı eğitim seminerlerine katılan öğretmenlerin bütün alt boyutlarda katılmayanlara göre daha yüksek düzeyde öz yeterlilik düzeyinde oldukları görülmüştür. Mülteci öğrencilere öğretmenlik açısından önemli bir eğitim politikası olan kapsayıcı eğitim seminerlerinin dinamikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu eğitim programının öğretmenlerde öğrencilerin okul dışı yaşamsal koşulları ve bireysel farklılıkları konusunda da bir duyarlılık geliştirme noktasında etkili olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarının en dikkat çekici olanı, öğretmenlerin bu sürece nasıl hazırlandıkları ve öğrencilerle kurdukları ilişkiyle ilgili olanlarıdır. Buna göre, mülteci öğrencilerin varlıkları temelinde şekillenen eğitim politikaları çerçevesinde hem hizmet öncesi hem

de hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenlerin daha sistematik bir eğitim almalarının önemi ortadadır. Eğitim politikaları özelinde bu eğitimlerin yaygınlaştırılması ve öğretmenlere hem duyarlılık hem de çokkültürlü eğitim anlamında mesleki beceriler geliştirecek biçimde yapılandırılması önerilebilir. Ayrıca kültüre duyarlılığı geliştirmeye yönelik öğretmen eğitimlerinin tek bir program çerçevesinde yürütülmesi öğretmenlerin eğilimlerinde ya da yaklaşımlarında farklılaşmayı en aza indirebilir. Bu araştırma yalnızca sınıfında göçmen öğrenci olan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Başka çalışmalarda sınıfında mülteci öğrenci olmayan öğretmenler de sürece dahil edilerek bilgi ve deneyimin farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenebilir. Ayrıca öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin farklı değişkenlerle ilişkilerine ya da başka değişkenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerini yordama biçimlerine odaklanan çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 30.03.2020 tarihli ve 85434274-050.04.04/27270 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Acar Çiftçi, Y. (2015). Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Alev, S., & Kara, M. (2021). The relationship between cultural intelligence and the attitudes towards refugee students: A study on primary school teachers. *Participatory Educational Research*, 8(1), 109-122. <https://doi.org/10.17275/per.21.6.8.1>
- Aslan, M. & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: van ili örneği. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1829>
- Avcı, F. (2019). Teachers' opinions on the problems faced by the refugee students in preschool education institutions. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80. <https://doi.org/10.35207/later.537817>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* içinde (s. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Başarı, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Başbay, A. & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 161, 199-212.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi. “
- Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-246.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2018). *Gerçekliğin Sosyal İnşası* (V. S. Öğütle, Çev.). Ankara: Atf Yayınları.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.

- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2015). Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri (Çev. A. Sümer, L. Ünsaldı, Ö. Akkaya). Ankara: Heretik Yayıncılık
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11 (14), 123-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Bottiani, J. H., Debnam, K. J., Reinke, W. M., Herman, K. C. & Rosenberg, M. S. (2018). Promoting cultural responsiveness and student engagement through double check coaching of classroom teachers: An efficacy. *Study School Psychology Review*, 47 (2), 118–134 DOI: 10.17105/SPR-2017-0119.V47-2
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38, 65–84.
- Bulut, C. & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978.
- Burak, D. Amaç, Z., Doğan, Y., Duran, S., Yıldırım, F.& Uzun, H. (2020). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış ölçeği: uyarlama ve uygulama çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 354-376.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç-Çakmak, E. & Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, A. E., Güney Karaman, N. & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality education*. New York: National Commission on Teaching and America's Future
- Demir, S.& Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Dickson, G. L., Chun, H. & Fernandez, I. T. (2016). The development and initial validation of the student measure of culturally responsive teaching. *Assessment for Effective Intervention*, 41(3), 141–154. DOI: 10.1177/153.450.8415604879
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185. DOI: 10.20860/ijoses.08223
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme – I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Evans, K. (2017). Examining the culturally responsive teaching self-efficacy of teacher candidates in hawaii (PhD Dissertation). Walden University.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fitchett, P. G., Starker, T. V. & Salyers, B. (2012). Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a preservice social studies education course. *Urban Education*, 47(3), 585–611. DOI: 10.1177/004.208.5912436568 <http://uex.sagepub.com>
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh Edition). New York: McGraw-Hill.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.

- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629. doi:10.1080/095.183.9022000014349
- Hair, J.F., Tatham, R.L., Anderson, R.E., & Black, C.W. (2006). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River: NJ.
- Hall-Campbell, N.(2011). Culture in context: A mixed methods exploration of school climate and culturally relevant pedagogy beliefs in bahamian secondary education. (PhD Dissertation). Carolina State University.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple language sand cultures. R. K. Hambleton, P. Merenda, C. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* içinde (s. 3-38). Lawrence Erlbaum.
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into Practice*, 42(3), 195-202.
- Hurn, C. J. (2016). *Okulun imkan ve sınırları* (Çev. Ed. M. Sever). Ankara: PegemA.
- Kara, M., & Özenç, M. (2020). A multidimensional approach to the problems experienced by the classroom teachers with Syrian students in their classes. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 184-201. doi: 10.29329/ijpe.2020.280.11
- Karaçam, M. Ş. & Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Hacettepe J. of Sport Sciences*, 23 (3), 89–103
- Karadağ, Y (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterliliklerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Karataş, K. (2018). Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kaysılı, A. (2021). Modern ve Çokkültürlü Toplumlarda Değerler Krizi ve Eğitim. S. T. Kamer (Ed.). *Toplum ve Kültür Bağlamında Karakter ve Değerler Eğitimi* içinde (s. 148-170). PegemA
- Kotluk, N. & Aydın, H. (2021). Culturally relevant/sustaining pedagogy in a diverse urban classroom: Challenges of pedagogy for Syrian refugee youths and teachers in Turkey. *British Educational Research Journal*, Early View. <https://doi.org/10.1002/berj.3700>
- Kulkarni, S. S., Stacy, J. & Kertyzia, H. (2020) A Collaborative Self – Study: Advocating for Democratic Principles and Culturally Responsive Pedagogy in Teacher Education, *The Educational Forum*, 84:1, 4-17, DOI: 10.1080/00131.725.2020.1679932
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102%2F000.283.12032003465>
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass.
- Larson, K. E. (2015). An Investigation of the Association Between Teachers' Use of Culturally Responsive Strategies, Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy, and Teachers' Ability to Manage Student Behavior. (PhD Disseration). Johns Hopkins University.
- Leonard, J. Mitchell, M., Barnes-Johnson, J., Unert, A., Outka-Hill, J., Robinson, R., & Hester-Croff, C. (2018). Preparing teachers to engage rural students in computational thinking through robotics, game design, and culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 386–407. DOI: 10.1177/002.248.7117732317
- Malo-Juvera, V., Correll, P. & Cantrell, S. (2018). A mixed methods investigation of teachers' self-efficacy for culturally responsive instruction. *Teaching and Teacher Education*, 74, 146-156. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.003>

- Marsh, H.W., Balla, J.R., & McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Martinez, J. A. (2016). The Relationship between Teachers' Self-Efficacy and their use of Culturally Responsive Pedagogy (PhD Dissertation). The University of Texas at Austin.
- Nayır, F. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ve sınıf yönetimi. S. Nayır (Ed.), *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* içinde (s.215-245). Anı Yayıncılık
- Negishi, M. (2012). Foundational field experiences: A window into preservice teachers' cultural consciousness and self-efficacy for teaching diverse learners. *SRATE Journal*, 21 (1), 37-43.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes*. New York: Teachers College Press.
- Oğuz Duran, N.& Çalışkan, B. (2020). Psikolojik iyi oluş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresinin öğretmen kültürlerarası duyarlılığını yordamadaki roller. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 198-218. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.560090>
- Orçan, F., (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 413-421. DOI: 10.21031/epod.394323
- Özdemir, M. & Dil, K. (2013). Teachers' attitudes toward multicultural education: case of Çankırı province. *Ankara university Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46 (2), 215-232.
- Özüdoğru, F. (2018). The readiness of prospective teachers for culturally responsive teaching. *Acta Didactica Napocensia*, 11(3-4), 1-12, DOI: 10.24193/adn.11.3-4.1.
- Rengi, Ö. & Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Richards, H. V., Brown, A. F. & Forde, T. B. (2004). Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy. National Center for Culturally Responsive Educational Systems.
- Sağlam, H. İ. & İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Silva, K. A. (2017). Examining Elementary Teachers' Implementation of Culturally Responsive Teaching (Masters Theses). Eastern Illinois University.
- Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağistan Yalçınkaya G., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şimşek, O. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy-Forming Experiences: A Mixed Methods Study. *The Journal of Educational Research*, 104:5, 360-369. DOI: 10.1080/00220.671.2010.487081
- Skepple, R. G. (2011). Developing Culturally Responsive Preservice Teacher Candidates: Implications For Teacher Education Programs (PhD Dissertation). Eastern Kentucky University.
- Soylu, A., Kaysılı, A.& Sever, M (2020). Refugee children and adaptation to school: an analysis through cultural responsiveness of the teachers. *Education and Science*, 45 (201), 313-33. DOI: 10.15390/EB.2020.8274
- Starker, T. V. & Fitchett, P. G. (2013). Assisting preservice teachers toward becoming culturally responsive. *DE GRUYTER*, 8(1), 27-46. doi 10.1515/mlt-2012-0002
- Toprak, G. (2008). Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Weinstein, C., Curran, M. & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory into Practice*, 42(4), 269-276.
- Vidwans, M.& Faez, F. (2019). Teaching in linguistically and culturally diverse classrooms in canada: self-efficacy perceptions of internationally educated teachers. *TESL Canada Journal*, 36 (2), 48–67. <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i2.1313>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(13).
- Yazıcı, S., Başol, G. & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Young, J. R., Young, J. L., Fox, B. L.; Levingston, E. E.& Tholen, A. (2019). We would if we could: examining culturally responsive teaching self-efficacy in a middle school mathematics methods course. *Northwest Journal of Teacher Education*, 14 (1). DOI: 10.15760/nwjte.2019.14.1.3
- Young, S. & Sternod, B. M. (2011). Practicing culturally responsive pedagogy in physical education. *Journal of Modern Education Review*, 1(1), 1-9.

3-5 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Zihin Kuramı Testi: Geçerlik Güvenirlilik Çalışması *

The Test of Theory of Mind for Children Aged 3-5 Years: A Validity and Reliability
Study

Burcu KILIÇ TÜLÜ ** 
Cevriye ERGÜL *** 

Öz

Zihin kuramının sosyal beceriler başta olmak üzere birçok beceri ile ilişkisi bu becerilerin değerlendirilmesine olan ilgiyi artırmıştır. Bu çalışmada üç ila beş yaşındaki çocukların zihin kuramı becerilerini değerlendirmeye yönelik Zihin Kuramı Testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Açıklayıcı araştırma modelindeki bu çalışmaya; tipik gelişen, anadili Türkçe olan, alıcı dil becerileri kronolojik yaşıyla uyumlu 528 çocuk katılmıştır. Çocukların alıcı dil düzeyleri Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin alıcı dil alt alanı kullanılarak belirlenmiştir. Geliştirilen Zihin Kuramı Testinin kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ayırıcılık geçerliği, ölçüt geçerliği, test-tekrar test ve iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Yapı geçerliğine ilişkin analizler sonucunda; üç, dört ve beş yaş için ayrı testler elde edilmiş ve her yaş düzeyinde beş alt test yer almıştır. Üç ve dört yaşa yönelik testte 27 madde, beş yaşa yönelik testte ise 26 madde yer almaktadır. Maddelerin ayırıcılık düzeyleri genel olarak çok yüksektir. Testin ölçüt geçerliğinin orta ve yüksek olduğu; test-tekrar-test güvenirliklerinin, üç ve beş yaş için genel olarak yüksek; dört yaş için ise yüksek olduğu belirlenmiştir. İç tutarlılık katsayılarının tüm yaş düzeyleri için yüksek olduğu bulunmuştur. Bulgular temelinde testin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zihin kuramı, zihin kuramı yetersizlikleri, yanlış inanç, duygusal ve bilişsel zihin kuramı, duyguları tanıma, duyguları anlama

* Bu çalışma ilk yazarın “3-5 Yaş Arası Çocuklara Yönelik Zihin Kuramı Ölçeğinin Geliştirilmesi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar, Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, E-posta: tulu@ankara.edu.tr, Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-9623-8392>

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, E-posta: cergul@ankara.edu.tr, Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0001-6793-6469>

Abstract

The theory of mind's relationship with many skills, in particular social skills, has increased the interest in evaluation these skills. The aim of this study is to develop the Test of Theory of Mind for assessing 3 – to 5-year-old children's theory of mind skills. This study has been conducted using the explanatory research model. A total of 528 children between the ages of three and five, showing typical development, with Turkish as their native language, and showing age-appropriate receptive language performance participated in the study. The children's receptive language levels were determined using the receptive language subtest from the Turkish Early Language Development Test. This study has examined the content validity, construct validity, discriminant validity, criterion validity test-retest, and internal consistency of the Test of Theory of Mind. Separate tests have been obtained for 3-, 4-, and 5-year-old children as a result of the analyses of construct validity. Each test had five subtests. The tests for 3 – and 4-year-old children each had 27 items, while the test for 5-year-old children had 26 items. The items' discrimination levels were generally very high. The tests had medium and high criterion validity. The test-retest reliability was also high for all three tests. The tests' internal consistency values were found to be high as well. Based on these results, the test has been considered as a valid and reliable tool.

Keywords: Theory of mind, lack of theory of mind, false belief, emotion and cognitive theory of mind, recognise of emotion, understanding emotions

Summary

Introduction

The theory of mind (ToM) generally involves one's ability to interpret their own and others' emotions, desires, beliefs, and intentions (Koski and Steck, 2010). Children's performance on these skills significantly affects their social skills, academic achievement, and problem behaviors (Nader-Grosbois, Houssa and Mazzone, 2013; Lockl, Ebert and Weinert, 2017). Therefore, assessing ToM skills is rather important in terms of being able to early identify and support children who have problems developing ToM skills. However, many limitations are found in the field regarding the evaluation of ToM skills (Hutchins et al., 2008a, 2008b; Wellman and Liu, 2004). The first of these limitations involves the evaluation of the cognitive aspect of ToM only. However, ToM skills have a multi-component structure that includes understanding emotions, knowledge, desires, and beliefs as well as the emotions related to these desires and beliefs (Wellman, 2002). Secondly, ToM is generally assessed using different tasks and materials in studies (e.g., position change, unexpected content, diverse desires), which, in turn, make comparing and interpreting data and reaching conclusions difficult. Finally, there is no a comprehensive scale appropriate to the Turkish culture and language, and Turkish children's ToM skills are currently evaluated with tasks developed in other cultures. However, it is clear that cultural values, attitudes and parenting styles have an important role in the development of ToM skills. In this context, this study aims to develop the Test of Theory of Mind that comprehensively evaluate the ToM skills with both cognitive and emotional aspects for Turkish children aged three, four and five years.

Method

Participants

This study has been designed as an exploratory research to examine the validity and reliability of the Test of Theory of Mind. A total of 528 children who were between the ages of three to five years, not diagnosed with any disability, with Turkish as their native language, and whose receptive language skills were age-appropriate participated in the study.

Measures

Turkish Early Language Development Test (TELD-T; Güven and Topbaş, 2014)

TELD-T is a standardized test developed to measure the receptive and expressive language skills of children aged 2-7. In order to determine whether the children's receptive language skills were age-appropriate, the Receptive Language subtest of TELD-T were used in the study.

Test of Theory of Mind (TToM)

The TToM, which is aimed to be developed within the scope of this study, aims to evaluate the theory of mind skills of children between the ages of three and five. TToM consists of six subtests for emotional and cognitive theory of mind. These subtests are: Recognizing Emotions in Facial Expressions, Understanding Emotions in Situation Vignettes, Knowledge Access, Desires, Beliefs, and Hidden Emotions. In the subtest of Recognizing Emotions in Facial Expressions, children are expected to point to the picture that shows the emotion named by the examiner among four pictures. In the other subtests of the TToM, children are asked to determine the character's desire, belief, or emotion. Vignettes and pictures accompanying these vignettes are used in these subtests. Children are first asked the control questions to determine whether the child understands the story or not. These questions are not scored and the subtest does not continue for children who cannot answer these questions. When children answer the control questions correctly, testing continues with the target questions, each of which is scored 0 or 1 point. The test is designed similar to a desk calendar printed on A5-size paper. It is administered individually and administration lasts about 20 minutes.

Theory of Mind Tasks

To determine the criterion validity of TToM, theory of mind tasks adapted by Keçeli Kaysılı (2013) from the tasks frequently used in the field were used. They consist of six tasks that include diverse desires, diverse beliefs, knowledge access, appearance-reality, unexpected contents and change of location.

Expert Opinion Form

The Expert Opinion Form is prepared to determine the content validity of the test. Experts are asked for their opinions on whether the items in the test represent the feature to be measured, their suitability for the subtest, and the intelligibility of the language used.

Procedure

Preparing TToM

The preparation of the TToM was carried out in five stages. In the first stage, a literature review was conducted, and tasks and tests to assess children's ToM skills were examined. The decision was made to include subtests and items on the test related to both the emotional and cognitive aspects of ToM. In the second stage, the tasks and items that can be included in these subtests were prepared. Photographs of child and adult models to be included in the Recognizing Emotions in Facial Expressions subtest and vignettes for the other subtests were prepared. The vignettes chosen from those that were frequently used in previous studies were adapted to Turkish culture (Denham, 1986; Flavell et al., 1983; Hogrefe, Wimmer and Perner, 1986; Wellman and Liu, 2004; Widen and Rusell, 2004; Wimmer and Perner, 1983). In the third stage, the test items were shared with the experts and their opinions were obtained. In the fourth stage, how the items will be depicted was determined and the drawings were prepared with the support of a professional in graphics. Finally, in the fifth stage, a pilot application was conducted with 12 children between the ages of three and five years. Changes were made to some stories and drawings as a result of the application, thus finalizing the test.

Data Collection

Implementations were carried out in preschools and kindergartens in Ankara. The required permissions were obtained from with the Ministry of National Education (MoNE), and the study was conducted with children whose families consented to their child's participation. TELD-T was applied to the children first to determine whether they displayed age-appropriate language performance. TToM was then administered only to the children who had exhibited age-appropriate language skills on the TELD-T.

Data Analysis

The validity of TToM's scope was examined within the framework of expert opinions. Categorical principal components analysis (CATPCA) and exploratory factor analysis (EFA) were used to examine the construct validity. Confirmatory factor analysis (CFA) was used to confirm the structure that had been obtained from the EFA (Costello and Osborne, 2005). In addition, the Pearson product-moment correlation was calculated within the scope of the test's item discrimination indexes and criterion validity analysis. The test-retest and internal consistency were examined for the test's reliability.

Findings

The results from the scope validity analysis identified 32 items as suitable for inclusion in the test. The results from the structural validity analysis determined differences in the scores from the subtests for all three age levels to explain over 24% of the variance. As a result of the exploratory factor analysis, a single-factor structure consisting of five subtests was defined for all three age levels. The factor loading values for the subtests from all three tests have been calculated to be between 0.36 and 0.77. As a result of the CFA, the single structure was identified for the 3 – and 4-year-old

children's tests as consisting of 27 items and having the subtests of Recognizing Emotions in Facial Expressions, Understanding Emotions in Situation Vignettes, Desires, Knowledge, and Beliefs. The single structure for the 5-year-old children's test was identified as consisting of 26 items and having the subtests of Recognizing Emotions in Facial Expressions, Understanding Emotions in Situation Vignettes, Desires, Beliefs, and Hidden Emotions. The analysis for determining the discrimination validity found the item-total score correlations for each subtest in TToM to be significant at the $p < .01$ level for all three ages. The item-total score correlations for all subtests have been calculated as being between .26 and .93. A high correlation was observed between TToM and the total scores from the Theory of Mind Tasks regarding the criterion validity ($R_{3\text{-yr-old}} = .80$, $R_{4\text{-yr-old}} = .83$; $R_{5\text{-yr-old}} = .62$). The results from the test-retest reliability analyses found a positive and generally high level (between .64 and .91) relationship to exist between two applications of TToM for all three age levels. Cronbach's alpha of reliability was calculated to be between .42 and .94 for the subtests.

Discussion

Much evidence has been obtained showing TToM to be a valid and reliable tool useable in evaluating the Theory-of-Mind skills for children aged three, four, or five years. The test has some contributions to the field. The test allows for evaluating ToM skills in terms of the both emotional and cognitive aspects. The test includes all tasks that frequently used in the literature and are suitable for the developmental level of children in this age group. The test is suitable for Turkish culture. The test includes more than one field, more than one task for each field, and more than one item in each task. The test is scored very clearly, and total scores can be obtained both from each individual field in the test as well as the overall test. In addition, the test can be applied in as short as 15 minutes and has easy-to-apply features. However, the results obtained within the contents of this study should be considered as a pre-validity and pre-reliability findings for TToM. Further research is recommended to perform a normative study to support TToM's validity and reliability analyses.

Giriş

Bebeklikten itibaren dünyayı anlamak, çevreye uyum sağlamak ve olayları yorumlamak için neden-sonuç ilişkileri kurarız. Gün içinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak sürekli kendimizin ve başkalarının davranışlarını izler ve yorumlarız. Bunu yaparken her birimiz kendi deneyimlerimize, zihnimize, içinde bulunduğumuz toplumun kültürel kurallarına özgü bir şekilde olayları yorumlar ve tahminlerde bulunuruz (Astington ve Baird, 2005). Buna göre hangi davranışları sergilememiz ya da sergilemememiz gerektiğine karar verir, davranışlarımızı düzenleriz. Hem sosyal ilişkilerimizi düzenlememiz hem de çevremizle sağlıklı bir iletişim kurmamız açısından son derece gerekli ve önemli olan bu süreçte bazı beceriler kullanırız. Zihin kuramı olarak adlandırılan bu beceriler en genel tanımıyla; hem kendimizin hem de diğerlerinin duygularını, isteklerini, inançlarını ve niyetlerini yorumlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Koski ve Steck 2010). Diğerlerinin zihinsel durumlarını anlamak olarak nitelendirdiğimiz bu beceriler bebeklikten itibaren gelişmeye başlamakta, yetişkinlikte de gelişmeye devam etmektedir (Flavell, 1999; Meltzoff ve Moore, 1997).

Bununla birlikte, bu becerilerin gelişiminin en hızlı olduğu dönem okulöncesi dönemdir (Flavell, Flavell ve Green, 1983). Okulöncesi dönemle birlikte çocuğun sosyal çevresi değişmekte ve giderek karmaşıklaşmaktadır. Karmaşıklaşan sosyal ilişkiler içinde çocuğun, bireylerin davranışlarını doğru yorumlayıp buna uygun davranması, sosyal ilişkiler ve diğer öğrenmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Harris, 1992; 1994).

Çocukların erken çocukluk dönemindeki zihin kuramı becerileri ilerleyen yıllardaki öğrenme davranışları, akademik becerileri, problem davranışları ve sosyal becerileri ile yakından ilişkilidir. Araştırmalar, çocukların erken dönemde başkalarının zihinsel durumlarını anlama becerilerinin ileri yıllardaki öğrenme performanslarının ve akademik başarılarının önemli bir göstergesi olduğunu göstermektedir (Lecce, Caputi ve Hughes, 2011; Lockl, Ebert ve Weinert, 2017). Diğerlerinin niyet ve duygularının farkında olan çocuklar kendileri hakkındaki olumlu ve olumsuz yorumların farkındadırlar. Bu farkındalığa sahip olan çocuklar diğerlerinin geribildirimlerini doğru bir şekilde anlamakta ve davranışlarını bu yönde düzenlemektedirler (Cutting ve Dunn, 2002; Lecce, Caputi ve Pagnin, 2014). Bu kapsamda, öğretmenin geribildirimlerini ve kendi hakkında ne düşündüğünü/düşüneceğini doğru yorumlayabilen çocukların bir göreve devam etme ve bir davranışı yeniden deneme motivasyonlarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Elliot ve Dweck, 2005). Bununla birlikte, diğerlerinin zihinsel durumlarını yorumlamakta zorlanan çocukların öğrenme davranışlarının ve akademik becerilerinin daha sınırlı olduğu bilinmektedir (Izard, Schultz, Fine, Yougstrom ve Ackerman, 2001). Benzer şekilde zihin kuramı becerileri çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Devine, White, Ensor ve Hughes, 2016; Hughes ve Ensor, 2006; Izard vd., 2001; Nader-Grosbois, Houssa ve Mazzone, 2013). Çocuklar sosyal becerileri, toplumsal normları ve kuralları diğerlerini izleyerek, onların davranışlarını yorumlayarak kazanırlar (Harris, 1992). Kendinin ve diğerlerinin duygularını, isteklerini ve inançlarını anlayabilen çocuklar içinde buldukları duruma ve sosyal kurallara uygun davranabilmekte ve çevresindekilerle daha başarılı bir iletişim kurabilmektedir (Nader Grosbois vd., 2013). Buna karşın, zihin kuramı becerilerinde problem yaşayan ve diğerlerinin zihinsel durumlarını anlamlandıramayan çocuklar, içinde buldukları duruma uygun şekilde davranmakta zorlanmaktadır. Bu nedenle, bu çocukların problem davranış gösterme olasılıklarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Landa ve Goldberg, 2005).

Zihin kuramı becerilerindeki yetersizlikler tipik gelişen çocukların bazılarında, özel gereksinimli çocukların ise büyük çoğunluğunda gözlenebilmektedir. Görme, işitme, zihinsel ve gelişimsel yetersizlikler gösteren çocuklar ile otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar zihin kuramı becerilerindeki yetersizlikleri en sık sergileyen gruplardır (Çotuk ve Özdemir, 2021; Peterson, Slaughter, Moore ve Wellman, 2016; Stanzione ve Schick, 2014). Özellikle sosyal etkileşim ve iletişim davranışlarında sınırlılıklarla karakterize olan otizm spektrum bozukluğunda, çocukların sosyal becerilerdeki problemlerinin temelinde zihin kuramı becerilerindeki sınırlılıkların yattığı düşünülmektedir (Joseph ve Tager Flusberg, 2004). Zihin kuramı becerilerinin akademik ve sosyal becerilerle olan ilişkisi düşünüldüğünde bu becerilerde sınırlılıklar gösteren çocukları erken dönemde belirlenmesi ve desteklenmesinin önemli olduğu açıktır. Bu açıdan, erken çocukluk döneminde çocukların bu becerilerde nasıl gelişim gösterdiğini izlemek ve bu gelişimde farklılıklar

gösteren çocukları belirlemek ileride oluşabilecek olası problemlerin önüne geçmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Akademik ve sosyal beceriler ile ilişkisi nedeniyle çocukların zihin kuramı becerilerinin erken çocukluk döneminde değerlendirilebilmesi son derece önemlidir. Böylece zihin kuramı becerilerinin gelişiminde gecikme veya farklılık yaşayan, bu nedenle akademik ve sosyal problemler açısından risk taşıyan çocukların belirlenmesi, erken dönemde müdahale edilerek risk düzeylerinin azaltılması ve olası problemlerin önlenmesi mümkün olabilmektedir. Bunun için çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun araçlarla ayrıntılı değerlendirmeler yapılmalıdır. Alanyazında çocukların başkalarının duygularını, isteklerini ve inançlarını anlama becerilerinin değerlendirildiği görevler ya da bu görevleri içeren testler kullanıldığı görülmektedir (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones ve Plaisted, 1999; Wellman ve Liu, 2004; Wellman ve Woolley, 1990; Wimmer ve Perner, 1983). Ülkemizde ise okulöncesi dönemdeki çocukların zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesine yönelik standardizasyonu yapılan bir aracın olmadığı, uluslararası alanyazına benzer şekilde görevlerin ya da uyarlamaları yapılan testlerin kullanıldığı görülmektedir (Altıntaş, 2014; Girli ve Tekin, 2010; Kahraman, 2012; Taymaz-Sarı, 2011). Buna karşın, bu görevlerin ve testlerin bazı açılardan sınırlılıklarının olduğu gözlenmektedir. Bu sınırlılıklar temelinde bu çalışmada yeni bir testin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Bu sınırlılıklardan ilki, zihin kuramının çoğunlukla bilişsel yönüne yönelik değerlendirmelerin yapılmasıdır. Bu değerlendirmelerde çocukların, kişilerin isteklerinin, inançlarının farklılaşabileceğini ya da inançlarının yanlış olabileceğini anlama becerilerine yönelik görevler kullanılmaktadır. Farklı istekler, farklı inançlar ve yanlış inancı anlama gibi görevlerle yapılan bu değerlendirmeler zihin kuramının bilişsel yönünü içermektedir (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985; Wellman ve Liu, 2004). Oysa ki çocukların bu dönemdeki zihin kuramı becerileri duyguları, bilgiyi, istekleri, inançları ve bu istek-inançlara bağlı duyguları anlamayı da kapsayan çok bileşenli bir yapıya sahiptir (Wellman, 2002). Sadece isteklere, duygulara ya da sadece yanlış inanca dayalı değerlendirmelerin bu becerilerdeki gelişimsel ilerlemeyi yeterince açıklayamayacağı düşünülmektedir. Zihin kuramının daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi bireysel kararların alınmasında, gelişimsel eğrilerin belirlenmesinde ve bu becerilerin ilişkili olduğu değişkenlerin (dil, yönetici işlevler vb.) incelenmesinde daha fazla fikir verecektir.

Zihin kuramının değerlendirilmesinde ikinci bir sınırlılık, çalışmalarda bu becerilerin farklı ve sınırlı sayıda görevle değerlendirilmesidir (Döhnel vd., 2017; Ruffman ve Keenan, 1996). Bazı çalışmalarda zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesinde yanlış inanç (beklenmeyen içerik, yer değişikliği vb.) görevlerinden biri kullanılırken (Bigelow, 2008; Longobardi, Spataro, D’Alessandro ve Cerutti, 2015), bazılarında birkaç yanlış inanç görevinin bir arada kullanıldığı görülmektedir (Nader-Grosbois vd., 2013). Görev sayılarının farklılık göstermesi çalışmalardan elde edilen sonuçların karşılaştırılmasında ve genellenmesinde problemlere yol açmaktadır. Ek olarak, bu değerlendirmelerde görev sayısının az olması çocukların tesadüfi şekilde doğru ya da yanlış yapma olasılığını arttırmaktadır. Özellikle özel gereksinimleri olan çocukların değerlendirilmesinde çocuğa sunulan fırsat sayısının doğru belirlemeler yapmak ve doğru müdahalede bulunmak açısından önemi büyüktür.

Zihin kuramının değerlendirilmesinde üçüncü bir sınırlılık, çocukların zihin kuramı becerilerinin yaşlarına uygun şekilde incelenmemesidir. Alanda sıklıkla kullanılan bazı testlere bakıldığında, testlerdeki maddelerin geniş bir yaş aralığında bulunan tüm çocuklara uygulandığı görülmektedir. Örneğin, Wellman ve Liu (2004), tarafından geliştirilen Zihin Kuramı Görevleri Ölçeği (Scaling of Theory-of-Mind Tasks) iki ila altı yaş arasındaki çocukların zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Ölçekte herhangi bir durdurma kuralı olmadığı ve tüm soruların her yaş grubundaki çocuğa yöneltildiği görülmektedir. Benzer şekilde, Hutchins vd. (2008a; 2008b) tarafından geliştirilen Çocukların Zihin Kuramı Algıları Ölçeği-Deneysel Versiyon (Perceptions of Children's Theory of Mind Measure-Experimental Version, PCToMM-E) 4,5-12 yaş arasında otizm spektrum bozukluğu olan çocukların zihin kuramı becerilerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Ancak, örneklem grubunun yetersiz olması nedeniyle bu testin geliştirilmesinde faktör analitik yöntemlerin kullanılmadığı, bu nedenle hangi yaş düzeylerinde kullanılabileceğine ilişkin daha fazla çalışma yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Sonuç olarak, testlerde yer alan tüm maddeler yaş düzeyine bakılmaksızın uygulanmaktadır. Çocukların gelişimsel özellikleri, yaş düzeylerine göre farklılaşmakla birlikte her yaş düzeyinde beklenen zihin kuramı becerileri de farklılaşmaktadır. Yapılan uygulamalarda, çocukların dikkat ve motivasyonlarının çok zor ya da çok kolay sorulardan olumsuz etkilenmediği düşünülmektedir. Bu nedenle, elde edilen sonuçların bu becerilerde problem yaşayan çocukları ayırt etmede ve farklılıkları belirlemede yanıltıcı sonuçlar vermesi olasıdır. Buna ek olarak, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olmayan değerlendirmeler geçerlik ve güvenilirlik açısından da bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Dördüncü bir sınırlılık, zihin kuramının farklı materyallerle ve farklı puanlama uygulamaları ile değerlendirilmesidir. Bu bağlamda oyuncak bebekler, kuklalar, hikâye kitapları, oyuncaklar, oyuncuların yer aldığı videolar ya da hikâyeler kullanılarak değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir (Bradmetz ve Schneider, 1999; Hadwin, Baron-Cohen, Howlin ve Hill, 1996; Happe, 1995; Mayes, Klin, Tercyak, Cicchetti ve Cohen, 1996). Değerlendirmelerdeki bu farklılıkların tüm çocukların, özellikle gelişimsel açıdan farklılaşan çocukların, değerlendirme sürecini ve performansını etkileyebileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde, çocukların bu görevlere verdikleri yanıtların puanlanmasında da farklılıklar vardır. Bazı araştırmalarda çocukların görevi anlayıp anlamadığının kontrol edildiği kontrol soruları puanlanırken, bazı araştırmalarda puanlanmamaktadır (Cavallini, Lecce, Bottiroli, Palladino ve Pagnin, 2013; Wellman ve Liu, 2004). Zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesindeki bu çeşitlilik sonuçların genellenmesini ve yöntemsel olarak karşılaştırılmasını güçleştirmektedir.

Son olarak, ulusal alanyazında uyarlaması yapılan zihin kuramı testleri olmakla birlikte, standardizasyonu yapılan bir test bulunmamaktadır. Oysa zihin kuramı becerilerinde kültürel değerlerin, tutumların ve çocuk yetiştirme şekillerinin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Astonington ve Baird, 2005). Kültür, sadece zihin kuramı becerilerinin gelişim sırasını değil, aynı zamanda çocukların o becerilerde ustalaşma düzeylerini de etkilemektedir (Ike Anggraika, Peterson ve Slaughter, 2017). Kültürden kültüre ayıplanan ya da saygı göstergesi olan davranışlar değişmekte ya da duygular sonucunda bireylerin verdikleri tepkiler farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla bu tür görevlerin yer aldığı bir ölçeğin kültürel özellikler temelinde oluşturulmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Zihin kuramının değerlendirilmelerindeki bu sınırlılıklar nedeniyle bu çalışmada çocukların gelişimsel özelliklerine uygun, duygusal ve bilişsel zihin kuramı becerilerinin birlikte değerlendirilebileceği, bu alanlara ilişkin birden fazla görevin ve maddenin yer aldığı, kolay uygulanabilen standart bir aracın geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Çalışmada üç ila beş yaş arasındaki çocukların zihin kuramı becerilerini değerlendirmeye yönelik Zihin Kuramı Testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Zihin Kuramı Testinin geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin belirlenmesine yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Zihin Kuramı Testinin;

1. Kapsam geçerliği ne düzeydedir?
2. Yapı geçerliği ne düzeydedir?
3. Madde-toplam puan korelasyonlarına dayalı olarak ayırıcılık anlamında geçerliği ne düzeydedir?
4. Ölçüt geçerliği ne düzeydedir?
5. Test – tekrar – test yöntemine dayalı devamlılık/kararlılık anlamında güvenirliliği ne düzeydedir?
6. İç tutarlılık anlamında güvenirliliği ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çocukların zihin kuramı becerilerini değerlendirmek üzere bir test geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırma, temel araştırma türlerinden betimleyici modelde bir araştırmadır. Bu çalışmada 3-5 yaş arası çocukların zihin kuramı becerilerini ölçmeye yönelik bir yapı açıklanmaya çalışılmıştır. Varolan bilgiye yenilerini katmayı amaçlayan temel araştırmalardan olan açılımlama düzeyindeki araştırmalarda, problemin ne olduğu, hangi değişkenlerin etkisinde olduğu ve problemi belirlemek için en uygun yaklaşımın ne olabileceği belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2015). Ölçek geliştirme çalışmaları da bu kapsamdaki çalışmalardandır.

Katılımcılar

Bu çalışmada Ankara ilinin yedi merkez ilçesinde (Mamak, Çankaya, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Keçiören, Altındağ) Miili Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı bağımsız anaokulu ve kreşlere devam eden 528 çocuk yer almıştır. Çalışmada yer alan çocukların herhangi bir yetersizlik tanısının olmamasına, anadillerinin Türkçe olmasına ve alıcı dillerinin yaşıyla uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Çocukların alıcı dil becerileri Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin alıcı dil alt testi kullanılarak değerlendirilmiş ve bu testte alıcı dil becerileri yaşıyla uyumlu olmayan çocuklar çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Örneklemin belirlenmesinde olasılıklı örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme ve küme örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. İlk olarak alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden

gelmeleri dikkate alınarak okullar belirlenmiştir. İkinci olarak seçkisiz atama yoluyla her tabakadan (alt, orta, üst) sekizer olmak üzere toplam 24 okulöncesi eğitim kurumu belirlenmiştir. Bu kurumların belirlenmesi sırasında okul müdür veya müdür yardımcılılarıyla iletişime geçilerek okula devam eden öğrencilerin sosyoekonomik özellikleriyle ilgili bilgi alınmıştır. Okulların belirlenmesinin ardından her bir yaş grubundan sekizer çocuk olmak üzere bir okuldan toplam 24 çocukla çalışılmıştır. Her yaş grubunda yer alan çocukların belirlenmesinde kız ve erkek sayılarının eşit olmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle üç yaşında 180 ($X_{\text{yas}}=44.43$, $SS=2.01$), dört yaşında 176 ($X_{\text{yas}}=52.95$, $SS=3.31$) ve beş yaşında 172 ($X_{\text{yas}}=64.55$, $SS=3.64$) olmak üzere toplam 528 çocuk çalışmada yer almıştır. Aşağıda katılımcılara ilişkin bazı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.*Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları*

		3 yaş		4 yaş		5 yaş	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	90	50.00	94	53.40	76	44.20
	Erkek	90	50.00	82	46.60	96	55.80
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	5	2.80	3	1.70	4	2.30
	Ortaokul	5	2.80	13	13.40	25	14.50
	Lise	35	19.40	27	25.00	54	31.40
	Açıköğretim/Önlisans	45	25.00	43	24.40	38	22.10
	Lisans	75	41.70	60	68.50	44	25.60
	Lisansüstü	15	7.80	13	7.30	16	9.40
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	3	1.80	4	2.20	9	5.30
	Ortaokul	9	5.00	15	8.60	19	10.10
	Lise	44	24.40	40	22.80	42	24.40
	Açıköğretim/Önlisans	38	21.10	46	26.10	35	20.40
	Lisans	75	41.70	55	31.30	48	27.90
	Lisansüstü	11	5.50	14	7.90	19	11.10

Tablo 1'e göre üç ve dört yaşındaki çocukların anneleri büyük oranda lisans programlarından, beş yaşındaki çocukların anneleri ise lise ve lisans programlarından mezundur. Babaların öğrenim düzeyinin ise üç grup içinde büyük oranda lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. Cinsiyet ve anne eğitim düzeyinin tüm yaş grupları için farklılaşmadığını göstermek için ki-kare analizi yapılmıştır. Buna göre, üç yaş ($\chi^2(11) = 8.91$, $p = .63$), dört yaş ($\chi^2(11) = 11.76$, $p = 0.30$) ve beş yaş ($\chi^2(11) = 18.08$, $p = 0.11$) gruplarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

*Veri Toplama Araçları**Demografik Bilgi Formu*

Demografik bilgi formu çalışmaya katılan çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Formda çocukların doğum tarihlerine, cinsiyetlerine ve anne öğrenim düzeylerine yönelik sorular yer almaktadır ve ebeveynler tarafından doldurulmaktadır.

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL; Güven ve Topbaş, 2014)

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi 2-7 yaş arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici sözel dil becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen standart bir araçtır. Testin orijinali (Test of Early Language Development, TELD-3) Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilmiştir. Test dilin anlam bilgisi, biçimbirim bilgisi ve sözdizimi bileşenlerini ölçen 76 maddeden oluşmaktadır. Testin iki paralel formu ve her bir formda alıcı dil ve ifade edici dil olmak üzere iki alt test bulunmaktadır.

TEDİL'in yapı geçerliği kapsamında farklı yaş düzeyleri ve farklı gelişimsel özellikler gösteren çocuklarla çalışılmış ve testin çocukların dil becerilerini ayırt ettiği belirlenmiştir. Testte yer alan maddelerin ayırt ediciliği 0.10 ila 0.70 arasında, madde güçlükleri ise 0.58 ila 0.90 arasında değişmektedir. Testin paralel formlarının eş zamanlı ölçüt geçerlikleri tüm alt testler için 0.60 ve üstü korelasyona sahiptir. Testin paralel formlarındaki alt alanların iç korelasyonları 0.87 ila 0.91 arasındadır. Testin iç tutarlılık katsayısı 0.86-0.98 arasında değişmektedir. Test-tekrar-test yöntemine dayalı hesaplanan korelasyon katsayısı 0.95'dir. Testin eşdeğerlik anlamında güvenilirlik katsayıları 0.68 ila 0.97 arasında değişmektedir. Bu çalışmada alıcı dil becerilerinde yaşına uygun performans gösteren çocukları belirlemek amacıyla testin B formunun alıcı dil alt testi kullanılmıştır.

Zihin Kuramı Testi

Bu çalışma kapsamında geliştirilmesi amaçlanan Zihin Kuramı Testi (ZKT) üç ila beş yaşındaki çocukların zihin kuramı becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda ZKT duygusal ve bilişsel zihin kuramına yönelik altı alt testten oluşmaktadır. Bu alt testler Yüz İfadelerindeki Duyguları Tanıma, Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama, Bilgi Sahipliği, İstekler, İnançlar ve Gizli Duygular alt testleridir.

Yüz İfadelerindeki Duyguları Tanıma

Bu alt testte çocukların yüz ifadelerindeki duyguları tanıma becerileri değerlendirilmektedir. Mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korkudan oluşan dört temel duygunun değerlendirildiği alt testte çocuklara aynı sayfada dört farklı duyguya ait dört fotoğraf gösterilmekte ve çocuklardan kendilerine adı söylenen duyguyu bu dört fotoğraf arasından göstermeleri istenmektedir. Testte tiyatro alanında eğitim alan çocuk ve yetişkin oyuncuların bu duyguları ifade ederken çekilmiş fotoğrafları kullanılmıştır. Fotoğraflarda oyuncuların sadece yüzleri görülmektedir. Bu testte bir örnek madde ve her bir duyguya yönelik iki madde olmak üzere toplam sekiz madde yer almaktadır. Uygulamada duygular karışık bir sırada sunulmaktadır. Çocuklar doğru yanıtladıkları her madde için 1 puan almaktadırlar.

Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama

Bu alt testte çocukların duruma göre duyguların değişebileceğini ve bu duygular temelinde davranışların da değişebileceğini anlama becerileri değerlendirilmektedir. Bu amaçla mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korku duygularına yönelik iki ila üç cümleden oluşan kısa hikâyeler (ör. Cem tatilde en sevdiği kuzenin yanına gitti. Sence cem nasıl hisseder?) ve bu hikâyelere eşlik eden resimler oluşturulmuştur. Uygulama sırasında ilk olarak çocuklara hikâye okunmakta ve çocuklardan

hikâyedeki kahramanın hangi duyguyu hissettiğini dört yüz ifadesi arasından göstermeleri istenmektedir. İkinci olarak, kahramanın bu duygu bağlamında nasıl bir davranış sergileyeceği sorulmaktadır. Uygun davranışı farklı davranış seçeneklerinin bulunduğu üç resim arasından seçmeleri istenmektedir. Bu testte bir örnek madde ve her bir duyguya yönelik iki tane olmak üzere toplam sekiz madde yer almaktadır. Her bir maddede çocuğa iki hedef soru yöneltilmektedir. Çocuklar doğru yanıtladıkları her soru için bir puan almaktadır.

Bilgi Sahipliği

Bu alt testte çocukların, bir kişinin bir duruma/nesneye ilişkin bilgiye sahip olup olmadığını ve buna bağlı olarak davranışlarının değişebileceğini anlama becerileri değerlendirilmektedir. Bu amaçla dört hikâye (ör. Burada bir kutu var. Aslı daha önce bu kutunun içeriğini hiç görmedi. Sence ne olduğunu biliyor mu?) ve bu hikâyelere eşlik eden resimler oluşturulmuştur. Hikâyelerin ikisinde kahramanın duruma ilişkin bilgi sahibi olup olmadığına çocuğun karar vermesi istenmektedir. Diğer iki hikâyede ise kahramanın bilgi sahibi olma durumuna ilişkin çocuğa bilgi verilmekte ve bu bağlamda kahramanın hangi davranışı sergileyeceğini üç seçenek arasından göstermesi istenmektedir. Çocuklar doğru yanıtladıkları her soru için bir puan almaktadırlar.

İstekler

Bu alt testte çocukların, her bireyin farklı istekleri olabileceğini ve bu istekler temelinde davranışlarının, duygularının değişebileceğini anlama becerileri değerlendirilmektedir. Bu testte kahramanın istediğini elde ettiği iki ve istediğini elde edemediği iki hikâye olmak üzere toplam dört hikâye yer almaktadır (ör. Aslı makarnayı seviyor, pilavı sevmiyor. Aslı okuldan eve dönüyor. Sadece bir yiyecek seçebilir. Sence Aslı ne yer?). Her bir hikâyede iki hedef soru yer almaktadır. Bu kapsamda çocuklara ilk olarak iki obje/durum/etkinliğin resmi gösterilmekte ve hikâyedeki kahramanın neyi sevdiği/istediği söylenmektedir. Ardından ise bir durum verilerek bu durumda kahramanın bu sevdiği/istediği doğrultusunda ne yapacağını/seçeceğini belirlemeleri istenmektedir. Kahramanın ne yapacağını/seçeceğini doğru belirleyebilen çocuklarla uygulamaya devam edilmekte ve kahramanın duygusunu belirlemeye yönelik bir soru sorulmaktadır. Bu kapsamda çocuklardan kahramanın istediğini elde etmesi/edememesi durumunda nasıl hissedeceğini iki yüz ifadesi arasından göstermeleri istenilmektedir. Çocuklar doğru yanıtladıkları her soru için bir puan almaktadırlar.

İnançlar

Bu alt testte çocukların, kişilerin farklı inançları olabileceğini, buna bağlı olarak duygularının, davranışlarının değişebileceğini anlama becerileri değerlendirilmektedir. Bu amaca yönelik olarak testte doğru inanç, yanlış inanç, görünüm-gerçeklik, beklenmeyen içerik ve yer değişikliği yanlış inancının her birine yönelik ikişer hikâye olmak üzere toplam 10 hikâye yer almaktadır. Bu alt testte yer alan tüm hikâyelerde çocukların hikâyeyi anlayıp anlamadığını değerlendirmek amacıyla kontrol soruları sorulmaktadır. Puanlanmayan bu kontrol sorularını anlamayan çocuklara hikâyeler bir kereye mahsus olmak üzere tekrar edilmektedir. İkinci kez sorulara doğru yanıt veremeyen çocuklarla bir sonraki hikâye ya da alt testte geçilmektedir.

Doğru ve yanlış inancı anlamaya yönelik hikâyelerde çocuklara kahramanın inancı (ör. Öykü bebeğini arıyor. Bebeği yatakta da olabilir, sepette de olabilir. Öykü bebeğin sepette olduğunu düşünüyor) söylenmektedir. Bu kapsamda çocuktan ilk olarak bu inanca uygun davranışı söylemesi/göstermesi (ör. Öykü bebeğini ilk olarak nerde arar?) istenmektedir. İlk aşamayı geçen çocuklardan kahramanın inancı doğrultusunda (doğru/yanlış olması durumunda) hissedebileceği duyguyu iki resim arasından seçmeleri istenmektedir. Doğru ve yanlış inancı anlamaya yönelik hikâyelerin herbirinde iki hedef soru bulunmaktadır. Çocuklar doğru yanıtladıkları her sorudan bir puan almaktadır.

Beklenmeyen içerik ve görünüm gerçekliğe yönelik dört hikâye bulunmaktadır. Hikâyelerde görüntüsü ile içeriği ya da özelliği farklı olan nesnelerin bulunduğu resimler (ör. timsaha benzeyen bir oyuncakın aslında kumbara olması) kullanılmaktadır. İlk olarak çocuğun kendisine gösterilen bir objenin (oyuncak, cips kutusu vb.) ne olduğu ya da içinde ne olduğuna dair tahminleri alınmakta, ardından çocuğa durum/obje ile ilgili gerçek durum (ör. cips kutusunun içinde cetvel olması) açıklanmaktadır. Bu temelde de ilk olarak çocuğun objeyi ilk gördüğündeki kendi inancını açıklaması, ardından da hikâyedeki kahramanın objeyi ilk gördüğündeki yanlış inancını (objenin ne olduğunu düşüneceğini) belirlemesi istenmektedir. Kahramanın inancına ilişkin soruyu doğru yanıtlayan çocuklarla uygulamaya devam edilmekte ve kahramanın duygusuna yönelik soru sorulmaktadır. Çocuklardan kahramanın inancı sonucunda hissedebileceği duyguyu (ör. en sevdiği cips kutusundan cetvel çıkması) iki seçenek arasından göstermeleri istenilmektedir. Bu hikâyelerin her birinde kahramanın yanlış inancı ve duygusuna yönelik olmak üzere iki hedef soru yer almaktadır. Çocuklar doğru yanıtladıkları her sorudan bir puan almaktadır.

Yer değişikliğini anlamaya yönelik ise iki hikâye bulunmaktadır. Bu hikâyeler kahramanın bilgisi olmadan yeri değişen bir eşyayı konu (ör. çocuğun su içmeye giderken oyuncakını yere bırakması ve o yokken annesinin gelip oyuncakı kutuya koyması) almaktadır. Çocuklara ilk olarak kahramanın yanlış inancını (ör. yeri değişen eşyanın önceki yerinde olduğunu düşünmesi) belirlemelerine ilişkin soru sorulmaktadır. Bu soruyu doğru yanıtlayan çocuklarla uygulamaya devam edilmekte ve kahramanın inancı doğrultusundaki duyguyu (ör. oyuncakı koyduğu yerde bulamadığında ne hissedeceği) belirlemeye yönelik soru sorulmaktadır. Çocuklardan kahramanın inancı sonucunda hissedebileceği duyguyu iki seçenek arasından göstermeleri istenilmektedir. Bu hikâyelerin her birinde kahramanın yanlış inancı ve duygusuna yönelik olmak üzere iki hedef soru yer almaktadır. Çocuklar doğru yanıtladıkları her soru için bir puan almaktadırlar.

Gizli Duygular

Bu alt testte çocukların, duyguların gizlenebileceğini anlama becerileri değerlendirilmektedir. Bu amaçla hissettiği duyguyla gösterdiği duygu farklı olan kahramanların yer aldığı iki hikâye (ör. doğum gününde arkadaşının aldığı hediye için beğenmeyen ama arkadaşını kırmamak için mutlu gibi görünen bir çocuk) kullanılmaktadır. Bu hikâyelerde çocukların hikâyeyi anlayıp anlamadığını değerlendirmek amacıyla öncelikle kontrol soruları sorulmaktadır. Kontrol sorularını anlamayan çocuklara hikâyeler bir kereye mahsus olmak üzere tekrar edilebilmektedir. İkinci kez kontrol sorularına doğru yanıt veremeyen çocuklarla bir sonraki hikâye geçilmektedir. Uygulamaya devam

edilen çocuklardan ilk olarak, kahramanın gösterdiği duyguyu iki yüz ifadesi arasından göstermeleri istenmektedir. Bu soruya doğru yanıt veren çocuklara ikinci soru sorulmakta ve kahramanın gizlediği duyguyu iki yüz ifadesi arasından göstermeleri istenmektedir. Çocuklar kahramanın hem gerçek hem de görünen duygusunu doğru belirlemeleri halinde bu alt testten bir puan almaktadırlar. Kontrol soruları puanlanmamaktadır.

ZKT A5 boyutunda bir kitapçık şeklinde oluşturulmuştur ve masa takvimi düzeninde kullanılmaktadır. Her bir soru bir veya iki sayfa üzerinde resimlendirilmiştir. ZKT’de yer alan hikâyelere eşlik eden resimler siyah beyazdır. Resimlerde kahramanların yüzleri, çocuklara herhangi bir ipucu oluşturmaması için boş bırakılmıştır. Testte yer alan her hikâyede farklı kahramanlar kullanılmıştır. Uygulama ortalama 20 dakika sürmektedir.

Zihin Kuramı İşlemleri

ZKT’nin ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla Keçeli-Kaysılı (2013) tarafından alanda sıklıkla kullanılan görevlerden uyarlanan zihin kuramı işlemleri kullanılmıştır. Bu işlemler farklı istekler, farklı inançlar, bilgi edinmek, görünüm-gerçeklik, beklenilmeyen içerik ve beklenilmeyen yer değişikliğini içeren altı görevden oluşmaktadır. Farklı istekler görevinde yetişkin bir kukla ve iki yiyecek fotoğrafı kullanılmıştır. Kuklanın sevdiği yiyecek çocuklara söylenmiş ve bu doğrultuda hangi yiyeceği tercih edeceği sorulmuştur. Farklı inançlar görevinde bir kız kukla kullanılmıştır. Bu kuklanın kedisini aradığı söylenmiş ve kedinin nerde olabileceğine ilişkin iki fotoğraf gösterilmiştir. Çocuklara kuklanın kedinin nerde olduğunu düşündüğü söylenmiş ve kediyi ilk nerede arayacağı sorulmuştur. Bilgi edinmek görevinde bir çanta kullanılmış ve çocuğa çantanın içindekinin ne olduğuna ilişkin tahminleri sorulmuştur. Ardından çocuğa çantanın içindeki (köpek) gösterilmiş ve bu çantayı hiç görmeyen birinin içinde ne olduğunu bilip bilmediği sorulmuştur. Görünüm-gerçeklik görevinde yılan benzeyen bir kalem kullanılmıştır. Bu nesne öncelikle çocuğa verilerek kalem olduğunu anlamasına izin verilmiştir. Ardından bu nesneyi hiç incelemeyen birinin bunu ilk olarak ne sanacağı sorulmuştur. Beklenilmeyen içerik görevinde çocuklara tanıdıkları bir şeker kutusu gösterilmiş ve içinde ne olduğu sorulmuştur. Çocuğun tahminleri alındıktan sonra içinde şeker değil kalem olduğu gösterilmiştir. Ardından bunu hiç görmeyen birinin içinde ne olduğunu sanacağı sorulmuştur. Beklenilmeyen yer değişikliği görevinde iki kutu, arabayla oynamayı seven bir köpek kuklası kullanılmıştır. Arabayla oynayan köpeğin sıklıp gitmek istediği ve giderken arabasını A kutusuna koyduğu gösterilmiştir. Çocuğa “Köpek yokken ona bir şaka yapalım ve arabayı B kutusuna koyalım” diyerek araba B kutusuna konulmuştur. Ardından köpek döndüğünde arabayı ilk nerde arayacağı sorulmuştur. Bu görevlerde çocuğun soruyu anlayıp anlamadığının değerlendirildiği kontrol soruları ve test soruları bulunmaktadır. Ek olarak, çocuklar test sorusunu yanıtladıktan sonra verdiği cevabın nedenini açıklamalarına yönelik bir “Tahmin Açıklama” sorusu (Neden?) bulunmaktadır. Çocuklar doğru yanıtladıkları her test ve tahmin açıklaması sorusundan bir puan almaktadırlar. Çocukların kontrol sorularını geçemediği durumlarda uygulama sonlandırılmaktadır. Çocukların tüm görevlerden aldığı puanlar toplanarak toplam zihin kuramı puanı elde edilmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2013). Altı görevden 0-14 arası puan alınabilmektedir. Görevlere ilişkin elde edilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.76’dır.

Uzman Görüş Formu

Uzman Görüş Formu testin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla hazırlanan üçlü derecelendirmeli bir formdur. Formda testte yer alan maddelerin ölçülecek özelliği temsil edip etmediği, maddenin bulunduğu alt teste uygunluğu ve kullanılan dilin anlaşılabilirliği konularında uzmanlardan görüş istenmektedir. Uzmanlardan her bir maddeyi bu başlıklar altında üçlü derecelendirme (uygun, uygun değil ve düzeltilmeli) ile değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan, düzeltilmesini önerdikleri maddeler için açıklama yapmaları ve önerilerde bulunmaları beklenmektedir.

İşlemler

Bu bölümde ZKT'nin geliştirilme süreci, veri toplama ve veri analizi süreçlerine yer verilmiştir.

Zihin Kuramı Testinin Hazırlanması

ZKT'nin oluşturulması beş aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada alanyazın taraması yapılmış ve çocukların zihin kuramı becerilerini değerlendirmeye yönelik görevler ve testler incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda testte zihin kuramının hem duygusal hem de bilişsel yönüne ilişkin testlerin yer almasına karar verilmiştir. Duygusal zihin kuramı becerilerine yönelik olarak Yüz İfadelerindeki Duyguları Tanıma, Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama ve Gizli Duygular alt testlerinin, bilişsel zihin kuramı becerilerine yönelik ise Bilgi Sahipliği, İstekler ve İnançlar alt testlerinin oluşturulması planlanmıştır. Ek olarak, çocuklar diğerlerinin istek ve inançlarını anlamaya başladıktan sonra bu istek ve inançlar sonucundaki duyguları da anlama becerilerini geliştirmektedir (Bradmetz ve Schneider, 1999). Bu gelişimsel aşamayı değerlendirebilmek amacıyla İstek ve İnançlar alt testlerine duygusal zihin kuramı becerilerini değerlendirmeye yönelik maddeler eklenmiştir.

İkinci aşamada bu testlerde yer alabilecek görevler ve maddeler hazırlanmıştır. Testin ilk alt testi olan "Yüz İfadelerindeki Duyguları Tanıma alt testinde çocuk ve yetişkin modellerin yer aldığı fotoğraflar kullanılmıştır. Bu fotoğrafların oluşturulması süreci araştırmacıların daha önceki yayınında ayrıntılı olarak anlatılmıştır (Kılıç Tülü ve Ergül, 2015). Testin ikinci alt testi olan Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama alt testinde dört duyguyu (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) içeren hikâyeler hazırlanmıştır. Bu hikâyelerde alanyazındaki bazı çalışmalarda kullanılan, kahramanın duygusunu ve davranışlarını tahmin etmeye yönelik sorulardan yararlanılmıştır (Denham, 1986; Deneault ve Ricard, 2013; Howlin vd., 1998; Widen ve Rusell, 2004). Üçüncü alt test olan İstekler alt testindeki maddelerin hazırlanmasında Howlin vd. (1999) Çocuklara Zihin Okumayı Öğretme isimli kitabından ve Wellman ve Liu'nin (2004) iki-altı yaş arası çocuklar için geliştirdikleri Zihin Kuramı Ölçeğinden yararlanılmıştır. Dördüncü alt test olan Bilgi Sahipliği alt testinde ilk düzeyinde yer alan maddelerin hazırlanmasında Wellman ve Liu (2004) ve Deneault (2015) tarafından geliştirilen işlemlerden faydalanılmıştır. Beşinci alt test olan İnançlar alt testinde yer alan maddeler alanyazında sıklıkla kullanılan zihin kuramı işlemleridir. Bunlardan biri olan görünüm gerçeklik görevi için Flavell vd. (1983) geliştirdiği işlemlerden, beklenmeyen içerik görevi için Hogrefe, Wimmer ve Perner, (1986) geliştirdiği işlemlerden, yer değişikliği görevleri için ise Wimmer ve Perner (1983) tarafından geliştirilen Maxi görevinden yararlanılmıştır. Son olarak, Gizli Duygular alt testinde yer alan hikâyelerin oluşturulmasında Pons ve Harris (2000) tarafından geliştirilen Duyguları Anlama

Testi (Test of Emotion Comprehension; TEC) ve Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen ölçेğin gizli duygular alt testinden yararlanılmıştır.

Üçüncü aşamada testte yer alabilecek sorulardan bir madde havuzu oluşturulmuş ve maddeler alanda çalışan uzmanlarla paylaşarak görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler çerçevesinde testte yer alacak maddelere karar verilmiştir. Dördüncü aşamada, maddelerin nasıl resmedileceği belirlenmiş ve çizimler grafik alanındaki bir profesyonelden destek alınarak hazırlanmıştır. Çizimler tamamlandıktan sonra üç uzmandan çizimlere ilişkin görüş alınmıştır ve dört maddeye ilişkin çizimlerde değişiklik yapılmıştır. Beşinci aşamada tüm maddeler ile test A5 boyutunda bir kitapçık haline getirilmiş ve on iki çocuğun (her yaştan dörder çocuk) yer aldığı bir çalışma ile pilot uygulaması yapılmıştır. Bu pilot uygulama sonucunda sadece testte yer alan bir maddenin resimlerinde anlaşılabilirliği artırmak üzere değişiklik yapılarak teste son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında 528 çocukla çalışılmıştır. Bunun için ilk olarak MEB'den gerekli izinler alınmış ve araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Ardından çalışma yapılacak okulların yöneticileri ve öğretmenleriyle görüşülmüştür. Uygulamalar, çalışmaya katılmasına izin verdiği dair yazılı beyanda bulunan ailelerin çocuklarıyla yapılmıştır.

Çocuklara ilk olarak, TEDİL'in alıcı dil alt testi uygulanmıştır. Bu testte yaşına uygun dil performansı sergileyen çocuklara ZKT uygulanmıştır. İki test aynı gün içinde yapılmış ve iki uygulama arasında yaklaşık 20-25 dakika ara verilmiştir. Her uygulama öncesinde çocuklara uygulamalarla ilgili bilgi verilmiştir. Uygulamalar okul yöneticilerinin gösterdiği sessiz bir odada (kütüphane, müdür yardımcısı odası, rehberlik servisi) bireysel olarak yapılmıştır. Her sınıftan en fazla altı, her okuldan en fazla 24 çocukla çalışılmıştır. Uygulamalar 10 haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

ZKT'nin geçerlik analizleri kapsamında ilk olarak uzman görüşleri çerçevesinde kapsam geçerliği incelenmiştir. İkinci olarak, yapı geçerliği çalışmaları kapsamında Kategorik Temel Bileşenler Analizi (Categorical Principal Components Analysis; CATPCA) yapılmıştır. CATPCA ilk olarak, 528 çocuk üzerinde yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar yaş düzeyine göre farklılaştığından ve ölçme değişmezliği sağlanamadığından CATPCA her yaş grubu ile ayrı ayrı tekrarlanmıştır.

Üçüncü olarak, CATPCA'dan elde edilen temel bileşen puanları üzerinden açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizle, varyansa katkı sağlayan faktörlerin belirlenmesi ve tek faktörlü bir yapı tanımlanmaya çalışılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Faktör analizinden elde edilen yapıyı doğrulamak için ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis: CFA) kullanılmıştır (Costello ve Osborne, 2005). Dördüncü olarak, yapı geçerliği çalışmaları kapsamında testte yer alan maddelerin madde ayırıcılık indeksleri Spearman Brown ve Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Beşinci olarak, ölçüt geçerliği çalışmaları kapsamında Zihin Kuramı işlemleriyle ZKT'nin toplam puanları arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak bakılmıştır. Beşinci olarak, güvenilirlik analizleri kapsamında test-tekrar test

yöntemi kullanılmıştır. Altıncı olarak, iç tutarlık katsayısıyla testlerde yer alan maddelerin aynı yapıyı ölçme düzeyi incelenmiştir. Bu analizlerde ise KR20 ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 22.0 ve Lisrel 8.8 Programı kullanılmıştır.

Bulgular

ZKT'nin Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

ZKT'nin geliştirilmesi sürecinin üçüncü aşamasında yürütülen kapsam geçerliği çalışmasında test için hazırlanan madde havuzundaki maddelerin uygunluğunu belirlemek amacıyla konuyla ilgili deneyimi olan, en az doktora derecesine sahip beş uzmandan görüş alınmış ve her maddenin uygunluğuna ilişkin görüş veren uzman sayısı belirlenmiştir. İlk olarak, altı alt testlerde yer alan toplam 64 madde için KGO hesaplanmıştır. Uzmanların yarısından fazlasının uygun değil ($KGO < 0$) yanıtını verdiği toplam 28 madde testten çıkarılmıştır. Uzmanların yarısının ($KGO = 0$) ya da yarıdan fazlasının ($KGO > 0$) uygundur dediği maddeler ise incelenerek testte yer alacak maddelere karar verilmiştir. Ardından teste ilişkin kapsam geçerlik indeksleri (KGİ) incelenmiştir. Buna göre testin tümü için KGİ 1 olarak bulunmuştur. $KGİ \geq KGO$ olduğu için testin kapsam geçerliğinin yüksek olduğuna karar verilmiştir.

ZKT'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

ZKT'ye Yönelik Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Yapı geçerliği çalışmaları kapsamında açılımlayıcı faktör analitik tekniklerinden olan ve kategorik değişkenler için kullanılan CATPCA kullanılmıştır. CATPCA her yaş düzeyinde her bir alt test için tekrarlanmış ve her bir alt test için standart puanlar elde edilmiştir. Bu standart puanlar üzerinden ise temel bileşenler analizi yapılarak tek faktörlü bir yapı tanımlanmaya çalışılmıştır. Her bir yaş düzeyinde elde edilen CATPCA sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Yaş Düzeylerine Göre Alt Testlerden Elde Edilen CATPCA Sonuçları

Alt Testler	3 Yaş			4 Yaş			5 Yaş		
	Cronbach Alfa	Toplam Özdeğer	Açıklanan Varyans	Cronbach Alfa	Toplam Özdeğer	Açıklanan Varyans	Cronbach Alfa	Toplam Özdeğer	Açıklanan Varyans
Yüz İfadeleri	0.45	1.60	26.62	0.56	1.96	24.52	0.55	1.79	35.80
Durum Hikâyeleri	0.60	2.00	33.40	0.63	2.16	30.84	0.60	2.12	26.48
Bilgi Sahipliği	0.75	2.00	66.78	0.79	1.65	82.74	0.71	1.55	77.66
İstekler	0.74	2.25	56.14	0.56	1.72	42.98	0.78	2.01	69.96
İnançlar	0.79	3.09	44.18	0.82	3.17	52.76	0.77	3.03	37.87
Gizli Duygular	-	-	-	0.80	1.66	83.11	0.82	1.69	84.51

Tablo 2'ye göre üç yaşa yönelik ZKT'de tüm testler %25'in üzerinde varyans açıklamaktadır. Testte beş alt test yer almakta ve alt testlerin açıklanan varyans yüzdelерinin 26.62 ve 66.78 arasında değiştiği görölmektedir. Maddelerin faktör yük değerlerine göre Yüz İfadelerindeki Duyguları Anlama alt testinde iki madde ihmal edilerek toplam altı maddeyle tek boyutlu ve %26.62 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Kalan maddelerin faktör yük değerleri 0.38 ile 0.67 arasında değişmektedir. Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama alt testinde iki madde ihmal edilerek altı maddeden oluşan ve %33.43 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Kalan maddelerin faktör yük değerleri 0.37 ile 0.80 arasında değişmektedir. İstekler alt testinde hiçbir madde ihmal edilmemiş, dört maddeden oluşan ve %56.14 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Bu testte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.68 ile 0.80 arasında değişmektedir. Bilgi Sahipliği alt testinde bir madde ihmal edilerek üç maddeden oluşan ve %66.78 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Kalan maddelerin faktör yük değerleri 0.43 ile 0.95 arasında değişmektedir. Son olarak, İnançlar alt testinde iki madde ihmal edilerek sekiz maddeden oluşan ve %33.43 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Kalan maddelerin faktör yük değerleri 0.33 ile 0.80 arasında değişmektedir. Genel olarak bakıldığında alt testlerde pek çok maddenin faktör yük değerlerinin yüksek (0.60 üstü) olduğu görölmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Bu analizlerin ardından üç yaşa yönelik testte her bir alt test için elde edilen standart puanlar kullanılarak temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu analiz için öncelikle (KMO=0.691; Barlett Testi $X^2=76.260$, $df=10$, $p<.001$) verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Analizler sonucunda Gizli Duygular alt testi ihmal edilmiş; beş alt testten oluşan tek faktörlü ve %37.97 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Testlerin faktör yük değerleri ise 0.42 ile 0.72 arasında değişmektedir.

Dört yaşa yönelik testte tüm alanların %20'nin üzerinde varyans açıkladığı görölmektedir. Alt testlerin açıkladığı varyans yüzdeleri 24.52 ile 83.11 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör yük değerlerine göre Yüz İfadelerindeki Duyguları Tanıma alt testinde hiçbir madde ihmal edilmemiş, toplam sekiz maddeyle tek boyutlu ve %24.52 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Bu testte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.37 ile 0.58 arasında değişmektedir. Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama alt testinde bir madde ihmal edilerek yedi maddeden oluşan ve %30.84 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Kalan maddelerin faktör yük değerleri 0.30 ile 0.78 arasında değişmektedir. İstekler alt testinde hiçbir madde ihmal edilmemiş, dört maddeden oluşan ve %42.98 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Bu alanda yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.63 ile 0.73 arasında değişmektedir. Bilgi Sahipliği alt testinde iki madde ihmal edilerek iki maddeden oluşan ve %82.74 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Kalan maddelerin faktör yük değerleri 0.91 ve 0.91'dur. İnançlar alt testinde dört madde ihmal edilerek altı maddeden oluşan ve %52.76 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Kalan maddelerin faktör yük değerleri 0.54 ile 0.83 arasında değişmektedir. Son olarak Gizli Duygular alt testinde hiçbir madde ihmal edilmemiş, iki maddeden oluşan ve %83.11 açıklanan varyansa sahip tek faktörlü bir yapı tanımlanmıştır. Genel olarak bakıldığında alt testlerde pek çok maddenin faktör yük değerlerinin yüksek (0.60 üstü) olduğu görölmektedir.

Bu analizlerin ardından dört yaşa yönelik testte her bir alt test için elde edilen standart puanlar kullanılarak temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu analiz için ilk olarak (KMO=0.761; Barlett Testi

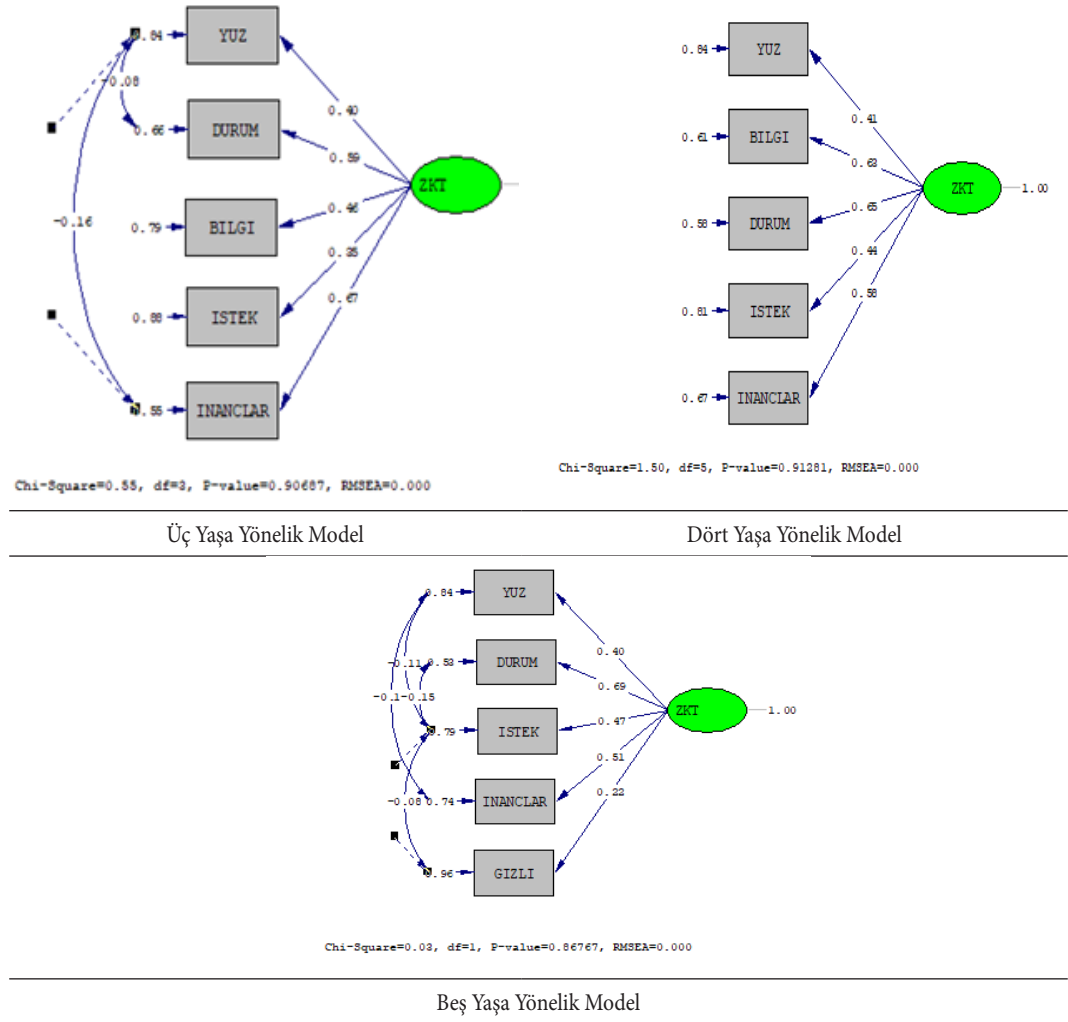
$X^2=110.834$, $df=10$, $p<.001$) verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda Gizli Duygular alt testi ihmal edilmiş ve beş alt testten oluşan tek faktörlü, %43.53 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Testlerin faktör yük değerleri ise 0.55 ile 0.74 arasında değişmektedir.

Beş yaşa yönelik testte tüm testlerin %25'in üzerinde varyans açıkladığı görülmektedir. Alt testlerin açıkladığı varyans yüzdeleri 26.48 ile 77.66 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör yük değerlerine göre Yüz İfadelerindeki Duyguları Tanıma alt testinde üç madde ihmal edilerek toplam beş maddeyle tek boyutlu ve %35.80 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Kalan maddelerin faktör yük değerleri 0.41 ile 0.75 arasında değişmektedir. Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama alt testinde hiçbir madde ihmal edilmemiş sekiz maddeden oluşan ve %26.48 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Bu alanda yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.36 ile 0.67 arasında değişmektedir. İstekler alt testinde bir madde ihmal edilerek üç maddeden oluşan ve %69.96 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Kalan maddelerin faktör yük değerleri 0.80 ile 0.87 arasında değişmektedir. Bilgi Sahipliği alt testinde iki madde ihmal edilerek iki maddeden oluşan ve %77.66 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Bu alanda yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.88'dir. İnançlar alt testinde ise iki madde ihmal edilerek sekiz maddeden oluşan ve %37.87 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Bu alanda yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.42 ile 0.79 arasında değişmektedir. Son olarak Gizli Duygular alt testinde hiçbir madde ihmal edilmemiş, iki maddeden oluşan ve %84.51 açıklanan varyansa sahip tek faktörlü bir yapı tanımlanmıştır. Her iki maddenin faktör yük değeri ise 0.92'dir. Genel olarak bakıldığında alt testlerde pek çok maddenin faktör yük değerlerinin yüksek (0.60 üstü) olduğu görülmektedir.

Bu analizlerin ardından beş yaşa yönelik testte her bir alt test için elde edilen standart puanlar kullanılarak temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu analiz için ilk olarak (KMO=0,577; Barlett Testi $X^2=53.513$, $df=10$, $p<.001$) verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda Bilgi Sahipliği alt testi ihmal edilmiş ve beş alt testten oluşan tek faktörlü, %33.32 açıklanan varyansa sahip bir yapı tanımlanmıştır. Alanların faktör yük değerleri ise 0.36 ile 0.77 arasında değişmektedir.

ZKT'ye Yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Her yaş düzeyine yönelik CATPCA ve temel bileşenler analizi çalışmalarının ardından tanımlanan yapının doğrulanması amacıyla model-veri uyumu test edilmiştir (Thompson, 2004). Elde edilen modellere Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Tüm Yaş Düzeylerine Yönelik Zihin Kuramı Testi Modelinin Standart Yol Katsayıları

DFA ile test edilen modeller, birincil düzey yapısal modellerdir ve tüm modeller beş gözlenen değişkenle zihin kuramını temsil eden bir gizil değişkenden oluşmaktadır (bkz. Şekil 1). Tüm alt testlerle zihin kuramı arasında pozitif yönlü korelasyonlar bulunmaktadır. Üç yaşa yönelik modelde tüm alt testlerin hata terimleri 0.90'nın altındadır ve ZKT'nin en iyi yordayıcıları İnançlar ve Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama alt testleridir. Dört yaşa yönelik modelde tüm alt testlerin hata terimleri 0.90'nın altındadır ve zihin kuramının en iyi yordayıcıları Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama ve Bilgi Sahipliği alt testleridir. Beş yaşa yönelik modelde Gizli Duygular alt testlerinin hata terimlerinin 0.90'nın üstünde olduğu görülmekle birlikte diğer alt testlerin hata terimleri 0.90'nın

altındadır. Zihin kuramının en iyi yordayıcıları Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama ve İnançlar alt testleridir. Yaş düzeylerine yönelik uyum iyiliği değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Yaş Düzeylerine Yönelik ZKT'nin Model Veri Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi/Değeri	İstatistik		
	3 Yaş	4 Yaş	5 Yaş
χ^2	0.55 (sd=3)	1.50 (sd=5)	0.03 (sd=1)
χ^2/sd	0.10	0.30	0.09
RMSEA	0.00	0.00	0.00
RMR	0.00	0.02	0.00
NFI	0.99	0.99	1.00
CFI	1.00	1.00	1.00
RFI	0.98	0.98	1.00
GFI	1.00	1.00	1.00

Tablo 3'te görüldüğü tüm yaşlara ilişkin ZKT'de model veri uyumuna yönelik χ^2/sd oranı 2'nin altındadır. Bu değer in ikinin altında olması mükemmel model-veri uyumuna işaret etmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Tüm modellerde hata terimlerine yönelik RMSEA ve RMR değerinin 0.05'in altında olması mükemmel model-veri uyumuna işaret etmektedir (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006). Diğer uyum iyiliği indeksleri 0.90'nın üstündedir ve mükemmel model-veri uyumunu göstermektedir. Buna göre, ZKT'nin her yaş düzeyi için iyi düzeyde model-veri uyumunu sağladığı değerlendirilmiştir. Alt testlerin modellere olan toplam katkısı, uyum iyilikleri ve hata terimleri incelendiğinde dört yaşa yönelik modelin diğer yaşlara göre daha güçlü model veri uyumuna sahip olduğu dikkati çekmektedir.

Tüm analizler sonucunda üç ve dört yaşa yönelik testte toplam 27 madde elde edilmiştir. Üç yaşa yönelik testten alınabilecek en yüksek puan 45, dört yaşa yönelik testten ise 44'dür. Beş yaşa yönelik testte toplam 26 madde bulunmaktadır. Bu testten alınabilecek en yüksek toplam puan 45'tir.

ZKT'nin Ayırıcılık Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliği analizlerinin ardından madde ayırıcılığına yönelik analizler yapılmıştır. Yüz İfadelerindeki Duyguları Tanıma, Bilgi Sahipliği ve Gizli Duygular alt testleri 0-1 şeklinde puanlandığından Nokta-çift Serili Korelasyon Katsayısı, Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama, İstekler ve İnançlar alt testleri ise 0-1-2 şeklinde puanlandığından Spearman Brown Katsayısı kullanılarak madde toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

Tüm Yaş Düzeylerindeki Alt Testlere Yönelik Madde Toplam Korelasyonu Aralıkları

Alt Testler	3 yaş	4 yaş	5 yaş
Yüz İfadelerindeki Duyguları Tanıma	0.35 - 0.62	0.34 - 0.57	0.52 - 0.66
Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama	0.45 - 0.66	0.48 - 0.58	0.34 - 0.61

Bilgi Sahipliği	0.61 – 0.72	0.91	-
İstekler	0.66 – 0.80	0.61 – 0.70	0.76 – 0.82
İnançlar	0.26 – 0.69	0.61 – 0.80	0.49 – 0.71
Gizli Duygular	-	-	0.90 – 0.93

Tablo 4'e göre tüm yaş düzeylerindeki testlerde maddeler genel olarak yüksek ve oldukça yüksek ayırıcılık katsayılarına sahiptir. Sadece üç yaşa yönelik İnançlar alt testinde bir maddenin düşük düzeyde (0.26) ayırıcılığa sahip olduğu görülmüştür. Ancak bu maddenin üç yaş için ölçülmek istenen yapı açısından önemli bir madde olması nedeniyle testte yer alması yönünde karar verilmiştir.

ZKT'nin Ölçüt Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçüt geçerliği çalışmaları kapsamında ZKT'nin toplam puanlarıyla zihin kuramı işlemleri arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

ZKT ile Zihin Kuramı İşlemleri Arasındaki Toplam Puan Korelasyonları

	3 yaş (N=10)	4 yaş (N=14)	5 yaş (N=12)
ZKÖ	0.80**	0.83**	0.62*

**p<0.01, *p<0.05

Tablo 5'e göre ZKT'nin toplam puanları ile zihin kuramı görevlerinin toplam puanları arasında tüm yaş düzeylerinde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir.

ZKT'nin Güvenirlilik Düzeyine İlişkin Bulgular

ZKT'nin Test-Tekrar-Test Analizlerine İlişkin Bulgular

Güvenirlilik analizleri kapsamında ZKT'nin iki uygulaması arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Üç Yaşa Yönelik ZKÖ'nin Test-Tekrar-Test Güvenirlilik Katsayıları

	3 yaş (N=11)	4 yaş (N=18)	5 yaş (N=27)
Alt Testler	r	r	r
Yüz İfadelerindeki Duyguları Tanıma	0.78**	0.72**	0.70**
Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama	0.81**	0.81**	^a 1.00**
Bilgi Sahipliği ¹	^a 0.64 *	1.00**	-
İstekler	0.88**	0.78**	^a 0.67 **
İnançlar	0.91**	0.84**	^a 0.93**

Gizli Duygular	-	-	0.76**
Toplam	0.86**	0.92**	^a 1.00 **

**p<0.01, *p<0.05

a:Bu alt testlerde Spearman Brown düzeltmesi yapılmıştır.

Tablo 6'ya göre, üç yaşa yönelik testteki Bilgi Sahipliği alt testi hariç tüm yaş düzeyleri ve alt testlerde iki ölçüm arasında korelasyonların 0.01 düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Test genelinden elde edilen toplam puanın test-tekrar-test katsayısının yüksek düzeyde olması nedeniyle Bilgi Sahipliği alt testine ilişkin test-tekrar-test katsayısının da kabul edilebileceği düşünülmektedir. Beş yaşta İstekler alt testinin korelasyon katsayısı 0.67'dir. Bu alt testteki madde sayısının az olmasının korelasyon katsayısını etkilemesi olasıdır.

ZKT'nin İç Tutarlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

ZKT'nin iç tutarlılık analizleri kapsamında her bir alt testteki maddelerin aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini test etmeye yönelik olarak analizler yapılmıştır. İki yanıtlı puanlanan Yüz İfadelerindeki Duyguları Tanıma, Bilgi Sahipliği ve Gizli Duygular alt testlerinde KR20 katsayısı kullanılmıştır. Derecelendirmelerle puanlanan Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama, İstekler ve İnançlar alt testlerinde Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Her Bir Yaş Düzeyindeki ZKÖ'ne Yönelik İç Tutarlık Katsayıları

Alt Testler	3 Yaş	4 Yaş	5 Yaş
Yüz İfadelerindeki Duyguları Tanıma ¹	0.42	0.55	0.51
Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama	0.53	0.55	0.55
Bilgi Sahipliği ¹	0.94	0.79	-
İstekler	0.72	0.54	0.71
İnançlar	0.76	0.80	0.73
Gizli Duygular ¹	-	-	0.81
Toplam	0.78	0.79	0.76

1: KR20 katsayısı hesaplanan alt testler

Tablo 7'ye göre genel olarak tüm yaşlara yönelik testlerde orta (0.50-0.80) ve yüksek (0.80 üstü) iç tutarlık görülmektedir (Salvucci, Walter, Conley, Fink ve Saba, 1997). Üç yaşa yönelik testte Yüz İfadelerindeki Duyguları Tanıma alt testindeki değer 0.42'dir. Analizler sonucunda bu alt testte altı madde kalmıştır. Kalan maddelerdeki duygular diğer yaş düzeylerine göre farklılaşmaktadır (mutlu, üzgün vb.). Dolayısıyla bu değer 0.50'nin altında olmasının bu alt testte yer alan sorulardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

ZKT'nin Norm Çalışmaları

ZKT'nin norm çalışmaları kapsamında testin toplam puanlarında çocukların performanslarını değerlendirmeye yönelik kesme puanları ve aralıkları belirlenmiştir. Tüm yaşlara yönelik testlerde toplam puanların normal dağılım göstermesi nedeniyle kesme noktalarının belirlenmesinde ortalama ve standart sapmaya dayalı bağıl değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Bu kapsamda çocukların performansına yönelik “düşük, orta, yüksek” olmak üzere üç düzeyli bir değerlendirme yapılmıştır. Ortalamanın bir standart sapma altında kalanlar “düşük düzey” ortalamanın bir standart sapma altı ve üstü arasındakiler “orta düzey” ve ortalamanın bir standart sapma üstünde kalanlar “yüksek düzey” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar tüm yaş düzeylerinde ZKT toplam puanları için yapılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada üç ila beş yaş arasındaki çocuklara yönelik ZKT'nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla her bir yaş düzeyi için testin geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam, yapı ve ölçüt geçerliği; güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise test-tekrar-test ve iç tutarlık katsayıları incelenmiştir.

Kapsam geçerliği çalışmaları sonucunda ZKT'nin zihin kuramıyla ilgili kuramsal yapıya ve çocukların özelliklerine uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Yapı geçerliği çalışmaları sonucunda, alt testler tüm yaş düzeyleri için tek faktörlü bir yapıyı tanımlamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında elde edilen uyum iyiliği indekslerine göre her yaş düzeyinde model-veri uyumu mükemmeldir. Tüm yaşlara yönelik modeller arasında bir karşılaştırma yapıldığında, dört yaşa yönelik ZKT'nin diğer yaş düzeylerindeki testlere göre en yüksek açıklanan varyansa ve faktör yük değerlerine sahip olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum zihin kuramı becerilerinin dört yaşta kararlı veri oluşturmaya başladığı şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazında çocukların dört yaşından itibaren zihin kuramı becerilerinde hızlı bir gelişme gösterdikleri ifade edildiği düşünüldüğünde, bunun alanyazınla tutarlı bir sonuç olduğu değerlendirilmiştir (Gopnik ve Wellman, 1992; Wellman, Cross ve Watson, 2001). Testin ayırıcılık anlamında geçerlik sonuçlarına göre maddelerin genel olarak oldukça yüksek düzeyde ayırıcı olduğu belirlenmiştir. Testin ölçüt geçerliği çalışmaları sonucunda ise ZKT'nin toplam puanları ile zihin kuramı işlemleri arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönlü olduğu görülmüştür. İlişkilerin orta ve yüksek düzeyde olması ZKT'nin ölçüt geçerliğine kanıt oluşturmaktadır.

Testin güvenilirlik analizleri kapsamında test-tekrar-test ve iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Test-tekrar-test güvenilirliklerinin tüm yaşlarda oldukça yüksek olduğu görülürken, üç yaşa yönelik testte Bilgi Sahipliği, beş yaşa yönelik testte ise İstekler alt testinin güvenilirlik katsayılarının 0.70'in altında olduğu görülmüştür. İç tutarlık katsayılarına bakıldığında alt testlere ilişkin güvenilirlik katsayıları genel olarak, 0.70'in üzerindedir. Bununla birlikte, tüm yaşlara yönelik testlerde Yüz İfadelerindeki Duygular Anlama ve Durum Hikâyelerindeki Duyguları Anlama alt testlerine ilişkin güvenilirlik katsayılarının 0.70'in altında olduğu belirlenmiştir. Bunun nedenlerinden birinin bu alt testlerde farklı duygulara ilişkin soruların yer almasının olabileceği düşünülmektedir. Alanlarda

yer alan maddeler dört farklı duygu temelinde hazırlanmıştır ve alanlarda altı ila sekiz madde yer almaktadır. Dolayısıyla her duygudan en fazla iki madde yer almaktadır. Hem farklı duyguların birbirleriyle olan korelasyonlarının düşük olması hem de her bir duyguya ilişkin madde sayısının az olmasının KR20 katsayısını düşürdüğü düşünülmektedir (Erkuş, Sünbül, Ömür Sünbül, Yormaz ve Aşiret, 2017).

Tüm sonuçlar bir arada düşünüldüğünde, ZKT'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğuna dair çok sayıda kanıt elde edildiği ve bu haliyle alanyazına ve hem de uygulamalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu katkılardan ilki, ZKT zihin kuramının hem duygusal hem de bilişsel yönünü içeren alt testlerden oluşmaktadır. Alanyazında kullanılan bazı testlerde duygusal ve bilişsel zihin kuramına yönelik maddelerin olduğu görülse de (Hutchins vd., 2008a, 2008b; Wellman ve Liu, 2004) pek çok araştırmada sadece yanlış inanç görevleri temelinde değerlendirme yapılmaktadır. Oysaki gelişimsel yetersizliği olan/olmayan pek çok çocuğun hayatında önemli bir yeri olan kendini düzenleme ve sosyal uyum davranışlarının temelinde kendi ve başkalarının duygularını tanıma, düşüncelerini anlama becerileri bulunmaktadır (Chadsey Rush, 1992; Longobardi vd., 2015). Bu açıdan, testin sosyal becerilerle ilişkili olan bu alanlarda ailelere, uzmanlara ve öğretmenlere fikir vereceği düşünülmektedir.

Testin alana ikinci katkısı, üç ile beş yaş arasındaki çocukların zihin kuramı becerilerini tanımlayan tüm alanların testte yer almasıdır. Testte birden fazla alt test, bu testlerde birden fazla madde yer almaktadır. Bu anlamda ZKT'deki madde sayısı, yanıtların tesadüfi şekilde doğru ya da yanlış olma ihtimalini azaltmaktadır. Çocuğa daha fazla fırsat sunulması uygulayıcıya, çocuğun performansını ve varsa performansındaki tutarsızlıkları da daha net görme şansı vermektedir. Testin bu özelliğinin özel gereksinimli çocuklarla çalışan kişilere önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Testin alana üçüncü katkısı alt testlerin ve maddelerin faktör analitik yöntemler kullanılarak çocukların gelişimsel özelliklerine uygun şekilde seçilmesidir. Bunun sonucunda bazı alt testler ve maddeler yaş düzeylerine göre farklılaşmıştır. Gizli Duygular alt testi sadece beş yaşa yönelik testte yer alırken Bilgi Sahipliği alt testinin beş yaş düzeyinde yer almaması buna bir örnektir. Nitekim çocuklar üç yaşından itibaren bilginin var olup olmadığını (Pratt ve Bryant, 1990; Tardif, Wellman, Fong Fung, Liu ve Fung, 2005; Woolley ve Wellman, 1993) beş, altı yaş civarında ise gizli duyguları anlayabilmektedirler (Gosselin, Warren ve Diotte, 2002; Pons, Harris ve De Rosnay, 2004). Yaşlara göre maddelerin farklılaşması çocukların gelişimsel özelliklerine uygun ve o yaş için ayırt edici olan maddelerle değerlendirme yapılmasını sağlamaktadır. Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun maddelerle yapılan değerlendirmeler, testin geçerliğini ve güvenilirliğini olumlu yönde etkilemiştir. Bu sayede çocukların bu becerileri hem doğru bir şekilde değerlendirebilecek hem de onların motivasyonları ve dikkatleri olumlu yönde etkilenecektir. Alanyazındaki testlerde ve uygulamalarda, görevlerin yaş ayırmaksızın iki ila on iki yaş arasında olan tüm çocuklara uygulandığı görülmektedir (Hutchins vd., 2008a, 2008b; Wellman ve Liu, 2004). Oysaki çocukların her yaş düzeyinde zihin kuramına ilişkin gösterdikleri performans değişmektedir (Albanese ve Molina, 2008). Dolayısıyla ZKT'nin bu yönüyle de alan ve uygulamalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Testin alana bir diğer katkısı, testte yer alan her bir alt testten hem de test genelinden toplam puanlar alınabilmesidir. Bu durum araştırmacıların ihtiyaçlarına göre belirli bir ya da birkaç alt testi kullanabilmesine olanak sağlamaktadır. Uygulama açısından bakıldığında belirli bir alanda problem yaşayan çocuklar için özel olarak o alan kullanılabilir, müdahale edilecek alanlar belirlenebilir ya da ilerlemeler izlenebilir. Aynı zamanda test yapısal eşitlik modeli gibi daha ileri analizler gerektiren çalışmalarda kullanılabilir. Bu durumun zihin kuramının farklı becerilerle olan ilişkisinin daha derinlemesine incelenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Testin alana katkılarında bir diğeri, maddelerin Türk kültürüne uygun hazırlanmasıdır. Kültür özellikle çocukların duyguları tanıma, anlama becerilerini etkilemektedir (Astington ve Baird, 2005). Ayıplanan ya da saygı göstergesi olan davranışlar her kültürde değişmekte ya da duygular sonucunda bireylerin verdikleri tepkiler farklılaşmaktadır. Alanyazında sıklıkla kullanılan bir testin ahlaki duyguları anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik bir sorusunda arkadaşının evine giden bir çocuğun arkadaşının annesinden izin istemeden masadaki çikolatayı aldığından bahsetmektedir (Albanese ve Molina, 2008). Uygulamacı çocuğa hikâyedeki kahramanın annesine bu durumu söylemediğinde ne hissedeceğini sormaktadır. Buna benzer durumların bizim kültürümüzde tam bir karşılığının olmadığı ve buna ilişkin soruların çocuklar için anlaşılır olmayacağı düşünülmektedir. Ek olarak, testlerde okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyecek hikâyelerin yer almamasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Örnek vermek gerekirse, alanyazında yaygın olarak kullanılan bir testin duyguları anlama alt alanında, çocuğa canavardan kaçan bir çocuğun kendini nasıl hissedeceği sorulmaktadır (Albanese ve Molina, 2008). Bu tür görevlerin yer aldığı bir testin hem çocukların duygusal gelişimleri hem de toplumun kültürel özellikleri temelinde oluşturulmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Son olarak, test uygulamalar açısından kullanıcılara kolaylık sağlayacak biçimsel özelliklere sahiptir. Testin fiziki yapısı uygulayıcının kolayca taşıyıp masaya sabitleyebileceği bir biçimde tasarlanmıştır. Ek olarak, uygulamalar esnasında, her bir maddeye eşlik eden resimlerin olması ve testin ortalama 15 dakika sürmesinin çocukların dikkatlerini sürdürmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim uygulamalar sırasında çocukların bir sonraki resmi ve hikâyeyi merakla bekledikleri izlenmiştir. Bu yaş dönemindeki çocukların dikkatlerinin oldukça kısa olduğu düşünüldüğünde bu durumun daha güvenilir bir değerlendirme yapılmasına katkı sağlayacağı açıktır.

Tüm bulgular ışığında, ZKT'nin üç ila beş yaş arasındaki çocukların zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesinde kapsamlı, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Testin bu becerilerde sınırlılıklar yaşayan çocukları erken dönemde belirlenmesi ve uygulanan müdahalelerin etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılabilir ve bu yönüyle alandaki önemli bir eksikliğe yanıt oluşturduğu ifade edilebilir. Buna karşın, çalışmanın sonuçlar değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, çalışma kapsamında yapılan analizler öngörülebilirlik, öngüvenirlik çalışmaları olarak değerlendirilmelidir. Daha büyük örneklem gruplarıyla çalışılarak bu çalışmada elde edilen yapının doğrulanması önerilmektedir. Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı, bu çalışmanın örneklemini Ankara ilinde okul öncesine devam eden, tipik gelişen ve kronolojik yaşıyla uyumlu alıcı dil becerilerine sahip çocuklarla sınırlı

olmasıdır. İleri araştırmalarda farklı özellikleri olan çocukların yer aldığı uygulamaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, bu çalışmada geliştirilen test üç ila beş yaş arası çocuklar için geliştirilmiştir. Ancak, zihin kuramı becerileri yaşla birlikte gelişmeye devam eden ve farklı görevler (ikinci düzey yanlış inanç, imayı anlama vb.) kullanılarak da değerlendirilen becerilerdir. Bu nedenle, farklı yaş gruplarına yönelik testler geliştirilmesinin gelişimin daha ayrıntılı değerlendirilmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Diğer bir sınırlılık, araştırmada yordama geçerliğine ilişkin bir çalışma yapılmamıştır. İleri araştırmalarda çocukların şu an ki zihin kuramı becerilerinin farklı becerileri yordama durumunu test etmek açısından yordama geçerliği çalışmalarının yapılabileceği düşünülmektedir. Son olarak, bu çalışmada ölçüt geçerliği Keçeli Kaysılı (2013) tarafından uyarlanan işlemlerle yapılmıştır. Bu işlemler içerik açısından geliştirilen testlerle tam olarak örtüşmemektedir. İleri araştırmalarda ölçüt geçerliği analizlerinin farklı testlerle tekrarlanması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Albanese, O., & Molina, P. (2008). *The development of emotion comprehension and its assessment. The Italian standardization of the test of emotion comprehension (TEC)*. Milan, Italy: Unicopli.
- Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. Commentary on "Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief." *Child Development*, 72(3), 685–687. doi:10.1111/1467-8624.00305
- Altıntaş, M. (2014). *Çocuklar için Zihin Kuramı Testi Bataryası'nın 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). *Why language matters for theory of mind*. New York, NY: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46. doi:10.1371/journal.pone.0074899
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Jones, R., Stone, V. E., & Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418. Doi:10.1371/journal.pone.0082422
- Bigelow, A., E. (2008). Relations Among Preschool Children's Understanding of Visual Perspective Taking, False Belief, And Lying *Journal of Cognition and Development*, 9(4), 411 – 433. doi:10.1080/152.483.70802678299
- Bradmetz, J., & Schneider, R. (1999). Is Little Red Riding Hood afraid of her grand mother? Cognitive vs. emotional response to a false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 501-514. doi:10.1348/026.151.099165438
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483. doi:10365/126871
- Cavallini, E., Lecce, S., Bottiroli, S., Palladino, P., & Pagnin, A. (2013). Beyond false belief: Theory of mind in young, young-old, and old-old adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 76(3), 181-198.
- Chadsey-Rush, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 405-418. EJ441387

- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation, 10*(7), 1-9. doi:10.1.1.110.9154
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2002). The cost of understanding other people: Social cognition predicts young children's sensitivity to criticism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 849-860. doi:10.1111/1469-7610.t01-1-00047
- Çotuk, H. & Özdemir, S. (2021). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ile gören çocukların duygu ifadelerine verdikleri tepkilerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.669915>
- Deneault, J. (2015). Children's Understanding of Behavioral Consequences of Epistemic States: A Comparison of Knowledge, Ignorance, and False Belief. *The Journal Of Genetic Psychology, 176*(6), 386-407. doi:10.1080/00221.325.2015.1096233
- Deneault, J., & Ricard, M. (2013). Are emotion and mind understanding differently linked to young children's social adjustment? Relationships between behavioral consequences of emotions, false belief, and SCBE. *Journal of Genetic Psychology, 174*, 88-116. doi:10.1080/00221.325.2011.642028
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotions in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201. doi:10.2307/1130651
- Devine, R. T., White, N., Ensor, R., & Hughes, C. (2016). Theory of mind in middle childhood: Longitudinal associations with executive function and social competence. *Developmental Psychology, 52*, 758-771. doi:10.1037/dev0000105
- Döhnell, K., Schuwerk, T., Sodian, B., Hajak, G., Rupprecht, R., & Sommer, M. (2017). An fMRI study on the comparison of different types of false belief reasoning: False belief-based emotion and behavior attribution. *Social Neuroscience, 12*(6), 730-742.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, NY: Guilford.
- Erkuş, A., Sünbül, Ö., Ömür-Sünbül, S., Yormaz, S. ve Aşiret, S. (2017). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-II: Temel Kavramlar ve İşlemler*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Flavell, J. F. (1999). Children's Knowledge About the Mind. *Cognitive Development, Annual Review, 50*, 21-45. Doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.21
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology, 15*, 95-120. doi:10.1016/0010-0285(83)90005-1
- Girli, A., & Tekin, D. (2010). Investigating false belief levels of typically developed children and children with autism. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2*, 1944-1950.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1992). Why child's theory of mind really is a theory. *Mind and Language, 7*, 145-171. doi:10.1111/j.1468-0017.1992.tb00202.x
- Gosselin, P., Warren, M., & Diotte, M. (2002). Motivation to hide emotion and children's understanding of the distinction between real and apparent emotions. *The Journal of Genetic Psychology, 163*(4), 479-495. doi:10.1080/002.213.20209598697
- Güven, S. & Topbaş, S. (2014). Adaptation of the Test of Early Language Development – Third Edition (TELD-3) into Turkish: Reliability and Validity Study. *International Journal of Early Childhood Special Education 6*(2),151-176.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence? *Development and Psychopathology, 8*, 345-365. doi:10.1017/S095.457.9400007136

- Happe, F. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843–855. doi:10.2307/1131954
- Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 7, 120–144. Doi: 10.1111/j.1468-0017.1992.tb00201.x
- Harris, P. L. (1994). The child's understanding of emotion: Developmental changes and the family environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 3–28. Doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01131.x
- Hogrefe, G. G.-J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567– 582. doi:10.2307/1130337
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. doi:10.4236/psych.2017.89086
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (1999). Teaching Children with Autism to Mind-Read: A Practical Guide. Chichester: John Wiley & Sons.
- Hresko W. P., Reid D. K., Hammill D.D. (1999). Test of Early Language Development (TELD) Third Edition. PRO-ED. Austin:Texas.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2006). Behavioural problems in 2-year-olds: Links with individual differences in theory of mind, executive function and harsh parenting. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(5), 488–497. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01519.x
- Hutchins, T. L., Prelock, P. A., & Chace W. (2008b). Test-retest reliability of a theory of mind task battery for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 195-206. doi:10.1177/108.835.7608322998
- Hutchins, T., Bonazinga, L., Prelock, P. A., & Taylor, R. S. (2008a). Beyond false beliefs: The development and psychometric evaluation of the perceptions of children's theory of mind measure experimental version (PCToMM-E). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 143–155. doi:10.1007/s10803.011.1244-7
- Ike Anggraika, K., Peterson, C. C., & Slaughter, V. (2017). Culture, parenting, and children's theory of mind development in Indonesia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(9), 1389–1409.
- Izard, C. E., Schultz, D., Fine, S. E., Yougstrom, E., & Ackerman, B. P. (2001). Temperament, cognitive ability, emotion knowledge, and adaptive social behavior. *Imagination, Cognition and Personality*, 19(4), 305–330.
- Joseph, R. M., & Tager-Flusberg, H. (2004). The relationship of theory of mind and executive functions to symptom type and severity in children with autism. *Development and Psychopathology*, 16, 137–155.
- Kahraman, O. G. (2012). Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntem*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2013). Zihin Kuramı: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Normal Gelişen Çocukların Performanslarının Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1) 83-103.
- Kılıç Tülü, B., & Ergül, C. (2015). Öğrenme güçlüğü olan çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 32-44.
- Koski, S. E., & Steck, E. H. M. (2010). Empathic chimpanzees: Proposal of the levels of emotional and cognitive processing in chimpanzee empathy. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(1), 38–66.
- Landa, R. J., & Goldberg, M. C. (2005). Language, social, and executive functions in high functioning autism: A continuum, of performance. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 557–573.

- Lecce, S., Caputi, M., & Hughes, C. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic competence? *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 313–331. doi:10.1016/j.jecp.2011.04.011
- Lecce, S., Caputi, M., & Pagnin, A. (2014). Long-term effect of theory of mind on school achievement: The role of sensitivity to criticism. *European Journal of Developmental Psychology*, 11, 305–318. doi:abs/10.1080/17405.629.2013.821944
- Lockl, K., Ebert, S., & Weinert, S. (2017). Predicting school achievement from early theory of mind: Differential effects on achievement tests and teacher ratings. *Learning and Individual Differences*, 53, 93–102.
- Longobardi, E., Spataro, P., & Rossi-Arnaud, C. (2015). Relations between theory of mind, mental state language and social adjustment in primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*. Advance online publication. doi:10.1080/17405.629.2015.1093930
- Mayes, L., Klin, A., Tercyak, K. P., Cicchetti, D. V., & Cohen, D. J. (1996). Test-retest reliability for false-belief tasks. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 313–319. doi:10.1177/108.835.7608322998
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1997). Imitation, memory, and the representation of persons. *Infant Behaviour Development*, 17, 83–99. Doi: 10.1016/0163 – 6383(94)90024-8
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). Multiple Regression. In *Applied multivariate research: Design and interpretation* (pp.147-196). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Nader-Grosbois, N., Houssa, M., & Mazzone, S. (2013). How could Theory of Mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities? *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2642-2660
- Peterson, C. C., Slaughter, V., Moore, C., & Wellman, H. M. (2016). Peer social skills and theory-of-mind development in children with autism, deafness or typical development. *Developmental Psychology*, 52, 46–57. https://doi.org/10.1037/a0039833
- Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension (TEC)*. Oxford, UK: Oxford University.
- Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152. doi:10.1080/174.056.20344000022
- Pratt, C., & Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (So long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, 61(4), 973-982. EJ417108.
- Ruffman, T., & Keenan, T. R. (1996). The belief-based emotion of surprise: The case for a lag in understanding relative to false belief. *Developmental Psychology*, 32(1), 40–49. doi:10.1037/0012-1649.32.1.40
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. Washington D. C.: U. S. Department of Education.
- Stanzione, C. & Schick, B. (2014). Environmental language factors in theory of mind development: Evidence from children who are deaf/hard-of-hearing or who have specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 34, 296–312.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using Multivariate Statistics* (Sixth Edition). Boston: Ally And Bacon.
- Tardif, T., Wellman, H. M., Fong-Fung, H. Y., Liu, D., & Fung, F. (2005). Preschoolers' understanding of knowing-that and knowing-how in the United States and Hong Kong. *Developmental Psychology*, 41 (3), 562-573. doi:10.1037/0012-1649.41.3.562
- Taymaz-Sarı, O. (2011). *Zihin Kuramı hikâyeleri testinin Türk çocuklarına uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otizmli çocukların Zihin Kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Wellman, H. M. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 167–187). Oxford, England: Blackwell.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development, 75*(2), 523–541. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x
- Wellman, H. M., & Woolley, J. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition, 35*, 245–275. doi:10.1016/0010-0277(90)90024-e
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72*(3), 655–684. doi:10.1111/1467-8624.00304
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2004). The relative power of an emotion's facial expression, label, and behavioral consequences to evoke preschoolers' knowledge of its cause. *Cognitive Development, 19*, 111–125. doi:10.1016/j.cogdev.2003.11.004
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*, 103–128. doi:10.1016/0010-0277(83)90004-5
- Woolley, J. D., & Wellman, H. M. (1993). Origin and truth: Young children's understanding of imaginary mental representations. *Child Development, 64*,1-17. doi:10.2307/1131434

Şanlıurfa'nın Köy İlkokulunda Görsel Öyküyle Empati Becerisini Geliştirmek: Bir Eylem Araştırması*

Improving Empathy Skills with Visual Story at Şanlıurfa's Village Primary School: An Action Research

Tuğba DOĞANAY** 

Yücel KABAPINAR*** 

Elif SARICAN**** 

Öz

İnsanların birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmak için bazı iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu iletişim becerilerinden biri olan empati becerisi 2005 yılı itibarıyla öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak yer almaktadır. Hayat Bilgisi öğretim programında da yer alan ve çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırılmaya çalışılan empati becerisi için yeni bir yöntem olarak “Görsel Öykü” yöntemi geliştirilmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırmanın amacı, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde görsel öyküler aracılığıyla bir öğretim süreci planlamak, uygulamak ve öğretim sürecinin empati becerisi üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine sahiptir. Araştırma 10 kız 6 erkekten oluşan 16 kişilik çalışma grubuyla bir köy okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön algı anketi, son algı anketi, görsel öykü çalışma yapıtları, ders video kayıt dokümanları, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve araştırmacı günlüğü veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ön-son algı anketinden, öğrenci-araştırmacı günlüklerinden, ders video kayıtlarından, yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile görsel öykü çalışma

* Bu araştırma Prof. Dr. Yücel Kabapınar ve Dr. Elif Sarıcan danışmanlığında Tuğba DOĞANAY tarafından hazırlanan “Hayat Bilgisi Derslerinde Görsel Öyküler Aracılığıyla Empatiyi Geliştirmek: Bir Eylem Araştırması” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu’nda (USOS 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** (Sorumlu Yazar) Öğretmen, MEB, E-posta: tgbadgny@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-7722-1392

*** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD, E-posta: ykabapinar@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-6039-0096

**** Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD, E-posta: esarican@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-0264-3950

yapraklarından elde edilen veriler rubrik (derecelendirme ölçeği) ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin empati kavramına ilişkin algılarında olumlu yönde bir değişikliğin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin görsel öyküler ile oluşturulan öğretim sürecinde derslerde aktif yer alarak, nitelikli ürünler çıkarabildikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Empati, görsel öykü, Hayat Bilgisi dersi

Abstract

Individuals need to have certain communication skills to healthily communicate with one another. As of 2005, the curriculum in Turkey has attempted to have students acquire empathy as one of these communication skills. Learning through visual storytelling has been implemented using the various methods and techniques included in the life studies education program. The aims of this research are to analyze the visual stories in the 3rd-grade Life Studies Course, to plan a research process, to implement teaching, and to investigate its impact on the skills of empathy. This qualitative research has been designed as an action research. The research was carried out at a village school with a study group of 16 students (10 females, 6 males). The study uses pre – and post-perception questionnaires, a visual story worksheet (grading scale), course transcriptions, a semi-structured interview form, student diaries, and research diary as data collection tools. The descriptive analysis method has been used to analyze the data obtained from these data collection tools. The research was able to observe certain improvements in the students' perceptions of the concept of empathy. The students were also observed to be able to create homework by actively participating in the lessons to deepen the visual stories.

Keywords: Empathy, visual story, life studies course

Summary

Introduction

As a communication skill, the ability to empathize helps fulfill individuals' need to be noticed and understood. This need is seen to emerge when individuals begin to socialize. Following the family environment, primary school is when individuals socialize alongside others, thus leading to the need to acquire this ability. This need means that the class environment and course materials should be suitable for having primary school students learn to empathize. In the 21st century in particular when visualization has gained importance in every field, empathy is also widely included in course books. When investigating the 2005 Curriculum, various skills various skills are proven able to be acquired through visual reading. Visual reading involves visual literacy and can be regarded as the ability to comprehend and interpret the message being conveyed (Sağlamgöncü, 2016). Thus, an individual has a chance to read and interpret visuals as well as investigate the same idea in different ways (Köksal, Temur, & Akçam, 2006). Individuals are able to comprehend and interpret visuals by means of visual reading while expressing their emotions and opinions through visual presentations (i.e., pictures, graphs, figures). This communication pattern shaped by visual reading and visual presentation has brought about the idea of using visuals in primary school to have students acquire the ability to empathize. The concept of visual story occurs in teaching process that are planned

and implemented using visuals. During primary school, visual stimulants are more remarkable and effective compared to written materials. Therefore, the present study prefers the novel teaching technique known as visual storytelling and develops it to improve the techniques for having students acquire the ability to empathize by using photographs. Visual storytelling is a process of creating a sensible story by arranging various photographs successively. In other words, it refers to converting a social event or situation into a story with photographs. Each visual in those stories is elaborated upon in the teaching process through intellectual, moral, and empathetic questions. This research creates visual stories that can enhance the ability to empathize using various audiovisual stimulants in motion. Within this scope, the purposes of the study are to plan a teaching process using visual stories in the 3rd-grade Life Studies Course, to implement this process, and to investigate its impact on students' ability to empathize. To this end, answers to the following questions have been sought:

1. How effective is the empathy-based visual storytelling teaching process during the class lessons, and how qualified are the course activities?
2. What are the students' and researcher's perspectives and views on the teaching process of visual storytelling?

Method

This study is a qualitative research that uses the action research design. The study employs the method of technical/scientific/collaborative action research method as it aims to plan and implement a novel approach. The underlying goal in this approach is to test a particular intervention based on a prespecified theoretical framework. In this regard, the practitioner agrees to facilitate and participate in implementing the intervention under the guidance of the researcher, who has a good grasp of the theoretical framework and has identified the problem and a specific intervention (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 308).

This study was conducted in a primary school in the village of Eyyübiye in Turkey's Şanlıurfa Province. The population of the village is entirely of Arabic origin. The literacy rate among the people in the village is relatively low. As the people are Arabic in origin, their mother tongue is Arabic. Because Turkish is only used in the school environment, those speaking Turkish around the area are able to fully comprehend or express it. Therefore, students at all levels have been observed to have difficulty in understanding Turkish texts, conversations, and instructions and in expressing themselves in writing and speaking. The study group consists of a total of 16 students (10 females, 6 males).

In order to examine students' perceptions on their ability to empathize prior to the implementation courses, pre – and post-perception questionnaires were administered. These questionnaires have the same six questions. However, a seventh question was added to post – perception questionnaire in order for students to assess the implementation process. Each course involving visual storytelling was recorded, and the recordings were transcribed at the end of the course implementations. With the aim of investigating how students' ability to empathize had developed and what outcomes had

been obtained, 12 worksheets (i.e., 2 worksheets at the end of each course) were used. Student and researcher diaries representing their views on the teaching process of visual storytelling were also used.

The pre – and post-perception questionnaires, course transcriptions, and researcher and student diaries were analyzed through descriptive analyses. The visual story worksheets have been converted into codes and analyzed using the researcher-prepared rubric (grading scale).

Findings

Within the scope of research, the 2005 Curriculum goal of having students acquire the ability to comprehend that keeping the environment clean is related to their own and others' health and development was converted into a visual story with 12 visuals suitable for fostering the ability to empathize. The students were expected to establish empathy with aquatic life through visual storytelling. Visual Story Worksheets 1 and 2 were used at the end of the courses, and the worksheets were assessed using the researcher's grading scale. As a result of analyzing the Visual Story Worksheet 1, two students' worksheets were labelled as highly qualified, four as qualified, six as average, and three as improvable. As a result of analyzing the Visual Story Worksheet 2, two students' worksheets were labelled as highly qualified, three as qualified, seven as average, and three as improvable. When looking at the course transcriptions, the students were seen to have difficulty comprehending and interpreting visuals. Because this was their first lesson carried out with visual storytelling, students behaved timidly when speaking and answering questions. The last implementation course on having students acquire the ability to explain the importance of consciously consuming school's resources was formed using 12 visuals. The students were expected to develop empathy and understand the results of unconscious consumption using these visuals. As a result of analyzing Visual Story Worksheet 11 at the end of the course, four students' worksheets were labelled as highly qualified, six as qualified, and four as average, while the analysis of Visual Story Worksheet 12 indicated seven students' worksheets to have been labelled as highly qualified, five as qualified, and two as average.

Discussion & Conclusion

The results from the study show improvements in students' abilities to understand and interpret visuals, express themselves through visuals, develop empathy toward others, and express their emotions and opinions. The analyses of the visual story worksheets reveal that students' levels had improved from the categories of average and improvable to the categories of qualified and highly qualified. In addition, the analyses indicate a positive and significant development in students' perceptions toward empathy; the students were observed to express empathy semantically and conceptually. This study has revealed the activities regarding the ability to empathized to have had a positive impact on students' cognitive and affective skills. The current research shows the activities on empathy to have fostered decency, tolerance, and the ability to help and share, similar to the study by Özer (2016). The remarkable nature of visual storytelling during the teaching process enhances

students' interest in courses; in addition, students were seen to enjoy the activities on the visual story worksheets. The fact that both students and researcher considered the teaching process to be enjoyable shows the teaching technique of visual storytelling to be effective in acquiring the ability to empathize and to be an entertaining teaching technique.

Giriş

İnsan yaşamak için diğer insanlara ihtiyaç duyar. Çünkü sosyal bir varlıktır. Bir arada yaşama zorunluluğu da etkileşimi doğurmaktadır. Bu sürekli etkileşimin nitelikli iletişime dönüşebilmesi için başkasını anlama, bireysel farklılıklara saygı duyma, hoşgörü gibi bazı değerlerin bireyler tarafından özümsemiş olması ve bireylerin iletişim becerilerine sahip olması beklenir. Dökmen (2016) iletişimi, “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlamaktadır. İletişim becerisi, empatiyi temel alarak, etkin dinleyebilme, kendini açabilme, duygu ve düşünceleri karşıdaki kişiye maske takmadan ben dili ile iletebilme, başkalarını küçük görmeden kendi haklarını koruyabilme, sözel mesajlarla sözel olmayan mesajları uyumlu olarak kullanabilme gibi yeterliliklerle ilgilidir. İletişim becerileri, bireyin karşısındaki kişilerle doyum verici ilişkiler kurabilmesini sağlayan, başkalarından olumlu tepkileri getiren ve bireyin toplum içinde yaşamasını kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlar olarak da tanımlanabilir (Caselman, 2007; Yüksel Şahin, 2010).

İletişim becerilerinin içinde empati oldukça önemlidir. Çünkü empati bireyin fark edilme, anlaşılma ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan; karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlayıp anladığını gösterme sürecidir (Kabapınar, 2015). Bu fark edilme, anlaşılma ihtiyacı bireyin sosyalleşmeye başlamasıyla ortaya çıkmaktadır. Sosyalleşme önce ailede başlar sonra okulda devam eder. Bireylerin aileden sonra dış dünyaya açılmalarını, toplumsal çevreye karışmalarını sağlayan çevre ilk olarak ilkokul dönemine denk gelmektedir (Yörükoğlu, 1996; akt. Demir, 2012). Saldırganlık ve antisosyal davranışların gözlenebileceği ilkokul döneminde empati becerisi ayrıca önem kazanmaktadır. Araştırmalara göre empati becerisi yüksek çocuklarda saldırganlık davranışı düşük, empati becerisi düşük kişilerde saldırganlık davranışı yüksek olarak görülmektedir. Bu durum empati beceri eğitiminin zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. İlkokul çağındaki öğrencilere verilecek olan iletişim becerileri göz önünde bulundurulduğunda empati eğitiminin, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağı ve yaşamlarının her döneminde kuracakları ilişkilerin kalitesini artıracığı düşünülmektedir (Gemci, 2012; Sanders, 2017; Suzanna, 2019; Delisle & Delisle 2020).

Empatinin kişilerarası ilişkilere olumlu etkisinin yanında akademik başarıya da etkisi yadsınamaz. Araştırmalar gösteriyor ki akademik başarı %50 geleneksel zekâya, %50 ise sosyal ve duygusal zekâya dayalı olmaktadır (Liff, 2003). Okullardaki empati eğitiminin ise somut işlemler döneminde başlaması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, çocukların empati eğitiminden yeterince faydalanabilmesi için bilişsel gelişimin somut işlemler basamağında olmaları gerektiğini göstermektedir (Ahammer & Murray, 1979; Feschbach, 1979; 1982; Ridley, Vaughn & Wittman, 1982; akt. Yılmaz, 2003). Bireyden beklenen yeterliklerin değiştiği çağımızda, çeşitlenen iletişim kanalları empatinin sözlü/sözsüz, sesli/sessiz, görüntülü/görüntüsüz birçok iletişim kanalında yer almasını sağlamaktadır. Özellikle

21. yüzyılda iletişimin kurulduğu her platformda görsel iletişim, görsel okuryazarlık ön plana çıkmaktadır. Kısa zamanda birçok şeyi anlatmak amacıyla görsel okuma çokça tercih edilir hale gelmektedir. “Görsel okuma, yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, fotoğraf, karikatür, gravür, minyatür, grafik, tablo gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır.” (Kabapınar, 2012, s. 93).

Empati beceri eğitiminin ilkökul çağında verilmesi gerekliliği öğrencilerin bulunduğu sınıf/ okul ortamındaki öğretim araç gereçlerini de göz önünde bulundurmayı gerektirmektedir. 21. yüzyılda her alanda yer alan görsel uyarıcılar öğrenci ders kitaplarına, öğrenme ortamlarına da yansımış durumdadır. Özellikle ilkökul kademesindeki ders araç gereçlerinde görselliğin ön planda olduğu dikkat çekmektedir. Empatiyi geliştirmek için de bu materyallerin kullanılması somutlama, bütünsel perspektifler, rollere bürünme açısından öğrenme ortamını çekici ve verimli kılmaktadır. Yapılandırmacı kuram temel alınarak geliştirilmiş 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve sonraki yıllarda bu programda yapılan revizyonlar, öğrencilerin kendilerini ve dünyayı tanımalarına fırsat verecek şekilde tasarlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Program kapsamında öğrencilere birçok kişisel nitelik ve beceri kazandırılması amaçlanmıştır. Program incelendiğinde, bu becerilerin görsel okuma ile de kazandırılabilceği anlaşılmaktadır. Görsel okuma, görsel okur-yazarlık içerisinde yer alan görseli okuma, verilen mesajı anlama ve yorumlayabilme olarak ifade edilebilir (Sağlamgöncü, 2016). Böylece birey, bir yandan görselleri okuma ve anlamlandırma imkânı bulurken, bir yandan da aynı düşünceyi farklı yollarla inceleme yeteneği kazanabilir (

Köksal, Temur, Akçam, 2006; Shapiro, 2008). İnsanlar, duygu ve düşüncelerini anlatmak, kendilerini ifade etmek için yazılı veya sözlü iletişimin yanında görsel sunular da kullanmaktadır. Görsel sunu, duygu ve düşünceyi ya da bir durumu resim, grafik, çizim, fotoğraf, sembol gibi araçlarla ifade etme olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzdeki çevre ve ihtiyaçlar düşünüldüğünde görsel iletişimin önemi anlaşılmaktadır. Bu becerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemi uzaktan eğitim sürecinde de anlaşılmıştır. Bu nedenle öğrenciler de okul yaşamlarıyla birlikte çeşitli görsellerle iletişim kurabilmelidirler. Görselleri okuyup anlamının yanı sıra görsel sunularla düşüncelerini paylaşım yorumlamalarını somutlaştırabilirler (Akyol, 2006). “Görselliğin ön planda olduğu bu çağda öğrenciler, görsel imgelerle dolu bir bilgi ortamında öğrenim görmektedirler. Eğitim materyalleri bu durum dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Geleneksel okuma kitaplarından, en son eğitim teknolojilerine kadar, eğitim kaynaklarının tümü resimli sunumlar içermektedir.” (Düzgün, 2013, s. 19). Eğitim dışında çeşitli alanlarda da materyal olarak resimlerin, grafiklerin kullanımında büyük artışın olduğu gözlenmektedir. Böylelikle görselliğin gün geçtikçe eğitimin yanı sıra yaşamımızın her alanında da önem kazandığı anlaşılmaktadır (Lowe, 2000; akt. Kuvvetli, 2008). “Bu bilgiler ışığında konuların, öğrenciler tarafından etkili biçimde öğrenilmesini ve kullanılmasını sağlamak için ders esnasında resim, grafik, şema, şekil gibi görsel-işitsel araçlardan mümkün olduğunca yararlanmak gerekmektedir. Ancak öğrenme etkinliklerinde bir görselin kullanılması, öğrenmelerin gerçekleşeceğinin garantisini vermez. Öğrencilere, görselin doğru bir şekilde anlaşılması ve yorumlanmasında rehberlik yapılmalıdır.” (Demirel, 2000, s. 31).

Yukarıdaki paragraflarda açıklanan gerekçeler göz önünde bulundurulduğunda eğitim-öğretim sürecine de dâhil olan görsel okuma ve görsel sunu ile bu araştırma bağlamında yeni bir kavram

olan “görsel öykü” kavramı ortaya çıkmıştır. 21. yüzyıl yeniliklerinden olan görsel okur-yazarlığın yeniden gündeme gelmesi aynı zamanda ilkokul öğrencileri için görselliğin yazılı uyarıcılara göre daha dikkat çekici olması, öğrenme sürecinde yeni teknik ve materyal arayışını doğurmaktadır. Bu sebeple fotoğraflar aracılığıyla empati becerisini kazandırma tekniği geliştirilerek yeni bir teknik olarak “görsel öykü yoluyla öğretim” tercih edilmiştir. Görsel öykü çeşitli fotoğrafların seçilip birbiri ardına sıralanarak temelde bir anlamı oluşturan bir öyküleme sürecidir. Yaklaşımın uygulama sürecinde görseller düşünsel, ahlaki ve empatik sorularla öğrenciler tarafından irdelenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ortamlar oluşturularak öğrencilerin cevaplarıyla ilgili değerlendirmede bulunulmaması gerekmektedir (Kabapınar, 2019). Görsel öykü, sosyal bir durumu/olayı fotoğraflar aracılığıyla bir öğretime sürecine dönüştürme olarak düşünülebilir. Bu araştırma kapsamında görsel öyküler empati becerisini geliştirme amacıyla seçilen görseller, sesli/hareketli uyarıcılar ile oluşturulmuştur. Bu çerçevede araştırmanın amacı, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde görselleştirilmiş öyküler aracılığıyla bir öğretim süreci planlamak, uygulamak ve öğretim sürecinin empati becerisi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Empati becerisi temelli görsel öykü öğretim sürecinin sınıf içi ders uygulamalarındaki etkililiği ve ders etkinliklerinin niteliği nasıldır?
2. Öğrencilerin ve araştırmacının tüm görsel öykü öğretim sürecine ilişkin bakış açıları ve değerlendirmeleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma eylem araştırma desenine sahip nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada yeni bir yaklaşımın planlanması, uygulanması hedeflendiği için “teknik/bilimsel/işbirlikçi” eylem araştırması türü kullanılmıştır. “Bu yaklaşımda amaç, daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulamayı test etmek ya da değerlendirmektir. Buna göre sözü edilen kuramsal çerçeveye hâkim bir araştırmacının rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapılabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 308).

Çalışma Grubu

Araştırma, Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesine bağlı bir köy ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Köy halkının tamamı Arap kökenlidir ve ana dilleri Arapçadır. Türkçe, genel olarak okula giden öğrenciler ve şehirlere çalışmaya giden erkekler tarafından bilinmektedir. Bu nedenle genel olarak Türkçe anlama ve ifade zorluğu her yaş seviyesinde ortaya çıkmaktadır. Pamuk ekim ve hasat zamanlarında, mevsimlik işçi göçü dönemlerinde okuldaki öğrenci sayısı oldukça düşmekte öğrencilerin büyük bir bölümü okula gelmemektedir. Öğrenciler hasat zamanı sonunda Kasım ayı gibi okula gelmektedir. Nisan ayından itibaren de mevsimlik işçi olarak başka şehirlere gitmektedir. Okul taşınmalı eğitim

yapılan bir okuldur. Çevre köylerden öğrenciler servislerle okula getirilmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencileri aynı binayı kullanmaktadır. İlkokul dört sınıftan oluşmaktadır. Sınıflar ortalama 50 kişidir. Her sınıfta en az 7-8 sürekli devamsız öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu yukarıda belirtilen sebepler doğrultusunda 10 kız 6 erkekten oluşan 16 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler okula sürekli devamlılığı sağlayan ve okuma-yazma bilen öğrencilerdir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma ile ilgili veri toplamak için Hayat Bilgisi dersi kazanımlarından empatiyle ilişkilendirilebilecek ve görselleştirilebilecek 6 kazanım seçilmiştir. Seçilen 6 kazanımın farklı yıllara ait ders kitaplarındaki işlenişini incelenerek kazanımların sınırlılıkları belirlenmiştir. Görsel öyküler için kazanımın içeriğine ve empati kurmaya uygun fotoğraf, karikatür, video gibi görsel uyarıcılar seçilmiştir. Seçilen görsel uyarıcıların her biri kazanımdaki temel sorun/durum açısından ve empati yönünden irdelenebilecek ve birbiriyle uyumlu olacak şekilde sıralanarak görsel öyküye dönüştürülmüştür. Öğrencilerin empati becerisine yönelik ilk algılarını ve uygulamalar sonundaki algılarını ölçmek için araştırma sürecinin başında ön algı anketi, araştırma sürecinin sonunda son algı anketi kullanılmıştır. Anketlerde öğrenciler için empati kurmaya uygun bir fotoğraf ve fotoğraf ile ilgili sorular yer almıştır. Ön algı anketi 6, son algı anketi 7 sorudan oluşmaktadır. Ön algı anketi ve son algı anketi 6 aynı sorudan oluşurken son algı anketine öğrencilerin sürece ilişkin bakışlarını değerlendirmek için 7. soru eklenmiştir. Araştırma sürecinde her ders video ile kayıt altına alınmıştır. Ders videoları, araştırmacı tarafından dokümanlara dönüştürülmüştür. Öğrencilerdeki empati becerisinin gelişimini incelemek ve görsel öykü öğretim sürecine ilişkin yaklaşımlarını gözlemlemek için kazanımların işlenişinden sonra uygulanmak üzere; her kazanım için 2, toplamda 12 görsel öykü çalışma yaprağı hazırlanarak öğrenci ürünleri elde edilmiştir. Görsel öykü çalışma yapraklarının her biri ilgili kazanımla ilişkilendirilerek çeşitli etkinliklerle (mektup/kural yazma, slogan/pankart oluşturma, resim çizme, diyalog oluşturma) oluşturulmuştur. Öğrencilerin görsel öykülerle oluşturulan öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin yer aldığı öğrenci günlükleri araştırmacı tarafından hazırlanan günlük yönergesi ile her kazanım dersi için öğrencilere tutturulmuştur. Öğrenci günlükleri ve araştırmacının kendi görüşlerinin yer aldığı günlük de veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmaya ait veriler 6 kazanımla oluşturulan 6 ayrı ders ile 2016-2017 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Ön algı anketi ve son algı anketi içerik analiz ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında her dersin video kayıtları süreç sonunda doküman haline getirilmiştir. Ders video kayıt dokümanları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Görsel öykü çalışma yaprakları kodlara dönüştürülerek araştırmacı tarafından hazırlanan rubrik (derecelendirme ölçeği) ile analiz edilmiştir. Her bir görsel öykü çalışma yaprağı için ayrı rubrik hazırlanmıştır. Görsel öykü çalışma yaprağındaki etkinliğe göre rubriklere ölçütler (role bürünme, duruma uygun slogan/pankart yazabilme, yanlış/doğru davranışın ne olduğunu ifade edebilme gibi) eklenmiştir. Görsel öykü çalışma yaprakları rubriklerde yer alan ölçütlere göre puanlanarak değerlendirilmiştir. Araştırma

kapsamında verilerin elde edilmesinde kullanılan görsel öykü çalışma yaprakları ve diğer tüm öğrenci ürünleri analiz edilirken öğrencilerin ana dilinin Arapça olması göz önünde bulundurulmuştur.

İşlem Yolu (Öğrenme/Öğretme Süreci)

Araştırma Hayat Bilgisi dersi kazanımlarından seçilen 6 kazanımla planlanmıştır. Her bir kazanım görsel uyarıcılarla görsel öykülere dönüştürülerek 3 ders saatinde toplamda 7 haftada işlenmiştir. Araştırmanın işlem yolu aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

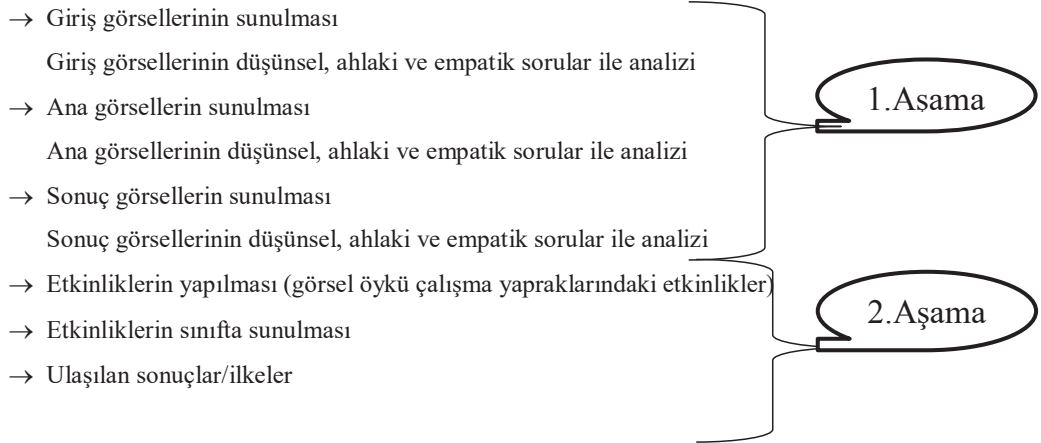


Şekil 1. Empati Becerisinin Geliştirilmesi İçin Oluşturulan Görsel Öykülerin Uygulama Süreci: İşlem Yolu

3. sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar incelenerek empati becerisini kazandırmaya ve görselleştirilebilmeye uygun olan kazanımlar araştırmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Araştırmada kullanılan kazanımlara aşağıda yer verilmiştir.

- “Yaşadığı çevreyi temiz tutmasının kendisinin ve başkalarının sağlığı ve gelişimiyle ilgili olduğunu kavrar.”
- “Evinde güvenliği sağlamak için gerekli kurallara uyar.”
- “Okula geliş gidişlerinde insanların trafikteki davranışlarını gözlemleyerek kendisinin ve başkalarının trafikte doğru ve yanlış davranışlarını ayırt eder.”
- “Arkadaşları ile farklılıkların doğal olduğunu kabul eder.”
- “Her canlının bir yuvaya ihtiyacı olduğunu kavrar ve canlıların yuvalarını birbirinden ayırt eder.”
- “Okuldaki kaynakları bilinçli tüketmenin önemini açıklar.”

Kazanımları görselleştirme aşamasında fotoğraf, resim, karikatür ve video kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından her bir kazanım için seçilen 10-12 görsel birbiriyle bağlantılı olacak şekilde sıralanmıştır. Konuyla ilişkili olay ve kişilerin olduğu bir öykü oluşturulmuş ve bu öykü görsellerle anlatılmaya çalışılmıştır. Görsel öyküler oluşturulduktan sonra seçilen her bir kazanım için empati kurmaya yönelik etkinliklerin olduğu 2 görsel öykü çalışma yaprağı ve dersi değerlendirmek, ders ile ilgili öğrencilerin duygularını-düşüncelerini öğrenmek için günlükler hazırlanmıştır. Ders işlenişi ve görsel öykü çalışma yaprakları uzman görüşüne gönderildikten ve gerekli revizeler yapıldıktan sonra görsel öykülerin uygulama sürecine geçilmiştir. Her bir kazanım 3 ders saatinde işlenecek şekilde aşağıdaki gibi planlanmıştır.



Bulgular

1. "Empati Becerisi Temelli Görsel Öykü Öğretim Sürecinin Sınıf İçi Ders Uygulamalarındaki Etkililiği Ve Ders Etkinliklerinin Niteliği Nasıldır?" Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmadaki ilk ve son uygulamaya ait bulguların analizi ve örnekler ayrıntılı biçimde verilmiş, diğer uygulamalara ait değerlendirmeler sunulmuştur.

1. 1. Birinci uygulamaya ilişkin bulgular:

Birinci uygulamanın kazanımı "Yaşadığı çevreyi temiz tutmasının kendisinin ve başkalarının sağlığı ve gelişimiyle ilişkili olduğunu kavrar." olarak belirlenmiştir. Araştırmacı, kazanımdan yola çıkarak aşağıdaki 12 görseli seçmiştir.

Ö7: Öğretmenim bilmem ki hissetmedim

Öğretmen: Ne görüyorsun peki?

Ö7: Deniz var

Ö4: Kumsala gitmek tatil yapmak

Öğretmen: Evet Ö12 yüksek sesle söyle lütfen

Ö12: Deniz dalgasını seyretmek

Öğretmen: Neler hissedersiniz, hangi duyguları hissedersiniz?

Ö16: Eee öğretmenim deniz kenarında ee şey güneşlenmek

Ö2: Öğretmenim şey denizin yanında kule yapmak

Öğrencilerin “*Neler hissedersiniz, hangi duyguları hissedersiniz?*” sorusuna duygu boyutuyla cevap vermek yerine “*deniz kenarında güneşlenmek*” gibi düşünce boyutlu cevaplar verdikleri görülmektedir.



Öğretmen: Sizin bir balık olarak diliniz olsaydı bu insanlara neler söylemek isterdiniz?

Ö1: Onlara neden çöp atıyorsunuz derdim

Ö7: Ben size ne yaptım ki bana çöp atıyorsunuz ben de öldüm

Öğretmen: Evet sen söyle Ö5

Ö5: Neden denizimi kirletiyorsunuz

Ö8: Denizimi kirletmeyin derim

Ö4: Denizi kirletmemeliler

Birinci uygulamanın diyalogları incelendiğinde öğrencilerin görselleri genel olarak anlamlandırdıkları ancak ayrıntıları bütünüyle algılayamadıkları görülmüştür. Görsellerle ilgili soruların soruları ayırt etmeden benzer cevaplar verildiği gözlenmiştir. “*Ne görüyorsunuz?*”, “*Ne düşünüyorsunuz?*”, “*Ne hissediyorsunuz?*”, “*Siz olsaydınız ne yapardınız/söylediniz?*” gibi farklı soruların bütünüyle ayırt edemedikleri görülmüştür. Öğrencilerin özellikle “*Ne hissediyorsunuz?*” sorularına duygu boyutuyla değil düşünce boyutuyla cevap verdikleri görülmüştür.

1.1.2. Görsel öykü çalışma yaprağı 1'in analizi

Görsel öykü çalışma yaprağı 1'in araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucu aşağıdaki tabloda görülmektedir.


Tablo 1. 1.

Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 1'in Analizi


Kazanım	Analiz							
		Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam Öğrenci
Yaşadığı çevreyi temiz tutmasının kendisinin ve başkalarının sağlığı ve gelişimiyle ilişkili olduğunu kavrar.	Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 1	2	4	6	3	0	1	16

Araştırmacı tarafından hazırlanan rubriğe göre Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 1'in sonucunda öğrencilerin çalışma yaprakları 2'si "çok nitelikli", 4'ü "nitelikli", 6'sı "ortalama", 3'ü "geliştirilmeli" olarak değerlendirilmiştir. Dersin işlendiği gün okula gelmeyen öğrenci sayısı 1'dir. Araştırmacı tarafından "çok nitelikli" olarak değerlendirilen Ö15'in görsel öykü çalışma yaprağı aşağıda görülmektedir.


1. Aşağıdaki resimlerdeki varlıklardan birini seçerek kendini o varlıklardan birinin yerine koymaya ne dersin? Duygu ve düşüncelerin için sayfanın altındaki bölümü kullanabilirsin.




Deniz altındaki dalgıcım.



Kıyıya vurmuş balığıym.



Bankta oturan kediyim.



Yerleri süpüren görevliyim.

Ben...
 Ç...
 Ç...
 Ç...
 Ç...
 Ç...
 Ç...
 Ç...
 Ç...
 Ç...
 Ç...

Metin: "Deniz altındaki dalgıcım. Çünkü temiz bir hayata yaşıyorum çünkü çevrem çok temiz balıkları izlemek benim çok hoşuma gidiyor çünkü ben balıkları çok seviyorum çevremi kirlletmeye de kimseye izin vermeyeceğim."

Ö15'in çalışma yaprağı incelendiğinde fotoğraftaki role büründüğü anlaşılmaktadır. Kendisini dalgıcın yerine koyarak temiz bir hayat yaşadığından söz etmektedir. Aynı zamanda Ö15 doğru ve yanlış davranışa da vurgu yapabirmiştir.

1.1.3. Görsel öykü çalışma yaprağı 2'nin analizi

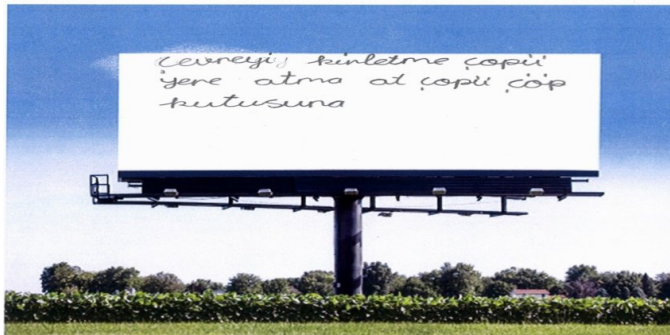
Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 2'nin araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucu aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 1. 2.

Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 2'nin Analizi

Kazanım	Analiz							
		Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam Öğrenci
<i>Yaşadığı çevreyi temiz tutmasının kendisinin ve başkalarının sağlığı ve gelişimiyle ilişkili olduğunu kavrar.</i>		2	3	7	3	0	1	16

Araştırmacı tarafından hazırlanan rubriğe göre Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 2'nin sonucunda, öğrencilerin çalışma yapraklarından 2'si "çok nitelikli", 3'ü "nitelikli", 7'si "ortalama", 3'ü "geliştirilmeli" olarak değerlendirilmiştir. Dersin işlendiği gün okula gelmeyen öğrenci sayısı 1'dir. Öğrencilerin çalışma yaprakları incelendiğinde ilk kez slogan yazma etkinliğiyle karşılaştıkları için çok zorlandıkları görülmüştür. Araştırmacı tarafından "nitelikli" olarak değerlendirilen Ö6'nın görsel öykü çalışma yaprağı aşağıda görülmektedir.

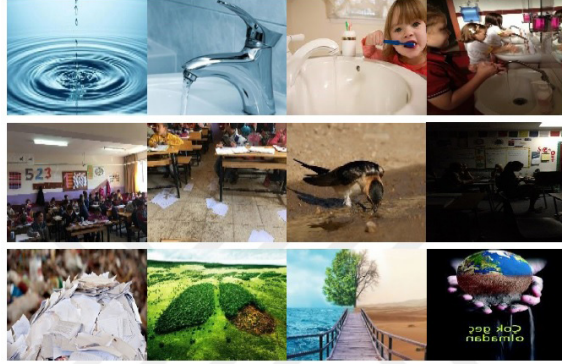


Metin: "Çevreyi kirletme çöpü yere atma at çöpü çöp kutusuna"

Ö6 konuya uygun mesaj veren bir slogan yazabilmiştir. Aynı zamanda sözcüklerin birbiriyle uyumlu olması kafiyeli bir slogan oluşmasını sağlayarak Ö6'nın sloganını dikkat çekici hale getirdiği görülmektedir.

1. 2. Altıncı uygulamaya ilişkin bulgular:

Altıncı uygulamanın kazanımı “Okuldaki kaynakları bilinçli tüketmenin önemini açıklar.” olarak belirlenmiştir.



Araştırmacı son uygulama dersinde altıncı kazanım olan “Okuldaki kaynakları bilinçli tüketmenin önemini açıklar.” kazanımını kullanmıştır. Kazanımı görselleştirmek için seçtiği 12 görseli bir öykü oluşturacak şekilde sıralayarak yeni bir görsel öykü oluşturmuştur. Su görseli ile öyküye giriş yaparak suyun yeryüzündeki canlılar için önemine dikkat çekip ikinci, üçüncü, dördüncü görsellerle bilinçsiz tüketime geçiş yaptığı görülmektedir. Devamında sunulan görseller ile suyun, elektriğin, kâğıdın bilinçsiz tüketimini ön plana çıkararak öğrencilerin kaynakların bilinçsizce tüketimi sonucunda oluşabilecek sorunlara ulaşılmasını amaçlamıştır.

1.2.1. Örnek diyaloglar:

Altıncı uygulamaya yönelik örnek diyaloglar aşağıda belirtilmiştir.



Öğretmen: Bu fotoğrafa bakınca neler hissediyorsunuz?

Ö12: Yağmur yağmış gibi

Ö2: Mutlu çünkü su var

Ö13: Mutlu hissediyorum o su çok temiz

Ö4: Ben kendimi sevinçli hissediyorum çünkü su bizim yaşam kaynağımız

Öğrencilerin fotoğrafla ilgili soruya hissettikleri duygularla (mutlu, sevinçli) cevap verebildikleri görülmektedir. Fotoğrafta gördüklerini açıklamak yerine duygularını ifade ettikleri görülmektedir. Bu da öğrencilerin ilk derslerde sorulan aynı sorulara duygu boyutuyla cevap veremezken artık görece kolay bir şekilde cevap verebildiklerini göstermektedir.



Öğretmen: Siz bu kuş olsaydınız ve konuşabilseydiniz suyu bilinçli kullanmayı boşaya akıtan insanlara ne söylerdiniz?

Ö13: Niye suyu boşaya akıttınız ben susuz kaldım boşaya akıttığınız için canlılar da susuz kaldı

Ö2: Neden suyu açık bıraktınız kendinizi benim yerime koyarsanız ve susuz kalırsanız öyle olur işte

Ö5: Şimdi bütün canlılar susuz kaldı

Ö4: Neden suyu israf ediyorsunuz bana da su kalmadı size de diğer hayvanlara da

Yukarıdaki diyalog incelendiğinde ve araştırmacının gözlemleri göz önüne alındığında öğrencilerin fotoğraflarla ilgili sadece düşüncelerini değil duygularını da ifade edebildikleri “Çok üzgün olurdum, susuz kaldım”, “Korkardım ya susuzluktan ölürsem” şeklinde görülmektedir. Öğrencilerin görsellerle empati kurarken aynı zamanda empatiye çağrıda buldukları da Ö2'nin vermiş olduğu “Neden suyu açık bıraktınız kendinizi benim yerime koyarsanız ve susuz kalırsanız öyle olur işte” cevabında görülmektedir.

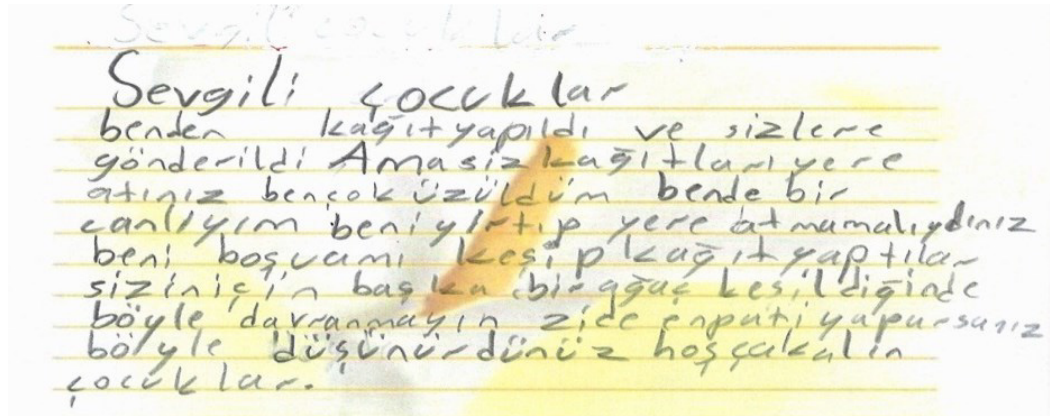
1.2.2. Görsel öykü çalışma yaprağı 11'in analizi

Görsel öykü çalışma yaprağı 11'in araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucu aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 1. 3.*Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 11'in Analizi*

Kazanım	Analiz							
		Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam Öğrenci
<i>Okuldaki kaynakları bilinçli tüketmenin önemini açıklar.</i>	Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 11	4	6	4	0	0	2	16

Araştırmacı tarafından hazırlanan rubriğe göre Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 11'in sonucunda öğrencilerin çalışma yapraklarından 4'ü "çok nitelikli", 6'sı "nitelikli", 4'ü "ortalama" olarak değerlendirilmiştir. Dersin işlendiği gün okula gelmeyen öğrenci sayısı 2'dir. Araştırmacı tarafından "çok nitelikli" olarak değerlendirilen Ö12'nin görsel öykü çalışma yaprağı aşağıda görülmektedir.



Metin: "Sevgili çocuklar benden kağıt yapıldı ve sizlere gönderildi Ama siz kağıtları yere atınız ben çok üzülüm bende bir canlıyım beni yırtıp yere atmamalısınız beni boşuama kesip kağıt yaptılar sizin için başka bir ağaç kesildiğinde böyle davranmayın zide empati yaparsanız böyle düşünürdünüz hoşçakalın çocuklar."

Ö12'nin kendini ağacın yerine koyarak içinde bulunduğu durumu anlatırken hissettiklerinden (siz kâğıtları yere atınız ben çok üzülüm) bahsettiği görülmektedir. Aynı zamanda Ö12 çocukları empati yapmaya davet ederek kendisini böylelikle daha iyi anlayabileceklerini belirtmektedir. Ö12'nin mektup kurallarına uygun olarak mektubuna hitapla başlayıp aynı şekilde de bitirdiği görülmektedir.

1.2.3. Görsel öykü çalışma yaprağı 12'nin analizi

Görsel öykü çalışma yaprağı 12'nin araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucu aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 1. 4.

4.Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 12'nin Analizi

Kazanım	Analiz							
		Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam Öğrenci
Okuldaki kaynakları bilinçli tüketmenin önemini açıklar.	Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 12	7	5	2	-	-	2	16

Araştırmacı tarafından hazırlanan rubriğe göre Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 12'nin sonucunda öğrencilerin çalışma yapıklarından 7'si "çok nitelikli", 5'i "nitelikli", 2'si "ortalama" olarak değerlendirilmiştir. Dersin işlendiği gün okula gelmeyen öğrenci sayısı 2'dir. Araştırmacı tarafından "çok nitelikli" olarak değerlendirilen Ö3'ün görsel öykü çalışma yaprağı aşağıda görülmektedir.

1. Bir TV programının bu akşamki konusu bilinçsizce kullanılan kaynakların yok olma tehlikesi ve gelecekte bizi bekleyen dünyanın durumu. O programın konuşmacılarından biri olsaydın seni izleyen izleyicilere neler söylerdin? Söylemek istediklerini aşağıdaki boşluğa yazabilirsin.

Sevgili izleyiciler, gelecekte bizi bekleyen dünyanın durumu çok tehlikelidir. Su, elektrik, ağaçlar, denizdeki canlılar, bitkiler, kurur dünyamız yok olur. Suyu tasarruf edelim, ağaçları kurutmayalım, denizdeki canlıları öldürmeyelim, bitkileri kurutmayalım, dünyamız yok olmasın diye elektiriği, suyu ve kağıdı bize yeti kadar kulanalım dünyamız yok olmasın diye.

2. Programı izleyen izleyicilerin dikkatini çekmek için etkileyici bir pankart hazırlasaydın pankartta ne yazardın?



Metin: "Sevgili izleyiciler dişlerinizi fırçalarken duş alırken ellerimizi yıkarken suyu tasarruf edelim suyu tasarruf edersek ağaçlar kurumaz denizdeki canlılar ölür bütün bitkiler kurur dünyamız yok olur dünyamız yok olmasın diye elektiriği, suyu ve kağıdı bize yeti kadar kulanalım dünyamız yok olmasın"

“Suyu boşuna akıtma dünyayı yok etme”

Ö3’ün çalışma yaprağı incelediğinde konuşmacı rolüne girerek izleyicilere duygu ve düşüncelerini ifade edebildiği görülmektedir. Ö3 konuşmasını destekleyici etkileyici bir pankart yazabilmiştir. Çalışmada yer alan diğer dört kazanım ve bu dört kazanıma bağlı olarak kullanılan sekiz görsel öykü çalışma yaprağının analizine tablolar halinde aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. 5.

Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 3 ve 4’ün Analizi

Kazanım	Analiz							
		Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam Öğrenci
<i>Evde güvenliği sağlamak için gerekli kurallara uyar.</i>	Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 3	2	6	6	2	0	-	16
	Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 4	3	4	7	2	0	-	16

Tablo 1. 6.

Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 5 ve 6’nın Analizi

Kazanım	Analiz							
		Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam Öğrenci
<i>Okula geliş gidişlerde insanların trafikteki davranışlarını gözlemleyerek kendisinin ve başkalarının trafikte doğru ve yanlış davranışlarını ayırt eder.</i>	Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 5	2	6	6	1	0	1	16
	Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 6	3	5	5	2	0	1	16

Tablo 1. 7.*Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 7 ve 8'in Analizi*

Kazanım	Analiz							
		Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam Öğrenci
<i>Arkadaşları ile farklılıkların doğal olduğunu kabul eder.</i>	Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 7	3	5	5	3	0	-	16
	Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 8	3	7	4	2	0	-	16

Tablo 1. 8.*Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 9 ve 10'un Analizi*

Kazanım	Analiz							
		Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Gelmeyen	Toplam Öğrenci
<i>Her canlının bir yuvaya ihtiyacı olduğunu kavrar ve canlıların yuvalarını birbirinden ayırt eder..</i>	Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 9	4	6	4	1	0	1	16
	Görsel Öykü Çalışma Yaprağı 10	2	9	4	0	0	1	16

Tüm uygulama dersleri değerlendirildiğinde, birinci uygulama dersinde öğrencilerin görselleri algılamada ve yorumlamada, görsel öykü çalışma yapraklarındaki yönergeleri anlamada görece zorlandıkları görülmüştür. İlk uygulama dersi öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları farklı bir öğrenme ortamı olduğu için öğrenciler düşüncelerini ifade etmede çekingen tavırlar göstermişlerdir. Öğrenciler araştırmacının teşvik ve yönlendirmeleriyle de görselleri algılamaya çalışmışlar görsellere ve tüm öyküye yönelik sorulara düşünce boyutuyla cevaplar vermişlerdir. İkinci uygulama dersinde ise öğrencilerin bir önceki derse göre daha aktif oldukları daha uzun cevaplar verdikleri fakat soru

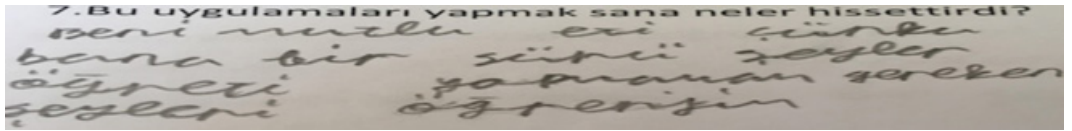
ayrımı yapamayıp her soruya düşünce boyutuyla cevaplar verdikleri görülmüştür. İkinci uygulamada görsel öykü çalışma yapılarındaki etkinliklerin yönergelerini anlamada zorlanan öğrenci sayısı ilk derse göre daha az olmuştur. Üçüncü uygulamada öğrencilerin soru ayrımı yapabildikleri, görselleri düşünsel, ahlaki, empatik açıdan irdeleyebildikleri; görsellerle ilgili görece uzun konuşabildikleri fakat görselleri ayrı ayrı algılayıp görsel öyküye bütüncül bakamadıkları görülmüştür. Dördüncü uygulamada öğrencilerin ders içi diyalogları ve ürünleri incelendiğinde, önceki derslere göre duygu ve düşüncelerini daha açık ve anlaşılır ifade edebildikleri, görselleri görece her açıdan irdeleyip empatik yorumlar yapabildikleri, görsel öyküyü bütün olarak algılayıp görseller arasında bağlantı kurabildikleri görülmüştür. Beşinci ve altıncı uygulamada öğrencilerin tümü görselleri bütün olarak algılayıp, her bir görseli ayrıntılı irdeleyip empati kurabilmışlerdir. Beşinci ve altıncı uygulamada kullanılan görsel öykü çalışma yapıları değerlendirildiğinde “çok nitelikli” kategorisinde artışın olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrenci ürünlerinin ilk derslere göre daha açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür.

Görsel öykü yoluyla oluşturulan öğretim sürecinde tüm etkinlikler ve sınıf içi etkileşim kesitleri incelendiğinde ve süreç göz önüne alındığında öğrencilerin ana dillerinin Arapça olması görselleri yorumlamada, etkinliklerdeki yönergeleri anlamada, etkinliklerde duygu ve düşüncelerini ifade etmede çok zorlandıklarını göstermiştir. Öğrenci ürünlerinde Türkçe ifade ve yazım hatalarının çok olmasının öğrencilerin ana dillerinin Arapça olmasından, Türkçeyi okul dışındaki ortamlarda kullanmamalarından kaynaklandığı düşünülmüştür. Bu yüzden süreç ve öğrenci ürünleri değerlendirilirken bu durumlar göz önünde bulundurulmuştur.

2. “Öğrencilerin ve Araştırmacının Tüm Görsel Öykü Öğretim Sürecine İlişkin Bakış Açılı ve Değerlendirmeleri Nasıldır?” Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğrencilerin ve araştırmacının sürece ilişkin değerlendirmelerini belirlemek için öğrencilerin son algı anketindeki “*Bu uygulamaları yapmak sana neler hissettirdi?*” (7. soru) sorusuna verdikleri cevaplar, ders sonunda tuttıkları günlükler ile araştırmacının sürece yönelik tuttuğu günlük analiz edilmiştir. Böylelikle hem araştırmacının hem de öğrencilerin sürece ilişkin değerlendirmelerine ulaşılmıştır. Öncelikle öğrencilerin son algı anketinde yer alan 7. soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Aşağıda öğrencilerin son algı anketindeki 7. soruya verdikleri cevaplardan örnekler yer almaktadır.

Ö2'nin yanıtı:



Metin: “Beni mutlu etti çünkü bana bir sürü şeyler öğretti yapmamam gereken şeyleri öğrendim”

Ö7'nin yanıtı:

7. Bu uygulamaları yapmak sana neler hissettirdi?
Bana mutlu hissettirdi çünkü farklı farklı resimler sesler duygular farklı duygular duyduğum hissettim.

Metin: “bana mutlu hissettirdi çünkü farklı farklı resimler sesler duygular farklı duygular duyduğum hissettim.”

Ö11'nin yanıtı:

7. Bu uygulamaları yapmak sana neler hissettirdi?
Çok iyi şeyler hissettirdi çünkü hasta birine yardım ediyorum.

Metin: “çok iyi şeyler hissettirdi çünkü hasta birine yardım ediyorum”

Öğrencilerin son algı anketinde yer alan “Bu uygulamaları yapmak sana neler hissettirdi?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin sürecin bütününden genel olarak keyif aldıkları, farklı etkinlikler yapmaktan hoşlandıkları ve bu dersler aracılığıyla birçok şey öğrendikleri “bana mutlu hissettirdi çünkü farklı farklı resimler sesler duygular farklı duygular duyduğum hissettim.”, “çok iyi şeyler hissettirdi çünkü hasta birine yardım ediyorum” şeklindeki ifadelerinde görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrencilerin tümü ilk kez karşılaştıkları görsel öykü yöntemiyle oluşturulan öğretim sürecinin ilk uygulamalarında görece zorlanmışlardır. Gerçekleştirilen ilk görsel öykü dersinde görselleri okumada, yorumlamada, görsellerle ilgili soruları anlamada; görsel öykü çalışma yapraklarındaki yönergeleri algılamada oldukça zorlanan öğrencilerde süreç sonunda olumlu yönde büyük bir değişimin meydana geldiği görülmüştür. Kabapınar, Canpolat, Yarar ve Karadayı (2016) çalışmasında sosyal empati etkinliklerinin sınıf ortamında tartışılarak irdelenmesinin öğrencilerin empati kavramını daha iyi içselleştirdiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada da görsellerin çeşitli sorularla irdelenmesi, öğrencilerin çeşitli rollere girmesini gerektirdiğinden empati kavramının daha kolay anlaşılmasını sağlamıştır.

Öğrencilerin görsellerle ilgili sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde soru ayırımına giderek her bir soruyu ayrı ayrı ele alabilmeyi ve yönergeye uygun cevaplar verebilmeyi başardıkları görülmüştür. Görsel öykü çalışma yapraklarındaki değişime göre; öğrenci çalışmalarının ortalama ve geliştirilmeli kategorilerinden nitelikli ve çok nitelikli kategorilerine doğru bir artış olduğu sonucuna varılmıştır. Son uygulama dersiyle birlikte öğrencilerin görsel öykü çalışma yapraklarında nitelikli ve çok nitelikli kategorilerinde bir yığılmanın olduğu görülmektedir. Herhangi bir çalışma dışında da ders içi veya ders dışı ortamlarda görsellere daha çok yer verilerek görsel okuma, anlama ve anlatma becerileri geliştirilebilir.

Araştırma bulguları, görsel öykü derslerinin hedeflenen kazanımlara ulaşmada görece başarılı olduğunu göstermektedir. Kazanımların ilgili görsellerle bir sosyal durum/olay yaratacak şekilde öyküleştirilerek oluşturulan öğretim sürecinde ders içi gözlemler ve video kayıt dokümanları incelendiğinde; öğrenciler kendileri dersin konusuyla ilgili tahminlerde bulunmuş, genellemelere ve ilkelere ulaşarak kazanımı ifade etmişlerdir. Öğretim süreci kapsamında uygulanan empati etkinlikleri öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerine de olumlu etki ettiği görülmüştür. Benzer şekilde Coşkun Keskin (2007), araştırmasında empati becerilerine ilişkin etkinlikler sonucunda öğrencilerin; empati becerilerinin geliştiği, bilişsel ve düşünsel becerilerini etkin bir şekilde kullanabildikleri, duyuşsal ve ahlaki becerilerini gösterebildikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Başka bir çalışmada empati becerisini geliştirme temelli dersler görsellerle zenginleştirildiğinde öğrencilerin özellikle duyuşsal becerilerini ön plana çıkardığı görülmektedir (Kabapınar, Tabak ve Yavuz, 2019).

Erken'in (2009) empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha dürüst, hoşgörülü, anlayışlı, yardımsever, sabırlı davranışlar sergiledikleri görüşü bu araştırma ile örtüşmektedir. Yine Özer (2016) empati programını uyguladığı anaokulu öğrencilerinde diğer öğrencilere göre yardım etme, paylaşımda bulunma davranışlarının daha çok olduğunu araştırma sonunda ortaya koymuştur. Bu araştırma kapsamında da çalışma grubunu oluşturan öğrenciler diğer öğrencilere göre süreç içinde ve sonunda olay ve durumlara karşı daha anlayışlı, hoşgörülü olurken; yardım etme, paylaşma davranışlarda da artışlar olduğu gözlenmiştir.

Hayat Bilgisi dersi kazanımları ile oluşturulan görsel öykü öğretim sürecinin empati becerisini ve benzer değerleri kazandırmadaki etkililiği bu çalışmada da görülmüştür. Öğrencilerin günlükleri, araştırmacı günlüğü ve son algı anketinde yer alan *"Bu uygulamaları yapmak sana neler hissettirdi?"* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde görsel öykü öğretim sürecinin hem öğrenciler hem de araştırmacı öğretmen tarafından keyifli bir süreç olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Araştırmada görsel öyküleri oluşturan görsellerin öğrencilerin yaşına uygun olması, onların ilgilerini çekebilecek nitelikte olması, öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilintili olmasına özen gösterilmiştir. Bu durum öğrencilerin görsel öykü öğretim sürecinde derslere karşı meraklı olmalarını, ders içi etkinliklerde aktif olmalarını, eğlenerek öğrenmelerini ve ders sonunda yapılan etkinliklere katılmada istekli olmalarını sağlamıştır. Balun (2008) da aynı şekilde araştırmasında görsel okuma ve görsel sununun yöntem ve teknik olarak öğretim sürecine dâhil edildiğinde öğrencilerin derse karşı ilgili olduklarını ve motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin derse katılma isteklerinin görece yüksek oranda olması karşılıklı etkileşimi arttırdığı için araştırmacı tarafından da keyifli bir ders süreci olarak değerlendirilmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde, görsel öykü öğretim sürecinin, görsel öykü çalışma yapraklarında yer alan etkinliklerin de öğrenciler tarafından ilgi çekici ve eğlenceli bulunduğu görülmektedir. Tüm görsel öykü öğretim sürecinde öğrencilerin eğlenerek güzel vakit geçirdikleri ve benzer derslerin tekrar yapılmasını istedikleri görülmektedir. Görsel öykülerin, görsel öykü çalışma yapraklarının ilgi çekiciliği ve etkileyciliği öğrencileri öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak dâhil ederek kendi öğrenmelerinden keyif almalarını ve hem öğretmen hem öğrenciler açısından eğlenerek öğrenmeyi sağladığı aynı zamanda keyifli bir öğrenme ortamı sunduğu görülmüştür.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin çalışma grubunda yer aldığı bu araştırmanın bir benzeri, farklı yaş ve öğrenim düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilebilir. Benzer bir çalışmada aileler de sürece dâhil edilebilir böylelikle öğrencileri her ortamda gözlemlene ve daha çok veri toplama imkânı oluşabilir. Bu çalışma bölge şartları; öğrencilerin belli bir süre okula gelmeleri ve ana dil farklılığından doğan iletişim sıkıntısından dolayı 6 kazanımla sınırlandırılarak öğretim süreci kısa tutulmuştur. Başka bir çalışmada süreç daha uzun tutularak daha çok veri elde edilebilir. Hayat Bilgisi dersinde kullanılan görsel öyküler Sosyal Bilgiler dersinde de empati becerisini geliştirici bir yöntem olarak kullanılabilir. Bu çalışmada kullanılmış olan ders planları ve etkinlikler, öğretmenler tarafından öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak yapılacak gerekli uyarlamalarla birinci ve ikinci sınıf düzeyinde de kullanılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. İstanbul, Kök Yayıncılık.
- Balun, H. (2008). *İlköğretim I. kademedeki uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği (Bingöl-Elazığ-Diyarbakır örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Caselman, T. (2007). *Teaching children empathy, the social emotion: lessons, activities and reproducible worksheets (K-6) that teach how to "step into others' shoes"*.
- Coşkun Keskin, S. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Delisle, D. S. & Delisle, J.(2020).*Creating kind and compassionate kids: classroom activities to enhance self-awareness, empathy, and personal growth in grades 3-6*. Prufrock Press Inc.
- Demir, M. K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının empati becerilerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-121.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dökmen, Ü. (2016). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Düzgün, E. (2013). *Görsel okuma yaklaşımının üniversite öğrencilerinin fizik dersindeki akademik başarılarına etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Erken, M. (2009). *Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Gemci, H. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanan etkili iletişim ve empatik beceri eğitiminin öğrencilerin iletişim ve empatik becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine*. Ankara, Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (Ed.) (2015). *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati*. Ankara, Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y., Canpolat, Y., Yarar, N. ve Karadayı, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde "sosyal empati" etkinliklerini uygulamak: "ötekini duyumsayarak var oluyorum". *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 1320-1338.

- Kabapınar, Y., Tabak, E. ve Yavuz, B. (2019). Öğrencilerde empati becerisini geliştirme temelli bir teknik olarak görsel öykü: örnek uygulamalar. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 58-80.
- Köksal, K., Temur, T. ve Akçam, H. K. (2006). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri üzerine bir araştırma. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, 14 – 16 Nisan 2006. Gazi Üniversitesi.
- Kuvvetli, E. (2008). *Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Liff, S. B. (2003). Social and emotional applications for developmental education. *Journal of Developmental Education*, 26(3), 28-34.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Hayat bilgisi 1-3. sınıf programı*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özer, G. (2016). *Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Sağlamgöncü, A. (2016). *Sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarına görsel okumayı eklemek: örnek bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Marmara Üniversitesi.
- Sanders, J. (2017). You, me and empathy. Educate2Empower.
- Shapiro, L. E. (2008). Learning to listen, learning to care: a workbook to help kids learn self-control and empathy. Raincoats Books.
- Suzanna, H. E. (2019) Teaching empathy: strategies for building emotional intelligence in today's students. Prufrock Press Inc.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A. (2003). *Empati, eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Yüksel Şahin, F. (2010). İletişim becerilerine genel bir bakış. A.Kaya (Ed.) *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim içinde* (s.32-55). Ankara, Nobel.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Geometrik Şekil Algılarının İncelenmesi *

Investigation of Perception of Geometric Shape of Preschool Children

Ayşegül ÖĞÜTCEN ** 

Berrin AKMAN *** 

Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının geometrik şekil algılarının incelenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Denizli ili merkezindeki MEB'e bağlı anasınıfına ve bağımsız anaokulları devam eden 48-66 ay arasındaki 100 çocuk oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Demografik Bilgi Formu ve Geometrik Şekilleri Tanıma Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde çocukların Geometrik Şekilleri Tanıma Testi'ne verdikleri cevaplar kod ve kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların vermiş oldukları cevaplardan “görsel cevaplar”, “niteliksel cevaplar”, “görsel ve niteliksel cevaplar”, “anlamalı olmayan cevaplar” kategorileri ve “Bilmiyorum” cevabı elde edilmiştir. Kategorilerin yaşa göre incelenmesi sonucunda 4 yaş çocuklarının geometrik şekilleri tanımada daha çok görsel cevaplar verdikleri, 5 yaş çocuklarının ise daha çok niteliksel cevaplar verdikleri görülmüştür. Görsel ve niteliksel cevaplar kategorisi için dikdörtgen ve daire şekillerini tanıma boyutlarında 5 yaş çocukları daha çok görsel ve niteliksel cevaplar verirken, 4 yaş çocuklarının daha çok anlamalı olmayan cevaplar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, matematik, geometri, şekil

* Bu makale Ayşegül ÖĞÜTCEN'in Berrin AKMAN danışmanlığında hazırladığı “Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** 100/2000 YÖK Doktora Bursiyeri, Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, E-posta: aysegulogutcen@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-4985-9070

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., E-posta: bakman@hacettepe.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-5668-4382

Abstract

The aim of this research is to investigate preschool children's perceptions on geometric shapes. The study group of the study conducted in the phenomenology design consists of 100 children between 48-66 months of age who attend kindergartens affiliated to the The Republic of Turkey Ministry of National Education and independent kindergartens in the city center of Denizli in the 2019-2020 academic year. Demographic Information Form and Geometric Shapes Recognition Test were used to collect the data. In the analysis of the data, the answers given by the children were analyzed by dividing them into codes and categories. As a result of the study, 4-year-olds had more visual responses in recognizing geometric shapes, while 5-year-olds had more qualitative, For the visual and qualitative answers category, it was concluded that 5-year-old children had more visual and qualitative answers in the rectangle recognition and circle recognition dimensions, while 4-year-old children had more insignificant answers in the insignificant answers category.

Keywords: Preschool, mathematics, geometry, shape

Summary

Introduction

Geometry involving shapes, sizes, positions, directions, and movements, geometry is one of the fields in mathematics that allows us to make sense of and classify the world we live in (Copley, 2000). Geometry and spatial perceptions help individuals learn mathematics (Clements, 2004). In this regard, supporting geometry is of vital importance. Preschool children have difficulty recognizing non-prototype examples of geometric shapes such as triangles, circles, squares, and rectangles (Kesicioğlu, Alisinanoğlu & Tuncer, 2011; Sezer & Güven, 2019). The definitions of shapes are included as a standard component in teaching geometry in early childhood. However, spatial concepts are not emphasized and attention is not given to points such as manipulating shapes and making connections about shapes (Copley, 2000). The results obtained from this specific study are important for obtaining up-to-date information on how preschool children define geometric shapes, for determining the teachers' expectations in light of this information on how children learn geometric shapes, and for influencing the planning of geometry activities accordingly. This study aims to examine preschool children's ability to recognize geometric shapes and to also examine whether these definitions differ with respect to the variable of age. In line with these aims, the research problems are as follows:

How do preschool children describe geometric shapes?

How do preschool children of different ages explain geometric shapes?

Method

This study was conducted as a qualitative research to examine how preschool children define geometric shapes by preschool children. This study uses the phenomenological design, a qualitative research design.

Study Group

The study group was identified using a homogeneous sampling technique, a purposive sampling method. The Republic of Turkey Ministry of National Education (MoNE) 2013 Pre-School Education Program has been implemented in the schools in which all the children of the study group are enrolled. The study group consists of 100 children between 48-66 months old. These children attended MoNE-affiliated kindergartens and preschools in Turkey's Denizli Province during the 2018-2019 academic year. In addition, 52 of the children were 48-59 months old while 48 of the children were 60-66 months old at the time of the study.

Data Collection Tools

Geometric Shapes Recognition Test

Developed by Aslan (2004), the Geometric Shapes Recognition Test measures the criteria 3-6 year-old children use to recognize and distinguish among geometric shapes. The Geometric Shapes Recognition Test involves recognizing 48 shapes in total (12 triangles, 12 rectangles, 12 squares, and 12 circles). The triangle test was determined to decrease the reliability of the data obtained from the study group. Therefore, the triangle recognition test was excluded from the study, and a stratified alpha value was calculated for the rectangle, square, and circle recognition tests. As a result of the calculation, the stratified alpha value was determined to be .67. This study uses the qualitative responses the children provided to the Geometric Shapes Recognition Test.

Demographic Information Form

The demographic information form used in the study was created by the researcher to obtain information about the age, gender, educational background, professions, and income levels of the parents, as well as how long the children participating in this study have been receiving preschool education.

Data Collection Process

Before collecting the data, the necessary permissions were obtained from the Hacettepe University Ethics Committee and Turkey's Provincial Directorate of National Education. After obtaining the permissions from the relevant authorities, the researchers visited the designated schools and informed the teachers about how the study would be conducted. A voluntary participation form was sent to the teachers and the children's parents. The children of the parents who completed the participation form were included in this study. Demographic information forms were also sent to the parents by the teachers. The first researcher of this study collected the data using the Geometric Shapes Recognition Test in an environment free from distractions.

Data Analysis

After conducting the interviews using the Geometric Shape Recognition Test, the responses the children provided were analyzed using content analyses. Codes and categories were created in line with the content analyses. Van Hiele's model of geometric thinking theory and Piaget's developmental approach were considered when creating the codes and categories. Four categories were created in line with the responses the children provided as follows: visual responses, qualitative responses, visual-qualitative responses, and insignificant responses. Opinions were obtained from four field experts on the codes and categories. According to Miles and Huberman's (1994) intercoder reliability formula, the intercoder reliability was determined to be 93.85%.

Findings

When considering the rectangle recognition test, the most frequent responses the children in the study group provided were seen to be qualitative responses, with the second most frequent response being "I don't know." This was followed respectively by insignificant responses, visual responses, and visual-qualitative responses. When considering the square recognition test, the most frequent response was determined to be insignificant responses, followed by "I don't know." This was followed respectively by qualitative responses, visual responses, and visual-qualitative. When considering the circle recognition test, the most frequent response was determined to be insignificant responses, followed again by "I don't know." After this came qualitative responses, visual responses, and visual-qualitative responses, respectively.

In line with the findings obtained through the sub-dimensions of the Geometric Shapes Recognition Test, 4-year-old children have been concluded to provide more visual responses in the visual responses category, 5-year-old children to provide more qualitative responses in the qualitative responses category, 5-year-old children to provide more visual and qualitative responses in the visual-qualitative responses category (minus the square recognition sub-dimension), and 4-year-old children to provide more insignificant responses in the insignificant responses category and 5-year-old children to provide more "I don't know" responses. and 5-year-old children to provide more "I don't know" responses.

Discussion

The study conducted by Clements et al. (1999) to investigate the criteria preschool children use to classify shapes and the consistency with which they use these criteria concluded 6-year-old children to provide more correct responses and children in general to show higher performance in recognizing squares and circles compared to recognizing triangles and rectangles. In that study, the children provided responses such as "It is round and has no straight edges or corners" for circles; "Looks like a shape," "fat/tall/slim," and "I don't know" for rectangles; and "Similar" and "It has 4 sides" for squares. They were determined to have provided visual responses such as the appearance

of shapes, the resemblance to a shape, the analogy to an object, and qualitative responses such as the number of edges/vertices, the presence of an edge, and characteristics of the shapes.

Žilková et al.'s (2018) study determined preschool children to be affected by size characteristics when recognizing circles and to have had difficulty recognizing small circles. The children were also determined to have used analogies to an object such as marble or wheel when defining shapes and to have provided responses such as “This is a circle because it is round” and “This is a circle because it has no edges.” When considering non-rectangular shapes, the preschool children were determined to have provided responses such as “flag,” “refrigerator,” “It is not a rectangular as it is squashed/crooked/thin,” “Oblique (for rhombi),” and “I don’t know.” When considering rectangular shapes, the preschool children were determined to have provided responses such as “It has 2 long edges,” “It has 2 short edges,” and “It has 4 sides.” In addition, some of the children in the study group were determined to have noticed both visual and qualitative features for the geometric shapes. The responses the preschool children provided for defining geometric shapes in previous studies and the responses the children provided for defining the geometric shapes in the Geometric Shape Recognition Test have been determined to be consistent.

When considering that 5-year-old children responded more with “I don’t know,” more, teachers can be emphasized to need to provide more learning opportunities related to geometric shapes and need to encourage children to express themselves more.

Giriş

Şekli, boyutu, konumu, yönü ve hareketi içerisinde barındıran geometri yaşadığımız dünyayı anlamlandırmamızı ve sınıflandırmamızı sağlayan matematiğin alanlarından biridir (Copley, 2000). Matematiğin öğrenilmesinde geometri ve uzamsal algı destek sağlamaktadır (Clements, 2004). Bilginin birikerek ilerlemesini doğrultusunda erken dönemden itibaren matematiğin sağlam temeller üzerine kurulması uzun dönemli matematik başarısı için oldukça önem taşımaktadır (Maričić & Stamatović, 2017). Matematiğin alanlarından biri olan geometrinin desteklenmesi de önemlidir. “Eşitlik, müfredat, öğretim, öğrenme, değerlendirme ve teknoloji” ilkeleri ve standartlar ile eğitimcilere matematik eğitimi konusunda katkı sağlayan National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (Ulusal Matematik Öğretmenler Konseyi) okul öncesinden 12. sınıfa kadar olan eğitim süresini dörde ayırmış, ayrılan her kademe için ayrı içerik ve süreç standartları oluşturmuştur. “Sayı, cebir, geometri, ölçme, veri analizi ve olasılık” içerik standartlarını oluştururken; “problem çözme, akıl yürütme ve ispat, iletişim, bağlantı kurma ve gösterim” süreç standartlarını oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemden ilkököl 2. sınıfa kadar olan süre için geometri standardı 2 boyutlu ve 3 boyutlu şekillerin tanınmasını ve isimlendirilmesini, özelliklerini açıklamayı; şekilleri çizmeyi, karşılaştırmayı, birleştirmeyi/ayırmayı içerisine almaktadır (NCTM, 2000). Türkiye’de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı’nda bilişsel gelişim kazanımlarında yer alan “*Kazanım 12. Geometrik şekilleri tanır. Göstergeleri: Gösterilen geometrik şeklin ismini söyler. Geometrik şekillerin özelliklerini söyler. Geometrik şekillere benzeyen nesnelere gösterir.*” kazanımı ile de okul öncesi dönem çocuklarına geometrik şekiller hakkında bilgilerin kazandırılması doğrudan hedeflenmiştir (MEB,

2013). Geometriye dair oluşturulan standartlar ve kazanımların temelinde çocukların geometrik düşüncelerinin gelişiminin desteklenmesi bulunmaktadır.

van Hiele 1986'da yayımladığı *Structure ve Insight* kitabı ile geometrik düşüncenin gelişiminin görselleştirme, analiz etme, bilgi çıkarımı, sonuç çıkarma ve kesinlik olmak üzere 5 aşamada gerçekleştiğini açıklamıştır (van Hiele, 1999). Aşamalar sırayla ilerlemekte, bir aşama öğrenilmeden diğerine geçilememektedir. İlerleme gelişim ve yaşıns aksine, geometriyle ilişkili verilen eğitime bağlıdır. Verilen eğitimde çocuğun düzeyine uygun dilin kullanılması ve örneklerin verilmesi gereklidir (Duatepe Paksu, 2016). Bu araştırmada 5 aşamadan, okul öncesi ve ilkökul dönemlerini içerisine aldığı düşünülen 0. aşama-görselleştirme ve 1. aşama-analiz etmeye yer verilmiştir. 0. Aşama olarak tanımlanan görselleştirme şekilleri bütün olarak algılayarak standart görünüşlerine göre ayırt etme ve karşılaştırmanın yapıldığı, algıya dayalı karar verilen aşamadır. Bu aşamada bir nesneye benzeterek şekli tanımlamalar yapılabilmektedir. Analiz etme aşaması ise şeklin kenar, köşe gibi özelliklerine bireysel olarak odaklanmayı, konum değişikliği yapıldığında da şekli tanımayı içermektedir. Henüz özellikler arasında bağlantı kurulamamakta, şeklin buldukları sınıfları birleştirememektedirler (Žilková, Partová, Kopáčová, Tkačik, Mokriš, Budínová & Gunčaga, 2018). Clements ve Battista (1992) görselleştirme aşamasından önce çocukların şekillerin farkına vardıkları fakat ayırımı yapamadıkları aşama olarak tanımladıkları ön tanıma aşamasının (prerecognition level) varlığından söz etmişler ve Clements, Swaminathan, Hannibal ve Sarama (1999) yapmış oldukları araştırmayla bu seviyenin var olduğu iddiasını desteklemişlerdir.

Piaget ve Inhelder (1967) ise çocukların uzamsal algılarının ve kavramlarının gelişimi hakkında yapmış oldukları araştırmalar sonucunda ortaya koydukları teori ile çocukların önce doğrudan algılama ve duyu-motor faaliyetleri doğrultusunda algısal alanının geliştiğini, daha sonra kavramsal inşanın gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca duyu motor faaliyetlerin önemli olduğu vurgulanmıştır. Erken dönemde çocuğun nesneleri dokunması, çevirmesi gibi manipülatif duyu-motor faaliyetler uzamsal kavramlara temel oluşturmaktadır. Zamanla bu faaliyetler düşünce ile birlikte sembolik işleve doğru gelişim göstermektedir. Yani topolojik şekilleri algılama daha sonrasında kenar, köşe, açı gibi ayrıntıları içeren Öklid ilişkisine dönüşmektedir. 4-5 yaş ila 7-8 yaş arasında faaliyetler şemaların oluşumuna doğru ilerleme göstermesine rağmen deneme yanılma yoluyla tahmin etme devam etmektedir. 7-8 ila 11-12 yaş arasındaki süreçte ise şemaların koordinasyonu ve keşfi ile somut işlemler oluşturulmaktadır. Oluşturulan kombinasyonlar birden çok ögeyi aynı zamanda düşünmeye imkân vermektedir.

Alan yazında erken çocukluk dönemindeki çocukların geometrik şekilleri tanımasını araştırmayı (Alisinanoğlu, Kesicioğlu & Mart, 2013; Hannibal & Clements, 2000; Kesicioğlu, 2013; Klein, Starkey & Wakeley, 1999; Satlow & Newcombe, 1998), geometrik şekillerle ilgili ölçme araçları geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar yer almaktadır (Aslan, 2004; İvrendi, Erol & Atan, 2018; Sezer, 2015). Okul öncesi dönemdeki çocuklar üçgen, daire, kare ve dikdörtgen gibi geometrik şekillerin prototip olmayan örneklerini tanımakta zorlanmaktadır (Kesicioğlu, Alisinanoğlu & Tuncer, 2011; Sezer & Güven, 2019). Erken çocukluk döneminde geometri öğretiminde standart olarak şekillerin tanımlarına yer verilmekte; uzamsal kavramların üzerinde durulmadığı, şekilleri manipüle etme, şekillerle ilgili bağlantılar kurma gibi noktalara dikkat edilmemektedir (Copley, 2000). Bu araştırmadan elde edilen

sonuçlar okul öncesi dönem çocuklarının geometrik şekilleri tanımlamalarına dair güncel bilgiler edinilmesinde, öğretmenlerin bu bilgiler ışığında çocukların geometrik şekilleri öğrenmelerinde beklentilerini oluşturmalarında ve bu doğrultuda geometri etkinliklerini planlamasına etki etmesinde önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı; okul öncesi dönem çocuklarının geometrik şekilleri tanımlamalarının incelenmesidir. Bir diğer amacı ise bu tanımlamaların yaş düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma problemleri şu şekildedir;

Okul öncesi dönemdeki çocuklar geometrik şekilleri nasıl tanımlamaktadır?

Okul öncesi dönemdeki çocuklar yaş düzeylerine göre geometrik şekilleri nasıl açıklamaktadırlar?

Yöntem

Okul öncesi dönem çocuklarının geometrik şekilleri tanımlamalarının incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırma nitel araştırmadır. Araştırmanın deseni ise nitel araştırma desenlerinden olgubilimdir. Olgubilim deseni yaşamımızdaki olaylar, durumlar, algılar ve kavramlar hakkında derinlemesine bilgi edinmek için olguları araştırmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 69). Geometrik şekil kavramı günlük yaşantımızda farkında olduğumuz bir kavram olup, bu kavrama dair okul öncesi dönemdeki çocuklarının tanımlamaları hakkında derinlemesine bilgi elde etmek amaçlanmış ve bu doğrultuda olgubilim deseni seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme bilgi açısından zengin olduğu düşünülen durum, olgu ve olayları derinlemesine incelemek, aktarılabilirliği artırmak amacıyla oluşturulan örnekleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ise benzeşik örnekleme belirlenmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen tüm çocukların eğitimine devam ettiği okullarda MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde, Denizli ilinde MEB bünyesindeki anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 48-66 ay aralığındaki 100 çocuk çalışma grubunu oluşturmaktadır. Cinsiyete göre 100 çocuğun 49'u kız, 51'i erkek; yaşa göre ise 52'si 48-59 ay aralığında, 48'i ise 60-66 ay aralığında yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Geometriye ilişkin veriler, çalışma grubundaki çocuklarla Geometrik Şekilleri Tanıma Testi kullanılarak görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme, araştırma sorusu ya da sorularına cevap bulmak için en az 2 kişi ile sözlü olarak veri toplama yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). Çocuklara ilişkin demografik bilgiler ise demografik bilgi formu ile elde edilmiştir.

Geometrik Şekilleri Tanıma Testi

Geometrik Şekilleri Tanıma Testi, Aslan (2004) tarafından geliştirilmiş olup; 3-6 yaş arasındaki çocukların geometrik şekilleri tanımaları ve geometrik şekilleri ayırt etmede kullandıkları kriterleri ölçmektedir. Test üçgen, dikdörtgen, kare ve daire tanıma ile ilgili her bir şekilden 12, toplamda 48 şekilden oluşmaktadır. Her bir test kendi içerisinde şeklin baş harfi ve rakam yan yana getirilerek isimlendirilmiştir. “D1” gibi (dikdörtgen testinde yer alan dikdörtgen şekli için.) Testte yer alan çeldirici şekiller de şeklin baş harfi, “Ç” harfi ve rakam yan yana getirilerek isimlendirilmiştir. “DÇ1” gibi (dikdörtgen testinde yer alan çeldirici şekil için). Geliştirilmesinde 3-6 yaş aralığındaki çocuklardan test kullanılarak veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda KR 20 Alpha değeri üçgen tanıma testinde .80, dikdörtgen tanıma testinde .88, kare tanıma testinde .81, daire tanıma testinde .77 olduğuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada çalışma grubundan elde edilen verilerde üçgen testinin güvenilirliği düşürdüğü görülmesi üzerine üçgen tanıma testi araştırmadan çıkarılmış ve dikdörtgen, kare, daire tanıma testleri için Tabakalı Alpha değeri hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Tabakalı Alpha değerinin .67 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çocukların geometrik şekilleri tanıma testine verdikleri nitel cevaplar kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu araştırmaya katılan çocukların yaşı, cinsiyeti, anne-baba öğrenim düzeyi, anne-baba mesleği, gelir düzeyi, okul öncesi eğitim alma yılı hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aşamasından önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu izni ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni alınmıştır. İzinlerin alınması sonrasında belirlenen okullara gidilmiş öğretmenlerle araştırmanın yürütülmesi hususunda paylaşımda bulunulmuştur. Öğretmenlere ve çalışma grubunda çocukların yer almasından kaynaklı çocukların ebeveynlerine gönüllü katılım formu iletilmiş, katılım formunu imzalayan ebeveynlerin çocukları araştırmaya alınmıştır. Demografik bilgi formu da öğretmenler aracılığıyla ebeveynlere gönderilmiştir. Veri toplama aşamasında birinci araştırmacı çocuklarla birebir olarak, dikkat dağıtıcılardan uzak bir ortamda Geometrik Şekilleri Tanıma Testi ile veri toplamıştır. Çalışma grubundaki çocuklara “Ç1”den başlayarak “Ç100”e kadar sırayla kod atanmıştır. Testin uygulaması sırasında çocuklara şekillerin karıştığı dikdörtgen olan şekle mavi kalemle işaret koyması; işaretlemeler tamamlandıktan sonra dikdörtgen olmayanlara kırmızı kalemle işaret koyması söylenmiştir. İşaretlemelerin tamamen tamamlanması sonrasında “Bunu dikdörtgen olarak/değil olarak işaretlemişsin. Neden dikdörtgen olduğunu/olmadığını düşünüyorsun?” sorusu sorulur. İşaretlemelerin doğruluk durumuna göre 1-0 şeklinde puanlama yapılırken, şekiller hakkında sorulan sorulara çocukların verdikleri cevaplar forma kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında, Geometrik Şekilleri Tanıma Testi ile çocuklarla yapılan görüşmeler sonunda elde edilen veriler içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde amaç verileri derinlemesine

inceleyerek verileri tanımlamak, kavram ve ilişkileri ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.242). İçerik analizi sonucunda kod ve kategoriler elde edilmiştir. Kod ve kategorilerin oluşturulmasının temelinde Piaget'in ve van Hiele'in geometrik düşünce teorisi ve gelişimsel yaklaşım dikkate alınmıştır. Araştırmada çocukların cevapları doğrultusunda görsel cevaplar kategorisi, niteliksel cevaplar kategorisi, görsel ve niteliksel cevaplar kategorisi, anlamlı olmayan cevaplar kategorisi olmak üzere 4 kategori oluşturulmuştur. Kod ve kategoriler için 4 alan uzmanından görüş alınmıştır. Görsel kategori çocukların şekillerin görünüşlerine, bir nesneye benzetme gibi benzer durumlara göre cevap vermelerini; niteliksel kategori şekillerin kenar, köşe gibi özelliklerine göre cevap vermelerini; görsel-niteliksel kategori şekillerin hem görsel hem de kenar, köşe gibi niteliksel özelliklerine göre cevap vermelerini, anlamlı olmayan cevaplar kategorisi ise şekil hakkında sorulan soruya anlamlı cevap vermemelerini içermektedir. Miles ve Huberman (1994)'in kodlayıcılar arası güvenilirlik formülüne göre, kodlayıcılar arası güvenilirliğin %93,85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Çalışma grubundaki çocukların Geometrik Şekilleri Tanıma Testi'ne verdikleri cevaplardan çıkarılmış kod ve kategoriler çıkarılmış ve tablo şeklinde gösterilmiştir. Tablo 1'de Geometrik Şekilleri Tanıma Testi dikdörtgen alt boyutuna dair bulgular yer alırken, Tablo 2'de kare tanıma alt boyutuna, Tablo 3'te ise daire tanıma alt boyutuna dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 1

Geometrik Şekilleri Tanıma Testi-Dikdörtgen Alt Boyutu Bulguları

Kategori	Kodlar/Dikdörtgen	4 Yaş			5 Yaş			Toplam		
		f	ÇS	%	f	ÇS	%	f	ÇS	%

Görsel Cevaplar	Şeklin kendisine benzetme	92	27	3,40	35	14	2,50	127	41	3,09
	Şeklin kendisine benzetmeme	54	18	3,00	33	15	2,20	87	33	2,64
	Elle çizerek gösterme	53	15	3,53	59	14	4,21	112	29	3,86
	Başka şekil olduğunu söyleme	103	41	2,51	84	37	2,27	187	78	2,40
	Kâğıt üzerinde başka bir şekil gösterme	42	10	4,20	45	14	3,21	87	24	3,63
	Bir nesneye benzetme	69	18	3,83	81	15	5,40	150	33	4,55
	Boyut	22	21	1,05	22	18	1,22	44	39	1,13
	Konum	11	2	5,50	12	6	2,00	23	8	2,88
	Basıklık	3	3	1,00	3	3	1,00	6	6	1,00
	Sivri/Şişman/Zayıf/ Kalın	22	6	3,66	14	9	1,55	36	15	2,40
	Sivri değil	2	2	1,00	1	1	1,00	3	3	1,00
	Uzunluk	30	13	2,31	36	14	2,57	66	27	2,44
	Düz	21	7	3,00	6	4	1,50	27	11	2,45
	Eğik/çapraz	-	-	-	5	2	2,50	5	2	2,50
	Yamuk/Eğri/ Kıvrılmış	13	9	1,44	13	9	1,44	26	18	1,44
Görsel Cevaplar Toplam		537	192	2,80	449	175	2,57	986	367	2,69
Niteliksel Cevaplar	Kenarı/köşesi olup olmadığı	6	3	2,00	3	3	1,00	9	6	1,50
	Kenar özelliği	1	1	1,00	45	10	4,50	46	11	4,18
	Köşe özelliği	-	-	-	6	1	6,00	6	1	6,00
	Köşe sayısı	16	4	4,00	17	5	3,40	33	9	3,67
	Kenar sayısı	42	7	6,00	63	12	5,25	105	19	5,53
	Niteliksel Cevaplar Toplam		65	15	4,33	134	31	4,32	199	46

Görsel ve Niteliksel Cevaplar	Kenar sayısı/özelliği ve uzunluk söyleme	1	1	1,00	3	1	3,00	4	2	2,00
	Köşe özelliği ve uzunluk söyleme	-	-	-	4	1	4,00	4	1	4,00
	Şeklin köşe sayısını söyleme ve form üzerindeki başka şekil ile karşılaştırma	2	1	2,00	-	-	-	2	1	2,00
	Şeklin kenar özelliğini/ sayısını ve başka şekil olduğunu söyleme	1	1	1,00	5	5	1,00	6	6	1,00
	Şeklin kenarının olduğunu/sayısını söyleme ve elle çizerek gösterme	1	1	1,00	1	1	1,00	2	2	1,00
	Şeklin kenarının olduğunu/ özelliğini söyleme ve form üzerindeki başka şekil ile karşılaştırma	1	1	1,00	1	1	1,00	2	2	1,00
	Kenarı olmadığını söyleme ve bir nesneye benzetme	1	1	1,00	-	-	-	1	1	1,00
	Kenarı/köşesi olup olmadığını ve başka şekil olduğunu söyleme	-	-	-	3	3	1,00	3	3	1,00
	Kenar özelliğini söyleme ve bir nesneye benzetme	1	1	1,00	-	-	-	1	1	1,00
	Kenar sayısını/ özelliğini ve şeklin kendisine benzeme durumunu söyleme	-	-	-	6	5	1,20	6	5	1,20
	Köşe sayısını ve şeklin kendisine benzetme	-	-	-	1	1	1,00	1	1	1,00
	Görsel ve Niteliksel Cevaplar Toplam	8	7	1,14	24	18	1,33	32	25	1,28
Anlamlı Olmayan Cevaplar	İşaretlediği kalemin rengini söyleme	27	5	5,40	-	-	-	27	5	5,40
	Farklı	11	4	2,75	3	3	1,00	14	7	2,00
	Yapışıklar birbirine	-	-	-	1	1	1,00	1	1	1,00
	Fazla olmazlar	-	-	-	9	1	9,00	9	1	9,00
	İşte	4	2	2,00	-	-	-	4	2	2,00
	Saygıdan öyle görünüyor	1	1	1,00	-	-	-	1	1	1,00
	Böyle olur/Öyle yapmışlar	17	2	8,50	-	-	-	17	2	8,50
	Böyle olmaz	6	1	6,00	-	-	-	6	1	6,00
	İstemedim	7	1	7,00	-	-	-	7	1	7,00
	İstedim	5	1	5,00	-	-	-	5	1	5,00
	Onun bir annesi babası olabilir	1	1	1,00	-	-	-	1	1	1,00
Anlamlı Olmayan Cevaplar Toplam	79	18	4,39	13	5	2,60	92	23	4,00	
Bilmiyorum	21	9	2,33	44	7	6,29	63	15	4,20	
TOPLAM	710	241	2,95	664	236	2,81	1374	477	2,88	

Çalışma grubundaki çocukların dikdörtgen tanıma testine verdikleri cevapların yüzdeliklere göre sıralanmasında ilk olarak niteliksel cevaplar kategorisinin, 2. olarak “bilmiyorum” cevabının, 3. olarak anlamlı olmayan cevaplar kategorisinin, 4. olarak görsel cevaplar kategorisinin, son olarak da görsel ve niteliksel cevaplar kategorisinin yer aldığı görülmektedir. Yaş dağılımına göre bakıldığında görsel cevaplarda 4 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklarına göre daha fazla cevap verdiği görülürken, niteliksel cevaplarda 4 yaş ile 5 yaş çocuklarının birbirine yakın yüzdelerde cevaplar verdikleri görülmektedir. Niteliksel cevaplar kategorisinde cevap yüzdeleri birbirine yakın olmasına rağmen, verilen cevapların sayılarında 5 yaş çocuklarının, 4 yaş çocuklarına göre daha çok niteliksel cevaplar verdiği görülmektedir. Görsel ve niteliksel cevaplar kategorisinde de 5 yaş çocuklarının, 4 yaş çocuklarına göre daha çok görsel ve niteliksel cevap verdiği görülmüştür. Anlamlı olmayan cevaplar kategorisinde ise 4 yaş çocuklarının cevaplarının, 5 yaş çocukları cevaplarına göre daha çok anlamlı olmayan cevaplar verdikleri görülmüştür. Son olarak, 5 yaş çocukları 4 yaş çocuklarına göre daha çok “bilmiyorum” cevabını vermiştir.

Dikdörtgen tanıma testine verilen cevaplara bakıldığında Ç6 numaralı çocuk DÇ3 kodlu şekle “Çünkü uzun kenar, hiç kenarı ve köşesi yok.”, D3 numaralı şekle ise “Hem boyu uzun hem de köşeleri sivri.” cevaplarını verirken; Ç80 numaralı çocuk DÇ6 kodlu şekle “Çünkü o bir kare. İşaretliyoruz onu. Yastık gibi benzer. Kare gibi evdeki yastığım.”, DÇ2 kodlu şekil için ise “Çünkü böyle kapı gibi dikdörtgen olur.” cevaplarını vermiştir.

Tablo 2
Geometrik Şekilleri Tanıma Testi-Kare Alt Boyutu Bulguları

Kategori	Kodlar/Kare	4 Yaş			5 Yaş			Toplam		
		f	ÇS	%	f	ÇS	%	f	ÇS	%
Görsel Cevaplar	Şeklin kendisine benzetme	97	34	2,85	52	24	2,17	149	58	2,57
	Şeklin kendisine benzetmeme	96	21	4,57	31	13	2,38	127	34	3,74
	Elle çizerek gösterme	39	10	3,90	77	15	5,13	116	25	4,64
	Başka şekil olduğunu söyleme	83	39	2,13	81	36	2,25	164	75	2,19
	Kâğıt üzerinde başka bir şekil gösterme	48	16	3,00	31	10	3,10	79	26	3,04
	Bir nesneye benzetme	71	18	3,94	97	20	4,85	168	38	4,42
	Boyut	18	14	1,29	23	14	1,64	41	28	1,46
	Konum	9	6	1,50	13	10	1,30	22	16	1,38
	Uzunluk	8	4	2,00	21	10	2,10	29	14	2,07
	Düz	13	4	3,25	11	5	2,20	24	9	2,67
	Eğik	8	3	2,67	7	4	1,75	15	7	2,14
	Sivri/Şişman/Kalın/ Zayıf/Sıska	27	7	3,86	10	4	2,50	37	11	3,36
	Sivri değil	8	3	2,67	-	-	-	8	3	2,67
	Yamuk	21	11	1,91	19	10	1,90	40	21	1,90
	Görsel Cevaplar Toplam		546	190	2,87	473	175	2,70	1019	365

Niteliksel Cevaplar	Kenarı/köşesi olup olmadığı	5	3	1,67	6	5	1,20	11	8	1,38
	Kenar özelliği	4	4	1,00	36	9	4,00	40	13	3,08
	Köşe sayısı	13	4	3,25	3	2	1,50	16	6	2,67
	Kenar sayısı	38	7	5,43	49	12	4,08	87	19	4,58
	Niteliksel Cevaplar Toplam	60	18	3,33	94	28	3,36	154	46	3,35
Görsel ve Niteliksel Cevaplar	Köşe sayısını ve düzgün olup olmadığını söyleme	3	1	3,00	-	-	-	3	1	3,00
	Kenar özelliğini/ sayısını ve başka şekil olduğu söyleme	1	1	1,00	7	3	2,33	8	4	2,00
	Kenar özelliğini/ sayısını söyleme ve bir nesneye benzetme	2	2	1,00	2	1	2,00	4	3	1,33
	Köşe sayısını söyleme ve bir nesneye benzetme	1	1	1,00	-	-	-	1	1	1,00
	Kenar sayısı/ özelliği söyleme ve form üzerindeki başka bir şekil ile karşılaştırma	-	-	-	4	2	2,00	4	2	2,00
	Kenar özelliğini/ sayısını ve şeklin kendisine benzeme durumunu söyleme	2	2	1,00	5	3	1,66	7	5	1,40
	Kenar sayısını ve uzunluğunu söyleme	1	1	1,00	-	-	-	1	1	1,00
	Kenar sayısını ve sivri olup olmadığını söyleme	3	2	1,50	-	-	-	3	2	1,50
	Kenar özelliği söyleme ve elle çizerek gösterme	2	2	1,00	-	-	-	2	2	1,00
	Görsel ve Niteliksel Cevaplar Toplam	15	12	1,25	18	9	2,00	33	21	1,57
Anlamlı Olmayan Cevaplar	İşaretlediği kalemin rengini söyleme	22	4	5,50	1	1	1,00	23	5	4,60
	Şeklin üzerindeki rakamı söyleme	1	1	1,00	-	-	-	1	1	1,00
	Farklı	10	3	3,33	4	1	4,00	14	4	3,50
	Farklı olmasın	4	1	4,00	-	-	-	4	1	4,00
	Böyle olur/öyle yapmışlar	21	2	10,5	-	-	-	21	2	10,5
	Böyle olmaz	2	1	2,00	-	-	-	2	1	2,00
	İstedim	3	1	3,00	-	-	-	3	1	3,00
	İstemedim	8	1	8,00	-	-	-	8	1	8,00
	Anlamlı Olmayan Cevaplar Toplam	71	14	5,07	5	2	2,50	76	16	4,75
	Bilmiyorum	14	6	2,33	42	9	4,67	56	15	3,73
TOPLAM	706	240	2,94	632	223	2,83	1338	463	2,89	

ÇS: Çocuk sayısı

Çalışma grubundaki çocukların kare tanıma testine verdikleri cevapların yüzdelerine göre sıralanmasında ilk olarak anlamlı olmayan cevaplar kategorisinin, 2. olarak “bilmiyorum” cevabının, 3. olarak niteliksel cevaplar kategorisinin, 4. olarak görsel cevaplar kategorisinin, son olarak da görsel ve niteliksel cevaplar kategorisinin yer aldığı görülmektedir. Yaş dağılımına göre bakıldığında, 4 yaş grubundaki çocukların 5 yaş grubundaki çocuklara göre daha yüksek görsel cevaplar verdikleri;

niteliksel cevaplar kategorisinde 5 yaş çocukları ile 4 yaş çocuklarının yakın yüzdelerde niteliksel cevaplar verdikleri; cevap sayılarında ise 5 yaş çocuklarının daha çok niteliksel cevaplar verdikleri görülmüştür. Görsel ve niteliksel cevaplar kategorisinde 4 yaş çocukları ile 5 yaş çocuklarının cevap yüzdelerinin ve cevap sayılarının birbirine yakın olduğu; anlamlı olmayan cevaplar kategorisinde ise 4 yaş çocuklarının verdikleri cevapların, 5 yaş çocuklarının verdikleri cevaplara göre daha fazla olduğu; son olarak da “bilmiyorum” cevabında 5 yaş çocuklarının cevaplarının, 4 yaş çocukları cevaplarından daha fazla olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara tek tek bakıldığında yüzdelik değerlerine göre ilk olarak “böyle olur/öyle yapmışlar” cevabının, 2. olarak “istemedim” cevabının, 3. olarak “elle çizerek gösterme” cevabının verildiği görülmüştür. Kare tanıma testine 4 yaş çocukları 1. sırada “böyle olur/öyle yapmışlar” cevabını, 2. olarak “istemedim” cevabını, 3. olarak “işaretlediği kalemin rengini söyleme” cevabını vermişlerdir. 5 yaş çocukları ise 1. sırada elle çizerek göstermişler, 2. olarak “bir nesneye benzetmişler, 3. olarak “bilmiyorum” cevabını vermişlerdir.

Kare tanıma testine verilen cevaplara bakıldığında Ç14 numaralı çocuk KÇ8 kodlu şekle “*Bu çadır gibi.*”, K1 kodlu şekle “*4 kenarı var.*” cevabını; Ç8 numaralı çocuk KÇ5 kodlu şekle “*Üçgen.*”, K3 kodlu şekle “*Çünkü eşit kenarları var.*” cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 3*Geometrik Şekilleri Tanıma Testi-Daire Alt Boyutu Bulguları*

Kategori	Kodlar/Daire	4 Yaş			5 Yaş			Toplam		
		f	ÇS	%	f	ÇS	%	f	ÇS	%
Görsel Cevaplar	Şeklin kendisine benzetme	114	36	3,17	97	28	3,46	211	64	3,30
	Şeklin kendisine benzetmeme	58	18	3,22	37	17	2,18	95	35	2,71
	Elle çizerek gösterme	33	16	2,06	59	15	3,93	92	31	2,97
	Başka şekil olduğunu söyleme	84	35	2,40	66	30	2,20	150	65	2,31
	Kâğıt üzerinde başka bir şekil gösterme	37	11	3,36	26	9	2,89	63	20	3,15
	Bir nesneye benzetme	98	25	3,92	100	22	4,55	198	47	4,21
	Boyut	23	14	1,64	18	11	1,64	41	25	1,64
	Konum	3	3	1,00	-	-	-	3	3	1,00
	Şişman	11	2	5,50	-	-	-	11	2	5,50
	Yarısı gitmiş/ kesilmiş/ezik/çökmüş	7	6	1,17	9	7	1,29	16	13	1,23
	Çapraz/eğik	2	2	1,00	1	1	1,00	3	3	1,00
	Uzunluk	6	4	1,50	11	5	2,20	17	9	1,89
	Sivri	2	2	1,00	7	3	2,33	9	5	1,80
	Sivri değil	5	1	5,00	2	1	2,00	7	2	3,50
	Yamuk	12	7	1,71	12	10	1,20	24	17	1,41
	Düz	8	4	2,00	-	-	-	8	4	2,00
	Görsel Toplam		503	186	2,70	445	159	2,80	948	345
Kenar özelliği		53	18	2,94	50	15	3,33	103	33	3,12

Niteliksel Cevaplar	Köşe sayısı	8	2	4,00	1	1	1,00	9	3	3,00
	Kenar sayısı	12	5	2,40	16	3	5,33	28	8	3,50
	Kenarının/köşesinin olduğunu söyleme	8	4	2,00	31	8	3,88	39	12	3,25
	Niteliksel Toplam	81	29	2,79	98	27	3,63	179	56	3,20
Görsel ve Niteliksel Cevaplar	Kenar özelliğini/ sayısını ve şeklin kendisine benzeme durumunu söyleme	9	4	2,25	9	7	1,29	18	11	1,64
	Kenar özelliğini/ sayısını söyleme ve formdaki diğer şekillerle karşılaştırma	-	-	-	7	2	3,50	7	2	3,50
	Kenarının/köşesinin olup olmadığını ve şeklin kendisine benzetme durumunu söyleme	5	1	5,00	3	2	1,50	8	3	2,67
	Kenar özelliğini/ sayısını ve başka şekil olduğunu söyleme	-	-	-	11	4	2,75	11	4	2,75
	Kenar özelliğini/ sayısını ve boyutunu söyleme	2	2	1,00	-	-	-	2	2	1,00
	Kenar özelliğini/ sayısını söyleme ve bir nesneye benzetme	5	5	1,00	2	1	2,00	7	6	1,17
	Kenarı olup olmadığını/özelliğini söyleme ve elle çizerek gösterme	1	1	1,00	5	3	1,67	6	4	1,50
	Görsel ve Niteliksel Toplam	22	13	1,69	37	19	1,95	59	32	1,84
	İşaretlediği kalemin rengini söyleme	20	6	3,33	-	-	-	20	6	3,33
	Anlamlı Olmayan Cevaplar	3 kısmı var	-	-	-	3	1	3,00	3	1
İşte		3	2	1,50	-	-	-	3	2	1,50
Farklı		9	2	4,50	1	1	1,00	10	3	3,33
Farklı olmasın		5	1	5,00	-	-	-	5	1	5,00
Bazen böyle olurlar		15	3	5,00	-	-	-	15	3	5,00
Böyle olmazlar		4	1	4,00	-	-	-	4	1	4,00
İstedim		5	1	5,00	-	-	-	5	1	5,00
İstemedim		7	1	7,00	-	-	-	7	1	7,00
Anlamlı Olmayan Cevaplar Toplam		68	17	4,00	4	2	2,00	72	19	3,79
Bilmiyorum		12	6	2,00	37	8	4,63	49	14	3,50
TOPLAM	686	251	2,73	621	215	2,89	1307	466	2,80	

ÇS: Çocuk sayısı

Çalışma grubundaki çocukların daire tanıma testine verdikleri cevapların yüzdelerine göre sıralanmasında ilk olarak anlamlı olmayan cevaplar kategorisinin, 2. olarak “bilmiyorum” cevabının, 3. olarak niteliksel cevaplar kategorisinin, 4. olarak görsel cevaplar kategorisinin, son olarak da görsel ve niteliksel cevaplar kategorisinin yer aldığı görülmektedir. Yaş dağılımına göre bakıldığında, 4 yaş grubundaki çocukların verdikleri görsel cevapları ile 5 yaş grubundaki çocukların verdikleri görsel cevaplarının yüzdelik değerlere göre birbirine yakın olduğu; verilen cevap sayısına göre ise 4 yaş çocuklarının verdikleri görsel cevapların 5 yaş çocuklarının verdiği görsel cevaplardan daha fazla olduğu görülmektedir. Niteliksel cevaplar kategorisinde 5 yaş çocuklarının verdikleri niteliksel cevapların, 4 yaş çocuklarının verdikleri niteliksel cevaplara daha çok yüzdelik değere sahip olduğu

görülmektedir. Görsel ve niteliksel cevaplar kategorisinde 5 yaş çocukları, 4 yaş çocuklarına göre daha çok görsel ve niteliksel cevap vermişlerdir. Anlamli olmayan cevaplar kategorisinde ise 4 yaş çocukları, 5 yaş çocuklarına göre daha çok anlamli olmayan cevaplar vermiştir. Son olarak “bilmiyorum” cevabında, 5 yaş çocukları 4 yaşa göre “bilmiyorum” cevabını daha çok vermişlerdir. Verilen cevaplara tek tek bakıldığında yüzdelerine göre ilk olarak “istemedim” cevabının, 2. olarak “şişman” cevabının, 3. olarak “farklı olmasın”, “bazen böyle olurlar” ve “istedim” cevaplarının verildiği görülmektedir. Daire tanıma testine 4 yaş çocukları 1. sırada “istemedim” cevabını, 2. olarak “şişman” cevabını, 3. olarak da “sivri değil”, “farklı”, “farklı olmasın”, “istedim” cevaplarını vermişler ve kenarının/köşesinin olup olmadığını ve şeklin kendisine benzetme durumunu söylemişlerdir. 5 yaş çocukları ise 1. sırada kenar sayısını söylemişler, 2. olarak bir nesneye benzetmişler, 3. olarak da “bilmiyorum” cevabını vermişlerdir.

Daire tanıma testine verilen cevaplara bakıldığında Ç89 numaralı çocuk DAÇ1 kodlu şekle “(eliyle daire çizerek) *Bunun böyle olması lazımdı ama burası eğik.*”, DA2 kodlu şekle “*Çünkü direksiyon şeklinde.*” cevabını verirken; Ç91 numaralı çocuk DAÇ6 kodlu şekle “*Patlamış lastik*”, DA3 kodlu şekle ise “*Biraz büyük daire.*” cevabını vermiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan görüşmeler sonucunda çalışma grubundaki çocuklar dikdörtgen tanıma testinde ilk sırada niteliksel cevaplar, 2. olarak “bilmiyorum” cevabı, 3. olarak anlamli olmayan cevaplar, 4. olarak görsel cevaplar, son olarak da görsel ve niteliksel cevaplar vermişlerdir. Kare tanıma testinde ise ilk sırada anlamli olmayan cevaplar, 2. olarak “bilmiyorum” cevabını, 3. olarak niteliksel cevaplar, 4. olarak görsel cevaplar, son olarak görsel ve niteliksel cevapları vermişlerdir. Son alt test olan daire tanıma testinde ise ilk olarak anlamli olmayan cevaplar, 2. olarak “bilmiyorum” cevabını, 3. Olarak niteliksel cevaplar, 4. olarak görsel cevaplar ve son olarak da görsel ve niteliksel cevaplar vermişlerdir.

Verilen cevapların kategorileri yaş dağılımına bakıldığında dikdörtgen tanıma testinin görsel cevaplar kategorisinde 4 yaş çocukları daha çok görsel cevaplar vermişlerdir. Niteliksel cevaplar kategorisinde ise 4 yaş ve 5 yaş çocuklarının cevap yüzdeleri birbirine yakın olmasına rağmen sayı olarak bakıldığında 5 yaş çocukları daha çok niteliksel cevaplar vermişlerdir. Dikdörtgen tanıma testindeki görsel ve niteliksel cevaplar kategorisinde 5 yaş çocukları daha çok görsel ve niteliksel cevaplar vermişlerdir. Anlamli olmayan cevaplar kategorisinde ise 4 yaş çocuklarının daha çok anlamli olmayan cevaplar vermişlerdir. Son olarak “bilmiyorum” cevabını 5 yaş çocuklarının daha çok verdiği görülmüştür.

Kare tanıma testinde görsel cevaplar kategorisinde 4 yaş çocukları daha çok görsel cevaplar vermişlerdir. Niteliksel cevaplar kategorisinde 4 yaş ve 5 yaş çocuklarının verdikleri niteliksel cevap yüzdelerinin birbirine yakın yüzdelerde olmasına rağmen sayıca 5 yaş çocukları daha çok niteliksel cevaplar vermişlerdir. Görsel ve niteliksel cevaplar kategorisinde 4 yaş ve 5 yaş çocuklarının verdikleri görsel ve niteliksel cevap yüzdeleri ve sayıları birbirine yakındır. Anlamli olmayan cevaplar kategorisinde ise 4 yaş çocukları daha çok anlamli olmayan cevaplar vermişlerdir. Son olarak 5 yaş çocuklarının daha çok “bilmiyorum” cevabı verdiği görülmüştür.

Daire tanıma testinde ise görsel cevaplar kategorisinde 4 yaş çocukları ile 5 yaş çocuklarının birbirine yakın yüzdelerde görsel cevaplar verdikleri, sayıca bakıldığında ise 4 yaş çocuklarının cevaplarının daha çok olduğu görülmüştür. Niteliksel cevaplar kategorisinde 5 yaş çocukları daha çok niteliksel cevaplar vermişlerdir. Görsel ve niteliksel cevaplar kategorisine baktığımızda 5 yaş çocukları daha çok görsel ve niteliksel cevaplar vermişlerdir. Anlamli olmayan cevaplar kategorisinde 4 yaş çocuklarının daha çok anlamli olmayan cevaplar verdikleri görülmüştür. Son olarak 5 yaş çocuklarının “bilmiyorum” cevabını daha çok verdiği görülmüştür.

Geometrik Şekilleri Tanıma Testi'nin alt boyutlarına ait bulgulara genel olarak bakıldığında görsel cevaplar kategorisinde 4 yaş çocuklarının daha çok görsel cevaplar verdikleri; niteliksel cevaplar kategorisinde 5 yaş çocuklarının daha çok niteliksel cevaplar verdikleri; görsel ve niteliksel cevaplar kategorisinde kare tanıma alt boyutu haricinde diğer iki alt boyutta 5 yaş çocuklarının daha çok görsel ve niteliksel cevaplar verdikleri; anlamli olmayan cevaplar kategorisinde 4 yaş çocuklarının daha çok anlamli olmayan cevaplar verdikleri ve 5 yaş çocuklarının daha çok “bilmiyorum” cevabı verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alan yazında da küçük çocukların şekilleri tanımlarında görsel özellikleri göz önünde bulundurarak tanımlamalarda buldukları, daha büyük çocukların şekilleri tanımlamalarında niteliksel özelliklere göre tanımlamalar yaptıkları görülmektedir (Aslan, 2004; Aktaş Arnas & Aslan, 2010). Ayrıca okul öncesi çocuklarının şekillerin tipik olmayan örneklerini tanımda, prototip örneklerini tanımaya göre daha düşük başarı gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Kesicioğlu vd., 2011). Sezer ve Güven'in (2019) 5-7 yaş arasındaki çocukların geometri becerileri üzerine yapmış oldukları araştırmada çocukların şekillerin prototip olmayan örneklerini tanımda zorlandıkları, şekiller hakkında görsel odaklı cevaplar ve kenar, köşe gibi özelliklerini içeren cevaplar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Clements vd. (1999), okul öncesi çocukların şekilleri sınıflamada kullandıkları kriterleri ve bu kriterleri kullanma tutarlılığını araştırdıkları çalışmadaki çocukların kare ve daireyi tanımda üçgen ve dikdörtgeni tanımaya göre daha yüksek performans gösterdiği; 6 yaşındaki çocukların daha çok doğru cevap verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan çocuklar daire için “Yuvarlak, düz kenarı yok, köşesi yok gibi”, dikdörtgen için “(şekil) gibi görünüyor”, “şişman/uzun/zayıf”, “Bilmiyorum”, kare için “Benzer”, “4 kenarı var.” gibi cevaplar vermişlerdir. Şekillerin görünüşü, şekle benzeme durumu, nesneye benzemesi gibi görsel cevaplar ve kenar/köşe sayısı, kenarın varlığı, özelliği gibi nitelik içeren cevaplar verdikleri görülmüştür. Žilková vd. (2018) yapmış oldukları araştırmada okul öncesi çocuklarının daireyi tanımda boyut özelliğinden etkilendiği, küçük daireleri tanımda zorluk yaşadıkları görülürken; tanımlamada “mermer, tekerlek” gibi bir nesneye benzetmeleri kullandıklarını, “Daire, çünkü yuvarlak.”, “Çember, çünkü kenarları yok.” cevaplarını verdikleri belirtilmiştir. Dikdörtgen olmayan şekiller için “bayrak, buzdolabı” gibi nesne benzetmelerinin, “Değil, çünkü ezilmiş/çarpık/ince”, “Eğik (eşkenar dörtgen için)”, “Bilmiyorum.” cevaplarının; dikdörtgen için ise 2 uzun, 2 kısa kenarının olduğu, 4 tarafının olduğu cevaplarının verildiği görülmüştür. Ayrıca çalışma grubundaki çocuklardan bazılarının şekillerin hem görsel özellikleri hem de niteliksel özellikleri fark ettikleri görülmüştür. Araştırmalarda yer alan okul öncesi çocuklarının şekilleri tanımlamada vermiş oldukları cevaplar ile bu araştırmadaki çalışma grubunda

yer alan çocukların Geometrik Şekilleri Tanıma Testindeki şekilleri tanımlamada verdikleri cevaplar tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin bilgileri ve beklentileri çocukların geometriyi öğrenmelerine yön vermektedir (Clements, 2004). Uyanık Aktulun (2018), okul öncesi öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı öz yeterliğinin, çocukların geometrik şekilleri tanımlarını ve sayısal becerilerini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Aslan ve Aktaş Arnaş'ın (2007) okul öncesi dönem çocuklarında matematik becerileri ve geometrik şekil öğretiminde kullanılması için hazırlanan kitap, dergi, eğitim CDsi materyallerinin içerik analizi sonucunda ise içeriklerde çoğunlukla prototip geometrik şekillere yer verildiği, prototip olmayan geometrik şekillere ise oldukça az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç ve Tezel Şahin'in (2021) Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın etkililiğini incelediği araştırmada ise, programın deney grubundaki çocukların geometrik becerilerinde ve şekilsel yaratıcılıklarında olumlu farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öyküleştirme yöntemi ile matematik eğitiminin uygulandığı okul öncesi çocuklarının prototip olan ve olmayan geometrik şekilleri tanıdıkları, geometrik şekil kavramını ve geometrik şekillerin özelliklerini iyi öğrendikleri de bir diğer araştırma sonucunda görülmüştür (Sertsöz & Doğan Temur, 2017). Öğretmenlerin çocukların geometrik şekilleri tanıma düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaları, geometri öğretimi ile ilgili bilgilerini sürekli olarak güncellemeleri; geometri öğretiminde farklı basıklık, konum, boyut ve çarpıklıkta şekillere yer vermeleri; çocukların erken dönemden itibaren şekillerin farklı örnekleriyle karşılaşmaları, uzamsal algıyı destekleyici farklı uygulamalara yer vermeleri ileri dönem ki geometri becerisine temel oluşturmaları açısından önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda 5 yaş çocuklarının "Bilmiyorum." cevabını 4 yaşa göre daha çok verdikleri sonucundan yola çıkarak, çocukların şekilleri tanımlamak istemedikleri ya da tanımlamada zorluk yaşayabildikleri düşünülmektedir. Korkmaz ve Tekin'in (2019) yapmış oldukları araştırmada, okul öncesi çocuklarının cesaretlendirilmeleri sonunda daire ve çember şeklini oluşturma konusunda sunulan problemi tamamıyla, kare ve dikdörtgeni oluşturmayı ise yüksek oranda başardıkları görülmüştür. Öğretmenlerin geometrik şekiller hakkında öğretim yapmalarının yanında, bu konuda çocukların ifade etmelerini cesaretlendirmeleri gerektiği de üzerinde durulması gereken noktalardandır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler ise şu şekildedir;

Eğitimcilere öneriler:

- Okul öncesi çocuklarına geometri öğretimi yaparken şekillerin prototip örnekleri dışında prototip olmayan örnekleri de gösterilebilmelidir.
- Okul öncesi çocuklarına geometri öğretimi yaparken şekillerin kenar özelliği ve sayısı, köşe özelliği ve sayısı gibi özelliklerine ayrıntılı olarak yer verilmelidir.
- Çocukların geometrik şekillerle ilgili bilgileri ifade etmelerini sağlayan çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının uzamsal algıları, geometrik şekilleri tanımları ve tanımlamaları üzerine yapılmış araştırma sonuçları doğrultusunda geometri öğretiminde yer verilmesi gereken ayrıntılar göz önünde bulundurularak eğitim programı düzenlenebilir.
- Araştırmacılara öneriler:

- Okul öncesi çocuklarına geometrik şekillerin prototip olmayan örneklerini içeren eğitim programı uygulayıp, bu programın kısa ve uzun dönemli etkisi incelenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine geometri öğretimi hakkında eğitim verilip, bu eğitimin etkililiği incelenebilir.

Kaynakça

- Aktaş Arnas, Y. & Aslan, D. (2010). Children's classification of geometric shapes, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 254-270.
- Alisinanoglu, F., Kesicioğlu, O. S., & Mart, M. (2013). Evaluation of pre-school children's development of geometric thought in the UK and Turkey according to van Hiele model. *International Journal of Education and Research*, 1(10), 1-10.
- Aslan, D & Aktaş Arnas, Y. (2007). Okul öncesi eğitim materyallerinde geometrik şekillerin sunulmasına ilişkin içerik analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 69-80.
- Aslan, D. (2004). *Anaokuluna devam eden 3-6 yaş grubu çocuklarının temel geometrik şekilleri tanımlarının ve şekilleri ayırt etmede kullandıkları kriterlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Clements, D. H. (2004). Geometric and Spatial Thinking in Early Childhood Education. Douglas H. Clements, Julie Sarama, Ann-Marie DiBiase (Ed.), *Engaging young children in mathematics: standards for early childhood mathematics education* içinde (s. 267-298). Lawrence Erlbaum Associates.
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* içinde (s. 420-464). Macmillan.
- Clements, D. H., Swaminathan, S., Hannibal, M. A. Z. & Sarama, J. (1999). Young children's concepts of shape. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30, 192-212, doi: 10.2307/749610
- Copley, J. V. (2000). Geometry and spatial sense in the early childhood curriculum. *The Young* Juanita V. Copley (Ed.), *Child and mathematics* içinde (3rd Ed.) (s. 105-124). National Association for the Education of Young Children.
- Duatepe Paksu, A. (2016). van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri. Erhan Bingölbali, Selahattin Arslan, İsmail Özgür Zembat (Ed.) *Matematik eğitiminde teoriler* içinde, (1. Baskı), (s. 265-275). Pegem Akademi.
- Hannibal, M.A.Z. & Clements D.H. (2000). Young children's understanding of basic geometric shapes. *National Science Foundation*, Grant Number: ESI-8954644.
- İvrendi, A., Erol, A., & Atan, A. (2018). Developing a test for geometry and spatial perceptions of 5-6 years old children. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1823, doi: 10.24106/kefdergi.2097
- Kesicioğlu, O. S. (2013). The effect of gender and computer use variables on recognition of geometrical shapes in preschool children. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 48-56.
- Kesicioğlu, O. S., Alisinanoglu, F., & Tuncer, A. T. (2011). Okul öncesi dönem çocukların geometrik şekilleri tanıma düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1093-1111. doi: 10.17051/IO.94018
- Kılıç, M. & Tezel Şahin, F. (2021). Okul öncesi geometri eğitim programının çocukların geometri becerilerine ve şekilsel yaratıcılıklarına etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 231-256. doi: 10.7822/omuefd.819478

- Klein, A., Starkey, P., & Wakeley, A. (1999, 19-23 Nisan). *Enhancing Pre-Kindergarten children's readiness for school mathematics*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Quebec, Canada. <https://eric.ed.gov/?id=ED431556>
- Korkmaz, H. İ., & Tekin, B. (2019). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Problem Temelli Görevlerle Geometrik Şekil Oluşturma Stratejilerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 729-747. doi: 10.24106/kefdergi.697203
- Maričić, S. M., & Stamatović, J. D. (2017). The effect of preschool mathematics education in development of geometry concepts in children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(9), 6175-6187, doi: 10.12973/eurasia.2017.01057a
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd Ed). Sage.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. 9 Mart 2020 tarihinde, <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/> adresinden erişildi.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1967) *The child's conception of space*. (F. J. Langdon & J. L. Lunzer). Norton Library.
- Satlow, E., & Newcombe, N. (1998). When is a triangle not a triangle? Young children's developing concepts of geometric shape. *Cognitive Development*, 13(4), 547-559. doi: 10.1016/S0885-2014(98)90006-5
- Sertsöz, A., & Doğan Temur, Ö. (2017). 6 yaş çocuklarına öyküleştirme yöntemi ile verilen matematik eğitiminin çocukların matematik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 1(1), 1-10. doi: 10.31805/acjes.340376
- Sezer, T. (2015). *Erken Geometri Beceri Testi'nin geliştirilmesi ve çocukların geometri becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sezer, T., & Güven, Y. (2019). 5-7 yaş grubu çocukların geometri becerilerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 514-540, doi: 10.24130/eccd-jecs.196.720.1932187
- Uyanık Aktulun, Ö. (2018). Examination of the Relationships between Mathematics Literacy Self-Efficacy Perceptions of Preschool Teachers and Geometric Shape Recognition and Number Skills of Children with Structural Equation Modelling. *International Education Studies*, 11(12), 63-77, doi:10.5539/ies.v11n12p63
- van Hiele, P. M. (1999). Developing geometric thinking through activities that begin with play. *Teaching Children Mathematics*, 5(6), 310-316. doi: 10.5951/TCM.5.6.0310
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Žilková, K., Partová, E., Kopáčová, J., Tkačik, Š., Mokriš, M., Budínová, I., & Gunčaga, J. (2018). *Young Children's Concepts of Geometric Shapes*. Pearson.

60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği'nin (DOBKEÖ) Geliştirilmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi *

Developing and Investigating Certain Variables in Relation to the Disposition Toward Connecting with Nature Scale (DCNS) for 60-to-72-Month-Old Children

Kübra ENGİN ** 
Serap DEMİRİZ *** 

Öz

Son yıllarda teknoloji ve sanayileşme insanların yaşam tarzını etkilemekte ve doğadan uzaklaşma yaşanmasına sebep olmaktadır. Buna karşılık yapılan çalışmalar doğada vakit geçirmenin insan sağlığı ve çevresel davranışlar üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Çocukların sağlık durumları ve çevresel davranışları üzerinde belirleyici bir rolü olan doğayla bağlantı kurmaya eğilim seviyelerinin ölçülmesi ve gerekli durumlarda bu eğilimi artırıcı müdahalelerde bulunulması önemlidir. Bu araştırmanın amacı, 60-72 aylık çocukların doğayla bağlantı kurmaya eğilimlerini ölçmek üzere bir ölçek geliştirmek ve bu eğilimi bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Çalışma grubunu Ankara'nın Altındağ, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulları, anasınıfları ve 1. Sınıflarındaki 60-72 aylık 478 çocuk oluşturmaktadır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğe ait madde toplam puan korelasyon değerleri 0,387-0,748 değerleri arasında, madde faktör yükleri 0,417-0,720 değerleri arasındadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda c^2/sd (1,367) değerinin 5'in altında olduğu, CFI (0,925) ve TLI (0,918) değerlerinin 0,90'ın üzerinde ve RMSEA (0,036) değerinin 0,08'in altında olduğu görülmüştür. Heise ve Bohrnstedt'in Ω güvenilirlik katsayısı 0,904, McDonald ω güvenilirlik katsayısı 0,989, test-tekrar test güvenilirliği için hesaplanan Pearson korelasyon katsayısı 0,852 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 23

* Bu makale Kübra ENGİN tarafından hazırlanan "60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD., E-posta: kuba_engin@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0003-2590-1115.

*** Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD., E-posta: demiriz.serap@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-3369-5753.

madde ve tek faktörden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların ölçekten aldıkları toplam puanlarının cinsiyet, ailenin aylık gelir durumu ve bitkilerle ilgilenme durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre tek çocukların 2 ve daha fazla kardeşi olan çocuklardan daha yüksek eğilim seviyesine sahip oldukları; evcil hayvan besleyen çocukların ise hayvanlarla vakit geçirmeyen çocuklardan daha yüksek eğilim seviyesine sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: doğayla bağlantı kurmaya eğilim, doğaya bağlılık, erken çocukluk, okul öncesi, ölçek geliştirme.

Abstract

In recent years, technology and industrialization have affected people's lifestyles and led them to feel alienated from nature. However, studies have revealed the positive effects spending time in nature has on human health and environmental behaviors. Measuring the level of children's disposition toward connecting with nature, which has a decisive role on their health status and environmental behaviors, and to make interventions to increase this disposition when necessary are important. This study aims to develop a scale for measuring 60-to-72 month-old children's disposition toward connecting with nature and to examine this disposition in terms of certain variables. The research uses a quantitative survey design. The study group consists of 478 children between 60-to-72 months old children enrolled in the preschools, kindergartens, or 1st grade in the Altındağ, Çankaya and Yenimahalle Districts of Ankara Province. The item factor loadings range from 0.417 to 0.720. $c^2 / df = 1.367$, which is less than 5. CFI = 0.925 and TLI = 0.918, which are greater than 0.90, and RMSEA is less than 0.08. Heise and Bohrnstedt's reliability coefficient (Ω) was calculated as 0.904; McDonald's reliability coefficient (ω) is 0.989, and the Pearson product-moment correlation value is 0.852. Thus, the DCNS has been found to be a valid and reliable scale consisting of one factor and 23 items. The analysis results show children's mean total scores on the disposition scale to not differ in terms of gender, monthly household income, or taking care of plants. The analysis results also show single children to have higher dispositions than those with two or more siblings and children with a pet to have a higher disposition than those who spend no time with animals.

Keywords: disposition toward connecting with nature, commitment to nature, early childhood, scale development.

Summary

Introduction

Nature provides people with the raw materials to sustain their lives and opportunities for education and permanent learning. Nature also contributes to people's spiritual and physical health. However, due to factors such as industrialization, urban migration, and rapid urbanization, people have become more distanced from nature and have started to harm the environment through mindless consumption. Research has highlighted the importance spending time in nature has on protecting children's physical and mental health and promoting pro-environmental behaviors (Huttenmoser, 1995; Kuo & Faber Taylor, 2004; Louv, 2010; Muntner, He, Cutler, Wildman, & Whelton, 2004; Faber Taylor, Kuo, & Sullivan, 2001; Faber Taylor, Kuo, & Sullivan, 2002; Ulrich, 1984; Wells, 2000; Wells

& Evans, 2003). Researchers also consider environmental knowledge and attitudes to be insufficient for improving environmental behavior, so various variables have been used to explain environmental behavior such as sympathy, empathy, enjoying nature, interest in nature, commitment to nature, connectedness to nature, sense of unity and society, love of nature, fear of nature, protection of nature, and involvement in nature (Brügger, Kaiser, & Doczen, 2011; Clayton, 2003; Davis, Green, & Red, 2009; Dutcher vd., 2007; Kahn, 2002; Kals, Schumacher, & Montada, 1999; Mayer & Frantz, 2004; Nisbet, Zelenski, & Murphy, 2009; Schultz, 2001; Wilson, 1993). Accordingly, children's connection with nature is an important factor in protecting children's health and the environment. Thus, measuring one's disposition toward connecting with nature in early childhood is important for being able to detect the lack of a connection with nature at an early age and for taking action before problems arise. However, no scale has been developed for preschool children in Turkey. Therefore, this study aims to develop a scale to measure 60-to-72-month-old children's disposition toward connecting with nature and to examine their disposition levels in relation to certain variables.

Methods

This study is scale development study that uses the quantitative scanning model design. The sample consisted of 478 60-to-72-month-old children with typical development enrolled in a kindergarten or 1st grade of public primary schools located in the Altındağ, Çankaya, and Yenimahalle Districts of Ankara Province during the 2018-2019 academic year. The data have been collected using a personal information form as well as the DCNS, both developed by the researchers. The 35-item scale was administered to 201 children to test the construct validity of the scale. As a result of the analyses, 12 items were excluded from the scale. The 23-item version was administered to verify the 23-item construct and seek answers to other research questions. The scale was re-administered to 26 children to calculate its test-retest reliability.

Findings

A 52-item pool was created to develop the DCNS. The pool was evaluated by nine experts, and 12 items were excluded as a result. In order to test the ability of the children to understand the 40 items, a pilot form of the scale was administered to 67 children. As a result, the instructions were arranged, and 5 additional items were excluded from the form. The scale was given its final form with 35 items.

The correlation values between the items and the total score on the 35-item form were observed to be higher than the expected value (0.30). According to the EFA result, 12 items were observed to have factor loading values less than the 0.32 threshold. For this reason, the decision was made to remove 12 items from the scale.

This study has used the percentage of variance and the ratio of eigenvalues to each other as the methods for determining the number of factors. According to the analysis results, the first factor was found to explain 33% of the variance. The consecutive eigenvalue ratios have additionally been calculated as $\lambda_1 / \lambda_2 = 7.582 / 1.657 = 4.576$ and $\lambda_2 / \lambda_3 = 1.657 / 1.588 = 1.043$. Because the first factor

explains more than 20% of the variance and the ratio of λ_1 / λ_2 is at least three times higher than the critical value, the scale was determined to have a single factor structure.

According to the CFA results made to determine the model data fit, the $c^2 / df = 1.367$ is seen to be less than 5, while the CFI and TLI values are greater than 0.90 and the RMSEA is less than 0.08. Thus, the single-factor structure of the DCNS has been confirmed.

Heise and Bohrnstedt's Ω was calculated as 0.904 based on the EFA results, and McDonald's ω was calculated as 0.989 based on the CFA results. The values are quite high, thereby showing the scale to be reliable. The rest-retest reliability was calculated as $r = 0.852$ ($p = 0.01$). This value indicates a high and positive relationship between the first and second application.

No significant difference was found between scores for the DCNS in terms of gender [$t(275) = -0.276, p > 0.05$]; monthly household income [$F(5, 271) = 1.023, p = 0.404$] or preschool child's taking care of plants [$F(2, 272) = 0.698, p = 0.499$]. A significant difference was found between scores on the DCNS with respect to the number of siblings [$F(2, 274) = 3.299, p = 0.038$]. The mean score for the only child group ($\bar{x} = 62.544$) is significantly higher than that for the group with two or more siblings ($\bar{x} = 59.853$). The effect size value was found to be 0.024, thereby indicating a small effect size.

A significant difference was found between scores on the DCNS with respect to children spending time with animals [$F(2, 272) = 3.618, p = 0.028$]. The mean score of those who spend no time with animals ($\bar{x} = 60.648$) was significantly lower than the mean score for those who own a pet ($= 63.018$). The effect size value was found to be 0.026, thereby indicating a small effect size.

Discussion

Studies have shown the tendency to connect with nature to not be affected by gender (Ahmetoğlu, 2017; Mayer & Frantz, 2004; Yilmaz, 2017). In addition, one study determining the density of girls and boys in school areas found girls and boys at approximately the same rate in green areas (Lucas & Dymont, 2010). These studies show a connection with nature to develop in a gender-neutral way, which is in line with current research.

The study also found children without siblings to have a greater disposition to connect with nature compared to those with two or more siblings. Families with only one child can be said to possibly try to spend more time with their children to prevent the child from feeling lonely and to create more opportunities for children to play in nature.

The study found 60-72-month-old children's disposition toward connecting with nature to not be affected by monthly household income. Various studies have also proven the biophilia levels of children and adults' connectedness to nature do not differ according to monthly income (Rice & Torquati, 2013; Ahmetoğlu, 2017; Mayer & Frantz, 2004).

The study has also found children who own a pet to have a greater disposition toward connecting with nature compared to those who spend no time with animals. When young children are asked to create pictures and texts about what they do outdoors, they are seen to focus on family, friends,

insects, and animals (Kalvaitis & Monhardt, 2012). Thus, young children can be said to perceive nature and connect with nature through animals. Therefore, natural experiences with animals may enhance children's disposition toward connecting with nature. Based on a similar explanation, the finding that the disposition toward connecting with nature is not affected by the variable of dealing with plants can also be explained. Plant blindness may also be a factor that makes connecting with nature through plants difficult.

Giriş

Doğa, “kendi kuralları çerçevesinde sürekli gelişen, değişen canlı ve cansız varlıkların hepsi” şeklinde tanımlanmakta (Türk Dil Kurumu, 2019); insanlara hayatlarını sürdürmek için hammadde, eğitim ve kalıcı öğrenmeler için fırsatlar sağlamakta, ruhsal ve fiziksel sağlığa katkı sunmaktadır. Ancak sanayileşme, köyden kente göç, hızlı şehirleşme gibi faktörlerle insanlar doğal çevreden uzaklaşmış bunun yanında bilinçsiz tüketim ve tahribat ile çevreye zarar vermeye başlamışlardır. Araştırmacılar doğa tahribatının önlenmesi ve çevresel davranışların ortaya çıkması için çevresel bilgi ve tutumun yeterli olmadığı görüşü ile çevresel davranışları açıklamak için sempati, empati, doğadan zevk alma, doğaya ilgi duyma, deneyim, doğaya bağlılık, doğayla bağlantı, birlik ve toplum olma duygusu, kültür, doğa sevgisi, doğa korkusu, doğayı koruma, doğaya dahil olma gibi pek çok değişkenden faydalanmışlardır ve pek çok görüş ortaya atmışlardır (Brügger vd., 2011; Clayton, 2003; Davis vd., 2009; Dutcher vd., 2007; Kahn, 2002; Kals vd., 1999; Mayer ve Frantz, 2004; Nisbet vd., 2009; Schultz, 2001; Wilson, 1993).

Bu görüşlerden doğayla kurulan bağlantıyı doğaya bağlılık, doğaya duygusal yakınlık ve doğayla ilişki gibi kavramlar ile ele alan görüşler, bu bağlantının duygusal yönüne odaklanmaktadır. Bu kavramlar doğa sevgisi, doğayla empati kurma, doğaya merhamet duyma, doğanın estetik yanlarının keyfini çıkarma ve estetik olmayan yanlarının önemini kavrama, doğayla bağlanmaya yönelik girişimde bulunma, doğayı takdir etme gibi doğaya yönelik geliştirilen tüm duyguları kapsamaktadır. Doğada edinilen deneyimler ve yapılan gözlemler, bunların sosyal ortamlarda aktarılması ile desteklenen bu özellikler olumsuz paylaşım ve deneyimlerle körelebilmekte ve doğaya yabancılaşmayla sonuçlanabilmektedir (Davis vd., 2009; Dutcher vd., 2007; Kals vd., 1999; Nisbet vd., 2009; Brügger vd., 2011). Çocuklarda ise doğadaki deneyimler, ailenin doğaya attığı ve çocuğa aktardığı değerler, doğaya karşı tutum, doğal alanlara ulaşma imkanları gibi değişkenler doğayla bağlantıyı etkilemektedir (Cheng ve Monroe, 2012).

Araştırmalar doğadan yoksun yaşamının çocuklarda kalp ve tansiyon hastalıkları, DEHB gibi bulguları artırırken; doğada vakit geçirmenin denge, çeviklik, motor beceriler, dikkat ve konsantrasyon, stresle baş etme, özdisiplin gibi becerileri, sosyal becerileri ve bilişsel fonksiyonları desteklediğini göstermiştir (Grahn, Martensson, Lindblad, Nilsson, Ekman, 1997; akt. Louv, 2010; Huttenmoser, 1995; Kuo ve Faber Taylor, 2004; Louv, 2010; Muntner vd., 2004; Faber Taylor vd., 2001; Faber Taylor vd., 2002; Wells, 2000; Wells ve Evans, 2003). Bunun yanında doğayla ilişkisi güçlü olan kişilerin çevresel sorunlar konusunda ilişkisi zayıf olan kişilere göre daha kaygılı oldukları görülmüştür (Schultz vd., 2004). Dutcher vd. (2007) ise doğaya bağlılık ile çevreye yönelik endişe

ve çevresel davranışlar arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkılarak doğayla bağlantının çevresel tutum ve davranışların edinilmesinde, çevre eğitiminden beklenen sonuçların alınmasında etkili bir faktör olduğu düşünülebilir. Okul öncesi dönemde çocukların doğayla bağlantı kurmaya eğilim seviyelerini ölçmek; düşük seviyede bağlantıya sahip çocuklara çevre eğitimleri gibi yollarla erken müdahale imkanı sağlayarak doğayla bağlantılarının artmasını sağlamak ve bu yolla çevrenin korunması, çocukların ruh ve beden sağlıklarının desteklenmesi ve öğrenme kapasitelerinin artırılması açısından önem arz etmektedir. Doğaya yakınlık seviyesini ölçmek amacıyla okul öncesi dönem çocuklar için geliştirilmiş bir adet ölçek bulunmaktadır (Rice ve Torquati, 2013) ve bu ölçek iki farklı çalışma kapsamında Türkçe'ye uyarlanmıştır (Ahmetoğlu, 2017; Yılmaz, 2017). Ancak bu ölçek uyarlama olduğu için Türkiye çocukları için yeni bir ölçek geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Ek olarak yetişkinlerle ve çocuklarla yapılan çalışmalar; doğayla bağlantı kurmaya eğilimin cinsiyete göre farklılaşmazken; gelir durumu, hayvanlar ve bitkilerin olduğu yerlerde vakit geçirme gibi değişkenlere göre farklılaştığını göstermiştir (Ahmetoğlu, 2017; Chawla, 2006; Korpela, 2002; Kahn, 2002; Louv, 2010; Lucas ve Dymont, 2010; Mayer ve Frantz, 2004; Min ve Lee, 2006; Moore ve Marcus, 2008; Rice ve Torquati, 2013; Wilson, 1996; Yılmaz, 2017). Ayrıca araştırmacıların çocuklarla yaptıkları informal görüşmelerde çocuklar, doğada aileleri ve dolayısıyla kardeşleriyle vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle kardeş sayısının da doğayla bağlantı kurmaya eğilim üzerinde etkili bir değişken olabileceği düşünülmüştür. Araştırma kapsamında doğayla bağlantı kurmaya eğilim seviyesinin ölçülebilmesi amacıyla 60-72 aylık çocuklar için DOBKEÖ'nün geliştirilmesi ve doğayla bağlantı kurmaya eğilimin belirtilen değişkenlere göre farklılaşma durumunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, 60-72 aylık çocukların doğayla bağlantı kurmaya eğilim durumlarının ortaya konmasını amaçlandığından tarama modelinde nicel bir çalışma ve aynı zamanda bir ölçek geliştirme çalışmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 16; Christensen, Johnson ve Turner, 2020, s. 368).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan okullardan uygun örnekleme yoluyla seçilen ulaşılabilir ve araştırmanın çalışma koşullarını sağlayan resmi anaokulları ile ilkokulların anasınıfları ve 1. sınıflarına devam etmekte olan, normal gelişim gösteren 60-72 aylık 478 çocuk oluşturmuştur. Katılımcı sayısı belirlenirken faktör analizi için örneklem büyüklüğünün, değişken sayısının en az 5 katı ve 200 kişi olmasının yeterli olduğuna dair kaynaklar temel alınmıştır (Büyüköztürk, 2002; Kline, 1994; MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999). Bu çalışmada açımlayıcı faktör analizinin (AFA) yapılacağı ilk uygulama için 99 kız ve 102 erkek olmak üzere 201 çocuk ile çalışılmıştır. İlk uygulamanın verileri ile ulaşılan ölçeğin yapısının doğrulanması ve diğer araştırma sorularına

yanıt bulmak için yapılan ikinci uygulamada ölçek 126 kız ve 151 erkek olmak üzere 277 çocuğa uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak demografik değişkenleri içeren kişisel bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen DOBKEÖ kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan ölçeğin madde havuzu, alanda çocuklar ve yetişkinler için geliştirilen ölçekler (Ahmetoğlu, 2017; Brügger vd., 2011; Cheng ve Monroe, 2012; Clayton, 2003; Çakır, Karaaslan, Şahin, Ertepinar, 2015; Davis vd., 2009; Davis, Le, ve Coy, 2011; Dutcher vd., 2007; Gosling ve William, 2010; Kals vd., 1999; Larson, Green ve Castleberry, 2011; Mayer ve Frantz, 2004; Müller, Kals, ve Panpa, 2009; Nisbet vd., 2009; Perkins, 2010; Rice ve Torquati, 2013; Schultz, 2001; Schultz, Shriver, Tabanico, ve Khazian, 2004; Silvas, 2013; Yılmaz ve Olgan, 2017), çevre ve doğa eğitimine dair kitaplar (Ada, Baysal ve Şahenk Erkan, 2017; Ahi, 2017; Başal, 2015; Gülay ve Önder, 2011; Kaşot, 2017; Louv, 2010; Önder ve Özkan, 2013; Pervan Karadağ ve Bayraktar, 2016), doğayı konu alan çocuk ve etkinlik kitapları (Carle, 2017; Dikmen, 2017; Hughes, 2018; İşler, 2018; Kansu, 2013; Karaibrahimoğlu, 2017; Kessler, 2018; Özkan ve Ata, 2018; Tuzlacı, 2015; Walker Leslie, 2017) ve çocukların doğayla ilişkilerine dair gözlemlerden esinlenilerek oluşturulmuştur. Ölçek kapsamında çocukların doğa deneyimlerini gerçekleştirmeye dair isteklerine (bu deneyimler sırasında kullanılan farklı duylara, hissedilen duygu ve düşüncelere, doğayla ilişkiyi betimlemeye ve doğayı değerlendirmeye dair maddelere yer verilmiştir. Yazılan 92 maddeden benzer amaçlarda olanlar ve yapıyı tam olarak ölçemeyeceği düşünülenler atılarak madde sayısı 52'ye düşürülmüştür. Uzman görüşü ve pilot uygulamalar sonucunda 35 maddelik form oluşturulmuş ve çocuklarla birebir görüşmelerle yüz yüze uygulanmıştır. Yapılan AFA sonucunda 12 madde formdan çıkarılmış, ulaşılan yapının doğrulanması ve diğer araştırma sorularına cevap aramak için 23 maddelik ölçek formu çocuklara uygulanmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenirliliğinin hesaplanması amacıyla ise ölçek 26 çocuğa tekrar uygulanmıştır.

Likert tipi ölçeğin kategori sayısı, ölçülen özelliğin ve uygulanacak yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak "hiç", "biraz" ve "çok" şeklinde üç olarak belirlenmiştir. Burada kategori etiketleri davranışsaldır ve aynı zamanda dereceleme, sırasıyla 1, 2 ve 3 şeklinde sayısal değerlerle de gösterilmektedir. Bu sayısal değerler gerçek büyüklükleri göstermez, yalnızca sıralama düzeyindedir (Erkuş, 2012, s.44).

Çocuklarla çalışılırken görüşlerini araştırmacı etkisinde kalmadan, şeffaf ve özgür bir şekilde ifade edebilmeleri için ilgi çekici, interaktif ve oyun tabanlı, hareket, kelime, çizim, müzik gibi farklı ifade biçimlerini kapsayıcı teknikler kullanılarak çocuk dostu ve çocuk katılımını sağlayan araştırmalar yapılması gerektiği savunulmaktadır (Johnston, 2008; Kellett, 2011; Kleine, Pearson, Poveda ve Holloway, 2016; Molina, Molina, Tanner ve Seballos, 2009; Punch, 2002). Bu amaçla geliştirilen ölçekte bir oyun materyaline yer verilmiştir. Bu oyun materyali çocukların seçenekleri somut bir şekilde görmelerine, seçimler yapmalarına ve sürece aktif katılımlarına olanak sağlamaktadır. Oyun materyali soru sayısı kadar kutucuk ve her bir kutucuğu birbirine bağlayan, "Hiç", "Biraz" ve "Çok" seçeneklerini temsil eden 3'lü yollardan oluşmaktadır ve oyun bu materyalin üzerinde piyonun ilerletilmesi ile oynanmaktadır. Soru, piyon kutucuğun üzerindeyken çocuğa yöneltildikten sonra çocuk cevabını temsil eden yolun üzerinden piyonu ilerleterek diğer sorunun sorulacağı kutucuğun

üzerine getirmektedir. Uygulamalar 2018 yılı Kasım-Aralık ayları boyunca yapılmış, uygulama 35 maddelik ilk form için her çocukla ortalama 10-12 dakika; 23 maddelik son form için 8-10 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

İlk uygulamada elde edilen verilere ölçeğin yapısını ortaya çıkarmak üzere Factor 10.9.01 programı ile AFA uygulanmış, sonrasında ikinci uygulamadan elde edilen verilere ölçeğin yapısının doğrulanması için Mplus programı ile DFA uygulanmıştır. AFA ve DFA verilerine bağlı güvenilirlik katsayıları Excel programı ile, test tekrar test güvenilirliğine ilişkin Pearson korelasyon katsayısı SPSS programı ile hesaplanmıştır. İlişkisiz örneklem t-testi ve ANOVA analizleri SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler

Ölçeğin çocuklara uygulanabilmesi için MEB'den gerekli izinler, okul yönetimi ve ilgili öğretmenlerden onay, ailelerden Ebeveyn Onam Formu yoluyla çocukların çalışmaya katılımları için izin alınmıştır. Ebeveyn Onam Formu ve Kişisel Bilgi Formu ailelere öğretmenler ve çocuklar aracılığıyla ulaştırılmış ve toplanmıştır. DOBKEÖ, çalışmaya katılması ebeveynleri tarafından onaylanan ve kendisi de çalışmaya gönüllü olan çocuklara, gerekli açıklamalar yapılarak yüz yüze görüşme yolu ile uygulanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacı çocukların sınıflarına giderek kendini tanıtmış, yapacakları uygulamadan bahsetmiştir. Çocuklar ile sınıftan farklı, dikkat dağıtmayacak, sessiz bir ortamda görüşülmüştür. Oyun materyalinin kullanımı ve maddelerin cevaplanma şekli çocuklara standart yönerge ile anlatılmış ve sorular yönergeye bağlı kalınarak çocuklara sorulmuştur. Araştırma kapsamında NAEYC'in Etik Davranış Kuralları'na (NAEYC, 2011) uyularak çocukların hakları, güvenlikleri, fiziksel ve ruhsal sağlıkları ve gelişimleri ön planda tutulmuş, çocuklarla saygı çerçevesinde iletişim kurulmuş, gizliliğe önem verilmiştir. Ölçeğin çocuklara uygulanacağı ortamların okulların şartları göz önünde bulundurularak camlı odalar olmasına, camlı oda bulunmuyorsa ortamda 3. bir kişinin bulunmasına, eğer bu da mümkün değilse ortamın kapısının açık tutulmasına dikkat edilmiştir. Ölçeğin uygulandığı ortamlarda çocukların boyuna uygun masa ve sandalyeler kullanılmış, çocuklar ve araştırmacı masada karşılıklı olarak oturmuştur. Çocukların cevapları anında not alınarak kayıt altına alınmıştır. Yansız bir değerlendirme için veriler ile geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Bulgular

DOBKEÖ'nün Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Kapsam Geçerliği

DOBKEÖ'nün geliştirilmesi amacıyla 52 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu 2 ölçme değerlendirme uzmanı, 1 okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimi alanlarında fen ve doğa konularında çalışan 6 akademisyen tarafından uzman görüşü formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Uzmanlardan her maddeyi ölçülmek istenen özelliği ölçme, yaş

grubuna uygunluk ve dil bakımından değerlendirmeleri; değerlendirmelerini uygun/uygun değil şeklinde belirtmeleri ve ihtiyaç duyarlarsa maddelerle ilgili görüş ve öneriler kısmını doldurmaları istenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler belirtke tablosuna aktarılarak incelenmiş; 8 madde yapıyı ölçmek için uygun olmaması; 2 madde yaş grubuna uygun olmaması ve 2 madde benzer maddelere yer verilmiş olması nedeniyle formdan çıkarılmıştır.

Belirlenen 40 maddenin çocuklar tarafından anlaşılabilirliğinin test edilmesi için ölçek formu 33 kız ve 34 erkek olmak üzere 67 çocuğa pilot olarak uygulanmıştır. Uygulama sonunda yönerge düzenlenmiş; 5 maddenin çocuklar tarafından anlaşılır olmadığı tespit edilerek formdan çıkarılmış ve ölçeğe 35 maddelik son hali verilmiştir.

Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla madde-toplam puan korelasyonu hesaplanmış, açılımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Madde puanı ve toplam puan arasındaki korelasyon, madde puanının sıralı ölçüm olması ve toplam puanın sürekli ölçüm olması sebebiyle polyserial korelasyon kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde hesaplanan madde-toplam puan arasındaki korelasyon değerlerinin 0,314 ilâ 0,700 arasında değiştiği ve 0,30 değerinin altında korelasyona sahip madde bulunmadığı görülmektedir. 0,30 değerinin üzerindeki maddeler iyi, 0,40 değerinin üzerindeki maddeler ise çok iyi olarak değerlendirilmektedir (Ebel, 1965; akt. Erkuş, 2003, s.135; Field, 2009, s.678).

Tablo 1.

DOBKEÖ'nün 35 Maddelik Formuna Ait Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu

Madde Numarası	Korelasyon Değeri	Madde Numarası	Korelasyon Değeri
1	0,387	19	0,580
2	0,589	20	0,423
3	0,539	21	0,631
4	0,402	22	0,533
5	0,572	23	0,615
6	0,382	24	0,451
7	0,402	25	0,658
8	0,595	26	0,438
9	0,498	27	0,700
10	0,511	28	0,543
11	0,484	29	0,597
12	0,647	30	0,582
13	0,462	31	0,590
14	0,574	32	0,435
15	0,515	33	0,352
16	0,333	34	0,423
17	0,513	35	0,314
18	0,418		

Tablo 2.*KMO ve Barlett Testi Sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,737
Barlett Testi	χ^2	1603,200
	sd	595
	p	0,000

Örneklemin AFA'ya uygunluğunu ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda veri kümesinin faktörlenebilmesi için hesaplanan KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,737) ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=1603,200$; $p<,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi yapılması için uygun olduğunu göstermektedir (Field, 2009, s.659).

Pearson korelasyona dayanan AFA'nın, sıralı ölçümlere sahip değişkenler arasındaki korelasyonu olduğundan önemli ölçüde daha az kestirdiğini gösteren çalışmalara (Garrido, Abad, ve Ponsoda, 2013; Holgado-Tello, Chacón-Moscoso, Barbero-García ve Vila-Abad, 2008; Olsson, 1979) dayanılarak AFA için sıralı ölçümlere sahip maddelerin birbiriyle korelasyonunun hesaplanmasında polikorik (polychoric) korelasyon matrisine dayanan AFA, Factor 10.9.01 programı kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 3.*DOBKEÖ'nün 35 Maddelik Formuna Ait Faktör Matrisi*

Madde Numarası	Faktör Yüğü	Madde Numarası	Faktör Yüğü
1	0,129	19	0,533
2	0,511	20	0,169
3	0,412	21	0,415
4	0,187	22	0,453
5	0,456	23	0,574
6	0,156	24	0,191
7	0,341	25	0,605
8	0,464	26	0,173
9	0,254	27	0,651
10	0,418	28	0,357
11	0,390	29	0,474
12	0,556	30	0,416
13	0,274	31	0,525
14	0,528	32	0,406
15	0,347	33	0,258
16	0,133	34	0,286
17	0,296	35	0,451
18	0,318		

Tablo 3'e göre faktör yük değerleri incelendiğinde 12 maddenin 0,32 eşliğinden daha düşük faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Genel bir kural olarak faktör analizinde 0,32 faktör yük değeri ve üzerindeki maddeler değerlendirmeye alınır (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.654). Bu sebeple 1, 4, 6, 9, 13, 16, 17, 20, 24, 26, 33 ve 34. maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Daha sonra kalan 23 madde ile analizler tekrarlanmıştır.

Tablo 4.

DOBKEÖ'nün 23 Maddelik Formuna Ait Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu

Madde Numarası	Korelasyon Değeri	Madde Numarası	Korelasyon Değeri
1	0,598	13	0,563
2	0,553	14	0,604
3	0,612	15	0,653
4	0,507	16	0,683
5	0,578	17	0,748
6	0,538	18	0,526
7	0,547	19	0,585
8	0,635	20	0,599
9	0,627	21	0,617
10	0,526	22	0,532
11	0,486	23	0,387
12	0,648		

Tablo 4 incelendiğinde 23 madde ile hesaplanan madde-toplam puan arasındaki korelasyon değerlerinin 0,387 ilâ 0,748 arasında değiştiği ve 0,30 değerinin altında korelasyona sahip madde bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde ise 23 maddeli form için KMO değerinin oldukça iyi düzeyde olduğu (KMO=0,805) ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=980,300$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi yapılması için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5.

KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,805
Barlett Testi	χ^2	980,300
	sd	253
	P	0,000

Tablo 6.*Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları*

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %
1	7,582	0,330
2	1,657	0,072
3	1,588	0,069
4	1,396	0,061
5	1,295	0,056

Bu çalışmada faktör sayısı belirleme yöntemlerinden varyans yüzdesi ve özdeğerlerin birbirine oranı kullanılmıştır. Varyans yüzdesi kuralına göre, birinci ana faktör tarafından açıklanan toplam varyansın yüzdesi belirli bir değeri aştığında verilerin tek boyutlu olduğunu iddia edilmektedir. Reckase (1979), toplam varyansın en az %20'sinin, Büyüköztürk (2012, s. 197) ise davranış bilimlerinde tek faktörlü desenlerde en az %30'unun ilk ana faktör tarafından açıklanması gerektiğini önermiştir. Tablo 6 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyans oranının %33 olduğu görülmektedir.

Bir diğer yöntem olan özdeğerlerin oranında ise özdeğerlerdeki birbirini izleyen değişiklik, boyutların belirlenmesinde kullanılır (Hattie, 1985; Lord, 1980, s.19). İki özdeğer oranı karşılaştırılır: λ_1/λ_2 ve λ_2/λ_3 . İlki, ikincisinden en az üç kat daha büyükse, verilerin tek boyutlu olduğu kabul edilir. Tablo 6'ya göre peşpeşe gelen özdeğer oranları $\lambda_1/\lambda_2 = 7,582/1,657 = 4,576$ ve $\lambda_2/\lambda_3 = 1,657/1,588 = 1,043$ olarak hesaplanmıştır. İlk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %20'den fazla olması ve λ_1/λ_2 oranının kritik değerden yüksek olması sebebiyle tek faktörlü yapıya karar verilmiştir. Ölçek için 23 madde ve karar verilen tek faktörlü yapıya ilişkin madde faktör yükleri Tablo 7'de verilmekte olup faktör yüklerinin 0,417 ilâ 0,720 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ($>0,32$) olduğu görülmektedir.

Tablo 7.*DOBKEÖ'nün 23 Maddelik Formuna Ait Faktör Matrisi*

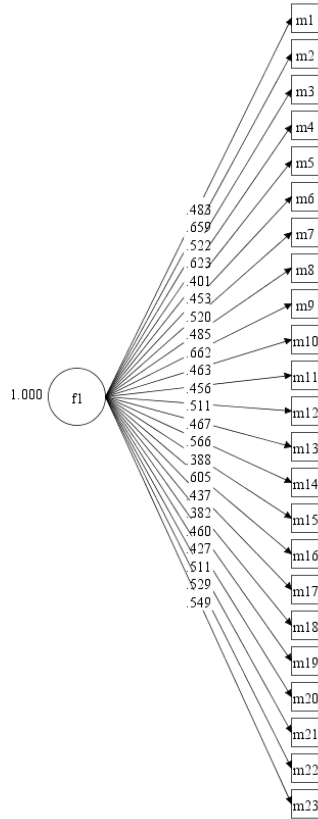
Madde Numarası	Faktör Yüğü	Madde Numarası	Faktör Yüğü
1	0,576	13	0,452
2	0,497	14	0,555
3	0,532	15	0,657
4	0,447	16	0,663
5	0,527	17	0,720
6	0,505	18	0,447
7	0,499	19	0,534
8	0,614	20	0,500
9	0,613	21	0,598
10	0,438	22	0,500
11	0,417	23	0,556
12	0,624		

Tek boyutlu yapı Mplus programı kullanılarak yapılan DFA yoluyla incelenmiş ve uyum iyiliği indeksleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.*Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

χ^2 (sd)	χ^2/ sd	RMSEA	CFI	TLI
314,424 (230)	1,367	0,036	0,925	0,918

Model veri uyumuna karar vermek için χ^2/sd oranı, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Tucker Lewis İndeksi (TLI) kullanılmıştır. χ^2/sd oranının beşin altında olması, RMSEA değerinin 0,08 veya altında, CFI ve TLI'nın ise 0,90 üzeri ve 1'e yakın olması model uyumunun iyiliğini göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnich ve Fidell, 2001, s.720-722). Tablo 8 incelendiğinde modelde χ^2/sd (1,367) değerinin 5'in altında olduğu, CFI ve TLI değerlerinin 0,90'ın üzerinde ve RMSEA değerinin 0,08'in altında olduğu ve ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı görülmektedir. Ölçeğin tek boyutlu modeli için standart çözümler Şekil 1'de incelendiğinde; ölçeği oluşturan 23 maddeye ilişkin faktör yüklerinin istenilen düzeyde olduğu (>0,32) ve ölçeğin madde bazında da doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Şekil 1.** DOBKEÖ tek boyutlu modeli için standart çözümler.

Güvenirlilik

Faktör analizi sonrasında elde edilen madde faktör yükleri eşit olduğunda maddeler paralel, eşdeğer veya eşbiçimli madde olarak ifade edilmektedir. Madde faktör yükleri eşit olmadığında konjenerik madde olarak isimlendirilirler ve durum böyle olduğunda α katsayısı gerçek güvenirliliğin altında değerler vermektedir (Yurdugül, 2006). Bu sebeple ilk uygulama sonucu elde edilen ölçümlerin güvenirliliği için çoklu derecelendirilmiş ölçme araçlarında kullanılmak için geliştirilmiş ve AFA çıktılarında elde edilen Heise ve Bohrnstedt'ın (1970) Ω güvenirlilik katsayısı; ikinci uygulama sonucu elde edilen ölçümlerin güvenirliliği için konjenerik ölçmeler için tasarlanmış ve DFA çıktılarında elde edilen McDonald (1985) ω güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır.

AFA sonuçlarına göre hesaplanan Heise ve Bohrnstedt'ın Ω güvenirlilik katsayısı, 0,904; DFA sonuçlarına göre hesaplanan McDonald ω güvenirlilik katsayısı ise 0,989 olup oldukça yüksektir ve sonuçlar ölçümün güvenilir olduğunu göstermektedir.

Test tekrar test güvenirliliği için iki uygulamadan elde edilen puanların korelasyonunu gösteren Pearson katsayısı hesaplanmış ve $r=0,852$ ($p=0,01$) olarak bulunmuştur. İlk ve ikinci uygulamalar yüksek ve pozitif yönde ilişkilidir.

60-72 Aylık Çocukların Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilimlerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarına ait DOBKEÖ puanlarına ilişkin olarak 277 çocuktan toplanan veriler cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin aylık geliri, hayvanlarla vakit geçirme durumu ve bitkilerle ilgilenme durumu değişkenlerinin her biri için gruplanmış ve gruplar arası farka bakılmıştır.

Kayıp veriler için çiftler bazında silme (pairwise deletion) işlemi uygulanmıştır. Normallik için çarpıklık katsayısının (ÇK) ve basıklık katsayısının (BK) ± 1 aralığında olması normallikten önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2012, s. 40). Varyansların homojenliği varsayımı için ise Levene testi yapılmıştır; hesaplanan p değerinin 0,05'ten büyük çıkması varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Field, 2009, s. 150). Bu referanslara dayanarak tüm değişkenler normal dağılmakta ve homojen dağılım göstermektedir. Bu nedenle ilişkisiz örneklem t testi ve ANOVA analizlerine başvurulmuştur.

Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilimin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 9'da DOBKEÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik gerçekleştirilen İlişkisiz Örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. DOBKEÖ'den elde edilen puanların, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(275) = -0,276$, $p>0,05$).

Tablo 9.

DOBKEÖ Puanlarının Cinsiyete göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	126	61,159	5,886	275	-0,276	0,783
Erkek	151	61,351	5,687			

Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilimin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 10 ve 11'de DOBKEÖ puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 10.

DOBKEÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

Kardeş Sayısı	N	Ortalama	Standart sapma
Tek çocuk	57	62,544	4,950
Bir kardeş	159	61,346	5,868
İki ve daha fazla kardeş	61	59,853	5,994

Tablo 11.

DOBKEÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Gruplar arası	215,974	2	107,987	3,299	0,038	0,024	Tek çocuk > İki ve daha fazla kardeş
Gruplar içi	8967,787	274	32,729				
Toplam	9183,762	276					

Kardeş sayısı değişkeni için DOBKEÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2, 274) = 3,299, p = 0,038$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan Tukey ikili karşılaştırma testi, tek çocuk olan çocukların ölçekten elde ettikleri puanların ($\bar{x} = 62,544$), iki ve daha fazla kardeşi olanların puanlarından ($\bar{x} = 59,853$) anlamlı olarak daha fazla olduğunu göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri 0,024 olup küçük etkiye işaret etmektedir.

Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilimin Ailenin Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 12 ve 13'te DOBKEÖ puanlarında ailenin aylık gelir durumu değişkenine göre gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 12.

DOBKEÖ Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Betimsel İstatistikleri

Ailenin Aylık Geliri	N	Ortalama	Standart sapma
2000 ve altı	60	60,533	6,539
2001-3000	53	60,604	5,692
3001-4000	54	61,482	5,531

Ailenin Aylık Geliri	N	Ortalama	Standart sapma
4001-5000	32	63,031	4,575
5001-6000	28	60,893	4,917
6000 üstü	50	61,680	6,199

Tablo 13.

DOBKEÖ Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	170,140	5	34,028	1,023	0,404
Gruplarıçi	9013,621	271	33,261		
Toplam	9183,762	276			

Çocukların ailenin gelir durumu değişkeni için DOBKEÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(5, 271) = 1,023, p = 0,404$).

Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilimin Hayvanlarla Vakit Geçirme Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 14 ve 15'te DOBKEÖ puanlarında hayvanlarla vakit geçirme durumu değişkenine gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 14.

DOBKEÖ Puanlarının Hayvanlarla Vakit Geçirme Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

Hayvanlarla Vakit Geçirme Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma
Hayvanlarla vakit geçirmiyor	162	60,648	5,672
Sokakta/ bir yakınının bahçesinde hayvan besliyor	57	61,351	5,854
Evcil hayvan besliyor	56	63,018	5,561

Tablo 15.

DOBKEÖ Puanlarının Hayvanlarla Vakit Geçirme Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Gruplararası	234,087	2	117,044	3,618	0,028	0,026	Evcil hayvan besliyor> Vakit geçirmiyor
Gruplarıçi	8798,909	272	32,349				
Toplam	9032,996	274					

Çocukların hayvanlarla vakit geçirme durumu değişkeni için DOBKEÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2, 272) = 3,618, p = 0,028$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, hiç vakit geçirmeyenlerin ölçekten elde ettikleri puanların ($\bar{x} = 60,648$), evcil hayvan besleyenlerin puanlarından ($\bar{x} = 63,018$) anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri 0,026 olup küçük etkiye işaret etmektedir.

Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilimin Bitkilerle İlgilenme Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 16 ve 17'de DOBKEÖ puanlarında bitkilerle ilgilenme durumu değişkenine göre gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 16.

DOBKEÖ Puanlarının Bitkilerle İlgilenme Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

Bitki ile İlgilenme Durumu	N	Ortalama	Standart sapma
Bitkilerle ilgilenmiyor	168	61,0179	5,99848
Evde bitki yetiştiriyor	55	62,0727	5,17420
Dış ortamlarda bitki yetiştiriyor	52	61,2692	5,48122

Tablo 17.

DOBKEÖ Puanlarının Bitkilerle İlgilenme Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	46,110	2	23,055	0,698	0,499
Gruplariçi	8986,886	272	33,040		
Toplam	9032,996	274			

Okul öncesi grubu çocuklarının bitkilerle ilgilenme durumu değişkeni için DOBKEÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2, 272) = 0,698, p = 0,499$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlk uygulama kapsamında ölçek 201 çocuk ile uygulanmış, uygulama sonucuna göre tüm maddelerin madde toplam puan korelasyonlarının iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Madde faktör yükleri 0.32'nin altında olan 12 madde ölçekten çıkarılmış, 23 maddeli tek faktörlü yapıda karar kılınmıştır. 23 maddenin faktör yüklerinin iyi düzeyde olduğu, ilk uygulamaya ait Heise ve Bohrnstedt'in Ω güvenilirlik katsayısının 0,904 olduğu tespit edilmiştir.

İkinci uygulama kapsamında 277 çocuk ile çalışılmış, uygulama sonucuna göre 23 maddenin faktör yüklerinin iyi düzeyde olduğu ve tek faktörlü yapının doğrulandığı; ölçeğin yapı geçerliliğinin

sağlandığı görülmüştür. İkinci uygulamaya ait McDonald ω güvenilirlik katsayısının 0,989 olduğu; ölçeğin yüksek seviyede güvenilir olduğu tespit edilmiştir. DOBKEÖ test-tekrar test korelasyon katsayısının 0,852 olduğu ve böylece ölçeğin zamana bağlı olarak kararlı sonuçlar verdiği saptanmıştır.

Araştırmada 60-72 aylık çocukların doğayla bağlantı kurmaya eğilimlerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar çocuklarda biyofilinin ve yetişkinlerde doğaya bağlılık seviyesinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermiştir (Ahmetoğlu, 2017; Mayer ve Frantz, 2004; Yılmaz, 2017). Bir başka çalışma çocukların okulda oyun oynarken birçok alanda kız ya da erkek yoğunluğu oluştururken yeşil/doğal alanlarda kız ve erkeklerin yaklaşık olarak aynı oranda bulunduğunu ve en çok tercih edilen oyun alanının yeşil alanlar olduğunu göstermiştir. Yeşil/doğal alanlar araştırmacılar tarafından en cinsiyetsiz/toplumsal cinsiyetten bağımsız alanlar olarak nitelendirilmiştir (Lucas ve Dymont, 2010). Bu araştırmalar çocukların cinsiyetlerinden bağımsız olarak doğal alanları tercih ettiklerini ve doğayla ilişki kurduklarını göstermektedir.

Kardeşi olmayan çocukların doğayla bağlantı kurmaya eğilimlerinin 2 ve daha üstü kardeşe sahip olan çocuklardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Kalvaitis ve Monhardt (2015) araştırmalarında küçük çocukların aileleri ile birlikte doğada vakit geçirmelerinin doğayla bağlarını geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Buna göre, tek çocuk sahibi olan ailelerin çocuklarının yalnız kalmalarını önlemek için çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmeye gayret ediyor olabilecekleri ve bu süreçte doğada oyun fırsatları yaratıyor olabilecekleri; 3 ve daha fazla çocuğu olan ailelerin ise çocuklarını birlikte oynamaya teşvik ederek oyunlarına katılmıyor ve doğada deneyimler edinmeleri için fırsatlar yaratmıyor olabilecekleri düşünülebilir. Bunun yanında özellikle doğal alanlara uzak yaşayan ailelerde, birden fazla çocuk ile bu alanlara ulaşmanın ebeveynler için fiziksel ve ekonomik olarak zorlayıcı olması da bu sonucu doğurabilecek bir faktör olabilir.

Araştırma sonucunda doğayla bağlantı kurmaya eğilimin ailenin aylık gelir durumu değişkeninden etkilenmediği görülmüştür. Çocukların biyofili seviyelerinin ve yetişkinlerin doğaya bağlılıklarının aylık gelire göre farklılaşmadığı farklı araştırmalarla da kanıtlanmıştır (Ahmetoğlu, 2017; Mayer ve Frantz, 2004; Rice ve Torquati, 2013). Sosyoekonomik seviyesi düşük ailelerin genellikle kırsalda yaşamaları ve bu sebeple doğal alanlara kolaylıkla ulaşabiliyor olmaları; yüksek sosyoekonomik seviyeden ailelerin ise şehirde doğal alanlara uzak olmalarına rağmen maddi sınırlılıkları olmadığından rahatlıkla doğal alanlara ulaşabiliyor ya da bahçeli evlerde yaşamayı tercih ediyor olmaları bu sonucu doğurmuş olabilir. Evcil hayvan besleyen çocukların hayvanlarla vakit geçirmeyen çocuklardan daha yüksek doğayla bağlantı kurmaya eğilim seviyesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmasa da dışarıda/bir yakınının bahçesinde hayvan besleyenlerin puanlarının da hayvanlarla hiç vakit geçirmeyenlerden yüksekken evcil hayvan besleyenlerden düşük olduğu görülmüştür. Küçük çocuklardan kendilerini açık havada bir şeyler yaparken çizmeleri ve bu resmi ile doğayla ilişkilerini anlatan metin yazmaları istendiğinde aile, arkadaş, böcek ve hayvanlara odaklanmaktadırlar (Kalvaitis ve Monhardt, 2012). Bu sonuçtan yola çıkılarak küçük çocukların doğayı hayvanlar yoluyla algıladıkları, doğayla hayvanlar aracılığıyla ilişki kurdukları söylenebilir. Bu nedenle hayvanlarla elde edilen doğa deneyimleri çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimlerini artırıyor olabilir.

Doğayla bağlantı kurmaya eğilimin bitkilerle ilgilenme değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Küçük çocuklar doğayla ilişkilerini aile, arkadaş, böcek ve hayvanlar aracılığıyla ifade etmektedirler (Kalvaitis ve Monhardt, 2012). Buna göre, çocukların doğayla ilişki kurarken hayvanları kullandıkları; bitkilerle ilişki kurmayı henüz tercih etmedikleri söylenebilir. Ayrıca yapılan çalışmalar bitki ve suyu içeren doğal alanlara ve doğal materyallere sahip okullarda eğitim alan çocuklar ile bu unsurlara sahip olmayan ya da daha az sahip okullarda eğitim alan çocukların biyofili seviyeleri arasında bir fark olmadığını göstermiştir (Rice ve Torquati, 2013; Yılmaz, 2017). Bitkilerin hayvanlardan farklı olarak durağan olmaları ve birbirlerine yakın yaşamaları, birbirlerine yakın renkte ve homojen olmaları ve tehdit unsuru içermemeleri, insanların bitkiler hakkında hayvanlar hakkında bildiklerinden daha az şey bilmeleri ve onları tanımıyor olmaları bitkilerin görünürlüğünü azaltmakta ve bu durum alan yazında bitki körlüğü olarak yer almaktadır. İnsanların bitkilere karşı hayvanlardan daha duysız olmalarını ifade eden bu durum, bireylerin ortamdaki bitkileri fark etmeme, estetik özelliklerine karşı duysız olma ve takdir etmeme, bitkilerin dünya ve canlı yaşamı için önemini kavrayamama, bitkilerle ilgili deneyimlerden yoksun olma gibi durumlarla kendini göstermektedir (Wandersee ve Schussler, 1998; akt. Wandersee ve Schussler, 1999). Bu nedenlerle çocukların doğayla bağlantı kurmaya eğilimleri bitkilerle ilgilenme durumundan etkilenmiyor olabilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak;

- DOBKEÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışması daha geniş bir yaş aralığı için yapılabilir.
- Çalışmada elde edilen bulgular nitel araştırma deseni ve gözlemler ile toplanacak veriler ile güçlendirilebilir.
- Çocukların doğayla bağlantı kurmalarının önemi, etkileri, bu amaçla yapılabilecek etkinlikler ve model olma hakkında öğretmen ve aile eğitimleri düzenlenebilir.
- Çocuklar için hayvanlarla vakit geçirecekleri etkinlikler düzenlenebilir, doğada geçirdikleri süre artırılabilir, çocuk oyun alanları biyotik ve abiyotik faktörleri içerecek şekilde düzenlenebilir, hayvan barınakları ve besi çiftlikleri ziyaretleri ve sınıfa misafir hayvan getirilmesi gibi yollarla hayvanların çocukların hayatına dahil edilmesi için çalışılabilir.

Kaynaklar

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2017). *Çeşitli boyutları ile çevre eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Ahi, B. (2017). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi. H. Ş. Ayvacı ve S. Ünal (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul öncesinde fen eğitimi* içinde (s. 345-373). Ankara: Pegem Akademi.
- Ahmetoğlu, E. (2017). The contributions of familial and environmental factors to children's connection with nature and outdoor activities. *Early Child Development and Care*, 233-243, doi:10.1080/03004.430.2017.1314273.
- Başal, H. A. (2015). *Okul öncesi ve ilkököl çocukları için uygulamalı çevre eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Brügger, A., Kaiser, F. G. ve Roczen, N. (2011). One for all? Connectedness to nature, inclusion of nature, environmental identity, and implicit association with nature. *European Psychologist*, 16(4), 324-333.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carle, E. (2017). *Minik tohum*. İstanbul: Kural Dışı Çocuk.
- Chawla, L. (2006). *Learning to love the natural world enough to protect it*. http://www.naturalplaygrounds.info/PDF/Chawla_LearningtoLove.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Cheng, J.C.H. ve Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49, doi:10.1177/001.391.6510385082.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Clayton, S. (2003). Environmental identity: A conceptual and an operational definition. In S.Clayton and S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment* (pp. 45 – 65). Cambridge, Massachusetts: MIT.
- Çakır, B., Karaarslan, G., Şahin, E. ve Ertepinar, H. (2015). Doğayla ilişki ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *İlköğretim Online*, 14(4), 1370-1383, doi:10.17051/io.2015.95299
- Davis, J. L., Green, J. D. ve Reed A. (2009). Interdependence with the environment: Commitment, interconnectedness, and environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 173-180, doi:10.1016/j.jenvp.2008.11.001
- Davis, J. L., Le, B. ve Coy, A. E. (2011). Building a model of commitment to the natural environment to predict ecological behavior and willingness to sacrifice. *Journal of Environmental Psychology*, 31, 257-265, doi:10.1016/j.jenvp.2011.01.004
- Dikmen, F. (2017). *Fil Ozof'un doğa günlüğü*. İstanbul: Taze Kitap.
- Dutcher, D. D., Finley, J. C., Luloff, A. E. ve Johnson, J.B. (2007). Connectivity with nature as a measure of environmental values. *Environment and Behavior*, 39(4), 474-493, doi:10.1177/001.391.6506298794
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikoloji Derneği.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Faber Taylor, A. F., Kuo, F. E. ve Sullivan, W. C. (2001). Coping with add: The Surprising Connection to Green Play Settings. *Environment And Behavior*, 33(1), 54-77, doi: 10.1177/001.391.60121972864
- Faber Taylor, A. F., Kuo, F. E. ve Sullivan, W. C. (2002). Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 49-63, doi: 10.1006/jevp.2001.0241
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.
- Garrido, L. E., Abad, F. J. ve Ponsoda, V. (2013). A new look at Horn's parallel analysis with ordinal variables. *Psychological Methods*, 18(4), 454-74, doi: 10.1037/a0030005
- Gosling, E. ve Williams, K. J. H. (2010). Connectedness to nature, place attachment and conservation behaviour: Testing connectedness theory among farmers. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 298-304, doi:10.1016/j.jenvp.2010.01.005
- Gülây, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okul öncesi dönemde çevre eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9, 139-164, doi:10.1177/014.662.168500900204
- Heise, D. R., ve Bohrnstedt, G. W. (1970). Validity, invalidity and reliability. In E. F. Borgatta and G. W. Bohrnstedt (Eds.), *Sociological Methodology* (pp. 104-129). San Francisco: Jossey-Bass.

- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I. ve Vila-Abad, E. (2008). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, 44(1), 153-166, doi:10.1007/s11135.008.9190-y
- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55, doi:10.1080/107.055.19909540118
- Hughes, E. (2018). *Özgür* (Z. Sevede, Çev.). İstanbul: Taze Kitap.
- Huttenmoser, M. (1995). Children and their living surroundings: empirical investigations into the significance of living surroundings for the everyday life and development of children. *Children's Environments*, 12(4), 403-413.
- İşler, F. (2018). *Noktacık*. İstanbul: Timaş Kitabevi.
- Johnston, J. (2008). *Methods, tools and instruments for use with children*. Young Lives Technical Note, No. 11. Young Lives: An International Study of Childhood Poverty.
- Kahn, P. H. (2002). Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. In P. H. Kahn and S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 93-116). London: The MIT Press Cambridge.
- Kals, E., Schumacher, D. ve Montada, L. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and Behavior*, 31(2), 178-202, doi:10.1177/001.391.69921972056
- Kalvaitis, D. ve Monhardt, R. (2012). The architecture of children's relationships with nature: A phenomenographic investigation seen through drawings and written narratives of elementary students. *Environmental Education Research*, 18(2), 209-227, doi:10.1080/13504.622.2011.598227
- Kalvaitis, D. ve Monhardt, R. (2015). Children voice biophilia; the phenomenology of being in love with nature. *Journal of Sustainability Education*, 9. http://www.susted.com/wordpress/content/children-voice-biophilia-the-phenomenology-of-being-in-love-with-nature_2015_03/ adresinden erişildi.
- Kansu, N. (2013). *Çocuğumla doğadayız*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Kaplan, R., Kaplan, S. ve Ryan, R. L. (1998). *With People in Mind: Design and Management of Everyday Nature*. Washington: Island Press.
- Karaibrahimoğlu, H. (2017). *Doğa ve çocuk*. İstanbul: Doğan Egmont.
- Kaşot, N. (2017). *Çevre eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kellett, M. (2011). *Researching with and for children and young people*. Centre for Children and Young People Background Briefing Series, No.5. Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University.
- Kessler, C. (2018). *Arka bahçe etkinlikleri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Kleine, D., Pearson, G., Poveda, S. (2016). *Participatory methods: Engaging children's voices and experiences in research*. London: Global Kids Online.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Korpela, K. M., Hartig, T., Kaiser, F. G. ve Fuhrer, U. (2001). Restorative Experience and Self-Regulation in Favorite Places. *Environment and Behavior*, 572-589, doi: 10.1177/001.391.60121973133
- Kuo, F. E. ve Faber Taylor, A. F. (2004). A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 94(9), 1580-1586, doi:10.2105/ajph.94.9.1580
- Larson, L. R., Green, G. T. ve Castleberry, S. B. (2011). Construction and validation of an instrument to measure environmental orientations in a diverse group of children. *Environment and Behavior*, 43(1), 72-89, doi:10.1177/001.391.6509345212

- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk* (C. Temürçü, Çev.). Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- Lucas, A. J., ve Dymont, J. E. (2010). Where do children choose to play on the school ground? The influence of green design. *Education 3–13*, 38(2), 177-189, doi:10.1080/030.042.70903130812
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F. ve Zhang, S. ve Hong, S. (1999). Sample Size in Factor Analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99, doi:10.1037/1082-989X.4.1.84
- Mayer, F.S. ve Frantz, C.M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 503–515, doi:10.1016/j.jenvp.2004.10.001
- McDonald, R. (1985). *Factor analysis and related methods*. Hillsdale, N J:Erlbaum.
- Min, B. ve Lee, J. (2006). Children's neighborhood place as a psychological and behavioral domain. *Journal of Environmental Psychology*, 26, 51–71, doi: 10.1016/j.jenvp.2006.04.003
- Molina, F., Molina, G., Tanner T. ve Seballos, F. (2009). Child-friendly participatory research tools. H., Reid, M., Alam, R., Berger, T., Cannon, S., Huq ve A., Milligan (Eds.), *Participatory learning and action 60* (pp. 160-166). Russell Press: Nottingham.
- Moore, R. C. ve Marcus, C. C. (2008). Healthy planet, healthy children: Designing nature into the daily spaces of childhood. In S. Kellert, J. Heerwagen and M. Mador (Eds.), *Biophilic design: The theory, science, and practice of bringing buildings to life* (pp. 153 – 203). Hoboken, NJ: Wiley.
- Muntner, P., He, J., Cutler, J. A., Wildman, R. P. ve Whelton, P. K. (2004). Trends in blood pressure among children and adolescents. *The Journal of the American Medical Association*, 291 (17), 2107-2113, doi:10.1001/jama.291.17.2107
- Müller, M. M., Kals, E. ve Panpa, R. (2006). Adolescents' emotional affinity toward nature: A cross-societal study. *The Journal of Developmental Processes*, 4(1), 59-69.
- NAEYC. (2011). *Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Ethics%20Position%20Statement2011_09202013update.pdf adresinden erişildi.
- NAEYC. (2011). *Code of Ethical Conduct: Supplement for Early Childhood Program Administrators* <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Supplement%20PS2011.pdf> adresinden erişildi.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M. ve Murphy, S.A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715-740, doi:10.1177/001.391.6508318748
- Olsson, U. (1979b). On the robustness of factor analysis against crude classification of the observations. *Multivariate Behavioral Research*, 14(4), 485–500, doi:10.1207/s15327906mbr1404_7
- Önder, A. ve Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi: Okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkan, S. ve Ata, O. (2018). *Soso'nun kompost kitabı*. İstanbul: Kidz R.
- Perkins, H. E. (2010). Measuring love and care for nature. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 455-463, doi:10.1016/j.jenvp.2010.05.004
- Pervan Karadağ, A. ve Bayraktar, V. (2016). *Erken çocukluk döneminde doğa bilimleri ve etkinlikleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9 (3), 321-341.

- Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational Statistics*, 4, 207–230.
- Rice, C. S. ve Torquati, J. C. (2013). Assessing connections between young children's affinity for nature and their experiences in natural outdoor settings in preschools. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 78-102, doi:10.7721/chilyoutenvi.23.2.0078
- Schultz, P. W. (2001). The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 327-339, doi:10.1006/jev.2001.0227
- Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J. J. ve Khazian, A. M. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 31–42, doi:10.1016/S0272-4944(03)00022-7
- Selhub, E. M. ve Logan, A. C. (2012). *Your brain on nature: The science of nature's influence on your health, happiness and vitality*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Silvas, D. V. (2013). *Measuring an emotional connection to nature among children*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Colorado State University, Colorado.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tuzlacı, E. (2015). *Doğa ve çocuk: Çocuklar için doğa kültürü kitabı*. İstanbul: Kırmızı Kedi Çocuk.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&karama=gts&guid=TDK.GTS.5ce659c98612a0.44037169 adresinden erişildi.
- Walker Leslie, C. (2017). *Merakısına doğa rehberi*. Ankara: ODTÜ.
- Wandersee, J. H. ve Schussler, E. E. (1999). Preventing Plant Blindness. *The American Biology Teacher*, 61(2), 84-86, doi:10.2307/4450624
- Wells, N. M. (2000). At home with nature: Effects of "greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795, doi:10.1177/001.391.60021972793
- Wells, N. M. ve Evans G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330, doi:10.1177/001.391.6503035003001
- Wilson, E. O. (1993). Biophilia and the conservation ethic. S. Kellert, and E. O. Wilson (Eds.), *The biophilia hypothesis* içinde (s. 31-44). Washington, D.C.: Island Press.
- Wilson, R. A. (1996). *Starting early: Environmental education during the early childhood years*. ERIC Digest.
- Yılmaz, S. (2017). *Investigation of 5-year-old preschool children's biophilia and children's and their mothers' outdoor setting preferences*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yurdugül, H. (2006). Paralel, Eşdeğer ve Konjenerik Ölçmelerde Güvenirlik Katsayılarının Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 15-37, doi:10.1501/Egifak_000.000.0127

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Lisansüstü Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri *

Views of Postgraduate Students on Distance Education During Covid-19 Pandemic

Zeynep ŞAHİN ** 

Yeliz ABBAK *** 

İrem TAŞTAN ASLANER **** 

Cansu ALTUNŞABAN YERLİKAYA ***** 

Öz

Bilim ve teknoloji alanında birçok yeniliğin yaşandığı 21. yüzyılda bireylerin ihtiyaçları ve toplumun beklentileri sürekli değişmektedir. Yeniliğin ve beraberinde gelen değişimin hızı eğitimin yönünün de değişmesine neden olmakta, gelişen teknoloji ile birlikte bilgiye erişimin kolaylaşması eğitim alanında birçok gelişmeyi beraberinde getirmektedir. Yaşanılan tüm yeniliklerin ve değişimin bir ürünü olan uzaktan eğitim; teknoloji ile beraber sürekli gelişen ve değişen alternatif bir eğitim öğretim modeli iken Covid-19 pandemi süreci ile birlikte tüm dünyada eğitim öğretim alanındaki tek ve zorunlu eğitim öğretim modeli haline gelmiştir. Türkiye’de yükseköğretim kurumları da salgına karşı alınan önlemler kapsamında uzaktan eğitime geçmiş; bu nedenle uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin aldıkları eğitimi değerlendirmeleri ve görüşlerini ifade etmeleri, uzaktan eğitimin geleceğinde daha kaliteli bir eğitim için önemli görülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmış ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen ve Türkiye’deki farklı üniversitelerde eğitimine devam etmekte olan 16 lisansüstü

* Bu makale “Glocer Conference on Education and Research (GLOCER)” adlı konferansta 8-10 Haziran 2021 tarihlerinde sunulmuş ve özeti yayınlanmıştır.

** Öğr. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler Ofisi, E-posta: zey.sahin85@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-1353-3450

*** Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: yelizabbak@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-0718-7432

**** Öğr. Gör., Başkent Üniversitesi, Yabancı Diller Hazırlık Bölümü, E-posta: iremtastanaslaner@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-7408-2692

***** Öğr. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezi, E-posta: cansu.altunsaban@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-4517-0276

(yüksek lisans ve doktora) öğrencinin görüşü alınmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin eğitim öğretimin niteliği, uzaktan eğitimle ilgili önerilerinin, kavram algıları ile ilgili fikirlerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimle ilgili olumsuz görüş bildirdiği gözlemlenmiş ve bu konuda birtakım öneriler geliştirdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, lisansüstü eğitim, pandemi, SARS-CoV-2, uzaktan eğitim

Abstract

The 21st century has witnessed several innovations in the field of science and technology, during which individual needs and societal expectations have constantly changed. The speed of innovation and the accompanying change has caused the direction of education to change, and the ease of accessing information with the developed technology has brought about many developments in the field of education. While distance education, being a product of all the experienced innovations and changes, was an alternative education model that constantly developed and changed alongside technology, it has now compulsorily become the only education model all over the world due to the COVID-19 pandemic. Higher education institutions in Turkey have also switched to distance education as a part of the measures taken against the pandemic, and opinions of students continuing their postgraduate education via distance education and are considered important in order to evaluate the education they receive for a more qualified education in the future of distance education. Using the phenomenological design, a qualitative research design, opinions from 16 postgraduate (Master's and doctorate) students enrolled in different universities in Turkey were obtained. These students were selected using the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The results from the research have determined that the students' ideas about the quality of education, their suggestions about distance education, and perceptions toward distance education vary. In addition, the majority of students were observed to report negative opinions about distance education and to have developed some suggestions on this subject.

Keywords: COVID-19, distance education, pandemic, postgraduate education, SARS-CoV-2

Summary

Introduction

The current information age has caused changes accompanied by innovations in the fields of technology, communication, sociology, and economics as well as in education. Distance education has emerged as an innovative and alternative system alongside the needs of the age. While distance education has been an alternative educational system for years in the world and has constantly changed alongside the technological developments, the COVID-19 pandemic that emerged at the end of 2019 and quickly affected the whole world has caused distance education to become a basic learning resource throughout the entire education system as opposed to just serving as an alternative model. As a result, distance education is regarded as the only remedy for the education system, and distance education practices have played a very active role in maintaining education all over the world and in Turkey. Similar to many countries in the world, Turkey ceased face-to-face education at all levels in March 2020 and has decided to have educational processes continue online (Ministry

of National Education [MoNE], 2020; Council of Higher Education [YÖK], 2020). The presence of distance education application and research centers in 123 universities in Turkey can be said to have facilitated the transition to distance education, especially in higher education (YÖK, 2020). However, investigations have begun on how the transition in this process is regarded by students and educators, and development of solution proposals in this process has also begun in order to increase the quality of education.

In this context, studies in the literature are found to have reported advantages of distance education such as being beneficial and economical in terms of time and cost (Kaysi, 2020; Kalman et al., 2020), while others have revealed distance education to be ineffective and its technical problems and limited interactions to cause problems (Evişen, Akyılmaz, Torun, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020). However, the newness of the pandemic and how many countries in the world are trying to manage the process not only in terms of education as well as many other aspects, can also result in different problems for countries such as Turkey, as the number of studies carried out on this subject is still quite limited. During this time, most courses have been provided to students through distance education, and more student views are needed on whether this process is being carried out healthily. The views of students who have experienced the process can be argued to not only constitute an important data source but to also shed light on which measures to take in the future of this process. In this context, universities that have interrupted education due to the pandemic have also ceased face-to-face education at the postgraduate level, as it is an optional level of education and requires more interactions (i.e., student-student and student-teacher interactions). Therefore, postgraduate students' opinions about distance education have great importance in terms of maintaining effective education, determining its deficiencies, taking measures, and increasing the quality of education. For this reason, this study examines postgraduate students' opinions about distance education during the pandemic and as such seeks answers to the following questions:

1. What are the factors that students continue their postgraduate studies through distance education find important in this process?
2. What are the opinions of postgraduate students on distance education?
 - a. What are their positive views?
 - b. What are their negative views?
3. What are postgraduate students' conceptual/metaphorical perceptions toward distance education?
4. How do postgraduate students evaluate distance education in general?
5. What are the postgraduate students' suggestions regarding distance education?

Method

This study uses the descriptive model as it aims to thoroughly and carefully analyze the opinions of students enrolled in postgraduate education and continue their education via distance education

in the 2020-2021 academic year about the education they have received (Büyüköztürk et al., 2014; Karasar, 2016). The study uses the qualitative research method of the phenomenological design to examine postgraduate students' views on distance education and utilizes the interview technique, which is frequently used in qualitative research as the data collection tool. Phenomenology aims to reveal perceptions and experiences related to a phenomenon by considering the environment and conditions and selecting for the research participants who have personally experienced the phenomenon (Creswell, 2013; Onat Kocabıyık, 2016). The phenomenon this study examines is distance education. The research examines in detail the opinions and suggestions of postgraduate students with experience in distance education practices. The sample group consists of 16 postgraduate students enrolled in postgraduate education. The research uses criterion sampling, a purposive sampling method. This study's criteria are that students should be enrolled in postgraduate education received via distance education. The study data have been collected using a semi-structured interview form the researchers developed during the 2020-2021 academic year. The semi-structured interview form asks prepared questions to which changes can be made during the interview (Kumar, 2011). A literature review was first conducted by four researchers who are experts in the field of curriculum and instruction, and then draft questions were created for the interview form. The interview form was finalized after making the necessary arrangements in line with the opinions of an expert in this field. The interview form was piloted with four postgraduate students who meet the study criteria. These students' forms were examined, after one question was determined to be nonfunctional and removed from the interview form. The data collection tool was prepared in this way and then sent to students electronically due to the pandemic conditions. The participants' forms were analyzed using the method of content analysis. The researchers first read the data, then extracted the codes, created the themes related to the codes, and determined the connections within the sub-purposes. When analyzing the data, four expert researchers created the codes, and the inter-coder consensus and disagreement was determined. As a result, the findings were defined and interpreted. In order to increase the validity of the research while analyzing the data, the data collection tool was piloted, and the four researchers analyzed the data sets independently (i.e., analyzer triangulation) in order to increase both the validity and reliability. In addition, to increase the validity of the research, direct quotations from the study's participants were included in the study.

Findings and Conclusion

This study has interviewed postgraduate students from various institutions and departments regarding the distance education system and examined their opinions from various aspects. The 16 postgraduate students were asked several questions on the elements they find most important about distance education, the positive and negative aspects of distance education, their suggestions, and their conceptual perceptions about distance education. The results of the study have revealed participants to have different perceptions toward distance education. In addition to their positive opinions about distance education, the students were also found to have quite intense negative opinions. Also, the students' conceptual/metaphorical perceptions toward distance education also show positive, negative, and neutral results. Students expressed positive opinions indicating distance education to

save time and money and to increase learning retention thanks to its recordability and course replay options. However, students stated distance education to have negative aspects due to issues such as difficulty concentrating, increased assignment loads, lack of information provided about the courses, inadequate interactions with peers and instructors, and technical and infrastructural problems. Postgraduate students' conceptual perceptions toward distance education also vary. According to the answers given, some students perceived distance education only as a support for face-to-face education and defined distance education as being gray due to its negative as well as positive aspects. Additionally, some students regarded distance education as an opportunity and convenience due to the lack of time and space constraints. Despite all these, a majority of the students did not have positive conceptual perceptions toward distance education. The postgraduate students' suggestions regarding distance education were found to resemble UNESCO's (2020) recommendations regarding distance education during the COVID-19 pandemic. Students' suggestions generally focused on the need to increase communications and interactions in distance education, to upgrade the equipment and infrastructure, to provide in-service training for instructors, and to arrange or redesign course materials for distance education.

Giriş

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl iletişim ve bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle toplumsal, ekonomik ve bilimsel değişimin yönünün yeniden belirlendiği bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Bilgi çağının etkisi ile eğitimin çehresi de değişmiştir (Kırık, 2014). Gelişmiş bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime etkilerinden bir tanesi de uzaktan eğitimidir.

Uzaktan eğitim teriminden ilk defa Wisconsin Üniversitesinin 1892 Yılı Kataloğunda bahsedilmiş olup, bu terim aynı zamanda ilk kez aynı üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılmıştır (Uşun, 2006). Türkiye'de uzaktan eğitim 1924 yılında Türkiye'yi ziyaret eden Amerikalı eğitimci Dewey'in raporu ile gündeme gelmiş, ilk uzaktan eğitim uygulaması 1950 yılında mektupla öğretim yöntemiyle yapılmıştır (İşman, 2005). 1950'den itibaren öğrenci kontenjanlarının artması, bireylerin eğitimden yararlanma arzusu, kurumların hizmet içi eğitim uygulamalarını pratikleştirme ve ekonomikleştirme talebi kurumları uzaktan eğitim modelini kullanmaya itmiştir (Demir, 2014). 1982 yılına kadar genellikle mektup ve video gibi iletişim araçları ile sürdürülen Türkiye'de uzaktan eğitim süreci, 1981 yılında Anadolu üniversitesi tarafından daha planlı, bilimsel temele dayanan, toplumsal ihtiyaçları karşılamaya yönelik ve günümüzde birçok üniversitenin profesyonelce gerçekleştirdiği bir eğitim-öğretim modeli haline gelmiştir (Demir, 2014).

Moore ve Kearsley (2005) uzaktan eğitimi öğrenci ve öğretmenlerin farklı mekanlarda bulunduğu, özel ders tasarımları ve uygulamaları ile çeşitli teknolojilerin kullanıldığı, planlı, programlı yönetsel bir düzenleme olarak tanımlarken; Toker ve Gökçe (2008) kısaca zaman ve mekândan bağımsız, bilişim teknolojilerinden yararlanılarak gerçekleştirilen, ekonomik ve etkileşimli bir eğitim biçimi olarak tanımlamıştır. Uzaktan eğitim; öğrenme stilleri, öğrenim düzeyleri, yetenekleri, ilgileri, çalışma şartları, yaşanan coğrafik bölge vb. pek çok yönden birbirinden farklı olan öğrencilerin,

eğitim amacı ile bir arada toplanmasına imkân tanımaktadır (Speece, 2012). Kapucu ve Uşun'a (2020) göre uzaktan eğitim sınıf içi ortamlarda alternatif bir yaklaşım olan, öğrenme öğretme sürecinin büyük bir çoğunluğunu bireylerin ayrı ortamlarda yürüttüğü, zaman ve mekân açısından esnekliği olan, kaynak ve alıcılar arasında etkileşimin bilişim teknolojileri aracılığı ile sağlandığı sistemli bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır.

Uzaktan eğitim uygulamalarının, sürekli değişen ve gelişen teknolojik gelişmeler ışığında son yıllardaki eğitim gereksinimini karşılayabileceği ve kısa sürede geniş kitlelere ulaşmayı sağlayabileceği düşünülmektedir (Eroğlu ve Kalaycı, 2020). Uzaktan eğitim süreci, kullanıcıların dahil edilmesi, ders içeriği ve eğitim programının tasarlanması, ölçme süreçleri, kullanıcıların takibi, iletişim işlevleri gibi adımları kapsamaktadır (Düzakın ve Yalçınkaya, 2008). Uzaktan eğitimin, geleneksel eğitime göre daha az maliyetli olduğu ve kolay ulaşılabilirliği avantajları arasında gösterilebilir (Willis, 1994). Kolay not tutma, dersin takibinin daha mümkün olması ve kaynakların hızlı bir şekilde paylaşımı da üstün yönler olarak sıralanabilir (Thompson ve Ku, 2005). Uzaktan eğitimin yükseköğretim alanında sağladığı yararlar; gelişen ve gelişmekte olan ülkelerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması, kişilere bireysel olarak öğrenme fırsatı ve kendi gelişimleri için imkân sağlaması, öğrenme ve öğretme sürecinde esneklik sağlaması, çalışanlara işlerini aksatmadan eğitim alma imkânı vermesi, öğrencilere kaliteli üniversitelerden eğitim alma kırsal kesimde olanlara ise eğitim ihtiyacını karşılama fırsatı sağlaması olarak da sıralanabilir (Gül ve Arabacı, 2018).

Alanyazında uzaktan eğitimin avantajlarının yanı sıra dezavantajları olduğundan da bahsedilmektedir. Bu dezavantajlardan bazıları bilişsel davranışların kazandırılmasında etkili olup, duyuşsal ve psiko-motor davranışların kazandırılmasında etkili olmaması; bireysel çalışma alışkanlığı olmayan öğrenciler için etkili olmaması ve sosyalleşmenin minimum düzeyde sağlanabiliyor olması olarak belirtilmiştir (Eygü ve Karaman, 2013). Ayrıca, doğabilecek teknik sorunlar (bağlantı problemleri, internet hızı, bant genişliği vb.), kurumsal güvenlik ile ilgili soru işaretleri, ders materyallerinin uzaktan eğitime uygunluğu da uzaktan eğitime dair problemler yaşanmasına sebep olabilmektedir (Kışla vd., 2010). Her bir öğrencinin kendine ait bir bilgisayara sahip olmaması ve bilgisayar ve internet kullanımına dair bilgi eksikliği de süreç için sorun teşkil etmektedir (Yalman, 2013). Uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki iletişim konusunda da birtakım sorunlar yarattığı belirtilmiştir (Keskin ve Özer Kaya, 2020). Ortak zorunlu dersleri çevrimiçi olarak veren öğretim elemanları öğrencilerin performanslarının düşük olduğundan, katılımın da yüksek seviyelere çekilemediğinden bahsetmişlerdir (Gürer, Tekinalp ve Yavuzaslan, 2016). Benzer bir çalışmada öğrenciler uzaktan eğitimin ezberci sisteme teşvik ettiğinden, öğretim elemanlarının yeterince ilgi göstermediğinden, bağlantı ve bilgisayara bağlı teknik sorunlar yaşadıklarından, dolayısıyla da yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ettiklerinden bahsetmiştir (Tuncer ve Bahadır, 2017).

Günümüze bakıldığında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi süreci dünya çapında eğitim uygulamalarının tamamını uzaktan eğitim modeliyle sürdürmeye itmiş, ilk ve ortaöğretim kurumları ve üniversiteler, küresel eğilim ve Covid-19 pandemisinin gerektirdikleri doğrultusunda yeni bir şekillenme sürecine girmiştir. Türkiye'de okullar ilk aşamada 16 Mart 2020 tarihinden 30 Nisan 2020 tarihine kadar tatil edilmiş, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde açık ve uzaktan

eğitim uygulamaları kapsamında 3 TV Kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitimlerin sürdürülmesine karar verilmiştir (MEB, 2020). Üniversite düzeyinde bazı kurumların bu konuda yeterli teknik donanıma sahip olmadığından uzaktan eğitim sürecini verimli yönetmesi zor olsa da (Karadağ ve Yücel, 2020), içerik ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla başta Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'nin ders havuzlarında yer alan, dijital ortamdaki bütün derslerin, 23 Mart haftasından itibaren YÖK bünyesinde oluşturulan YÖK Dersleri (Yükseköğretim Kurumları Dersleri) adı verilen ara yüzle açık erişime açılması ve diğer üniversitelerin dijital ders materyallerinin de bu havuza eklenmesi kararlaştırılmıştır (YÖK, 2020).

Covid-19 pandemisi başlangıcından itibaren üniversiteler olabildiğince hızlı bir şekilde uzaktan eğitim çalışmalarına çeşitli öğrenme yönetim sistemleri oluşturarak kaldıkları yerden devam etmektedir. Öğrenme yönetim sistemleri öğrencilere ve öğretim elemanlarına materyal sağlama, sınav uygulamaları, ödev uygulamaları, tartışma konusu yürütme, çevrimiçi sohbet gibi etkileşimli imkanlar sağlamaktadır (Akdemir, 2011). Esasında pandeminin başından itibaren yaşanan gelişmeler, uzaktan eğitimi “temel öğrenme kaynağı” haline getirmiştir (Can, 2020).

Ancak pandemi sürecinde uzaktan eğitime bu denli hızlı bir geçişin çeşitli sonuçları yürütülen çalışmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Örneğin; uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitim ile kıyaslandığında etkililiğinin daha düşük olduğu ama bir yandan da dijital değerlendirme araçlarının birçok öğrenci tarafından tercih edildiği belirtilmiştir (Kaysi, 2020). Pandemi sebebiyle çevrimiçi eğitime yönelmek zorunda kalan pek çok eğitim-öğretim kurumunda öğrencilerin çoğu çevrimiçi öğrenme deneyimlerinden hoşlanmadıkları ve Covid-19 tehdidi ortadan kalkar kalkmaz geleneksel yüz yüze sınıf ortamlarına dönmek istediklerini belirtmişlerdir (Evişen, Akyılmaz ve Torun, 2020). Bununla birlikte, önemli sayıda öğrencinin uzaktan eğitimi avantajlı, pratik ve faydalı bulduğu ve gelecekte çevrimiçi eğitime devam etmek istediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin birçoğunun çevrimiçi öğrenme süreciyle ilgili algılarının, pandemi tehdidinden dolayı, zihinsel ve ekonomik olarak hazırlıklı olunmayan çevrimiçi öğrenme yöntemine ani geçişten etkilendiği ortaya konmuştur. Öğrencilerin kampüse gitmek için zaman harcamamasının çalışmalarına yönelik daha fazla vakit ayırabilmeleri için faydalı olduğu, ancak ev ortamında aile yükümlülüklerinin arttığı ve derse karşı dikkat sorunu yaşadıkları belirtilmiştir (Kalman, Esparza ve Weston, 2020). Buna ek olarak, kırsal kesimde ikamet eden öğrencilerin eğitimlerini cep telefonları üzerinden sürdürmek zorunda kalması ise kota ve bağlantı sorunları gibi çeşitli sıkıntılara yol açmıştır (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Lisansüstü öğrenciler ise Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime yönelik evden okula ulaşım konusunda zaman harcamak zorunda olmamaları, uzaktan sürdürülen derslerin geleneksel derslere nazaran daha az stresli olması, internet bağlantısı olan her yerden bağlanma kolaylığı ve öğrenci ve öğretim üyesi arasında iletişimin kolay olması gibi olumlu görüşler belirtmiştir (Angelova, 2020).

Tüm dünyanın hazırlıksız yakalandığı Covid-19 sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının üzerine yapılan çalışmalar henüz çok kısıtlıdır. Bu dönemde birçok ders uzaktan eğitim yolu ile öğrenciler ile buluşturulmaktadır ve bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülüp yürütülmediğine dair daha fazla öğrenci görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır. Süreci deneyimleyen öğrencilerin görüşlerinin önemli bir veri kaynağı oluşturmanın yanında, sürecin geleceğine dair alınacak önlemlere ışık tutacağı söylenebilir. Bu bağlamda pandemi ile birlikte yüz yüze eğitime

ara veren üniversitelerin uzmanlık alanında isteğe bağlı alınan ve bilimsel çalışmaların daha fazla etkileşimle (öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi) yürütülmesi gereken lisansüstü eğitim kademesine devam eden öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili görüşleri, etkili eğitimin sürdürülmesi, eksikliklerin belirlenip tedbir alınabilmesi ve eğitimin niteliğinin artırılması açısından önemlidir. Bu çalışmada çeşitli üniversitelerde lisansüstü öğrenim görmekte olan ve pandemi süreci dolayısıyla uzaktan eğitim sistemi kapsamında eğitim alan lisansüstü öğrenciler ile görüşmeler yapılarak öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir.

Buna göre çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lisansüstü eğitimini uzaktan eğitimle sürdüren öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine yönelik önemli bulduğu unsurlar nelerdir?
2. Lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. Olumlu yöndeki görüşleri nelerdir?
 - b. Olumsuz yöndeki görüşleri nelerdir?
3. Lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik kavramsal/metaforik algıları nelerdir?
4. Lisansüstü öğrenciler uzaktan eğitimi genel olarak nasıl değerlendirmektedir?
5. Lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada 2020-2021 eğitim öğretim döneminde uzaktan eğitimle lisansüstü eğitimlerine devam eden öğrencilerin almış oldukları eğitime yönelik düşünceleri tam ve dikkatli bir şekilde analiz edildiğinden araştırmada betimsel model temel alınmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Karasar, 2016). Bununla birlikte araştırmada, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme amacıyla araştırmacılara ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama imkânı tanıyan, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Snape ve Spencer'a göre (2003) ise nitel araştırma, istatistiksel ölçmeden ziyade sosyal olguları anlamada ve yorumlamada kullanılan araştırma yaklaşımıdır.

Lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim desende yürütülen araştırmalar, bireylerin kişisel olarak deneyimlediği durumlarla ilgili yorumlarını inceleyerek, zihinlerindeki bilişsel örgüleri açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara ve deneyimlerimizin anlamına ve doğasına odaklanmaktadır (Patton, 2018;

Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgu bilim deseninde, olguya ilişkin algı ve deneyimlerin çevresel ortam ve koşullar göz önüne alınarak ortaya konulması amaçlanmaktadır ve araştırma için seçilen katılımcılar bizzat olguyu deneyimleyen kişilerdir (Creswell, 2013; Onat Kocacıyık, 2016). Bu bağlamda söz konusu araştırmada incelenen olgu “uzaktan eğitim” dir. Bu olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek (Yıldırım ve Şimşek, 2016) olan lisansüstü öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda uzaktan eğitimde öğrenme, öğretim, etkileşim süreci ve çözüm önerileri ayrıntılı şekilde ortaya konulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile lisansüstü eğitimine devam eden dokuzu yüksek lisans, yedisi ise doktora öğrencisi olan 16 lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki anlayış önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılması (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve belirli ölçütleri karşılayan birimlerin örnekleme alınmasıdır (Büyüköztürk vd., 2016). Söz konusu araştırmada öğrencilerin lisansüstü eğitim almaları ve eğitimlerine uzaktan eğitim süreci ile devam etmeleri örnekleme seçimi için ölçüt olmuştur. Olgu bilim çalışmalarına seçilen katılımcıların bizzat olayı deneyimleyen kişilerden seçilmesi gerektiğinden, Creswell (2013) katılımcı sayısının 3-4 kişi ile 10-15 kişi arasında değişen heterojen bir gruptan oluşması gerektiğini (Creswell, 2013); Polkinghorne (1989) ise 5-25 arasında değişen olayı deneyimleyen katılımcıların bu tür araştırmalarda yeterli olacağını ifade etmektedir. Bu doğrultuda 16 kişinin araştırma örnekleme açısından yeterli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 1'de araştırmada yer alan katılımcıların eğitim düzeyi ve okudukları bölüm ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırmada yer alan katılımcıların 9'u yüksek lisans, 7'si doktora eğitimi almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmanın Katılımcıları ile İlgili Bilgiler

Öğrenci	Bölüm	Eğitim Düzeyi
Ö1	İnşaat Mühendisliği	Yüksek Lisans
Ö2	İnşaat Mühendisliği	Yüksek Lisans
Ö3	Eğitim Programları ve Öğretim	Doktora
Ö4	Eğitim Programları ve Öğretim	Doktora
Ö5	İngiliz Dili Eğitimi	Yüksek Lisans
Ö6	Türkçe Eğitimi	Doktora
Ö7	Eğitim Programları ve Öğretim	Doktora
Ö8	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Yüksek Lisans
Ö9	İngiliz Dili Eğitimi	Yüksek Lisans
Ö10	İngiliz Dili Eğitimi	Doktora
Ö11	İngiliz Dili Eğitimi	Yüksek Lisans
Ö12	İngiliz Dili Eğitimi	Doktora

Ö13	Malzeme Bilimi ve Mühendisliği	Yüksek Lisans
Ö14	İş Sağlığı ve Güvenliği	Yüksek Lisans
Ö15	Mimarlık	Doktora
Ö16	Muhasebe ve denetim	Yüksek Lisans

Veri toplama aracı

Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında toplanmış olup araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda önceden hazırlanan sorular sorulur ve görüşme sırasında sorular üzerinde değişiklik yapılabilmektedir (Kumar, 2011).

Çalışma kapsamında belirlenen araştırma problemi doğrultusunda Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman dört araştırmacı tarafından ilk olarak alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alan yazın taraması sonrasında araştırmacılar tarafından soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu, Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman bir öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda değerlendirilip gerekli düzenlemeler yapılarak taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formu, soruların araştırmaya uygunluğu ve anlaşılabilirliği gibi faktörler göz önünde bulundurularak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu lisansüstü eğitimi uzaktan alan 4 öğrenciye uygulanarak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen pilot çalışma neticesinde soruların işlevsel olduğu görülmüş, yalnızca bir sorunun içerisinde yer alan ek sorunun çıkarılması uygun görülmüştür.

Covid-19 virüsü nedeniyle yaşanmakta olan pandemi sürecinde katılımcılar ile yüz yüze görüşme yapmak, sağlık açısından risk teşkil etmektedir. Bu sebeple katılımcılara elektronik ortamda görüşme soruları gönderilmiş olup, yanıtlar da aynı yolla elde edilmiştir. Görüşme soruları aracılığıyla öğrencilerden uzaktan eğitim sürecine yönelik genel görüşleri, öğretim elemanları ile sınıf içi etkileşim seviyesi, teknoloji bilgi ve becerisi, olumlu ve olumsuz deneyimleri gibi konulara yönelik görüşleri alınmıştır. Çalışmada toplam 16 öğrenciye görüşme formu elektronik ortamda gönderilmiştir. Katılımcıların verdikleri kişisel bilgilerin gizli tutulacağı hatırlatılmış ve sorulara mümkün olduğunca ayrıntılı ve içten cevap vermeleri istenmiştir.

Verilerin analizi

Elde edilen verilerin analiz birimleri ve teknikleri, gerekçeleri ile birlikte bu bölümde belirtilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizinde elde bulunan veri seti, adım adım analiz edilmeli ve birimlere ayrılmalıdır (Mayring, 2004). Veri setinde tekrarlanan veya katılımcıların defalarca vurguladığı olgulardan kodlara, kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılır ve birbiriyle ilişkili kavramlar bir arada yorumlanır (Baltacı, 2019).

Yapılan çalışmadan elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016):

1. Verilerin kodlanması, (verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır)
2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Veriler öncelikle araştırmacılar tarafından okunmuş, sonra kodları çıkarılmış, kodlarla ilişkili temalar oluşturulmuş ve alt amaçlar dahilinde bağlantılar belirlenmiştir. Verilerin analizinde uzman dört araştırmacı tarafından kodlar oluşturulmuş ve görüş birliği ve ayrılığı olan kodlar belirlenmiştir. Belirlenen sonuçlar neticesinde bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği

Verilerin geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili olarak birbirinden bağımsız dört alanında uzman araştırmacı tarafından kodlar oluşturulmuş ve dört araştırmacı birbirinden bağımsız bir şekilde nitel veri setini analiz etmiştir. Patton (2018) analizci üçgenlemesini, iki ya da daha fazla sayıda araştırmacının/uzmanın/kişinin aynı nitel veri setini birbirlerinden bağımsız bir şekilde analiz etmesi ve elde edilen bulguların karşılaştırması olarak açıklamaktadır. Bu durum araştırmanın bulgularına yönelik güvenilirlik düzeyini artırmaktadır.

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliği için alanda uzman bir öğretim üyesinin görüşü alınmış ve 4 öğrenci ile taslak form kullanılarak pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Çalışmada yer alan katılımcılara araştırmanın sebebi ve süreci ayrıntılı olarak açıklanmış, katılımcıların kimliği ise gizli tutulmuştur.

Bulgularda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntı araştırmada yer alan katılımcıların görüşlerinin değiştirilmeden çalışmada olduğu gibi yer alması anlamına gelmektedir (Patton, 2018). Bu araştırmada da geçerlilik için katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Ayrıca araştırmacı rolü ve araştırmanın sınırlılıkları da açıkça ifade edilmiştir.

Araştırmacının rolü

Araştırma esnasında, katılımcılar ile iletişim kurulurken çalışma ile ilgili bilgiler katılımcılara olabildiğince şeffaf açıklanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacılar hem veri toplama sürecinde hem veri analizi sürecinde objektif bir şekilde yaklaşım sergileyip ön yargılardan uzak davranmış ve yönlendirme yapmaktan kaçınmıştır. Çalışma içerisinde de katılımcıların kimliğini ortaya çıkaracak ifadeler kullanmayıp, kod isimleri kullanmıştır. Ayrıca araştırmacıların aile yaşantısı, yetiştiği kültür, aldığı eğitim, yaşadığı çevrenin özellikleri, siyasi görüşü vb. özellikleri araştırma sürecinde herhangi bir etkiye sahip değildir. Araştırmacılar önyargılarından uzak bir şekilde çalışmayı yürütmüştür.

Bulgular

1. Lisansüstü eğitimini uzaktan eğitimle sürdüren öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine yönelik önemli bulduğu unsurlar nelerdir?

Lisansüstü eğitimini uzaktan eğitimle sürdüren öğrencilere uzaktan eğitimle ilgili en önemli bulduğu unsurlar sorulmuş, öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlar teknolojik altyapı, zaman tasarrufu ve öğrenciler ve öğretim elemanları ile iletişim konusunda yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin önemli bulduğu unsurlar ve sıklıkları (f) aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.

Uzaktan Eğitime İlişkin Önemli Unsurların Kategorileri ve Sıklıkları

Tema	Kategoriler	f
En önemli unsurlar	Teknolojik Altyapı ve Bilgi Düzeyi	7
	Zaman Tasarrufu	5
	İletişim ve Etkileşim	4
	Okulun ve Öğretim Elemanlarının Hazırlık Düzeyi	4
	Materyallerin Düzenlenmesi	1
Toplam		21

Teknolojik altyapı ve bilgi düzeyi kategorisinde lisansüstü öğrenciler teknolojik yeterliliğin hem öğrenciler hem de öğretim elemanları için önemli olduğundan, bağlı oldukları kurumun ise teknolojik altyapısının sağlam olması gerektiğinden bahsetmiştir. Öğrencilerin yanıtlarından bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö7: “Uzaktan eğitim sürecinde en önemli bulduğum unsurlar öğreticinin teknolojik okuryazarlık düzeyi, uzaktan eğitimde kullanılan araçlar (sistemler),...”

Ö9: “Öğretim elemanları ve lisansüstü öğrencilerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri, üniversitenin uzaktan eğitime hazır olması, üniversitenin detaylı bir şekilde plan yapması, ...”

Ö16: “İnternet bağıntısı ve teknolojik platformların kalitesi”

Zaman tasarrufu kategorisinde lisansüstü öğrenciler tarafından sıkça bahsedilen bir diğer önemli unsur ise zaman tasarrufu olmuştur. Öğrenciler uzaktan eğitimin en önemli unsurunun okula gitmek için zaman kaybetmemek ve hızlıca derslere erişebilmek olduğundan bahsetmiştir.

Ö1: “Uzaktan eğitim ulaşım ve zamandan kazandırdığı için faydalı buluyorum”

Ö2: “Özellikle zamandan tasarruf sağlaması, kolay yollardan derslere ulaşma açısından önemli bir artışı olduğunu düşünüyorum.”

Ö4: “Şehir dışında ikamet ettiğim için okula gidiş ve dönüşlerimdeki vakit kaybını yaşamamak, istediğim yükseköğretim kurumunda mekansal bir bağlayıcılık ve ulaşım kısıtı olmadan eğitim alabilmek en önemli unsurdur.”

İletişim ve etkileşim kategorisinde lisansüstü öğrencilerin önemli bulunduğu unsurlardan biri etkileşim olmuştur. Öğrenciler kendi aralarında ve öğretim elemanları ile kurdukları etkileşimin yeterli ve etkili olması gerektiğinden bahsetmiştir.

Ö3: “Uzaktan eğitim sürecinde en önemli unsurlar verilen eğitimin kalitesi, öğretmenlerdeki kalıcılık, öğrenciler arasındaki etkileşim, öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki etkileşim, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının motivasyonları ve değerlendirme süreçleridir.”

Okulun ve öğretim elemanlarının hazırlık düzeyi kategorisinde, öğrenciler, teknolojik yeterlilik konusuna vurgu yapmışlardır.

Ö7: “Uzaktan eğitim sürecinde en önemli bulduğum unsurlar öğreticinin teknolojik okuryazarlık düzeyi, uzaktan eğitimde kullanılan araçlar (sistemler), öğreticinin kullandığı materyaller, öğretici ve öğrenciler arasındaki etkileşim düzeyidir.”

Son olarak materyallerin uzaktan eğitim ortamına uygun bir şekilde düzenlenmesinin de uygulanan eğitim düzeyinin verimini artıracığı görüşü bildirilmiştir.

2. Lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

a) Olumlu yöndeki görüşleri nelerdir?

Veri analizi sürecinde uzaktan eğitimle lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilerin uzaktan eğitim süreciyle ilgili olumlu bulunduğu yönler kategorilere ayrılmış ve tek tema altında toplanmıştır. Öğrenciler zamandan tasarruf etme, teknoloji becerilerinde gerçekleşen artış, öğrenmenin verimliliği, dersleri tekrar izleme imkânı olması noktalarını olumlu bulmuşlardır. Öğrencilerin yararlı olduğu yönler ve sıklıkları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.

Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Kategoriler ve Sıklıkları

Tema	Kategoriler	f
Olumlu Yönler	Öğrenmede Verimlilik ve Kolaylık	17
	Zaman Tasarrufu	11
	Teknoloji Becerisinde Artış	7
	Tekrar Etme İmkânı	6
	Eğitimde Devamlılık	1
Toplam		42

Öğrenmede verimlilik ve kolaylık kategorisinde lisansüstü öğrenciler uzaktan eğitimin öğrenmelerine çeşitli şekillerde katkı sağladığından ve derslerin verimli olduğundan bahsetmişlerdir. Aynı zamanda uzaktan eğitimin araştırma yaparken onlara kolaylık sağladığından bahseden öğrenciler olmuştur. Öğrencilere göre uzaktan eğitim aynı zamanda öğrencilerin eğitimlerinde devamlılık sağlaması adına da kolaylık sağlamıştır. Bu konuda çeşitli öğrencilerin yanıtları aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Derslerde öğretmenler ile iletişimimiz gayet iyi. Gerek öğrenci sayısının azlığı gerekse sürekli isimlerimizin görünürlüğü açısından hem öğretmenler bizi hızlıca tanıdı hem de yeterince iyi takip edebiliyorlar derslere katılımımızı ve öğrenme durumumuzu...”

Ö6: “Sürecin sağlıklı ilerlediğini düşünüyorum. Belirli bir plan doğrultusunda ilerlemeyi sağlıyor. Konular detaylı bir biçimde işlenmemesine rağmen yine de çerçeve olarak herhangi bir sorun olmadığını düşünüyorum. Öğretim hedeflerine bence ulaşıyor. Hafta hafta giden planlı bir işleyiş var.”

Ö10: “İlk olarak sağlık açısından bu kadar zorlayıcı şartların ortaya çıkmasına rağmen lisansüstü eğitime devam edebiliyor olmak sevindirici...örneğin online ortamda dersleri verimli bir şekilde takip edebilmek, derslere aktif katılım, dersi aldığım diğer arkadaşlarımla iletişim gibi...”

Zaman tasarrufu kategorisinde lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumlu bulduğu taraflarından biri zamandan tasarruf olmuş, ulaşımda harcadıkları zamanı eğitimleri ile ilgilenecek değerlendirdiklerinden bahsetmişlerdir. Buna göre bazı öğrencilerin cevapları ise aşağıdaki gibidir:

Ö4: “Olumlu deneyimim ulaşımda harcadığım vakti ders çalışarak değerlendirebilmem...”

Ö8: “Eğitim hayatımı yaşadığı şehir dışında devam ettiren bireyler için yol maliyetini ve zaman tasarrufunu sağlama açısından olumlu katkıları bulunmaktadır...”

Ö11: “Bilgisayar ortamı daha pratik oldu ve yola giden zaman ders için ekstra bir şeyler bakmaya harcandı”.

Teknoloji becerisinde artış kategorisinde lisansüstü öğrencilere göre uzaktan eğitimle ilgili diğer bir olumlu nokta teknoloji becerilerinde gerçekleşen artış olmuştur. Öğrenciler teknolojiyi kullanmak zorunda kalmanın becerilerinde artışa sebebiyet verdiği ve teknolojiyle ilgili yeni şeyler öğrendiklerinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin teknolojik becerilerindeki artış ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Örgün öğretime nazaran çok daha fazla teknolojiyle iç içe olmamıza fayda sağladı uzaktan eğitim. Sürekli ödev ve sunum yapma durumları bizi teknolojiyi şu ana kadar olan eğitim öğretim hayatımıza göre daha fazla kullanmaya itti. Böylelikle teknoloji ile ilgili bilgi ve becerilerimizin arttığını söyleyebiliriz.”

Ö3: “...uzaktan eğitim uygulamalarının hayatımızda daha da yaygınlaşması nedeniyle öğrenci ve öğretim elemanlarının teknolojiyle daha çok hemhal olmaları nedeniyle bilgilerinin daha da arttığını düşünüyorum. Mesela benim hem bir öğrenci olarak hem de bir öğretmen olarak uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımım arttı ve dolayısıyla bu konudaki bilgi ve becerim de artmış oldu...”

Ö15: “Uzaktan eğitim sayesinde teknolojik anlamda kendimizi geliştirme fırsatını da yakaladım. Daha önce kullanma gereği duymadığım programları da şimdi kullanıp öğrenme gereği duydum.”

Söz konusu kategorilerin yanı sıra derslerin ve materyallerin kayıtlı olması dolayısıyla tekrar etme imkanının bulunması ve eğitimde devamlılığın sağlanması yönünde olumlu görüşler bildirilmiştir.

b) Olumsuz yöndeki görüşleri nelerdir?

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili öğrenciler tarafından olumsuz bulunan yönler genel olarak teknolojik sorunlar, etkileşimin yetersizliği, eğitim sürecinin verimsizliği etrafında toplanmıştır. Öğrencilerin olumsuz bulduğu yönler ve sıklıkları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Kategoriler ve Sıklıkları

Tema	Kategoriler	f
	Etkileşimin Yetersizliği	32
	Derslerin Verimsizliği	22
	Teknolojik Sorunlar	15
	Dikkat Eksikliği ve Motivasyon Sorunları	5
	Ders Yükünde Artış	2
Toplam		76

Etkileşimin yetersizliği kategorisinde lisansüstü öğrenciler çoğunlukla sınıf içi etkileşimin yetersiz olduğundan ve yüz yüze alınan eğitime kıyasla etkileşimin daha yüzeysel olduğundan bahsetmiştir.

Ö4: “...öğretim sürecinin birkaç öğretim üyesi haricinde düz anlatımda, etkileşimsiz ve yavan olduğunu düşünüyorum...”

Ö8: “...Ders molasında beraber kurdukları iletişim engellenmiştir. Sadece teknolojik vasıtalar ile kurulan iletişim kişilerin paylaşımını sınırlandırarak bağları da olumsuz yönde etkilemektedir.”

Ö10: “...Bazı derslerin tamamen tek taraflı bilgi aktarımı şeklinde geçmesi en önemli olumsuzluklardan birisi. Bir diğeri ise dersi aldığım sınıf arkadaşlarım ile yüz yüze eğitimde kurabileceğimiz o topluluk oluşumunu ve dinamiklerini sağlayamamış olmak...”

Derslerin verimsizliği kategorisinde lisansüstü öğrenciler uzaktan eğitimde derslerin verimsiz geçtiğinden ve zaman kısıtlılığı gibi sebeplerden ötürü öğrenmenin tam gerçekleşmediğinden bahsetmişlerdir.

Ö3: “...Bazı derslerde teknik arızalardan dolayı öğrenme süreci kesintiye uğruyor. Zaten kısalmış olan ders süreleri bu nedenden dolayı daha da kısalabiliyor. Ve dolayısıyla dersten alınması gereken verim alınamayabiliyor...”

Ö8: “...Ancak bazı derslerde ders içinde yapılan aktivitelerde yüz yüze eğitim kadar verim alamadık...”

Ö10: “...Yukarıda üzerine değindiğim gibi derslerin tek taraflı bilgi aktarımı şeklinde öğrencilerin pasif olarak buldukları sanal toplantılara dönüşmesi öğretim sürecini olumsuz etkiliyor...”

Teknolojik sorunlar kategorisinde lisansüstü öğrenciler genel olarak bağlantı sorunları, elektrik kesintisi, teknolojik becerilerin yetersiz oluşu vb. sebeplerden ötürü eğitim sürecinin kesintiye uğradığından ve bunun eğitime olumsuz olarak yansıdığından bahsetmişlerdir. Teknolojik sorunlar ile ilgili öğrencilerin deneyimlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö2: “...örnek vermek gerekirse sesli katılımda sıkıntılar yaşadığımız oluyor. Ve eğer öğrenciler sunum yapacaksa çoğu zaman uygulama üzerinden öğrencinin sunumu yansıtması ve sesli bağlantısı problem çıkartabiliyor...”

Ö8: “... ancak internetin çekmemesi elektrik gitmesi gibi durumlar karşısında dersin akışı bozulmaktadır...”

Ö15: “Bilgisayar prize takılarak çalışıyor, elektrikler kesilince derse giremedim. Bu durum alt yapısal sorundan kaynaklanıyor.”

Ö16: “...Bazı derslerde ağ bağlantısı kopuyor. Görüntü donuyor ya da ses bulanıklaşıyor...”

Söz konusu kategorilerin yanında dikkat eksikliği ve motivasyon problemi ile ders yükünde artış olması yönünde olumsuz görüşler bildirilmiştir.

Ö5: “Olumsuz olarak, derslerde çoğu zaman dikkatim çabuk dağılabiliyor”

3. Lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik kavramsal/metaforik algıları nelerdir?

Lisansüstü öğrencileri uzaktan eğitimi tanımlarken çeşitli kavramlar ve sıfatlardan (veya kullanıcı bakış açısına göre metaforlardan) yararlanmışlardır. Bu kavramların bazıları olumsuz bazıları olumlu çağrışımlar yapmaktadır. Öğrenciler uzaktan eğitimi tanımlarken çoğunlukla uzaktan eğitimin karmaşıklığına vurgu yapmış, bir kısmı ise kendi meslekleri ile bağdaştırmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitimi tanımladığı kavramlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Uzaktan Eğitime İlişkin Öğrencilerin Kavramsal/Metaforik Algıları

Olumlu	Olumsuz	Yansız
	Kaplumbağa	(Yalnızca) Destekleyici
Fırsat	Karmaşa	Dijital Öğrenme
Hızlı ve verimli	Disiplinsiz eğitim	Ağaç dalı
Kolaylık	Kaotik	Gri
	Labirent	Konferans
	Sanal eğitim	3D yazıcılar ile bina yapmak

Olumlu kavramların çoğu uzaktan eğitimin verimli ve kolaylaştırıcı tarafını özetlerken olumsuz çağrışım yapan kavramların çoğu uzaktan eğitimin karmaşık, yavaş ve sanal olma durumuna vurgu yapmaktadır. Yansız kavramlar ise uzaktan eğitimi eğitimin bir yönü olarak ve destekleyici olarak açıklarken, içerisinde olumlu ve olumsuz öğeleri barındırdığını vurgulamaktadır.

4. Lisansüstü öğrenciler uzaktan eğitimi genel olarak nasıl değerlendirmektedir?

Lisansüstü eğitimini uzaktan eğitimle sürdüren öğrencilere uzaktan eğitimle ilgili en önemli bulduğu unsurlar sorulmuş, öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlar teknolojik altyapı, zaman tasarrufu ve öğrenciler ve öğretim elemanları ile iletişim konusunda yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin önemli bulduğu unsurlar ve sıklıkları (f) aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6.

Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesine İlişkin Kategoriler ve Sıklıkları

Tema	Kategoriler	f
	Bireysel Öğrenme	9
	Dikkat	3
	Etki Yok	2
	İletişim Zayıflığı	2
	Zaman Tasarrufu	2
	Alt Yapı	1
	Öz Yeterlilik	1
	Planlı İşleyiş	1
	Verim	1
	Verimsiz Eğitim	1
Toplam		23

Uzaktan eğitim sürecinin öğrenme açısından değerlendiren katılımcıların büyük oranda “bireysel öğrenme” temasına yönelik görüş bildirdiği görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin kendi çalışma disiplini, derse hazırlık, derse katılım, kaçırılan veya izlenemeyen derslerin tekrarının izlenmesi gibi noktalarda öğrencinin sorumluluklarının ön plana çıktığı görüşü ifade edilmiştir.

Ö3: “Uzaktan eğitimin kendi hızında öğrenmeye (dersi tekrar dinleyebilme imkânı) katkısı, ... öğrenmede kalıcılık sağlanabilmektedir.”

Ö7: “Uzaktan eğitimin sınırlı süresinde öğrencilerin öğrenme sorumlulukları da artmaktadır. Öğrenme sorumluluğunun artması yaşam boyu öğrenme becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Bu beceri kapsamında yer alan kendi kendine öğrenme becerisini kazanmamış bireyler uzaktan eğitim sürecinde zorluklar yaşayabilmektedir.”

Ö11: “Uzaktan eğitimde ders veren hocalar/öğretmenler bir yere kadar öğrenciye ulaşabilir ama gerisi kesinlikle öğrenciye bağlı, yani benim anladığım buydu. Evdeki vakitlerde öğrencilerin çalışmaya ve ekstra alıştırmaya zaman ayırmaları lazım. Bunları yapanlar daha başarılı oluyor.”

Bunun yanı sıra katılımcılar “iletişim zayıflığı”, “zaman tasarrufu”, “dikkat”, “alt yapı”, “öz yeterlilik”, “verim” temalarına yönelik görüşleri ile öğrenme açısından uzaktan eğitimi değerlendirmişlerdir.

Öğretim süreci açısından uzaktan eğitimi değerlendiren katılımcılar genel olarak dersin tek taraflı işlenmesinden dolayı “verimsiz eğitim” süreci yaşadığını vurgulamışlardır.

Ö4: “*Öğretim sürecinin birkaç öğretim üyesi haricinde genellikle düz anlatımda, etkileşimsiz ve yavan olduğunu düşünüyorum.*”

Buna karşın, daha az sayıda görüş olmakla birlikte, eğitimin verimli olduğunu öne süren katılımcılar da bulunmaktadır.

Ö14: “*Ders materyallerini kullanabilme açısından gerekli yetkinliğe sahip öğretim üyeleriyle birlikte daha verimli bir ders geçiriyoruz.*”

Bunun yanı sıra uzaktan eğitim ile derslerin “planlı işleyiş” kapsamında daha düzenli işlendiği görüşü de söz konusudur. Ayrıca öğretim süreci açısından değerlendirme sürecine yönelik problemler, iletişim problemleri yaşanması, ders saatlerinin kısalması gibi konular olumsuz bir durum olarak ele alınmıştır. İki öğrenci ise yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim arasında değerlendirme yapıp, öğretim açısından bir etkisi olmadığını görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcılardan lisansüstü eğitim sürecinde uzaktan eğitimi değerlendirirken 1 ile 10 aralığında puan değerlendirmesi yapmaları istendi. Puanların verilmiş sebepleri incelendiğinde ise tam puan verilmemesinin nedenleri arasında verimsiz eğitim, teknolojik alt yapı problemleri, iletişim sorunları ve sistemin tam olarak oturmayışı yer almaktadır. Yüksek sayılabilecek puanları veren katılımcılar ise değerlendirmelerinde zaman tasarrufu, tez sürecinde kolay veri toplama ve eğitim fırsatı gibi olumlu yönlerden bahsetmişlerdir.

5. Lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili önerileri nelerdir?

Öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşme formunda uzaktan eğitimin daha iyi hale getirilebilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler ve sıklıkları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7.
Uzaktan Eğitime Yönelik Önerilerin Kategorileri ve Sıklıkları

Tema	Kategoriler	f
Öneriler	Donanım ve altyapının düzenlenmesi	5
	Etkileşim ve iletişimin artması	5
	Hizmet içi eğitim	4
	Materyallerin düzenlenmesi	3
Toplam		17

Buna göre öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili önerileri genel olarak donanım ve altyapının düzeltilmesi, hizmet içi eğitim, uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişimin artması ve ders materyallerinin uzaktan eğitime göre düzenlenmesi üzerine yoğunlaşmıştır.

Donanım ve altyapının düzenlenmesi kategorisinde lisansüstü öğrenciler genel olarak daha geniş bir altyapı hizmeti ve kullanılan eğitim sisteminin geliştirilmesi üzerine öneride bulunmuşlardır.

Ö2: “Kullanılan uzaktan eğitim sistemlerinin geliştirilmesi...”

Ö8: “Daha geniş tabanlı bir uzaktan eğitim alt yapı hizmeti (uygulama, içerik vb. açısından) ve herkesin kolayca ulaşabileceği herhangi bir engel olmadan giriş yapabileceği bir sanal kütüphane.”

Ö16: “Daha basit ara yüzlere sahip ve daha kolay kullanılan program yazılımlarına ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Elbette bu programların daha etkin kullanımı için ağ kalitesi çok önemli.”

Etkileşim ve iletişimin artması kategorisinde lisansüstü öğrencilerin verdiği önerilerin bir diğeri ise hem öğretim elemanı ve öğrenci arasında hem de öğrenciler arasında etkileşimin ve iletişimin artması olmuştur. Ayrıca dersin etkileşimli ilerlemesi konusunda da önerilerde bulunmuşlardır.

Ö2: “...sürekli soru ve tartışma halinde olmak istemsiz dersi dikkatli dinlemeye yol açıyor. Derslerin tamamının bu şekilde ilerlemesi faydalı olabilir.”

Ö14: “Öğrenci öğretmen etkileşimi arttırılmalı”

Ö15: “Yüz yüze eğitim gibi öğrencilerle daha fazla iletişim içerisinde ders işlenebilir.”

Hizmet içi eğitim kategorisinde lisansüstü eğitime uzaktan devam eden öğrenciler öğretim elemanlarına kullanılan sistemle ilgili eğitimler verilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Hizmet içi eğitimlerin uzaktan eğitimin kalitesini arttıracığından bahsetmişlerdir.

Ö3: “...öğretim üyeleri ve öğrencilere bu sistemlerin nasıl daha etkin kullanılabilceğine ilişkin eğitimler verilmesi...”

Ö9: “Gelecekteki uzaktan eğitim uygulamaları için hocaların iş yükleri azaltılabilir ve bu azaltılan ders saatleri yerine gerçekten bir şeylerin anlatıldığı uzaktan eğitim hizmet içi eğitimleri verilebilir...”

Ö10: “...öğretmen ve öğrencilere uzaktan eğitimi daha etkili kılacak şekilde sürekli eğitimlerin verilmesi...”

Son olarak lisansüstü öğrenciler uzaktan eğitim ortamında materyallerin düzenlenmesi veyahut ortama uygun materyallerin üretilmesine yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada çeşitli kurumlarda ve bölümlerde lisansüstü eğitim gören öğrencilerin uzaktan eğitim sistemi ile ilgili görüşleri çeşitli açılardan incelenmiştir. Toplam 16 lisansüstü öğrenciye uzaktan eğitimle ilgili buldukları en önemli unsurlar, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri, uzaktan eğitime yönelik önerileri, uzaktan eğitim ile ilgili kavramsal algıları vb. üzerine çeşitli sorular yöneltilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik algılarında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili olumlu görüşlerinin yanı sıra olumsuz görüşleri de oldukça yükündür. Buna ek olarak, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik kavramsal algıları da olumlu, olumsuz ve yansız olarak farklılık göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulguları destekleyen çalışmalara alanyazın incelendiğinde de ulaşılmaktadır. Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili olumlu görüşleri incelendiğinde çeşitli konular öne çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler uzaktan eğitimi zamandan tasarruf ve pratiklik konusunda oldukça yararlı bulmaktadır (Altun Ekiz, 2020; Ballıel Ünal, 2017; Genç, Engin ve Yıldırım, 2020). Öğrenciler yolda harcadıkları zamanı eğitimlerine harcadıklarını, bu durumdan da memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, uzaktan eğitimin aslında eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğundan ve ders kayıtları ile derslerin tekrar izlenebilirliği sayesinde öğrenmede kalıcılığın arttığından bahsetmişlerdir (Arbour, Kaspar ve Teall, 2015; Bayram, Peker, Aka ve Vural, 2019). Derslerin sistemde kayıtlı olması öğrencilere dersi tekrar izleme şansı sağlayarak öğrenme motivasyonuna olumlu anlamda etki ederken (Dinçer, 2006), öğrencilerin kaçırdığı noktaları telafi etmesine de olanak sağlamaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarının ekonomik olması (Devran ve Elitaş, 2016; Tesar, 2020) ve bireysel öğrenmeye yönelik olması (Devran ve Elitaş, 2016) da öğrencilerin vurguladığı olumlu yönlerden olmuştur. Öğrenciler uzaktan eğitimde araştırma yapmanın ve bilgiye ulaşmanın daha kolay ve pratik olduğundan da bahsetmişlerdir (Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019; Ustati ve Hassan, 2013). Bunlara ek olarak hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının Covid-19 pandemisi sürecinde mecburen teknoloji ile daha fazla vakit geçirmek zorunda kalması ve kullandıkları yeni öğretim yönetim sistemleri gibi programlar teknoloji becerilerinin artmasına da vesile olmuştur.

Araştırmanın sonucuna göre, uzaktan eğitimle ilgili öğrencilerin olumsuz bulunduğu yönlerin olumlu bulunduğu yönlerden daha fazla olduğu söylenebilir. Araştırmada, konsantrasyon zorluğu, artan ödev yükü, öğrencilere dersle ilgili yapılan bilgilendirmelerin eksikliği gibi konuların olumsuz yönler olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Öğrenciler hem kendi aralarında hem de öğretim elemanlarıyla aralarında yeterli etkileşim olmadığından ve kendilerini ifade etmekte zorlandıklarından (Altun Ekiz, 2020; Arbour, Kaspar ve Teall, 2015; Karakuş ve Yanpar Yelken, 2020), yaşanan altyapısal ve teknik sorunlardan (Aktaş, Büyükaş, Gülle ve Yıldız, 2020; Altun Ekiz, 2020; Devran ve Elitaş, 2016; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020), derslerin verimsizliğinden ve ders sürelerinin kısılması konusunda sıkıntılar yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Öğrenciler ayrıca sosyalleşmek konusunda da çeşitli problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir (Bayram vd., 2019; Elcil ve Şahiner, 2013). Buna ek olarak, zaten kısalan ders saatlerinin yaşanan teknik sorunlardan dolayı daha da kıaldığından, bunun da öğrenmeyi olumsuz etkilediğinden bahsetmişlerdir. Okulların altyapılarının yeterince geniş ve kullanışlı olmaması öğrenim süresini kısalttığından ötürü öğrencilerin ve öğretim elemanlarının sınıf içi etkileşimleri de kısıtlanmaktadır. Dolayısıyla, kalabalık sınıflarda mikrofon ve kameranın açılmadan derslerin devam etmesinin, eğitimin tek yönlü olmasına sebebiyet verdiği söylenebilir. Bunun sonucunda öğrencilerin derslerden yeterli verimi alamaması, öğretim elemanlarından ise yeterli desteği görememesi araştırmanın sonucunda olumsuz yönlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik kavramsal algıları da değişiklik göstermektedir. Verilen cevaplara göre uzaktan eğitimi sadece yüz yüze eğitimi destekleyici olarak gören ve hem olumsuz hem de olumlu yönlerinden dolayı uzaktan eğitimi “gri” olarak tanımlayan öğrenciler bulunmaktadır. Ayrıca zaman ve mekân kısıtlamasının olmamasından dolayı uzaktan eğitimi bir

fırsat ve kolaylık olarak gören öğrenciler de bulunmaktadır. Buna rağmen öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik kavramsal algılarının büyük kısmının olumlu olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin belirttiği teknolojik ve altyapısal sorunlar, etkileşimin yetersizliği, ders sürelerinin kısılması, sosyalleşme sorunları gibi faktörlerin sıklığına bakılacak olursa bu noktaların uzaktan eğitimde öncelikli olarak üzerinde durulması gereken konular olduğu aşikardır.

Lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili vermiş oldukları önerilerin UNESCO'nun (2020) Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin bulunduğu öneriler ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin verdiği öneriler genel olarak uzaktan eğitimde iletişim ve etkileşimin artırılması, donanım ve altyapıyla ilgili düzenlemeler yapılması, öğretim elemanlarına yönelik hizmet içi eğitim verilmesi ve ders materyallerinin uzaktan eğitime göre düzenlenmesi veya yeniden oluşturulması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar (Metin, Karaman ve Aksoy Şaştım, 2017; Gül ve Arabacı, 2018) incelendiğinde ise öğrencilerin; kaldıkları yurt veya evde internet imkânının sağlanması, öğrencilerin birbirleriyle yüz yüze tanışabilme imkanlarının oluşturulabilmesi ve görüşlerine daha fazla önem verilmesi gibi öneriler sundukları görülmüştür.

Araştırma sonuçları ve alanyazın incelemesine göre uzaktan eğitim sürecinde öğrenme ve öğretim açısından verimin artırılabilmesi için;

- Hem öğrencilere hem öğretim elemanlarına yönelik uyum programı veya hazırbulunuşluğun sağlanması yönünde çalışmalar yapılması,
- Bu çerçevede öğretim elemanlarının materyal hazırlama, ölçme değerlendirme ve öğretim tasarımı süreçlerinde gerekli teknoloji okuryazarlığı bilgi düzeylerini artırmak için hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi,
- Tüm paydaşlara uzaktan eğitim konusunda eğitim desteği verilmesi,
- Sınıf mevcutlarının ders kapsamına göre düzenlenmesi,
- Ölçme ve değerlendirme süreci üzerinde çalışmaların detaylandırılması ve uzaktan eğitime uyarlanması,
- Teknolojik altyapının iyileştirilmesi ve internet erişiminin tüm öğrencilere ve öğretim elemanlarına eşit şekilde sağlanması,
- Canlı ders uygulamalarının artırılması ve ders saatlerinin düzenlenmesi,
- Tüm paydaşlara teknik desteğe ulaşmalarında kolaylık sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Tüm bu önerilerin, uzaktan eğitim sürecine olumlu yönde etki edeceği, öğretim elemanlarının sistemleri ve programları daha etkin kullanmalarını sağlayacağı, öğrencilerin aktif katılımını artıracığı gibi onların motivasyonları ve dikkat düzeyleri üzerinde de etkili olacağı, ayrıca sınıf içi etkileşimi artıracığı düşünülmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 30/03/2021 tarihli 128 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71. doi: 10.5961/jhes.2011.011
- Aktaş, Ö., Büyükaş, B., Gülle, M. ve Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1),1-9.
- Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Journal of Sport and Recreation Researches*, 2(11),1-13.
- Angelova, M. (2020). Students' attitudes to the online university course of management in the context of COVID-19. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 283-292, doi: <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.111>
- Arbour, M., Kaspar, R.W. & Teall, A.M. (2015). Strategies to promote cultural competence in distance education. *Journal of Transcultural Nursing*, 26(4), 436- 440. doi: 10.1177/104.365.9614547201
- Ballıel Ünal, B. (2017). Web tabanlı uzaktan eğitimin fen bilimleri konularında öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 481-490.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Bayram, M., Peker, A.T., Aka, S.T. ve Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345. doi: 10.31680/gaunjss.586113
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 1.
- Devran, Y. ve Elitaş, T. (2016). Uzaktan eğitim: Fırsatlar ve tehditler. *Online Academic Journal of Information Technology*, 8(27),31-40. doi: 10.5824/1309-1581.2017.2.003.x
- Dinçer, S. (2006). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış*. Akademi Bilişim / IV. Bilgi Teknolojileri Kongresi'nde sunulmuştur, Denizli, Türkiye. https://www.researchgate.net/publication/298192658_Bilgisayar_destekli_egitim_ve_uzaktan_egitime_genel_bir_bakis adresinden erişilmiştir.

- Düzakın, E., ve Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 17(1), 225-244.
- Elcil, Ş., ve Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6 (1), 21-33.
- Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan eğitim uygulamasının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 236-265.
- Evişen, N., Akyılmaz, O. ve Torun, Y. (2020). A case study of university EFL preparatory class students' attitudes towards online learning during Covid-19 in Turkey. *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 4(1), 73-93.
- Eygü, H., ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 134-158. doi:10.33418/ataunikkefd.782142
- Gül, İ. ve Arabacı, İ.B. (2018). Uzaktan eğitimle öğrenim gören eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin programa ilişkin görüşleri, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 79-88.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78. doi: 10.17569/tojqi.74876
- İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim: genel tanımı, Türkiye'deki ve dünyadaki gelişimi ve proje değerlendirmeleri*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Kalman, R., Esparza M. M. & Weston, C. (2020). Student views of the online learning process during the Covid-19 pandemic: a comparison of upper-level and entry-level undergraduate perspectives, *Journal of Chemical Education*, 97 (9), 3353-3357. doi: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00712>
- Kapucu, N. K. ve Uşun, S. (2020). Üniversitelerde ortak zorunlu derslerin öğretiminde uzaktan eğitim uygulamaları, *AUAd*, 6(1), 8-27.
- Karakuş, İ. ve Yanpar Yelken, T. (2020). Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal bulunuşluk ile işlemsel uzaklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1),186-201.
- Karakuş, N. , Ucuşatar, N. , Karacaoğlu, M. Ö. , Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri . *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241 . doi: 10.29000/rumelide.752297
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Kaysi, F. (2020). *Covid-19 salgını sürecinde Türkiye'de gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi*, 5th International Scientific Research Congress, Eylül 1-2,2020.
- Keskin, M., ve Özer-Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59 – 67.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi / Marmara University Journal of Communication*, 73-94, 21. doi: 10.17829/midr.201.421.10299
- Kışla, T., Sarsar, F., Arıkan, Y. D., Meşhur, E., Şahin, M., ve Kokoç, M. (2010). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinde karşılaşılan sorunlar. *E-Journal of New World Science Academy*, 5(1), 1-18.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri* (Çeviri Editörü: Ömay Çokluk). Ankara: Edge akademi.

- Lodico, M.G., Spaulding, D.T. & Voegtler, K.H. (2006) *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. San Francisco: John Wiley.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 1(2), 159-176. https://www.psychopen.eu/fileadmin/user_upload/books/mayring/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis-theoretical_foundation.pdf adresinden erişilmiştir.
- Metin, A. E., Karaman A. ve Aksoy Şaştım, Y. (2017). Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine bakış açısı ve uzaktan eğitim İngilizce dersinin verimliliğinin değerlendirilmesi: Banaz Meslek Yüksekokulu, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640-652.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). *Bakan Selçuk, 23 mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitimeiliskindetaylari-anlattı/haber/20554/tr> adresinden erişilmiştir.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2005). *Distance education : A system view*. Canada: Wadsworth.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Polkinghorne, D. (1989). *Phenomenological research methods*. In R. Valle, & S. Halling (Eds.), *Existential phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp. 41–60). New York: NY Plenum.
- Serçemeli, M., ve Kurnaz, E. (2020). COVID-19 Pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Snape, D., & Spencer, L. (2003). *The foundations of qualitative research* In J. Richie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 1-23). Los Angeles: Sage.
- Speece, M. (2012). Learning style, culture and delivery mode in online distance education. *US-China Education Review*, 1(2012), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530681.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Tesar, M. (2020). Towards a post-covid-19 'new normality?': Physical and social distancing, the move to online and higher education. *Policy Futures In Education*, 18(5), 556–559.
- Thompson, L., & Ku, H. Y. (2005). Chinese graduate students' experiences and attitudes toward online learning. *Educational Media International*, 42(1), 33-47. doi: <https://doi.org/10.1080/095.239.80500116878>
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Tuncer, M., & Bahadır, F. (2017). Uzaktan eğitim programlarının bu programlarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Evaluation*, 1(2), 29-38.
- UNESCO. (2020). *COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions*. <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions> adresinden erişilmiştir.
- Ustati, R. & Hassan, S.S.S. (2013). Distance learning students' need: evaluating interactions from moore's theory of transactional distance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 292-304.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yalman, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1395-1406. doi: 10.7827/TurkishStudies.5357
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- YÖK. (2020). *Basın açıklaması*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Willis, B., (1994). *Distance education – strategies and tools*. New Jersey: Educational Technology Publications.

Doktora Programı Akreditasyonu Yapan CEENQA Üyesi Kalite Kuruluşlarının Karşılaştırılması

Comparison of CEENQA Quality Institutions Members Accrediting Doctoral Programs

Büşra ELÇİÇEĞİ *
Cemil ÖZTÜRK **

Öz

Bu araştırma doktora akreditasyon programı bulunan CEENQA üyesi akreditasyon kurumlarını çeşitli kategoriler doğrultusunda karşılıklı olarak analiz etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmış ve literatür taraması yapılmıştır. Doktora programına özgü standartları bulunan CEENQA üyesi kalite kurumlarının web sitelerinden ulaşılan kaynaklar buldukları dillerden Türkçe'ye tercüme edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Doktora programına yönelik akreditasyon faaliyeti yürüten CEENQA üyesi kurumlar, kuruluş tarihleri, amaçları, doktora programı standartları, uluslararası iş birlikleri vb. kategoriler doğrultusunda karşılaştırmalı bir şekilde ele alınıp sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon kurumları, CEENQA üyesi, Doktora programı akreditasyonu, Doktora programı standartları.

Abstract

This research was carried out in order to mutually analyze CEENQA member accreditation institutions, which have doctoral accreditation programs, in various categories. The study is designed in scanning model. Document analysis technique was used as data collection tool and literature was reviewed. The resources obtained from the websites of CEENQA member quality institutions, which have standards specific to the doctoral program, have been translated into Turkish from the languages in which they are available. The obtained data were analyzed by content analysis method.

* Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi, E-posta: busra.elcicegi@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-13146-8185.

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi, E-posta: cozturk@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-2433-350X.

CEENQA member institutions that carry out accreditation activities for the doctoral program, date of establishment, goals, doctoral program standards, international collaborations, etc. It is handled and presented in a comparative way in line with the categories.

Keywords: Accreditation institutions, CEENQA member, Doctoral program accreditation, Doctoral program standards.

Summary

Introduction

The concept of “accreditation” is an indicator of being reliable, credible and accountable for institutions. Accreditation, when considered as a process, is a quality assurance system based on volunteering in which the quality and standards in education are certified by an external and independent accreditation body by an external and internal audit of an institution (Doğan, 1999). The accreditation system started with the establishment of the quality assurance systems of the programs of engineering and medical faculties in the USA at the end of the 19th century. Following the institutional accreditation studies, accreditation activities for various professional fields have come to the fore (Hernes & Martin, 2005, p.9).

Postgraduate education is a two-stage learning process, which is a master’s and doctoral study, which provides candidates who have graduated from an undergraduate program with the opportunity to specialize in a branch of science (Tosun, 1997). Postgraduate education; social sciences, natural sciences, health sciences and educational sciences institutes (Dilci, 2009, p.12). As a result of the developments in higher education and postgraduate education, independent accreditation organizations have been activated in many countries in order to increase the quality of education and ensure quality assurance. Engineering, medicine, nursing, etc., especially the curriculum of teacher training faculties. Independent accreditation institutions have been established to ensure the quality assurance of the faculties providing education in their fields. Since there is a gap in the literature regarding the subject of graduate accreditation, CEENQA member accreditation institutions, which have doctoral accreditation programs, have been examined and the management structures, purposes, establishment dates, cities of establishment, languages used in websites, standards, international cooperation, board male-female ratios, etc. areas were analyzed comparatively.

Method

This research was designed in a survey model that allows answering questions such as “what, where, how much, how often, how” (Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, Demirel and Karadeniz, 2012). The research group of this study consists of 7 quality agencies that have doctorate accreditation programs that are members of CEENQA. These quality institutions are Germany (FIBAA-ZEVA); Kazakhstan (IOAA – ECAQA); Estonia (EKKA); Ermenistan (ANQA); Is Hungary (HAC). In addition, accreditation activities for the postgraduate doctorate program in the Saxony region of

Germany have been examined. The data collection tools of this study were obtained by document review technique and literature review. The analysis of the obtained documents was analyzed by content analysis method (Büyüköztürk and vd., 2012).

Findings

Among the accreditation institutions analyzed, ANQA (Armenia), EKKA (Estonia), HAC (Hungary) accreditation agencies have started to operate in the capitals of the countries where they are located. The only institution operating outside its own country (in Petersburg, Russia) is the IQAA organization belonging to Kazakhstan. In FIBAA (5), EKKA (6), ZEVA (7), Saxony (8), IQAA (8), HAC (9), ANQA (9), ECAQA There are (10) standards in Quality assurance and curriculum / practice standard in 7 institutions; hardware-infrastructure-equipment standard in all institutions; targets and student selection / acceptance standard in 6 institutions; personnel standards in 5 institutions; The standard of students is located in 4 institutions. International cooperation and public information standards in 3 institutions; The organizational structure standard is available in 2 institutions. Accreditation bodies are usually members of international organizations such as ENQA, CEENQA, EQAR, INQAAHE. In addition to the native language, English language translation is also available on the websites of 6 of the 7 institutions. These institutions also use their own languages German, Armenian, Estonian, Hungarian and Kazakh. IQAA is the only institution that uses Russian language by not using its native language, Kazakh.

Discussion

When literature for literature in Turkey made 68 graduate and 15 post-graduate studies with various articles related to accreditation, including the doctor was observed to be published. The concept of accreditation in this study generally, in the world and in Turkey, the development of the accreditation process, quality assurance, quality assurance systems in Turkey and so on in the world. Although explanations and evaluations were made about the subjects, a general comparison was made with certain countries (USA, UK, Japan, Australia etc.) regarding the foreign accreditation processes in the minority of the studies. However, it has been observed that there is no comparison of accreditation institutions that are members of organizations such as ENQA, CEENQA that are active in Europe, or no study has been done for any of the institutions that are members of these organizations.

Giriş

Akreditasyon; Latince kökenli “ad” (birisine) ve “credere” (güvenme)) kelimelerinden türetilmiş Fransızca bir kelimedir. Sözlükte denklik teriminin karşılığı olan “accreditation” kavramı kurumlar için güvenilir, inanılır ve hesap verilebilir olmanın göstergesidir. Akreditasyon, süreç olarak ele alındığında eğitimdeki kalite ve standartların, kurum dışından bağımsız bir akreditasyon kuruluşu tarafından bir kurumun iç ve dış denetiminin yapılarak kalite güvencesinin sertifikalandırıldığı

gönüllülük üzerine kurulu bir kalite güvence sistemidir (Aktan ve Gencel, 2007, Doğan, 1999). Kalite güvence sisteminin önemli kavramlarından biri de standartlardır. Standart; *“belli bir amaca ulaşmak için gerekli olan yeterlilik seviyesi ve ortak bir anlayış tarafından belirlenen ve izlenmesi gereken örnek”* şeklinde tanımlanmıştır (Richardson, 1994, s.16). Kavram uzmanların/değerlendiricilerin ölçme ve değerlendirme sürecine rehberlik eden temel bir ilkedir (The Joint Commitee, 1981, s.7-9, 155). Kalite güvencesi, bir kurumun/programın önceden belirlenmiş standartlara göre devamlı olarak değerlendirilmesini gerektiren süreklilik arz eden bir sistemdir (UNESCO/CEPES, 2004). Kalite güvence sistemi; konu, program ve kurumsal düzeyde değerlendirme ve akreditasyonu veya bunların ikili ya da üçlü kombinasyonundan meydana gelebilir (www.grossroads.eu, 2004).

Akreditasyon sistemi 19. yüzyıl sonlarında ABD’de ilk olarak mühendislik ve tıp fakültelerinin programlarının kalite güvence sistemlerinin oluşturulması ile başlamıştır. 1885-1895 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri’nde kurumsal akreditasyon için dört bölgesel birlik kurulmuştur. Bu konuda ilk önemli adım ise 1906 yılında ABD’nde Eyalet Üniversiteleri Ulusal Birliği’nin toplantısında atılmıştır. Üniversiteler için ortak standartlar oluşturulması ilk olarak bu toplantıda dile getirilmiştir. Kurumsal akreditasyon çalışmalarının ardından çeşitli meslek alanlarına yönelik akreditasyon faaliyetleri de gündeme gelmiştir (Hernes & Martin, 2005, s.9). 1949 yılında ilk ulusal örgüt olan Ulusal Akreditasyon Komitesi kurulmuştur. Bu örgüt mevcut akreditasyon kuruluşlarının tanınması amacıyla gerekli prosedürleri hazırlamıştır. İlerleyen süreçte akreditasyon süreci ile ilgili çalışmalar yürüten Yükseköğretim Onay Komisyonu (CORPA) ve Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (COPA) vb. kurumlar oluşturulmuştur. 1996 yılında sivil oluşum olarak kurulan Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (CHEA) ulusal düzeyde bu görevi üstlenmiştir (CHEA, 1998).

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünyada güven ve sorumluluk kavramlarına yapılan vurgunun artması sonucunda üniversiteler merkezi yapıdan uzaklaşarak özerk bir statüye kavuşmuştur. Buna bağlı olarak yükseköğretim kurumlarının sorumlulukları artmıştır. Yeni dünya düzeninin gerekleri doğrultusunda pek çok ülke “yükseköğretimde kalite” konusu üzerinde düşünmeye başlamıştır (Arslan, 2009, s.291). Ulus devletler farklı ülkelerin ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarından mezun olmuş bireylerle daha güçlü bir şekilde rekabet edebilen mezunlar yetiştirmeye odaklanmıştır (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Ulus devletler ve ulus ötesi kuruluşlar 21. yüzyılda dinamik/etkin bir bilgi toplumu ve ekonomisi oluşturma yönünde çalışmalara ağırlık vermeye başlamıştır. Bu doğrultuda Avrupa yükseköğretim kurumlarının güçlendirilmesi, ortak kabul görmüş belirli standartlar ile kalite güvence kültürünün oluşturulmasına yönelik yapılanmalar başlamıştır. Avrupa ülkeleri ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ve Avrupa Araştırma Alanı (AAA) oluşturma çabasını Bologna Bildirisi ile yapılandırmışlardır (www.bologna.yok.gov.tr). Avrupa ülkeleri, kalite güvence sistemi konusunda iş birliğini arttırmak amacıyla 2000 yılında Yükseköğretimde Kalite Güvencesi için Avrupa Ağı (ENQA)’nı kurmuşlardır. 2004 yılında ENQA birliğe dönüşmüştür (www.grossroads.eu, 2004). Avrupada Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEENQA) adlı bir diğer kuruluş ise Orta ve Doğu Avrupadaki yükseköğretimde kalite güvencesini sağlayarak Avrupa Yükseköğretim Alanının geliştirilmesi ve uygulanmasına katkıda bulunmak ve üye kuruluşlar arasındaki iş birliğini teşvik etmek amacıyla kurulan kâr amacı taşımayan bir sivil toplum kuruluşudur (www.ceenqa.org).

Avrupa ülkeleri ENQA, CEENQA gibi aralarında iş birliğini arttırmak amacıyla pek çok kurum ve kuruluş faaliyete geçirmişlerdir.

Evrensel standartlara uygunluk uluslararasılaşma kavramına önemli bir misyon yüklemiştir. Kavram yükseköğretim kurumlarının amaç, hedef, işlev ve sunumuna uluslararası bir boyut kazandıran çok perspektifli bir süreçtir (Knight, 2007, s.134). Uluslararasılaşma yükseköğretimin hedef ve fonksiyonlarında, yükseköğretim sürecinde uluslararası, kültürlerarası olguları yansıtması olarak değerlendirilmektedir (Juknyte & Petreikiene, 2006, s.92). Üniversitelerin uluslararasılaşma faaliyetleri arasında öğrencilerin diğer kültürleri öğrenmesine olanak sağlayan yurtdışı eğitim programları uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği, ortak araştırma projeleri, yabancı öğrenciler için tasarlanmış programlar, ortak müfredat geliştirme girişimleri örnek verilebilir (Altbach & Knight, 2007, s.290; Van Damme, 2001, s.417). Uluslararasılaşma yükseköğretimde kalite güvence sisteminin yaygınlaşmasındaki temel etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Özer, Gür ve Küçükcan, 2011, s. 62).

Lisansüstü eğitim ise yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşma faaliyetlerinde önemli bir misyona sahiptir. Lisansüstü çalışmalara yön veren enstitüler tarafından koordine edilen lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktora programlarını kapsamaktadır. Lisansüstü öğretim programları içerisinde özellikle doktora programı, bireylere bağımsız araştırma yapabilme, bilimsel olayları çoklu bakış açısı ile sorgulayarak yorumlayabilme, yeni sentezlere ulaşabilme, yeni teknolojilere entegrasyon için gerekli bilgi, beceri, tutum ve yeterlikleri kazandırmayı hedefler (Tosun, 1997, s.7-8). Lisansüstü eğitim; sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri ve eğitim bilimleri enstitülerinin sorumluluğundadır (Dilci, 2009, s.12).

Geçmişten günümüze tarihsel süreç boyunca yükseköğretim kurumlarının amacı ve işleyişi toplumların beklentileri doğrultusunda farklılık göstermiştir. Orta çağ Avrupa'sında ruhban sınıfını geliştirmeyi hedefleyen yükseköğretim kurumları, 19. yüzyıl başlarında merkezi otoritenin ideolojisi doğrultusunda elit kadrolar yetiştirmeye yönelmiştir (Köksoy, 1997). Amerika'da, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yükseköğretim kurumlarının belirgin özelliği, araştırma ağırlıklı lisansüstü öğretim kurumlarının oluşturulmasıdır (Kısakürek, 1976). İlk lisansüstü derece 1865 yılında "Graduate Schoii of Arts and Sciences" tarafından verilmiştir. 1881 yılında da John Hopkins'te ilk lisansüstü öğretim okulu açılmıştır. Bu gelişmeler bilimsel araştırmanın üniversitelerin işlevleri arasına girmesine ve araştırma üniversiteleri olarak adlandırılan yeni bir üniversite kültürünün oluşmasını sağlamıştır (Karakütük, 2002, s.19). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra lisansüstü eğitimin yaygınlaşması ve kurumsallaşması hız kazanmıştır. Avrupa, Amerika ve Japonya'da ki üniversitelerde akademik kariyer yapmak isteyen kişilere profesörlerin denetiminde yürütülen lisansüstü öğretim birimleri kurularak 1950'li yıllarda örgün lisansüstü öğretim programları faaliyete geçmiştir. Bu gelişim sürecinde "Avrupa Modeli Üniversiteler" ve "Anglosakson Modeli Üniversiteler" olmak üzere iki yapı ortaya çıkmıştır (Karakütük, 2002, s.22).

Yükseköğretim ve lisansüstü eğitimde meydana gelen gelişmeler sonucunda eğitimin niteliğinin artırılarak kalite güvencesinin sağlanması amacıyla pek çok ülkede bağımsız akreditasyon kuruluşları faaliyete geçmiştir. Özellikle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programı olmak

üzere mühendislik, tıp, hemşirelik, ziraat vb. alanlarda eğitim veren fakültelerin kalite güvencelerini sağlamaya yönelik bağımsız akreditasyon kurumları vücuda gelmiştir. Alan yazın incelendiğinde lisansüstü akreditasyon faaliyetlerine ilişkin bir çalışmanın mevcut olmaması nedeniyle bu çalışmada doktora akreditasyon programı bulunan CEENQA üyesi akreditasyon kurumları incelemeye tabi tutulmuş ve belirtilen akreditasyon ajanslarının yönetim yapıları, amaçları, kuruluş tarihleri, kuruldukları şehirler, web sitelerinde kullanılan diller, standartları, uluslararası iş birlikleri, yönetim kurulu kadın-erkek oranları vb. alanlar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde hazırlanmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan durumları olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Bu modeldeki araştırmalar “ne, nerede, ne kadar, hangi sıklıkla, nasıl” gibi soruların cevaplanmasına olanak vermektedir (Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, Demirel ve Karadeniz, 2012; Karasar, 2014). Tarama modelindeki araştırmalar ilk ve temel araştırma eylemi niteliği taşırlar. Bu modele uygun olarak gerçekleştirilen araştırmalar, bilginin anlaşılması ve artırılmasında kuramcılara ve uygulayıcılara önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı, 2001).

Akreditasyon kurumlarını bütünsel bir yapı çerçevesinde karşılaştırmalı olarak değerlendirmek amacıyla söz konusu kalite kuruluşlarının tüzükleri, yönetmelikleri, yönetim yapılarına ilişkin belgeleri, üye olma koşulları ve üyeleri, akreditasyon standartlarını içeren metinleri incelenmiştir. Ayrıca web sayfalarına erişilerek kuruluş yerleri ve tarihleri, hangi alana hizmet etme amacıyla kuruldukları, uluslararası iş birlikleri, web sitesinde kullandıkları dil vb. gibi alanlar hakkında bilgi içeren metinler araştırmaya dahil edilmiştir.

Karşılaştırma amacıyla doktora programı akreditasyonu gerçekleştiren kalite kuruluşlarının ülkelere göre dağılımı ve kuruluş tarihleri, kuruluş amaçları, yönetim organizasyonları ve değerlendirici profilleri, doktora programı standartları, uluslararası iş birlikleri ve uluslararası projeleri, web sitelerinde kullandıkları dil tercihleri olmak üzere 6 alt karşılaştırma boyutu belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu CEENQA üyesi doktora akreditasyon programı bulunan 7 kalite ajansı oluşturmaktadır. Haziran 2020 tarihinde CEENQA üyesi 36 akreditasyon kuruluşu içerisinde yalnızca 6 kalite kuruluşunda doktora programına yönelik akreditasyon faaliyeti gerçekleştirilmektedir. Bu kalite kurumları Almanya (FIBAA-ZEVA); Kazakistan (IOAA – ECAQA); Estonya (EKKA); Ermenistan (ANQA); Macaristan (HAC)'dır. Bir de Almanya'nın Saksonya bölgesindeki lisansüstü doktora programına yönelik akreditasyon faaliyetleri incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Bu çalışmanın verilerinin toplanması aşamasında doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik incelenmesi hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini gerektirmektedir. Ayrıca, nitelik, düşük maliyet, örneklem büyüklüğü, uzun süreli analiz, tepkiselliğin olmaması, bireysellik ve özgünlük açısından avantaja sahip bir veri toplama aracıdır. Doküman analizi tekniği; dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verilerin analiz edilmesi, analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, sayısallaştırma ve verinin kullanılması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmaya konu edilen akreditasyon kurumlarına ait dokümanlara kurumlara ait web siteleri üzerinden ulaşılmıştır. Tescil eden belgeler, anlaşmalar, kuruma ait logo ve amblemlerin vs. bulunması ile dokümanların orijinalliği tespit edilmiştir. Dokümanlar kurumlara ait Almanca, Macarca, Kazakca, Estonca, Ermenice dillerinden Türkçe'ye tercüme edilerek anlaşılabilirliği sağlanmış ve elde edilen dokümanlar tek tek incelenmiş konuya uygun şekilde sınıflandırma yapılarak karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler araştırmanın amacına katkı sağlayacak şekilde kategorilere ayrılarak tablolaştırılmış ve sayısallaştırma işlemleri yapılarak madde frekansları tespit edilmiş, ulaşılan bilgiler amaca hizmet edecek araca dönüştürülerek araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümleme ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen dokümanların analizi içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırma kapsamında akreditasyon ile ilgili yayınlanmış kitap, makale, raporlar ile lisansüstü çalışmalara yönelik literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması, belli bir konuda önceden yapılmış çalışmaları ve uygulamaları sistematik bir şekilde incelemeyi gerektirmektedir (Galvan, 2006). Literatür taraması kapsamında kurumların akreditasyon faaliyetlerine yönelik belgeler incelenmiştir.

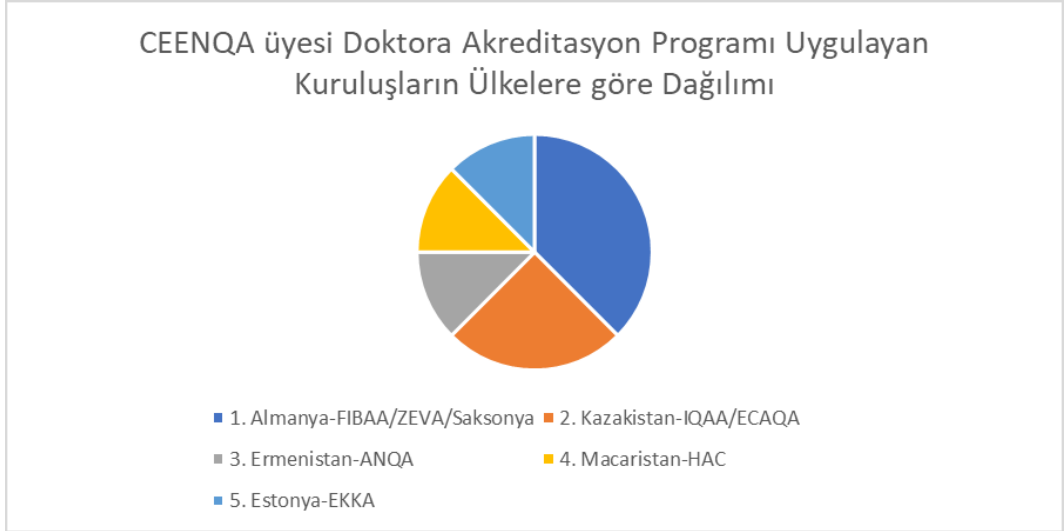
Doktora programı akreditasyonu yapan CEENQA üyesi kalite kuruluşlarının uyguladıkları akreditasyon süreci ve dayandıkları temel standartlar açısından aynı misyona dayanmakta ve benzerlik göstermektedir. Bölgesel özelliklere göre küçük farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde incelenen CEENQA üyesi doktora programı akreditasyonu yapan kuruluşların, ülkelere göre dağılımı, kuruluş amaçları, yönetim organizasyonları ve değerlendirici profilleri, doktora programı standartları, uluslararası iş birlikleri ve uluslararası projeleri web sitelerinde kullandıkları dil tercihleri olmak üzere 6 alt karşılaştırma boyutu belirlenmiş ve bu alanlara bulgular sınıflandırılarak sunulmuştur.

1. Doktora Programı Akreditasyonu Gerçekleştiren Kalite Kuruluşlarının Ülkelere göre Dağılımı ve Kuruluş Tarihleri

CEENQA üyesi olup doktora akreditasyon programı bulunan kalite kuruluşlarının ülkelere göre dağılımı Grafik 1'de gösterilmektedir.



Grafik 1: CEENQA üyesi Doktora Akreditasyon Programı Uygulayan Kuruluşların Ülkelere göre Dağılımı

Grafik 1'de görüldüğü gibi CEENQA üyesi olup doktora programı akreditasyon uygulaması yapan toplam 7 kalite kuruluşu vardır. Bunlardan 3'ü Almanya'da, 2'si Kazakistan'da bulunmaktadır. Ermenistan, Estonya ve Macaristan'da ise birer akreditasyon kuruluşu mevcuttur. Bu akreditasyon kuruluşlarının kuruluş tarihlerine göre sırası şu şekildedir: HAC 1993, FIBAA 1994, ZEVA 1995, ANQA 2008, IQAA 2008, EKKA 2009, ECAQA 2016.

2. Doktora Programı Akreditasyonu Gerçekleştiren Kalite Kuruluşlarının Kuruluş Amaçları

Doktora programı akreditasyonu yürüten kalite kuruluşlarının kuruluş amaçlarının kendilerine yüklenen misyon ve vizyonuna göre değiştiği görülmektedir. Bu kuruluşların kuruluş amaçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.*CEENQA Üyesi Doktora Programı Akreditasyonu Yapan Kuruluşların Kuruluş Amaçları*

Kuruluş Amacı	Kalite Kuruluşu
Yükseköğretim kurumlarının yönetimi	ZEVA
Lisans-lisansüstü program akreditasyonu	ZEVA, FIBAA, IQAA, ECAQA, HAC, ANQA, EKKA
Diğer bilimsel eğitim kurslarının belgelendirilmesi	FIBAA
Uluslararası düzeyde en iyi eğitim ve bilim uygulamaların geliştirilmesini teşvik etme	ECAQA
Kalite kültürünü yayma	ANQA, FIBAA, ZEVA, ECAQA, IQAA, HAC, EKKA
Mesleki eğitim ve hizmet içi eğitim alanlarında toplumun rekabet gücünü arttırma	EKKA

Tablo 1 incelendiğinde lisans ve lisansüstü program akreditasyonu ile kalite kültürünü yayma amacı tüm akreditasyon kurumlarının amaçları arasında yer almaktadır. Ancak genel olarak doktora standartları içerisinde her kurumda “organizasyon yapısı” başlığı ile ele alınan yönetim konusunun kurumun amaçları arasında da “yükseköğretim kurumlarının yönetimi” şeklinde yer alarak vurgulandığı tek kalite kuruluşu Almanya’da faaliyete geçmiş ZEVA kurumudur. Diğer bilimsel eğitim kurslarının belgelendirilmesi alt amacı sadece FIBAA’da (Almanya); uluslararası düzeyde en iyi eğitim ve bilim uygulamaların geliştirilmesini teşvik etme amacı yalnız ECAQA’da (Kazakistan); mesleki eğitim ve hizmet içi eğitim alanlarında toplumun rekabet gücünü arttırma amacı ise EKKA (Estonya) kurumunun amaçları arasında yer almaktadır.

3. Doktora Programı Akreditasyonu Gerçekleştiren Yönetim Organizasyonları ve Değerlendirici Profilleri

CEENQA üyesi adı geçen akreditasyon kurumlarının yönetim yapıları, yönetimdeki kadın-erkek oranları, unvanları, üye/uzman sayıları, akredite ettiği kurum/program sayısı vb. başlıklar hakkındaki bilgiler ise şu şekildedir: ZEVA’nın yönetim kurulu başkanı erkek olmakla birlikte (Prof. Dr.) yönetim de yer alan 4 kişinin hepsi kadın olup 7 kişiden oluşan mütevelli heyeti ve 1.500’den fazla üniversite akademik personelinden oluşan uzmanı vardır. FIBAA’nın yönetim kurulunda 3 kişi (başkan kadın, 2 kadın – 1 erkek) bulunmakla birlikte temyiz kurulunda 4 kişi, üyelerinde 7 kişi olup uzman listesi yer almamaktadır. IQAA’nın yönetim kurulunda 4 kişi (başkanı erkek-Prof. Dr.; üyelerin 2’si kadın, 2’si erkek), akreditasyon bölüm başkanı kadın-Doç. Dr.; akrd. koordinatörü kadın-Prof. Dr.; kolejler için proje yöneticisi-kadın olup 19 üyesi olmakla birlikte (12’si Prof. Dr., 4’ü Yrd. Doç.), 400’den fazla uzmanı bulunmaktadır. IQAA, faaliyetlerini tüm paydaşlarını (öğrenciler, ebeveynler, akademisyenler, eğitim kurumları, işverenler, devlet kurumları) bir bütün olarak toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yönlendirmek yaparak yürütmektedir. ECAQA’nın yönetim kurulunda hepsi kadın 9 kişi bulunmakla birlikte üye listesi ve uzmanları hakkında ayrıntılı bilgiye erişilememiştir. Ancak kurumsal akreditasyon standartları, özel akreditasyon standartları ile eğitim ve simülasyon merkezlerinin akreditasyon standartları

olmak üzere 3 tür akreditasyon gerçekleştirmektedirler. ANQA yönetim kurulu 7 kişi (5 kadın – 2 erkek), başkanı erkek (unvanları yazmıyor), muhasebeci-halka ilişkiler-müdür yrd. kadın olmakla birlikte uzman ve üye sayısına ulaşılammıştır. Ayrıca akredite ettikleri 5 kurum bulunmaktadır. HAC'ın 20 yükseköğretim uzmanı (16 erkek, 4 kadın (başkanları kadın)) bulunmakla birlikte kurum akreditasyonu, doktora okullarının akreditasyonu olmak üzere 2 alan mevcuttur. Ayrıca “üniversite profesörlük başvurusu” adlı bir kısım yer almaktadır. Profesörlük kadrosu atamalarında da değerlendirme yapmakta iseler bu durum yükseköğretim kurumlarında çalışan akademik personelin yetkinliğinin de değerlendirildiğinin göstergesidir. EKKA kurumunda yönetim kurulu üyeleri, uzman listesi ve üyeleri hakkında bilgiye yer verilmemiştir. Ancak lisans, lisansüstü (doktora ayrı), mesleki eğitim, hizmet içi eğitime yönelik dış değerlendirme yapmaktadırlar. EKKA'nın ana faaliyetleri; yükseköğretim kurumlarının kurumsal akreditasyonu ve çalışma gruplarının kalite değerlendirmesi, mesleki eğitim müfredat gruplarının akreditasyonu, çalışma yapma hakkının verilmesinde uzman değerlendirmesinin uygulanmasıdır. ZEVA 2.000'den fazla kurum; ANQA 5 kurum akredite etmiş olup FIBAA, ECAQA, IQAA, HAC, EKKA'nın şimdiye kadar akredite ettiği program veya kurum bilgisine ulaşılammıştır.

Almanya'ya ait akreditasyon kuruluşlarından özellikle FIBAA'nın web sayfasında yönetim kurulu üyeleri, çalışanlarının yabancı dil bilgilerine yer verilmiş olması kurumun diğer akreditasyon kuruluşlarına nazaran konumunu ayrıcalıklı ve üstün bir duruma getirmektedir. Çünkü bu kişiler öz dilleri Almanca'nın yanı sıra dünya dillerinden İngilizceye ek olarak Rusça, Fransızca, İspanyolca dillerini bilmektedirler. Bu durum dilsel çeşitliliğin yanı sıra kültürel çeşitliliği beraberinde getirmektedir. Ayrıca kurumun uluslararası tanınırlığını ve etkinliğini arttırması açısından önemlidir. Yabancı dil bilgilerine ek olarak CV'leri hakkında bilgilerinde mevcut olması akreditasyonun özünü oluşturan şeffaflık, dürüstlük ve hesap verilebilirlik açısından kendilerini kanıtlamaları açısından önem arz etmektedir.

4. CEENQA Üyesi Kalite Kuruluşlarının Doktora Programı Standartları

CEENQA üyesi kalite kuruluşlarının doktora programı akreditasyon standartları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

CEENQA Üyesi Kuruluşların Doktora Programı Akreditasyon Standartları

ALMANYA-ZEVA	ALMANYA-FIBAA	SAKSONYA-ALMANYA	KAZAKİSTAN IQAA	KAZAKİSTAN ECAQA	ERMENİSTAN ANQA	ESYONYA EKKA	MACARİSTAN HAC
1.Doktora programının genel hedefleri	1. Hedefler ve stratejiler (Program)	1. Doktora programının önemi ve hedefleri	1. Programın hedefleri ve kalite politikası	1. Organizasyon ve eğitim kalitesini sağlamak için misyon ve vizyon	1. Kurumsal Stratejiler	1.Müfredat	1.Kalite Güvence Politikası

2.Erişim, seçim ve kabul	2.Kabul	2. Yönergeler ve kriterler	2.Eğitim programlarının ve bilgi yönetiminin geliştirilmesi	2.Eğitim programları	2. Doktora Programı	2.Doktora Eğitim Programı	2. Eğitim programlarının geliştirilmesi ve onaylanması; sürekli izleme ve düzenli değerlendirme
3.Organizasyon yapısı (Personel-Öğrenciler)	3. Uygulama (yönetmelik, Dr. derecesi yönetmeliği, öğrencilerin statüsü, müfredat, sınavlar, Dr. öğrencilerinin ağ oluşturmaları, bilimsel denetim, mesleki yeterlilikler)	3.Doktora öğrencileri	3.Asistanlık kursları, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme	3. Öğrenci merkezli eğitim ve öğrenci değerlendirmesi	3. Kabul Politikası	3. Kaynaklar	3. Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme
4.Kurs içeriği: Müfredat	4. Bilimsel ortam ve çevre koşulları (öğr. Eleman yapısı, sayısı, nitelikleri, pedagojik yeterliliği, uluslararasılığı, fakülte ile iş birliği, program yönetimi, yönetim desteği, malzeme kaynakları, kütüphane)	4.Erişim, seçim ve kabul	4.Akademik başarı, tanınma, sertifika	4. Öğrenciler, kabul, seçim ve yeterlilik politikaları	4. Akademik Personel	4.Eğitim, Araştırma ve Yaratıcı Faaliyetler	4. Kabul, ilerleme, yeterliliklerin tanınması ve yeterliliklerin verilmesi
5.Donanım-Alt Yapı	5. Kalite Güvencesi (Mezunlar, dış akranlar, paydaşlar)	5.Organizasyon yapısı	5. Fakülte (Öğretim Üyesi)	5. Akademik Personel	5. Araştırma Ortamı	5. Öğretim Üyesi	5. Eğitimciler
6.İş birliği ve uluslararasılık		6.Kurs içeriği: Müfredat	6. Öğrenim kaynakları ve öğrenci desteği	6. Eğitim Kaynakları ve Öğrenci Desteği	6. Doktora Adayları	6. Doktora Öğrencileri	6. Öğrenme desteği ve öğrenci hizmetleri

7.Kalite kontrol	7.İş birliği ve uluslararasılık	7.Kamuya Açık Bilgiler	7.Bilgi ve aktivite Yönetimi	7. Uluslararasılaşma	7. Bilgi Yönetimi
	8.Kalite Kontrol	8. Sürekli izleme ve çalışma programlarının periyodik olarak değerlendirilmesi	8. Bilgilendirilmiş Kamu	8. Doktora Ödülü	8. Halkın bilgilendirilmesi
			9. Eğitim Programları	9. İç Kalite Güvencesi	9.Düzenli harici kalite güvencesi
			İzlenmesi ve değerlendirilmesi		
			10. Dış Kalite güvencesi ve sürekli iyileştirme prosedürleri		

Adı geçen kuruluşların doktora programı akreditasyonu için kullandıkları standartların sayıları en fazla olandan en aza doğru şu şekildedir: ECAQA (10), HAC (9), ANQA (9), ZEVA (7), Saksonya (8), IQAA (8), FIBAA (5), EKKA (6)'dır. Görüldüğü gibi 8 kuruluşların 4'ünün standart sayıları 8 ile 9 arasında değişmektedir.

İncelenen tüm kurumlar doktora programına yönelik akreditasyon faaliyeti yürütmektedir. Lisansüstü kategorisinde bulunan yüksek lisans alanı çoğunlukla lisans standartları arasında yer almaktadır. Yüksek lisans için ayrı standartlar oluşturmamış oldukları gözlenmiştir. Adı geçen kuruluşlar lisansüstü eğitim kategorisini doktora programından ayırmışlardır. Bu durum kalite kuruluşlarının doktora düzeyinde ki eğitimi daha üstün ve ayrıcalıklı olarak değerlendirmelerinin bir yansıması olarak düşünülebilir.

Lisansüstü doktora programına yönelik standartları bulunan akreditasyon kurumlarında yer alan standartların madde frekans dağılımları Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3.

Doktora Programı Standartlarının Madde Frekans Dağılımları

Standart /Kurumlar	ZEVA	FIBAA	Saksonya	IQAA	ECAQA	ANQA	EKKA	HAC	Toplam
Hedefler	X	X	X	X	X	X	-	-	6
Müfredat-Uygulama	X	X	X	-	X	X	X	X	7
Öğrenciler	-	-	X	-	X	X	X	-	4
Personel	-	-	-	X	X	X	X	X	5
Kalite Güvencesi	X	X	X	X	X	X	-	X	7
Seçim-Kabul	X	X	X	-	X	X	-	X	6
Donanım-Alt Yapı-Ekipman – Araştırma Ortamı	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Uluslararasılaşma iş birliği	X	-	X	-	-	X	-	-	3
Organizasyon yapısı	X	-	X	-	-	-	-	-	2
Kamuya Açık Bilgiler	-	-	-	X	X	-	-	X	3

Tablo 3 incelendiğinde donanım, alt yapı, ekipman ile ilgili standardın 8 kurumda da mevcut olduğu görülmektedir. Müfredat/uygulama ve kalite güvencesi standardı 7; hedefler, öğrenci seçimi/kabulü standardı 6; personel standardı 5; öğrenciler standardı 4; uluslararasılaşma-iş birliği ve kamuya açık bilgiler standartları 3; organizasyon yapısı standardı 2 kurumda mevcuttur. ZEVA'da öğrenciler ve personel, organizasyon yapısı içinde; FIBAA'da personel, bilimsel ortam ve çevre koşullarının içinde; öğrenciler ise seçim ve kabul standardının içinde yer almaktadır.

IQAAda eğitim programlarının ve bilgi yönetiminin geliştirilmesi (müfredat) ile akademik başarı, tanınma, sertifika (uluslararasılaşma) adlı standartlar bulunmaktadır. Eğitim ve uygulama, “asistanlık kursları, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme” standardının içinde yer almaktadır. CEENQA üyesi doktora programı akreditasyonu yapan 8 kuruluş içerisinde sadece IQAAda asistanlık kursları ile ilgili bir standardın bulunması akademik meslek ve kariyer gelişimi açısından olumlu değerlendirilmektedir.

ECAQAda öğrenciler ve kabul-seçim standardı bir arada ele alınmıştır. Ayrıca bilgi ve aktivite yönetimi adlı bir standart bulunmaktadır. Bunlara ek olarak sürekli değerlendirme amacıyla kalite güvencesinin yanı sıra bunun prosedürlerinin yer aldığı dış kalite güvencesi ve sürekli iyileştirme prosedürleri adlı ayrı standartları mevcuttur. Buradan yola çıkarak belli prosedürleri takip etmeye ayrıca önem verdikleri söylenebilir.

Saksonya'da yönetmelik ve kriterler adlı ayrı bir standart var iken personele yönelik ayrıca standartları bulunmamaktadır. Bu alan organizasyon yapısı içinde değerlendirilmektedir.

ANQAda doktora ödülü adlı bir standart bulunmaktadır. Doktora sonrası verilen unvana yönelik ayrı bir standardın yer alması ilgi çekicidir.

EKKA'da müfredata ek olarak doktora eğitim programı; kaynaklara ek olarak eğitim, araştırma ve yaratıcı faaliyetler adı altında standartlar bulunmaktadır.

HAC'ta kalite güvencesi standardına ek olarak “eğitim programlarının geliştirilmesi ve onaylanması; sürekli izleme ve düzenli değerlendirme” ile “düzenli harici kalite güvencesi” adlı standartlar mevcuttur.

5. CEENQA Üyesi Kalite Kuruluşlarının Uluslararası İş Birlikleri ve Uluslararası Projeleri

CEENQA üyesi doktora programı akreditasyonu gerçekleştiren kurumların Tablo 4'te uluslararası iş birliği yaptıkları kuruluşlar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.

CEENQA üyesi Doktora Programı Akreditasyonu Gerçekleştiren Kurumların Uluslararası İş Birliği Yaptıkları Kuruluşlar

Akreditasyon Kuruluşu	Uluslararası İş Birlikleri
FIBAA	EQAR, ENQA, NVAO/Hollanda, INQAAHE, CEENQA, APQN, EUA, EQAL, THE-ICE, CHE Consult gmbH, EHMA Recognition by the Ministry of Education and Science of Kazakhstan, the Higher Education Quality Council of Turkey (HEQC), AKKORK, NARK, NAA-Rusya IQAA-IAAR/KAZAK, PKA-Polonya, YÖDAK-UNIBASQ Almanya – Kazakistan Ukrayna – Avusturya İsviçre Akreditasyon Konseyi tarafından tanınma
ZEVA	AKKOPT-DAAD-EQAR-ANQA-CEENQA-ECA-JQI
ANQA	INQAAHE-ENQA-CEENQA-CIQG-ASIIN-QAA-OAQ – IQAA-GEORGIA-QANU-WUS/AUSTRIA-CESIE-CIEP-GRENA-EPMM-RSPP/Rusya-UNESCO – IIEP-EFMD-ESU Ukrayna, Belarus, İtalya, Almanya, Avusturya, Kazakistan
IQAA	ENQA-CEENQA-INQAAHE-EQAA-EQAR-ESU-EUA EURASHE-CIOG-APQN-BUSINESSEUROPE-FIBAA-ASIIN-EKKA-ANQA
ECAQA	APQN-INQAAHE-CHEA/CIOG-ENQA-CEENQA Ayrıca EQAA-MAP, AAEP-NAAC(Hindistan)-AMSE (Avrupa tıp okulları birliği)-ANQA (Ermenistan)-CHEA (Yükseköğretim akreditasyon konseyi)-jampk.fi (Kazakistan)-Rusya federasyonu belgelendirme derneği st. Petersburg
HAC	ENQA-CEENQA-EQAR
EKKA	ENQA-INQAAHE-CEENQA-EQAVET-EQAR

Alman akreditasyon kalite kuruluşlarından FIBAA ve ZEVA'nın EQAR ve CEENQA gibi ortak uluslararası iş birliği yaptıkları kuruluşlar bulunmaktadır. FIBAA aynı zaman ENQA, INQAAHE üyesi olmakla birlikte Hollanda, Polonya, Kazakistan, Rusya, Almanya, Kıbrıs, Ukrayna, Avusturya ve İsviçre tarafından tanınırlığa sahiptir.

Kazak akreditasyon kuruluşlarından IQAA ve ECAQA'nın ortak iş birlikleri arasında ENQA, CEENQA, INQAAHE ve APQN bulunmaktadır. IOAA ajansı bu araştırmada incelenen FIBAA, EKKA, ANQA kurumları ile de iş birliği içindedir. ECAQA akreditasyon kuruluşu da ANQA ile birlikte Rusya, Hindistan ve Avrupada bulunan çeşitli kuruluşlar ile iş birliği yapmaktadır.

ANQA, EKKA ve HAC kurumlarının ortak iş birliği yaptığı kuruluşlar ENQA, CEENQA ve EQAR'dır. ANQA akreditasyon kalite kuruluşu Ukrayna, Belarus, İtalya, Almanya, Avusturya ve Kazakistan ülkeleri ile anlaşmaları ve çalışmaları mevcuttur.

Doktora programına yönelik akreditasyon gerçekleştiren kalite güvence kuruluşları EQAR, ENQA, INQAAHE, CEENQA, APQN, EUA, EQAL, CIQG, ASIIN gibi uluslararası kuruluşlarla iş birliği içerisinde. Ayrıca bu akreditasyon kuruluşlarının kendi aralarında ikili anlaşmalar yapmış oldukları gözlenmiştir. Buna ek olarak bu akreditasyon kurumları NVAO/Hollanda, NAA-Rusya, PKA-Polonya, WUS/AUSTRIA, NAAC (Hindistan) gibi çeşitli ülkelerle de iş birliği yapmaktadırlar.

CEENQA üyesi akreditasyon kuruluşlarından doktora programına yönelik akreditasyon faaliyeti gerçekleştiren ANQA, EKKA, ZEVA ve IQAA kurumlarının web sayfalarında projeler, ECAQA'da uluslararası projeler adlı bir bölüm yer almaktadır. Bu bölümlerde kalite kuruluşları ulusal ve uluslararası iş birlikleri ile gerçekleştirdikleri ve gerçekleştirmekte oldukları projeler, başlama ve bitiş tarihleri, projelerin amaçları, hangi kurum, kuruluş ya da ülkeler ile birlikte yaptıkları vb. bilgileri ayrıntılı bir şekilde açıklamışlardır. Bu durum bu kuruluşların akreditasyonun önemli konularından olan paydaşlar ile iş birliği ve sürekli gelişimin ulusal ve uluslararası boyutta sürdürülmesi açısından önemlidir. İncelenen kurumlar arasında FIBAA ve HAC kuruluşlarında projelerle ilgili bir bilgiye rastlanmamıştır.

6. CEENQA Üyesi Kalite Kuruluşlarının Web Sitelerinde Kullandıkları Dil Tercihleri

CEENQA üyesi kalite kuruluşlarının web sitelerinde kullandıkları dil tercihleri ile ilgili bilgiler Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

CEENQA Üyesi Doktora Programı Akreditasyon Standartları Bulunan Kuruluşların Web Sitelerinde Kullandıkları Diller

Akreditasyon Kurumu	Web Sitesinde Yer alan Diller
ANQA	Ermenice-İngilizce
IQAA	Rusça
ECAQA	Rusça-İngilizce – Kazakça
FIBAA	Rusça-İngilizce – Almanca
ZEVA	Almanca-İngilizce
HAC	Macarca-İngilizce
EKKA	Estonca-İngilizce

Tablo 5 incelendiğinde 7 kurumdan 6'sının web sitesinde ana dilin yanında İngilizce dili çevirisi de yer almaktadır. Bu kurumlar kendi dilleri olan Almanca, Ermenice, Estonca, Macarca, Kazakça dillerini de kullanmaktadır. Ana dili olan Kazakça'yı kullanmayarak Rusça dilini kullanan tek kurum IQAA'dır. Bu kurumun Kazakistan dışında bir ülke (Rusya'nın Petersburg şehri) de kurulmuş olması da dikkat çekicidir. Bunun dışında Alman akreditasyon ajanslarından FIBAA'da İngilizce ve Almanyaca'ya ek olarak Rusça dilinde sitenin çevirisine de verilmiştir.

Söz konusu akreditasyon kuruluşlarının web sitelerinde kullanılan yabancı dillere göre dağılımının ülkelerin politik ve kültürel geçmişleri ile ilintili olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin; Sovyetler Birliği kültür çevresinde yer almış ve yaklaşık üç çeyrek yüzyıl yabancı dil olarak Rusçayı kullanmış olan ülkelerin halen bu geleneklerini sürdürdükleri görülmektedir.

Tartışma

Alan yazın incelendiğinde akreditasyon ile ilgili eğitim alanında 11 yüksek lisans, 8 doktora tezi olmak üzere toplam 19 çalışma olduğu görülmektedir. Türkiye’de akreditasyon konusuna yönelik eğitim alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarına Sarı (2019)’nın “Bir üniversitenin hazırlık programındaki akreditasyon süreç uygulamaları üzerine yapılmış bir çalışma” (yüksek lisans); Aydınalp (2011)’in “Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık, Avustralya, ABD ve Türkiye’de yükseköğretim programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon süreci” (yüksek lisans) çalışmaları örnek verilebilir. Yüksek lisans tezi kapsamındaki çalışmaların akreditasyon süreci, akreditasyonun kalite üzerine etkisini ölçme ve eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna yönelik gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Aydınalp (2011), çalışmasında adı geçen ülkelerin akreditasyon süreçleri hakkında bilgi verdikten sonra sonuç bölümünde ülkelerarası kısmen de olsa karşılaştırma yapmıştır. Fakat bu çalışmada dikkat edilmesi gereken özellik ENQA, CEENQA gibi Avrupa’da önemli bir misyona sahip kuruluşların üyesi olan akreditasyon kurumlarına yönelik değil bazı ülkelerin genel olarak akreditasyon süreçlerinin ele alınmış olmasıdır. Uluslararası tanınırlığa ve etkiye sahip akreditasyon kurumları ile ilgili bir çalışma mevcut değildir.

Literatürde akreditasyon konusu ile ilgili yayınlanan makaleler incelendiğinde Adıgüzel ve Sağlam (2009)’ın “Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon” adlı çalışmasında öğretmen eğitiminde standartlar, öğretmen eğitiminde program standartları geliştiren ve uygulayan bazı ülkeler (ABD, İngiltere, Avusturalya, Yeni Zelanda, Türkiye) başlıkları altında adı geçen ülkelerin öğretmenlik programı standartları ile ilgili bilgilere yer vermiştir. Arslan (2009), “Çeşitli ülkelerde yükseköğretimde akreditasyon ve Türk yükseköğretimindeki gelişmeler” adlı çalışmasında İngiltere, ABD ve Japonya’da yükseköğretimde akreditasyonun nasıl olduğu, akreditasyon süreçleri hakkında bilgiler sunmuştur. Farklı ülkelerdeki akreditasyon faaliyetlerinin ele alınması açısından başarılı bir çalışmadır. Süngü ve Bayrakçı (2010), “Bolonya süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları” adlı makalesinde Bolonya süreci ve Avrupa’da yükseköğretimde akreditasyona ilişkin çalışmalar, Türkiye’de akreditasyon çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışmanın diğer çalışmalara nazaran Avrupa yükseköğretim akreditasyonu ile Türkiye arasında karşılaştırma içerdiği söylenebilir. Özgüzel (2016)’in, “Yükseköğretimde standardizasyon ve akreditasyon; çok kültürlü toplumlu Hollanda örneği” adlı çalışması Hollanda’daki akreditasyon deneyimlerinin Türkiye’deki çalışmalara ışık tutması amacıyla yapılmıştır. Yazar, standardizasyon, Hollanda’da yükseköğretimde standardizasyon, akreditasyon, çok kültürlü toplumlu Hollanda’da paramedik eğitim başlıklarını ele almış ve Avrupa ülkelerindeki akreditasyon sürecini değerlendirmiş olması açısından anlamlı bir çalışmadır. Adıgüzel ve Ataman (2019), “Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi” adlı çalışması öğretmen yetiştirme ve akreditasyon konusunda Avusturalya ve Türkiye’nin karşılaştırmalı olarak ele alınması açısından örnek çalışmalardan biridir.

Gerçekleştirilen çalışmaların azınlığında farklı ülkelerin kalite güvence ve akreditasyon sistemi ele alınmış olup karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar genelde 2 en fazla 3-4 ülkeyi içine alan çalışmalardır. Akreditasyon kurumlarından çok ülkelerin akreditasyon sistemi ele alınmıştır. Genelde akreditasyon kurumlarının özelde ayrı lisansüstü akreditasyon faaliyeti yürüten kalite kurumlarının

karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma mevcut değildir. Bu çalışmada doktora akreditasyon programı bulunan 7 CEENQA üyesi kalite kuruluşuna ek olarak Almanya'nın Saksonya bölgesinin doktora standartlarının da incelemeye tabii tutulması ile toplam 7 kurum, bir bölge karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İncelenen ülkeler arasında Almanya, Kazakistan, Ermenistan, Estonya, Macaristan yer almaktadır. 5 ülkeden 7 kurum incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda lisansüstü akreditasyon konusunda ayrı standartları bulunan kurumların olduğu gözlemlenerek “Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Akreditasyon Programı Standart, Gösterge ve Kanıtlarının Belirlenmesi” adlı bir programa yönelik özel alan lisansüstü akreditasyon standartlarının geliştirilmesine yönelik doktora çalışmasının başlatılmasına ve Avrupa akreditasyon kurumlarını karşılaştırmalı olarak ele alan bir çalışmanın da yapılmasına katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Almanya'da 3 (FIBAA, ZEVA, Saksonya); Kazakistan'da 2 (IQAA; ECAQA); Ermenistan (ANQA), Estonya (EKKA) ve Macaristan'da (HAC) birer kuruluş olmak üzere doktora programına yönelik akreditasyon standartları bulunan 7 kurum, bir bölge (Saksonya) vardır.

FIBAA'da (5), EKKA'da (6), ZEVA'da (7), Saksonya'da (8), IQAA'da (8), HAC'da (9), ANQA'da (9), ECAQA'da (10) standart bulunmaktadır. Kalite güvencesi ve müfredat/uygulama standardı 7 kurumda; donanım-alt yapı – ekipman standardı tüm kurumlarda; hedefler ve öğrencilerin seçimi/kabulü standardı 6 kurumda; personel standardı 5 kurumda; öğrenciler standardı 4 kurumda yer almaktadır. Uluslararası iş birliği ve kamuya açık bilgiler standartları 3 kurumda; organizasyon yapısı standardı 2 kurumda mevcuttur.

İncelenen akreditasyon kurumlarından ANQA (Ermenistan), EKKA (Estonya), HAC (Macaristan) akreditasyon ajansları buldukları ülkelerin başkentlerinde faaliyete geçmiştir. Kendi ülke toprakları dışında (Rusya'nın Petersburg kentinde) faaliyete geçen tek kurum Kazakistan'a ait IQAA kuruluşudur.

Akreditasyon kuruluşları genellikle ENQA, CEENQA, EQAR, INQAAHE gibi uluslararası kuruluşların üyesidir. 7 kurumdan 6'sının web sitesinde ana dilin yanında İngilizce dili çevirisine de yer verilmiştir. Bu kurumlar kendi dilleri olan Almanca, Ermenice, Estonca, Macarca, Kazakça dillerini de kullanmaktadır. Ana dili olan Kazakça'yı kullanmayarak Rusça dilini kullanan tek kurum IQAA'dır.

ANQA, EKKA, ZEVA ve IQAA'da projeler, ECAQA'da uluslararası projeler bölümü yer almaktadır. FIBAA ve HAC kurumunda projelerle ilgili bir bilgiye rastlanmamıştır.

Yapılan çalışma sonucunda Türkiye'de lisansüstü akreditasyon faaliyetlerine yönelik bir çalışmanın mevcut olmadığı gözlemlenerek sosyal bilgiler programı lisansüstü akreditasyon standart, gösterge ve kanıtlarının belirlenmesi amacıyla Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi olarak çalışmaya başlamış olmakla birlikte başta eğitim fakültesi programlarının olmak üzere, tıp, mühendislik vb. alanlarda bu yönde çalışmaların başlatılması önerilmektedir.

Karşılaştırmalı çalışmaların Türkiye’de akreditasyon sisteminin iyileştirmesi açısından fayda sağlayacağı düşünüldüğünden bu konuda çalışmaların arttırılması teşvik edilmelidir.

CEENQA üyesi akreditasyon kurumlarından bazılarında olduğu gibi Türkiye’de yer alan akreditasyon kurumlarının da ulusal ve uluslararası ortak projeler yapması önerilmektedir.

Alman akreditasyon kuruluşları başta olmak üzere çeşitli kalite kurumlarında olduğu gibi Türkiye ve dünyadaki tüm akreditasyon kurumlarının sayfalarında üyeleri, yönetim kurulu başta olmak üzere ajansta çalışan personelin dil bilgisi, CV’si, akademik ve akreditasyon konusunda yeterliliği vb. alanlarda yetkinliğine dair açık ve şeffaf bilgilere yer vermesinin sürekli gelişime olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Toplu olarak ele alınan ve değerlendirilen akreditasyon kuruluşlarının tek tek ayrıntılı olarak incelenmesi önerilmektedir.

Bu çalışma genel değerlendirme amaçlı yapıldığı için eğitim programları, mühendislik, veterinerlik, tıp, hemşirelik vb. alanlardaki akreditasyon kuruluşlarının kendi içinde ele alınarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. ve Ataman, O. (2019). Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), s. 678-700.
- Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı/ Cilt. 10, Sayı. 3, ss. 83-103.
- Aktan, C. C. ve Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde akreditasyon, değişim çağında yükseköğretim. *İzmir Yaşar Üniversitesi Yayını*, s.1 – 14.
- Altbach, P.G. & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), s. 290 – 305.
- Armenian National Center for Professional Education Quality Assurance Foundation (ANQA), (2008). <http://www.anqa.am/> Erişim: 10.05.2020.
- Arslan, B. (2009). Çeşitli ülkelerde yükseköğretimde akreditasyon ve Türk yükseköğretimindeki gelişmeler. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), s.87-309.
- Aydınalp, D. (2011). *Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık, Avustralya, ABD ve Türkiye’de yükseköğretim programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon süreci*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı R. (2010). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CEENQA, (2011). Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEENQA), Almanya, Düsseldorf: www.ceenqa.org.
- Central Evaluation and Accreditation Agency (ZEVA), (1995). <https://www.zeva.org>. Erişim Tarihi: 10.11.2020.
- CHEA (1998). What is accreditation? <http://www.chea.org/Chronicle/index.html>.

- Dilci, T. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde akreditasyon sorunu: eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kamu Yönetimi 2. Uluslararası Kongresi*, 21-22 Ekim. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü. s.197-208.
- Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA), (1994). www.fibaa.org. Erişim: 15.08.2020.
- Galvan, J. (2006). *Writing literature reviews: a guide for students of the behavioral sciences* (3. Baskı). Glendale, CA: Pyczak Publishing.
- Hungarian Accreditation Committee (HAC), (1993). www.mab.hu. Erişim Tarihi: 10.11.2020.
- Hernes, G. and Martin M. (2005). *Policy rationales and organizational and methodological options in accreditation: Findings from an IIEP research project*. UNESCO.
- Independent Agency for Quality Assurance in Education (IQAA), (2008). www.iqaa.kz. Erişim: 10.09.2020.
- Juknyte-Petrekienė, I. (2006). Parameters of higher school internationalization and quality assessment. *Quality of Higher Education*, 3, s. 92-122.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme-lisansüstü öğretimin plânlanması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri, "Kavramlar, ilkeler ve teknikler"*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kısakürek, M.A. (1976). *Üniversitemizde yenileşme "Programlar ve öğretim açısından"*. Ankara: Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Yayın No: 54.
- Knight, J. (2007). Cross-border higher education: Issues and implications for quality assurance and accreditation, içinde GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2: Higher Education in the World, *Accreditation for Quality Assurance – What is at stake?*, s. 134-146, Palgrave/MacMillan.
- Köksoy, M. (1997). *Yükseköğretimde kalite ve Türk yükseköğretimi için öneriler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Yayınları.
- Özer, M., Gür, B.S. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite temini: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), s. 59-65.
- Özgüzel, S. (2016). Yükseköğretimde standardizasyon ve akreditasyon; çok kültürlü toplumlu Hollanda örneği. *Hastane Öncesi Dergisi*, 1(1), s.17-25.
- Richardson, V. (1994). *Standards and assessments: what is their educative potential?, setting standards and educating teachers*. (Edt: M.E.ZDiez, V. Richardson & P.Pierson). Washington DC: American Association of Collegesfor Teacher Education.
- Sarı, E. (2019). *Bir üniversitenin hazırlık programındaki akreditasyon süreç uygulaması üzerine yapılmış bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Süngü, H. ve Bayrakçı, M. (2010). Bolonya süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), s.895-912.
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981). *Standars for evaluations of educational programs, projects and materials*. USA: R.R. Donnelley and Sons Company.
- The European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), (2004). www.grossroads.eu.
- The Eurasian Centre for Accreditation and Quality Assurance in Higher Education and Health care (ECAQA), (2016). <http://www.ecaqa.org/>. Erişim Tarihi: 10.11.2020.
- Tosun, İ. (1997). *Bilim Adamı Yetistirme-Lisansüstü Eğitim*. Ankara: TÜBA Yayını.

- UNESCO/CEPES, 2004. *Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: CEPES.
- Van Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education*, 41(4), s. 415-441.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Online Grupla Akran Süpervizyonu Çalışmasının Okul Psikolojik Danışmanlarının Tükenmişlik Düzeyine Etkisi*

The Effect of Online Peer Supervision Group on Burnout Levels of School Counselors

Şeyma GÜLDAL** ID
Recep PÜSÜR*** ID
Doğukan ŞAYAN**** ID

Öz

Bu araştırmanın amacı online grupla akran süpervizyonu çalışmasının okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeyine etkisinin incelenmesidir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ili Üsküdar ilçesinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarıyla yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubu ve kontrol grubu, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 8'er okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Psikolojik Danışman Tükenmişlik Envanteri (PDTE)" kullanılmıştır. 8 kişilik deney grubuna yaklaşık 90 dakika süren sekiz oturumluk online grupla akran süpervizyonu çalışması uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmanın detaylı değerlendirmesi amacıyla katılımcılardan, kolaylaştırıcılardan ve gözlemcilerden alınan değerlendirmelerle nitel veriler elde edilmiştir. Deney grubunun PDTE sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon Uyumlu Çiftler İşaretili Sıralar Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun PDTE sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için ise Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Nicel bulgulara göre deney grubunun sontest tükenmişlik puanı kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde azalmıştır. Nitel verilere yapılan içerik analizi ile çalışmanın süreci, mesleki kazanımlar, güçlü ve güçlendirilmesi gereken yanlar temaları elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular online grupla akran süpervizyonu çalışmasının okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeylerini düşürmede etkili olduğunu göstermektedir.

* Bu araştırma "22. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi"nde sunulmuştur.
** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, E-posta: seymatozlu@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/000-0002-6590-9122>
*** Psk. Dan., Üsküdar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, E-posta: receppusur@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8127-0189>
**** Psk. Dan., Üsküdar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, E-posta: dogukansayan@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6539-4165>

Anahtar Kelimeler: Okul psikolojik danışmanı, online akran süpervizyonu, tükenmişlik

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of online peer supervision group designed for school counselors on the burn-out levels of the participants. A pretest-posttest control group design was used in the research. The research was carried out with school counselors working in Üsküdar, Istanbul. The experimental and the control group of the study consisted of 8 school counselors who are volunteer to participate in the study. "Psychological Counselor Burn-out Inventory" was used to gather data. Peer supervision group study was applied to the experimental group of 8 people with an online group of eight sessions, which lasted approximately 90 minutes, and no intervention for the control group. For deep understanding, qualitative data were obtained through the evaluations received from the group members, facilitators, and observers. Wilcoxon Signed Rank Test was conducted to examine the differences between pretest and posttest of the experimental group. The Mann-Whitney U test was used to determine the differences between posttest scores of the experimental and control groups. According to the quantitative findings, the posttest burn-out score of the experimental group decreased significantly compared to the control group. Content analysis of the qualitative data revealed the themes that include the process of the study, professional achievements, strengths, and aspects that need to be strengthened. Findings support that online peer supervision group is effective in reducing the burnout levels of school counselors.

Keywords: School counselors, online peer supervision, burn-out.

Summary

Introduction

Supervision is an essential component of effective counseling services. Supervising a group of psychological counselors without a specific leader or supervisor is called peer supervision (McLeod, 2003). In addition to face-to-face peer supervision, web-based peer supervision practices have also become common with the widespread use of the Internet (McAdams & Wyatt, 2010). In Turkey, most supervision studies focus on counselor education and have examined the supervision given to undergraduate or graduate student counselor candidates (Aladağ & Bektaş, 2009; Atik, 2012; Eryılmaz & Mutlu, 2018; Kalkan & Can, 2019; Siviş-Çetinkaya & Kararmak, 2012).

Among studies on supervision, one of the most important issues for mental health workers is burnout (Çoban, 2004; O'Connor et al., 2018). Burnout syndrome is common among mental health workers (İkiz, 2010; Lim et al., 2010; O'Connor et al., 2018; Oğuzberk & Aydın, 2009) and is affected by individual and work-related factors (Lim et al., 2010). Professionals who provide psychological counseling in schools have a high risk of experiencing burnout syndrome (Kim & Lambie, 2018; Moyer, 2011). Various factors such as paperwork, parent seminars, school-wide psychological assessments, having a large number of cases, and administrative job demands (McCarthy & Lambert, 2008) as well as other factors such as role ambiguity and insufficient professional support (Young & Lambie, 2007) play a role in increasing the risk.

The purpose of this study is to examine how an online peer supervision group designed for school counselors affects participants' burnout levels. The burnout levels of the school counselors who participated in the online peer supervision group study are expected to decrease. The study aims to develop a program for online peer supervision, the effectiveness of which has been tested, and also to expand the standards of this program in the long term by developing a handbook in light of the obtained findings. Therefore, the goal is to develop a sustainable peer supervision program for school counselors.

Method

The study uses an experimental design with a pretest-posttest control group and examines the effect from an online peer supervision group for school counselors on these counselors' burnout levels. An 8-week peer supervision group study was conducted online and applied to the experimental group, while the control group had no intervention. The experimental group consists of eight school counselors working in Istanbul's Üsküdar District who'd volunteered to participate in the study. Meanwhile, the six participants who met the criteria were included in the analysis. The study collects both quantitative and qualitative data for evaluating the effectiveness of the program. The quantitative data have been obtained with the Psychological Counselor Burnout Inventory (PCBI; Güler & Türküm, 2018) and a personal information form. The facilitator diaries of two group leaders, observer notes from two observer trainees, and the participant evaluations from the six group members have been used for obtaining the qualitative data, whose contents were then analyzed (i.e., content analysis) using the program SPSS 21.

Findings

The results from the Mann-Whitney U test show no significant difference to be found between the PCBI pretest scores for the experimental and control groups ($z = -0.378$; $p > .05$). According to the Wilcoxon test, a significant difference does occur between the pretest scores and posttest scores with the difference being found to significantly favor the posttest ($z = -2.032$; $p < .05$). Accordingly, the burnout levels of the school counselors who participated in the online peer supervision group can be argued to have decreased. The Mann-Whitney U test analysis shows a significant difference to be found between the PDTE posttest scores for the experimental and control groups ($z = -2.085$; $p < .05$). The burnout levels of the participants in the experimental group can be said to have decreased significantly compared to those in the control group. Finally, the Wilcoxon test shows the difference between the PDTE pretest and posttest scores for the control group to be insignificant ($z = -0.946$; $p > .05$).

Content analysis has been applied to the data obtained from the leaders' facilitator diaries of the leaders, the trainees' observer notes, and the group members' participant evaluations in order to figure out the qualitative findings of the study. The qualitative data have been collected to support and expand on the findings from the quantitative findings. The qualitative data have been classified under four

main themes: process, professional accomplishments, strengths, and areas that need improvement. The main theme of process includes the evaluations of the implementation process and consists of the sub-themes of time management, positive group environment, the role and qualifications of the facilitator, and the effects of the pandemic. The theme of professional accomplishments includes the sub-themes of emotional support and professional support. The theme of strengths includes the sub-themes of the number of participants and the format of the study. The theme of areas that need improvement consists of the sub-theme of academic content support.

Discussion

The study's findings support the belief that online group peer supervision significantly reduces school counselors' burnout levels. Previous studies have suggested the supervision support school psychological counselors receive to be an important predictor of burnout (Moyer, 2011). In addition to the uncertainty in the workload and roles, burnout for school counselors who had no professional support decreased with the support of peer supervision, which the current study's findings support. Getting social and professional support from other school counselors by receiving group peer supervision reduces school counselors' feelings of burnout and confirms the validity of their work in the school system (Butler & Constantine, 2005). As the findings of this study support, school counselors who receive adequate supervision feel more competent regarding fulfilling their duties and cope with work stress more effectively with the positive and negative feedback they receive (Moyer, 2011).

The group's positive atmosphere, which provides acceptance, trust, and sincerity, has a role in the process. In-depth assessments of the role and qualifications of the facilitators leading the process include giving effective feedback, managing the process (e.g., giving the right to speak and setting boundaries), having a supportive attitude and professional qualifications, and performing the consultation. According to previous study results, the attitude of the peer supervisor and the format of the peer supervision are factors affecting the usefulness of peer supervision (Amanvermez et al., 2020; Bradley & Boyd, 1989).

The supervision studies conducted in Turkey are seen to have focused on individual counseling practices at the level of undergraduate and graduate counseling (Amanvermez et al., 2020; Atik, 2012; Eryılmaz & Mutlu, 2018; Koçyiğit-Özyiğit & Erkan-Atik, 2021; Meydan, 2014). This study was carried out differently using school psychological counselors. The qualitative findings of the study indicate the need to exist for an implementation other than supervising undergraduate and graduate students' knowledge and skills regarding counseling practices. In addition to individual counseling skills, school counselors have been observed to need emotional and professional support and consultation. The results support the format of this study to have been effective in meeting these needs.

Giriş

Okul psikolojik danışmanlarının iş yükü çok çeşitliliği, rol belirsizliği ve yetersiz mesleki destek gibi faktörlerin etkisiyle tükenmişlik duyguları ile karşılaşma riski yüksektir. Tükenmişlik duyguları okul psikolojik danışmanlarının hem mesleki hem kişisel olarak olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Lambie, 2006; McCarthy ve Lambert, 2008). Okul psikolojik danışmanlarının süpervizyon desteği alması tükenmişlik duygusuyla baş etmede önemli bir role sahiptir. Bu çerçevede, mesleği gerçekleştiren psikolojik danışmanlara meslekte daha tecrübeli meslek elemanlarınca sunulacak süpervizyon desteği önemli görülmektedir. Çünkü nitelikli ve etkili psikolojik danışma hizmetlerinin önemli bir bileşeni süpervizyondur. Süpervizyon, mesleğin daha tecrübeli bir üyesi tarafından aynı meslekte daha yeni veya az tecrübesi olan başka bir üyeye sunulan müdahale olarak tanımlanmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2014). Süpervizyon bireysel olarak yapılabileceği gibi aynı düzeyde olan bir grup psikolojik danışmanla da yapılabilmektedir (McLeod, 2003). Süpervizyon uygulamalarının psikolojik danışmanın bireysel, mesleki gelişimini, becerilerini desteklemek, uygulamalarında yetkin ve etik olup olmadığını denetlemek gibi hedefleri bulunmaktadır (Bradley ve Boyd, 1989).

Belirli bir lider veya süpervizör olmadan bir grup psikolojik danışmanın birbirlerine süpervizyon yapmasına ise akran süpervizyonu (peer supervision) denmektedir (McLeod, 2003). Akran süpervizyonu, psikolojik danışmanların birbirleriyle ilişkilerini ve mesleki becerilerini kullanarak birbirlerine daha etkili ve yetenekli yardımcı olmalarına yardımcı olduğu bir süreçtir. Psikolojik danışmanların sahadaki deneyimleriyle ilişkili problemleri üzerinde çalışmalarına, öğrenme ve gelişimlerini etkileyen kişisel sorunların çözümüne yardımcı olmak için kullanılmaktadır (Wagner ve Smith, 1979). Akran süpervizyon grupları psikolojik danışmanların kariyer gelişimindeki değerli kaynaklardandır (Borders, 1991). Akran süpervizyonu ile psikolojik danışmanlar farklı bakış açıları görmekte, fark etmediklerini görme fırsatı bulmakta, benzer yaşantılardan geçtikleri için akranları tarafından anlaşıldıklarını hissetmektedir (Aladağ vd., 2011). Kendall (1972), akran süpervizyonunun otoritelere olan bağımlılığı azalttığını, öz-değerlendirme ve akranların değerlendirilmesindeki sorumluluğu artırdığını ve denetim yoluyla profesyonel gelişimin üniversite dışında da mümkün olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının aldıkları akran süpervizyonu, iş doyumunu ve işe bağılılığı olumlu yönde etkileyen dış motivasyonlar arasında yer almaktadır (Baggerly ve Osborn, 2006).

Akran süpervizyonunun faydalı olmasını etkileyen faktörler arasında akran süpervizörün tutumu, akran süpervizyonunun formatı ve eğitim bulunmaktadır. Akran süpervizörü yardımcı, işbirlikçi ve eşitlikçi bir tutum sergilemelidir. Süpervizyonun formatında akran süpervizörünün dönüt ve paylaşım işlevi vurgulanmalı, görevi yapılandırılmalı ancak esneklik olmalı ve fikirlerin tartışılması desteklenmelidir. Akran süpervizyonu eğitimi kapsamında çalışmanın formatı hakkında açıklamaların yapılması ve beceri alıştırmaları yer almalıdır (Bradley ve Boyd, 1989).

Akran süpervizyonu bireysel (Benshoff ve Paisley, 1996; Remley, Benshoff ve Mowbray, 1987) ve grupta (Borders, 1991) yürütülebilmektedir. Süpervizyon çalışmasının akranlardan oluşan bir grup ile yapılması destek, cesaretlendirme, becerileri artırma, kişisel ve mesleki gelişim sağlama gibi faydalar

sunmaktadır (Yalom, 1995). Akran süpervizyon grupları zorlu danışanlarla çalışırken dönüt olmaya, etik ve profesyonel konularda müşavirliğe, tükenmişlikle baş etmeye olanak sağlamaktadır. Grup ortamında bir durumun nasıl ele alınacağına dair farklı bakış açıları modellenirken dolaylı öğrenme gerçekleşmektedir (Starling ve Baker, 2000). Yüz yüze verilen akran süpervizyonu hizmetlerinin yanı sıra internet kullanımının yaygınlaşması ile web temelli akran süpervizyonu uygulamaları da yaygınlaşmaktadır (McAdams ve Wyatt, 2010). Online süpervizyon çalışmaları daha düşük maliyetli (Yeh vd., 2008), zaman ve kullanım açısından pratik (Abbass vd., 2011) olmakla beraber bağlantı zayıflığı ya da kopması gibi teknik problemler, güvenlik riskleri gibi dezavantajları da beraberinde getirmektedir (Rousmaniere, 2014). Woo, Bang, Lee ve Berghuis'in (2020) meta analiz çalışmasına göre bilgisayar destekli uzaktan gerçekleştirilen süpervizyon hizmetleri, yüz-yüze gerçekleştirilenler kadar etkili, tatmin edici ve yetkinliği destekleyici bulunmuştur.

Online akran süpervizyonu çalışmaları eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan biçimlerde sunulabilmektedir. Eş zamanlı olmayan web temelli süpervizyon çalışmalarında psikolojik danışmanlar internet forumları üzerinden mesajlarla ya da epostalar ile dönüt alabilmekte ve verebilmektedir. Bu uygulamalar danışmanlara zamanda esneklik sağlamaktadır (Yeh vd., 2008). Butler ve Constantine'in (2006) çalışmasına göre eş zamanlı olmayan web temelli akran süpervizyonu çalışmasına katılan okul psikolojik danışmanları katılmayanlara kıyasla daha yüksek özgüven ve vaka formülasyon becerileri göstermiştir. Eş zamanlı yapılan online süpervizyon çalışmaları ise video ya da sesli konferanslar üzerinden gerçekleştirilmektedir. COVID-19 pandemisi ile gelen kısıtlamalar sonucunda online platformlarda yapılan anlık ve eşzamanlı çalışmalar psikolojik danışma alanında verilen hizmetlere de yansımıştır (Dores, Geraldo, Carvalho ve Barbosa, 2020; Ifdil, Fadli, Suranata, Zola ve Ardi, 2020; Sorkin vd., 2021; Supriyanto vd., 2020).

Pandemi süreci öncesi Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde online psikolojik danışma ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Amanvermez, Zeren, Erus ve Genc, 2020; Zeren, 2015; Zeren ve Bulut, 2018). Özellikle süpervizyon çalışmalarının online yürütüldüğü ilk çalışma olan Amanvermez ve diğerlerinin (2020) araştırması Türkiye'de online süpervizyon ve akran süpervizyonuna yönelik psikolojik danışmanların deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulgularına göre online akran süpervizyonunu deneyimleyen psikolojik danışmanların süreçle ilgili olumlu görüşleri arasında akran desteği, benzer yaşantıların fark edilmesi, geri bildirim verme-alma, farklı cinsiyetteki psikolojik danışmanların görüşlerini dinleme ve mesleki gelişimin desteklenmesi bulunmaktadır. Öte yandan, olumsuz görüşleri arasında süpervizörün olmayışının bir sonucu olarak otorite ve yönlendirme eksikliği yer almaktadır. COVID-19 pandemisinde ise, Koçyiğit-Özyiğit ve Erkan-Atık (2021) psikolojik danışmanlık yüksek lisans öğrencilerinin pandemi döneminde yürüttükleri çevrimiçi psikolojik danışma ve süpervizyon deneyimlerini incelemiştir. Katılımcılar çevrimiçi süpervizyon deneyimlerinde süpervizyonun planlanmasını ve yürütülmesini kolaylaştıran ve zorlaştıran unsurlardan bahsetmektedir. Çevrimiçi süpervizyonun pratikliği ve yapılandırılmış olmasının uygulanabilirliği artırması kolaylaştırıcı unsurlar arasında yer almaktadır. Seslerin birbirine karışması, akran geribildirim almanın zorluğu ve bağlantı problemleri ise planlama ve yürütmeyi zorlaştıran faktörler olarak belirtilmiştir. Süre, teknik kullanımındaki sınırlılıklar ve süpervizörün özellikleri de online süpervizyon sürecini etkileyen diğer faktörlerdir.

Süpervizyonla ilgili yapılan çalışmalar arasında son dönemlerde sıklıkla gündeme gelen ve ruh sağlığı çalışanlarının en önemli sorunlardan biri olan “tükenmişlik” yer almaktadır (Çoban, 2004; O’Connor vd., 2018). Tükenmişlik, işi “insanla çalışmak” olan kimselerde yaygın olarak görülen duygusal yorgunluk sendromudur. Tükenmişlik sendromunun belirleyici özellikleri arasında duygusal kaynakların tükenmesi ile artan duygusal yorgunluk hissinin yanı sıra hizmet verilen kişiye yönelik olumsuz, kötümser tutum ve hisler de yer almaktadır. Bir diğer belirleyici özellik ise kişinin işteki başarısından memnun olmaması ve yeterli duygusundaki azalmadır (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik, bireylerde duygusal ve fiziksel belirtilerle ortaya çıkmaktadır. Duygusal belirtiler arasında katılık, olumsuzluk ve güçsüzlük içeren olumsuz tutumların yanı sıra çaresizlik, umutsuzluk, hayal kırıklığı ve duygusal tükenme duyguları yer almaktadır. Fiziksel tükenme, hastalığa karşı artan duyarlılık ve duygusal boşaltma gibi somatik durumlar da tükenmişlik göstergesidir (Harris, 1984; Lattanzi, 1981). Her meslek grubunda rastlanan tükenmişlik sendromu ruh sağlığı alanında çalışanlarda da yaygın olarak görülmektedir (İkiz, 2010; Lim vd., 2010; O’Connor vd., 2018; Oğuzberk ve Aydın, 2009). Ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlikleri bireysel ve işle ilişkili faktörden etkilenmektedir (Lim vd., 2010). O’Connor ve diğerlerinin (2018) yaptığı meta analiz çalışmasına göre yaş, yüksek başarı hissi, iş yükü, iş yerindeki ilişkiler, rol netliği, mesleki özerklik hissi, adil davranıldığı hissi ve düzenli süpervizyon erişimi tükenmişlik sendromunu etkileyen faktörler arasında bulunmaktadır. Türkiye’de psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyini inceleyen bir çalışma sonuçlarına göre psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyi cinsiyete ve yaşa göre farklılaşmamakta ancak çalıştığı kuruma, kaç yıldır çalışıyor olduğuna ve kişisel yeterlik algısına göre farklılaşmaktadır (İkiz, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2020) okul psikolojik danışmanı “Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan, okul rehberlik ve psikolojik danışma programının uygulanması ve koordinasyonunun sağlanmasında program sorumlusu olarak görev alan, rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan personeli” olarak tanımlanmaktadır. Buna göre MEB’e bağlı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında kapsamlı ve gelişimsel rehberlik hizmetleri okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri tarafından planlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu hizmetler arasında rehberlik kapsamındaki bilgilendirme çalışmalarının yanı sıra psikolojik danışma hizmetleri de yer almaktadır. Okullarda psikolojik danışma hizmeti sunan profesyonellerin tükenmişlik sendromu yaşama riskleri yüksektir (Kim ve Lambie, 2018; Moyer, 2011). Evrak işleri, ebeveyn seminerleri, okul geneli psikolojik ölçme değerlendirmeler, vaka sayılarının çokluğu ve idari iş talepleri gibi iş yükünün çok çeşitli olması (McCarthy ve Lambert, 2008) ve rol belirsizliği ve yetersiz mesleki destek (Young ve Lambie, 2007) gibi diğer faktörler bu riskin artışında rol oynamaktadır. Tükenmişlik duyguları, danışma hizmetinde etkisizlik, erken mesleki yıpranma, depresyon gibi hem kişisel hem profesyonel olarak danışmanlar için olumsuz sonuçlara sebep olma potansiyeli taşımaktadır (Lambie, 2006). Süpervizyon hizmeti psikolojik danışmanların tükenmişlik duyguları yaşamasında yordayıcı (Moyer, 2011) ve önleyici (Kim ve Lambie, 2018; Lambie, 2006) bir role sahiptir.

Türkiye’de, süpervizyon ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunun psikolojik danışman eğitime odaklandığı, lisans ya da lisansüstü eğitim alan psikolojik danışman adaylarına yönelik verilen süpervizyon çalışmalarını incelediği görülmektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Atik, 2012; Eryılmaz ve Mutlu, 2018; Kalkan ve Can, 2019; Siviş-Çetinkaya ve Kararırmak, 2012). Çalışma konuları arasında mikro beceri süpervizyon modeli (Meydan, 2014), akran süpervizyonu (Amanvermez vd., 2020), süpervizör eğitimi (Koçyiğit-Özyiğit ve İşleyen, 2016), süpervizyonla ilgili ölçme araçlarının uyarlanması ve geliştirilmesi (Erkan Atik ve Yıldırım, 2017; İlhan vd., 2018) gibi başlıklar bulunmaktadır. Çoban’ın (2004) okul psikolojik danışmanlarının tükenmişliklerine yönelik yaptığı akran süpervizyonu çalışması sonucunda deney grubundaki katılımcıların tükenmişlik düzeylerinde azalma olduğu bulunmuştur. Bu çalışmasında Çoban (2004) “peer supervision” ifadesi için “akran süpervizyonu” yerine “meslektaş dayanışması” ifadesini kullanmış ve etkililiğini sınıadığı 5 haftalık “Meslektaş Dayanışma Programı” geliştirmiştir. COVID-19 pandemisi sürecinin eğitsel kısıtlamalara neden olması ile çevrimiçi süpervizyon çalışmalarının etkililiğine yönelik çalışmalar da yapılmaya başlanmıştır (Amanvermez vd., 2020; Koçyiğit-Özyiğit ve Erkan-Atik, 2021). Ancak Türkiye’deki alan yazında okul psikolojik danışmanlarına yönelik yapılan online akran süpervizyonu uygulamalarına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okullarda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler hem psikolojik danışma (bireyle ve grupla) hem de rehberlik (kişisel-sosyal, eğitsel, mesleki) hizmetleri sunmaktadır. Bu hizmetlerin planlanması, sunulması, koordinasyonu ve değerlendirilmesi gibi pek çok boyutlarda rol ve sorumlulukları bulunmaktadır (MEB, 2020; Türker vd., 2015). Mesleki gelişim öz-değerlendirme ve yaşam boyu eğitimi kapsayan bir sorumluluktur (Wagner ve Smith, 1979). Okul psikolojik danışmanlarının mesleki gelişimleri adına, okullarda verdikleri psikolojik danışma hizmetlerine yönelik süpervizyon desteği almaları gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik sistematik ve düzenli bir program uygulanmamaktadır. Rehberlik Araştırma Merkezleri’nin (RAM) “akran süpervizyonu” ya da “vaka paylaşım grupları” adı altında çeşitli uygulamaları mevcuttur (Eyüp RAM, 2018; Kadıköy RAM, 2017; Patnos RAM, 2019; Ümraniye RAM, 2018) ancak bu çalışmaların süreklilik arz etmediği ve kanıta dayalı olmadığı görülmektedir.

Bu genel çerçevede araştırmanın amacı okullarda psikolojik danışman olarak çalışanlara yönelik tasarlanan online grupla akran süpervizyonu çalışmasının katılımcıların tükenmişlik düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Akran süpervizyonu çalışmasına katılan okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeylerinde düşüş olması beklenmektedir. Araştırmanın hipotezleri aşağıda yer almaktadır:

- H_0 hipotezi: Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- H_1 hipotezi: Online akran süpervizyonu uygulanmasından sonra deney grubunun sontest PDTE puanları, öntest puanlarına göre anlamlı bir şekilde azalacaktır.
- H_2 hipotezi: Online akran süpervizyonu uygulanmasından sonra deney ve kontrol gruplarının sontest PDTE puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşacaktır.

- H_3 hipotezi: Kontrol grubunun öntest ve sontest tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmayacaktır.

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ilk olarak etkililiği sınanmış bir “online akran süpervizyonu” programı geliştirilmesi amaçlanmakta olup uzun vadede bu programın standartlarının oluşturularak el kitabı haline getirilmesi ve yaygınlaştırılması da amaçlanmaktadır. Böylece okul psikolojik danışmanlarına yönelik sürdürülebilir bir akran süpervizyonu programı geliştirilmiş olması hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma okul psikolojik danışmanlarına yönelik tasarlanan online grupla akran süpervizyonu çalışmasının tükenmişlik düzeylerine etkisini incelemek amacıyla öntest sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Deney grubuna online ortamda gerçekleştirilen 8 haftalık akran süpervizyonu çalışması uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni online grupla akran süpervizyonu çalışması, bağımlı değişkeni ise katılımcıların tükenmişlik düzeyidir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Üsküdar’da görev yapan ve çalışmaya gönüllü olan 8 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı kadındır ve 4’ü özel, 4’ü devlet okulunda çalışmaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise olmak üzere farklı okul kademelerinden olan deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının mesleki tecrübeleri 1-4 yıldan 26 yıl ve üzerinde olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Kontrol grubunu da Üsküdar’da görev yapan 8 okul psikolojik danışmanı kadından oluşmaktadır. 2’si özel okulda çalışan kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının mesleki tecrübeleri ve çalışma kademeleri deney grubuyla aynı çeşitliliği göstermektedir. Grupların varyanslarının homojenliğini test etmek için yapılan Levene değerine göre grupların varyansları homojendir ($p > .05$). Deney ve kontrol grubu katılımcılarına ait demografik bilgiler aşığıdaki Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Deney (D) ve Kontrol (K) Grubu Katılımcılarının Demografik Bilgileri

Deney (D) ve Kontrol (K) Grubu Katılımcı	Cinsiyet	Çalıştığı okul türü	Çalıştığı okul kademesi	Mesleki tecrübe
D1	Kadın	Özel okul	Lise	5-10 yıl
D2	Kadın	Devlet okulu	Ortaokul	1-4 yıl
D3	Kadın	Özel okul	İlkokul	11-15 yıl
D4	Kadın	Özel okul	Ortaokul	1-4 yıl
D5	Kadın	Devlet okulu	Ortaokul	21-25 yıl
D6	Kadın	Devlet okulu	İlkokul	16-20 yıl

K1	Kadın	Devlet okulu	İlkokul	5-10 yıl
K2	Kadın	Özel okul	Lise	1-4 yıl
K3	Kadın	Devlet okulu	İlkokul	16-20 yıl
K4	Kadın	Devlet okulu	Ortaokul	26 yıl ve üzeri
K5	Kadın	Devlet okulu	Diğer	11-15 Yıl
K6	Kadın	Devlet okulu	Ortaokul	11-15 Yıl

Araştırmada, deney gruplarındaki katılımcıların ölçümlerinin analize dâhil edilmesi için 8 haftalık eğitimin en az 5 haftasına katılmış olma koşulu aranmıştır. Sonuçta, nicel ve nitel verilerin analizi, bu koşulu sağlayan deney grubundaki 6 katılımcıdan elde edilen verilerle yapılmış, 2 katılımcı devam kriterini sağlamadığı için analizlere dahil edilmemiştir. Kontrol grubunda da 2 katılımcının verileri (mesleki deneyimi deney grubunda dahil edilmeyenlerle aynı olan) analizlere dahil edilmemiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmada programın etkililiğinin değerlendirilmesi için hem nicel hem nitel veri toplanmıştır. Böylelikle çalışmanın etkililiğine yönelik hem süreç hem sonuç değerlendirmesi yapılması amaçlanmıştır. Süreç değerlendirmesi her bir oturumun ve uygulamaların değerlendirilmesini içerirken sonuç değerlendirmesi bireylerdeki değişime odaklanmaktadır (Furr, 2000). Araştırmanın nicel verileri için öntest ve sontest olarak Güler ve Türküm'ün (2018) uyarladığı "Psikolojik Danışman Tükenmişlik Envanteri (PDTE)" kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyeti, çalıştıkları okul kademesi ve türü (özel-devlet), mesleki tecrübeleri ile ilgili bilgiler ise "Kişisel Bilgi Formu" ile edinilmiştir. Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında toplanmıştır.

Psikolojik Danışman Tükenmişlik Envanteri (PDTE): Güler ve Türküm (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan envanter Lee ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçek Counseling Burnout Inventory olarak isimlendirilmektedir. Psikolojik danışmanların tükenmişliklerini değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahip olup, 1 = Hiç doğru değil - 5 = Her zaman doğru biçiminde puanlanmaktadır. 19 maddeden oluşan ölçek tükenme, yetersizlik, olumsuz iş ortamı, danışanları değersizleştirme ve kişisel yaşamda bozulma olmak üzere beş boyut içermektedir. Envanterin her bir alt boyutundan alınan puanların yükselmesi psikolojik danışmanın tükenmişliğinin o boyutta yükseldiğini göstermektedir. Ölçek ayrıca toplam tükenmişlik puanı da vermektedir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'tir.

Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin beş boyutlu modelinin uyum indeksi değerleri $\chi^2 = 285.88$, $sd = 142$, $\chi^2/sd = 2.01$, $RMSEA = .058$, $NFI = .95$, $CFI = .97$, $GFI = .91$, $AGFI = .88$, $SRMR = .06$ olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .89, alt ölçekler için ise tükenme .84, yetersizlik .84, olumsuz iş ortamı .82, danışanları değersizleştirme .75 ve kişisel yaşamda bozulma .71 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı değerleri .70 üzerindedir.

Nitel verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın nitel verileri için gruptaki 2 liderin “kolaylaştırıcı günlükleri”nden, 2 gözlemci stajyerin “gözlemci notları”ndan ve 6 grup üyesinin “katılımcı değerlendirmeleri”nden faydalanılmıştır. Gruba liderlik eden 2 kolaylaştırıcının her biri, oturumun ardından oturumla ilgili değerlendirmelerini “kolaylaştırıcı günlüğü” olarak tutmuştur. Her bir oturuma gözlemci olarak katılan 2 stajyer psikolojik danışma ve rehberlik bölümü öğrencisi süreçle ilgili gözlemlerini yazmıştır. Çalışmanın sonunda tüm katılımcılar çalışmanın güçlü/ güçlendirilmesi gereken yönlerine, çalışmanın kişisel ve mesleki açıdan hayatlarındaki etkisine dair yazılı bir değerlendirmede bulunmuştur. Katılımcıların çalışmayı değerlendirmesi için sorulan açık uçlu sorular aşağıda yer almaktadır;

- Çalışmanın tamamını düşündüğünüzde çalışmanın zaman yönetimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Kolaylaştırıcılara dair geribildirimleriniz nelerdir?
- Akran süpervizyonu grup çalışmasının verimliliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Mesleki yaşantınıza ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
- Çalışmanın formatına dair yapılmasının faydalı olacağını düşündüğünüz değişiklikler/ eklemeler vb. nelerdir?
- Çalışmanın güçlü yanları nelerdir? İlerde planlanacak akran süpervizyonu çalışması için bu çalışmada yer alan hangi uygulamaların devam etmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

Uygulama

Çalışma, Üsküdar Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile işbirliği yapılarak 2020-2021 yılında Üsküdar ilçesinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Üsküdar ilçesinde görev yapan, her kademedeki okul psikolojik danışmanlarına çalışmasının duyurusu yapılmış, gönüllülük esasına göre katılımcılar belirlenmiştir. Yapılan duyuru sonucu çalışmaya katılmaya gönüllü olan 8 okul psikolojik danışmanı deney grubuna atanmıştır. Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve katılım için onamları alınmıştır.

Online olarak grupla gerçekleştirilen çalışma 8 hafta sürmüştür. Her bir oturum yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Her bir oturumda önceden belirlenen sayıda gönüllü katılımcının getirdiği vakalar ele alınmıştır. Çalışmaya, çalışmanın ortağı olan Üsküdar RAM’den iki psikolojik danışman kolaylaştırıcı (moderatör) olarak liderlik etmiştir. Kolaylaştırıcılar, 10 yıl üzerinde mesleki deneyime sahip olup hem RAM’larda hem okullarda çalışmayı tecrübe etmiştir. Ayrıca, oturumlara, Üsküdar RAM bünyesinde stajını yapmakta olan 2 tane 4. sınıf psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğrencisi de gözlemci olarak katılmış, gözlemci notları tutmuştur. 8 hafta sonunda deney ve kontrol grubuna tekrar PDTE uygulanmıştır. Oturumlar 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir.

Online akran süpervizyonu uygulaması öncelikle bir pilot çalışma ile denenmiştir. 4 hafta süren pilot uygulamadan elde edilen veriler ışığında 8 haftalık çalışma tasarlanmıştır. Uygulamanın

formatı yapılandırılırken Wagner ve Smith'in (1979) yüksek lisans eğitimi sürecindeki psikolojik danışmanların eğitilmesinde kullandığı akran süpervizyonu formatı göz önünde bulundurulmuştur. Akranların birbirinin öğrenme ve gelişimini desteklediği bu uygulamada grup her hafta düzenli olarak belli bir saatte toplanır. Grup üyelerinden biri ele almak istediği konuyu gruba getirir (süpervizyon alan üye) ve diğer grup üyeleri ona yardımcı olur (akran süpervizörler). Akran süpervizörlerden, süpervizyon olan üyenin getirdiği konuya yardımcı olmak için tüm kaynaklarını kullanmaları beklenir. Bu çalışmada benimsenin bu modele göre oturumların işleniş biçimi aşağıda özetlenmiştir.

İlk oturum tanışma, kuralların belirlenmesi ve grup süreci hakkında bilgilendirme üzerine gerçekleştirilmiştir. Grubun ne zaman toplanacağı, ne kadar süreceği, ne şekilde yapılacağı konusunda üyelere bilgi verilmiştir. Grup işleyişi şu şekildedir; gruptaki kolaylaştırıcılar sürece liderlik eder. Zamanlama, grup içi konuşmaların yönetimi gibi konular kolaylaştırıcıların sorumluluğundadır. Her hafta, önceki haftadan gönüllü olanlar arasından belirlenen bir ya da iki okul psikolojik danışmanı seçtikleri vakalarını grupla paylaşır. Grupta bu vaka ele alınarak yorumlanır, grup üyeleri tarafından dönütler verilir.

2. oturumdan itibaren son oturuma kadar oturumlar benzer akışta ilerlemiştir. Oturuma kolaylaştırıcıların “Bugün buraya nasıl geldiniz? Birkaç kelime veya bir cümle ile belirtiniz.” şeklinde ısınma soruları ile başlanır. Bu kısımda üyeler, stajyerler, kolaylaştırıcılar birkaç cümle ile duygularını grupla paylaşır. Isınma konuşmalarının ardından kolaylaştırıcı birkaç cümle ile geçmiş haftayı özetler. Ardından, vakayı sunacak üye ister sunum kullanarak isterse sadece anlatım ile ortalama 20-25 dakikalık bir sürede vakasını anlatır. Bu süreçte diğer üyeler anlatılan durumu daha iyi anlamak için sorular sorar. Kolaylaştırıcılar da grup tarafından anlaşılmadığını düşündüğü kısımları sorularla açarlar. Vakasını paylaşan üyenin sunumu bittiğinde grup üyeleri sorularını/geri bildirimlerini/katkılarını sunarlar. Vakayı sunan üye soruları yanıtlar, dönütleri yorumlayıp açıklamalarda bulunabilir. Grup üyeleri ve kolaylaştırıcılar bu süreçte vakayı paylaşan üyeye karşı güçlendirici ifadelerle destekleyici bir tutum sergilerler. Oturumun kapanışında kolaylaştırıcılar grup üyelerine “Bugün buradan nasıl ayrılıyorsunuz? Birkaç kelime veya bir cümle ile belirtiniz.” sorusunu yönelterek grubun oturumla ilgili değerlendirmelerini alırlar. Oturum sonlandırılmadan bir sonraki hafta vaka sunacak üyeler belirlenir.

Son oturum ise grup üyelerinin gruptan edindikleri kazanımlarını, bunları çalışma sonrasında nasıl kullanacaklarını, çalışmayla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşarak grup deneyimlerini değerlendirmesini içermiştir. Sonlandırma aşamasında süreç değerlendirilerek üyelerin olumlu duygularla ayrılmasına odaklanılmıştır.

Veri analizi

Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test ölçümlerine dair elde edilen veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Deney grubunun PDTE sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon Uyumlu Çiftler İşaretili Sıralar Testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda ve küçük örneklem gruplarında kullanılan Mann Whitney U testi bağımsız iki ortalama arasındaki farkın test edilmesinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015). Deney ve kontrol grubunun PDTE sontest

puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ise Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesine içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla veriler, verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşan analize tabi tutulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel verilerde geçerliğin sağlanmasına yönelik olarak hem kolaylaştırıcılardan, hem gözlemcilerden hem katılımcıların gözlem ve dönütleri incelenerek farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerle çeşitleme yapılmış ve veriler ayrıntılı olarak raporlanmıştır. Öte yandan, çalışma grubu, ortam ve süreç özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmış, sınırlar belirtilmiştir. Güvenirliğin sağlanması için ise nitel verilerin analizinde uzman incelemesinden faydalanılmış olup araştırmacı tarafından yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar bir uzman tarafından teyit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusu kapsamında elde edilen nicel ve nitel verilerin analizleri bulunmaktadır.

Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın hipotezleri doğrultusunda elde edilen bulgulara verilmiştir. Deneysel uygulamanın nicel verileri, deney ve kontrol grubu PDTE öntest puanlarının farklılaşmasını, deney grubunun PDTE öntest – sontest puanlarının farklılaşmasını, kontrol grubunun PDTE öntest – sontest puanlarının farklılaşmaması ve deney grubunun PDTE sontest puanlarının kontrol grubununkinden farklılaşmasını incelemek için analiz edilmiştir.

Öncelikle, deney ve kontrol grubu katılımcılarının PDTE öntestinden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının PDTE Öntest Puanlarının Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\square_{sıra}$	U	z	p
Psikolojik Danışman Tükenmişliği	Deney	6	6,75	40,50	16,500	-,241	,810
	Kontrol	6	6,25	37,50			
	Toplam	12					

Tablo 2'de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunun PDTE öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($z = -.378$; $p > .05$). Elde edilen bu sonuca göre deney ve kontrol grubundaki katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin birbirine eşit olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi, deney grubunun PDTE sontest puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı düzeyde azalacağı yönünde oluşturulmuştur. Bu hipotezin testi için Wilcoxon testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney Grubu PDTE Öntest – Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sigma_{sıra}$	z	p
	Azalanlar	5	3,00	15,00		
	Artanlar	0	0	0	-2,032	,042
Psikolojik Danışman	Eşit	1				
Tükenmişliği	Toplam	6				

Tablo 3'te görüldüğü üzere, deney grubunun PDTE öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($z = -2,032$; $p < .05$). Diğer bir ifadeyle, online akran süpervizyonuna katılan okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeylerinin anlamlı şekilde azaldığı söylenebilir.

Çalışmanın diğer hipotezi, deney grubu PDTE sontest puanının kontrol grubunun PDTE sontest puanının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde azalacağı yönündedir. Bu hipotezin testi için Mann Whitney-U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te bulunmaktadır.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının PDTE Sontest Puanlarının Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sigma_{sıra}$	U	z	p
	Deney	6	4,33	26,00			
Psikolojik Danışman	Kontrol	6	8,67	52,00	5,000	-2,085	,037
Tükenmişliği	Toplam	12					

Tablo 4'te görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunun PDTE puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($z = -2,085$; $p < .05$). Buna göre deney grubundaki katılımcıların tükenmişlik düzeyleri kontrol grubundakilere kıyasla anlamlı düzeyde azaldığı söylenebilir.

Son olarak, kontrol grubunun PDTE sontest puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmayacağı yönündeki hipotez Wilcoxon analizi ile yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Kontrol Grubu PDTE Öntest – Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\square_{sıra}$	z	p
	Azalanlar	1	6,00	6,00		
	Artanlar	5	3,00	15,00	-,946	,344
Psikolojik Danışman	Eşit	0				
Tükenmişliği	Toplam	6				

Tablo 5'te görüldüğü üzere, kontrol grubunun PDTE öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($z = -,946$; $p > .05$). Buna göre online akran süpervizyonuna katılmamış olan okul psikolojik danışmanlarının öntest ile sontest tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel bulguları için liderlerin “kolaylaştırıcı günlükleri”nden, gözlemci stajyerlerin “gözlemci notları”ndan ve grup üyelerinin “katılımcı değerlendirmeleri”nden elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Nitel veriler, nicel bulgulardan elde edilen bulguları desteklemek ve genişletmek amacıyla toplanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen temalar, alt temalar, kodlar ve bunlara ilişkin kolaylaştırıcı, gözlemci ve katılımcı ifadeleri aşağıda Tablo 6'da yer almaktadır. “L” harfi ile başlayan ifadeler kolaylaştırıcılara, “G” harfi ile başlayan ifadeler gözlemcilere ve “K” harfi ile başlayan ifadeler grup üyelerine aittir. Katılımcı yorumları, katılımcıların kendilerini rahat ifade etmeleri için anonim olarak alınmıştır.

Tablo 6.

Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Temalar, Alt Temalar, Kodlar ve İfadeler

Tema	Alt Tema	Kod	İfade
------	----------	-----	-------

1.Süreç	1.1. Zaman yönetimi	1.1.1. Geç gelen katılımcılar 1.1.2. Vaka paylaşımlarında zaman kullanımı 1.2.3.Genel zaman yönetimi	L: “Gruba katılımlarda gecikmeler çok dikkatimi çekiyor. 3-4 kişi haricindeki katılımcılar en az 10 dakika gecikti diyebilirim.” G: “Her hafta geç başlanıldığı için oturumların uzadığını ve buna dikkat edilmesi gerektiği vurgulandı.” K: “Zaman yönetiminin gayet iyi olduğunu düşünüyorum başlama, bitirme ve ara surelerine çok titizlikle dikkat edildi.”
	1.2. Olumlu grup ortamı	1.2.1. Kabul 1.2.2. Güven 1.2.3. İçtenlik	G: “Ayrıca katılımcı hocaların bu çalışmaya iyice alıştıklarını gözlemladim. Kendilerini rahatça ifade edebiliyorlar. Ve anlatılan her vakada aktifler, soru sormak için not alıyorlar.”
	1.3. Kolaylaştırıcının rolü ve nitelikleri	1.3.1. Geri bildirim verme 1.3.2. Süreç yönetimi (zaman yönetimi, söz hakkı verme, sınırları belirleme 1.3.3. Destekleyici tutum 1.3.4. Mesleki yeterlilik 1.3.5. Müşavirlik	L: “İkinci bölümde üstün zekâlılar üzerine bir gündemimiz oldu. Öncelikle ben soruları aldım bir iki tane sonra sistemi (bilsem/ram tanılama/bakanlık stratejisi, bakanlığın kaynak kitapları) hakkında bilgiler verdim ve zekâ testleri vb. şeyler konuşuldu mümkün mertebe gelen sorular üzerinden gittim. Bu konuda sandığımdan daha çok bilgi eksikliği vardı.” G: “Oturumun sonunda doğru hala konuşmayan bazı katılımcıları aktif hale getirmek için L1 hocanın soru sorması çok iyi oldu. Herkesin konuşması kaynaşmayı daha da arttırdı.” K: “L1 Bey, oturumlarda katılımcıların aktif katılımında teşvik edici ve rahatlatıcı, anlayışlı yaklaşımınız için teşekkürler. Sunumlardaki yorum ve sorularınız, gereken yerde RAM’la ilgili verdiğiniz bilgiler ve kitap kaynak önerileriniz çok değerli.” K: “Çalışmanın organizasyonu, devam ve takibinde gösterdikleri emek için L2 Beye çok teşekkür ederim.”
	1.4. Pandeminin etkileri	1.4.1. Covid pozitif katılımcılar 1.4.2. Covid kaygısı	L: “Giriş konuşmalarında gördük covid önemli bir gündemdi oturumda. N hoca pcr testi yaptırdığını ve sonuç beklediği için gergin olduğunu söyledi. D hoca bir haftadır covid pozitif teşhisiyle evde yattığını söyledi. S hoca okulda covid vakaları olduğunu bu nedenle gergin olduklarını söyledi. Bunun zerine M hoca birkaç haftadır covidı ağır atlattığı için gruba katılmamış olduğunu söyledi.”

2.Mesleki kazanımlar	2.1. Duygusal destek	2.1.1. Yalnızlık hissiyle baş etme 2.1.2.Benzer sorunların yaşanması	K: “Yalnız olmadığımı gördüm. Bu süreçte bir ses bir nefes olarak şahsen müthiş bir iyileştirici etkisinin olduğunu düşünüyorum.” K: “Yalnız olmadığımı bilmek mutluluk verici.” G: “Katılımcıların benzer sorunlar yaşamış olması onları rahatlatı ve bence grup yakınlaştı.” K: “Diğer pdrcileri görmüş yaşadıkları sorunların benzer olduğunu öğrendim.”
	2.2.Mesleki destek	2.2.1.Akran dönütü 2.2.2. Farklı bakış açıları kazanma	G:” Gruptaki birçok kişi önerilerde bulundu ve çocukları bir meslek lisesine yönlendirme konusunda fikir verildi. Sunum bittikten ve yorumlar yapıldıktan sonra sunum yapan hoca kendimi çok aydınlanmış hissediyorum yorumunu yaptı.” K: “Çalışmada meslektaşlarımla vaka sunumları sırasında; meslek yaşantısındaki sorunlar, iş planlaması, öğrenci veli ve idarecilere doğru ve etkili iletişim süreçleri, problem çözme becerileri konusunda farklı bakış açıları ve yöntemler kazandığımı düşünüyorum.” K: “Paylaşılan vakalarda yaklaşımları ve farklı bakış açılarını görmek adına katkı sağladığını düşünmekteyim. Mesleki yaşamda da karşı karşıya kalınan olaylar vakalar ile ilgili farklı bir bakış açısı görmek faydalıydı.”
3.Güçlü yanlar	3.1. Katılımcı sayısı	3.1.1. Katılımcı sayısının az olması avantajı	K: “Katılımcının az olması güçlü yanı. Herkesin sunum yapabilmesi, yorum ve sorulara ayrılan zaman yeterliydi.”
	3.2. Çalışmanın formatı	3.2.1. Sunum yapılması 3.2.2. Vaka paylaşımı	K: “Her bir kişinin sunuyor olması ve özgürce sorularımızı sorabiliyor olmamız.” K: “Bu çalışmada vakalar üzerine çalışmamız çok etkiliydi. Ayrıca Ram da yürütülen süreç hakkında bilgi almak bizlere iyi geldi.”
4.Güçlendirilmesi gereken yanlar	4.1. Akademik içerik desteği	4.1.1. Makale paylaşımı	K: “Ayrıca içerik anlamında da sık karşılaşılan vakalarla ilgili makale paylaşımları yapılabilir.”

Tablo 6’da görüldüğü üzere, elde edilen nitel veriler “süreç, mesleki kazanımlar, güçlü yanlar ve geliştirilmesi gereken yanlar” olmak üzere dört ana tema altında yer almaktadır. Uygulama sürecine dair değerlendirmelerin yer aldığı “süreç” ana teması *zaman yönetimi, olumlu grup ortamı, kolaylaştırıcının rolü ve nitelikleri, pandeminin etkileri* alt temalarından oluşmaktadır. “Mesleki kazanımlar” temasında *duygusal destek ve mesleki destek* alt temaları yer almaktadır. “Güçlü yanlar” temasının alt temalarında *katılımcı sayısı ve çalışmanın formatı* bulunmaktadır. “Güçlendirilmesi gereken yanlar” teması ise *akademik içerik desteği* alt temasından oluşmaktadır. Temalara ait hem kolaylaştırıcı hem gözlemci hem katılımcı değerlendirmelerinden elde edilen ifadelere yer verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, online olarak grupla uygulanan akran süpervizyonu çalışmasının okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeyine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada öncelikle deney ve kontrol gruplarının tükenmişlik düzeyleri karşılaştırılmış ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışmanın hipotezlerinde deney grubuna uygulanan akran süpervizyonu çalışmasının katılımcıların tükenmişlik düzeylerini anlamlı düzeyde azaltacağı ileri sürülmüştür. Çalışmada kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Elde edilen bulgulara göre online akran süpervizyonu uygulaması deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeyini anlamlı biçimde azaltmıştır. Kontrol grubuna kıyasla bu düşüşün deney grubu lehine olması online akran süpervizyonu çalışmasının tükenmişlik düzeyini azaltmada etkili olduğunu destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde geçmişte yapılan çalışmalar, ruh sağlığı çalışanı olan okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik riskinin yüksek olduğunu göstermektedir (Butler ve Constantine, 2005; O'Conner vd., 2018; Wilkerson, 2009). Bu riski artıran kişisel, çevresel ve kurumsal faktörler olduğu belirtilmektedir (Savicki ve Cooley, 1982; Wilkerson, 2009). Süpervizyon eksikliği de sebep olduğu izolasyon ile tükenmişliği artıran bir etkidir (Moyer, 2011; Wilkerson, 2009). Okul psikolojik danışmanlarının aldığı süpervizyon desteği tükenmişliğin önemli yordayıcılarından (Moyer, 2011). İş yükü ve rollerdeki belirsizliğin yanı sıra profesyonel destekten yoksun kalan okul psikolojik danışmanlarının tükenmişliklerinin akran süpervizyonu desteği ile azaldığı bu çalışmanın bulguları ile desteklenmektedir. Akran süpervizyonunu ya da müşavirliğini grupla deneyimlenmesi ile diğer okul danışmanlarının sosyal ve mesleki desteği okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik duygularını azaltmakta ve okul sistemi içerisinde yaptığı işlerin geçerliğini tasdik etmektedir (Butler ve Constantine, 2005). Bu çalışmanın bulgularının da desteklediği gibi yeterli süpervizyon desteği alan okul psikolojik danışmanları edindikleri olumlu ve olumsuz dönütler ile görevlerini yerine getirmede kendilerini daha yeterli hissetmekte ve iş stresiyle daha etkili baş etmektedir (Moyer, 2011).

Elde edilen nicel veriler uygulanan online grupla akran süpervizyonu çalışmasının okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeylerini azalttığını gösterirken nitel veriler de hem bunu desteklemiş hem de uygulamayla ilgili daha derinlemesine değerlendirmeler elde edilmesini sağlamıştır. Elde edilen nitel bulgularla çalışmanın süreci, katılımcıların edindikleri mesleki kazanımlar, çalışmanın güçlü ve güçlendirilmesi gereken yanlarına dair detaylı bilgi elde edilmiştir.

Çalışmanın uygulama sürecine dair zaman yönetimiyle ilgili geç gelen katılımcılar, vaka paylaşımlarında zaman kullanımı ve genel zaman yönetiminin sürece etkisine dair görüş elde edilmiştir. Grubun kabul, güven ve içtenlikle temin edilen olumlu atmosferinin süreçteki rolü görülmüştür. Süreci yöneten kolaylaştırıcıların rolü ve niteliklerine dair derinlemesine elde edilen değerlendirmeler arasında ise etkili geri bildirim verme; söz hakkı verme sınırları belirleme gibi süreç yönetimi; destekleyici tutuma sahip olunması, mesleki yeterlilikler ve müşavirlik etme yer almıştır. Benzer şekilde, Amanvermez ve diğerlerinin (2020) psikolojik danışmanlara yönelik gerçekleştirdiği online süpervizyon çalışmasında da süpervizörün öğretmen ve psikolojik danışman

rolünün, destekleyici, cesaretlendirici ve deneyimli olmasının, kontrol ve otorite sağlamasının, geri bildirim vermesinin katılımcılar tarafından önemli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında, akran süpervizörün tutumu ve akran süpervizyonunun formatı akran süpervizyonunun faydalı olmasını etkileyen etkenler arasında yer aldığı belirtilmektedir. Akran süpervizörlerin yardımcı, işbirlikçi, eşitlikçi bir tutum sergilemesi, dönüt ve paylaşım işlevi sürecin etkililiğinde rol oynamaktadır (Bradley ve Boyd, 1989).

Çalışma COVID-19 pandemisinde online olarak gerçekleştirilmiştir. Covid pozitif hasta ile teması bulunan, bir yakını hasta olan ya da hastalık teşhisi konan katılımcıların bulunması ile zaman zaman oturumlarda bu konular gündeme gelmiştir. Pandemi, katılımcıların hem fiziksel sağlığını hem sosyal hem de mesleki hayatını etkilemiştir. Yüz yüze eğitime pandemi sebebiyle ara verilmesi ile okul ortamında meslektaşlarıyla ilişkileri etkilenmiş olan okul psikolojik danışmanları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini online olarak sürdürmüştür. Öte yandan, COVID-19 salgını öğrencileri duygusal, akademik, sosyal ve davranışsal olarak olumsuz etkilemiş kaygı ve depresyon düzeyini artırmıştır (Karaman, Eşici, Tomar ve Aliyev, 2021). Bu durum da okul psikolojik danışmanlarına duyulan ihtiyacı artırmıştır. Nitel bulgular göstermektedir ki diğer zamanlarda yapılan süpervizyon çalışmalarına kıyasla pandemi döneminde yapılan bu çalışmada katılımcıların iş stresine ve duygu durumuna salgının etkileri bulunmaktadır.

Tükenmişlik düzeylerindeki düşüşe etki edebileceği düşünölen mesleki kazanımlar nitel bulgularla detaylandırılmıştır. Çalışmayla ilgili değerlendirmelerde katılımcıların duygusal ve mesleki destek aldıkları dair ifadeler yer almaktadır. Duygusal destek temasının altında yalnızlık hissiyle baş etme ve benzer sorunların yaşanması alt temaları elde edilmiştir. Katılımcılar akranlarından aldıkları duygusal destek ile yalnızlık duygularında azalma olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan, katılımcılar vaka ve karşılaşılan problemlerin grupta paylaşılması ile meslektaşları ile benzer sorunlar yaşadıklarını fark etmiştir. Mesleki destek temasının alt temaları ise akran dönütü ve farklı bakış açıları kazanmadır. Katılımcıların akranlarından aldıkları dönütlerle mesleki bilgi ve beceri açısından beslendiği, farklı bakış açıları kazandığı görölmüştür. Akranların birbirlerine destek vermesi, benzer yaşantılara sahip olduklarını fark etmeleri, geri bildirim verme ve alma akran süpervizyonu sürecini kolaylaştırmaktadır (Amanvermez vd., 2020). Akran süpervizyonunun tanımına bakıldığında uygulamalarla ilgili hem mesleki bilgi ve becerinin geliştirilmesi hem de ilişkinin destekleyiciliği vurgularının yer aldığı görölmektedir (Wilkerson, 2009). Klinik süpervizyondan farklı olarak akranlardan oluşan bir grup ile yapılan süpervizyon çalışmalarının katılımcılara destek, cesaretlendirme, becerileri artırma, kişisel ve mesleki gelişim sağlama gibi faydalar sunduğu belirtilmektedir (Benshoff, 1993; Yalom, 1995). Literatürde akran süpervizyonunun zorlu danışanlarla çalışırken dönüt almak, etik ve profesyonel konularda müşavirlik ve tükenmişlikle başa çıkmayı destekleme gibi faydaları olduğu belirtilmektedir. Öte yandan, çalışma grup ortamında gerçekleştiğinde bir vakanın nasıl ele alınacağına dair farklı bakış açıları modellenmekte ve bu da katılımcıların dolaylı öğrenmesini sağlamaktadır (Starling ve Baker, 2000).

Çalışmanın güçlü ve güçlendirilmesi gereken yanlarına dair nitel bulgular incelendiğinde grup üyeleri, katılımcı sayısının çalışmaya katılımı olumlu etkilediği ve formatın çalışmanın güçlü bir yanı olduğunu da belirtmiştir. Bu çalışmada grup 6 kişiden oluşmuştur ve katılımcılar bu sayıda

katılımcının bulunmasını her üyenin paylaşım yapabilmesi için verimli bulduklarını belirtmiştir. Farklı olarak, Amanvermez ve diğerlerinin (2020) yürüttüğü online süpervizyon çalışmasındaki katılımcılar ise 6 katılımcının fazla olduğunu vurgulamıştır. Çalışmanın güçlendirilmesi gereken yanları olarak ele alınan ve sık karşılaşılan vakalarla ilgili makale paylaşımları yapılmasının çalışmayı güçlendireceği geri bildirimleri alınmıştır.

Türkiye’de yapılan süpervizyon çalışmalarının psikolojik danışman eğitimi sürecindeki bireyle psikolojik danışma uygulamalarına dönük olduğu görülmektedir (Amanvermez vd., 2020; Atik, 2012; Eryılmaz ve Mutlu, 2018; Koçyiğit-Özyiğit ve Erkan-Atik, 2021; Meydan, 2014. Bu çalışma farklı olarak aktif olarak okul psikolojik danışmanı olarak çalışanlar ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgular üniversite eğitimi sürecindeki bireyle psikolojik danışma uygulamalarındaki bilgi ve beceriye yönelik yapılan süpervizyon çalışmalarından daha farklı bir uygulamaya ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Bireyle psikolojik danışma becerilerinin yanı sıra okul psikolojik danışmanlarının duygusal desteğe, mesleki desteğe ve müşavirliğe ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Sonuçlar, bu çalışmanın formatının bu ihtiyaçları karşılamada etkili olduğunu desteklemektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, online grupla akran süpervizyonu çalışması ile okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeylerinin azaltılması desteklenebilir. Çalışmadaki katılımcı sayısının ve Üsküdar gibi belirli bir bölgede uygulanmış olmasının çalışmayı sınırlar nitelikte olduğu ileri sürülebilir. Uygulama farklı ve daha geniş çalışma gruplarıyla sınanarak güçlendirilebilir. Çalışmanın süreci, kazanımları, güçlü ve güçlendirilmesi gereken yanları nitel verilerle detaylandırılmıştır. Bu araştırmanın alandaki ilk çalışmalardan olduğu da göz önünde bulundurulurken elde edilen derinlemesine bilgilerle süreç iyileştirmesi yapılarak uygulama tekrarlanıp standart hale getirilebilir. Böylece etkinliği kanıta dayalı olarak standartlaştırılan uygulama, Rehberlik Araştırma Merkezleri’nin (RAM) kullanımına sunulurken okul psikolojik danışmanlarının süpervizyon ihtiyacının karşılanmasına katkıda bulunulabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 05.04.2021 tarihli 2021/05-2 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Abbass, A., Arthey, S., Elliott, J., Fedak, T., Nowoweiski, D., Markovski, J., & Nowoweiski, S. (2011). Web-conference supervision for advanced psychotherapy training: A practical guide. *Psychotherapy, 48*(2), 109-118. doi: 10.1037/a0022427
- Aladağ, M., & Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research, 37*, 53-70.
- Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Çankaya, Z. C., Kocabaş, E. Ö., & Barış, Y. A. K. A. (2011). Psikolojik danışman eğitiminde grupla çalışma yeterliğinin kazandırılması: Ege Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi, 12*(2), 21-43.

- Amanvermez, Y., Zeren, S. G., Erus, S. M., & Genc, A. B. (2020). Çevrimiçi süpervizyon ve akran süpervizyonu: Psikolojik danışmanların deneyimleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86(2020), 249-268. doi: 10.14689/ejer.2020.86.12
- Atik, G. (2012). Lisans düzeyindeki psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon süreci: Ankara Üniversitesi örneği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni*, 3(23), 24-27.
- Baggerly, J., & Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling*, 9(3), 197-205.
- Benshoff, J. M. (1993). Peer supervision in counselor training. *Clinical Supervisor*, 11(2), 89-102.
- Benshoff, J. M., & Paisley, P. O. (1996). The structured peer consultation model for school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 74(3), 314-318. doi: 10.1002/j.1556-6676.1996.tb01872.x
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5. ed.). Pearson.
- Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 69(3), 248-252. doi: 10.1002/j.1556-6676.1991.tb01497.x
- Bradley, L. J., & Boyd, J. D. (1989). *Counselor supervision: Principles, process, and practice*. Accelerated Development.
- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 55-62. doi: 10.1177/2156759X050.090.0107
- Butler, S., & Constantine, M. (2006). Web-based peer supervision, collective self-esteem, and case conceptualization ability in school counselor trainees. *Professional School Counseling*, 10(2), 146-152. doi: 10.1177/2156759X060.100.0205
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Çoban, E.A. (2004). *The effect of structured peer consultation program on different dimensions of school counselor burnout* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Dores, A. R., Geraldo, A., Carvalho, I. P., & Barbosa, F. (2020). The use of new digital information and communication technologies in psychological counseling during the CoViD-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7663. doi: 10.3390/ijerph17207663
- Erkan-Atik, Z., & Yıldırım, İ. (2017). Süpervizyonda Değerlendirme Süreci Envanteri Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 146-173.
- Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2018). Gelişimsel Kapsamlı Süpervizyon Modeline İlişkin Psikolojik Danışman Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 123-141. doi: 10.17755/esosder.306932
- Eyüp RAM (2018). *Vaka paylaşım ve süpervizyon toplantıları*. 13 Aralık 2021 tarihinde https://eyupram.meb.k12.tr/icerikler/vaka-paylasim-ve-supervizyon-toplantilari_5881265.html adresinden erişildi.
- Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49. doi: 10.1080/019.339.20008411450
- Güler, D. & Türküm, A. S. (2018). Adapting the Counselor Burnout Inventory to Turkish: validity and reliability studies. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(2), 246-259., doi: 10.1080/09515.070.2018.1470492.
- Harris, P. L. (1984). Assessmg burnout: The organizational and individual perspective. *Family & Community Health*, 6, 32-43. doi: 10.1097/00003.727.198402000-00007
- Ifdil, I., Fadli, R. P., Suranata, K., Zola, N., & Ardi, Z. (2020). Online mental health services in Indonesia during the COVID-19 outbreak. *Asian journal of psychiatry*. 51, 102153. doi: 10.1016/j.ajp.2020.102153
- İkiz, E. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 25-43.

- İlhan, T., Sarıkaya, Y., & Yöntem, M. K. (2018). Süpervizör Rollerini Ölçeği'nin (SRÖ) Geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2103-2122. doi: 10.17240/aibuefd.2018.18.41844-504893
- Kadıköy RAM (2017). Akran süpervizyonu. 13 Aralık 2021 tarihinde https://kadikoyram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/12/161110/dosyalar/2018_12/26130944_eYitimler_1.pdf?CHK=1933ad4c13ffa2572e2b1a7d53e85984 adresinden erişildi.
- Kalkan, B. & Can, N. (2019). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon: Türkiye'deki mevcut durumun ve standartların araştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 271-290. doi: 10.17984/adyuebd.592894
- Karaman, M. A., Eşici, H., Tomar, İ. H., & Aliyev, R. (2021). COVID-19: Are school counseling services ready? Students' psychological symptoms, school counselors' views, and solutions. *Frontiers in Psychology*, 12, 647740. doi: 10.3389/fpsyg.2021.647740
- Kendall, D. A. (1972). *Comparison of two approaches to a counseling practicum*. University Microfilms International.
- Kim, N., & Lambie, G. W. (2018). Burnout and implications for professional school counselors. *Professional Counselor*, 8(3), 277-294.
- Koçyiğit-Özyiğit, M. & Erkan-Atık, Z. (2021). Covid-19 Sürecinde Psikolojik Danışma ve Süpervizyon: #evdekal Deneyimi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 253-274.
- Koçyiğit-Özyiğit, M., & İşleyen, F. (2016). Supervisor training in counseling. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 16(4), 1813-1831.
- Lambie, G. W. (2006). Burnout prevention: A humanistic perspective and structured group supervision activity. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 45(1), 32-44. doi: 10.1002/j.2161-1939.2006.tb00003.x
- Lattanzi, M. E. (1981) Coping with work-related losses. *The Personnel and Guidance Journal*, 59, 350-351. doi: 10.1002/j.2164-4918.1981.tb00566.x
- Lee, S. M., Baker, C. R., Cho, S. H., Heckathorn, D. E., Holland, M. W., Newgent, R. A., Ogle, N. T., Powell, M. L., Quinn, J. J., Wallace, S. L. & Yu, K. (2007). Development and initial psychometrics of the Counselor Burnout Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(3), 142-154. doi: 10.1080/07481.756.2007.11909811
- Lim, N., Kim, E. K., Kim, H., Yang, E., & Lee, S. M. (2010). Individual and work-related factors influencing burnout of mental health professionals: A meta-analysis. *Journal of Employment Counseling*, 47(2), 86-96. doi: 10.1002/j.2161-1920.2010.tb00093.x
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. doi: 10.1002/job.403.002.0205
- McAdams, C. R., & Wyatt, K. L. (2010). The regulation of technology-assisted distance counseling and supervision in the United States: An analysis of current extent, trends, and implications. *Counselor Education and Supervision*, 49(3), 179-192. doi: 10.1002/j.1556-6978.2010.tb00097.x
- McCarthy, C. J., & Lambert, R. G. (2008). *Counselor appraisal of resources and demands*. Center for Educational Measurement and Evaluation.
- McLeod, J. (2003). *An introduction to counselling* (3. Ed.) McGraw-Hill House.
- Meydan, B. (2014). Psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir süpervizyon modeli: Mikro beceri süpervizyon modeli. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 358-374. doi: 10.12984/eed.16849
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020). *T.C. Resmi Gazete* (31213, 14 Ağustos 2020).

- Moyer, M. (2011). Effects of non-guidance activities, supervision, and student-to-counselor ratios on school counselor burnout. *Journal of School Counseling*, 9(5), 1-31.
- O'Connor, K., Neff, D. M., & Pitman, S. (2018). Burnout in mental health professionals: A systematic review and meta-analysis of prevalence and determinants. *European Psychiatry*, 53, 74-99.
- Oğuzberk, M., & Aydın, A. (2009). Ruh sağlığı çalışanlarında tükenmişlik. *Klinik Psikiyatri*, 11(4), 167-179.
- Patnos RAM (2019). *Rehber öğretmen vaka paylaşımı 1. grup oturumları tamamlandı*. 13 Aralık 2021 tarihinde https://patnosram.meb.k12.tr/icerikler/rehber-ogretmen-vaka-paylasimi-1-grup-oturumlari-tamamlandi_8223375.html adresinden erişildi.
- Remley Jr, T. P., Benschhoff, J. M., & Mowbray, C. A. (1987). A proposed model for peer supervision. *Counselor Education and Supervision*, 27(1), 53-60. doi: 10.1002/j.1556-6978.1987.tb00740.x
- Rousmaniere, T. (2014). Using technology to enhance clinical supervision and training. In C. E. Watkins, Jr. & D. L. Milne (Eds.), *The Wiley international handbook of clinical supervision* (p. 204–237). Wiley-Blackwell.
- Savicki, V., & Cooley, E. J. (1982). Implications of burnout research and theory for counselor educators. *The Personnel and Guidance Journal*, 60, 415–419.
- Siviş-Çetinkaya, R., & Kararımak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 107-121.
- Sorkin, D. H., Janio, E. A., Eikey, E. V., Schneider, M., Davis, K., Schueller, S. M., ... & Mukamel, D. B. (2021). Rise in use of digital mental health tools and Technologies in the United States during the COVID-19 pandemic: survey study. *Journal of medical Internet research*, 23(4), e26994. doi: 10.2196/26994
- Starling, P. V., & Baker, S. B. (2000). Structured peer group practicum supervision: Supervisees' perceptions of supervision theory. *Counselor Education and Supervision*, 39, 163–176.
- Supriyanto, A., Hartini, S., Irdasari, W. N., Miftahul, A., Oktapiana, S., & Mumpuni, S. D. (2020). Teacher professional quality: Counselling services with technology in Pandemic Covid-19. *Counsellia: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 10(2), 176-189. doi: 10.25273/counsellia.v10i2.7768
- Türker, D., Girit, F., Toprak, F., Çelik F., & Tike, L. (2015). *Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kılavuzu*. Meb yayınları. 13 Aralık 2021 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/20051746_rehberlik_klavuzu2.pdf adresinden erişildi.
- Ümraniye RAM (2018). *Ümraniye RAM vaka paylaşım toplantıları 2.grup yapıldı*. 13 Aralık 2021 tarihinde <https://www.okulhaberleri.net/umraniye-ram-vaka-paylasim-toplantilari-2grup-yapildi-2316147> adresinden erişildi.
- Wagner, C. A., & Smith Jr, J. P. (1979). Peer supervision: Toward more effective training. *Counselor Education and Supervision*, 18(4), 288-293. doi: 10.1002/j.1556-6978.1979.tb01889.x
- Wilkerson, K. (2009). An examination of burnout among school counselors guided by stress-strain-coping theory. *Journal of Counseling & Development*, 87(4), 428-437. doi: 10.1002/j.1556-6678.2009.tb00127.x
- Woo, H., Bang, N. M., Lee, J., & Berghuis, K. (2020). A Meta-Analysis of the Counseling Literature on Technology-Assisted Distance Supervision. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42(4), 424-438. doi: 10.1007/s10447.020.09410-0
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4.baskı). Basic Books.
- Yeh, C. J., Chang, T., Chiang, L., Drost, C. M., Spelliscy, D., Carter, R. T., & Chang, Y. (2008). Development, content, process and outcome of an online peer supervision group for counselor trainees. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2889-2903. doi: 10.1016/j.chb.2008.04.010
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Young, M. E., & Lambie, G. W. (2007). Wellness in school and mental health systems: Organizational influences. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 46, 98–113. doi: 10.1002/j.2161-1939.2007.tb00028.x
- Zeren, Ş. G. (2015). Yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma: Danışanların sorunları ve memnuniyetleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 127-141. doi: 10.15390/EB.2015.4696
- Zeren, Ş. G., & Bulut, E. (2018). Çevrimiçi psikolojik danışmada etik ve standartlar: Bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 63-80.

Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği'nin (ORAT) Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adaptation of the Tolerance of Risk in Play Scale into Turkish: The Study of Validity and Reliability

Simge YILMAZ UYSAL * 

Oğuzcan ÇİĞ ** 

Öz

Riskli oyun; belirsizlik, mücadele, heyecan, korku ve fiziksel yaralanma olasılığı barındıran ve çocukların kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varıp, bu yönlerini test etmelerine ve sınırlarını zorlamalarına fırsat veren bir oyun türü olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, 2012 yılında Hill ve Bundy tarafından geliştirilen Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği'ni (ORAT) Türkçe'ye uyarlamak ve uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını Rasch analizi ile gerçekleştirmektir. Ölçeğin uyarlanan formuna ilişkin iç geçerlik, dış geçerlik ve iç güvenilirlik bulguları, orijinal ölçek ile tutarlılık göstermiştir. Ayrıca, orijinal ölçek geliştirme çalışmasında ortaya çıkan madde hiyerarşisi, mevcut çalışmada da benzer şekilde bulunmuştur. Araştırmanın örnekleme, Türkiye'de Mersin ilinde yer alan beş farklı devlet anaokuluna kayıtlı çocuğu bulunan 340 ebeveynin, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmesi ile oluşturulmuştur. Sonuç olarak, Oyunda Risk Alma Toleransı ölçeği (ORAT)'ın Türkçe'ye uyarlama çalışmasına yönelik yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen bulgular, bu ölçeğin yetişkinlerin risk toleransının çocukların riskli oyunları üzerindeki etkisini araştırmak için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Rasch analizi, riskli oyun, risk toleransı, adaptasyon, geçerlik ve güvenilirlik.

* Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği, E-posta: simgeyilmaz@mersin.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-5092-8670

** Dr. Öğrt. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD., E-posta: oguzcan.cig@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-0448-0016

Abstract

Risky play is defined as a type of play which includes uncertainty, challenge, excitement, fear and the possibility of physical injury and this type of game allows children to realize their own strengths and weaknesses by testing and pushing their limits. The main purpose of this research was to adapt the Tolerance of Risk in Play Scale (TRiPS), which was originally developed by Hill and Bundy in 2012, into Turkish language and culture, and to test the validity and reliability of the adapted scale using Rasch analysis. Findings related to internal validity, external validity and internal reliability of the original form of the scale were consistent with the adapted scale. Additionally, the item hierarchy that emerged in the original scale development study was similarly observed in the current study. The sample of the study consists of 340 parents, collected via purposive sampling method, whose children enrolled in five different public kindergartens located in Mersin province in Turkey. In conclusion, the findings obtained from the validity and reliability analyzes of the adaptation study of the Tolerance of Risk in Play Scale (TRiPS) into Turkish language and culture show that this scale is a valid and reliable measurement tool to investigate the effect of parents' risk tolerance on children's risky play.

Keywords: Rasch analysis, risky play, risk tolerance, adaptation, validity and reliability.

Summary

Introduction

Risky play is defined as a type of play in which children face uncertainty, challenge, excitement, fear and the possibility of physical injury. This type of game allows children to realize their own strengths and weaknesses by allowing them to test and push their limits (Sandseter & Kennair, 2011).

In learning environments, risky situations children encounter contribute to their holistic development and support the development of many skills such as risk assessment, risk management and problem solving (Gill, 2007). Although there are opportunities for children when participating in risky play, there has been a decrease in children's participation in such a play in the last 30 years (Bassett et al., 2015; Schoeppe et al., 2016). Many researchers have stated that today, children's outdoor experiences have been replaced by structured, indoor experiences under strict supervision. This is mainly due to reasons such as parents' sense of responsibility and safety concerns (Valentine & McKendrick, 1997; Weir, Etelson, & Brand, 2006). Children are raised with overprotective adult attitudes, and their freedom in play is limited (Bundy et al., 2008; Ungar, 2009). Adults usually prevent children from encountering difficulties or opportunities including risk suitable for their development making it difficult for children to recognize risky situations and develop coping skills (Little, 2006). This protective attitude also hinders self-confidence development (Stephenson, 2003) and development of creative play and flexible thinking skills (Bundy et al., 2008). Considering that adults are making the decision for their children's play and play environments (Kyttä, 2004), investigation of adult perceptions of risky play in Turkey emerges as necessity.

Based on this information, the aim of this study was to adapt a measurement tool, which was developed to gauge parents' perception of risky play, into Turkish culture and language, and examine whether statistical properties of the mentioned tool were cross-cultural.

Method

The sample of the current study consists of 340 parents with children enrolled in early childhood education programs in five different public schools located in Mersin, Turkey. Purposeful sampling method was used in the study to collect data from parents with different demographic backgrounds. Parents who are literate and with children aged between 3-13 and were included in the study. A demographic information form and a scale were used to collect data. “The Tolerance of Risk in Play Scale” (TRIPS), which was developed by Hill and Bundy in 2012 in Australia and translated into Turkish by experts, was used. The scale consists of six sub-dimensions with 32 items and measures the tolerance levels of parents and children regarding risk-taking in play. These sub-dimensions were determined based on the risky play categories determined by Sandseter (2007, 2009). In addition to the items initially developed based on the risky play categories, additional items were added based on relevant literature on adult risk tolerance levels (Cicolini & Rees, 2003; Morrongiello & Corbett, 2006).

Ethical committee approval for the study was obtained from the Research Ethics Committee at Mersin University. The data collection process of the current study started in February 2020 and lasted for two months. After the scale was transferred to Google Forms, it was sent to parents through school principals and teachers. The individuals participating in the study were briefly informed about the purpose and process of the study before answering the scale items. Only the individuals who voluntarily agreed to participate in the study were directed to fill in the scale. The JMETRIK program was used to analyze the raw data of the current research (Meyer, 2014). This program offers models that are used to determine the difficulty level of each item and the skill level of individuals on a linear scale using Rasch analysis (Bond & Fox, 2007; Elhan & Atakurt, 2005).

Findings

This study, based on the construct validity of the TRIPS scale, examined the Turkish version of the original scale items and whether the procedure created a logical hierarchy similar to that of TRIPS scale. The mentioned hierarchy has been discussed within the scope of the relevant literature. The consistency of the cultural adaptation of TRIPS scale into Turkish language was examined through internal (construct) validity, external validity and internal reliability.

Internal validity results were consistent with the criteria specified by Linacre (2002). The assumptions of the Rasch analysis were evaluated using the degree of fit (Goodness of fit), mean square (MnSq) and standard values (ZStd). It was determined that 95% of the Turkish-adapted items in the scale were below the acceptable value of 2 mean squares (Bond & Fox, 2007). In the initial analysis, 28 of 31 items (90.3%) were found to be within the acceptable mean square value range. The results of the analysis were evaluated by considering the scale items and the answers given by the individuals participating in the study to these items. Base on this evaluation, it was found that one of the items did not contribute to the model, and 35 individuals who were determined to have irregular

responses were excluded from the analysis. The principal component analysis (PCA) revealed that all the structures in the study were below the threshold value of 3, and the highest eigenvalue was 2.056.

To measure external validity, the relationship between the scores of a scale and the actual difficulty scores for each participant from the Rasch analysis was examined. It was observed that the risk tolerance levels of the parents increased as the children's age increased. However, the low risk tolerance level of parents with children in the 11-13 age group contradicts this finding. This discrepancy can be explained with relatively small number of parents with children aged 11-13 in the study.

The internal reliability of the adapted scale was examined with person separation index and person reliability index. In the final analysis with one item and 35 cases retracted, the individual discrimination index was obtained as 2.46. According to Bond and Fox (2007), the individual discrimination value resulting from the Rasch analysis is expected to be at least two, and values above two indicate a high discrimination value. Values above this threshold mean that the participants were divided into at least two different groups based on their responses to the items. Withing this study, the participants were divided into at least two distinct groups according to their tolerance level of risky situations. In addition, according to Bond and Fox (2007), the individual reliability index is expected to be at least 0.8, and if this figure exceeds the specified threshold, it means that individuals are reliably placed in different groups. This indicates that the risk tolerance levels of the participants can be differentiated into high and low scores. The individual reliability index was obtained as .85 indicating that the participants were placed in different groups reliably.

Discussion

The results of this study revealed that the Turkish version of the scale was consistent with the original scale developed in Australia. Internal validity, external validity and internal reliability findings in the study were also consistent with the original scale. In addition, the item hierarchy that emerged in Hill and Bundy's (2012) study was similarly observed in this study. As in the original scale (Hill & Bundy, 2012), it was observed that there was no proportional distribution in terms of difficulty levels among the scale items translated into Turkish. The original TRIPS scale made an important contribution to the literature by examining the differences of adults' perception of children's tolerance levels for risk taking (Hill & Bundy, 2012). This study investigated whether a scale for measuring parents risk perceptions have similar statistical properties across cultures, and the finding confirm the cross-cultural nature of this measurement tool. It is hoped that the current research will guide new studies that will investigate the tolerance levels and risk perceptions of adults toward the children in risky scenarios within the Turkish society, and contribute to new research on this subject.

Giriş

Riskli oyun, belirsizlik, mücadele, heyecan, korku ve fiziksel yaralanma olasılığı barındıran ve çocukların güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varıp, bu yönlerini test etmelerine ve zorlamalarına fırsat veren bir oyun türü olarak tanımlanmaktadır (Ball, 2002; Brussoni vd., 2015; Little ve Wyver, 2008; Stephenson, 2003). Çocukların oyun oynarken ve çevrelerini keşfederken uygun risk durumları ile karşılaşmaları, onların bütünsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Little, 2006). Özellikle, çocukların mücadele edebileceği durumlarla karşılaşabilecekleri fiziksel risklerin bulunduğu açık alanlarda oynanan oyunların, onların psikomotor, bilişsel ve psikolojik gelişimlerine önemli katkıları olduğu belirtilmiştir (Brussoni vd., 2015). Riskli oyunların çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemesinin yanında, onların risk değerlendirme, risk yönetimi (Ball, 2002; Christensen ve Mikkelsen, 2008; Gill, 2007), problem çözme ve olumlu sosyal davranış gibi birçok becerilerini desteklediği de araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Greenfield, 2004; Sandseter ve Kennair, 2011).

Sandseter (2007) riskli oyunları incelediği çalışmasında, riskli oyunları altı kategoriye ayırmıştır: (1) büyük yükseklikte oynamak, (2) tehlikeli aletlerle oynamak (çekiç, bıçak vb.), (3) tehlikeli doğal unsurlara (ateş, su gibi) yakın oynamak, (4) itiş-kakış oyunları (sopalarla/ağaç dallarıyla kılıçcılık oynama, güreşme, boğuşma gibi), ve (5) yetişkin gözetiminden uzakta/gözden kaybolacak uzaklıkta oynamak ve (6) yüksek hız içeren oyunlar oynamak. Ağaçların tepesine tırmanmak, yetişkin gözetimi olmadan keşif yapmak ve yokuş aşağı tekerlekli kızak sürmek gibi aktiviteler riskli oyun kategorisine girmektedir (Sandseter, 2007; 2009). Çevresel özellikler; zorluk, diklik, yükseklik, denetleme/gözetim olarak belirlenirken; bireysel özellikler konsantrasyon düzeyi, kontrol ve zorluklarla mücadele olarak belirlenmiştir. Riskli oyunun farklı şekilde sınıflandırılmasının yanında, oyunda riski artıran çevresel ve bireysel özelliklerin olduğunu da belirtmiştir (Sandseter, 2009).

Riskli oyun türlerine katılım için yaratılan fırsatların, çocukların gelişim ve öğrenmelerine bir çok yönden katkısı olduğu bilinmesine karşın, son 30 yılda çocukların bu tür oyunlara katılımlarında bir düşüş yaşandığı görülmektedir (Bassett vd., 2015; Schoeppe vd., 2016). Bir çok araştırmacı günümüzde çocukların açık alan deneyimlerinin yerini kapalı alanlarda gerçekleşen, yapılandırılmış ve ebeveynlerin çocuklarını sıkı bir gözetim altında tutabildikleri deneyimlere bıraktığını belirtmiştir (Kemple vd., 2016; Rivkin, 1998; Tandy, 1999; Valentine, 1997). Azalan açık alan deneyimleri, çocukların riskli durumları tanımaları ve risk ile mücadele etme becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmaktadır (Brussoni vd., 2012; Clements, 2004; Little 2015; Sandseter vd., 2019). Birçok araştırmacıya göre, günümüzde çocuklara sunulan açık alan deneyimlerinin sınırlandırılmasının nedeni, yetişkinlerin çocuklara karşı hissettikleri sorumluluk duygusu ve çocukların güvenliği ile ilgili hissettikleri kaygı ile açıklanmıştır (Valentine ve McKendrick, 1997; Weir, Etelson ve Brand, 2006; Wyver vd., 2010). Bu duruma bağlı olarak, araştırmacılar çocukların aşırı korumacı yetişkin tutumlarıyla yetiştirilmeye başladıklarını (Ungar, 2009) ve özgürlüklerinin kısıtlandığı durumlara mahkûm edildiklerini belirtmişlerdir (Bundy vd., 2008). Bazı araştırma sonuçları (örn: Christensen ve Mikkelsen, 2008; Green ve Hart, 1998) çocukların risk içeren aktivitelerde, riskli durumla mücadele edebildikleri bulgusunu ortaya koysa da, bu durum yetişkinlerin çocuklarına karşı aşırı koruyucu tutumlarını değiştirmemiştir.

Farklı ülkelerde ebeveynlerin çocuk oyunlarında riskle ilgili algıları incelendiğinde, Avustralya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yetişkinlerin, çocuklarının riskli oyunlar oynamaları durumuna Norveç ve Kanada'daki yetişkinlere göre toleranslarının daha düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir (Watchman ve Spencer-Cavaliere, 2017; Watson vd., 2013). Bu bulguyu destekler nitelikte bir başka çalışmada da (New vd., 2005), İsveç, Danimarka, Norveç ve İtalya'daki yetişkinlerin Amerika'daki yetişkinlere göre çocukların risk almalarına daha fazla fırsat verdikleri, çocukların riskli oyunlara katılmaları durumunda daha az kaygılı oldukları gözlenmiştir. Birçok araştırmada (Little, 2010b, Little vd., 2012; Sandseter vd., 2019) özellikle Norveç'te ebeveynlerin çocuklarını riskli oyunlar oynamaları konusunda cesaretlendirdikleri ve riskli oyunlara karşı yetişkin toleransının yüksek olduğu bulgusu ortaya koyulmuştur. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılığın nedeni, araştırmacılar tarafından toplumsal risk algısının ve risk farkındalığının kültürün etkisi ile şekillendiği ile (Greenfield, 2004; Ungar, 2009; Yılmaz, 2017; 2020) açıklanmıştır. Buna bağlı olarak, ebeveyn tutumlarının farklı kültürlerde değişiklik göstermesinin, risk olgusuna karşı toplumsal bir algının oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Özellikle, aşırı korumacı ebeveyn tutumlarının çocukların oyun oynarken sağlıklı risk alma fırsatlarını engellediği ve bu tür oyunlarda çocuklara sunulan gelişim ve öğrenme fırsatlarını sınırladığı bilinmektedir (Ball 2002; Little, 2006). Ball (2002)'a göre, çocuklar için asıl potansiyel zararlar, onların aşırı güvenli olduğu varsayılan ortamlarda oynamaları sonucu ortaya çıkabilecek sonuçlardır.

Çocukların gelişimlerine uygun zorluklar ya da risklerle karşılaşmalarının yetişkinler tarafından engellenmesinin, onların riskli durumları tanımlamalarını ya da bu durumlarla mücadele edebilmelerini zorlaştırdığını (Little, 2006), öz güven gelişimlerini (Stephenson, 2003), oyun yaratma ve esnek düşünme becerilerinin gelişimini de güçleştirdiği ortaya konmuştur (Bundy vd., 2008). Bununla birlikte, riskli oyun fırsatlarının azaltılmasının, çocuk ve genç yetişkinlerde davranışsal ve psikolojik problemlerle ilişkili olduğu da bilinmektedir. Birçok araştırmacı (Greenfield, 2004; Ungar, 2009), çocukların aşırı güvenli ortamlarda sıkıldıkları için kendilerine uygun olmayan risk durumları arayışına girdiklerini belirtmiştir. Bu noktada çocuklar için asıl risk oluşturan faktörün, karşılaşabilecekleri hiç bir risk durumunun olmaması olduğu söylenebilir (Bundy vd., 2009).

Yukarıda belirtilen olumsuz sonuçların yanında, ebeveyn tutumlarının çocukların riskli oyunları üzerindeki etkisinin, çocukların yetişkin gözetimi olmaksızın özgür bir şekilde oynamalarını, okuldan eve ya da evden okula aktif olarak ulaşmalarını ya da boş zamanlarında arkadaşlarıyla yaptıkları etkinliklerin çeşitliliğini ve yapısını da etkilediği belirtilmiştir (Schoeppe vd., 2016). Bu bağlamda, riskli oyunlar ve bu oyunlara karşı geliştirilen yetişkin tutumlarının sistematik bir şekilde incelenmesinin gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir.

İlgili alan yazın Türkiye bağlamında incelendiğinde, ebeveynlerin çocukların risk alabileceği ortamlarda oynamalarını teşvik etmelerinden ziyade, onları kontrol edebilecekleri, çocuğun herhangi bir fiziksel yaralanmaya maruz kalma olasılığının en aza indirildiği güvenli ortamlardaki oyunlarını destekledikleri görülmüştür (Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016; Sicim-Sevim ve Bapoğlu-Dümenci, 2020; Yılmaz, 2017; Yılmaz, 2020). Örneğin, Cevher-Kalburan ve İvrendi (2016) ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumlarının, çocukların riskli oyunlarını sınırladığını ve onların bu oyunlardan gelişimsel olarak yararlanmalarını engellediğini belirtmişlerdir. Ebeveyn tutumları ve

çocukların riskli oyunla ilgili algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka araştırma sonucunda ise, ebeveynlerin demokratik bir tutuma sahip olsalar dahi, çocukların fiziksel olarak zarar görebilecekleri endişesi ile riskli oyunlara katılmalarını sınırladıkları bulgusu ortaya koyulmuştur (Sicim-Sevim ve Bapoğlu-Dümenci, 2020). Bu sonucu destekler nitelikte birçok araştırmacı, Türkiye’de ebeveynlerin, çocuklarının oyunlarında güvenlikleri ile ilgili endişe duyduklarını ifade etmiştir (Cevher-Kalburan, 2014; Deretarla-Gül, 2012). Yetişkinlerin bu tutumları Yılmaz (2017) tarafından kültürün etkisi ile açıklanmış ve Türk toplumunun riskten kaçınan, bir başka ifadeyle risk toleransı düşük bir toplum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle yetişkinlerin çocukların oyunlarına ve oyun ortamlarına karar verdiği düşünüldüğünde (Kytta, 2004), Türkiye’de çocukların riskli oyunları ile ilgili yetişkin algılarının araştırılmasının öneminin altı çizilmelidir. Çocukların riskli oyunları ile ilgili yetişkin algılarının araştırılmasının bir başka önemi ise, yetişkinlerin, çocukların günlük hayatta karşılaştıkları risk içeren deneyimleri ne derece tolere edebilecekleri durumunun, çocukların yaşamlarını ve deneyimlerini etkilemesi ile açıklanabilir (Hill ve Bundy, 2012). Bu bilgilere dayanarak, bu çalışmanın amacı çocukların oyunda risk alma davranışlarının yetişkinler tarafından ne derece tolere edilebileceğini araştırmayı hedefleyen bir ölçme aracının Türkçe’ye uyarlamasını yapmaktır.

Yöntem

Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini, Türkiye’deki Mersin ili sınırları içerisinde bulunan beş farklı devlet okulunda erken çocukluk eğitimi programlarına kayıtlı çocuğu bulunan 340 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada Mersin ilinin farklı bölgelerinde değişkenlik gösteren demografik yapıya sahip ebeveynlerden veri toplamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme kriteri olarak çalışmaya katılan bireylerin 3-13 yaş aralığında çocuğunun olması ve okur-yazar olmaları belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, ebeveynlerin Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün sahipliğinde üç farklı ilçede (Akdeniz, Mezitli ve Yenisehir) ve 6 farklı okulda gerçekleştirilen aile eğitimi seminerleri öncesinde ve sonrasında mevcut araştırmayı yapan araştırmacılar öncülüğünde toplanmıştır. Ölçek maddeleri internet ortamında Google Forms’a aktarılarak, oluşturulan form bağlantı linki olarak e-mail ve mesaj yoluyla öğretmenler ve okul müdürleri ile paylaşılmıştır. Bu linkler öğretmenler ve okul müdürleri aracılığı ile ebeveynlere gönderilmiş ve ebeveynlerin çalışmaya gönüllü olarak katılımı sağlanmıştır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine ve yaşlarına (ay olarak) göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin yaşları ve rollerine göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çocukların Yaş (Ay olarak) ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	n	Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
37-48	n	28	9	37

	%	15.5	5.7	10.9
49-72	n	124	106	230
	%	68.5	66.7	67.7
73-96	n	20	28	48
	%	11.1	17.6	14.1
97-120	n	5	14	19
	%	2.8	8.8	5.6
121 ve Üstü	n	4	2	6
	%	2.2	1.3	1.8
Toplam	n	181	159	340

Tablo 2*Ebeveynlerin Yaş ve Anne/Baba Olma Durumlarına Göre Dağılımı*

		Anne	Baba	Toplam
20-25	n	12	-	12
	%	4.7	-	3.5
26-30	n	62	6	68
	%	24.2	7.1	20.0
31-35	n	84	19	103
	%	32.8	22.6	30.3
36-40	n	78	27	105
	%	30.5	32.1	30.9
41-45	n	20	20	40
	%	7.8	23.8	11.8
46-50	n	-	7	7
	%	-	8.3	2.1
51-55	n	-	3	3
	%	-	3.6	0.9
56 ve Üstü	n	-	2	2
	%	-	2.4	0.6
Toplam	n	256	84	340

Veri Toplama Materyali

Mevcut araştırmada ilk olarak demografik bilgi formu ve bir ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçek, Hill ve Bundy tarafından 2012 yılında Avustralya'da geliştirilen "The Tolerance of Risk in Play Scale" (TRIPS) adlı ölçek olup, mevcut araştırmayı yapan araştırmacılar tarafından Türkçe'ye 'Oyunda Risk Alma Toleransı' ölçeği ismi ile çevrilmiştir. TRIPS ölçeğini geliştirme çalışması ile ortaya çıkan veriler, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirildiğini ortaya koymuştur. TRIPS ölçeğinin geliştirilmesine ait geçerlik ve güvenilirlik verileri tartışma ve sonuç kısmında raporlanmış ve mevcut uyarlama çalışmasının sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Oyunda Risk Alma Toleransı ölçeği araştırmacılar tarafından Türkçe isminin baş harflerinden oluşan 'ORAT' ölçeği şeklinde

kısıtılmıştır. ORAT ölçeği toplam altı alt boyuttan ve 32 maddeden oluşmakta ve ebeveynlerin, çocukların oyunda risk alma durumları ile ilgili tolerans düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutlar arasında (1) büyük yükseklikte oynamak, (2) tehlikeli aletlerle oynamak, (3) tehlikeli doğal unsurlara yakın oynamak, (4) itiş-kakış oyunları oynamak, (5) gözetimden uzak/gözden kaybolacak uzaklıkta oynamak ve (6) yüksek hız içeren oyunlar oynamak yer almaktadır. Bu alt boyutlar Sandseter'in (2007, 2009) riskli oyun kategorilerine dayanarak belirlenmiştir. Orijinal ölçek geliştirme çalışmasında bahsedilen riskli oyun kategorilerine göre belirlenen maddelere ek olarak, ilgili alan yazında yetişkin risk tolerans düzeylerinin incelendiği çalışmalara dayanarak (Cicolini ve Rees, 2003; Morrongiello ve Corbett, 2006) madde sayısı mevcut araştırmanın yazarları tarafından artırılmıştır. ORAT ölçeğinin maddeleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Ölçek, ebeveynler tarafından tolere edilebilme olasılığı düşük ve yüksek maddeleri içermektedir. Ölçekte yer alan 32 maddenin 31'i 'evet' ya da 'hayır' cevabı içeren sorulardan, son madde de ise, katılımcılardan 'Çocuğunuzu günlük riskleri alması için ne kadar cesaretlendirirsiniz?' sorusuna 0 ile 100 aralığında bir puan vermeleri istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama sürecinin başlamasından önce, Mersin Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı Etik Kurul Başkanlığı'na başvuru yapılmıştır. Araştırma, ilgili birimdeki Etik Kurul Komitesi tarafından etik ilkelere uygun bulunarak etik izin onayı alınmıştır. Mevcut araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Ölçek, Google Forms'a aktarıldıktan sonra, okul müdürleri ve öğretmenler aracılığı ile ebeveynlere gönderilmiştir. Ölçek maddelerinin yanıtlanmasına geçmeden önce, çalışmaya katılan bireylere çalışmanın amacı ve süreci ile ilgili kısaca bilgi verilmiş ve sadece çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden bireyler ölçeği doldurmaları için yönlendirilmiştir. Ölçek maddelerinde ve demografik bilgi formunda çalışmaya katılan bireylerin kimliklerini açığa çıkarabilecek bilgilere yer verilmemiştir.

Veri Analizi

ORAT ölçeği ilk olarak Mersin Üniversitesi'nde ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde görev yapan araştırmacılar tarafından Türkçe diline çevrilmiştir. Çeviri süreci iki üniversitenin Eğitim Fakültelerinde görev yapan ve Türkçe ve İngilizce dillerine hâkim olan, beş farklı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitimi, sınıf öğretmenliği ve eğitim programları ve öğretimi bölümlerinde görevli öğretim uzmanları, ölçek maddelerini gözden geçirerek kültürel adaptasyonun sağlanması için uygun değişiklikler önermişlerdir. Çeviriler karşılaştırılarak maddeler üzerinde araştırmacılar arasında uzlaşma sağlanmış, daha sonra maddeler farklı uzmanlar tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek ölçeğe son hali verilmiştir.

Mevcut araştırmanın ham verilerini analiz etmek için Rasch ölçümünün ve analizinin yapılabildiği JMETRİK programı kullanılmıştır (Meyer, 2014). Rasch analizinin bu çalışma kapsamında kullanılmasının nedeni, klasik test teorisinden farklı olarak, ölçüm maddeleri arasındaki hiyerarşik yapının tek boyutlu olarak incelenmesini sağlamaktır (Bond ve Fox, 2007). Bu program, Rasch analizi kullanılarak her bir maddenin zorluk seviyesini ve bireylerin yetenek düzeylerini belirlemede

kullanılan ve bunları doğrusal bir ölçeğe yerleştirmeye çalışan bir modellemedir (Bond ve Fox, 2007; Elhan ve Atakurt, 2005). Rasch analizi, test edilen modelin varsayımları ve toplanan verilerden elde edilen cevapların birbiri ile ne oranda örtüştüğünü gösterir (Bond ve Fox, 2007). Bu modeller, kolay maddelerin (tolere edilebilme olasılığı yüksek) tüm katılımcılar tarafından onaylanmasına bağlı olarak düşük puanlanmasını gerektirirken, zor maddelerin (tolere edilebilme olasılığı düşük) ise, az sayıda katılımcı tarafından onaylanmasına bağlı olarak yüksek puanlanmasını gerektirir (Bond ve Fox, 2007). Mevcut araştırmadaki ORAT ölçeğinde, kolay maddeler çocuklar için yüksek risk içermediği için, ebeveynlerin bu maddeleri daha yüksek olasılıkla onaylaması beklenmektedir. Herkes tarafından tolere edilebilecek riskleri içeren maddelerin daha düşük oranda risk toleransı puanı getirdiği belirtilebilir. Aksine, çocuklar için yüksek risk içeren durumların ise ebeveynler tarafından onaylanma olasılığı daha düşük olduğundan, bu maddeler katılımcılara daha yüksek oranda risk toleransı puanı getirmektedir.

Bulgular

Yapı Geçerliği

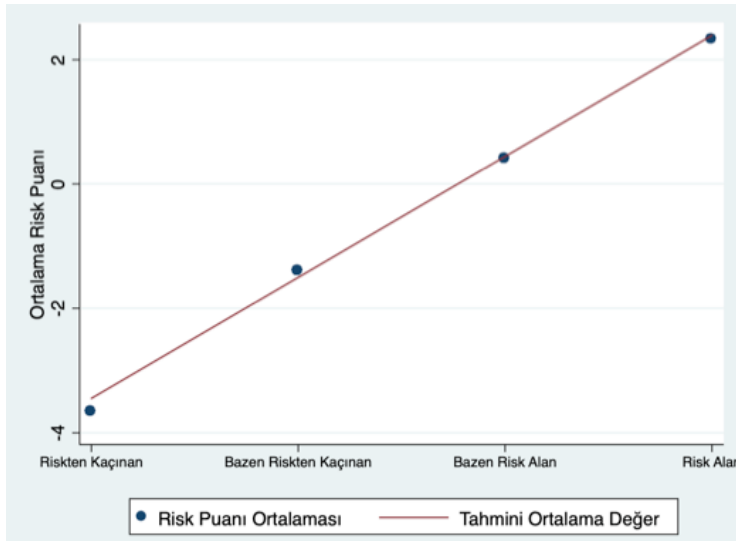
ORAT ölçeğinin yapı geçerliği kapsamında, orijinal ölçek maddelerinin Türkçe uyarlamasının mantıklı bir hiyerarşi oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bahsedilen hiyerarşi oyun literatürü kapsamında ele alınmıştır. Çocukların daha fazla risk almalarını gerektiren oyunları içeren durumlar, ebeveynler tarafından onaylanma olasılığı daha düşük maddeler olduğu için, madde zorluğu yüksek değerli ölçüler olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan her bir madde için zorluk puanları ve bunların hiyerarşik bir şekilde dizilişi Şekil 3'te gösterilmiştir. 'Çocuğunuzun dik bir uçurum kenarında oynamasına izin verir misiniz?' maddesi 4.16 zorluk puanı ile ebeveynler tarafından tolere edilme olasılığı en düşük madde olarak belirlenmiştir. Linacre'nin (2002) belirttiği ölçütlere göre Rasch analizinin varsayımları, uyum derecesi (Goodness of fit), ortalama kare (mean square) (MnSq) ve standart değerler (ZStd) kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan Türkçe uyarlaması yapılmış maddelerin %95'inin kabul edilebilir bir değer olan 2 ortalama kare (mean square) değerinin altında olduğu saptanmıştır (Bond ve Fox, 2007).

Yapılan ilk analizde 31 maddenin 28'inin (%90,3), kabul edilebilir ortamala kare (mean square) değer aralığında bulunduğu görülmüştür. İlk analiz sonuçları, ölçek maddeleri ve çalışmaya katılan bireylerin bu maddelere verdikleri cevaplar göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Madde-kişi haritası Şekil 3'te sunulmuştur. Bu değerlendirme sonucunda modele katkı sağlamadığı ortaya çıkan 'en güçlüünün belirlendiği oyunlar' maddesi ve cevaplarında düzensizlikler olduğu belirlenen 35 birey analizden çıkarılmıştır. Toplamda 5 iterasyon ile model sonuca ulaştırılmıştır. Bahsedilen değişiklikler yapıldıktan sonra maddelerin tamamının uyum istatistiğine göre kabul edilen aralıkta olduğu saptanmıştır. İlk ve son analize dair bilgiler ve uyum istatistiği Tablo 4'te sunulmuştur. Ortaya çıkabilecek olası çok boyutluluk durumunu incelemek için kalıntı değerler (residuals) ile SPSS veri analizi programı kullanılarak temel bileşen analizi (TBA) gerçekleştirilmiştir. TBA analizi sonuçlarında açıklanamayan varyans, 3 değerinden yüksek bir değer olarak elde edildiğinde çoklu yapı olduğu düşünülmektedir (Bond ve Fox, 2007). Yapılan TBA analizi sonunda, çalışmadaki bütün

yapıların 3 değerinin altında olduğu gözlemlenmiştir ve en yüksek öz değer (eigenvalue) 2.056 olarak bulunmuştur.

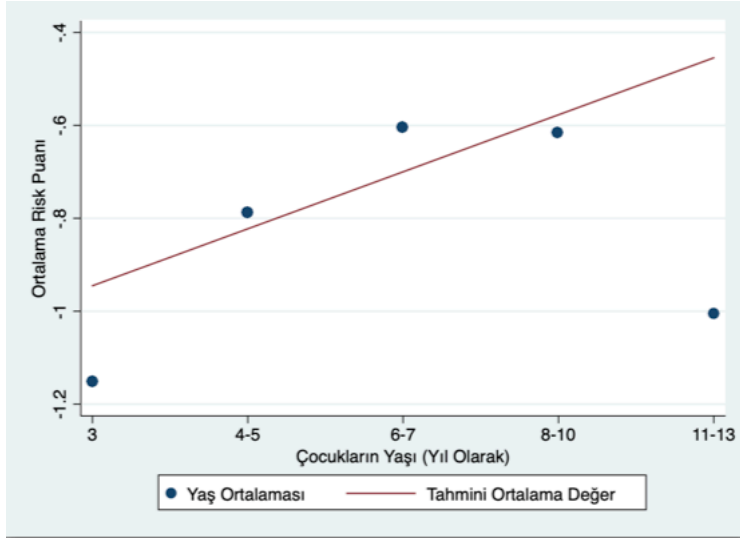
İç Geçerlik

Ölçeğin 0'dan 100'e kadar puanlama yapmayı gerektiren son maddesine verilen cevaplar, dört eşit aralıkta ölçeklendirilmiştir. Bu aralıklar Hill ve Bundy'nin 2012 yılındaki çalışmasında olduğu gibi riskten kaçınan (0-25), bazen riskten kaçınan (26-50), bazen risk alan (51-75) ve risk alan (76-100) olarak belirlenmiştir. İç geçerliği ölçmek amacıyla, katılımcıların son maddeye verdikleri puanlar ve Rasch analizi sonucu her bir katılımcı için ortaya çıkan gerçek zorluk puanları arasındaki ilişki incelenmiştir (Şekil 1). Oluşturulan gruplar, risk alma oranlarına göre 1= riskten kaçınan (Ortalama= - 3.6, Standart Sapma= .96), 2= bazen riskten kaçınan (Ortalama= - 1.4, Standart Sapma= .59), 3= bazen risk alan (Ortalama= .39, Standart Sapma= .52) ve 4= risk alan (Ortalama= 2.3, Standart Sapma= .66) şeklinde tanımlanmıştır.



Şekil 1. Bireysel risk puanları ve görsel ölçek ilişkisi

Ebeveynlerin çocuklarına riskli durumlar içeren oyunlarda gösterdikleri risk tolerans seviyesi ve çocukların yaşları arasındaki ilişkinin incelendiği grafik, şekil 2'de gösterilmiştir. Grafığe göre, ebeveynlerin risk tolerans seviyelerinin çocukların yaşları arttıkça yükseldiği görülmüştür. Ancak 11-13 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynlerin risk tolerans seviyelerinin düşük olması, bu durum ile çelişmektedir. Bu çelişki, araştırmada 11-13 yaş aralığında çocuğu bulunan ebeveyn sayısının 6 ile sınırlı kalması ile açıklanabilir. Çocuklarının yaş gruplarına göre, ebeveynlerin ortamala risk tolerans puanları ve standart sapmaları şu şekildedir: 3-4 yaş (Ort= - 1.15, SP= 1.7), 4-5 yaş (Ort= - .78.15, SP= 1.6), 6-7 yaş (Ort= - .62, SP= 2.23), 8-10 yaş (Ort= - 61, SP= 2.23) ve 11-13 yaş (Ort= - 1, SP= 1.15).



Şekil 2. Ebeveynlerin çocuklarının yaş gruplarına göre ortalama risk alma puanları

İç Güvenirlik

Bu çalışma kapsamında yapılan son analizde birey ayırım indeksi 2,46 değerinde elde edilmiştir. Bond ve Fox (2007)'ye göre, Rasch analizi sonucunda ortaya çıkan birey ayırım değerinin en az iki olması beklenir ve ikinin üzerindeki değerler ayırım değerinin yüksek olduğunu gösterir. Bu eşğin üzerindeki değerler, katılımcıların verdikleri cevaplara göre en az iki farklı gruba ayrıldıklarını ifade eder. Bu bağlamda mevcut araştırmada, katılımcıların riskli durumları tolerans edebilme seviyelerine göre en az iki farklı gruba ayrıldığından söz edilebilir. Ayrıca Bond ve Fox (2007)'ye göre, birey güvenirlik indeksinin en az 0.8 olması beklenir ve bu rakamın belirtilen eşği geçmesi, bireylerin farklı gruplara güvenilir bir şekilde yerleştirildiğini ifade eder. Bu durum, katılımcıların risk tolerans seviyelerinin yüksek ve düşük puanlar olarak ayrışabildiğini gösterir. Bu bağlamda, mevcut araştırma kapsamında birey güvenirlik indeksinin .85 olarak elde edilmesi, katılımcıların farklı gruplara güvenilir bir şekilde yerleştiğini göstermektedir.

Tablo 3.

ORAT Ölçeğinin Maddeleri

1. Çocuğunuzun günlük hayatta riskler almasını cesaretlendirir misiniz?
2. Çocuğunuzun 3-4 metre yükseklikten atmasına izin verir misiniz?
3. Çocuğunuzun diğer çocuklarla kovalamaca oynamasına izin verir misiniz?
4. Çocuğunuzun sürekli yetişkin gözetiminde olmadan, kendi kendine oyun oynaması için ona güvenir misiniz?
5. Çocuğunuzun kaydırdan baş aşağı kaymasına izin verir misiniz?

6. Çocuğunuzun oyun sırasında birkaç sıyrık almasına rağmen, oynamaya devam etmesine izin verir misiniz?
7. Çocuğunuz evde oynadığı zaman çok sayıda mücadele gerektiren durumla karşılaşmasına izin verir misiniz?
8. Çocuğunuzun, yetişkin gözetimi olmadan çekiç ve çivi kullanmasına izin verir misiniz?
9. Çocuğunuzun, sizin ulaşabileceğiniz yükseklikteki bir ağaca tırmanmasına izin verir misiniz?
10. Çocuğunuzun, yerdeki cam kırıkları süpürüldükten sonra, etrafta yalınayak gezinmesine izin verir misiniz?
11. Çocuğunuzun suya yakın kaygan kayalıklar üzerinde yürütmesine izin verir misiniz?
12. Çocuğunuzun diğer çocuklarla birlikte sopalarla/ağaç dallarıyla kılıççılık oynamasına izin verir misiniz?
13. Çocuğunuzun, bazı risk durumları içeren yeni şeyler denemesi konusunda cesaretlendirir misiniz?
14. Çocuğunuzun, güreşçilik gibi itiş-kakış içeren oyunlar oynamasına izin verir misiniz?
15. Çocuğunuzun dik bir uçurum kenarında oyun oynamasına izin verir misiniz?
16. Çocuğunuzun görüş alanınız dışındaki çalılıklarda oyun oynamasına izin verir misiniz?
17. Çocuğunuz çok eğleniyorsa, ufak tefek yaramızlaklar yapmasına izin verir misiniz?
18. Çocuğunuzun yanan bir ateşin yakınlarında koşmasına izin verir misiniz?
19. Çocuğunuzun kıyıda seyrederken, kıyıya yakın bir şekilde denizde yüzmesine izin verir misiniz?
20. Çocuğunuzun bir yerini kırma ihtimali olan bir oyun oynadığında, oynamaya devam etmesine izin verir misiniz?
21. Çocuğunuzun yetişkin gözetimi olmayan bir bahçede oynamasına izin verir misiniz?
22. Çocuğunuzun en güçlü çocuğün seçildiği oyunları oynamasına izin verir misiniz?
23. Çocuğunuzun, aşağısında derin bir su bulunan bir kayaya tırmanmasına izin verir misiniz?
24. Çocuğunuza müdahale etmeden önce, karşılaştığı zorlukları kendi başına yönetip yönetemeyeceğini görmek için ona fırsat verir misiniz?
25. Çocuğunuzun ağaçlara tırmanırken istediği kadar yükseğe çıkmasına izin verir misiniz?
26. Çocuğunuzun dik bir yokuştan aşağı doğru oldukça hızlı bir şekilde bisiklet sürmesine izin verir misiniz?
27. Çocuğunuza, kendi kendine güvenli bir şekilde oynayabileceği konusunda güvenir misiniz?
28. Çocuğunuzun keskin bir bıçak kullanmasına izin verir misiniz?
29. Çocuğunuzun yetişkin gözetiminde bir bahçede oynamasına izin verir misiniz?
30. Çocuğunuzun, yerden en az 2 metre yüksekliği olan, devrilmiş bir ağaç üzerinde dengede durma oyunu oynamasına veya yürütmesine izin verir misiniz?
31. Çocuğunuzun eğleneceğini düşünerek, onu oyun sırasında bazı riskler alması için teşvik eder misiniz?
32. Çocuğunuzun ulaşamayacağınız kadar yüksek bir ağaca tırmanmasına izin verir misiniz?

Kişi

Yüksek risk toleransı	Zorluk Seviyeleri	Maddeler	Riskli oyunun kategorileri
2	4	Dik bir uçurum kenarında oyun Altında derin bir su bulunan bir kayaya tırmanma	Tehlikeli Unsurlar/Yükseklik Tehlikeli Unsurlar

		3.43	Suya yakın kaygan kayalıklar üzerinde yürüme	Tehlikeli Unsurlar/Hız
	.	2.84	Keskin bir bıçak kullanma	Tehlikeli Aletler
4	3	2.78	Görüş alanınız dışındaki çalılıklarda oyun	Kaybolma
	.	2.73	Ulaşamayacağınız kadar yüksek bir ağaca tırmanma	Büyük Yükseklikler
	.	2.67	Dik bir yokuştan aşağı hızlı bir şekilde bisiklet sürmesine	Yüksek Hız
	.	2.34	Bir yerini kırma ihtimali olan bir oyuna izin	İtiş-Kakış Oyunları
14	.	2.22	3-4 metre yükseklikten atlama	Büyük Yükseklikler
	2	2.07	Ateşin yakınlarında koşma	Tehlikeli Unsurlar/Hız
	.	1.89	Yetişkin gözetimi olmadan çekiç ve çivi kullanma	Tehlikeli Aletler
	.	1.51	Ağaçlara tırmanırken istediği kadar yükseğe çıkma	Yüksek Hız
49	1	0.55	Devrilmiş bir ağaç (2m) üzerinde dengede durma	Büyük Yükseklikler
	.	0.54	Kaydıraftan baş aşağı kayma	İtiş-Kakış Oyunları
	.	0.52	Yetişkin gözetimi olmayan bir bahçede oynama	Kaybolma
	.	0.33	Çocuklarla birlikte sopalarla/ağaç dallarıyla kılıççılık	İtiş-Kakış Oyunları
101	0	0.24	Cam kırıkları süpürüldükten sonra, yalınayak gezinme	Tehlikeli Unsurlar
	.	-0.33	Güreşçilik gibi itiş-kakış içeren oyunlar oynama	İtiş-Kakış Oyunları
	.	-0.61	En güçlü çocuğun seçildiği oyunlar	İtiş-Kakış Oyunları
	.	-1.13	Kıyıya yakın bir şekilde denizde yüzme	Tehlikeli Unsurlar
80	-1	-1.22	Oyun sırasında bazı riskler alması teşviği	
	.	-1.44	Ulaşabileceğiniz yükseklikteki bir ağaca tırmanma	Büyük Yükseklikler
	.	-1.62	Risk durumları içeren yeni şeyler deneme	
	.	-1.85	Evde mücadele gerektiren durumla karşılaşma	
50	-2	-2.11	Günlük hayatta riskler almasını cesaretlendirme	
	.	-2.31	Yetişkin olmadan kendi kendine oyun oynaması	Kaybolma

28	.	-3	-2.57	Kendi kendine güvenli bir şekilde oynayabilme güveni	Kaybolma
			-3.04	Birkaç sıyrık almasına rağmen, oynamaya devam etme	İtiş-Kakış Oyunları
			-3.38	Eğlenirken, ufak tefek yaramazlıklar yapma	
12	.	-4	-3.38	Karşılaştığı zorlukları kendi başına yönetme fırsatı	
			-4.43	Yetişkin gözetiminde bir bahçede oynama	Kaybolma
			-5.05	Diğer çocuklarla kovalamaca	İtiş-Kakış Oyunları

Düşük risk toleransı

Şekil 3. Madde-Kişi Haritası

Tablo 4

ORAT ve İlk Analizdeki En Yüksek Uyumsuzluğa Göre Sıralanmış Madde Uygunluk Analizi

Madde No	Madde İsmi (Kısaltılmış)	İlk Analiz		Son Analiz	
		Infit* ***OrtKr	Outfit** OrtKr	Infit OrtKr	Outfit OrtKr
t29	Yetişkin gözetiminde bahçede oyun oynamaya izin verme	1.00	4.43	0.73	0.49
t2	3-4 metre yükseklikten atlamaya izin verme	1.14	2.91	1.23	0.81
t24	Mühadale olmadan zorlukları yönetebilme	0.91	2.21	0.83	0.58
t7	Evde mücadele gerektiren oyun oynamaya izin verme	1.09	1.47	1.05	1.04
t22	En güçlüünün seçildiği oyunları oynamaya izin verme	1.20	3.70	-	-
t17	Ufak yaramazlıklar yaparak eğlenmeye izin verme	0.95	1.22	1.02	0.92
t21	Yetişkin gözetimi olmadan bahçede oynamaya izin verme	1.06	1.21	1.12	1.32
t27	Kendi kendine güvenli bir şekilde oynamaya izin verme	1.05	1.20	1.11	1.16
t23	Derin bir su yamacındaki kayaya tırmanmaya izin verme	0.99	1.15	0.85	0.03
t31	Oyunda risk almaya teşvik etme	0.97	1.12	0.97	0.96
t13	Risk içeren yeni şeyler denemede cesaretlendirme	0.92	1.11	0.90	1.26
t30	En az 2 m. yükseklikteki bir ağaca tırmanmaya izin verme	0.99	1.11	1.01	1.04
t6	Sıyrık alma olasılığı bulunan oyunlar oynamaya izin verme	0.95	1.08	0.91	0.73
t4	Gözetim olmaksızın oyun oynayabileceğine güvenme	1.14	1.07	1.28	1.30
t32	Ulaşılamayacak yükseklikteki ağaca tırmanmaya izin verme	0.92	1.04	0.85	0.43
t10	Cam kırıkları süpürüldükten sonra yalın ayak gezinmeye izin verme	0.99	1.03	1.05	1.20
t19	Kıyıya yakın yüzmesini kıyıda izleme	0.95	1.01	0.95	0.87

t8	Yetişkin gözetimi olmadan çekiç ve çivi kullanmaya izin verme	0.92	1.00	0.90	0.96
t12	Diğer çocuklarla birlikte sopalarla/ağaç dallarıyla kılıçcılık oynamaya izin verme	0.95	1.00	0.96	0.90
t11	Suya yakın kaygan kayalık üzerinde yürümeye izin verme	1.05	0.97	0.91	0.18
t5	Kaydırdaktan baş aşağı kaymaya izin verme	0.97	0.93	1.05	1.13
t14	İtiş kakış oyunları oynamaya izin verme	0.93	0.92	0.99	0.92
t9	Ulaşılabilecek yükseklikteki ağaca tırmanmaya izin verme	0.93	0.91	0.96	0.95
t16	Görüş alanı dışı çalılıklarda oyun oynamaya izin verme	0.99	0.74	1.03	0.65
t18	Yanan bir ateş etrafında koşuya izin verme	0.94	0.72	0.97	0.58
t25	Bir ağaca istediği yükseklikte tırmanmaya izin verme	0.84	0.66	0.90	0.65
t26	Bisikletle dik bir yokuştan aşağı hızla inmeye izin verme	0.85	0.64	0.90	0.60
t20	Bir yerini kırma ihtimalinin bulunduğu bir oyun oynamaya izin verme	0.97	0.63	1.04	0.70
t3	Diğer çocuklarla kovalamaca oynamaya izin verme	1.13	0.50	1.28	0.71
t15	Dik bir uçurum kenarında oyun oynamaya izin verme	1.00	0.43	0.95	0.86
t28	Keskin bıçak kullanmaya izin verme	0.80	0.42	0.83	0.61

*Infit istatistikleri, bir kişinin yetenek düzeyine yakın verilen cevaplara karşı hassastır.

**Outfit istatistikleri, bir kişinin yetenek seviyesinden uzak, beklenmedik cevaplara karşı hassastır (Wright, 1996; Smith vd., 2002; Bond ve Fox, 2007).

***OrtKr, ortalama kare; ORAT, Oyun Ölçeğinde Risk Toleransı.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin çocuklarının risk alma durumlarına ilişkin tolerans düzeylerini ölçen uluslararası bir ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasını yapmaktır. Bu ölçme aracı, Avustralya kültürüne uygun olarak geliştirilmiş ve bu ülkedeki bireylerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri risk senaryolarını içermektedir. Ancak, ölçek maddeleri incelendiğinde, ölçeğin ülkemiz kültürü ile de uyumlu olabileceği ve Türkiye'de de çocukların benzer risk durumları ile karşı karşıya kalabilecekleri düşünülmüştür. Bu ölçeğin, Türkiye'deki ebeveynlerin belirtilen riskli durumlara karşı göstereceği tolerans düzeylerini ölçmede de benzer geçerlik ve güvenirlilik sunacağı araştırmacılar tarafından düşünülmüştür. Rasch analizi toplamda 31 ölçek maddesi üzerinde yapılmıştır ve analiz sonuçlarının Sandseter'ın belirttiği (2007, 2009) altı farklı risk alt boyutunu (tehlikeli unsurlar/maddeler, yüksek hız, itiş-kakış, büyük yükseklikler, gözden kaybolmak/uzaklaşmak ve tehlikeli aletlerle oynamak) yansıması beklenmiştir.

Yapılan analizler ölçeğin Türkçe diline uyarlanmasının, Avusturalyada geliştirilen orijinal ölçek ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışmada iç ve dış geçerlik ve iç güvenirlilik bulguları da ölçeğin orijinali ile tutarlılık göstermiştir. Ayrıca, Hill ve Bundy (2012)'nin çalışmasında ortaya çıkan madde hiyerarşisi, mevcut araştırmada da benzer şekilde gözlenmiştir.

Ölçekte yer alan 'dik bir uçurum kenarında oyun', 'altında derin bir su bulunan bir kayaya tırmanma', 'suya yakın kaygan kayalıklar üzerine yürüme', 'keskin bir bıçak kullanma' ve 'görüş

alanınız dışındaki çalılıklarda oyun oynama' gibi maddeler yüksek riskli durumlar içeren senaryolar olarak risk tolerans zorluğu hiyerarşisinin üst kısımlarında yer almakta ve ebeveynler tarafından tolere edilme olasılığı zor senaryolar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte 'diğer çocuklarla kovalamaca oynama', 'yetişkin gözetiminde kovalamaca oynama', 'yetişkin olmadan kendi kendine oyun oynama' gibi maddeler katılımcılar tarafından düşük risk içeren durumlar olarak algılanmış ve risk tolerans zorluğu hiyerarşisinin alt kısımlarında yer almıştır. Orijinal ölçekte (Hill ve Bundy, 2012) olduğu gibi, Türkçe'ye çevirilen ölçek maddeleri arasında zorluk seviyeleri bakımından orantılı bir dağılım olmadığı gözlenmiştir. Bu durum, ileride yapılacak çalışmalarda, ölçekte yer alan bazı maddeler üzerinde iyileştirmeler yapılmasını ya da ölçğe yeni maddeler eklenmesini gerektirebilir. Özellikle hiyerarşinin alt kısmında yer alan son iki madde ('diğer çocuklarla kovalamaca oynama' ve 'yetişkin gözetiminde kovalamaca oynama') ve diğer maddeler arasında madde zorluğu açısından büyük farklar olduğu görülmektedir.

Hill ve Bundy (2012)'nin araştırmasında, yetişkinler tarafından onaylanması en zor olarak ifade edilen maddenin (dik bir uçurum kenarında oyun) zorluk seviyesi 6 değerinde bulunmuşken, mevcut çalışmada bu değer 4.16 olarak elde edilmiştir. İki çalışmadaki zorluk seviyeleri arasındaki bu farklılık, mevcut çalışmada ebeveynlerin bu maddede yer alan risk durumuna ilişkin risk toleransının daha yüksek olduğunu gösterebileceği gibi, 'dik uçurum' ifadesinin kültürel bağlamda farklı bir şekilde algılanması ile de açıklanabilir. Bu noktada, ölçğe Türk kültürüne ve diline uygun yeni maddelerin eklenmesinin, maddeler arasında oluşan zorluk seviyelerindeki büyük farkların indirgenmesi üzerinde etkili olabileceği söylenebilir (Smith, Conrad, Chang, ve Piazza, 2002).

Çalışmaya katılan ebeveynlerin risk tolerans düzeyleri ile birey ölçümleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, kendi risk tolerans düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocukları için daha fazla risk içeren durumları tolere edebildiği gözlenmişken, kendi risk tolerans düzeyi düşük olan ebeveynlerin ise, daha az riskli durumları tolere edebildiği sonucuna varılmıştır. Bu doğrusal ilişki ORAT ölçeğinin geçerliğine dair bir kanıt olarak gösterilebilir.

Çocukların yaşları ile ebeveynlerin risk tolerans düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği durumda (Şekil 2) ise, çocukların yaşlarının büyüdükçe ebeveynlerin risk toleranslarının arttığı gözlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının risk alma durumları ile ilgili tolerans düzeylerinin, çocukların yaşı ile doğru orantılı olduğu diğer çalışmalarda da belirtilmiştir (Christensen ve Mikkelsen 2008). Bu durum Hill ve Bundy'nin (2012) çalışması ile paralellik gösterse de, bu çalışmada yer alan 11-13 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynlerin risk tolerans ortalamaları düşük bulunmuştur. Bu durum, kültürel farklılıklar nedeniyle ortaya çıkmış olabileceği gibi, katılımcılar arasında 11-13 yaş aralığında çocuğu bulunan ebeveyn sayısının az olması ile de açıklanabilir.

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda ORAT ölçeği orijinal dili olan İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş ve Rasch analizi kullanılarak ölçeğin Türk dili ve kültürüne uyumu test edilmiştir. Analizde kullanılan verilerin teorik model aracılığı ile öngörülen varsayımları desteklemesi beklenmiştir (Tesio, 2003). Rasch analizinin, hem teoriye dayalı varsayımların test edilmesini sağladığı, hem de temel ölçüm gerekliliklerine uygunluk için yanıt olasılıklarını belirleyerek (Tesio, 2003), ölçüm aracında yer alan maddelerin incelenmesine izin verdiği bilinmektedir (Andrich, 1988). Yapılan analiz

kapsamında, ölçekte yer alan bir maddenin (En güçlüünün seçildiği oyunlar) modele uygunluğunun problemlili olduğu gözlemlenmiş olup, bu maddenin modele herhangi bir katkısının olmadığı saptanmıştır. Bu maddenin çıkarılmasıyla modelin uyum derecesinin arttığı görülmüştür. Smith vd. (2002), düzenli olmayan ya da eksik verilerin ölçme aracının kalitesini düşüreceğini belirtmiş ve dikkatli bir değerlendirme sürecinde bu gibi verilerin veri setinden çıkarılmasını önermiştir. Bu öneri doğrultusunda araştırmacılar tarafından toplamda 35 kişi veri setinden çıkarılmıştır. Çıkarılan bu verilerin, genel olarak ebeveynler tarafından tamamlanmamış cevaplar olduğu araştırmacılar tarafından gözlenmiştir.

Bu çalışma için toplanan veriler Google forms aracılığı ile toplanmıştır. Verileri internet aracılığı ile toplamak zaman, bütçe ve erişim açısından kolaylık sağlasa da çeşitli problemleri beraberinde getirebilmektedir. Çalışmaya katılmayı kabul eden bireyler, zaman zaman ölçek maddelerini bilgisayar üzerinden, zaman zaman da cep telefonu üzerinden cevapladıkları için bu konuda katılımcılara standart bir deneyim sunulamamıştır. Bu durumda, ölçek uygulamasında kullanılan cihazların teknik özelliklerinin de kullanıcı deneyimlerini etkilediği söylenebilir. Özellikle cep telefonu kullanıcılarının kullandıkları küçük ekranlı cihazlar, maddelere verilen yanıtların niteliğini olumsuz olarak etkileyebilmekte (Wright, 2005) ve veri setinde eksikliklerin oluşmasına yol açabilmektedir.

Bu çalışma için kullanılan örneklem sadece ebeveynleri kapsamaktadır. Hill ve Bundy (2012)'nin ölçek geliştirme çalışmasında örneklem içinde öğretmenler de yer almaktadır. Öğretmenler ve ebeveynler arasında çocukların farklı risk durumları ile karşılaşması durumuna gösterdikleri risk toleranslarının farklı düzeylerde olması sonucu oluşabilecek risk algısındaki farklılığın, araştırma sonuçlarını etkilemesini önlemek amacıyla mevcut araştırmaya sadece ebeveynler dâhil edilmiştir. Çalışmada kullanılan örneklem büyüklüğü 340 kişi olarak belirlenmiştir. Bu sayı, Linacre'nin (1994), madde sayısını gözönünde bulundurarak, Rasch analizi için belirttiği minimum 250 kişi ölçütünü karşıladığı görülmüştür.

ORAT ölçeğinin orijinali yetişkinlerin, çocukların risk almaları ile ilgili tolerans düzeyleri arasındaki farkları inceleyerek (Hill ve Bundy, 2012) literatüre önemli bir katkı sağlamıştır. Bu çalışma ise, Avusturya'da geliştirilen bu ölçeği farklı bir kültür ve dile sahip olan Türkiye'ye uyarlayıp, ebeveynlerin benzer risk tolerans düzeylerine sahip olup olmadıklarını araştırmıştır. Mevcut araştırma sonucunda Türkiye'deki ebeveynlerin risk tolerans düzeylerinin Avustralya'daki ebeveynlerle (Hill ve Bundy, 2012) benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ve ORAT ölçeği Türk kültür ve diline uygun bir hale getirilmiştir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması ebeveynlerin risk toleransların düzeylerinin ölçülebilmesi bakımından önemli olup, ebeveynlerin risk tolerans düzeylerinin belirlenmesinin toplumda risk olgusuna yönelik yetişkin tutum ve davranış değişikliklerine yönelik çalışmaları destekleyebileceği düşünülmektedir. Günümüzde ebeveynler çocuklarının risk almalarını kısıtlayan bir tutum sergilemektedir (Ungar, 2009) ve bu tutum çocukların gelişimleri açısından bazı dezavantajlar oluşturabilir. Bu nedenle, ebeveynlerin risk olgusuna karşı tutumlarını anlamak önem arz etmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmacının Türk toplumunda yetişkinlerin, çocuklarının karşılaştıkları riskli durumlarla ilgili tolerans düzeylerini ve risk algılarını araştıracak yeni çalışmalara ışık tutması ve bu konu ile ilgili yapılacak yeni araştırmalara katkı sunması beklenmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 26/08/2020 tarihli 36 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Andrich, D. (1988). *Rasch Models for measurement*. Sage Publications.
- Ball, D. (2002). *Playgrounds – Risks, Benefits and Choices*. Middlesex University. https://www.hse.gov.uk/research/crr_pdf/2002/crr02426.pdf
- Bassett, D. R., John, D., Conger, S. A., Fitzhugh, E. C., & Coe, D. P. (2015). Trends in physical activity and sedentary behaviours of United States youth. *Journal of Physical Activity & Health*, 12(8), 1102–1111.
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch Model: Fundamental measurement in the human sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., & Janssen, I. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research*, 12(6), 6423–6454.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134–3148.
- Bundy, A. C., Luckett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is "no risk": A simple innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33–45.
- Bundy, A., Tranter, P., Naughton, G., Wyver, S., & Luckett, T. (2008). *Playfulness: Interactions between play contexts and child development*. Oxford University Press.
- Cevher-Kalburan, N., & Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 355-366.
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. R. (2008) Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health and Illness*, 30(1), 112–130.
- Cicolini, T. & Rees, C. S. (2003) Measuring risk-taking in obsessive-compulsive disorder: an extension of the everyday risk inventory with an Australian sample. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 31(3), 247–259.
- Clements, R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues Early Childhood*, 5(1), 68–80.
- Deretarla-Gul, E. (2012). An examination of parents' perceptions on playgrounds and their equipment. *Journal of Cukurova University Institute of Social Sciences*, 21(3), 261–274.
- Elhan A. H. & Atakurt (2005). Ölçeklerin değerlendirilmesinde niçin Rasch analizi kullanılmalıdır? *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 58(1), 47-50.
- Galaviz K.I., Zytznick D., Kegler M.C., & Cunningham S.A. (2016). Parental perception of neighborhood safety and children's physical activity. *Journal Physical Activity Health*, 13(10), 1110-1116.
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Green, J., & Hart, L. (1998). Children's views of accident risks and prevention: A qualitative study. *Injury Prevention*, 4(1), 14-21.

- Greenfield, C. (2004). Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings': exploring the value of outdoor play. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), 1–5.
- Hart, R. (2002). Containing children: Some lessons on planning for play from New York City. *Environment and Urbanization*, 14(2), 135–148.
- Hill, A., & Bundy, A. C. (2012). Reliability and validity of a new instrument to measure tolerance of everyday risk for children. *Child: Care, Health and Development*, 40(1), 68 – 76.
- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E., & Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood Education*, 92(6), 446–454.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 179–198.
- Linacre, J. M. (1994). Sample size and item calibration stability. *Rasch Measurement Transactions*, 7(4), 328.
- Linacre, J. M. (2002). What do infit and outfit, mean square and standardized mean? *Rasch Measurement Transactions*, 16(2), 878.
- Little, H. (2006). Children's risk-taking behavior: Implications for early childhood policy and practice. *International Journal of Early years Education*, 14, 141-154.
- Little, H. (2010b). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behavior during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 315–330.
- Little, H. (2015a). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 24–39.
- Little, H. (2015b). Promoting risk-taking and physically challenging play in Australian early childhood settings in a changing regulatory environment. *Journal of Early Childhood Research (online first)*. <https://doi.org/10.1177/1476718X15579743>
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play. does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.
- Meyer, J. P. (2014). *Applied measurement with JMETRİK*. Routledge.
- Morrongiello, B. & Corbett, M. (2006) The parent supervision attributes profile questionnaire: a measure of supervision relevant to children's risk of unintentional injury. *Injury Prevention*, 12(1), 19–23.
- New, R.S., Mardell, B. & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: Going beyond what's 'safe' to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2). 1-15. <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/new.html>
- Rivkin, M. (1998). Happy play in grassy places: The importance of the outdoor environment in Dewey's educational ideal. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 199-202.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play-how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3–21.
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284.
- Sandseter, E. B. H., & Kleppe, R. (2019). Outdoor Risky Play. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. Peters, & M. Brussoni (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online] Retrieved 15 Mar 2020 from <https://www.child-encyclopedia.com/outdoorplay/according-experts/outdoor-risky-play>: Published May 2019.

- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2019). Barriers for outdoor play in early childhood education and care (ECEC) institutions: Perception of risk in children's play among European parents and ECEC practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111–129.
- Schoeppe, S., Tranter, P., Duncan, M.J., Curtis, C., Carver, A., & Malone, K. (2016). Australian children's independent mobility levels: Secondary analyses of cross-sectional data between 1991 and 2012. *Children's Geography*, 14(4), 408–421.
- Sicim-Sevim, B. & Bapoğlu-Dümenci, S. (2020). Çocukların riskli oyunla ilgili algıları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Smith, E. V., Conrad, K. M., Chang, K. & Piazza, J. (2002). An introduction to Rasch measurement for scale development and person assessment. *Journal of Nursing Measurement*, 10(3), 189–206.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35–43.
- Tandy, C. A. (1999). Children's diminishing play spaces: A study of inter-generational change in children's use of their neighborhoods. *Australian Geographical Studies*, 37, 154–164.
- Tesio, L. (2003). Measuring behaviors and perceptions: Rasch analysis as a tool for rehabilitation research. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 35(3), 105–115.
- Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: Helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *American Journal of Family Therapy*, 37(3), 258–271.
- Valentine G., & McKendrick J. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235.
- Valentine, G. (1997), "Oh yes I can" "Oh no you can't": Children and parents' understandings of kids' competence to negotiate public space safely. *Antipode*, 29, 65–89.
- Watchman, T., & Spencer-Cavaliere, N. (2017). Times have changed: Parent perspectives on children's free play and sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 32, 102–112.
- Watson, B., Shaw, B., & Hillman, M. (2013). A comparison study of children's independent mobility in England and Australia. *Children's Geographies*, 11(4), 461–475.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Toy industries of Europe.
- World Health Organisation. WHO (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organisation. <https://www.who.int/publications/i/item/978.924.1599979>
- Wright, B. D. (1996) Comparing Rasch measurement and factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 3, 3–24.
- Wright, K. B. (2005). Researching internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x>
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E., & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus safety. *Contemporary Issues Early Childhood*, 11(3), 263–277.
- Yılmaz, S. (2017). *Investigation of 5-year-old preschool children's biophilia and children's and their mothers' outdoor setting preferences*. [Doctoral Dissertation, METU]. Unpublished Ph.D. Thesis. METU: Ankara, Turkey. OpenMETU.
- Yılmaz, S. (2020). Preschool children's preferences to take risks in outdoor play: Turkish Sample, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(11), 580-595.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Çalışmalarının Değerlendirilmesi

An Assessment of Psychological Counselling and Guidance Practices in Preschool Education Institutions

Duygu YALMAN POLATLAR * 
Muhammet Ü. ÖZTABAK ** 

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar tarafından değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'da bulunan 10'u özel, 10'u devlet okulunda görev yapan 20 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları ile toplanan veriler, betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Araştırmada, rehberlik program bilgisi, rehberlik programının uygulanması, okul öncesi öğretmeni ile iş birliği, lisans eğitiminde alınan dersler olmak üzere dört ana temaya yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik danışmanlar, rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmalarına çok önem vermektedirler fakat buna rağmen okul öncesi rehberlik programından haberdar olmayanlar da bulunmaktadır. Psikolojik danışmanlar bu kademedeki rehberlik programına özel zaman ayırmamakta, sadece okul öncesi öğretmenin yönlendirmesiyle çalışma yapmaktadırlar. Psikolojik danışmanların okul öncesi öğretmeni ile iş birliğinde çalışmaya çok önem verdikleri görülmektedir. Aynı zamanda profesyonel müdahale gerektirmediği sürece okul öncesi öğretmenin de rehberlik çalışmalarına katılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu sonuçlara ek olarak, psikolojik danışmanlar lisans eğitiminde okul öncesi eğitimle ilgili derslere yeterince yer verilmediğini belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimle ilgili daha fazla ders aldıklarında programa daha hâkim olacaklarını ifade etmişlerdir.

* Dr. Öğr. Üyesi., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, E-posta: dyalman@fsm.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-9030-5814

** Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, E-posta: muoztabak@fsm.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-4923-2163

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, rehberlik, rehber öğretmen, psikolojik danışman, rehberlik programı.

Abstract

The aim of this research is to investigate the evaluation of school counselors' psychological counselors' views about the guidance and psychological practices in preschool institutions. In this research, case study design which is one of the qualitative research methods was employed. The study group consisted of 20 participants including 10 school counselors working at private schools and 10 at public schools located in Istanbul. The data gathered through the interview questions prepared by the researchers was analyzed by descriptive analysis approach. In the research, four main themes were included: school guidance and counseling program knowledge, implementation of the school guidance and counseling program, collaboration with the preschool teacher, and the courses taken in undergraduate education. School counselors attached great importance to guidance and psychological counseling practices. Despite this, there are some who are not aware of the preschool guidance and counseling program. It was revealed that school counselors don't allocate special time to the guidance and psychological program at this grade and did some practices by preschool teacher's guidance. The research findings revealed that school counselors attach importance to work in collaboration with the preschool teacher. At the same time, school counselors were in the opinion that preschool teachers should participate in psychological counseling and guidance studies at preschool period as long as these guidance studies do not require professionalism. In addition to these results, psychological counselors stated that preschool education courses are not sufficiently included in undergraduate education. They stated that when they take more courses about preschool education, they will have a more command of the program.

Keywords: Guidance, guidance and counseling program, preschool education, psychological counselor, school counselor.

Summary

Introduction

Since preschool is the first step of a child into the primary education system, and since it is the place where they develop positive or negative attitudes towards schooling, which in turn may be repeated in their future academic life, the guidance services provided during this period are of particular importance (Akgün, 2010). In the most general sense, guidance services, i.e., the principle of helping individuals, means "a systematic and professional assistance offered to help individuals understand themselves, recognize the opportunities they have, and realize themselves by making the right choices" (Hatunoğlu and Hatunoğlu, 2006).

During the preschool period it is important to provide guidance services in accordance with structured programs that have pre-defined objectives. In order for these objectives to be achieved, those who provide guidance services need to have an up to date understanding of guidance, and exhibit attitudes and behaviors that conform to the principles and objectives of guidance. Furthermore, the collaboration among the family, school administration, teachers, psychological counselors, and other staff would facilitate reaching the objectives of the program (Güler and Çapri, 2019). The children

who are offered guidance services are expected to adapt to their school and environment, be prepared for primary school, develop positive attitudes and understanding towards educational environments and learning, get to know themselves, develop their interpersonal relations, gain knowledge and skills to live a healthy and safe life, become aware of and sensitive to their family and community, learn about occupations, and become aware of the place and importance of occupations in human life (Kaçar and Doğan, 2007).

The objective of this study is to assess psychological counseling and guidance practices in preschool education institutions from the viewpoint of psychological counselors. Accordingly, the following questions should be asked: 1. Do psychological counselors working at schools have knowledge about preschool guidance programs? 2. Do psychological counselors working at schools have experience to implement the guidance program? 3. Do psychological counselors working at schools cooperate with preschool teachers? 4. What do psychological counselors working at schools think about the undergraduate classes they took on preschool education? 5. Do guidance practices differ based on the demographic characteristics of the participants?

Method

Qualitative research was used in the present study. Qualitative research is defined as “a type of research that uses qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analyses, and that follows a qualitative process where perceptions and events are manifested in a natural setting in a realistic and wholistic manner” (Yildirim and Şimşek, 2013).

A case study pattern was used in this study. The objective is to define a current or past situation as it is or was, and try to identify the relevant event, individual or object in accordance with its surrounding conditions. In this model, no effort is made to change or affect anything (Karasar, 2009).

The study group consists of 20 school psychological counsellors working at public and private schools (a total of 20 schools, 10 public and 10 private) in Istanbul. Of the private schools, nine are independent kindergartens, and one is a nursery affiliated to a private school. Of the public schools, five are independent kindergartens, while the remaining five are nurseries affiliated to primary schools. Of the school psychological counselors, 16 are women and 4 are men, while the number of those having bachelor's and master's degrees are 17 and 3, respectively. Their years of seniority varies between 1 and 18.

Research data was collected via a questionnaire comprising nine open ended, semi-structured questions prepared by the researchers. A literature review was made before preparing the questions, and information was obtained from the preschool teachers. The questionnaire was given its final format after receiving the opinions of three experts. The participants were asked whether they had conducted any studies at preschool level; furthermore, they were asked to give examples of such studies and mention the problems they faced. The interview technique, i.e., a qualitative data collection technique, was used to obtain comprehensive information within the scope of the study.

Findings

In the first theme of the study, when asked “Do you have any knowledge about preschool guidance programs,” it was noted that five psychological counselors had no knowledge about the program, while the remaining 15 stated that they were aware of it. Regardless of where they work, psychological counselors need to be, at the very least, aware of the existence of a preschool guidance program.

On the other hand, 16 psychological counselors stated that they conducted preschool guidance studies, while the remaining four stated that they did not.

It was concluded that the psychological counselling and guidance practices conducted at preschool level in public schools were problem oriented. Accordingly, when preschool teachers working at primary schools realize that there is a problem with a child, they direct the child to a psychological counselor, who then evaluates the child’s performance and directs them to a Guidance Research Center or helps their preschool teachers prepare an Individualized Education Program.

Based on the answers given, the researchers were of the impression that the preschool level was not seen as a department of the school, instead other levels were considered to be the main students. Preschool guidance practices may be given their fair level of importance if the number of psychological counsellors at schools is increased. Furthermore, another finding suggests that private schools do not conduct adequate studies with regards to preschool level. Only one of the psychological counselors working at a private school spent most of their time on the preschool level. Most of the psychological counselors working at private schools, on the other hand, leave the responsibility to preschool teachers when it comes to preschool guidance practices.

Within the framework of the third theme of the study, “all” of the psychological counselors stated that guidance is needed at preschool level. According to the psychological counselors, however, it is the preschool teachers who need to guide their classes. Similarly, all of the psychological counselors suggested that preschool teachers attend the sessions conducted by psychological counselors, bearing in mind that they know their students better. In other words, they are of the opinion that interdepartmental cooperation is required.

Taking into consideration the findings gathered as part of the fourth theme, most of the psychological counselors (13 participants) stated that they did not take any classes focusing on preschool during their undergraduate studies. One of the psychological counselors, on the other hand, stated that they did not have any knowledge as they graduated from the department of psychology, while the remaining six took classes with regards to preschool during their studies.

Of the psychological counselors, 17 stated that they would like to have taken classes focusing on preschool level, while the remaining three reported no such interest in those classes.

Of all the participants, 19 psychological counselors said, “If I had taken the classes, I would have known the system and the curriculum better, and my adaptation would have been easier,” while the remaining one expressed their position with the following words: “Once I started working at this

school, I began taking classes focusing on preschool level. Currently I am taking play therapy classes. I am trying to improve myself. If I had taken those classes, they would have an impact on my practice, that's for sure. However, since I worked at a kindergarten as an administrator before, this was not hard for me," (SC4).

Discussion

Study findings suggest that psychological counselors attach importance to preschool level guidance and psychological counseling practices; however, they fail to spare enough time for preschool level when considering that they deal with primary schoolers as well. The number of primary school psychological counselors could be increased to conduct effective practices at preschool level.

Hoffman (1991) stated that primary school counselors use such approaches as game techniques, affective education, behavioral regulation techniques, relaxation exercises and family counseling while dealing with preschoolers.

According to Eren (2014), on the other hand, of the kindergarten psychological counselors (school counselors) 35 percent think their education is sufficient, while the remaining 65% argue otherwise.

Study findings suggest that the preschool guidance program is not adequately applied. Accordingly, only three psychological counselors spend most of their time on preschoolers.

In the study by Akgün (2010) it was argued that psychological counselors working at schools usually focus on children exhibiting problem behaviors. When asked what they expected from guidance services, teachers stated that they expect those services to focus on children with behavioral problems and to provide information, which is in parallel with the services given currently. A few preschool teachers, on the other hand, were observed to expect developmental guidance services such as observation, using a scale to assess children, and orientation, etc. Furthermore, in their study, Kardeş (2014) reached the conclusion that preschool teachers expected school psychological counselors to conduct tests in their classes, including the tests focusing on emotions, intelligence and development-related tests, and visual perception tests, etc.

Based on the study results, the following recommendations are proposed: The fact that the number of primary schoolers is high while there is only one psychological counselor results in poor guidance and psychological counselling practices at preschool level. Therefore, the number of permanent psychological counselors at schools should be increased. Psychological counselors emphasize that the problems they face while implementing preschool guidance program are due to the families' lack of involvement in the processes at school. Therefore, families may be encouraged to attend such school events as seminars, or to participate in class events or outings, etc.

Giriş

Okul öncesi dönemde alınan eğitim, çocukların gelecek hayatlarına hem bir temel hem de büyük bir etkisi olacağından kritik bir öneme sahiptir. Bu eğitim sürecinde çocukların doğumdan ilkokula kadar gelişimlerinin bütüncül desteklenmesi hedeflenmektedir. Okul öncesi eğitim dönemi çocuğun ilkokula adım attığı sınıf olması, okula ilişkin geliştirebileceği olumlu ya da olumsuz tutumların oluşması, bu tutumların ileriki öğrenim yaşamına genellenme riskinin olması nedeni ile bu dönemde verilebilecek rehberlik hizmetleri ayrıca önem taşımaktadır (Akgün, 2010). Tohumlarının okul öncesi dönemde atıldığı rehberlik faaliyetleri, çocuğu tüm eğitim hayatı boyunca olumlu şekilde destekleyecektir (Bilgin, 2010). Bireye yardım etmenin özünü oluşturan rehberlik hizmetleri genel olarak tanımlanacak olursa “rehberlik, bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru tercihler yaparak kendini gerçekleştirmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir” (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006).

Okul öncesi eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri diğer kademelerde olduğu gibi planlı ve programlı yürütülen hizmetlerdir. Okul öncesi eğitim döneminde rehberlik hizmetlerinin yapılandırılmış ve amaçları belirlenmiş programlarla yürütülmesi önemlidir. Program hedeflerinin gerçekleşmesinde, çalışanların çağdaş rehberlik anlayışına sahip olmaları ve rehberlik ilke ve amaçlarına uygun tutum ve davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. Ayrıca ailenin, okul yönetiminin, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin, diğer çalışanların iş birliği içinde olması program hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Güler ve Çapri, 2019).

Rehberlik anlayışına sahip olan bir anaokulu/anasınıfı öğretmeni bu dönemde çocuğun her yönüyle sağlıklı olarak gelişmesi, okul ortamına uyum sağlaması, potansiyellerini ortaya koyabilmesi için özgür, rahat, sıcak, güvenli bir atmosfer yaratmaya çalışır. Öncelikle çocuğun sağlıklı gelişmesi için gerekli olan fiziki ve sosyal çevreyi sağlar. Bu çevrede çocuklar, akran grupları içerisinde kendini tanımasını, yaşamı sürdürebilecek güç ve becerileri geliştirmesini, birlikte yaşama kurallarını öğrenirler. Grup, çocuğun yaşantısını doldurur, sosyal ve psikolojik doyumunu sağlar. Bu kurumlar, çocuğun bedenini kullanma, oyun oynama, merakını giderme, hayal ve isteklerini açığa vurma ve bağımsızlığını kazanma gibi temel gereksinimlerini de karşılar. Rehberlik hizmetlerinin işlevi de bu gereksinimleri karşılamaya dönüktür. Çünkü ancak gelişim gereksinimleri karşılanan çocuklar sağlıklı ve uyumlu olabilir (Yeşilyaprak, 2016). Rehberlik çalışmalarına katılan çocukların, okula ve çevreye uyum sağlamaları, ilkokula hazırlanmaları, eğitim ortamlarına ve öğrenmeye karşı olumlu tutum ve anlayış geliştirmeleri, kendilerini tanımaları, kişiler arası ilişkilerini geliştirmeleri, sağlıklı ve güvenli yaşam için gerekli bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, aile ve topluma ilişkin farkındalık ve duyarlılık kazanmaları, meslekleri tanımaları, mesleklerin insan hayatındaki yeri ve önemine ilişkin farkındalık geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Kaçar ve Doğan, 2007). Okul öncesi eğitim kademesinde planlanmış yaşantılar ve uygun koşullarda oluşturulmuş etkinlikler ile bu döneme özgü gelişim görevlerini sağlıklı bir şekilde başarmaları sağlanır (Özabacı, 2014).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde tüm paydaşların ortak bir anlayışla birlikte çalışması gerekir. Çalışmaların başarıya ulaşmasında her ne kadar öncelikli olarak psikolojik danışmanların etkililiği söz konusu olsa da okul yönetiminin, öğretmenlerin ve velilerin de önemli

rol ve sorumluluklarının olduğu bir gerçektir (MEB, 2012). Okuldaki tüm görevliler rehberlik hizmetlerinden sorumludurlar (Bakırcıoğlu, 2005).

Öğrenciler her kademede eğitsel, mesleki ve kişisel anlamda farklı problemler yaşarlar ve her kademenin ihtiyaçları, beklentileri ve çözümleri de doğal olarak farklı olacaktır. Bu yüzden her kademede görev yapan öğretmenlerin öğrencilerinin kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik alanlarındaki gerekli uygulamaları yapabilmeleri öğrenciler için önemlidir. Özellikle bireyin kendini tanımaya başladığı okul öncesi eğitim döneminde rehberlik uygulamalarının üzerinde çok daha itina ile durulması gerekmektedir. Oyun çocuğundan okul çocuğu olmaya bir geçiş, bir başlangıç sayılan bu dönemde çocuğun kazanacağı temel anlayış ve tutumlar tüm eğitim sürecini önemli ölçüde etkiler (Yeşilyaprak, 2016).

Bu alanda çalışan psikolojik danışmanların okul öncesi eğitimle ilgili bilgilerinin daha kapsamlı hale gelmesi, aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin de rehberlik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve yapılan çalışmaların iş birliği içinde yürütülmesi rehberlik çalışmalarının kalitesini ve verimliliğini artıracaktır.

Psikolojik danışmanların rehberlik çalışmalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, programda yer alan amaçların, etkinlik ve kazanımların gerçekleşmesi açısından önemlidir. Ayrıca, rehberlik etkinliklerinin ve programının değerlendirilmesi, okul öncesinde yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gelişimine katkı sağlayabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar tarafından değerlendirilmesidir. Bu bağlamda şu alt sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul psikolojik danışmanları okul öncesi rehberlik programı hakkında bilgi sahibi midirler?
2. Okul psikolojik danışmanlarının rehberlik programını uygulama tecrübeleri nasıldır?
3. Okul psikolojik danışmanları okul öncesi öğretmenleri ile nasıl bir iş birliği içerisindeyler?
4. Okul psikolojik danışmanlarının lisans eğitimlerinde okul öncesi eğitime dair aldıkları derslerle ilgili görüşleri nelerdir?
5. Rehberlik çalışmaları katılımcıların demografik bilgilerine göre farklılaştırmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Buradaki amaç şu andaki ya da geçmişteki bir durumu olduğu şekilde betimlemek ve araştırmanın konusu olan olay, birey ya da nesneyi bulunduğu koşullar içerisinde tanımlamaya çalışmaktır. Bu modelde herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; İstanbul Avrupa yakasında bulunan 10'u devlet, 10'u özel toplam 20 okuldan seçilen 20 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Bu özel okulların dokuzu bağımsız anaokulu, biri ise kolej bünyesinde yer alan anasınıfıdır. Devlet okullarının ise 5'i bağımsız anaokulu, diğer 5'i ise ilkokul bünyesinde yer alan anasınıflarıdır. Okulların dağılımı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir;

Tablo 1.

Okulların dağılımı

	Devlet Okulu	Özel Okul
Bağımsız anaokulu	5	9
İlkokul bünyesindeki anasınıfı	5	1
Toplam	10	10

Araştırmada, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan psikolojik danışmanların demografik bilgileri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir;

Tablo 2.

Psikolojik danışmanlara ait demografik bilgileri

	Yaş	Cins.	Eğitim Düzeyi	Medeni Durum	Çocuk Durumları ve Sayıları	Mesleki Kıdem Yılı	Çalıştıkları Okuldaki Kıdem Yılı	
Devlet	RÖ1	31	E	L	B	Yok	7	3
	RÖ2	48	K	L	B	Yok	18	4
	RÖ3	41	K	L	E	Var / 3	10	2
	RÖ4	25	E	L	E	Yok	3	1
	RÖ5	35	K	L	E	Yok	3	1
	RÖ6	25	K	L	E	Var / 1	4	1
	RÖ7	30	K	L	E	Yok	8	1
	RÖ8	36	E	L	E	Yok	12	1
	RÖ9	28	K	L	B	Yok	6	1
	RÖ10	40	K	L	E	Var / 1	18	1

Özel	RÖ11	25	K	L	B	Yok	1	1
	RÖ12	26	K	YL	B	Yok	4	2
	RÖ13	26	K	L	B	Yok	2	1
	RÖ14	27	K	L	E	Var / 1	2	2
	RÖ15	32	E	L	E	Yok	7	6
	RÖ16	28	K	L	E	Yok	4	2
	RÖ17	29	K	L	E	Var / 1	5	5
	RÖ18	30	K	YL	B	Yok	4	4
	RÖ19	26	K	L	B	Yok	2	1
	RÖ20	27	K	YL	B	Yok	4	3

Tablo 2’de görüldüğü üzere psikolojik danışmanların 16’sı kadın, 4’ü erkek; 17’si lisans, 3’ü yüksek lisans mezunudur. Beş psikolojik danışman çocuk sahibidir. Psikolojik danışmanların kıdem yılları 1-18 yıl arasında değişmektedir. Devlette çalışanların 7’sinin, özelde çalışanların 3’ünün okuldaki ilk yıllarıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan dokuz adet açık uçlu yarı-yapılandırılmış soru formu ile toplanmıştır. Sorular hazırlanmadan önce literatür taranmış ve okul öncesinde çalışan öğretmenlerden bilgi alınmıştır. Daha sonra üç uzmandan görüş alınarak soru formunun son hali oluşturulmuştur. Katılımcılara okul öncesi kademesiyle ilgili çalışma yapıp yapmadıkları sorulmuş, çalışmalarına örnek vermeleri istenmiş, çalışmalarında karşılaştıkları sorunlardan bahsetmeleri istenmiştir. Daha sonra “Okul Öncesi Rehberlik Programı” hakkında bilgi sahibi olma, hizmet içi eğitim almış olma ve bu programı uygulamaları ile ilgili bilgiler istenmiştir. Soruların devamında lisans eğitimleri boyunca okul öncesi eğitimle ilgili ders alıp almadıkları, almak isteyip istemedikleri, ülkemizdeki üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında okul öncesi eğitimi ile ilgili derslere yeterince yer verilip verilmediğiyle ilgili düşünceleri, okul öncesi eğitimle ilgili ders almış olsalardı yaptıkları uygulamaları ne şekilde etkileyeceği sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışmada kapsamlı bilgi elde etmek amacıyla nitel veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme, “araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama” şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk, vd., 2016). Veriler, araştırmacılar tarafından okullara gidilip psikolojik danışmanlar ile birebir görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Öğretmenlerden demografik bilgileri içeren “Kişisel Bilgi Formunu” doldurmaları ve kendilerine yöneltilen soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmenler demografik bilgilerini doldurduktan sonra görüşme başlatılmıştır. Soruların cevapları alınırken katılımcıların izni ile ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı vermek istemeyen katılımcılara araştırmacılar tarafından sorular yöneltilmiş verilen yanıtlar not alınmıştır. Araştırma verileri 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılının ilk döneminde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz “farklı kişilerin aynı soru hakkında farklı düşüncelerinin görüşülenlerden elde edildiği tarzda aktarılması” şeklinde ifade edilmektedir (Altunışık, vd., 2010). Katılımcıların cevaplarının analiz edilmesi ve yorumlanması süreci şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir: (1) adlandırma aşaması, (2) eleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanma aşaması, (5) frekansların hesaplanma-yorumlanma aşaması (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma dört ana tema üzerine bina edilmiştir;

1. Rehberlik program bilgisi,
2. Rehberlik programının uygulanması,
3. Okul öncesi öğretmeni ile iş birliği,
4. Lisans eğitiminde alınan dersler.

Geçerlik – Güvenirlik

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artırmak için aşağıdaki çalışmalar gerçekleştirilmiştir;

a) Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için ilgili alan yazın taranmış ve temalar belirlenerek görüşme formu hazırlanmıştır. Temalar ile sorular arasındaki anlam bütünlüğü sağlanmış ve sorular üç uzmana kontrol ettirilerek son hali verilmiştir. Görüşmeler için okul yöneticilerinden gerekli izinler alınmış, öğretmenlerle kısa bir ön görüşme yapılarak araştırma içeriği anlatılmış ve böylece karşılıklı güven ilişkisi oluşturulmuştur. Öğretmenlere isimlerinin ve okullarının araştırmada belirtilmeyeceği söylenmiş, dolayısıyla soruları cevaplandırırken samimiyetle ve endişeden uzak bir şekilde görüşme yapılması sağlanmıştır. Böylece verilerin mümkün olduğunca gerçeği yansıtmasına önem verilmiştir.

b) Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için araştırma sürecinde yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi ve verilerin yorumlanması ayrıntılı bir biçimde anlatılmıştır.

c) Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için verilerin önce yorumsuz sunumu, birden fazla araştırmacının ayrı ayrı görüşmeler yapması sonucunda benzer sonuçlara ulaşması, gözlemlerin alan yazındaki bilgilerle ve görüşmelerle onaylanması ve önceden oluşturulmuş ayrıntılı kavramsal çerçeveye bağlı veri analizi çeşitleme ile sağlanmıştır.

d) Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için veri toplanan bireylerin, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve varsayımların ve veri toplama ve analiz yöntemlerinin tanımlanması ile sağlanmıştır. Araştırmacı, süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde

tanımlamıştır. Ayrıca elde edilen ham veriler ve kodlamalar başkaları tarafından incelenebilecek şekilde araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre ortaya çıkan ana temalar ve alt temalar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir;

Tablo 3.

Temalar

Ana Temalar	Alt Temalar
Rehberlik program bilgisi	Programın önemi
Rehberlik programının uygulanması	Eksik uygulama
Okul öncesi öğretmeni ile iş birliği	Etkisiz iş birliği
Lisans eğitiminde alınan dersler	Uygulamalı dersler

1. Psikolojik danışmanların okul öncesi rehberlik programıyla ilgili bilgi sahibi olma durumlarına ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci teması olan psikolojik danışmanların okul öncesi rehberlik programı hakkında bilgi sahibi olup olmamasına yönelik psikolojik danışmanlara “Okul öncesi rehberlik programı hakkında bilgi sahibi misiniz?” ve “Size göre okul öncesi döneminde rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmalarının önemini örnek vererek açıklar mısınız?” soruları sorulmuştur.

Bu temada “Okul öncesi rehberlik programı hakkında bilgi sahibi misiniz?” sorusuna yönelik olarak, beş psikolojik danışmanın programın varlığından haberdar olmadığı görülmüştür. Geriye kalan 15’i ise haberdar olduklarını ifade etmişlerdir. Görev yaptığı kurum her ne olursa olsun bir psikolojik danışmanın okul öncesi rehberlik programının varlığından en azından haberdar olması gerekir.

Psikolojik danışmanlara okul öncesi eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadıklarını sorduğumuzda ise tüm psikolojik danışmanlardan böyle bir hizmet içi eğitim almadıkları yanıtı alınmıştır.

Devlete bağlı bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan katılımcılardan birinin sorumuza vermiş olduğu;

“Erken yaşta çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi ve önlem alınması açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca çocuğa olumlu davranış kazandırma açısından okul öncesinde rehberlik çalışmalarının katkı sağladığını görüyorum. Çeşitli sorunlara sahip öğrenciler (alt ıslatma, tırnak yeme, öfke kontrolü vb.) erken yaşta tespit edilip gerekli yönlendirmeler ve çalışmalar yapılıyor.” (RÖ5) yanıtı bu yorumu destekler niteliktedir.

Bir diğer soru olan “Size göre okul öncesi döneminde rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmalarının önemini örnek vererek açıklar mısınız?” sorusuna; psikolojik danışmanlar her ne

kadar okul öncesi ile ilgili rehberlik çalışması yapmaya zaman bulamıyor olsalar da çocukların davranışlarının kişiliklerinin geliştiği en önemli dönemin okul öncesi dönem olduğunu bu sebeple okul öncesinde rehberlik çalışmalarının önemli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Psikolojik danışmanlar okul öncesinde rehberlik çalışmalarına önem veriyor olsalar da okulun diğer kademeleri ile ilgili çalışmalara daha fazla ağırlık verdiklerini hatta bazı psikolojik danışmanlar tek başlarına okulun diğer kademelerine dahi yetmekte zorlandıklarını ifade etmektedirler. Devlet okulunda görev yapmakta olan bir psikolojik danışmanın ilgili soruya;

“Aslında okulun. Benim okulum sekiz yüz elli kişiden oluşuyor anasınıfı dışında. Dolayısıyla 850 kişiyle uğraşırken ve okulda tek başıma rehber öğretmenim. Okul öncesine çok da istediğimiz kadar fayda sağlayamıyoruz. Ancak çok nadir zamanlarda öğretmenin talebiyle sınıflarına gidip, gözlem yapıp çocuklarla ilgili görüşlerimizi beyan edebiliyoruz. Dolayısıyla aslında bu sorunun cevabına çok da tatmin edici şekilde evet diyemiyorum. Her şeye rağmen rehberlik çok önemli. Çünkü biliyorsunuz, kişilik gelişimi 0-6 yaşta ciddi eğilimler sağlıyor. Bu bizim karakterimiz ve kişiliğimizi ileriki yaşlarımızda çok etkiliyor. Dolayısıyla şu an gördüklerimiz işte ailenin çocuğa karşı tutumları. Çocukta ilerideki problemleri aşmak adına okul öncesinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. O yüzden önemsiyorum.” (RÖ9) şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

Özel okullarda da durumun çok farklı olmadığı görülmektedir. Çünkü özel okullarda görev yapmakta olan psikolojik danışmanlardan da sadece bir tanesi tamamen okul öncesi kademesi ile ilgilenmektedir. Özel okulda görev yapmakta olan katılımcılardan biri ilgili soruya;

“Bence okul öncesinde rehberlik çok önemli bir konu. Çünkü çocuğun bir sorunu varsa bunun nedenini bilmeden çözüm bulamazsınız. Bu nedeni doğru bir şekilde tespit etmemiz gerekiyor. Eğer tespit edilmezse veya yanlış bir tespit olursa bu durum çocuğun tüm hayatını etkiler.” (RÖ16) şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

Özel okullarda görev yapan psikolojik danışmanların tek bir kademe ile ilgilenmesinin daha kaliteli çalışmaları ortaya çıkaracağı söylenebilir.

Psikolojik danışmanların hepsinin okul öncesinde rehberliği önemseydiği görülmektedir. Görüşme yapılan psikolojik danışmanlar aşağıda belirtilen sebeplerden dolayı okul öncesinde rehberlik çalışmalarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebepler şöyle özetlenebilir; Okul öncesinde rehberlik çalışmaları çocuğun ilköğretime hazır oluşu, tırnak yeme, alt ıslatma gibi bazı sıkıntılarının erken dönemde fark edilmesi ve giderilmesi, kişilik gelişimi açısından önemli bir dönem olması, aile, çocuk, okul arasında daha sağlıklı iletişimin kurulabilmesi, velilerde farkındalık oluşması, çocukların doğru alışkanlıklar edinmesi, çocukları daha iyi anlamak vb. sebeplerden ötürü tüm psikolojik danışmanlar tarafından önemli bulunmaktadır.

2. Psikolojik danışmanların okul öncesi rehberlik programının uygulanmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci teması olan rehberlik programının uygulanması hakkında psikolojik danışmanlara; a) Okul psikolojik danışmanı olarak okul öncesi kademesi ile ilgili çalışma yapıyor musunuz? Yaptığınız çalışmalardan bir tanesini bizimle paylaşır mısınız? b) Okul öncesi rehberlik

programına göre üzerinize düşen görevleri ne ölçüde yerine getirebildiğinizi düşünüyorsunuz? Bu konuda karşılaştığınız zorluklar nelerdir?, Sizce bu zorlukların üstesinden nasıl gelinebilir? c) Çalışmakta olduğunuz okulda okul öncesi rehberlik çalışmaları iş yükünüzün ne kadarını oluşturmaktadır? Neden? soruları sorulmuştur.

Okul öncesi ile ilgili rehberlik çalışmaları yaptığını bildiren psikolojik danışman sayısı 16 iken, yapmıyorum diyenlerin sayısı 4'tür.

Araştırmamızın sonucunda devlete bağlı ilkokulların okul öncesi kademesinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik çalışmalarının sorun odaklı yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul bünyesinde çalışan okul öncesi öğretmeninin, çocukta bir sıkıntı olduğunu fark edip çocuğu psikolojik danışmana yönlendirdiği öğrenilmiştir. Psikolojik danışmanların da çocuğun performansına bakarak Rehberlik Araştırma Merkezi'ne (RAM) yönlendirilmesi gerekiyorsa yönlendirdikleri ya da okul öncesi öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama sürecine yardımcı oldukları ortaya çıkmıştır. Devlet okulunda görev yapan katılımcılardan biri ilgili soruya;

“Okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecine yardımcı oluyorum. Rehberlik merkezine gönderilmesi gereken öğrencileri tespit ediyorum.” (RÖ4) şeklinde yanıt vermiştir.

Özel okulda görev yapan dört psikolojik danışmanın programa uygun şekilde çocuklarla görüşmeler yaptığı görülmüştür.

“Ağırlıklı olarak bireysel görüşmeler yapıyorum. Onun dışında sorumluluklar, aidiyetler, sınırlarımız, zorbalık davranışlarına yönelik drama ve sanat etkinlikleri de yapıyoruz. Gezilerine katılıyorum.” (RÖ13).

Çocukların gelişim sürecinde çok önemli bir yere sahip olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmalarının yalnızca sorun odaklı yapılması olmaması gereken bir durumdur. Ne yazık ki devlet okullarında öğrenci sayısının fazla olması ve psikolojik danışmanın bir tane olması, özel okullarda ise okul öncesi kademesinde öğrenci sayısının az olması ve birçok özel okulda okul öncesi kademesi ile ilgilenen psikolojik danışmanın bulunmaması nedeniyle verimli çalışmalar yapılamamaktadır. Bunun yanında, ilkokul kademesi ile ilgilenen psikolojik danışmanların okul öncesi kademesi ile de ilgileniyor olması okul öncesi kademesine gereken önemin verilememesi sonucunu doğurmaktadır.

Çalışmaya katılan psikolojik danışmanların 14'ü okul öncesi rehberlik programına göre üzerine düşen görevleri yerine getirebildiğini, üçü tam olarak yerine getiremediğini, geri kalan üçünün ise soruyu yanıtlamadığı görülmektedir.

Psikolojik danışmanların 13'ü bu programı uygularken velilerin çocuktaki problemi kabullenmekte zorlanmaları, çocuklarla iletişimlerini sağlıklı şekilde devam ettiremeyişleri ve veliye ulaşma konusunda sıkıntı yaşadıklarını, beş psikolojik danışman ise uygulama konusunda bir zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer iki psikolojik danışman ise rehberlik program ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları için bu sorumluyu yanıtızsız bırakmıştır.

“Okul öncesinde yol alabilmek için veli ile çok fazla iş birliği halinde olmak gerekiyor. Her zaman veliler bu iş birliğine yatkın olmuyor. Bir ergenle çalışırken sadece çocukla yol

alabiliyorsunuz ama okul öncesinde tek başına çocukla yol almak çok zor. Dolayısıyla aileler zorlayan noktalardan biri.” (RÖ7) şeklinde ifade etmiştir.

Özel okulda görev yapmakta olan psikolojik danışmanlardan birinin ise ilgili soruya; *“Karşılaştığım zorluklar; herkes için geçerli olmasa da çocukla yaptığımız şeylerin aile içinde sürekliliğin sağlanmaması, velilerin kolayca kaçması, kaynaştırma öğrencilerinin velilerinde bazı kabullenmeyişlerde verilen ödevlerin yerine getirilmemesi gibi durumlar.” (RÖ17) şeklinde yanıt verdiği görülmüştür.*

Veliler çocuklarındaki farklılığı kabul etmekte zorlandıkları için okul öncesi öğretmeni ve psikolojik danışman ile iş birliği yapmakta zorlanmaktadır. Velilerin bu endişesinin nedeninin çocuklarının farklı olmasının sınıftaki arkadaşları tarafından dışlanmasına neden olacağına, çocuklarının üzüleceğine dair korkuları olduğu düşünülebilir. Psikolojik danışman bu velilere ve sınıftaki diğer velilere bilinçlendirme çalışması yapabilir.

Bu sıkıntıların nasıl çözülebileceğiyle ilgili verilen yanıtlarda genelde aile ile iletişimin iyi olması, aile katılım etkinlikleri ile velilerin sürece katılması ve anne-baba eğitimi şeklinde olabileceğinin ifade edildiği görülmektedir.

“Yani velileri olabildiğince okula davet etmeye ve aile katılımını teşvik etmeye çalışıyoruz. Sadece benim çalışmalarımı değil diğer öğretmenlerin çalışmalarıyla da okula davet etmeye, okulla iş birliği halinde olmaya gayret gösteriyoruz. Bu şekilde olabiliyor ancak.” (RÖ7) şeklinde ifade etmiştir.

Özel okulda görev yapmakta olan bir psikolojik danışmanın sorumuza;

“Aile katılımı çalışmaları yaparak, aileleri bilgilendirerek, sık sık görüşmeler yaparak sorunlar çözülebilir.” (RÖ17) şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

Bu yanıtta da görüldüğü gibi aileleri seminerler, kermesler, veli katılımlı öğrenci etkinlikleri gibi değişik aile katılım çalışmalarıyla ya da aileleri bilinçlendirme çalışmaları yaparak okula gelmeleri sağlanabilir.

Görüşme yapılan 20 psikolojik danışmandan 18’i okul öncesi rehberlik çalışmalarına zaman ayırdığını belirtirken, ikisi zaman ayıramadığını belirtmiştir.

Devlet okullarında görev yapmakta olan psikolojik danışmanlar okul öncesi kademesine fazla zaman ayıramamaktadır. Çünkü okulun diğer kademesindeki öğrencilere dahi yetmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemde psikolojik danışmanlık ve rehberlik çalışmaları çok önemli olmasına rağmen maalesef ki gerektiği şekilde yapılamamaktadır. Katılımcılardan birinin ilgili soruya;

“Aslında iş yükümün az bir kısmını oluşturuyor. Dediğim gibi diğer sınıflara kendi ana sınıflarımıza girdiğimiz derslerine girip onlarla vakit geçirmek anlamında birçok vaktimiz varken onlarla sadece öğretmen talep ettiği zaman sınıfa girip öğretmen talep ettiği zaman veliyle görüşme sağlıyoruz. Onun dışında ayrıca vakit ayırdığım bir bölüm açıkçası yok.” (RÖ9)

Özel okullarda görev yapmakta olan psikolojik danışmanların bazıları okul öncesi kademesine zaman ayırmakta zorlanmaktadır. Çünkü okulun diğer kademesindeki öğrencilerin sayıca fazla olduğunu ve anasını öğretmenlerinin açığı kapatabildiklerini, onların yaptığı etkinliklerin rehberlik çalışmalarını desteklediğini belirtmektedirler. Özel okulda görev yapmakta olan bir psikolojik danışman ilgili soruya;

“İlk defa okul öncesi çocukları ile çalışıyorum. Çok fazla zaman ayıramıyorum açıkçası. Öğretmenleri genelde kendisi ilgilenmeyi tercih ediyor.” (RÖ12) yanıtını vermiştir.

Görüşülen psikolojik danışmanlardan bazıları programda gerektiği kadar okul öncesinde rehberlik çalışmalarına yer verdiklerini, bir tanesi zamanının tamamını okul öncesine ayırdığını ifade etmektedir. Görüşme yapılan psikolojik danışmanlardan yeterli derecede okul öncesi kademesine yönelik çalışma yaptığını belirten 20 kişiden 6 kişidir. Bu altı kişinin beşi devlete bağlı bağımsız anaokulunda biri ise özel okulda çalışmaktadır. Özel okulda görev yapmakta olan psikolojik danışmanlardan birinin bu soruya;

“Neredeyse yarısını oluşturuyor. Okul öncesine çok önem veriyorum. Çünkü bu çocuklar ilkokulda yine bizim karşımıza çıkacak. Sorunlara ne kadar çabuk müdahale edilirse o kadar iyi veya ne kadar donanımlı çocuklar olurlarsa o kadar iyi ilkokula başlamış olurlar.” (RÖ17) cevabını verdiği görülmektedir.

Verilen cevaplar göz önüne alındığında okul öncesi kademesinin okulun içinden bir bölüm olarak görülmediği okulun diğer kademesinin okulun asıl öğrencileri olarak düşünüldüğü izlenimini araştırmacılarda bırakmışlardır. Okullardaki psikolojik danışman sayısı artırılırsa okulöncesinde rehberlik çalışmalarına gereken önem verilebilir. Araştırmanın sonucunda elde ettiğimiz bir başka bulgu ise özel okullarda da okul öncesi kademesiyle ilgili yeterli çalışmanın yapılmadığıdır. Özel okullarda görev yapmakta olan psikolojik danışmanlardan sadece bir tanesi okul öncesi kademesiyle zamanının çoğunu ayırarak ilgilenmektedir. Özel okullarda görev yapmakta olan psikolojik danışmanların birçoğu da okul öncesi kademesinde rehberlik çalışmalarının sorumluluğunu okul öncesi öğretmenlerine bırakmaktadır.

3. Psikolojik Danışmanlar ile Okul Öncesi Öğretmeninin İşbirliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü teması olan psikolojik danışmanlar ile okul öncesi öğretmenlerin iş birliğine yönelik psikolojik danışmanlara; Sizce okul öncesi öğretmenleri çalıştığı okulda sınıfıyla ilgili rehberlik çalışmaları yapmalı mıdır? Ve Okul öncesi öğretmenleri psikolojik danışmanların yaptığı çalışmalara ne kadar katılmalıdır? Soruları sorulmuştur.

Psikolojik danışmanların “tamamı” okul öncesi kademesine yönelik rehberlik çalışmalarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanlar okul öncesi öğretmenin sınıfıyla ilgili rehberlik çalışması yapması gerektiğini düşünmektedir. Aynı şekilde psikolojik danışmanların tamamı çocukları okul öncesi öğretmenlerinin daha iyi tanınması sebebiyle okul öncesi öğretmenin psikolojik danışmanın yaptığı çalışmalara da katılması gerektiğini bir diğer ifadeyle birimler arası iş birliği yapılması gerektiğini düşünmektedirler.

Katılımcılardan birinin ilgili soruya;

“Kesinlikle yapılmalıdır. Zaten onların programlarında da sanyorum etkinliklerin arasında aslında yani değerler eğitimi çalışmaları gibi çocukların topluma uyum sağlamaları ve kişisel beceriler sağlamak adına her etkinliklerinde var rehberlik konuları. Ama bunun dışında ayrıca planlamalar yapılmalı mı? Bence evet yapılmalıdır. Sınıf öğretmenlerinden destek almak zorundayız. Çünkü aslında biz onları belki oyun esnasında bir iki saat gözlemleyebiliyoruz ama onlardan aile yapısı, çocuğun yıl içerisindeki hareketleri, davranışları ile ilgili en net veri aldığımız kişi öğretmenler. O yüzden onları bu sürecin dışarısında tutmak hiç mantıklı değil. Onlar mutlaka katılım sağlamak zorunda.” (RÖ9) şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

Özel okulda görev yapmakta olan psikolojik danışmanlardan da benzer cevapların alındığı görülmektedir. Özel okulda görev yapan psikolojik danışmanlardan birinin bu soruya;

“Aslında yapıyorlar. Değerler eğitimi veriyorlar bu bir rehberlik eğitimidir. Olmalılar kesinlikle. Ben çocukları odaya getirmiyorum. Bu durum öğretmenlerine de bir şeyler katacaktır.” (RÖ11) şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

Cevapların genelinde okul öncesi öğretmeni ile psikolojik danışmanın iş birliği içinde çalışması gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü okul öncesi öğretmeni çocuklarla sürekli bir arada olduğu için çocukları daha iyi tanımaktadır. Bu sebeple çalışma sırasında psikolojik danışman ile iş birliği yapması gerekmektedir. Özel okulda görev yapmakta olan psikolojik danışmanlardan da benzer cevapların alındığı görülmektedir.

4. Psikolojik danışmanların lisans eğitimlerinde aldıkları derslere ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü teması olan psikolojik danışmanların lisans eğitimlerinde aldıkları derslere yönelik a) Lisans eğitiminiz süresince okul öncesi eğitime yönelik bir ders aldınız mı? Okul öncesi eğitimle ilgili derslere yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz? Eğitiminiz süresince çocukları tanıma teknikleri ile ilgili yeterli eğitim aldığınızı düşünüyor musunuz? b) Eğitiminiz süresince okul öncesine yönelik ders almak ister miydiniz? c) Eğitiminiz süresince okul öncesi ile ilgili bir ders almış olsaydınız okul öncesi kademesinde yaptığınız çalışmalarını nasıl etkilerdi? soruları sorulmuştur.

Psikolojik danışmanların birçoğu (13 kişi) lisans döneminde özellikle okul öncesine yönelik bir ders almadıkları şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Psikolojik danışmanlardan birinin psikoloji mezunu olduğu için bu konuda bilgisinin olmadığını ifade ettiği görülmüştür. Geriye kalan altı psikolojik danışmanın ise lisans döneminde okul öncesine yönelik ders aldığı görülmektedir. Katılımcılardan birinin ilgili soruya;

“Özellikle okul öncesine yönelik bir ders almadım. Yani genel şeyler üzerinde duruluyor. İşte davranış problemleri gibi. Ama bence daha yani teoriden çok uygulamaya daha çok ağırlık verilmeli diye düşünüyorum. Yine işte aldım bazı çalışmalar ama teori olarak kaldığını düşünüyorum üniversitede aldığım bu tarz tekniklerin. Şöyle. Uygulamaya yönelik kesinlikle daha fazla ders almak isterdim.” (RÖ7) yanıtını verdiği görülmektedir.

Özel okulda görev yapmakta olan bir psikolojik danışmanın da ilgili soruya;

“Açıkçası bu konuda yeterli eğitimi aldığımı düşünmüyorum. Dersler daha çok teorik olarak ilerliyor. Ama bu konuda uygulamaya kesinlikle ihtiyaç var.” (RÖ14) şeklinde yanıt verdiği görülmüştür.

Katılımcıların 17’si PDR bölümlerinde okul öncesi ile ilgili derslere yeterince yer verilmediğini, psikolojik danışmanlardan iki tanesi PDR bölümlerinde okul öncesi ile ilgili derslere yeterince yer verildiğini düşündüğünü ifade etmektedir. Diğer katılımcı ise psikoloji bölümünden mezun olması nedeniyle bu konu hakkında bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir.

Psikolojik danışmanlardan sekiz tanesi PDR bölümlerinde;

“Çocukları Tanıma Teknikleri” ile ilgili derslere yeterince yer verildiğini ifade ederken 11’i yeterince yer verilmediğini diğer katılımcı ise psikoloji bölümü mezunu olduğu için bu konuda bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir.

Devlet okulunda görev yapan psikolojik danışmanlardan biri;

“Evet test teknikleriyle ilgili ders aldık. Bunları ölçmesini uygulamasını da yaptık. Ama bunlar ne kadar yeterliydi? Eğer ki bunları kullanırsan aldığın bilgiler yeterli. Ama bunun dışında dışarıda özelde alınan da çok fazla eğitim var. Ve bize okulda gösterilmeyen eğitimler var. Bu anlamda çocuk test eğitimlerini de dışarıda özelde aldım. Ve bunu çocuklara zaman zaman uyguladığım da oluyor. Faydalı görüyorum.” (RÖ9) şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

Özel okulda görev yapan psikolojik danışmanlardan birisi;

“Evet ders aldım. Fakat ben bu konuda uygulama eksikliği olduğunu düşünüyorum. Çocuklarla çalışmak teorik bir dersten çok farklı.” (RÖ20) yanıtını verdiği görülmektedir.

Araştırmanın sonucuna bakıldığında psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümlerinde okul öncesine yönelik bir dersin olmadığı psikolojik danışmanların bu konuda yeterli eğitim alamamış olduklarını düşündükleri görülmektedir. Psikolojik danışmanların bu konudaki eğitimin teoride kaldığını düşünmeleri de bu araştırmanın bir başka sonucudur.

Psikolojik danışmanlardan 17’sinin okul öncesine yönelik ders almak isterdim yanıtını verdiği görülmüştür. Diğer üç psikolojik danışman ise ders almak istemediklerini belirtmişlerdir.

19 psikolojik danışman ders almış olsaydım “Sistemi, programı daha iyi bilirdim. Adaptasyonumda daha kolay olurdu.” şeklinde yanıtlamışken diğer psikolojik danışmanın bu cevaplardan farklı olarak;

“Ben bu okula başladıktan sonra okul öncesi ile ilgili kendi çapımda eğitimler almaya başladım. Oyun terapisi eğitimi alıyorum. Kendimi yetiştirmeye çalışıyorum. Ders almış olsaydım yaptığım çalışmalara etkisi muhakkak olurdu. Ben daha önce anaokulunda idarecilik yaptığım için zorlanmadım.” (RÖ4) şeklinde yanıtladığı görülmektedir.

Benzer şekilde özel okulda görev yapmakta olan psikolojik danışmanlardan birinin de diğer psikolojik danışmanlardan farklı olarak;

“Ben çocuk gelişimi okuduğum için çocukları daha iyi tanıdığımı düşünüyorum. İyi ki okumuşum, çok faydasını görüyorum. Ama okumamış olsaydım zorlanırdım. Daha doğrusu pek fazla iletişim kuramazdım herhalde.” (RÖ12) yanıtını verdiği görülmektedir.

Araştırmanın sonucunda lisans süresince okul öncesine yönelik bir ders almış olmanın psikolojik danışmanın çocuklara davranışını, çocuklarla iletişimini ve çocuklarla yaptığı çalışmalarını olumlu yönde etkileyeceği görülmüştür. Bu sonuç üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde okul öncesine yönelik derslerin olması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

5. Psikolojik danışmanların demografik bilgilerine göre rehberlik çalışmalarını etkileme durumuna ilişkin bulgular

a) Öğretmen Anne Olmanın Psikolojik Danışmanların Çalışmalarını Etkileme Durumu

Çalışmanın verileri toplanmaya başlamadan önce anne olmanın öğretmenin çalışmalarını etkileyeceği düşünülerek demografik bilgi kısmında öğretmenlere çocuk sahibi olup olmadıkları soruldu. Sorumuza aldığımız yanıtlarda ise öğretmenlerin anne olmasının çocuklarla yaptıkları çalışmalarını çok etkilemediği, anne olan öğretmenlerin çocuklara gelişim testi uyguladığı, velilere yönelik çeşitli seminerler düzenlediği, mahremiyet eğitimi, çocukların duygularını ifade edebilmeleri, kişilerarası ilişkiler, çocuklara hayır demeyi öğretmek, çocukların zorbalık karşısında neler yapmaları gerektiği ile ilgili çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Anne olmayan katılımcılardan birinin ilgili soruya;

“Mesela mahremiyet eğitimine yönelik çalışma yapıyorum. Teknoloji bağımlılığına yönelik önleyici çalışmalar yapıyorum gibi. Teknoloji bağımlılığına yönelik derken ne gibi mesela? Birazcık açarsak; Eee mesela şey çocuklara bilgisayarı nasıl kullanmalıyız? En fazla kaç dakika bilgisayarın başında oturmalıyız? Eee otururken nasıl oturmalıyız? Oturma pozisyonumuz nasıl olmalı? Çok uzun süre oturuyorsak bile ne kadar sürede mola vermeliyiz? gibi. Eee bunu Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Programı var. Orada zaten şarkıları, hikâyeleri, oyunları var. Oradan yol alıyorum aslında sınıflarda.” (RÖ7) yanıtını verdiği görülmüştür. Anne olan bir katılımcının da benzer şekilde “Beş yaş grubuna Metropolitan uyguluyorum. Sonuçlarını velilerle paylaşıyorum. Veli seminerleri ve veli bilgilendirme çalışmaları yapıyorum. Beş yaş grubuna gözünde bozukluk olup olmadığını anlamak için test uyguluyorum. Mahremiyet eğitimi ile ilgili çalışmalar yapıyorum.” (RÖ10) yanıtını verdiği görülmüştür.

Verilen yanıtlara da bakıldığında anne olmanın öğretmen çalışmalarını çok da etkilemediği anlaşılmaktadır. Çünkü anne olmayan öğretmenlerden de yapılan çalışmalarla ilgili benzer yanıtlar alınmıştır.

b) Kıdem yılının psikolojik danışmanların çalışmalarını etkileme durumu

Öğretmenlerimizin kıdem yılları 1-18 yıl arasında değişmektedir. Fakat verilen yanıtlara bakıldığında yapılan çalışmaların çok da farklı olmadığı görüşülen her psikolojik danışmanın benzer çalışmalar yaptığı görülmüştür. 12 yıllık bir psikolojik danışmanın ilgili soruya;

“Anne-baba eğitimi çalışmaları yapıyorum.” (RÖ8) yanıtını verdiği görülmüştür. Bu yanıtta benzer olarak iki yıllık bir psikolojik danışmanın;

“Çocuklarla öğretmenleri kadar vakit geçiremiyorum. Daha çok öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmalarımı yürütüyorum.” (RÖ14) yanıtını verdiği görülmüştür.

Verilen yanıtlara da bakıldığında kıdem yılının da yapılan çalışmaları çok etkilemediği görülmektedir. Görüşülen öğretmenlerin tamamından benzer yanıtlar alınmıştır. Fakat devlet okulunun bünyesindeki anasınıflarında psikolojik danışmanların yaptığı çalışmaların program dışında öğretmenlerin ayrıca yaptığı çalışmalar olduğu görülmüştür. Araştırmamızın sonucunda devlet okulunda ve bağımsız anaokulunda görev yapan psikolojik danışmanlar ile özel okullarda görev yapan psikolojik danışmanların çalışmaları arasında kıdem yılı olarak bir fark bulunmadığı görülmüştür.

c) Okul Tipinin Psikolojik Danışmanların Çalışmalarını Etkileme Durumu

Araştırmamız bağımsız anaokullarında, devlet okullarında bulunan ana sınıflarında ve özel okulların ana sınıflarında yürütülmüştür. Bağımsız okullarda görev yapan psikolojik danışmanların daha programlı çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Çünkü devlet okullarında görev yapan psikolojik danışmanların okulun okul öncesi kademesindeki öğrencilerinin haricindeki öğrencilere dahi yetmekte zorlandıkları, diğer kademelere gerekli çalışmaları yapmaya çalışırken maalesef ki okul öncesi ile ilgili çalışmaya fırsat bulamadıkları görülmektedir. İlgili soruya katılımcılardan biri;

“İhtiyaç doğrultusunda çocuklar ile görüşme yapıyorum. Velilere danışmanlık yapıyorum.” (RÖ2) şeklinde yanıt vermiştir.

Katılımcılardan alınan yanıtlar benzer şekildedir. Yanıtta da görüldüğü gibi devlet okullarındaki psikolojik danışmanlar okul öncesi kademesi ile ilgili sadece öğretmenin yönlendirmesi ile çalışmalar yapmaktadır. Okul öncesinde rehberlik çalışmaları gerek çocuğun gerek velinin doğru davranışları fark etmesine yardımcı olmak açısından çok önemlidir. Araştırma süresince de gözlemlemiş olduğumuz üzere özellikle devlet okullarının ana sınıflarında okul öncesinde rehberliğe gereken önemin verilmediği görülmektedir. Çünkü okullarda bir tane psikolojik danışman bulunmaktadır. Psikolojik danışmanın okul öncesi kademesine gereken zamanı ayıramaması buna bağlanabilir.

Katılımcılardan biri okul öncesi ile ilgili bir programı olmamasına rağmen okul öncesi kademesi ile ilgili yaptığı çalışmaları;

“Öncelikle oyunla alakalı sene başında bir seminer yapıyorum velilere. Aile tutumları ile alakalı. Çünkü aile tutumlarının çocuğun gelişimine çok çok etkili bir faktör olduğunu düşünüyorum. O yüzden aile tutumlarını çalıştıktan sonra ailelerle bireysel görüşmeler yapıyorum. Onun dışında yıl içerisinde çocuklarla uyum problemi, davranış problemi ya da gördüğümüz farklı özellikler varsa bunlarla ilgili yine velileri de içine alarak bireysel görüşmeler yapıyorum hem çocukla hem veliyle. Bu şekilde planlamalar yapıyoruz.” (RÖ9) şeklinde ifade etti.

Özel okulda görev yapan psikolojik danışmanların bir tanesi sadece okul öncesi ile ilgilenmektedir. Özel okulda görev yapmakta olan dokuz psikolojik danışman ise ilkokul kademesi ile de ilgilenmek durumunda olduğu için okul öncesi kademesine yeterince zaman ayıramadığı görülmektedir. Özel okulda görev yapmakta olan katılımcılardan birinin ilgili soruya;

“Evet, zaten tam zamanımı buna harcıyorum.” (RÖ11) şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Araştırmaya başlanmadan önce özel okullarda okul öncesi kademesinde yapılan rehberlik çalışmalarının devlet okullarından daha kapsamlı ve programlı olacağı düşünülmüştür. Araştırmanın sonucunda psikolojik danışmanlardan alınan yanıtlar karşılaştırıldığında devlet okulları ile özel okullar arasında çok belirgin bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç psikolojik danışman sayısının yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

d) Eğitim Düzeylerinin Psikolojik Danışmanların Çalışmalarını Etkileme Durumu

Araştırmamız bağımsız anaokullarında, devlet okullarında bulunan ana sınıflarında ve özel okulların ana sınıflarında yürütülmüştür. Özel okulda görev yapan psikolojik danışmanlardan üç tanesinin lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu olan psikolojik danışmanlar ile lisans mezunu olan psikolojik danışmanların cevapları karşılaştırıldığında eğitim düzeyinin psikolojik danışmanların okul öncesi kademesindeki çalışmalarını belirgin olarak etkilemediği görülmüştür. Lisansüstü mezunu olan psikolojik danışmanlardan birinin Marmara Gelişim Envanteri'ni uyguluyor olmasının lisans mezunu olan psikolojik danışmanlar ile lisansüstü mezunu olan psikolojik danışmanlar arasındaki tek farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden birkaç tanesi çok zamanı olmadığı için fazla çalışma yapamadığını belirtmiştir. Diğerleri ise bireysel ve grup çalışmaları yaptıklarını, gözlem, kişisel gelişim, sorumluluk alma, duygu gelişimi, drama, sanat, resim gibi etkinlikleri uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci teması olan “Rehberlik program bilgisi” başlığında psikolojik danışmanların alt tema olarak programın önemine vurgu yaptıkları görülmüştür.

Araştırmanın verilerine göre psikolojik danışmanların okul öncesi kademesinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmalarına önem verdikleri fakat ilkokul kademesi ile de ilgilendikleri için okul öncesi kademesine yeterince zaman ayıramadıkları görülmektedir. Okul öncesi kademesinde etkili çalışmaların yapılabilmesi için ilkokullarda psikolojik danışman sayısı artırılabilir. Psikolojik danışman sayısının fazla olması psikolojik danışmanlar arasında iş bölümü sağlayacağı için okul öncesi kademesi ile daha etkili çalışmaların yapılmasını sağlayacaktır. Bir başka sonuç da psikolojik danışmanların okul öncesine yönelik ders almamış olmalarıdır. Psikolojik danışmanlar ders almış olmalarının olumlu etkiler doğuracağını düşünmektedir. Bu sonuca bakıldığında PDR bölümlerinde özellikle okul öncesine yönelik derslerin olması gerektiği söylenebilir. Hoffman (1991) da ilköğretim okullarında çalışan danışmanların, okul öncesi dönemdeki çocuklarla ilgili çalışmalarında oyun

teknikleri, duyuşsal eğitim, davranış düzenleme teknikleri, gevşeme egzersizleri ve aile danışmanlığı gibi yaklaşımlardan yararlandığını belirtmektedir.

Eren'in (2014) yaptığı çalışmada, anaokullarında görevli psikolojik danışmanların (rehber öğretmen) %35'i aldığı eğitim bakımından kendilerini yeterli bulurken, %65'i aldığı eğitim bakımından kendisini yeterli bulmamaktadır. Psikolojik danışmanların %55'i gelişim ölçekleri, oyun terapileri konusunda eğitime ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Görüşmeye katılan psikolojik danışmanlar %70'i okulöncesi öğrencilerinin seviyesine inemediklerini, bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğunu söylemişlerdir.

Araştırmanın ikinci teması olan "Rehberlik programının uygulanması" başlığında psikolojik danışmanların alt tema olarak eksik uygulamalar dikkati çekmektedir.

Elde edilen bilgilere göre okul öncesi rehberlik programının yeterince uygulanmadığı görülmektedir. Psikolojik danışmanlardan sadece üçü vaktinin büyük bir kısmını okul öncesi kademesine ayırmaktadır. Bu durum programın etkili uygulanamaması sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca psikolojik danışmanların arasında okul öncesi rehberlik programından haberdar olmayan psikolojik danışmanlar bulunmaktadır. Bu durum psikolojik danışmanların okul öncesi kademesine bilgi ve tecrübe anlamında uzak olduklarından dolayı kaçınma davranışları olarak yorumlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası okulda verilen rehberlik faaliyetlerinin yeterince etkin ve işlevsel olmadığını düşünmektedirler. Okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası rehber öğretmenlerle görüşmek için yeterince vakitlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bütün bunlara rağmen okul öncesi öğretmenlerinin çok büyük oranda okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik faaliyetlerini destekledikleri görülmüştür (Kardeş, 2014).

Akgün'ün (2010) araştırmasında rehber öğretmenlerin genelde problem davranış gösteren çocuklar ile ilgili çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinden beklentileri sorulduğunda öğretmenlerin davranış problemleri olan çocuklarla çalışma yapma, bilgilendirme gibi halihazırda verilen hizmetlere paralel hizmetler beklediklerine ilişkin yanıtlar vermişlerdir. Az sayıda anasınıflı öğretmeninin gözlem yapma, çocukları değerlendirmek için ölçek uygulama, oryantasyon gibi gelişimsel rehberlik doğrultusunda beklentileri olduğu görülmüştür. Ayrıca Kardeş (2014) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlerden sınıflarında çeşitli testler (duyuşsal testler, zekâ ve gelişim testleri, görsel algı testleri gibi) uygulamalarını beklentisi içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bununla birlikte Öztapak (2018) tarafından yapılan metaforik çalışmada da okul öncesi öğretmenleri, psikolojik danışmanları öncelikle problem çözücü ve yardım edici olarak algılamaktadırlar. Memduhoğlu ve Dalçipek'in (2016) araştırmalarında da rehber öğretmenlerle ilgili okul öncesi öğretmenlerinin en sık kullandıkları metaforlar "yardım eden" teması altında toplanmıştır.

Bu çalışmalardan görüldüğü üzere psikolojik danışmanlardan çocukların davranış problemlerine acil çözümler üretmeleri beklenmektedir. Psikolojik danışmanların okul öncesi kademesinden uzak durmaları hem programın tam anlamıyla uygulanmamasına sebep olmakta hem de yaşanan davranış

problemleriyle okul öncesi öğretmenlerini baş başa bırakmaktadır. Tekin'in (2012) araştırmasında belirttiği gibi okul öncesi öğretmenleri rehber öğretmenlerin ilgilenmesi gereken çocuklar ve aileler için sorun yaratan durumlardaki görevlerini yerine getirmek zorunda kalmaktadır.

Araştırmanın üçüncü teması olan "Okul öncesi öğretmeni ile iş birliği" başlığında psikolojik danışmanların alt tema olarak etkisiz iş birliği içinde oldukları görülmektedir.

Görüşmelerin sonuçlarına bakıldığında okul öncesi kademesiyle ilgili çalışma yapan psikolojik danışmanların büyük bir kısmı okul öncesi öğretmenleriyle iş birliği yapılması konusunda hemfikirdirler.

Öğretmenler, psikolojik danışmanların sundukları hizmetlerin bütünleştirici bir parçası olarak hem mevcut hem de etkili olan ve "kapsamlı gelişimsel rehberlik programları, öğretmenlerin sürekli desteği ve adanmışlıkları olmaksızın sürdürülemez" (Beesley, 2004). Clark ve Amate'nın (2004) da araştırmalarındaki bir katılımcının söylediği gibi, "Bir danışman, öğretmenlerin yardımı olmadan öğrencilere başarılı bir şekilde yardımcı olamaz. "

Literatürde bulunan çalışmalarda da okulöncesi dönemde rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmalarının iş birliği içinde yapılmasının önemi vurgulanmıştır. Psikolojik danışmanlar, okuldaki tüm personel ile sınıf öğretmenleri ile yönetici ve veliler ile iş birliği içinde çalışmalıdır. Rehberlik hizmetlerini yürütmede sınıf öğretmenleri anahtar konumundadır ancak öğrenci sayıları da dikkate alınarak, ilköğretim okullarına yeterli uzman personel atanmalıdır. Psikolojik danışmanlar özellikle öğretmenlere müşavirlik hizmeti verme, psikolojik danışma yapma, ölçme araç ve gereçleri hazırlama, rehberlik etkinliklerini programlama ve çalışmaları koordine etme gibi konularda önemli görev ve sorumlulukları üstlenmektedir (Gökçakan, 2008). Bu ifadeler psikolojik danışmanlardan aldığımız yanıtları destekler niteliktedir. Psikolojik danışmanların özellikle ailelerle iş birliğinin altını çizdikleri görülmektedir.

Erkan (2006) da kurulan iş birliği vurgulayarak, rehber öğretmenin anasınıfı öğretmenini desteklemesi ve öğretmenin gerektiğinde rehber öğretmenden yardım istemesi öğrencilerin tüm yönleriyle gelişmeleri için çok büyük bir katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

Kardeş (2014) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik danışmanlardan en büyük beklentilerinin bireysel rehberlik hizmetleri, grup rehberliği ve oryantasyon olduğu ve psikolojik danışmanın sınıf içi aktivitelere katılması yönünde bir beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızın sonuçlarına bakıldığında ise psikolojik danışmanların yalnızca okul öncesi öğretmenlerinin yönlendirdiği öğrencilerle ilgilendikleri ve bu durumu okuldaki öğrencilerin sayısının fazla olmasına bağladıkları görülmüştür. İki araştırmanın sonucu karşılaştırıldığında okul psikolojik danışmanlarının sunduğu hizmetin okul öncesi öğretmenlerinin beklentilerini karşılamadığı görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü teması olan "Lisans eğitiminde alınan dersler" başlığında psikolojik danışmanların alt tema olarak uygulamalı dersler ön plana çıkmıştır. Psikolojik danışmanlardan 17'si PDR bölümlerinde okul öncesi ile ilgili derslere yeterince yer verilmediğini belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri rehber öğretmenlerin okul öncesi alan bilgisine sahip olmamasını ve hizmet verilen çocuk sayısının fazla olmasını en büyük iletişim engeli olarak görmekteyiz. Okul rehberlik programı hakkında öğretmenlerin yeterince bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Rehberlik programının özel eğitim ihtiyacını karşılayamadığı ve rehber öğretmenlerin uygulamada bu yaş grubuyla çalışmakta yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kardeş, 2014).

Öneriler

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı müfredatına okul öncesi eğitim ile ilgili ders ve içeriklerin eklenmesi (program, davranış değiştirme, çocukla iletişim, vb.) anaokullarında çalışacakların uygulamalarını güçlendirebilir ve hazırbulunuşluklarını artırabilir.

Bir takım halinde yürütülmesi gereken rehberlik çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının da rehberlik becerileri (istenmeyen davranışı yönetme, değer aktarımı, resim analizi, vb.) uygulamalı olarak geliştirilebilir.

Psikolojik danışmanlar, okul öncesi rehberlik programını uygularken yaşadıkları sıkıntıların ailelerin okuldaki süreçlere katılımından kaynaklanabildiğini vurgulamışlardır. Bu sebeple, ailelerin okuldaki çalışmalara (seminer, sınıf içi etkinliklerde veya gezilerde görev alma gibi...) katılımı teşvik edilebilir.

Psikolojik danışmanların kendilerinden beklenen çalışmaları gerçekleştirebilmek için okullarında ihtiyaç analizi yapmalı ve buna göre program ve etkinlikleri oluşturmalıdırlar.

İlkokul kademesindeki öğrenci sayısının fazla olması ve okulda psikolojik danışmanın tek olması okul öncesindeki rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmalarının gerektiği gibi yapılamaması sonucunu doğurmaktadır. Bu sebeple okullardaki psikolojik danışman norm kadrosunun sayısı artırılabilir.




Kaynaklar

- Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 474-483. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroglu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Ardıç – Ünüvar, Ü. (2011). *Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). Rehberlik ve psikolojik danışma. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Beesley, D. (2004). Teachers' perceptions of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education*, 125(2), 259-271.
- Bilgin, H. (2010). Okul öncesi eğitimde aile ile iletişim ve ailelere rehberlik. Gülden Uyanık Balat (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karedeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Clark, M. A., & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 8(2), 132-140.
- Eren, R. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve bağımsız anaokullarındaki rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Konya.
- Erkan, S. (2006). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Ankara: Nobel Yayın.
- Gökçakan, Z. (2008). Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanın değişen işlevi ve gelişimsel rehberlik yaklaşımı (Ed. T. Bozkurt, M. Uluğ ve M.S. Özden). *Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı*.
- Güler, M., & Çapri, B. (2019). Öğretmenlerin okul öncesi rehberlik programına ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 523-546.
- Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Hoffman, L. R. (1991). Developmental counseling for prekindergarten children: A preventive approach. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26(1), 56-67.
- Kaçar, A. Ö., & Doğan, N. (2007). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. *Akademik Bilişim Konferansı*. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardeş, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin rehber öğretmenlerin rollerine ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- MEB (2012). *Okul öncesi eğitim rehberlik programı*. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/rehberlik_ok_oloncesi.pdf adresinden erişildi.
- Memduhoğlu, H. B., & Dalççek, E. (2016). Öğretmenlerin rehberlik servisine yönelik metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Sciences Studies*, (47), 137-148.
- Özabacı, N. (2014). *Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik*. İçinde İşmen-Gazioğlu, E. ve Mertol-İlgar, Ş. (Eds.), *Rehberlikte Hizmet Türleri* (ss: 43-73). (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Examination of the perceptions on the view of preschool teachers about school counselor. *Journal of Education and Training Studies*, 6(6), 13-24.
- Tekin, G. (2012). Counseling and guidance services in early childhood education: the case of public preschools in Malatya, Turkey. *US-China Education Review B*, 2(10), 875-880.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *Eğitimde rehberlik hizmetleri (Gelişimsel Yaklaşım)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Meslek Lisesi Öğrencilerinin İstatistik Okuryazarlık ve Problem Çözme Becerileri *

Vocational High School Students' Statistical Literacy and Problem Solving Skills

Hikmet DURSUN ** 
Oğuz KÖKLÜ *** 
Emin AYDIN **** 

Öz

Bu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin istatistik problem çözme becerilerinin geliştirilmesi üzerine öğretim uygulamalarının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları Samsun ili Vezirköprü ilçesinde bir devlet meslek lisesinde öğrenim gören 21 onuncu sınıf öğrencisidir. Araştırmanın yöntemi öğretim deneyi olup veri toplama aşamasında hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Nitel veriler öğrencilerin ders içi problem çözümleridir. Nicel veri toplama aracı ise ön test ve son test olarak uygulanan istatistik okuryazarlığı testidir. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İstatistik okuryazarlığı testinden elde edilen verilerin analizinde ise Wilcoxon işaretli-sıralar testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin merkezi eğilim ve dağılım ölçüleriyle ilgili işlemleri başarılı bir şekilde tamamlayabildiği fakat bu ölçülerin yorumlanmasıyla ilgili zorluklar yaşadıkları görülmüştür. İstatistik grafiklerle ilgili yapılan etkinliklerde öğrencilerin kâğıt kalemle grafik çizmekte zorlandıkları, teknoloji yardımıyla ise grafikleri kolaylıkla oluşturabildikleri gözlenmiştir. Öğretim uygulamaları sonucunda öğrencilerin istatistik okuryazarlığı seviyesinde istatistik açıdan son test lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, istatistik öğrenme içeriğine daha dar bir odaklanma, öğrencilerin istatistik problem

- * Bu makale ikinci ve üçüncü yazarın eş danışmanlığında birinci yazar tarafından gerçekleştirilen “Meslek Lisesi Öğrencilerinin İstatistiksel Problem Çözme ve Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Öğretim Deneyi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
- ** Matematik Öğretmeni, Şahinkaya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, E-posta: dursun.hamaloglu@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-7391-5899.
- *** Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: oguz.koklu@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-6626-3485.
- **** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, E-posta: eaydin@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-4298-2623

çözme süreçlerindeki değişiklikleri daha iyi incelemek için bir fırsat sağlayabilir. Ayrıca, meslek lisesi öğrencilerine yönelik lise matematik ders kitapları, öğrencilerin gelecekteki meslekleriyle ilgili gerçek hayat bağlamını içerecek şekilde tasarlanmalı ve öğretmenler öğretimlerinde daha fazla gerçek hayat sorularına yer vermelidir.

Anahtar Kelimeler: İstatistik öğretimi, istatistiksel problem çözme, istatistik okuryazarlığı, meslek liseleri.

Abstract

Understanding and interpreting data and statistical results have become more essential for individuals' decision making. This requirement is expressed in terms of data literacy and statistical problem-solving skills. This study examines the effects of teaching experiments on vocational high school students' statistical problem-solving and literacy skills. The participants of the study are students at a vocational public school in the Vezirköprü District of Samsun, Turkey. Quantitative and qualitative data have been collected using the mixed methods approach. The qualitative data collection tools involve the in-class problem-solving sessions regarding teaching experiments. The quantitative data collection tool is the statistical literacy test that has been formed for the study. Content analysis is used for analyzing the qualitative data. The Wilcoxon signed-rank test is used for the statistical literacy test. The results of the analysis suggest that students are able to perform the operations related to the measures of central tendency and spread but have difficulty interpreting these measures, as well as to have difficulty with statistical graphs when technology is not allowed to be used. A statistically significant difference has been found in the students' statistical literacy levels before and after the teaching experiment. Future studies with a narrower focus on statistical learning content may be able to provide an opportunity to better examine the changes in students' statistical problem-solving processes. In addition, high school mathematics textbooks for vocational high school students should be designed to include real-life contexts related to students' future professions, and teachers should include more real-life contextual questions in their instruction.

Keywords: teaching statistics, statistical problem solving, statistics literacy, vocational high school

Summary

Introduction

These days, having each individual be able to understand and interpret data and statistical outcomes and make decisions in the context of a given problem have become crucial (Gal, 2004; Koparan & Güven, 2014; Watson, 2006). Accordingly, the emphasis put on statistics and data has increased in mathematics education programs all around the world. Statistical literacy and statistical problem solving are two important aims of statistics teaching at school. The aim of statistics education can be summarized as providing students with statistical thinking and critical thinking skills for recognizing and dealing with data, arriving at decisions, and make inferences regarding a given context.

This study aims to examine the development of vocational high school students' statistical problem solving and literacy skills through the teaching experiment applications prepared by the researchers. Following this general purpose, answers to the following research questions are sought:

1. What are students' statistical problem-solving skills according to the teaching experiment applications?
2. How have students' statistical literacy levels changed before and after the teaching experiment?

Method

This study examines the effects of teaching experiments on vocational high school students' statistical problem-solving skills and statistical literacy scores. The study's participants are 21 (17 males, 4 females) 10th-grade students at a public school in the Vezirköprü District of Samsun Province in Turkey. In implementing the study, quantitative and qualitative data have been collected using the mixed methods approach. To develop students' statistical problem-solving skills, the objectives for 9th – and 10th-graders under the learning units of Data, Statistics, and Probability have been taught using teaching experiments (Steffe & Thompson, 2000). The qualitative data collection tools involve the seven sessions of in-class problem solving using the teaching experiments.

The quantitative data collection tool is the statistical literacy test we have formed for this study. While preparing the test, the same or similar questions from Şahin's (2012) and Koparan's (2012) statistical literacy scales were used. From these scales, a 12-question statistical literacy test was developed and applied to 146 11th – and 12th-grade students in the pilot phase of the study. The test was revised in line with expert opinions to ensure the language, difficulty, and content validity of the items. Explanatory factor analysis was used to ensure the construct validity of the test. The suitability of the data for factor analysis was examined using the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test ($KMO = .591$) and the Barlett test of sphericity (158.604, $p < .05$), and the number of factors was determined to be two.

The activities to be used in the teaching experiments were prepared by the researchers using the *Introductory Statistics* textbook written by Peck and Devore (2010) and some of the pertinent material from Programme for International Student Assessment (PISA; Ministry of National Education [MoNE], 2012). The final forms of the activities were reached in line with the expert opinions. Data collection consisted of three stages. First, the statistical literacy test was administered to the students as a pre-test during one class hour. Next, the activities were applied to the students over seven sessions (12 lesson hours in total). The students answered the questions from the activities in writing; at the end of the session, the activity sheets were collected for use in the data analysis. The graphs and other materials the students generated during the activities or produced in the computer laboratory were recorded and kept by the researchers. In the third step, a statistical literacy test was applied to the students as a post-test. The implementation of this test also took one class hour.

Both qualitative and quantitative data analysis techniques have been employed. Content analysis was used to analyze the qualitative data. While analyzing the in-class problem solutions, all students'

answers were first examined individually; similar answers were grouped together, and codes were created. The researchers had not previously set codes but generated them from the students' answers. Later, these codes were transformed into categories. For the quantitative data, a statistical literacy test consisting of 10 questions was applied to the students before and after the activities. Because the study group has less than 30 people, the data obtained from the non-parametric tests have been analyzed using the Wilcoxon signed-ranks test used for associated samples. The last step involves calculating Cohen's d value.

Findings

The results suggest that students were able to perform the operations related to the measures of central tendency and spread but had difficulty interpreting these measures. In addition, the students had difficulty deciding which measure of central tendency is appropriate for which situation. When measuring spread, students had difficulty explaining standard deviation as a measure of spread and attempted to liken standard deviation to the measures of central tendency (i.e., arithmetic mean and median). However, almost all students correctly identified the type of data they had collected (i.e., discrete, continuous, or categorical) and the rationale behind selecting the type of variable. Most students were able to complete the steps given for the histogram and successfully create the graph. The students stated their answers to the questions that required them to comment using the graph, but they could not comment on the reason for their answer. In other words, students had difficulty concluding the reason for the histogram they had created. In terms of understanding probability, the teaching experiments suggest that students had attained the ability to calculate probabilities for simple events but had difficulty interpreting the results they had found. In addition, the students were observed to have had difficulties understanding the concepts of discrete events and non-discrete events. Overall, students had difficulty interpreting the results, and the use of technology during instruction and students' work saved time and helped make the lessons more enjoyable.

Cohen's d was calculated to test whether any practically significant difference had occurred between the students' pretest and posttest scores on the statistical literacy test. As a result of these calculations, the effect size for the pretest was calculated as $d = 1.031$ and for the posttest as $d = 0.46$. The studies carried out were concluded to have resulted in a medium level of significant difference. In summary, the analysis results reveal the teaching experiment applications to have led to a positive development in the students' statistical literacy levels.

Conclusion and Suggestions

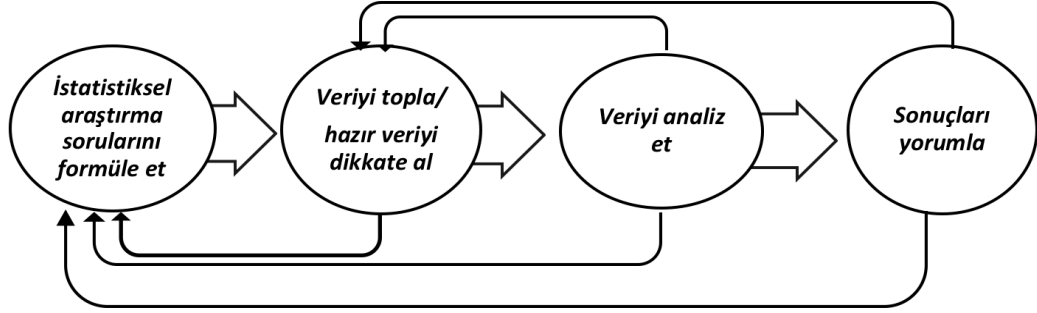
The findings from this study suggest two points: First, course designs should be developed in which students are active, that include real-life contexts, and that use technology to develop the skills students can use in solving statistical problems. Secondly, course designs with these specified features lead to an improvement in students' statistical literacy levels. Future studies with a narrower focus on statistical learning content may be able to provide an opportunity to better examine the

changes in students' statistical problem-solving processes. In addition, high school mathematics textbooks for vocational high school students should be designed to include real-life context related to students' future professions, and teachers should include more real-life contextual questions in their instruction.

Giriş

Öğrencilerin istatistikle ilgili bilgileri anlama ve kullanma ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. Toplumda istatistiki düşünme gücüne sahip bireylere ihtiyacın artmasıyla beraber istatistik eğitimi alanında reform çalışmaları başlatılmıştır (NCTM, 2000). Bu reform çalışmalarının sonucu olarak tüm dünyada ve ülkemizde istatistik kavramları öğretim programlarında daha yoğun oranda yer almaya başlamıştır. Örneğin 5-8. sınıflarda uygulanmakta olan matematik öğretim programı (MEB, 2018) beş öğrenme alanından oluşmakta olup bunlardan ikisi veri işleme ve olasılıktır. Yine ülkemizde 9-12. sınıflar matematik öğretim programı üç öğrenme alanına sahip olup bunlardan birisi istatistik ve olasılıkla ilgilidir. Bu öğrenme alanları; i) Sayılar ve cebir, ii) Geometri, ve iii) Veri, sayma ve olasılıktır.

İstatistiğe öğretim programlarında daha fazla oranda yer verilme sebeplerinden biri de istatistik okuryazarı şahıslara olan ihtiyacın her geçen gün artmasıyla ilişkilendirilebilir (Wallman, 1993; Yenilmez, 2016). Günümüzde hızlı veri artışı kişilerin mesleklerinde ve günlük hayattaki kararlarını etkilemektedir. İçinde bulunduğumuz çağda insanlar nicel olarak akıl yürütmeyi öğrenmek ve günlük ve meslek hayatlarında uygulamak zorundadır (NCTM, 2000). Bireylerin çevresindeki verileri ve istatistik sonuçlarını anlayıp yorumlayabilmesi ve bu sonuçlarla ilgili eleştirici bir sorgulama yapabilmesi son derece önemli hale gelmiştir (Gal, 2004; Koparan ve Güven, 2014; Koklu, 2017; Köklü ve Arıcan, 2021; Watson, 2006). Bu ihtiyaç istatistik ve veri okuryazarlığı terimi ile ifade edilmekte olup, istatistiğin temel kavramlarının ve dilinin bilinmesi, anlaşılması, kullanılması ve istatistik sonuçlarının eleştirici bir gözle değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Köklü ve Arıcan, 2021; Şahin, 2012). Amerikan İstatistik Birliği tarafından onaylanmış the Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education (GAISE) [İstatistik Eğitiminde Değerlendirme ve Öğretim için Yönergeler] raporunda (Bargagliotti vd., 2020) istatistik okuryazarlığı istatistik öğretiminin nihai amacı olarak ele alınmıştır. Ülkemiz matematik dersi ortaöğretim programının amaçlarından birisinin de problem çözme olması ve istatistik okuryazarlığı becerilerinin (okuma, anlama ve eleştirici gözle değerlendirebilme) problem çözme becerileri içerisinde yer alması sebepleriyle istatistik problem çözme sürecinin öğretilmesi önemli bir amaç olarak gözükmektedir. İstatistik problem çözme süreci için GAISE (Bargagliotti vd., 2020) raporunda oluşturulan yapı Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. İstatistik Problem Çözme Bileşenleri

İstatistikte problem çözme dört bileşenden oluşan bir keşif ve araştırma sürecidir. Bu bileşenler sırasıyla istatistik/araştırma sorularını oluşturma, veriyi toplama, analiz etme ve sonuçları yorumlama şeklindedir ve Şekil 1’de bu sürecin genel işleyişi kalın ok işaretleri ile gösterilmektedir. Bazı durumlarda bu adımlardan bir ya da daha fazlasında tekrar önceki adımlara dönmek ve süreci tekrarlamak gerekebilir. Eldeki veri analiz edildikten sonra yeniden veri toplamaya ihtiyaç duyulabilir. Bu durumda veriyi toplama adına geri dönülüp süreç tekrar ilerletilir.

İstatistik öğretiminin önemi yapılan araştırmalarda da karşımıza çıkmakta olup ülkemizde istatistik eğitimi alanında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Akkaş, 2009; Gürakar, 2010; Koparan, 2012; Özmen, 2015; Sevimli, 2010; Şahin, 2012; Uçar ve Akdoğan, 2009; Yenilmez, 2016; Yolcu, 2012). Gürakar (2010), öğrencilerin istatistik temsil biçimlerini kullanma becerilerini araştırdığı çalışmasında; öğrencilerin verileri kullanarak tablo oluşturabilirken grafik çizme ve yorumlamada zorlandıklarını ve histogram kavramından habersiz olduklarını tespit etmiştir. Akkaş (2009), ise öğrencilerin veriyi betimleme, veriyi analiz etme ve yorumlama süreçlerindeki istatistikî düşüncelerini SOLO taksonomisi bağlamında incelemiş ve öğrencilerin veriyi betimleme sürecinde üst düzeylerde yer aldığını diğer süreçlerde ise çoğunlukla ikinci ve üçüncü düzeylerde yer aldığını belirlemiştir. Uçar ve Akdoğan (2009), öğrencilerin büyük bir kısmının ortalama kavramını aritmetik ortalama olarak algıladıkları ve ortalama ile ilgili problemlerde aritmetik ortalama işlemleri yapmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yenilmez (2016) ise ortaöğretim düzeyinde *veri, sayma ve olasılık* öğrenme alanının geleneksel ve teknoloji temelli ders tasarımları ile işlenmesini incelediği araştırmasında öğrencilerin derslere yeterince katılmadığı, derslerin öğretmen merkezli olduğu; öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde verimli bir biçimde kullanmadığını, teknoloji okuryazarlığındaki eksiklerin hem öğrenci hem de öğretmenler için önemli bir engel olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, ders kitaplarının teknoloji uygulamalarına ve gerçek hayat problemlerine yeterince yer vermediğini ve e- içerik eksikliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koparan, Güven ve Karataş (2014), lise öğrencilerinin çoğunun istatistik problemlerinde sadece bağlam bilgisini ya da sadece matematik/istatistik bilgilerini kullandıklarını ve her iki düşünme biçimini de kullanan öğrenci sayısının oldukça az olduğunu tespit etmiştir. Sevimli (2010), matematik öğretmen adaylarının istatistik dersi konularından olasılık, normal dağılım, grafik yorumlama, hipotez testleri gibi konularda kavram yanlışlarına

sahip olduğu, istatistik dersine yönelik öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğu ve istatistik dersine karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, ülkemizde yapılan çalışmalar sonucunda ortaokul öğrencilerinin ve üniversite öğrencilerinin istatistik okuryazarlığını ölçen testler geliştirilmiştir (Koparan, 2012; Şahin, 2012; Yolcu, 2012).

İstatistik eğitiminin amacı öğrencilere istatistik düşüncesi kazandırabilmek, veriyi tanıyacak, betimleme yapacak, karar verecek, çıkarım yapacak ve veriyi yorumlayacak şekilde eleştirci düşünebilme becerisi kazandırabilmektir (Gal ve Garfield, 1997). Diğer bir ifade ile istatistik öğretiminin amacı, istatistik yapma becerisine sahip öğrenciler yetiştirmektir, bu da öğrencilerin istatistik düşünme yeteneğini geliştirmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Bu gelişim sürecinin nasıl gerçekleşebileceği hakkında meslek lisesi öğrencileri ile yapılmış kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin istatistik problemi çözme sürecini iyi bilmelerini ve bu süreçteki istatistik problemi çözme becerilerini kullanmalarını sağlayacak ders tasarımlarına ihtiyaç vardır.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda daha çok ortaokul veya üniversite öğrencilerinin istatistik eğitimi üzerine odaklanılmıştır. Lise öğrencilerinin istatistik eğitimi hakkında yapılmış çalışmaların sayısı ise oldukça sınırlıdır. Meslek lisesi öğrencileri ile yapılmış çalışmalar ise yok denecek kadar azdır. Matematik dersinde en çok sıkıntı yaşayan grup olan meslek lisesi öğrencileri ile çalışılması ve incelenmesi anlamlıdır (Mumcu, Mumcu ve Aktaş, 2012). Meslek lisesi öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun lise sonrasında örgün eğitim hayatına son verdiği ve iş hayatına atıldığı söylenebilir. Bu bağlamda meslek lisesi öğrencileri için istatistik eğitiminin verilebileceği son aşama lise yıllarıdır. Bu bağlamda meslek lisesi öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmanın istatistik eğitimi konusundaki alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile lise öğrencilerinin istatistik okuryazarlık seviyelerini ölçen, alanyazındaki sorulardan oluşan ve tüm lise türlerindeki öğrenciler için güvenilirlik çalışması yapılmış bir istatistik okuryazarlığı testi geliştirilmiştir. Geliştirilen bu istatistik okuryazarlığı testinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilen gerekçelerle, bu çalışmada öğretim deneyi uygulamaları vasıtasıyla meslek lisesi öğrencilerinin istatistiksel problem çözme ve okuryazarlık becerilerindeki değişimi incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Yapılan öğretim deneyi uygulamalarına göre meslek lisesi öğrencilerinin istatistik problem çözme becerileri nasıldır?
2. Öğretim deneyi öncesinde ve sonrasında meslek lisesi öğrencilerinin istatistik okuryazarlığı seviyeleri arasında nasıl bir farklılık oluşmaktadır?

Yöntem

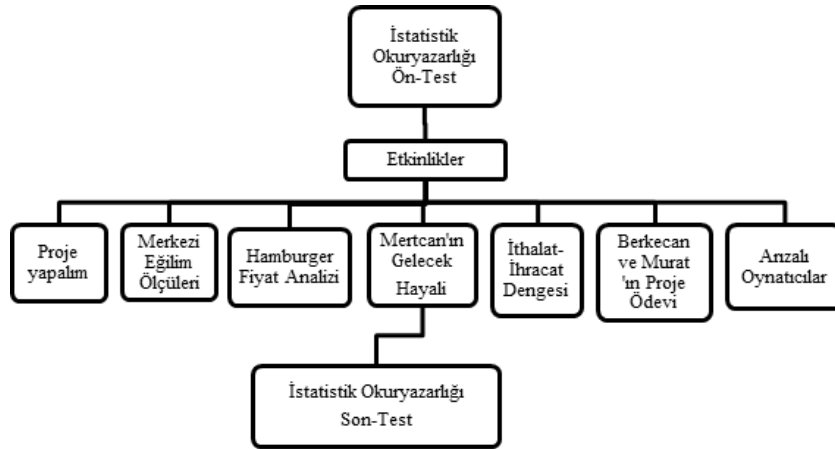
Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem tasarımlarından eş zamanlı iç içe geçmiş tasarım kullanılmıştır. Karma yöntemle araştırma yapmak çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeveye içerisinde analiz

etme ve değerlendirmektir. Eş zamanlı iç içe geçmiş tasarımda nicel ve nitel veriler aynı zamanlarda toplanarak analiz edilir. Ancak, nitel veya nicel verilerden birisi daha baskındır. Bu tasarımda bir veri türü diğer veri türünün içinde kalır ve bu veri türüne daha az önem verilir. Verilerin birleştirilmesi ise analiz aşamasında gerçekleştirilir.

İstatistiki problem çözme becerilerinin geliştirilebilmesi için 9. ve 10. sınıfta yer alan *veri, sayma ve olasılık* öğrenme alanındaki kazanımları öğretim deneyi (Steffe ve Thompson, 2000) yöntemiyle işlenmiştir. Öğrencilerin bir öğretim süreci içerisinde anlamlandırmayı nasıl yaptıkları, öğrenmelerin ve zihni ilerlemelerin nasıl gerçekleştiği gibi sorulara deneysel araştırmaların cevap verememesi sonucunda öğretim deneyi yaklaşımı kullanılmaya başlanmıştır (Aşık ve Yılmaz, 2017). Öğretim deneyi yönteminin temelinde klinik mülakat yöntemi mevcuttur. Öğretim deneyi yönteminin klinik mülakattan temel farkı ise içerisinde öğretim sürecini de barındırmasıdır. Bu öğretim süreci sayesinde öğrencilere matematik bilgilerini ve zihin düzeneklerini değiştirme fırsatı sunulmaktadır (Arslan ve Sağlam Arslan, 2016). Bir öğretim deneyi birbirini takip eden öğretim oturumlarından oluşmaktadır. Öğretim oturumlarına başlamadan önce araştırmacı öğrenme kazanımlarını kuram çerçevesi doğrultusunda belirlemelidir (Steffe ve Thompson, 2000). Şekil 2'de araştırmacının akış şeması verilmiştir. Bu öğretim deneyi üç aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle öğrencilere istatistik okuryazarlığı testi ön test olarak bir ders saatinde (40 dk) uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilere önceden hazırlanmış olan etkinlikler yedi oturum (12 ders saati) boyunca uygulanmıştır. Oturumların başında öğrencilere etkinliklerle ilgili önemli bilgiler verilmiş ve gerekli materyaller dağıtılmıştır. Öğrenciler etkinliklerdeki sorulara yazılı olarak cevap vermiş ve oturumun sonunda etkinlik kâğıtları verilerin analizinde kullanılmak üzere toplanmıştır. Bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin çizdiği grafikler, araştırmacılar tarafından kaydedilerek elektronik ortamda saklanmaktadır. Öğretim deneyinin üçüncü aşamasında öğrencilere istatistik okuryazarlığı testi son test olarak uygulanmıştır. Bu testin uygulanması bir ders saati (40 dk.) sürmüştür.



Şekil 2. Araştırma akış şeması

Katılımcılar

Bu araştırmanın anakütlesini meslek lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden kasti (amaçlı) örnekleme tekniği seçilmiştir. Yani örneği oluşturan kişilerin belirlenmesindeki ölçüt araştırmacının yargısı olup çalışma grubu rastgele seçilmez (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde Samsun'un Vezirköprü ilçesinde bulunan bir meslek lisesinde 10. sınıfta öğrenim gören bir şubenin tüm öğrencileri (4 kız, 17 erkek) oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunun seçilmesinin sebebi; yazarlardan birinin aynı zamanda bu sınıfın matematik öğretmeni olmasından dolayı öğrencilerdeki değişimi daha iyi gözleyebileceğini düşünmesidir. Çalışmanın 10. sınıflarda yürütülmesinin diğer bir sebebi hem 9. hem de 10. sınıf kazanımlarını içerecek şekilde kapsamlı bir çalışma amaçlanmış olmasıdır.

Veri Kaynakları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin istatistiksel problem becerilerinin gelişimi ile ilgili yapılan öğretim deneyi sürecini incelemek amacıyla öğrencilerin ders içi problem çözümleri; öğretim deneyinin sonuçlarını incelemek amacıyla istatistik okuryazarlığı testi kullanılmıştır. Bu çalışmada karma yöntem kullanıldığı için hem nicel, hem nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nitel veri toplama araçları öğrencilerin ders içi problem çözümleridir. Nicel veri toplama aracı ise ön test ve son test olarak uygulanan istatistik okuryazarlığı testidir. Araştırma verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır.

Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı *veri, sayma ve olasılık* öğrenme alanı 9. ve 10. sınıfta bulunan kazanımlar ve istatistik okuryazarlığı bileşenleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından istatistik okuryazarlığı testi oluşturulmuştur (Dursun, 2019). Bu testin uygulanmasının amacı; öğrencilerin istatistik okuryazarlığı seviyelerindeki farklılaşmayı izlemek ve bu farklılaşmanın istatistik açısından anlamlı olup olmadığına karar vermektir.

Testin hazırlanma aşamasında Şahin (2012) ve Koparan (2012) istatistik okuryazarlığı ölçeklerindeki soruların aynısı veya büyük ölçüde benzerleri kullanılmıştır. 12 soruluk istatistik okuryazarlığı testi pilot çalışmasında her lise türünden 146 (11. ve 12. sınıf) öğrenciye uygulanmıştır. Test iki matematik eğitimcisinin ve üç matematik öğretmeninin uzman görüşleri doğrultusunda yeniden değerlendirilip testten iki madde, aşağıda ayrıntılandırıldığı üzere çıkarılmıştır. Böylelikle testte yer alan soruların dil, seviye ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Testin yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için açıklayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Verilerin analize uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi (katsayısı ,591) ve Barlett küresellik (sphericity) testi (158,604 ($p<,05$)) ile incelenmiş, faktör sayısı iki olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada iki boyutta da faktör yük değeri 0,30'un altında olan maddeler (5. soru ve 12. soru) testten çıkarılmıştır. Önemli faktörlerin "bağımsızlık, uygulamada açıklık ve anlamlılık" özelliklerini sağlamak amacıyla varimax tekniğiyle döndürme yapılmış ve istatistik ve olasılık adını verdiğimiz iki faktörlü bir yapı oluşmuştur.

İstatistik okuryazarlığı testinin geçerlilik çalışmaları dâhilinde maddelerin her birinin ayırt edicilik indeksleri ve güçlük dereceleri hesaplanmıştır. Testin ortalama madde güçlük indeksi ise 0,435 olarak bulunmuştur. İstatistik okuryazarlığı testinin orta güçlükte bir test olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2010). İstatistik okuryazarlığı testinin KR-20 değeri 0,502 olarak bulunmuştur. Hem beşinci ve on ikinci sorunun çok zor sorular olmaları hem de bu soruların çıkarılmasının testin güvenilirliğini artırmasından dolayı 5 ve 12. sorunun testten çıkarılması uygun bulunmuştur. Araştırmalar sonucunda elde edilen istatistik okuryazarlığı testi, öğrencilerin öğretim deneyi öncesinde ve sonrasında istatistik okuryazarlığı seviyelerindeki farklılaşmayı izlemek ve bu farklılaşmanın istatistik açısından anlamlı olup olmadığına karar vermek amacıyla ön test-son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan istatistik okuryazarlık testine makalenin sonundaki eklerden ulaşılabilir.

Meslek lisesi öğrencilerinin istatistik problem çözme becerilerini geliştirebilmek için nasıl bir öğretim yapılması gerektiği konusunda araştırmacılar tarafından istatistik eğitimi ve istatistik problem çözme süreci ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Çalışmalar sonucunda hazırlanacak etkinliklerin üç temel özelliğe sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar; ortaöğretim matematik dersi öğretim programı, GAISE (Franklin vd., 2007) raporunda istatistik eğitime dair öneriler ve istatistik problem çözme sürecinin aşamaları ve öğrenci özellikleridir. Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında *veri, sayma ve olasılık* öğrenme alanında yer alan kazanımlara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Veri, Sayma ve Olasılık Öğrenme Alanı ile İlgili Kazanımlar

Sınıf	Konu	Kazanım
9. sınıf	9.5. Veri	9.5.1.1. Verileri merkezi eğilim ve yayılım ölçülerini hesaplayarak yorumlar.
		9.5.2.1. Bir veri grubuna ilişkin histogram oluşturur.
		9.5.2.2. Gerçek hayat durumunu yansıtan veri gruplarını uygun grafik türleriyle temsil ederek yorumlar.
10. sınıf	10.1.1.Sıralama ve Seçme	10.1.1.1.Olayların gerçekleşme sayısını toplama ve çarpma yöntemlerini kullanarak hesaplar.
		10.1.1.2. n çeşit nesne ile oluşturulabilecek r li dizilişlerin kaç farklı şekilde yapılabileceğini hesaplar.
		10.1.1.3. Sınırlı sayıda tekrarlanan nesnelerin dizilişlerini açıklayarak problemler çözer.
		10.1.1.4. n elemanlı bir kümenin r tane elemanın kaç farklı şekilde seçilebileceğini hesaplar.
		10.1.1.5. Pascal üçgenini açıklar.
		10.1.1.6. Binom açılımını yapar.
	10.1.2 Basit Olayların Olasılıkları	10.1.2.1. Örnek uzay, deney, çıktı, bir olayın tümleyeni, kesin olay, imkânsız olay, ayırık olay ve ayırık olmayan olay kavramlarını açıklar.
	10.1.2.2. Olasılık kavramı ile ilgili uygulamalar yapar.	
12. sınıf (T. düzey)	12.2. Veri	12.2.1.1. Gerçek hayat durumlarıyla ilgili istatistik problemleri çözer.

Tablo 1’de sunulan ortaöğretim matematik öğretim programında *veri, sayma ve olasılık* öğrenme alanında bulunan kazanımlardan 9. sınıfta yer alan kazanımların hepsi ve 10. sınıfta yer alan “10.1.1.1. Olayların gerçekleşme sayısını toplama ve çarpma yöntemlerini kullanarak hesaplar.” kazanımı seçilmiştir. Seçilen kazanımların her birini içerecek şekilde etkinlikler araştırmacılar tarafından tasarlanmıştır. Etkinliklerin ikinci özelliği, GAISE (Franklin vd., 2007) raporunda yer alan istatistik eğitimi ile ilgili önerilerdir ve istatistik problem çözme sürecinin aşamalarıdır. GAISE raporunda yer alan öneriler istatistik düşünmesinin öğretilmesine, kavram anlamasına, etkin öğrenmeye ve gerçek verilerin bir bağlam içerisinde sunulmasına dikkat çekmiştir. Ayrıca GAISE (Franklin vd., 2007) raporunda yer alan önerilerde kavramları keşfetmek için teknolojinin kullanılması ve öğretmenlerin hem süreç hem de sonuç değerlendirmesini kullanmaları tavsiye edilmiştir. Ders etkinliklerinin üçüncü temel özelliği ise öğrenci özellikleridir. Etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin meslek lisesinin *pazarlama ve perakende bölümü* öğrencileri olduğu göz önüne alınmış ve öğrencilerin kendi bölümleriyle ilgili gerçek hayat bağlamı içeren etkinlikler hazırlanmıştır.

Öğretim deneyinin öğretim aşamasında kullanılacak etkinlikler uzun süredir yaygın biçimde istatistik dersleri için kullanılmakta olan Peck ve Devore (2010) kitabından ve PISA sorularından (MEB, 2012) yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler istatistik eğitimi alanında ders veren ve araştırmalar yapan doktoralı iki matematik eğitimcisinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda etkinliklere son halleri verilmiştir. Etkinliklerin yapısının daha iyi anlaşılması için aritmetik ortalama ile ilgili bir etkinlik makalenin sonunda ek olarak verilmiştir. Etkinliklerin süresi, öğretim süreci, uygulanma tarihi ve oturumunun gerçekleştirildiği yer Tablo 2’de verilmiştir. Bir oturum etkinliğin özelliğine göre bir veya iki ders saati devam etmiştir.

Tablo 2

Etkinliklerin Süresi, Öğretim Süreci, Tarihi ve Oturumun Gerçekleştirildiği Yer

	Etkinlik	Süre (dk)	Hedef Kazanım	Öğretim Süreci	Tarih	Oturumun Gerçekleştirildiği Yer
1	Proje yapalım	40	9.5.1.1	Grupla öğretim	09.10.2018	Sınıf
2	Merkezi Eğilim Ölçüleri	40+40	9.5.1.1	Bireysel	11.10.2018	Sınıf
3	Hamburger Fiyat Analizi	40+40	9.5.1.1	Bireysel	12.10.2018	Sınıf
4	Mertcan’ın Gelecek Hayali	40	9.5.2.1	Bireysel	16.10.2018	Sınıf
5	İthalat-İhracat Dengesi	40+40	9.5.2.2	Bireysel	17.10.2018	Bilgisayar laboratuvarı
6	Berkecan ve Murat’ın Proje Ödevi	40+40	9.5.2.2	Bireysel	23.10.2018	Bilgisayar laboratuvarı
7	Arızalı Oynatıcılar	40+40	10.1.2.1	Bireysel	25.10.2018	Sınıf

Öğretim deneyinin öğretim aşamasında bir ders süreci öğretmenin etkinlikleri dağıtmasıyla başlar ve grupla öğretim yapılacak derslerde öncelikle grup oluşturulur. Öğrenciler etkinlikte bulunan gerçek hayat bağlamını 3-4 dakika içinde okur ve özetler. Etkinlikte bulunan soruları öğrenciler

kendisi cevaplarken öğretmen çoğunlukla rehber ve gözlemci konumundadır. Dersin konusu olan kavramla ilgili sorular tamamlandığında öğretmen derste yapılanları özetler ve gerçek hayat bağlamıyla ilgili çıkarım gerektiren sorular öğrenciler tarafından çözülür. Ders başında dağıtılan kağıtlar toplanarak ders sona erdirilir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt problemine ait veriler öğrencilerin ders içi problem çözümlerinden elde edilen verilerin içerik analiziyle çözümlenmiştir. İkinci alt problemine ait veriler ön test ve son testten elde edilen puanların Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmasıyla analiz edilmiştir.

İstatistik okuryazarlığı testinden sonra etkinlikler o gün sınıfta mevcut olan öğrencilere uygulanmıştır. Etkinliklerde yer alan sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar nitel verilerin analizinde kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. “İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veriye indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır” (Patton, 2015, s. 453). Her nitel çalışma eşsiz olduğu için kullanılan analitik yöntem de eşsiz olacaktır (Patton, 2015). Ders içi problem çözümleri analiz edilirken öncelikle tüm öğrenci cevapları tek tek incelenmiş, benzer cevaplar bir araya getirilmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar araştırmacı tarafından önceden belirlenmemiş olup öğrenci cevaplarından elde edilmiştir. Daha sonra bu kodlar cümlelere dönüştürülerek kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Her sorunun kendine özgü kategorileri bulunmaktadır. Bu kategorilerin yer aldığı tablolara bulgular kısmında yer verilmiştir.

Etkinliklerin öncesinde ve sonrasında öğrencilere 10 sorudan oluşan istatistik okuryazarlığı testi uygulanmıştır. İstatistik okuryazarlığı testinden elde edilen verilerin analizine doğru cevaplar için “1” puan ve yanlış cevaplar için “0” puan verilerek başlanmıştır. Daha sonra toplanan veriler bir istatistik paket yazılımına aktarılmıştır. Çalışma grubu 30 kişiden az olduğu için parametrik olmayan testlerden ilişkili örneklem için kullanılan Wilcoxon işaretli-sıralar testi kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Son aşamada ise Cohen’s d değeri hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları “sınıf içi etkinlikler” ve “istatistik okuryazarlığı ön-son test” olmak üzere iki bölümde incelenmiştir. Bu tartışmalar aşağıda sırayla verilmiştir. Öğrencilerin problem çözme süreçlerine ait bulgular incelenirken tüm sınıf ele alınarak her bir öğrencinin süreç içerisinde verdiği cevaplar oturlara göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Sınıf içi Etkinlikler

Birinci etkinlik olan proje yapalım etkinliğinin başlangıç soruları öğrencilerin derste topladığı verilerin türleri olup öğrencilerin neredeyse tamamı bu topladıkları verilerin türünü (kesikli, sürekli ve kategorik) doğru şekilde tespit etmiştir. İkinci soruya doğru cevap veren öğrenciler, cevaplarının sebebini kesikli verilerin tam sayılardan oluşması şeklinde dile getirmiş, yanlış cevap veren öğrencilerin bir kısmı cevaplarının sebebini açıklayamamıştır. Yanlış cevaplarının sebebini

açıklayabilen öğrenciler ise cevaplarının sebebini küsuratlı sayılardan oluşması veya tam sayılardan oluşması şeklinde ifade etmiştir.

Etkinliğin takip eden 4. ve 5. soruları ise verilerin nasıl toplanacağı ile ilgili olup öğrencilerin büyük bir kısmı kesikli verilerin sayılarak, sürekli verilerin ise bir ölçme aracı yardımıyla toplanacağını bildirmiştir. İki soruda da sayıların küsuratlı olup olmadığına bakarız cevabını veren öğrenciler olmuş olup bu öğrencilerin soruyu yanlış anladığı ya da kavram yerine işlem bilgisi içeren cevaplar verdikleri söylenebilir. Soruda veriler toplanırken nasıl bir yol izlenir diye sorulmasına rağmen öğrenciler veri çeşidine nasıl karar verdiklerini açıklamışlardır.

İkinci etkinlik olan merkezi eğilim ölçüleri etkinliğinin (bakınız Ek 2) ilk sorusu veri grubunun aritmetik ortalamasının tahmin edilmesi olup aritmetik ortalama değerine yakın değerde tahminde bulunan öğrenci sayısı az olduğu gibi bazı öğrencilerin aritmetik ortalamayı sadece tüm verileri toplayarak elde etmeye çalıştığı görülmüştür. Etkinliğin 2. 3. ve 4. sorularında aritmetik ortalama değeri hesap makinesi yardımıyla bütün öğrenciler tarafından elde edilmiş ve bu değerden büyük ve küçük olan gözlemler tespit edilmiştir. Etkinliğin takip eden üç sorusunda aritmetik ortalamanın uç değerlerden nasıl etkilendiğini hissettirmek amacıyla uç değer veri grubu için ne anlam ifade ettiği, uç değer veri grubundan çıkarılmasıyla yeni aritmetik ortalama değeri ve uç değer veri grubunu nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı *“Bir satış elemanı 331 defa bu siteye girmiştir.”* şeklinde cevaplar vererek uç değer veri grubu için anlamını belirtmiş ve yeni aritmetik ortalama değerini hesap makinesi yardımıyla hesaplamıştır. Öğrencilerin bir kısmı uç değer aritmetik ortalamayı belirgin bir şekilde yükselttiği şeklinde doğru cevabı verirken bir kısmı ise veri grubunun sayısını artırmıştır, olumlu etkilemiştir gibi ilgisiz sayılabilecek cevaplar vermiştir. Etkinlikte yer alan 8. sorunun amacı aritmetik ortalamanın uç değerlerden etkilendiği için bu veri grubunu iyi yansıtamayacağını öğrencilerin kavramasını sağlamak olup doğru cevaba ulaşan öğrenciler; sayıların çoğunluğunun aritmetik ortalama değerinden küçük olduğunu ifade etmiştir. Aritmetik ortalamanın veri grubunu iyi bir şekilde temsil edebileceğini düşünen öğrenciler ise cevaplarının sebebini belirtmemişlerdir.

Etkinlikte yer alan 9. 10. 11. ve 12. sorular ortanca (medyan) değerinin bulunması, adlandırılması, ortanca değerinden büyük ve küçük olan veri sayısının bulunması ve uç değer veri grubundan çıkarılmasıyla ortanca değerindeki değişimin incelenmesi ile ilgili olup uygulamayı gerçekleştiren araştırmacının yönlendirmeleri ve açıklamalarıyla öğrencilerin tümü bu sorulara doğru cevap vermiştir. Etkinlikte yer alan 13. soruda ise öğrencilerden aritmetik ortalama ya da ortanca değerinden hangisinin bu veri grubunu daha iyi temsil edeceği sebepleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Ortanca değerinin veri grubunu daha iyi yansıtacağını ifade eden öğrenciler bu cevaplarının sebebini; ortanca değerinin uç değer çıkarılmasına bağlı olarak değişmemesi ya da ortanca sıralama olduğu için veri grubunu daha iyi yansıması olarak belirtmişlerdir. Aritmetik ortalama değerinin veri grubunu daha iyi yansıtacağını düşünen öğrenciler ise aritmetik ortalamasının hesaplanmasında tüm sayıların kullanıldığını dile getirmişlerdir. Bu öğrencilerin aritmetik ortalamanın tüm sayılardan etkilenmesinin sonucu olarak uç değerlerden daha da fazla etkilendiğini hesaba katmadığı söylenebilir.

Etkinlikte yer alan 14. ve 15. soruda veri setinin mod (en çok tekrar eden değer) değerini öğrencilerin çoğunluğu doğru bir şekilde tespit etmiştir. On altıncı soruda ders süresince öğrenilenlerin gözden geçirilmesi amacıyla öğrencilerden aritmetik ortalama, medyan ve mod kavramlarını kısaca açıklamaları ve hangi durumda hangi merkezi eğilim ölçüsünün kullanılacağını belirtmeleri istenmektedir. Öğrencilerin yarısına yakını (% 46,2), aritmetik ortalama, mod ve medyana doğru bir şekilde açıklamalarına rağmen hangi durumda hangi merkezi eğilim ölçüsü kullanacaklarını ifade edememişlerdir. Öğrencilerin kalan yarısı ise merkezi eğilim ölçülerinden en az birini doğru bir şekilde açıklayabilmiştir.

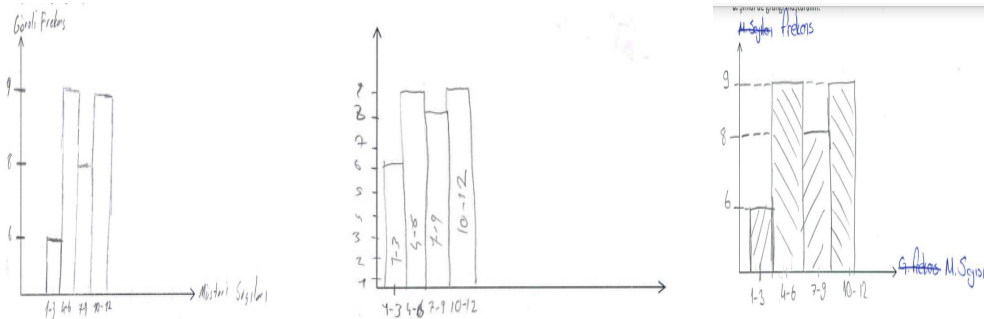
İkinci etkinlikten elde edilen bulgular özetlenecek olursa öğrencilerin merkezi eğilim ölçülerinin hesaplanması ve tanımı ile ilgili işlemleri ifade edebildikleri görülmüştür. Aritmetik ortalamanın ortancaya göre uç değerlerden daha fazla etkilenmesi etkinlik süresince öğrencilere hissettirilmeye çalışılmasına rağmen öğrenciler hangi durumlarda hangi merkezi eğilim ölçüsünü kullanmanın uygun olduğuyla ilgili karar vermekte zorlanmışlardır.

Üçüncü etkinlik olan hamburger fiyat analizi etkinliğine açıklık kavramına yönelik bir soruyla başlanmış ve öğrencilerin hepsi doğru değere ulaşabilmiştir. Takip eden soruda öğrencilerin çoğunluğunun aritmetik ortalama değerine yakın tahminlerde bulunduğu görülmüş olup merkezi eğilim ölçüleri etkinliğinde aritmetik ortalama değerini sadece toplama yaparak bulmaya çalışan öğrencilerin yanlış öğrenmelerini düzelttikleri söylenebilir. Etkinlikte yer alan 3. 4. 5. 6. 7. ve 8. sorular standart sapma formülünün oluşturulması ve standart sapmanın hesaplanmasındaki adımların hesap makinesi yardımıyla takip edilmesiyle ilgilidir. Üçüncü ve dördüncü soruda öğrencilerin tamamı aritmetik ortalama değerini ve ülkelerdeki menü fiyatlarının aritmetik ortalamadan farkının doğru değerini bulabilmiştir. Beşinci soruda aritmetik ortalamadan farkların bazılarının pozitif bazılarının negatif çıkmasının sebebini öğrencilerin çoğu “*Ortalamadan sapma değeri aritmetik ortalama değerinden büyük değerler için pozitif, aritmetik ortalama değerinden küçük değerler için negatif çıkmaktadır.*” şeklinde açıklamışlardır. Altıncı soruda ortalamadan sapma değerleri toplandığında değerlerin birbirini etkiledikleri görülmüş ve yedinci soruda bu etkilemeden kurtulmak için ne yapılabilir sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya “*Eksileri silerim.*”, “*Eksileri artı yaparım.*” şeklinde açıklamalar yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmı negatif ve pozitif sayıların birbirini etkilediğini hissetmiş olmasına rağmen hiçbir öğrenci bu sayıların karesinin alınabileceğini ifade etmemiştir. Sekizinci soruda araştırmacının yönlendirmeleriyle beraber tüm öğrenciler standart sapmanın formülüne erişmiştir. Dokuzuncu soruda diğer ülkeler ile Türkiye’deki menü fiyatlarını aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerlerini kullanarak karşılaştıran öğrencilerden “*menü fiyatının aritmetik ortalamasının altında olduğu için artırılması gerektiğini*” ifade eden öğrenciler olduğu gibi “*menü fiyatları aritmetik ortalamasının çok az altında bu yüzden değişmesine gerek yoktur*” şeklinde açıklama yapan öğrenciler de olmuştur. Onuncu soruda standart sapmayı kendi cümleleri ile açıklayan öğrencilerden standart sapmayı merkezi eğilim ölçülerinden birisine benzetmeye çalışan ve “*standart sapma sayıların ortalamasıdır*”, “*standart sapma sayıların ortancasıdır*” şeklinde açıklamalar yapan öğrenciler olduğu gibi “*standart sapma bütün sayı değerlerinin ortalamadan farkıdır*” açıklamasını yapan öğrenciler de bulunmaktadır. Bazı öğrenciler ise standart sapmayı sadece ders süresince yapılan işlemler olarak açıklamış “*çarptık, böldük, karesini*

aldık.” gibi cevaplar vermişlerdir. Bu öğrencilerin standart sapmayı bir kavram olarak değil de bir işlemler algoritması olarak fakat onu da sınırlı bir biçimde algıladıkları söylenebilir.

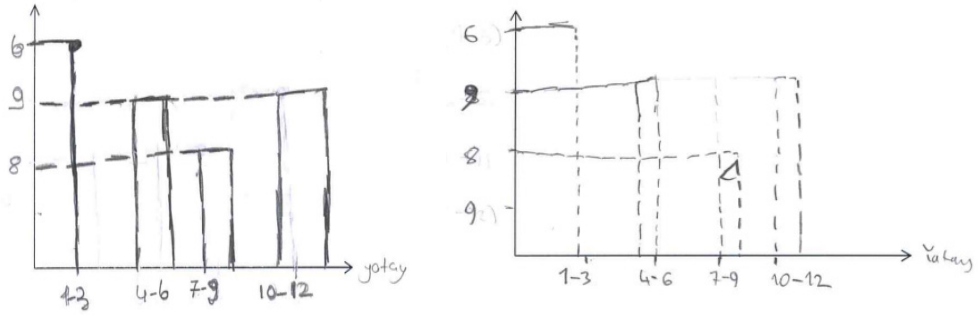
Üçüncü etkinlikten elde edilen bulgular özetlenecek olursa, öğrencilerin standart sapma kavramı ile ilgili matematik işlemlerini teknoloji yardımıyla ve öğretmenin yönlendirmeleri ile yürütüp doğru değere ulaşabildikleri görülmüştür. Buna rağmen standart sapmayı bir dağılım ölçüsü olarak açıklamakta zorlanmakta ve standart sapmayı daha önceden bildikleri kavramlara (aritmetik ortalama-ortanca) benzetmeye çalışmaktadırlar.

Dördüncü etkinlik olan *Mertcan'ın Gelecek Hayali* Etkinliğinde amaç veriyi özetlemek için histogram oluşturulması ve yorum yapılmasıdır. Bu amaçla ilk olarak grup genişliğinin bulunması ve dört gruplu bir frekans tablosu oluşturulması istenmektedir. Etkinlikte yer alan yönlendirmelerden de yararlanan öğrencilerin tamamı frekans tablosunu oluşturabilmiştir. Dördüncü soruda veri türü dikkate alınarak hangi tür grafiğin çizilebileceği sorulmuş olup öğrencilerin tamamına yakını veri türünü doğru bilmesine rağmen hiçbir öğrenci grafik türüyle ilgili yorumda bulunmamıştır. Etkinliklerin uygulanması sürecinde ilk defa grafik içeren bir soru sorulması, öğrencilerin daha önceki yıllarda öğrendikleri grafik türlerini hatırlayamamaları bu durumun sebebi olabilir. Beşinci soruda grafiğin yatay ve dikey ekseninde hangi değişkenlere yer verilmesi gerektiği sorulmuş ve öğrencilerin çoğunluğu “müşteri sayıları yatay eksen, görel frekans dikey eksende yer almalıdır” şeklinde açıklamalar yaparak doğru cevaba ulaşmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin “üstteki yatay eksen, alttaki dikey eksen”, “yatay eksen frekans, dikey eksen müşteri sayıları olmalıdır” şeklinde açıklamalar yaptığı da görülmüştür. Etkinliğin 6. sorusunda öğrencilerin yarısı grafiği eksiksiz bir şekilde oluşturabilmişlerdir (Şekil 3).



Şekil 3. Öğrenci Grafikleri

Şekil 4'de görülen öğrenci grafikleri incelendiğinde bazı öğrencilerin histogramı oluştururken yatay eksende sütunlar arasında boşluk bıraktığı görülmüş olup bu öğrencilerin müşteri sayılarıyla oluşturulan grupların birbirini takip eden tam sayı değerlerinden oluştuğunu gözden kaçırdığı söylenebilir.

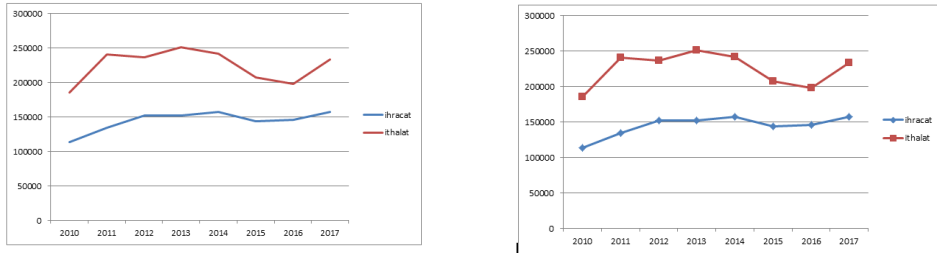


Şekil 4. Öğrenci Histogramları

Yedinci sorunun birinci maddesinde Mertcan'ın hedefinin gerçekçi olup olmadığının sebepleriyle birlikte açıklanması istenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu "Mertcan'ın hedefi gerçekçidir" cevabını vermelerine rağmen cevaplarının sebebini belirtmemişlerdir. Ayrıca birisi hariç olmak üzere bütün öğrenciler, birinci maddeyi cevaplarırken grafiğin verilerin düzenli bir şekilde sunumunu sağladığını belirtmişlerdir.

Dördüncü etkinlikte; öğrencilerin çoğunluğu histogram için verilen adımları doğru bir şekilde tamamlayıp grafiği başarıyla oluşturabilmiştir. Öğrenciler grafiği kullanarak yorum yapmalarını gerektiren sorularda cevabını belirtmiş fakat cevabının sebebi ile ilgili bir yorum yapamamıştır. Diğer bir ifade ile öğrenciler oluşturdukları histogramdan sonuç çıkarmakta zorlanmışlardır.

Beşinci etkinlik olan *İthalat-İhracat Dengesi* etkinliğinin ilk üç sorusu grafik çizimiyle ilgili, son dört sorusu ise grafiğin yorumlanmasıyla ilgilidir. Etkinliğin birinci sorusunda veri türü sorulmakta olup öğrencilerin çoğunluğu "sürekli veri" cevabını vererek etkinlikteki veri türünü doğru bilmiştir. Etkinliğin ikinci sorusunda grafikte yatay ve dikey eksenlerde hangi değişkenlerin yer alması gerektiği sorulmuş olup öğrencilerin yarısına yakınının "yatay eksende yıllar, dikey eksende ithalat-ihracat değerleri olmalıdır" cevabını verdiği görülmüş ve bazı öğrencilerin de "dikey eksende yıllar, yatay eksende ithalat-ihracat değerleri olmalıdır" şeklinde cevap verdiği görülmüştür (Şekil 5). Etkinlikte yer alan 3. soruda araştırmacının da yönlendirmeleri ile öğrencilerin tamamı grafiği eksiksiz olarak oluşturabilmiştir. Teknoloji yardımıyla oluşturulan grafikler Şekil 5'de gösterilmektedir.

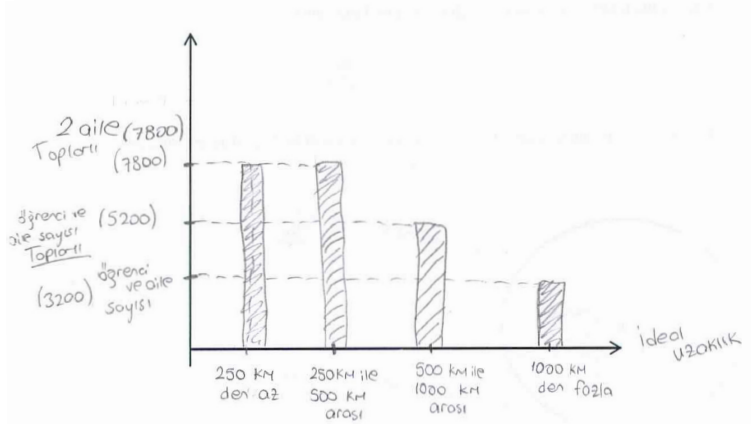


Şekil 5. Teknoloji Yardımıyla Elde Edilen Grafikler

Etkinliğin diğer soruları (4-7) şekil 5'deki grafiklerin yorumlanması ile ilgilidir. Dördüncü soruda ithalat değerinde hangi yıllarda bir önceki yıla göre artış yaşandığı sorulmuş olup öğrencilerin yarısının 2011, 2013 ve 2017 yıllarında artış yaşandığını belirterek doğru cevap verdiği görülmüştür. Beşinci soruda ihracat değerinde hangi yıllarda bir önceki yıla göre artış yaşandığı sorulmuş ve öğrencilerin bir kısmının “2011, 2012, 2014, 2016 ve 2017 yıllarında bir önceki yıla göre artış görülmüştür” şeklinde açıklama yaparak doğru cevaba ulaştığı görülürken öğrencilerin çoğunluğunun bu yıllardan en az birindeki artışı gözden kaçırdığı görülmüştür. Altıncı soruda hangi yıllarda ithalat-ihracat değerlerinin birbirine yaklaştığı sorulmuş ve öğrencilerin hiçbirinin “2012, 2014, 2015 ve 2016 yıllarında ithalat ve ihracat değerleri birbirine yaklaşmıştır” şeklindeki tam doğru cevaba ulaşamadığı görülürken öğrencilerin çoğunluğunun bu yıllardan en az birisini belirttiği görülmüştür. Yedinci soru 4-6. soruları cevaplarırken grafiğin size nasıl bir yardımcı oldu şeklinde olup öğrencilerin “grafik verilerin düzenini sağladı.”, “grafiğe bakarak soruları cevaplayabildim.” ve “grafiğin bir yardımcı olmadığı” şeklinde cevaplar verdiği görülmüştür. “Grafiğin bir yardımcı olmadığı” cevabını veren öğrencilerin etkinlik sayfaları incelendiğinde grafiği kullanmak yerine etkinlikte verilen tabloyu kullandıkları görülmüştür.

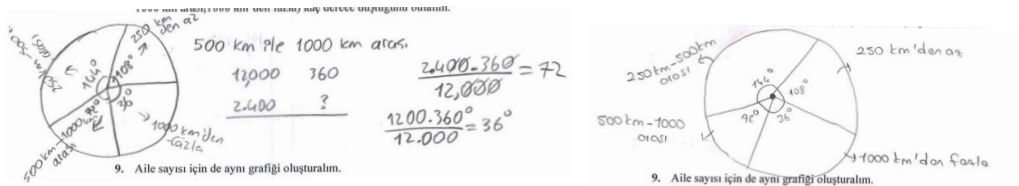
İthalat-İhracat Dengesi etkinliğinden elde edilen bulgular özetlenecek olursa, öğrencilerin teknoloji yardımıyla çizgi grafiğini kısa sürede eksiksiz bir şekilde oluşturabildikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerden tek değeri yorumlaması istenen sorularda doğru cevap oranının, aynı anda hem ithalat hem ihracat değerlerini incelemesi istenen sorulara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Altıncı etkinliğin ilk sorusunda etkinlikte verilen verinin türü sorulmuş olup öğrencilerin çoğunluğu kesikli veri doğru cevabını vermiştir. İkinci soruda grafik oluşturulduğunda yatay eksen ve dikey eksen hangi değişkenlere yer verilmesi gerektiği sorulmuş ve öğrencilerin “yatay eksen aile dikey eksen öğrenci sayıları yer almalıdır”, “yatay eksen öğrenci dikey eksen aile sayıları yer almalıdır” ve “yatay eksen sayılar, dikey eksen uzaklıklar yer almalıdır” şeklinde cevaplar verdiği görülmüştür. Cevaplara bakıldığında öğrencilerin etkinlikte üç farklı veri grubu (öğrenci-aile-uzaklık) olmasından dolayı eksenlerde yer alacak değişkenleri bulmakta zorlandıkları görülmüştür. Üçüncü soruda öğrencilerden grafiği oluşturmaları istenmiştir. Cevaplar incelendiğinde öğrencilerin verileri yerleştirip grafiği çizemediği, öğrenci-aile-uzaklık değişkenlerinden birini eksenlere yerleştirmede ya da bu ikisini birleştirip tek bir değişken gibi grafik çizmeye çalıştığı görülmüştür. Eksiksiz bir şekilde grafiği çizebilen öğrenci olmamıştır. Öğrenci ve aile sayısı değişkenlerini toplayıp tek bir değişken gibi grafik çizmeye çalışan öğrencilere ait örnek cevaba Şekil 6'da yer verilmiştir.



Şekil 6. Öğrenci Grafiği

Altıncı etkinliğin dördüncü sorusunda öğrencilerden grafiği bir kelime işlemci program yardımıyla oluşturmaları istenmiş ve öğrencilerin tamamı grafiği eksiksiz bir şekilde oluşturabilmiştir (Şekil 7). Etkinliğin beşinci sorusunda öğrenciler ve ailelerinin üniversite okumak için evden ideal uzaklık konusunda ne düşündükleri sorulmuş olup öğrencilerin çoğunluğu “Öğrenciler için ideal uzaklık 250-500 km arası, aileler için ideal uzaklık 250 km’den azdır.” doğru cevabını verebilmiştir. Bazı öğrencilerin ise grafiği okuyamayıp soruya kendi düşünceleri ile cevap verdiği ve “Öğrencilerin ve ailelerin 250 km’den az mesafede olan okullar daha fazla dikkatini çeker.” şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Altıncı soruda bu grafik türünün hangi verilerin kullanımı için daha uygun olduğu sorulmuş ve öğrencilerin çoğunun “kesikli veri türünde kullanılmaktadır” şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Yedinci ve sekizinci soru öğrencilere daire grafiğinin çizim aşamalarını öğretebilmek için araştırmacı tarafından sınıf ortamında öğrencilerle beraber çözülmüş ve bu iki soru yardımıyla öğrenci sayısı – uzaklık değişkenlerini içeren bir daire grafiği oluşturulmuştur.



Şekil 7. Öğrenci Pasta Grafikleri

Altıncı etkinliğin dokuzuncu sorusunda aile sayısı-uzaklık değişkenleri için de öğrencilerden daire grafiği oluşturmaları istenmiş ve öğrencilerin yarısından fazlasının grafiği eksiksiz bir şekilde oluşturdukları görülürken kalan kısmının soruyu cevaplayamadığı görülmüştür. Onuncu soru öğrendiğimiz grafik türleri hangi veri türü için kullanılmaya uygundur şeklinde olup öğrencilerin çoğunluğu “kesikli veri türü için kullanılmaya uygundur” şeklinde doğru cevabı vermiştir.

Altıncı etkinlikten elde edilen bulgular özetlenecek olursa; öğrencilerin iki farklı veri grubunu içeren sütun grafiğini çizmekte zorlandıkları fakat teknoloji yardımıyla sütun grafiğini eksiksiz bir şekilde çizebildikleri görülmüştür. Daire grafiğinin çizimi araştırmacı/öğretmen tarafından anlatılmış ve uygulama yapılmış olmasına rağmen öğrencilerin yarısına yakını grafiği eksiksiz çizebilmiştir. Grafik çiziminde teknoloji yardımının öğrencileri başarıya ulaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Yedinci etkinlik olan arızalı oynatıcılar etkinliğinin başında öğrencilere örnek uzay ve olay kavramları sık kullanılan bir örnek üzerinden (zar atılması deneyi) hatırlatılmıştır. Etkinliğin birinci sorusunda oynatıcı çeşitlerinin üretilmesi deneyinin örnek uzayı sorulmuş olup öğrencilerin yarısı bu soruya eksiksiz cevap vermişlerdir. İkinci soruda ipuçları verilerek örnek uzayın olaylarını ve eleman sayılarını boşluklara yazmaları öğrencilerden istenmiş olup tamamına yakını bu soruya doğru cevap vermiştir. Etkinlikte yer alan 3. soru olasılık fonksiyonunun yazılması ile ilgili olup araştırmacı ve öğrenciler sınıfta bu fonksiyonu beraber oluşturmuşlardır. Dördüncü ve beşinci soru ikinci soruda yer alan basit olayların olasılığının hesaplanması ile ilgili olup öğrencilerin tamamı bu sorularda doğru değeri bulabilmişlerdir. Altıncı soru 4. ve 5. soru ile bağlantılı olup tümleyen olay kavramının aktarılmasını amaçlamaktadır. Etkinlikte yer alan 7. soru olasılık kavramı ve basit olayların olasılığı ile ilgili üç önerme içermekte olup üç önermeye de doğru bir şekilde cevap verebilen sadece bir öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı, bir veya iki önermeye doğru bir şekilde cevap vermişlerdir. Etkinlikte yer alan 8. sorudan önce ayrık olaylar ve ayrık olmayan olaylar hakkında bilgilendirme yapılmış ve ikinci soruda yer alan olaylarla ilgili sorular yöneltmiştir. Öğrencilerin çok azı bu soruların hepsine doğru cevap vermişlerdir. Yarı doğru cevap veren öğrencilerin önemli bir kısmı ise C (arızalı ses oynatıcıların seçilmesi) ve A (arızalı görüntü oynatıcılarının seçilmesi) olaylarını kelime benzerliğinden dolayı ayrık olmayan olay olarak kabul etmişlerdir.

Yedinci etkinlikten elde edilen bulgular özetlenecek olursa; öğrencilerin basit olayların olasılıklarını hesaplamayı bildiği fakat buldukları sonucu yorumlamakta zorlandıkları ifade edilebilir. Ayrıca, öğrencilerin ayrık olay ve ayrık olmayan olay kavramlarını anlamakta zorlandıkları görülmüştür.

İstatistik Okuryazarlığı Ön-Son Test

On sorudan oluşan ve en fazla on puan alınabilecek istatistik okuryazarlığı testi ön test ortalaması 2,81 iken son test ortalaması 4,52 olmuştur. Aritmetik ortalamadaki bu artış öğrencilerin başarısının arttığını ifade edebilir. Öğrencilerin ön test ve son testten elde ettikleri puanlar arasındaki farklılığın istatistik açısından anlamlı olup olmadığını belirlemek için katılımcı sayısının 30'dan az olması sebebiyle parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon İşaretili-Sıralar Testi kullanılmıştır ve sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3*İstatistik Okuryazarlığı Testi Ön test – Son test Puanları Arasında Farklılık*

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	sıra	z	p
İOT son test puanı- İOT ön test puanı	Azalanlar	2	6,25	12,50	3,220	0,001
	Artanlar	16	9,91	158,50		
	Eşit	3				
	Toplam	21				

Tablo 3'e göre, öğrencilerin istatistik okuryazarlığı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistik açısından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiki olarak $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, öğretim deneyi uygulamaları sonucunda öğrencilerin istatistik okuryazarlığı seviyeleri istatistik açısından anlamlı bir biçimde artmıştır.

Öğrencilerin istatistik okuryazarlığı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında pratik olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için Cohen's d değeri hesaplanmıştır. Bu hesaplamaların sonucunda etki büyüklüğü değeri $d=1,031$ ve etki boyutu 0,46 olarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışmaların orta düzeyde bir anlamlılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, öğretim deneyi uygulamalarının öğrencilerin istatistik okuryazarlığı seviyelerinde olumlu yönde bir gelişmeye yol açtığı yapılan analizler sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgular özetlenecek olursa; öğrencilerin merkezi eğilim ve dağılım ölçüleriyle ilgili anlamalarının kavram yönünden çok işlem yönünde olduğu ve merkezi eğilim ve dağılım ölçülerini birbirine benzetmeye çalıştıkları söylenebilir. Öğrencilerin zaman zaman grafik çiziminde, grafiği okumaktan daha fazla zorlandığı ve teknolojinin bu zorluğun üstesinden gelmelerinde yardımcı olduğu gözlenmiştir. Öğretim deneyi uygulamaları aynı zamanda öğrencilerin istatistik okuryazarlığı seviyelerinde de olumlu yönde bir değişime yol açmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına ait sonuç ve tartışma “meslek lisesi öğrencilerinin istatistiki problem çözme süreçlerine ait sonuç ve tartışma” ve “istatistik okuryazarlığı testinden elde edilen bulgulara ait sonuç ve tartışma” olmak üzere iki bölümde incelenmiştir. Bu tartışmalar aşağıda sırayla verilmiştir. Öğrencilerin problem çözme süreçlerine ait bulgular oluşturulurken tüm sınıf ele alınarak her bir öğrencinin süreç içerisinde verdiği cevaplar oturumlara göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular tartışılacak ve öneriler sunulacaktır.

Araştırmanın bulguları iki temel noktaya işaret etmektedir: Birincisi, öğrencilerin etkin olduğu ve gerçek hayat bağlamı içeren ve teknolojinin kullanıldığı ders tasarımlarının öğrencilerin istatistik problemleri çözme süreçlerinde kullanabileceği becerilerini geliştirmektedir. İkinci olarak, belirtilen özelliklere sahip ders tasarımlarının öğrencilerin istatistik okuryazarlığı seviyelerinde de gelişmeye sebep olmaktadır. Aşağıda etkinlerin analizden elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

İlk etkinlikte anlatılmış olan veri türleri öğrencilerin 9. sınıfta öğrenmiş olmaları gereken bir konu olmasına rağmen öğrenciler bu konuyu hatırlayamamıştır. Öğretim deneyi süresince tüm etkinliklerde veri türleri ile ilgili sorulara yer verilmiş ve sürecin sonundaki etkinliklerde tüm sınıfın bu sorularda başarılı olduğu görülmüştür. Merkezi eğilim ölçüleriyle ilgili çalışmalar öğrencilerin aritmetik ortalama kavramını bulmayı başarabilmesine rağmen bu kavramı yorumlayamadıklarını göstermiştir. Aritmetik ortalamanın veri grubunu hangi durumlarda daha iyi temsil edebileceğini öğrencilerin çoğunluğu kavrayamamıştır. Aritmetik ortalamanın veri grubunu iyi temsil edip edemeyeceğini hissetmiş olan öğrenciler ise bunun sebebini açıklamakta zorlanmaktadırlar. Ortanca kavramı hem önceki yıllarda işlenmiş olması hem de "ortanca" kelimesinin kavramın tanımını doğru ifade etmesindeki olumlu etkisi sebebiyle, öğrenciler tarafından rahatlıkla bulunabilmiştir. Merkezi eğilim ölçüleriyle ilgili yapılan çalışmada öğrencilere aritmetik ortalama değerinin uç değerlerden etkilendiği, ortanca değerinin ise aritmetik ortalamaya göre uç değerlerden daha az etkilendiği hissettirilmeye çalışılmıştır. Buna rağmen öğrenciler veri grubunu temsil etmek için hangi merkezi eğilim ölçüsünün uygun olacağına karar vermekte zorlanmışlardır (Uçar ve Akdoğan, 2009; Gürakar, 2010). Uçar ve Akdoğan (2009) çalışmasında, öğrencilerin ortalama kavramını bir veri grubunu temsil eden bir değer olarak düşünmek yerine işlemler algoritması olarak buldukları sonucuna ulaşmıştır. Gürakar (2010) çalışmasında, öğrencilerin merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri arasındaki ilişkiyi kavrayamadığı ve hangi durumda hangi temsil biçiminin kullanılacağını kestiremedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Dağılım ölçüleriyle ilgili yapılan çalışmada standart sapma ve açıklık kavramları işlenmiştir. Merkezi eğilim ölçüleri etkinliğinde aritmetik ortalama değerini verileri toplayarak bulmaya çalışan öğrencilerin yanlış öğrenmelerini düzelttikleri bu etkinlikte belirlenmiştir. Ortalamadan sapmaların hesaplanmasında bazı öğrencilerin negatif sapma değerlerini pozitif yapma eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu öğrencilerin, verilerin ortalamadan büyük veya küçük olmasına önem vermedikleri söylenebilir. Öğrencilerin standart sapmayı merkezi eğilim ölçülerinden birisine benzettiği veya bir işlemler algoritması olarak yorumladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrenciler, standart sapmanın bir değişkenlik ölçüsü olduğunu kavrayamamışlardır. Bu sebeple de öğrencilerin standart sapmayı bir merkezi eğilim ölçüsüne benzetmeye çalıştıkları söylenebilir. Standart sapmayı işlemler algoritması olarak yorumlayan öğrencilerin ise standart sapmayı bir kavram olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gürakar (2010) çalışmasında öğrencilerin standart sapmayı hesaplayabilme oranının çok yüksek olmadığı ve hesaplayabilenlerin de standart sapmayı günlük hayat durumlarında yorumlayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar da Gürakar (2010), çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Merkezi eğilim ölçüleri ve dağılım ölçüleri ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar; Konald ve Pollatsek'in (2002) çalışmasında elde ettiği öğrencilerin

çoğunun merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri ile ilgili hesaplamalar yapabildiği fakat bu ölçülerin nasıl uygulandığı ve yorumlandığıyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığı sonucuyla uyumludur.

Gültekin (2009) çalışmasında grafik çiziminin eksen seçimi, eksen etiketleme, eksenleri ölçekleme, veri girişi, nokta oluşturma, noktaları birleştirme aşamalarından oluştuğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları öğrenciler tek veri grubu sunulan çalışmalarda eksen seçimi ve eksen etiketleme aşamalarında başarılı olduğunu buna mukabil, iki farklı veri grubunun sunulduğu çalışmalarda öğrenciler eksen etiketlemede zorluk yaşamakta olduğunu ortaya koymaktadır. Veriler birden fazla değişkene ait bilgi içerse de öğrenciler yaptıkları grafik ve tablo çizimlerinde sadece bir özelliğe odaklanmıştır (Güven, Özmen ve Öztürk; 2012). Bu sorularda öğrenciler ya veri gruplarından birini hiç dikkate almamaktadırlar ya da iki farklı veri grubunu tek veri grubuna dönüştürmeye çalışmaktadırlar. Yayla ve Özsevgeç (2014) çalışmasında öğrencilerin grafik çizme becerilerinin grafik okuma ve yorumlama becerisini etkilediği, grafik çizme becerilerine ait sorularda grafik okuma ve yorumlama becerilerine ait sorulara göre daha fazla zorlandığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin de teknoloji yardımı olmadan sadece kâğıt kalem kullanarak araştırmacının yönlendirmelerine rağmen grafik çizmekte zorlandıkları gözlenmiştir. Histogram ile ilgili yapılan çalışmada ise öğrencilerin histogram ile ilgili ön bilgilerinin yetersiz olduğu hatta bazı öğrencilerin grupların birbirini takip eden ssayı değerlerinden oluşmasını kavrayamadığından dolayı histogram çizerken sütunlar arasında boşluk bıraktığı görülmüştür. Gürakar (2010), çalışmasında öğrencilerin histogram kavramından habersiz olduğunu ve verileri belli bir genişliğe göre düzenleyemediklerini tespit etmiştir.

Olasılık konusunun öğretimi ile ilgili yapılan çalışmada, öğrencilerin sürecin başında örnek uzay, olay gibi temel kavramları önceki senelerde karşılaşmış olmalarına rağmen bu çalışma sırasında hatırlayamadığı fakat buna rağmen temel olasılık hesaplamalarını yapabildiği görülmüştür. Bu durumun sebebinin zar atma sorularının her sınıf düzeyinde öğretmenler tarafından anlatılması ve öğrencilerin bunu ezberlemiş olmaları olarak ifade edilebilir. Öğrenciler olasılıkla ilgili işlem bilgisi kavrayışından kavram bilgisi kavrayışına geçememişlerdir.. Öğretim deneyi sürecinde öğrencilerin örnek uzay, olay kavramlarını anlayabildiği, basit olasılık uygulamalarını rahatlıkla yapabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrık olay ve ayrık olmayan olayları ayırt etmeye çalışırken bazı öğrencilerin olayları somutlaştırmadıkları için sadece kelimelere odaklanmışlardır. Aynı kelime geçen olayları ayrık olmayan olay olarak belirtmişlerdir.

Bu çalışmada yapılan öğretimin istatistik okuryazarlığı üzerindeki etkisi ile ilgili bulgular da alanyazın ışığında tartışılmıştır. İstatistik okuryazarlığı testinden elde edilen verilerin Wilcoxon-İşaretili Sıralar testi ile karşılaştırılmasıyla öğrencilerin istatistik okuryazarlığı seviyelerindeki farklılaşmanın istatistik yönünden anlamlı olduğu ve farklılaşmanın orta düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin aktif olduğu ve teknolojinin kullanıldığı bir öğretim deneyi araştırması yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin istatistik okuryazarlığı seviyelerinde istatistik yönünden anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim, Derslerde öğrencilere 'istatistik yapma' imkanı sağlayan etkinlikler kullanılmasının öğrencilerin istatistik okuryazarlık seviyelerine olumlu yönde etkisi bulunmaktadır (Koparan, 2012).

Çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Etkinlikler hazırlanırken 9. ve 10. sınıfta yer alan istatistik ve olasılık alt öğrenme alanı ile ilgili birçok kazanım dikkate alındığı için her kazanımla ilgili sadece bir etkinlik hazırlanabilmiştir. Daha az sayıda kazanımı içeren ve öğrencilerdeki istatistiksel problem çözme sürecinin değişiminin derinlemesine incelenmesine fırsat veren araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca bu araştırma meslek lisesi öğrencileri ile yürütülmüştür. Farklı sınıf düzeyinden öğrencilerin istatistiksel problem çözme süreçlerini geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar yürütülebilir. Öğretmenler, öğrenmelerdeki kalıcılığı artıracak, öğrencilerin aktif olduğu, teknolojinin derslerle bütünleştirildiği ders tasarımları planlamalıdır. Öğrenciler, derslerde kendi bölümleri ile ilgili gerçek hayat bağlamı içeren soruların olmasının konuların daha iyi anlaşılmasına ve konunun daha dikkat çekici olmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda meslek lisesi öğrencileri için temel düzey matematik kitapları öğrencilerin kendi bölümleriyle ilgili gerçek hayat bağlamı içerecek şekilde tasarlanmalıdır ve öğretmenler ders anlatımlarında gerçek hayat bağlamı içeren sorulara daha çok oranda yer vermelidir.

Kaynakça

- Akkaş, E. N. (2009). *6-8. sınıf öğrencilerinin istatistiksel düşüncelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım; E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. 7. Baskı. Seçkin Yayıncılık.
- Arslan, S., ve Sağlam Arslan, A. (2016). Öğretim mühendisliği, öğretim tasarımı ve öğretim deneyi. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik Eğitiminde Teoriler* (pp. 929-934). Ankara: Pegem Akademi.
- Aşık, G. ve Yılmaz, Z. (2017). Matematik eğitimi çalışmalarında tasarım tabanlı araştırma ve öğretim deneyi yöntemleri: farklar ve benzerlikler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* , 13 (2), 343-367 . DOI: 10.17244/eku.310232.
- Aydın, E. & Sevimli, N. E. (2019). Matematik öğretmen adaylarının istatistik dersine yönelik öz yeterlilik inançları, tutumlarının incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi* , 1 (1) , 161-185.
- Bargagliotti, A., Franklin, C., Arnold, P., Gould, R., Johnson, S., Perez, L. ve Spangler, D. (2020). *Pre-K-12 Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report II*. American Statistical Association and National Council of Teachers of Mathematics.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dursun, H. (2019). Meslek lisesi öğrencilerinin istatistiksel problem çözme ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir öğretim deneyi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi; Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M. ve Scheaffer, R. (2007). Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report A PRE-K-12 curriculum framework. American Statistical Association. Erişim adresi: https://www.amstat.org/asa/files/pdfs/GAISE/GAISEPreK-12_Full.pdf
- Gal, I. (2004). Adult's statistical literacy: meaning, components, responsibilities. In D. Ben – Zvi ve J. Garfield (Eds.), *The challenge of developing statistical literacy* (pp. 47-48). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

- Gal, I. ve Garfield, J. B. (1997). Curricular goals and assessment challenges in statistics education. In I. Gal, ve J. B. Garfield (Eds.), *The Assessment Challenge in Statistics Education* (pp. 1-13). Amsterdam: International Statistical Institute.
- Gültekin, C. (2009). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çözümler ve özellikleri ile ilgili grafik çizme, okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gürakar, N. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin istatistik temsil biçimlerini kullanma becerilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu. Erişim adresi:
- Güven, B., Özmen, Z. ve Öztürk, T. (2012, Haziran). Gerçek yaşam durumlarıyla ilgili veri temsil süreçlerinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* içinde. Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Koklu, O. (2017). *Undergraduate students' informal notions of variability* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Georgia, Georgia.
- Konold, C. Ve Pollatsek, A. (2002). Data analysis as the search for signals in noisy processes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(4), 259-289.
- Koparan, T. (2012). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık seviyelerine ve istatistiğe yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Koparan, T. ve Güven, B. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin örneklem kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1171-1184. doi: 10.17051/ilo.2014.45537
- Koparan, T., Güven, B., ve Karataş, İ. (2014). Lise öğrencilerinin veri analizinde bağlam bilgileri ile matematiksel/ istatistiksel bilgilerini kullanım şekilleri. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 1-22.
- Köklü, O. ve Arıcan, M. (2021). Veri bilimine ilk adım: olasılık ve istatistik öğretimi. S. Baltacı ve S. Önder (Ed.), *Etkinlik temelli olasılık ve istatistik öğretimi* (ss. 1-32). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- MEB (2012). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA) örnek matematik soruları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2018). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı. Ankara. www.meb.gov.tr
- Mumcu, H., Mumcu, Y. ve Aktaş, M. (2012). Meslek lisesi öğrencileri için matematik. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 180-195.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Principles and Standards for School. <http://standards.nctm.org>: 20.05.2018
- Özmen, Z. M. (2015). *Farklı lisans programlarında okuyan öğrencilerin istatistik okuryazarlığının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırmaya ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Dü, A. Bakla, I. F. Bilican, M. Bütün, B. Mustafa, A. Çakır, ve A. Çekiç, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Peck, R. ve Devore, J. L. (2010). *Statistics exploration and analysis of data*. Boston: Cengage Learning.
- Sevimli, E. N. (2010). *Matematik öğretmen adaylarının istatistik dersi konularındaki kavram yanlışları; istatistik dersine yönelik inançları ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sevimli, N. E. , Sevimli, E. & Aydın, E. (2021). Çevrim içi Öğrenme Araçlarıyla İstatistik Eğitiminin 9. Sınıf Öğrencilerinin İstatistiğe Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* , 10 (4) , 1625-1667 . DOI: 10.30703/cije.892802

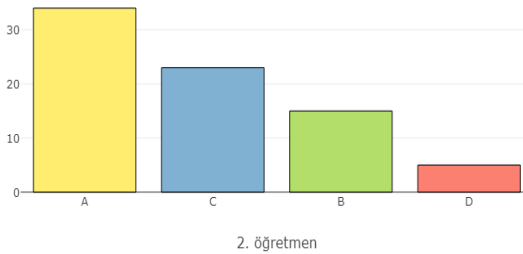
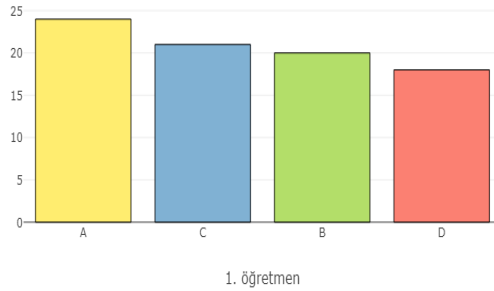
- Steffe, L. P. ve Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: underlying principles and essential elements. In R. Lesh ve A. E. Kelly (Eds.), *Research Design in Mathematics and Science Education* (pp. 267-307). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Şahin, F. (2012). *A study for development of statistical literacy scale for undergraduate students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Uçar, Z. T. ve Akdoğan, E. N. (2009). 6-8. sınıf öğrencilerinin ortalama kavramına yüklediği anlamlar. *İlköğretim Online*, 8(2), 391-400.
- Wallman, K. K. (1993). Enhancing statistical literacy: enriching our society. *Journal of The American Statistical Association*, 88, 1-8.
- Watson, J. M. (2006). *Statistical literacy at school, growth, and goal*. London: Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yayla, G., ve Özsevgeç, T. (2014). Ortaokul öğrencilerinin grafik çizme becerilerinin incelenmesi: çizgi grafikleri oluşturma ve yorumlama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1381-1400.
- Yenilmez, İ. (2016). *İstatistiksel kavramların teknoloji ile öğretiminin matematik didaktiği perspektifinden incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yolcu, A. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin istatistiksel okuryazarlıklarının, istatistiğe yönelik tutumlarının ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

EK 1: İstatistik Okuryazarlığı Testi

1. İstanbul'daki bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerin boy uzunluklarının ortalamasını belirlemek için kullanılacak örnekleme yöntemlerinden hangisi en uygundur?

- Üniversitenin basketbol takımından rasgele örnekleme yoluyla seçmek
- Öğrencilerin öğrenci numaraları içinden rasgele sayılar tablosu kullanarak seçmek
- Arkadaşlarınız arasından, bir çift zar atarak seçmek
- Yukarıdaki hiçbir yöntem yanlılık oluşturmaz

2. Aşağıdaki histogramlar farklı iki fizik öğretmenin derslerinden alınan harf notlarını göstermektedir. Bu notlar hakkında yapılan çıkarımlardan hangisi doğrudur?



1. Öğretmen, 2. öğretmenden daha çok B ve C vermiş olup 2. Öğretmenle neredeyse aynı sayıda A ve D vermiştir.
2. Öğretmen 1. Öğretmenden daha çok A ve daha az D vermiştir.
2. Öğretmen 1. Öğretmenden daha çok B ve C vermiştir.
- Her iki öğretmenin de not dağılımı yaklaşık olarak aynıdır.

3. Aşağıdaki veriler 5 TL'lik bir öğle yemeğinin içinde neler olduğunu ve fiyatlarını göstermektedir.

- 2 TL ana yemek
- 0.5 TL çorba
- 1.5 TL tatlı
- 1 TL salata

Buna göre veriler aşağıdaki grafik türlerinden hangisiyle en uygun biçimde temsil edilir?

- a) Daire Grafiği b) Histogram
- c) Çizgi Grafiği d) Sütun Grafiği

4. Bir kasabada 50 aile yaşamaktadır. Bu kasabada yaşayan bir araştırmacı aile başına düşen ortalama çocuk sayısını 2,2 olarak buluyor. Buna göre aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur?

- a) Bu kasabadaki ailelerin yarısı iki çocukludur.
- b) 3 çocuklu aile sayısı 2 çocuklu aile sayısından fazladır.
- c) Bu kasabada 110 tane çocuk vardır.
- d) Her yetişkin başına 2,2 adet çocuk düşmektedir.

5-6. soruları aşağıdaki bilgiye göre cevaplayınız.

İstatistik dersi alan öğrenciler, öğrencilerin paralarını nasıl harcadığıyla ilgili bir anket uygulamaktadırlar. Rasgele olarak seçilmiş geniş bir örneklemden veri toplayıp bireylere haftalık ne kadar yemek masrafı yaptıklarını sormuşlardır.

Sonuçlar: Ortalama = 31,52 TL; medyan = 30,00 TL; standart sapma = 21,60 TL; açıklık = 132,50 TL.

5. Bir öğrenci, yemek masrafının medianının bu örneklemdeki öğrencilerin çoğunun yemek için haftalık 30 TL harcadığını belirttiğini söylüyor. Siz onun bu düşüncesine nasıl cevap verirdiniz?

- a) Katılıyorum, medyan ortalamadır ve söylediği ortalamadan çıkar.
- b) Katılıyorum, 30 TL veriyi temsil eder.
- c) Katılmıyorum, öğrencilerin çoğunluğu 30 TL'den daha fazla harcıyor.
- d) Katılmıyorum, medyan sadece örneklemin %50'sinin 30 TL'den az ve %50'sinin de fazla harcadığını söyler.

6. Öğrenciler bir yanlışlık yapıp 38 olarak girmeleri gereken bir değeri 138 olarak girdiklerini fark edip hesaplamaları yeniden yapmışlardır. Aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a) Medyan değeri azalırken, ortalama değeri aynı kalır.
- b) Medyan ve ortalama değerlerinin her ikisi de azalır.
- c) Medyan değeri aynı kalırken, ortalama değeri azalır.
- d) Medyan ve ortalama değerlerinin her ikisi de aynı kalır.

7. Elinizde 30 tane sayı var. Bu sayıların standart sapması sıfır olarak bulunmuştur. Buna göre aşağıdakilerden hangisinden emin olabilirsiniz?

- a) Sayıların yarısı ortalamanın üstündedir.
- b) Tüm sayılar sıfırdır.
- c) Tüm sayılar eşittir.
- d) Sayılar ortalamanın her iki tarafına da eşit aralıklarla dağılmıştır.

8. ve 9. Soruları aşağıdaki bilgiye göre cevaplandırınız.

Bir torbanın içinde 3'ü elma, 3'ü armut, 3'ü de portakal olmak üzere 9 adet meyve vardır. Her seferinde bir tane olmak üzere dört meyve seçilecektir. Her meyve seçildiğinde, hangi meyve olduğu kaydedilmekte ve meyve tekrar torbaya atılmaktadır.

8. Eğer ilk 3 meyve elma ise, dördüncü meyve en büyük olasılıkla hangisi olabilir?

- a) Armut
- b) Elma
- c) Portakal ve armut eşit ve elmadan daha yüksek bir olasılıkla
- d) Elma, portakal veya armut eşit olasılıkla

9. Aşağıdakilerden hangisi önceki soruya verdiğiniz cevabın nedenini en iyi açıklar?

- a) Bu meyve de diğerleriyle aynı derecede olasıdır.
- b) Elmalar daha şanslı görünüyor.
- c) Her seçim bağımsızdır, bu yüzden her meyvenin seçilme şansı eşittir.
- d) Dördüncü meyve elma olamaz çünkü yeterince elma çoktan seçilmiştir.

10. Reçeteli bir ilacın şişesinde aşağıdaki uyarı bulunmaktadır.

UYARI: Cilde uygulandığında % 15 olasılıkla kızarıklık yapma ihtimali vardır.
Eğer kızarıklık oluşursa, doktorunuza başvurunuz.

Aşağıdakilerden hangisinde bu uyarı en iyi şekilde açıklanmıştır?

- a) Bu ürünü cildinizde kullanmayın, kızarıklık oluşma ihtimali oldukça yüksektir.
- b) Cilde uygulandığında önerilen dozun sadece %15'ini kullanın.
- c) Eğer kızarıklık oluşursa, muhtemelen cildin sadece %15'inde oluşacaktır.
- d) Bu ilacı kullanan her 100 kişiden yaklaşık 15'inde kızarıklık oluşur.

EK 2**Etkinlik 2: Merkezi Eğilim Ölçüleri****1. Bölüm:**

KLM'de satış elemanları için reyon düzeni, müşteri ilişkileri ve renk uyumlarıyla ilgili eğitim vermek amacıyla bir web sitesi bulunmaktadır. KLM Samsun mağazası müdürü satış elemanlarının bu eğitimlere olan ilgisini araştırmak istemektedir. Bu sebeple bir ay süresince çalışanların web sitesine hangi sıklıkta giriş yaptığını öğrenmek amacıyla web sitesi yöneticilerinden bir rapor istemiştir. Kırk çalışanın bir ay boyunca web sitesini ziyaret sayılarını gösteren veri elde edilmiştir.

20	37	4	20	0	84	14	36
5	331	19	0	0	22	3	13
14	36	4	0	18	8	0	26
4	0	5	23	19	7	12	8
13	16	21	7	13	12	8	42

1. Çalışanların 1 ay boyunca web sitesini ziyaretlerinin aritmetik ortalamasını hesap yapmadan tahmin ediniz.

2. Çalışanların 1 ay boyunca web sitesini ziyaretlerinin aritmetik ortalamasını hesap makinesi yardımıyla bulalım.

Ortalama ziyaret sayısı= \bar{x} =

3. Aritmetik ortalama değerinden küçük olan kaç veri vardır?

4. Aritmetik ortalama değerinden büyük olan kaç veri vardır?

5. Veri grubunda karşılaştığımız 331 sayısı ne anlam ifade etmektedir?

6. Bu veri grubundan 331 sayısını yani 1 ay boyunca web sitesini 331 kez ziyaret eden çalışana ait veriyi çıkardığımızda yeni elde ettiğimiz aritmetik ortalama kaç olacaktır?

\bar{x} =

7. 1 ay boyunca web sitesini 331 kez ziyaret eden çalışana ait veri olan 331 sayısı veri grubunu sizce nasıl etkilemektedir?

8. Aritmetik ortalama bu veri grubunu sizce iyi bir şekilde temsil edebilir mi? Neden?

2. Bölüm:

Yukarıdaki örnekte veri setimizde aşırı büyük ya da çok küçük değer(ler) bulunduğundan aritmetik ortalamanın veriyi temsil etmekte güçlük çektiğini gördük. Şimdi böyle durumlar için başka hangi merkezi eğilim ölçüsünü kullanabileceğimizi keşfedeceğiz.

9. Yukarıda verilen veri grubunu küçükten büyüğe sıraladığımızda ortada yer alan sayıyı bulalım.

0	0	0	0	0	0	3	4
4	4	5	5	7	7	8	8
8	12	12	13	13	13	14	14
16	18	19	19	20	20	21	22
23	26	36	36	37	42	84	331

10. Bu veri grubunda ortada yer alan değere ne ad verilir?

11. Ortanca değerinden büyük ve küçük olan kaç sayı bulunmaktadır?

12. 331 sayısını çıkardığımızda elde edilen veri grubunun ortancasını bulalım. Ortanca değerinde nasıl bir değişim yaşanmaktadır?

13. Ortanca değeri ve aritmetik ortalamayı karşılaştırsak hangisi bu örnekteki veri grubunu sizce daha iyi yansıtmaktadır? Neden?

14. Samsun KLM giyim mağazası satış elemanlarından web sitesini bir ayda 12 defa, 36 defa ve 18 defa ziyaret eden kişi sayılarını bulalım.

15. Satış temsilcileri web sitesini en çok hangi sıklıkla ziyaret etmektedir? Bu bulduğumuz değere ne ad verilir?

16. Aritmetik ortalama, mod ve medyayı kısaca açıklayınız. Hangi durumlarda hangi merkezim eğilim ölçüsünü kullanınız.

Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Stres ve Anksiyete Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Yaşamda Anlamın ve Bütünlük Duygusunun Seri Aracılık Rolü

Investigating the Relationship Between Perceived Stress and Anxiety in University Students: The Serial Mediating Role of Meaning in Life and Sense of Coherence

Abdi GÜNGÖR * 

Öz

Toplumda yaygın olarak görülen ve bireyin yaşamını zorlaştıran anksiyete duygusu, üniversite öğrencilerinde de yaygın karşılaşılan bir problemdir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin algılanan stres, yaşamda anlam ve bütünlük duygusu düzeylerinin anksiyete düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca yaşamda anlam ve bütünlük duygusunun seri aracı etkisi de incelenmiştir. Araştırma grubunu 651 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler Algılanan Stres Ölçeği, Yaşamda Anlam Ölçeği, Bütünlük Duygusu Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ve yeniden örnekleme yöntemi (bootstrapping) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre algılanan stres pozitif yönde, yaşamda anlam ve bütünlük duygusu da negatif yönde anksiyeteyi doğrudan yordamıştır. Yaşamda anlam, algılanan stresin anksiyete üzerindeki etkisinde kısmi aracı rol oynamıştır. Ayrıca seri aracı etki hipotezi de doğrulanmıştır. Algılanan stres yaşamda anlam sonra da bütünlük duygusu üzerinde anksiyeteyi yordamıştır. Bütünlük duygusunun algılanan stres ve anksiyete arasındaki aracı rolü ise anlamlı bulunmamıştır. Araştırmanın bulguları alanyazındaki önceki bulgular ışığında tartışılmış ve gelecek çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Algılanan stres, yaşamda anlam, bütünlük duygusu, anksiyete, seri aracı.

Abstract

The feeling of anxiety, which is common in society and complicates one's life, is a common problem among university students. This study examines the effects of university students' perceived stress,

* Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, E-posta: abdingunor@duzce.edu.tr. Orcid ID: 0000-0002-7945-0906

meaning in life, and sense of coherence on their anxiety levels. In addition, this study investigates the serial mediating effects of meaning in life and sense of coherence. The study group consists of 651 university students. The Perceived Stress Scale, the Meaning in Life Questionnaire, the Sense of Coherence Scale, and the Beck Anxiety Inventory have been used to collect the data. The data were analyzed using Pearson's product-moment correlation and bootstrap analyses. The results show perceived stress to positively predict anxiety, while meaning in life and sense of coherence negatively predict anxiety. Meaning in life also plays a partial mediating role in the effect of perceived stress on anxiety. The results also confirm a significant serial mediating effect. Perceived stress predicts anxiety through meaning in life and then through sense of coherence. The mediating role of sense of coherence is not significant. The findings were discussed along with findings from previous studies, and suggestions have been presented for future studies.

Keywords: perceived stress, meaning in life, sense of cohesion, anxiety, serial mediating.

Summary

Introduction

Anxiety refers to a psychological state in which a person focuses on the future while preparing for possible negative events (e.g., fear, pain, danger). Anxiety is different from fear in that its object is undetermined; anxiety is a mood that emerges against uncertainty (Craske et al., 2011). The literature shows anxiety to be positively related to stress, depression, chronic disorders, and career indecision (Dunkley et al., 2017; Nima et al., 2013). Studies on anxiety have emphasized understanding the positive and negative predictors of anxiety to be essential in preventing and managing anxiety (Kagan & Snidman, 1999; Özdin & Bayrak Özdin, 2020; Sümer et al., 2008). Previous studies have also focused on the predictors of anxiety in university students (see Gündüz & Gündoğmuş, 2019; Ölçücü et al., 2015; Seçer, 2015).

One of the variables related to anxiety is perceived stress. Stress is an emotional state that emerges due to an organism's perception and evaluation of potential harm in deteriorating life conditions associated with physical and psychological health status (Fink, 2016; Örucü & Demir, 2009). Although the relationship between stress and anxiety is well documented in the literature (Matuszewich et al., 2007), different mediating effects may be found that better explain the effect of stress on anxiety. This study investigates the mediating effects of meaning in life and sense of coherence on the relationship between perceived stress and anxiety.

Meaning in life has been discussed and emphasized in many theories. Meaning in life refers to the feeling of meaning and importance one has about one's life (Dezutter et al., 2014; Glaw et al., 2017; Steger et al., 2006). Sense of coherence explains an individual's abilities to cope with tension and to use internal and external resources to solve problems as well as one's general stance toward problems (Antonovsky, 1987, as cited in Moksnes et al., 2014; Eriksson & Lindström, 2006; Eriksson, 2016). A person with a high sense of coherence is able to view the world as understandable, meaningful, and manageable (Erim et al., 2011; Lindström & Eriksson, 2005). This study investigates the predictive effects of stress, meaning in life, and sense of coherence on anxiety, in addition to examining the

mediating effects of meaning in life and sense of coherence. Three mediating effects have been tested in accordance with the hypothetical model and have been conceptualized as having serial mediating effects: (1) Perceived stress predicts anxiety through meaning in life, (2) perceived stress predicts anxiety through sense of coherence, and (3) perceived stress predicts anxiety through meaning in life followed by sense of coherence.

Method

This study was designed as a correlational model. A correlational model is used to measure the significance and degree of change between two or more variables (Karasar, 2014). The participants of this study include 651 university students. The Perceived Stress Scale (Örücü & Demir, 2009), the Meaning in Life Questionnaire (Terzi et al., 2011), the Sense of Coherence Scale (Scherler & Lajunen, 1997), and the Beck Anxiety Inventory (Ulusoy et al., 1998) were used to collect the data. Before proceeding to the data collection process, the required ethical and administrative permissions were obtained.

Regarding data analyses, whether the data set was suitable for multivariate analysis was tested first by looking for missing data, extreme values, normality, and multicollinearity problems in particular. Next, the path analysis hypothesis model was tested to verify the hypotheses. The SPSS-macro program developed by Preacher and Hayes (2004, 2008) was used to test the hypothetical model. Path analysis was performed using the bootstrapping method with 10,000 iterations.

Results

The preliminary analysis shows the data set to be suitable for multivariate analysis and no multicollinearity issue to exist. Perceived stress negatively predicts meaning in life and sense of coherence. In addition, meaning in life positively and significantly predicts sense of coherence. Both meaning in life and sense of coherence negatively predict anxiety. The overall effect of perceived stress on anxiety is significant and positive. When adding the mediating variables to the model, the direct effect of perceived stress on anxiety is still positive and significant.

Meaning in life plays a mediating role on the effect of perceived stress on anxiety ($B = .11$, $SE = .04$ at a 95% $CI [.04, .19]$). However, sense of coherence does not have a significant mediating role ($B = .08$, $SE = .04$ at a 95% $CI [-.01, .16]$). In addition, perceived stress significantly predicts anxiety first through meaning in life and then through sense of coherence (serial mediating effect: $B = .02$, $SE = .01$ at a 95% $CI [.01, .15]$). When comparing the mediating effects, the indirect effect of perceived stress on anxiety through meaning in life is found to be significantly higher than the serial mediating effect ($B = .09$, $SE = .04$ at a 95% $CI [.01, .18]$). No significant difference has been found for the other mediating variables.

Discussion, Conclusion, and Implications

The findings show perceived stress to positively predict anxiety. Individuals' anxiety levels increase alongside increases in their perceived stress levels. This finding is consistent with previous findings (Cohen et al., 1997; Fink, 2016). The results also show meaning in life and sense of coherence to negatively predict anxiety. In other words, people's anxiety levels decrease as their sense of integrity and meaning in life increase.

Meaning in life has been confirmed to have a mediating effect on the relationship between perceived stress and anxiety. As perceived stress levels increase, the level of meaning in life decreases, which is a predictor of higher anxiety levels. This finding shows the central role meaning in life has over anxiety. Another confirmed mediating effect is the serial mediating effect. Accordingly, as perceived stress levels increased, meaning in life decreases, which predicts a lower level of sense of coherence. A lower level of sense of coherence predicts higher levels of anxiety. Sense of coherence was not found to have a significant mediating effect between perceived stress and anxiety. The mediating effect of meaning in life is significantly greater than the serial mediating effect. This finding shows meaning in life to have a more central effect in predicting anxiety. However, the direct effect of perceived stress should also be noted.

The findings from this study contribute to a better understanding of the factors affecting anxiety. Findings regarding the central role of meaning in life followed by sense of coherence prove the importance of helping students change their perception of their lives so as to make them more meaningful and to increase their sense of coherence. This study has some limitations. First, the study's model is a correlational study. In addition, the study has more female participants. Therefore, the gender ratio is a limitation in terms of generalizability.

Giriş

Anksiyete, yaklaşan olası olumsuz (korku, acı veya tehlike) olaylara karşı hazırlıklı olmakla ilişkili geleceğe odaklanan, korkudan farklı olarak nesnesi belirlenmemiş veya tanınamayan, belirsizliğe karşı açığa çıkan bir ruh halidir (Craske vd., 2011). Özellikle çaresizlik duygularıyla ilişkili yaygın bir endişe olarak hissedilen anksiyete, belirli durumlar karşısında ortaya çıkan durumluluk kaygısı ve belirli bir duruma bağlı olmaksızın devam eden süreklilik kaygısı olarak iki şekilde ele alınmaktadır (Miller ve Rottinghaus, 2014). Anksiyete belirtileri, anksiyeteyi artırıcı ve sürdürücü endişe (sözel-özel), korunma amaçlı kaçınma (açık motor eylemler) ve kas gerginliği, ağrı, terleme gibi somatik tepkiler (somato-viseral aktivite) olmak üzere üç yanıtı bir sistem içinde sınıflandırılmıştır (Craske vd., 2011).

Anksiyetenin birçok fiziksel ve ruhsal sorunla ilişkili olduğu bulunmuştur. Alanyazındaki çalışmalar anksiyetenin; stres, depresyon, kronik rahatsızlıklar, kariyer kararsızlığı (Dunkley vd., 2017; Nima vd., 2013) ile pozitif yönde ilişkisi olduğunu göstermiştir. Anksiyete ile ilgili yapılan yoğun araştırmalar, anksiyetenin pozitif ve negatif yordayıcılarını ortaya çıkarmanın anksiyeteyi tahmin etmek ve yönetebilmek açısından önemli olduğuna vurgu yapmıştır (Kagan ve Snidman,

1999; Özdin ve Bayrak Özdin, 2020; Sümer vd., 2008). Üniversite öğrencilerinde anksiyetenin belirleyicileri üzerine de birçok araştırma yapılmıştır (örn. Gündüz ve Gündoğmuş, 2019; Ölçücü vd., 2015; Seçer, 2015). Dolayısıyla anksiyete üniversite öğrencileri için de önemli bir problem alanıdır.

Anksiyetenin ilişkili olduğu değişkenlerden birisi de algılanan strestir. Sadece insanlar için değil diğer canlılar açısından da stres önemli bir risk faktörüdür. Nitekim hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar, strese maruz kalmanın kaygı veya depresyon ile ilişkili davranışları arttırdığını göstermiştir. Kemirgenlerin öngörülemeyen strese maruz kalması, insan psikopatolojisinin göstergesi olan benzer davranış profilleri ile sonuçlanmıştır (Buwalda vd., 2005; Zurita vd., 2000).

Stres, organizmanın fiziksel ve psikolojik sağlık durumuyla ilişkili olarak kötüleşen yaşam koşullarındaki potansiyel zararı algılaması ve değerlendirmesi sonucunda beliren bir duygu durumudur. Çevresel taleplerin başa çıkma yeteneklerini aştığı algılandığında, insanlar kendilerini stresli olarak etiketlemektedir ve buna eşlik eden olumsuz bir duygusal tepki yaşamaktadır (Örücü ve Demir, 2009). Fink'e göre (2016) stres, bireysel kırılabilirlik ve dayanıklılığa bağlı olarak insanlar arasında ve farklı görev türleri arasında değişen oldukça kişiselleştirilmiş bir olgudur. Psikolojik stres modelleri, stres değerlendirmelerinin yalnızca uyaran koşulu veya tepki değişkenleri tarafından değil, daha çok kişilerin çevreleriyle olan ilişkilerine ilişkin yorumlarına bağlı olarak ortaya çıktığını ifade ederek algılanan stres kavramının önemine dikkat çekmiştir (Cohen vd., 1997; Örücü ve Demir, 2009). Dolayısıyla stres ve stresin neden olduğu etkileri araştırmada, bireyin algıladığı stres seviyesini göz önünde bulundurmak daha gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. Nitekim kanser tedavisi geçirmiş kadınlar üzerinde yapılan bir çalışmada depresyon ve anksiyete arasındaki ilişkide algılanan stresin aracı rol oynadığı bulunmuştur (Seib vd., 2018). Dolayısıyla anksiyetenin yordanmasında stresin merkezi bir rol oynadığı görülmektedir.

Stres ve anksiyete arasındaki ilişkiyle ilgili olarak ise, Matuszewich vd. (2007) araştırmasında kronik olarak strese maruz kalmanın başta anksiyete olmak üzere çeşitli duygulanım bozukluklarının gelişmesine sebep olacağını bildirmiştir. Alanyazındaki çalışmalar da stres ve anksiyete arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Daviu vd. (2019) tarafından yapılan bir çalışmada stres ve anksiyetenin nörobiyolojik ilişkisi incelenmiş ve bu iki psiko-biyolojik durum arasındaki sinirsel örtüşme ortaya çıkarılmıştır. Benzer şekilde önceki çalışmalar anksiyete duyarlılığı ile algılanan stres arasında pozitif bir ilişkinin olduğu göstermiştir (Demirkol vd., 2020; Özçetin vd., 2008).

Stres ile anksiyete arasındaki ilişkiye dair birçok araştırma olmasına rağmen, stresin anksiyete üzerindeki etkisini açıklayan ve daha iyi anlaşılmasını sağlayan farklı aracı etkilerin de olması muhtemeldir. Daha önceki çalışmalarda da anksiyetenin yordanmasında farklı değişkenlerin aracı rolleri araştırılmıştır. Bu çalışmaların bazılarında, iş stresi ile anksiyete arasında baş etme stratejilerinin (Ding vd., 2014), bağlanma stili ile anksiyete arasındaki duygusal düzensizliğin (Nielsen vd., 2017), denizcilerle yapılan bir çalışmada ise stres ile anksiyete arasında evlilik doyumunun aracı etkisi (Peplińska vd., 2013) bulunmuştur. Yeni tip koronavirüs (Kovid-19) pandemi sürecinde yapılan bir çalışma da ise, sosyal izolasyon kurallarına uyma ile Kovid-19 kaygısı arasında süreci anlamlandırabilmenin aracı etkisi bulunmuştur (Milman vd., 2020). Bu çalışmada ise algılanan stres ile anksiyete düzeyi arasında yaşamda anlam düzeyi ve bütünlük duygusunun aracı etkisi

incelenmiştir. Yaşamda anlam ve bütünlük duygusunun aracı etkisine dair kuramsal temeller ve ampirik bulgular bir sonraki bölümde tartışılmıştır.

Yaşamda Anlam

Yaşamda anlam kavramı birçok kuramda ele alınan ve vurgulanan bir kavramdır. Yaşamda anlam bireyin yaşamına ve varoluşuna dair yapılandırdığı anlam ve hissettiği önemdir (Dezutter et al., 2014; Glaw vd., 2017; Steger vd., 2006). Yaşamda anlam aynı zamanda kişinin öznel hedef ve amaçlarını içerir (Glaw vd., 2017). Yaşamda anlam, birçok kuramda farklı yönleriyle ele alınmış olsa da (örn. Adler, 1931; Frankl, 1992), hepsinde ortak olarak vurgulanan nokta, insan yaşamının temel dinamiği olmasıdır (Steger vd., 2006). Steger vd. (2006) yaşamda anlamı iki faktörde ele almıştır: anlam arayışı ve anlamın varlığı. Yaşamda anlamın varlığı kişiyi kendi yaşamını ne kadar anlamlı, amaçlı ve önemli hissetmesini ifade eder. Diğer taraftan anlam arayışı ise kişinin anlam arayışı çabasına işaret eder (Steger vd., 2006).

Alanyazındaki çalışmalar yaşamda anlam ile psikiyatrik semptomlar (Galek vd., 2015), depresyon (Güngör & Uçman, 2020; Pezirkianidis vd., 2016), anksiyete (Shiah vd., 2015) ve intihar düşüncesi (Tan vd., 2018) arasında negatif yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan yaşamda anlam ile yaşamın anlamı (Demirbaş Çelik, 2016), pozitif duygular (Pezirkianidis vd., 2016), pozitif psikolojik fonksiyonlar (Dezutter vd., 2014), ve yaşam doyumu (Taş ve İskender, 2017) arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca alanyazında yaşamda anlam ile anksiyete arasında negatif bir ilişki olduğunu koyan birçok araştırma mevcuttur (Kelso vd., 2020; Miller ve Rottinghaus, 2014; Shiah vd., 2015; Zhang vd., 2019). Yaşama verilen anlam ile anksiyete arasındaki ilişkiyi inceleyen Marco ve Alonso (2019) yaşamdaki anlamın anksiyetenin negatif bir yordayıcısı olduğunu; varoluşsal maneviyat ile anksiyete arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran Jang (2016) ise varoluşsal maneviyat ile anksiyete arasındaki ilişkinin pozitif olduğuna dikkat çekmiştir.

Bütünlük Duygusu

Bütünlük duygusu son yıllarda psikoloji alanyazımında oldukça ilgi gören ve araştırılan bir konu olmuştur (Eriksson ve Lindström, 2006; Erim vd., 2011; Moksnes vd., 2014; Surtees vd., 2006). Antonovsky (1987) bazı insanların neden ve nasıl stresle daha iyi baş edebildiğini açıklamak üzere salutogenik bir kavram olarak bütünlük duygusunu ortaya atmıştır (akt. Moksnes vd., 2014). Bütünlük duygusu, bireyin gerginliğiyle baş edebilmesi, sorunlarını sağlıklı bir şekilde çözebilmesi için içsel ve dışsal kaynaklarını kullanabilmesi ve kişinin problemlere karşı genel duruşunu açıklar (Antonovsky, 1987'den akt. Moksnes vd., 2014; Eriksson ve Lindström, 2006; Eriksson, 2016).

Bütünlük duygusunun yüksek olması kişinin dünyayı anlaşılabilir, anlamlı ve yönetilebilir görebilmesi anlamına gelir (Lindström ve Eriksson, 2005; Erim vd., 2011). Bütünlük duygusu üç faktörden oluşmaktadır: anlaşılabilirlik, anlamlılık ve yönetilebilirlik. Anlaşılabilirlik bireyin iç ve dış uyaranları bilişsel olarak anlamlı olarak algılayabilmesidir. Anlamlılık kişinin zorluklara karşı zaman ve enerji harcamanın değerli olduğunu algılamasıdır. Yönetilebilirlik ise bireyin yaşamında karşılaşılabilecek zorluklarla başa çıkabilmek için gerekli kaynaklara sahip olduğuna inanmasıdır (Antonovsky, 1987'den akt. Moksnes vd., 2014; Eriksson, 2016; Moksnes vd., 2014).

Bütünlük duygusunun yüksek olması kişinin stresli durumlarla daha iyi başa çıkabilmesi ve uygun baş etme stratejilerini kullanma eğilimine işaret eder. Dolayısıyla güçlü bir bütünlük duygusuna sahip bireyler genellikle zorlukların üstesinden gelme arzusu taşımaları sebebiyle karşı karşıya oldukları belirli stres faktörlerine en uygun yanıt olan başa çıkma stratejisini seçme eğilimindedirler. Dolayısıyla stresli durum birey için daha çok anlaşılabilirlik, anlamlı ve yönetilebilir hale gelir (Antonovsky, 1987; Eriksson ve Lindström, 2006; Eriksson, 2016). Bütünlük duygusu üzerine yapılan çalışmalar, bütünlük duygusunun genel sağlık ve ruh sağlığı açısından önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bütünlük duygusu algılanan sağlık, ruh sağlığı ve yaşam kalitesi ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (örn. Garcia-Moya vd., 2013; Moksnes ve Espnes, 2017). Ayrıca alanyazındaki çalışmalar bütünlük duygusu ile anksiyete arasındaki negatif yönlü ilişkiyi ortaya koymuştur (Blom vd., 2010; Eriksson ve Lindström, 2006).

Yaşamda Anlam ve Bütünlük Duygusunun Aracı Etkisi

Aracı değişken bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin nasıl ve neden olduğunu ortaya koyan değişken olarak tanımlanmıştır (Preacher & Hayes, 2004, 2008). Bu çalışmada da yaşamda anlam ve bütünlük duygusunun algılanan stres ve anksiyete arasındaki ilişkide potansiyel seri aracı etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda algılanan stresin yaşamda anlam düzeyini, yaşamda anlamın bütünlük duygusunu ve bütünlük duygusunun da anksiyete düzeyini yordadığı varsayılmaktadır. Algılanan stresin, ayrıca bütünlük duygusu üzerinden de anksiyeteyi yordadığı varsayılmaktadır. Hipotez model kavramlara dair kuramsal temel ve alanyazındaki çalışmalara dayanılarak oluşturulmuştur.

Öncelikle stres ile yaşamda anlam arasındaki ilişkiye bakıldığında, stresin bireyin yaşamında birtakım olumsuz duygular hissettirdiği ve kırılabilirliğe sebep olduğu bilinmektedir (Fink, 2016; Örcü ve Demir, 2009). Alanyazındaki çalışmalar da stresin yaşamda anlamı negatif yordadığını göstermiştir (Dunn ve O'Brien, 2009; Van Tongeren vd., 2017). Ayrıca önceki çalışmalar yaşamda anlamın stresin etkisi üzerinde aracı ve arabulucu etkilerini de ortaya koymuştur (Dulaney vd., 2018; Van Tongeren vd., 2017). Diğer taraftan yaşamda anlam ile anksiyete arasında negatif bir ilişki de önceki çalışmalarda ortaya konmuştur (örn., Kelso vd., 2020; Zhang vd., 2019). Dolayısıyla daha yüksek düzeyde algılanan stresin daha düşük düzeyde yaşamda anlamı, bunun da daha yüksek düzeyde anksiyeteyi yordayacağı düşünülmektedir. Ek olarak, yaşamda anlam ile anksiyete arasındaki ilişkide, bütünlük duygusunun aracı etkisi olduğu hipotezi de bu çalışmada test edilmiştir. Yaşamda anlam, bütünlük duygusu için önemli bir faktör olarak açıklanmıştır (Golembiewski, 2016) ve yaşamda anlam ile bütünlük duygusu arasındaki ilişki de doğrulanmıştır (Von Bothmer ve Fridlund, 2003). Kuramsal olarak yaşamda anlamın bütünlük duygusu üzerinden anksiyeteyi yordaması, bu çalışmada test edilen bir hipotezdir.

Özete anksiyete yaygın psikolojik bir sorundur. Dolayısıyla, anksiyetenin yordayıcısı faktörlerin araştırılması anksiyeteye yönelik önleyicilerin ve müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi ve uygulanması açısından faydalı olacaktır. Bu çalışmada algılanan stresin anksiyeteyi ne derece yordadığı incelenmiştir. Fakat anksiyete ve algılanan stres arasındaki ilişkiyi daha iyi açıklayan farklı aracı değişkenler de olabilir. Sonuç olarak bu çalışmada stres, yaşamda anlam ve bütünlük

duygusunun anksiyete üzerindeki yordayıcı etkileri araştırılmıştır. Ayrıca bu çalışmada yaşamda anlam ve bütünlük duygusunun aracı etkileri de incelenmiştir. Seri aracı etki olarak kurgulanan hipotez modele göre üç aracı etki test edilmiştir: (1) Algılanan stres yaşamda anlam üzerinden anksiyeteyi yordamaktadır, (2) algılanan stres bütünlük duygusu üzerinden anksiyeteyi yordamaktadır ve (3) algılanan stres yaşamda anlam sonra da bütünlük duygusu üzerinden anksiyeteyi yordamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında birbirlerine bağlı olarak gerçekleşen değişimlerin varlığını ve derecesini ölçmek amacıyla kullanılır (Karasar, 2014). Bu çalışmada algılanan stres, yaşamda anlam ve bütünlük duygusunun anksiyete düzeyi üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Çalışma Grubu ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmaya, 651 üniversitesi öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 476'sı (%73.58) kadın, 166'sı (%25.50) erkektir ve 6 (%.92) tanesi cinsiyet belirtmemiştir. Katılımcıların yaşları 18 ile 52 arasında değişmektedir (\bar{X} =22.02, SS =3.74). Sınıf düzeyi ile ilgili olarak ise 162'si (%24.88) birinci sınıf, 81'i (%12.44) ikinci sınıf, 107'si (%16.45) üçüncü sınıf ve 247'si (%37.94) dördüncü sınıf öğrencisidir. Elli dört (%8.29) katılımcı ise sınıf düzeyini belirtmemiştir.

Veri toplama sürecine geçmeden önce gerekli etik kurul ve idari izinler alınmıştır. Veriler katılımcıların ders saatlerinden önce veya sonra yüz yüze toplanmıştır. Öncelikle katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir ve gönüllü olanlara veri setleri dağıtılmıştır. Ölçme araçlarının cevaplandırılması 10-15 dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların adı, soyadı veya öğrenci numarası gibi kişisel bilgiler sorulmamıştır. Veri toplama süreci 2019-2020 eğitim öğretim yılında güz döneminde toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Algılanan Stres Ölçeği

Algılanan Stres Ölçeği Cohen vd. (1983) tarafından geliştirilmiş ve Örucü ve Demir (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde 10 maddeden oluşmaktadır. Dört madde ters kodlanmaktadır ve ölçek toplam puan vermektedir. Yüksek puanlar daha yüksek seviyede stres seviyesine işaret etmektedir. Örucü ve Demir (2009) iç tutarlılık katsayısını .84 olarak bulmuştur. Bu çalışmada da iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Yaşamda Anlam Ölçeği

Yaşamda Anlam Ölçeği Steger vd. (2006) tarafından geliştirmiş ve Terzi vd. (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 7'li Likert tipinde 10 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden birisi ters kodlanmaktadır. Her ikisi de beşer madde ile ölçülen iki alt faktöre sahiptir: anlam arayışı ve anlamın

varlığı. Bu çalışmanın amacına uygun olarak sadece anlamın varlığı alt faktörü kullanılmıştır. Terzi vd. (2011) iç tutarlılık katsayılarını her iki alt faktör için de .83 olarak bulmuştur. Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayıları anlam arayışı alt boyutu için .88, anlamın varlığı al boyutu için .86 olarak bulunmuştur.

Bütünlük Duygusu Ölçeği

Bütünlük Duygusu Ölçeği Antonovsky (1987'den akt. Moksnes vd., 2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Scherler ve Lajunen (1997) tarafından yapılmıştır. Ölçeğe 7'li Likert tipinde 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçek anlaşılabilirlik, yönetilebilirlik ve anlamlılık olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek her bir faktör için bir puan sağlıyor olsa da bu çalışmanın amacına uygun olarak ölçekten elde edilen toplam puanlar kullanılmıştır. Scherler ve Lajunen (1997) Türk üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayılarını anlamlılık için .62, yönetilebilirlik için .54, anlaşılabilirlik için .57 ve ölçeğin tamam için .69 olarak hesaplanmışlardır. Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayıları anlamlılık için .52, yönetilebilirlik için .55, anlaşılabilirlik için .50 ve ölçeğin tamamı için .74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerine dair güvenilirlik katsayıları her ne kadar düşük olsa da bu çalışma kapsamında sadece toplam puan kullanıldığı için iç güvenilirlik katsayısı kabul edilebilir seviyededir (Pallant, 2010).

Beck Anksiyete Envanteri

Beck vd. (1988) tarafından geliştirilen ölçek, Ulusoy vd. (1998) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 4'lü Likert tipinde 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan elde edilmektedir. Ulusoy vd. (1998) Türk örneklem ile yaptıkları çalışmada iç güvenilirlik katsayısını .93 olarak rapor etmişlerdir. Bu çalışmada ise iç güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizine geçmeden önce veri setinin çok değişkenli (multivariate) analizler için uygun olup olmadığı test edilmiştir. Bu aşamada eksik veriler, uç değerler, normallik ve çoklu bağlantı sorunları incelenmiştir. Daha sonra hipotezleri test etmek amacıyla yol analizi hipotez model test edilmiştir. Bu modelde algılanan stres bağımsız değişken, anksiyete bağımlı değişken, yaşamda anlam ve bütünlük duygusu da seri aracı değişkenler olarak tanımlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Hipotez modelin test edilmesinde de Preacher ve Hayes (2004; 2008) tarafından geliştirilen SPSS-macro programı kullanılmıştır. Yol analizi yeniden örnekleme yöntemi (bootstrapping) kullanılarak 10.000 tekrarlı denemeyle (iteration) yapılmıştır.

Bulgular

Öncelikle veri setinin uygunluğu test edilmiştir. Kayıp verilerin dağılımına dair yapılan Little's MCAR testi kayıp verilerin tamamen rastlantısal şekilde dağıldığını göstermiştir ($\chi^2=,27.59$, $df=25$, $p>.05$). Normallikle ilgili olarak çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri veri setinin normal dağıldığını göstermektedir. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları da çoklu bağlantı probleminin olmadığını ortaya koymuştur

(Pallant, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, betimsel istatistikler, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’deki korelasyon katsayıları incelendiğinde algılanan stres ile yaşamın anlamı ve bütünlük duygusu arasında pozitif, anksiyete duygusu arasında ise negatif yönde bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Diğer taraftan yaşamda anlam ile bütünlük duygusu arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Aracı değişkenler yaşamda anlam ve bütünlük duygusunun da anksiyete ile negatif yönde bir ilişkisi olduğu vardır. Değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkilerin kuramsal olarak beklenen yönde olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4
1. Algılanan Stres	-			
2. Yaşamın Anlamı	-.39**	-		
3. Bütünlük Duygusu	-.53**	.48**	-	
4. Anksiyete	.49**	-.34**	-.40**	-
X	20.39	26.12	51.70	17.27
SS	6.35	6.31	10.07	12.13
Çarpıklık (Skewness)	.18	-.78	-.08	.90
Basıklık (Kurtosis)	.29	.14	.18	.25

** $p < .01$

Seri Aracı Etki Analizi

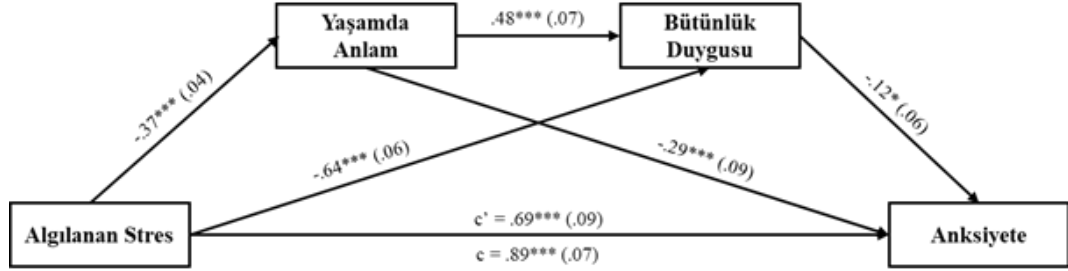
Algılanan stresin yaşamda anlam ve sonra bütünlük duygusu üzerinden anksiyete üzerindeki dolaylı etkisini test etmek amacıyla Hayes’s (2013) tarafından geliştirilen SPSS macro PROCESS (Model 6) yama programı, 10.000 tekrarlı denemeye (iteration) %95 yanlılığı düzeltilmiş bootstrap güven aralığına dayalı olarak kullanılmıştır. Güven aralığı sıfır içermeyen dolaylı etkiler anlamlı olarak kabul edilmiştir.

Şekil 1’de gösterildiği üzere algılanan stres yaşamda anlamı ($B = -.37, p < .001$) ve bütünlük duygusunu ($B = -.64, p < .001$) negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamıştır. Ayrıca yaşamda anlam bütünlük duygusunu pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordamıştır ($B = .48, p < .001$). Hem yaşamda anlam ($B = -.29, p < .001$) hem de bütünlük duygusu ($B = -.12, p < .05$) anksiyeteyi negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamıştır. Algılanan stresin anksiyete üzerindeki toplam etkisi pozitif yönde anlamlıdır ($B = .89, p < .001$). Aracı değişkenlerin modele girmesine rağmen algılanan stresin anksiyete üzerindeki doğrudan etkisi hala pozitif yönde anlamlıdır ($B = .69, p < .001$).

Üç hipotetik aracı etkiden iki tanesi doğrulanmıştır. Öncelikle yaşamda anlam algılanan stresin anksiyete üzerindeki etkisinde aracı rol oynamıştır ($B = .11, SH = .04, \%95 GA = [.04, .19]$). Fakat bütünlük duygusunun algılanan stres ve anksiyete arasındaki ilişkideki aracı rolü anlamlı değildir ($B = .08, SH = .04, \%95 GA = [-.01, .16]$). Ayrıca algılanan stres anksiyeteyi önce yaşamda anlam sonra

da bütünlük duygusu üzerinden (seri aracı etki) anlamlı şekilde yordamıştır ($B=.02$, $SH=.01$, %95 $GA=[.01, .15]$).

Aracı etkiler karşılaştırıldığında ise, algılanan stresin yaşamda anlam üzerinden anksiyete üzerine olan dolaylı etkisi, seri aracı etkiden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($B=.09$, $SH=.04$, %95 $GA=[.01, .18]$). Diğer aracı değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.



Şekil 1. Algılanan Stres, Yaşamda Anlam ve Bütünlük Duygusunun Anksiyete Üzerindeki Etkisi
Bütün etki değerleri standartlaştırılmamış değerlerdir ve standart hatalar parantez içinde gösterilmiştir. c' değeri algılanan stresten anksiyeteye olan doğrudan etkiyi göstermekte; c değeri algılanan stresten anksiyeteye olan toplam etkiyi göstermektedir.

* $p < .05$, *** $p < .001$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada algılanan stres, yaşamda anlam, bütünlük duygusu ve anksiyete arasında ilişkiler incelenmiştir. Algılanan stresin yaşamda anlam ve sonra bütünlük duygusu üzerinden anksiyete üzerindeki dolaylı etkisi bir seri aracı etki modeli üzerinden test edilmiştir. Araştırma bulguları algılanan stresin pozitif yönde, yaşamda anlam ve bütünlük duygusunun ise negatif yönde anksiyeteyi doğrudan yordadığını göstermiştir. Aracı etki üzerine kurulan hipotezlerden iki tanesi doğrulanmıştır. Doğrulan hipotezlerden birisi yaşamda anlamın aracı etkisidir: algılanan stres à yaşamda anlam à anksiyete. Diğer doğrulan hipotez de seri aracı etkidir: algılanan stres à yaşamda anlam à bütünlük duygusu à anksiyete. Diğer taraftan bütünlük duygusunun algılanan stres ve anksiyete arasında anlamlı bir aracı etkisi olmadığı bulunmuştur. Ek olarak, aracı değişkenler modele eklenmesine rağmen algılanan stresin anksiyete üzerindeki etkisi hala anlamlıdır. Bu durum da aracı etkilerin kısmi olduğunu göstermektedir. Doğrulan aracı etkiler karşılaştırıldığında yaşamda anlamın aracı etkisinin seri aracı etkiden anlamlı şekilde daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Doğrudan etkilerle ilgili olarak algılanan stres ile anksiyete arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu alanyazındaki önceki bulgularla da tutarlılık göstermektedir. Daviu vd. (2019) yaptığı çalışmada stres ile anksiyete arasındaki nörobiyolojik ilişkiyi bulmuştur. Benzer şekilde alan yazındaki diğer çalışmalar da stres ile anksiyete arasındaki pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir (Demirkol vd., 2020; Özçetin vd., 2008). Bireylerin algıladıkları stres seviyeleri arttıkça

anksiyete seviyeleri artmaktadır. Bu bulgu kuramsal olarak da beklenen bir sonuçtur (Cohen vd., 1997). Stres birtakım olumsuz duygulara sebep olmakta ve kırılabilirliğe sebep olmaktadır (Fink, 2016). Benzer şekilde bu çalışmanın sonuçlarının gösterdiği üzere, bireyin stres seviyesinin artması yüksek düzeyde anksiyete ile ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yaşamda anlam ve bütünlük duygusunun da anksiyeteyi negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Yani kişilerin yaşamda anlam düzeyleri ve bütünlük duyguları arttıkça anksiyete düzeyleri azalmaktadır. Her iki değişken de pozitif değişkenlerdir ve olumsuz bir duygu durum olan anksiyete ile negatif yönde ilişkili olmaları beklenen bir durumdur. Alanyazındaki önceki çalışmalar (Kelso vd., 2020; Miller ve Rottinghaus, 2014; Shiah vd., 2015; Zhang vd., 2019) bu araştırma sonucunda bulunan yaşamda anlam ile anksiyete arasındaki negatif ilişkiyi de benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Benzer şekilde Blom vd. (2010) ve Eriksson ve Lindström'in (2006) bulguları da bütünlük duygusu ile anksiyete arasındaki negatif ilişkiyi ortaya koymuştur. Dolayısıyla, alanyazındaki çalışmalar ile bu çalışmada doğrudan ilişkilere dair elde edilen bulgular tutarlılık göstermektedir.

Doğrulanmış aracı etkilerden birisi yaşamda anlamın algılanan stres ile anksiyete arasındaki ilişkideki rolüdür. Bulgulara göre algılanan stres düzeyi yükseldikçe yaşamda anlam düzeyi düşmekte, bu durum da daha yüksek seviyede anksiyeteyi yordamaktadır. Bu bulgu anksiyete üzerinde yaşamda anlamın merkezi rolünü göstermektedir. Alanyazın yaşamda anlamın algılanan stres (Dunn ve O'Brien, 2009; Van Tongeren vd., 2017) ve anksiyete (Kelso vd., 2020; Zhang vd., 2019) ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca önceki çalışmalar yaşamda anlamın stres üzerindeki farklı değişkenlerin etkisinde aracı rolünü ortaya koymuştur (Dulaney vd., 2018; Van Tongeren vd., 2017). Dolayısıyla yaşamda anlamın aracı etkisine dair bulgu alanyazındaki bulgularla tutarlılık göstermektedir. Sonuç olarak, katılımcıların algılanan stres seviyeleri arttıkça yaşamda anlam düzeyleri azalmıştır. Azalan yaşamda anlam da yüksek düzeyde anksiyete ile ilişki bulunmuştur. Yaşamda anlamın stres ile anksiyete arasında aracı rolü, aradaki ilişkinin nasıl gerçekleştiği konusunda açıklamaya katkı sağlamaktadır.

Doğrulanmış bir diğer aracı etki ise seri aracı etkidir. Buna göre algılanan stres düzeyi yükseldikçe yaşamda anlam düzeyi düşmekte, bu durum da düşük düzeyde bütünlük duygusunu yordamaktadır. Daha düşük düzeyde bütünlük algısı da daha yüksek düzeyde anksiyeteyi yordamaktadır. Yaşamda anlamın doğrulanmış aracı rolü tartışılmıştır. Ek olarak alanyazındaki önceki çalışmalar yaşamda anlam ve bütünlük duygusu arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya konulmuştur (Golembiewski, 2016; Von Bothmer ve Fridlund, 2003). Bütünlük duygusu ile anksiyete arasındaki ilişki de önceki çalışmalarca da desteklenmiştir. Bütünlük duygusu bireyin dünyayı anlaşılabilir, anlamlı ve yönetilebilir olarak algılamasına işaret etmektedir (Lindström ve Eriksson, 2005; Erim vd., 2011). Bu araştırmanın bulgularının ortaya koyduğu algılanan stres ile bütünlük duygusu arasındaki negatif ilişki kuramsal olarak desteklenen bir bulgudur. Dolayısıyla bulunan aracı etki kuramsal ve ampirik bulgulara göre beklenen bir sonuçtur. Bu bulguya göre algılanan stres ile anksiyete arasındaki ilişkide yaşamda anlamın merkezi rolüne ek olarak bütünlük duygusu da önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırmanın bir diğer hipotezi olan bütünlük duygusunun algılanan stres ve anksiyete arasındaki aracı etkisi anlamlı bulunmamıştır. Doğrudan etkiler incelendiğinde algılanan stres ile bütünlük duygusu arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmasına rağmen bütünlük duygusu ile

anksiyete arasındaki etki görece daha düşüktür. Yine de bütünlük duygusunun seri aracı etkideki rolü düşünülürse yaşamda anlamın anksiyeteye etkisinde rol oynamıştır. Bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan birisi de aracı etkilerin karşılaştırılmasına dair sonuçlardır. Buna göre yaşamda anlamın aracı etkisi seri aracı etkiden daha anlamlı çıkmıştır. Bu bulgu yaşamda anlamın anksiyetenin yordanmasında daha merkezi bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte algılanan stresin doğrudan etkisi de göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular önemli bir duygusal sorun olan anksiyeteyi etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Araştırma bulgularına göre algılanan stres anksiyeteyi doğrudan etkilemektedir. Yoğun anksiyete duygusunun üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesini düşürdüğü ve başarılarını etkilediği düşünüldüğünde, bu bulgular öğrencilerin anksiyete düzeylerini incelemeyi, değiştirmeyi, azaltmayı planlayan araştırmacılara, dikkatlerini yöneltmesi gereken şeyin, öğrencilerin algıladıkları stres durumları olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda araştırmacıların ve uygulayıcıların yaptığı çalışmalar, psiko-eğitimler, konferanslar, bireysel veya grupta psikolojik danışmalar ile öğrencilerin karşılaştıkları yaşam stresörlerini daha sağlıklı şekilde algulamalarını, doğru bir biçimde yönetmelerini, stresle başa çıkabilme becerileri kazanmalarını sağlayarak anksiyete duygularının azalmasına yol açacaktır. Yaşamda anlam ve sonra da bütünlük duygusunun ilişkide merkezi rolüne dair ortaya çıkan bulgular ise araştırmacıların bu değişimi sağlamasının, öğrencilerin yaşamlarını daha anlamlı olarak algılamasına ve bütünlük duygusunun artmasına katkı sağlamış olacağını kanıtlamaktadır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin kendi yaşamlarına dair anlamlılık algısı geliştirebilmeleri daha çok bütünlük duygusu (anlaşılabilirlik, anlamlılık ve yönetilebilirlik) ve daha az anksiyete düzeyine sahip olmalarını sağlayacaktır. Yaşamda anlam ve bütünlük duygusu, anksiyete, algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkisel sonuçlar düşünüldüğünde; eğitim, seminer, kongre, konferans ve çeşitli sosyal faaliyetlerle öğrencilerin kişisel gelişimlerine, sosyal yaşantılarına veya akademik başarılarına yönelik bir anlam geliştirebilmelerini destekleyecek çalışmalar yapılabilir. Böylece öğrencilerin genel olarak hayatlarına daha anlamlı şekilde bakabilmeleri desteklenmiş olur.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar mevcuttur. Öncelikle araştırmanın modeli korelasyonel bir çalışmadır. Dolayısıyla korelasyonel çalışmalarda kesin bir neden-sonuç ilişkiden bahsetmek mümkün değildir. Bulunan ilişkilerin yönü kuramsal temele göre tartışılmıştır. Neden-sonuç ilişkilerini daha iyi anlayabilmek için boylamsal veya deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca katılımcıların cinsiyet oranlarına göre daha fazla kadın katılımcının olması da genellenebilirlik açısından bir sınırlılıktır. İlerideki çalışmalar daha eşit düzeyde kadın ve erkek katılımcı ile gerçekleştirilebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 29/06/2018 tarihli ve 2018/25 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. Oxford: Little Brown.
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*(6), 893–897. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.893>
- Blom, E. C. H., Serlachius, E., Larsson, J. O., Theorell, T., & Ingvar, M. (2010). Low sense of coherence (SOC) is a mirror of general anxiety and persistent depressive symptoms in adolescents girls – A cross-sectional study of a clinical and a non-clinical cohort. *Health and Quality of Life Outcomes, 8*, 1–13. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-8-58>
- Buwalda, B., Kole, M. H. P., Veenema, A. H., Huininga, M., de Boer, S. F., Korte, S. M., & Koolhaas J. M. (2005). Long term effects of social stress on brain and behavior: A focus on hippocampal functioning. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 29*(1), 83–97. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2004.05.005>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cohen, S., Kessler, R.C., & Gordon, L.U. (1997). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders. In S. Cohen, R.C. Kessler ve L.U. Gordon (Eds), *Measuring stress: A guide for health and social scientists* (pp. 122–148). Oxford University Press.
- Craske, M. G., Rauch, S. L., Ursano, R., Prenoveau, J., Pine, D. S., & Zinbarg, R. E. (2011). What is an anxiety disorder?. *Focus, 9*(3), 369-388. <https://doi.org/10.1176/foc.9.3.foc369>
- Daviu, N., Bruchas, M. R., Moghaddam, B., Sandi, C., & Beyeler, A. (2019). Neurobiological links between stress and anxiety. *Neurobiology of Stress, 11*. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2019.100191>
- Demirbaş Çelik, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaşamda anlam ve yaşam amaçları arasındaki ilişki [The relationship between meaning in life and the purpose of life for university students]. *Mediterranean Journal of Humanities, 6*(1), 133–141. <https://doi.org/10.13114/MJH.201.611.9294>
- Demirkol, M. E., Tamam, L., Namlı, Z., Uğur, K., & Karaytuğ, M. O. (2020). Bipolar bozuklukta anksiyete duyarlılığı, algılanan stres ve dürtüsel davranışlar ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 23*, 302-312.
- Dezutter, J., Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Luyckx, K., Beyers, W., Meca, A.,...Hardy, S. A. (2014). Meaning in life in emerging adulthood: A person-oriented approach. *Journal of Personality, 82*(1), 57–68. <https://doi.org/10.1111/jopy.12033>
- Ding, Y., Qu, J., Yu, X., & Wang, S. (2014). The mediating effects of burnout on the relationship between anxiety symptoms and occupational stress among community healthcare workers in China: a cross-sectional study. *PloS one, 9*(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0107130>
- Dulaney, E. S., Graupmann, V., Grant, K. E., Adam, E. K., & Chen, E. (2018). Taking on the stress-depression link: meaning as a resource in adolescence. *Journal of Adolescence, 65*, 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.011>
- Dunkley, D. M., Lewkowski, M., Lee, I. A., Preacher, K. J., Zuroff, D. C., Berg, J. L. ... Westreich, R. (2017). Daily stress, coping, and negative and positive affect in depression: Complex trigger and maintenance patterns. *Behavior Therapy, 48*(2017), 349-365. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.06.001>
- Dunn, M. G. & O'Brien, K. M. (2009). Psychological health and meaning in life: Stress, social support, and religious coping in Latina/Latino immigrants. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 31*(2), 204-227. doi: 10.1177/073.998.6309334799
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health, 60*, 376 – 381. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.041616>

- Eriksson, M. (2016). The sense of coherence in the salutogenic model of health. In : Mittelmark M., Sagy, S., Eriksson M., Bauer, G. F., Pelikan, J. M., Lindström, B. ve Espnes, G. A. (eds). *The handbook of salutogenesis*. Springer Nature.
- Erim, Y., Morawa, E., Atay, H., Aygün, S., Gökalp, P., & Senf, W. (2011). Sense of coherence and depression in the framework of immigration: Turkish patients in Germany and in Turkey. *International Review of Psychiatry*, 23(6), 542-549. <https://doi.org/10.3109/09540.261.2011.637908>
- Fink, G. (2016). Stress, definitions, mechanisms, and effects outlined: Lessons from anxiety. In: Fink, G (ed.) *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior*. Academic Press.
- Frankl, V. (1992). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Boston, MA: Beacon Press. (Orijinal yayın, 1946).
- Galek, K., Flannelly, K. J., Ellison, C. G., Silton, N. R., & Jankowski, K. R. (2015). Religion, meaning and purpose, and mental health. *Psychology of Religion and Spirituality*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0037887>
- Garcia-Moya, I., Rivera, F., & Moreno, C. (2013). School context and health in adolescence: The role of sense of coherence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54, 243–249. <https://doi.org/10.1111/sjop.12041>
- Glaw, X., Kable, A., Hazelton, M., & Inder, K. (2017). Meaning in life and meaning of life in mental health care: An integrative literature review. *Issues in Mental Health Nursing*, 38(3), 243–252. <https://doi.org/10.1080/01612.840.2016.1253804>
- Golembiewski, J. A. (2016). Salutogenic architecture in healthcare settings. In : Mittelmark M., Sagy, S., Eriksson M., Bauer, G. F., Pelikan, J. M., Lindström, B. ve Espnes, G. A. (eds). *The handbook of salutogenesis*. Springer Nature.
- Gündüz, A., & Gündoğmuş, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı olumsuz yaşantıları ile otomatik düşünceler, ara inançlar, uyumsuz şemalar, anksiyete ve depresif belirti şiddeti ve yaşam kalitesi arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22(4), 424-435. <https://dx.doi.org/10.5505/kpd.2019.72621>
- Güngör, A., & Uçman, A. G. (2020). Depression and hopelessness in Turkish healthcare workers: The moderating and mediating roles of meaning in life. *Global Public Health*, 15(2), 236-246. <https://doi.org/10.1080/17441.692.2019.1656273>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Jang, S. J. (2016). Existential spirituality, religiosity, and symptoms of anxiety-related disorders: A study of belief in ultimate truth and meaning in life. *Journal of Psychology and Theology*, 44(3), 213-229. <https://doi.org/10.1177/009.164.711604400304>
- Kagan, J. & Snidman, N. (1999). Early childhood predictors of adult anxiety disorders. *Biological psychiatry*, 46(11), 1536-1541. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(99\)00137-7](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(99)00137-7)
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler* (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kelso, K. C., Kashdan, T. B., Imamoğlu, A., & Ashraf, A. (2020). Meaning in life buffers the impact of experiential avoidance on anxiety. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 192-198. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.04.009>
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2005). Salutogenesis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 440 – 442. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.034777>
- Marco, J. H. & Alonso, S. (2019). Meaning in life buffers the association between clinical anxiety and global maladjustment in participants with common mental disorders on sick leave. *Psychiatry research*, 271, 548-553. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.027>

- Matuszewich, L., Karney, J. J., Carter, S. R., Janasik, S. P., O'Brien, J. L., & Friedman, R. D. (2007). The delayed effects of chronic unpredictable stress on anxiety measures. *Physiology & Behavior*, 90(4), 674-681. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2006.12.006>
- Miller, A. D. & Rottinghaus, P. J. (2014). Career indecision, meaning in life, and anxiety: An existential framework. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 233-247. <https://doi.org/10.1177/106.907.2713493763>
- Milman, E., Lee, S. A., & Neimeyer, R. A. (2020). Social isolation and the mitigation of coronavirus anxiety: The mediating role of meaning. *Death Studies*. <https://doi.org/10.1080/07481.187.2020.1775362>
- Moksnes, U. K. & Espnes, G. A. (2017). Stress, sense of coherence and subjective health in adolescents aged 13–18 years. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45(4), 397-403. <https://doi.org/10.1177/140.349.4817694974>
- Moksnes, U. K., Espnes, G. A., & Haugan, G. (2014). Stress, sense of coherence and emotional symptoms in adolescents. *Psychology & Health*, 29(1), 32-49. <https://doi.org/10.1080/08870.446.2013.822868>
- Nielsen, S. K. K., Lønfeldt, N., Wolitzky-Taylor, K. B., Hageman, I., Vangkilde, S., & Daniel, S. I. F. (2017). Adult attachment style and anxiety—The mediating role of emotion regulation. *Journal of Affective Disorders*, 218, 253-259. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.04.047>
- Nima, A. A., Rosenberg, P., Archer, T., & Garcia, D. (2013) Anxiety, affect, self-esteem, and stress: mediation and moderation effects on depression. *PLoS ONE*, 8(9), 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0073265>
- Ölçücü, B., Vatansever, Ş., Özcan, G., Çelik, A., & Paktaş, Y. (2015). Üniversite öğrencilerinde fiziksel aktivite düzeyi ile depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 294-303.
- Örücü, M. Ç. & Demir, A. (2009). Psychometric evaluation of perceived stress scale for Turkish university students. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 25(1), 103-109. <https://doi.org/10.1002/smi.1218>
- Özçetin, A., Maraş, A., Ataoglu, A., & İçmeli, C., (2008). Deprem sonucu gelişen travma sonrası stres bozukluğu ile kişilik bozuklukları arasında ilişki. *Düzce Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 2, 8-18.
- Özdin, S. & Bayrak Özdin, Ş. (2020). Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(5), 504-511. <https://doi.org/10.1177/002.076.4020927051>
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual*, (4th ed.). McGraw Hill.
- Peplińska, A., Jeżewska, M., Leszczyńska, I., & Połomski, P. (2013). Stress and the level of perceived anxiety among mariners: the mediating role of marital satisfaction. *International Maritime Health*, 64(4), 221-225. <https://doi.org/10.5603/IMH.2013.0008>
- Pezirkianidis, C., Stalikas, A., Efstathiou, E., & Karakasidou, E. (2016). The relationship between meaning in life, emotions and psychological illness: The moderating role of the effects of the economic crisis. *The European Journal of Counselling Psychology*, 4(1), 77–100. doi. 10.5964/ejcvp.v4i1.75
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717–731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. doi:10.3758/BRM.40.3.879
- Scherler, R. H. & Lajunen, T. (1997). A comparison of Finnish and Turkish university students on the short form of the sense of coherence scale, *Fifth Congress of European Psychology*, 6-11 July, Dublin, Ireland.
- Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99.

- Seib, C., Porter-Steele, J., Ng, S. K., Turner, J., McGuire, A., McDonald, N., ... Anderson, D. (2018). Life stress and symptoms of anxiety and depression in women after cancer: the mediating effect of stress appraisal and coping. *Psycho-oncology*, 27(7), 1787-1794. <https://doi.org/10.1002/pon.4728>
- Shiah, Y. J., Chang, F., Chiang, S. K., Lin, I. M., & Tam, W. C. C. (2015). Religion and health: Anxiety, religiosity, meaning of life and mental health. *Journal of Religion and Health*, 54(1), 35–45. <https://doi.org/10.1007/s10943.013.9781-3>
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Surtees, P. G., Wainwright, N. W., & Khaw, K. T. (2006). Resilience, misfortune, and mortality: evidence that sense of coherence is a marker of social stress adaptive capacity. *Journal of Psychosomatic Research*, 61, 221 – 227. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.02.014>
- Sümer, S., Poyrazlı, S., & Grahame, K. (2008). Predictors of depression and anxiety among international students. *Journal of Counseling & Development*, 86(4), 429-437. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00531.x>
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tan, L., Chen, J., Xia, T., & Hu, J. (2018). Predictors of suicidal ideation among children and adolescents: Roles of mental health status and meaning in life. *Youth Care Forum*, 47(2), 219–231. <https://doi.org/10.1007/s10566.017.9427-9>.
- Taş, İ, & İskender, M. (2017). An examination of meaning in life, satisfaction with life, self concept and locus of control among teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 21–31. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2773>
- Terzi, Ş, Ergüner Tekinalp, B., & Leuwerke, W. (2011). Yaşamda Anlam Ölçeğinin çeşitli yaş gruplarına göre psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. In *XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* (pp. 425–426). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Ulusoy, M., Şahin, N., & Erkman, H. (1998). Turkish version of the beck anxiety inventor, psychometric properties. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 12(2), 28-35.
- Van Tongeren, D. R., Hill, P. C., Krause, N., Ironson, G. H., & Pargament, K. I. (2017). The mediating role of meaning in the association between stress and health. *Annals of Behavioral Medicine*, 51(5), 775-781. <https://doi.org/10.1007/s12160.017.9899-8>
- Von Bothmer, M. I. & Fridlund, B. (2003). Self-rated health among university students in relation to sense of coherence and other personality traits. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 17(4), 347-357. <https://doi.org/10.1046/j.0283-9318.2003.00234.x>
- Zhang, J., Peng, J., Gao, P., Huang, H., Cao, Y., Zheng, L., & Miao, D. (2019). Relationship between meaning in life and death anxiety in the elderly: Self-esteem as a mediator. *BMC Geriatrics*, 19(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12877.019.1316-7>
- Zurita A., Marinelli M., Cuadra G., Brandao M. L., & Molina V. A. (2000). Early exposure to chronic variate stress facilitates the occurrence of anhedonia and enhanced emotional reactions to novel stressors: reversal by naltrexone pretreatment. *Behavioural Brain Research*, 117(1-2):163–171. [https://doi.org/10.1016/S0166-4328\(00\)00302-8](https://doi.org/10.1016/S0166-4328(00)00302-8)

Okullarda Şeffaflık ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki*

The Relationship between Transparency and Organizational Cynicism Levels in Schools

Volkan GÖKÇE ** 
A. Faruk LEVENT *** 

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okullarda şeffaflık ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yapılan bu çalışmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Avcılar ilçesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 2465 öğretmen arasından basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 336 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler; Öğretmene Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği, Okul Şeffaflık Ölçeği ve demografik özellikleri belirlemek amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri, bağımsız örneklem t-testi, Mann Whitney-U Testi, tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi, PostHoc-Tukey testi ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul şeffaflık düzeyleri yüksek, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Okul şeffaflık düzeylerinde de cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmış olup, sadece mesleki kıdem değişkeninde değerlendirmede şeffaflık alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile okul şeffaflık düzeyleri arasında negatif yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul şeffaflık düzeyi arttıkça öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul, şeffaflık, okullarda şeffaflık, örgütsel sinizm.

* Bu çalışma, birinci yazarın “Okullarda Şeffaflık ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Okul Müdürü, Millî Eğitim Bakanlığı, E-posta: volkan77.gkce@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-5441-9761

*** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: faruk.levent@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-3429-6666

Abstract

The purpose of this research was to examine the relationship between transparency in schools and organizational cynicism levels according to teachers' opinions. The sample of this study, which was conducted in the relational screening model, which is one of the quantitative research methods, consists of 336 teachers selected by simple random sampling method among 2465 teachers working in public schools in the Avclar district of Istanbul in the 2018-2019 academic year. Data in the research; it was collected through the Organizational Cynicism Scale for Teachers, the School Transparency Scale and the Personal Information Form prepared to determine demographic characteristics. Descriptive statistics techniques, independent sample t-test, Mann Whitney-U test, one-way analysis of variance (One-Way ANOVA), PostHoc-Tukey test and correlation analysis were used in the analysis of the data. According to the findings, it was determined that school transparency levels were high and teachers' organizational cynicism levels were low. It was determined that organizational cynicism levels did not show a significant difference in terms of gender, age, professional seniority, marital status and branch variables. It was determined that there was no significant difference in school transparency levels in terms of gender, age, professional seniority, marital status and branch variables, and only a significant difference was found between the scores of the evaluation transparency sub-dimension in the professional seniority variable. Also it was determined that there was a moderately significant negative correlation between teachers' organizational cynicism levels and school transparency levels. Accordingly, as the level of school transparency increases, the organizational cynicism level of teachers decreases.

Keywords: School, transparency, transparency in schools, organizational cynicism.

Summary

Introduction

Transparency and accountability are the most important dimensions of organizational management. Since transparent organizations can be more effective in sharing information, it is expected that the performance of these organizations will be higher (Apaydin, 2008). The adoption of transparency in organizational management is an important requirement in terms of protecting the rights of employees. Transparency in an organization brings with it effective communication and an environment of trust (Karaevli & Levent, 2014). With the atmosphere of trust in the organization, the belonging of the employees to the organization can increase, and the employees can work more willingly and happily (Apaydin, 2008). Transparency is the ability to access information about what, when, where and what the organization does and at what level its performance is (Hatch, 2013). Transparency in school management is that education administrators manage the school with an open door policy, not behind closed doors (Demirtaş & Güneş, 2002). It is important to determine the level of transparency in schools, which is accepted as a principle in the management of organizations and has an indisputable effect in determining the attitudes and behaviors of people working in organizations (Bozbayındır, 2016).

It is accepted that the quality of the relationships between individuals in educational organizations has a greater impact on the functioning of the organization compared to other organizations. For

this reason, institutions with a culture based on trust within the school are more effective (Hoy & Miskel, 2008). Organizational trust means that employees can mutually anticipate the actions of the organization and each other and believe that these actions will produce positive results for them (Özler, Atalay, & Şahin, 2010). One of the variables that is thought to affect organizational trust in schools negatively is organizational cynicism (Akın, 2015). Organizational cynicism can be explained as suspicions shared by many individuals (Brandes, 1997). According to Dean, Brandes, and Dharwadkar (1998), organizational cynicism is an attitude consisting of beliefs that an institution lacks honesty, negative feelings developed by employees with these beliefs, and condescending and critical behaviors towards the organization. Stanley, Meyer, and Topolnytsky (2005) stated that organizational cynicism reduces trust in management and negatively affects communication within the organization. On the other hand Bedeian (2007) stated that organizational cynicism harms the identity of the organization, increases the absenteeism of the employees, their complaints against the work, and the tendency of the employees to display cynical and arrogant attitudes. The concept of organizational cynicism; organizational alienation, organizational unreliability, and organizational climate concepts are closely related (Tokgöz & Yılmaz, 2008; Kalağan, 2009).

When the literature is examined, it is seen that there are many studies on transparency and organizational cynicism in the field of education. However, no research has been found that examines the level and direction of the relationship between transparency in schools and organizational cynicism. This research was conducted to examine the relationship between transparency in schools and levels of organizational cynicism according to teachers' views.

Method

The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in this study, in which the relationship between transparency in schools and teachers' organizational cynicism levels was examined according to teachers' opinions. The universe of the research consists of 2465 teachers working in public schools in the Avclar district of Istanbul in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consisted of 336 teachers determined by simple random sampling method. The data of this research are as follows; The Personal Information Form was collected with a measurement tool consisting of three parts by combining the School Transparency Scale and the Organizational Cynicism Scale for Teachers. Independent sample t-test, Mann Whitney-U Test, One-Way ANOVA analysis, PostHoc-Tukey test and correlation analysis were used in the analysis of the data.

Findings

According to the findings obtained in the study, it was determined that school transparency levels were high and teachers' organizational cynicism levels were low. It was determined that there was no difference in organizational cynicism levels in terms of gender, age, professional seniority, marital status and branch variables. It was determined that there were no significant differences in school transparency levels in terms of gender, age, professional seniority, marital status and branch variables,

and only a significant difference was found between the scores of the evaluation transparency sub-dimension in the professional seniority variable. According to the multiple comparison analyzes, it was determined that the level of school transparency of teachers with a professional seniority of 21 years and above was lower than teachers with a seniority of 4-6, 7-10, 11-15 and 16-20 years. It has been determined that there is a moderately significant negative relationship between teachers' organizational cynicism levels and school transparency levels. In other words, as the level of school transparency increases, the level of organizational cynicism of teachers decreases.

Discussion

In this study, it was determined that organizational cynicism levels were low according to teachers' opinions. This finding is similar to the findings of the studies conducted by Helvacı and Çetin (2012), Akın (2015), Doğan and Uğurlu (2015), Kahveci and Demirtaş (2015), Uyar and Güneş (2019), Arslan and Afat (2019). In this study, no difference was found in the cynicism levels of teachers according to the gender variable according to the independent sample t-Test findings. Studies by Andersson and Bateman (1997), Bateman, Sakano and Fujita (1992), Mirvis and Kanter (1991), Reichers, Wanous and Austin (1997), Wanous, Reichers and Austin (2000), Tokgöz and Yılmaz (2008) were determined that organizational cynicism did not show any change in terms of gender.

In this study, no statistically significant relationship was found between teachers' organizational cynicism levels and the sub-dimension of transparency in practice. It has been determined that there is a statistically significant relationship between teachers' organizational cynicism levels and the evaluation transparency sub-dimension. It was determined that there was a statistically significant relationship between the teachers' organizational cynicism levels and the answers given to the information transparency sub-dimension. Argon, Uylas, and Yerlikaya (2015) also found in their study that there is a low negative correlation between accountability practices in the Turkish National Education System and teachers' views on organizational cynicism.

When the findings of the study are evaluated in general, the increase in teachers' school transparency perceptions decreases organizational cynicism, while its decrease causes organizational cynicism to increase. Accordingly, it can be said that about transparency in school management, it will contribute to the professional development of teachers, reduce the negative attitudes of teachers towards their institution, increase communication and create an environment of trust.

Giriş

Toplumun gelişmesi, mevcut eğitim örgütlerinin ana hedefi ve ilgi odağı olmuştur. Bu hedefin gerçekleştirilmesi kapsamında eğitim yönetiminin asıl amacı, okulların geliştirilip dönüştürülmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle hızlı bir şekilde artan rekabet ortamı örgütleri geçmişe oranla daha verimli olmaya zorlamaktadır (Özgan, Külekçi ve Özkan, 2012). Okullarda verilen eğitimlerin verimli bir şekilde gerçekleşmesi için öğretim hizmetleri,

personel yönetimi, bütçe, bina gibi maddi kaynakların en etkili biçimde değerlendirilmesi, yöntemler üretilmesi ve süreçlerin geliştirilmesi gerekmektedir (İlgar, 2005).

Şeffaflık ve hesap verilebilirlik, örgüt yönetiminin en önemli boyutlarından. Şeffaf örgütler, bilgi paylaşımı konusunda daha etkili olabildiklerinden bu örgütlerin performanslarının daha yüksek olması beklenmektedir (Apaydın, 2008). Örgüt yönetiminde şeffaflığın benimsenmesi, çalışanların haklarının korunması açısından önemli bir gerekliliktir. Bir örgütte şeffaflık, etkili iletişimi ve güven ortamını beraberinde getirmektedir (Karaevli ve Levent, 2014). Örgütte oluşan güven ortamı ile birlikte çalışanların örgüte olan aidiyetleri artabilir, çalışanlar daha istekli ve mutlu bir şekilde çalışabilirler (Apaydın, 2008).

Şeffaflık; örgütün neyi, ne zaman, nerede yaptığına ve performansının hangi düzeyde olduğuna ilişkin bilgilere ulaşılabilmesidir (Hatch, 2013). Okul yönetiminde şeffaflık ise eğitim yöneticilerinin kapalı kapılar ardında değil, açık kapı politikasıyla okulu yönetmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Örgütlerin yönetiminde ilke olarak kabul edilen ve örgütlerde çalışan kişilerin tutum ve davranışlarının belirlenmesinde tartışılmaz bir etkiye sahip olan şeffaflığın okullarda ne düzeyde olduğunun belirlenmesi önemli görülmektedir (Bozbayındır, 2016).

Eğitim örgütlerinde diğer örgütlere göre bireylerin kendi aralarındaki ilişkilerinin niteliğinin örgütün işleyişi üzerinde daha fazla etki oluşturduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle okul içinde güvene dayalı bir kültürün olduğu kurumlar daha etkili olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2008). Örgütsel güven, çalışanların karşılıklı olarak örgütün ve birbirlerinin eylemlerini öngörebilmeleri ve bu eylemlerin kendileri açısından olumlu sonuçlar doğuracağına inanmaları anlamına gelmektedir (Özler, Atalay ve Şahin, 2010). Okullarda örgütsel güveni olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen değişkenlerden biri de örgütsel sinizmdir (Akın, 2015).

Örgütsel sinizm, birçok birey tarafından paylaşılan şüpheler şeklinde açıklanabilir (Brandes, 1997). Dean, Brandes ve Dharwadkar'a (1998) göre örgütsel sinizm; bir kurumun dürüstlükten yoksun olduğuna dair inançlardan, bu inançlarla çalışanların kuruma karşı geliştirdiği olumsuz duygulardan ve örgüte yönelik küçümseyici ve eleştirel davranışlardan oluşan bir tutumdur. Stanley, Meyer ve Topolnytsky (2005), örgütsel sinizmin yönetime karşı güveni azalttığını ve örgüt içinde iletişimi olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bedeian (2007) ise örgütsel sinizmin örgütün kimliğine zarar verdiğini, çalışanların işe devamsızlıklarını, işe karşı şikâyetlerini, çalışanlarda alaycı ve ukala tavırlar sergileme eğilimini arttırdığını ifade etmiştir. Örgütsel sinizm kavramı; örgütsel yabancılaşma, örgütsel güvenilmezlik, örgütsel iklim kavramları ile yakından ilişkilidir (Tokgöz ve Yılmaz, 2008; Kalağan, 2009).

Okullardaki kurumsal başarıyı yakalamak, kalite ve verim merkezli yeni uygulamalar gerçekleştirmek, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin tutumlarına bağlıdır (Yılmaz, 2006). Örgütsel sinizm içerisinde olan bir öğretmen, kurumunu iyileştirmek adına atılacak adımların diğer iş görenlerce umursanmadığı düşüncesine kapılabilir ve kurumunu iyileştirmeye yönelik fikirlerini belirtmekte çekimser davranabilir. Örgütüne ve yaptığı işe yönelik negatif tavırlar içinde bulunan çalışanların düşük performans göstermesi ve verimsiz olması muhtemeldir (Sağır ve Oğuz, 2012).

Literatür incelendiğinde, eğitim alanında şeffaflık ve örgütsel sinizm ile ilgili yapılmış birçok çalışma olduğu görülmektedir. Ancak okullarda şeffaflık ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, okullarda şeffaflık ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda şeffaflık ve örgütsel sinizm düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda şeffaflık ve örgütsel sinizm düzeyleri kişisel değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda şeffaflık ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okullarda şeffaflık ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelendiği bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkileri ortaya koyarak olguların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Korelasyon türü ilişki aranan çalışmalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte bir değişme varsa bunun ne şekilde olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Avcılar ilçesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 2465 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin görev yaptığı Avcılar ilçesinden yeterli örnekleme tespit etmek için 0.05 hata payı ve %95 güven aralığı dikkate alınarak yapılan hesaplamada (Karasar, 2014), örneklem sayısı 332 olarak belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın örneklemini, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 336 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın evren ve örnekleme ait sayısal veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Evren ve Örnekleme Ait Bilgiler

Okul Türü	Evren	Örneklem
İlkokul	686	91
Ortaokul	890	128
Lise	889	117
Genel Toplam	2465	336

Araştırmanın örnekleminde bulunan öğretmenlerin kişisel bilgilere göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilere Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%	Branş	f	%
Kadın	210	62.5	Sınıf Öğret.	91	27.1
Erkek	126	37.5	Branş	245	72.9
Toplam	336	100	Toplam	336	100
Yaş	f	%	Mesleki Kıdem	f	%
20-25	37	11.0	1-3 yıl	64	19.1
26-30	101	30.1	4-6 yıl	88	26.2
31-35	92	27.4	7-10 yıl	69	20.5
36-40	74	22.0	11-15 yıl	52	15.5
40-50	13	3.9	16-20 yıl	34	10.1
50+	19	5.7	21 yıl ve üstü	29	8.6
Toplam	336	100	Toplam	336	100
Medeni Durum	f	%			
Evli	172	51.2			
Bekâr	164	48.8			
Toplam	336	100			

Tablo 2'de görüldüğü üzere örnekleme bulunan katılımcı öğretmenlerin %62,5'i kadın, %37,5'i erkek öğretmenden oluşmaktadır. Yaş değişkenine ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre %11'i 20-25 yaş arası, %30,1'i 26-30 yaş arası, %27,4 31-35 yaş arası, %22'si 36-40 yaş arası, %3,9'u 40-50 yaş arası, %5,7'si 50+ yaşta öğretmenlerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre ise öğretmenlerin %51,2'si evli, %48,8'i bekâr öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Branş değişkenine ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre %27,1'i sınıf öğretmeni, %72,9'u branş öğretmenlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre ise %19,1'i 1-3 yıl arası, %26,2'si 4-6 yıl arası, %20,5'i 7-10 yıl arası, %15,5'i 11-15 yıl arası, %10,1'i 16-20 yıl arası, %8,6'sı 21 yıl ve üstü öğretmenlerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri sırasıyla; Kişisel Bilgiler Formu, Okul Şeffaflık Ölçeği (OŞÖ) ve Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği'nin (ÖYÖSÖ) birleşmesiyle üç bölümden meydana gelen bir ölçme aracıyla toplanmıştır. Ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli kullanım izinleri e-posta yoluyla alınmıştır. Uygulama aşamasında gönüllülük ve gizlilik esasına dikkat edilmiştir.

Sağır ve Oğuz (2012), başlangıçta 36 madde olarak hazırladıkları ÖYÖSÖ'ni yapılan analizler sonucunda faktör yükü .30'dan düşük olan maddeleri çıkararak 25 maddeden oluşan bir ölçek haline getirmişlerdir. Ölçek özdeğeri 1,00'in üzerinde olan dört faktörlü bir yapı şeklindedir. Ölçek,

içerdiği dört faktör ile birlikte toplam varyansın %59'unu temsil etmektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık Katsayısı değeri .89'dur. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı birinci faktör için .86'dır. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ikinci faktör için .88'dir. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı üçüncü faktör için .85'tir. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı dördüncü faktör için .68'dir. Faktör yük değerleri biri hariç .60'ın üzerinde ve ortak faktör varyansı .32-.74 arasındadır. Bu veriler ışığında ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerini çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Bu ölçeğin orijinal halinin geliştirilmesi için toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmamıştır. Ölçeğin geçerliliğini test etmek için araştırmanın veri setiyle DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapılarak uyum indekslerine bakılmıştır. Araştırmanın örneklemini üzerinde yapılan DFA sonucunda, elde edilen değerlerinin CMIN/DF=2.802, SRMR=.0628, CFI=.907, RMSEA=.074, IFI=.908, NNFI=.905 ölçme modeli uyum iyiliği referans değerlerini karşıladığı ve kabul edilebilir uyum indeksleri aralığında olduğu görülmektedir ($2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$, $.05 \leq SRMR \leq .10$, $.90 \leq CFI \leq .95$, $.05 \leq RMSEA \leq .08$, $.90 \leq IFI \leq .95$, $.90 \leq NNFI(TLI) \leq .95$). Bu araştırma kapsamında ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısının .87, birinci faktör güvenilirlik katsayısı .83, ikinci faktörün güvenilirlik katsayısının .88, üçüncü faktörün güvenilirlik katsayısının .84, dördüncü faktörün güvenilirlik katsayısının .87 Cronbach Alfa olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ÖYÖSÖ'nin güvenilirliğinin ve geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Bozbayındır (2016) tarafından geliştirilen OŞÖ, toplam 26 maddeden ve 3 faktörden oluşmaktadır. OŞÖ'nin yapı geçerliliği için DFA yapılmıştır. DFA'dan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değeri ($\chi^2=757,38$, $df=296$) anlamlı, uyum indeksleri değerleri RMSEA=0.080, RMR=0.077, NFI=0.96, CFI=0.97, IFI=0.97 ve RFI=0.95 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri, modelin yeterli uyum sağladığını kanıtlanmıştır (Bozbayındır, 2016). Alt boyutlar uygulamada şeffaflık, değerlendirmede şeffaflık ve bilgilerin şeffaflığı olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı, oldukça yüksek olan 0.95 Cronbach Alfa olarak hesaplanmıştır. Açıklanan varyans %62,14'tür. Ölçeğin birinci faktör güvenilirlik katsayısı .95, ikinci faktörün güvenilirlik katsayısının .83, üçüncü faktörün güvenilirlik katsayısının .83 Cronbach Alfa olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde yapı geçerliliğini sağlayıp sağlamadığını tespit etmek için DFA uygulanmıştır. Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerine bakıldığında; CMIN/DF=2,968, SRMR=.0349, CFI=.946, RMSEA=.077, IFI=.946, NNFI=.938 uyum indekslerinin, kabul edilebilir referans değer aralığında olduğu görülmektedir ($2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$, $.05 \leq SRMR \leq .10$, $.90 \leq CFI \leq .95$, $.05 \leq RMSEA \leq .08$, $.90 \leq IFI \leq .95$, $.90 \leq NNFI(TLI) \leq .95$). Bu bağlamda araştırmaya ait veri setinin yapı geçerliliğini sağladığı söylenebilir. Ölçeğin, bu araştırma kapsamında hesaplanan genel güvenilirlik katsayısının 0.97 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları ise birinci boyutta .97, ikinci boyutta .58, üçüncü boyutta ise .88 Cronbach Alpha olarak belirlenmiştir. Ölçeğin okul şeffaflık düzeyini belirlemeye uygun, güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğu tespit edilmiş olup ölçeğin okulların şeffaflık seviyelerini belirlemek için yeterli geçerliliğe sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, OŞÖ'nin güvenilir, geçerli ve yeterli bir iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Verilerin Analizi

Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği (ÖYÖSÖ) ve Okul Şeffaflık Ölçeği (OŞÖ) kullanılarak elde edilen veriler, bağımlı ve bağımsız değişkenler dikkate alınarak bilgisayar ortamında SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kişisel değişkenlere göre dağılımların belirlenmesi ve betimsel analiz için betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzdeler ve aritmetik ortalamaları) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmış olup analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	N	Min	Max	\bar{X}	SS	Basıklık	Çarpıklık
Uygulamada Şeffaflık	336	1.11	5.00	3.86	.716	.507	-.505
Değerlendirme Şeffaflığı	336	1.00	5.00	3.76	.811	.257	-.480
Bilgi Şeffaflığı	336	1.00	5.00	3.84	.755	.774	-.592
Örgütsel Sinizm	336	1.00	4.52	2.45	.549	.240	.192

Tablo 3 incelendiğinde basıklık değerlerinin .240 ile .774 arasında, çarpıklık değerlerinin -.192 ile -.592 arasında değiştiği görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri $-1,5/+1,5$ arasında olduğunda, dağılımın normal olduğu kabul edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Okul şeffaflığı ve örgütsel sinizm düzeylerinin kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla parametrik ya da parametrik olmayan testlerin kullanılacağını belirlemek için Levene's homojenlik testi uygulanmış olup, bu analizin sonucuna göre bağımsız örneklem t-testi, Mann Whitney – U Testi, tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi ve çoklu karşılaştırmalar için de PostHoc-Tukey testi uygulanmıştır. Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı her bir Y değerinin her bir X değeri ile doğrusal biçimde ne kadar tutarlı bir eşleşme gösterdiğini açıklamak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Ayrıca okul şeffaflık ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini belirlemek için yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri*

	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Örgütsel Sinizm	336	1.00	4.52	2.4536	.54928

Tablo 4'te görüldüğü üzere ÖYÖSÖ' ne verilen cevaplar 1-4.52 arasındadır, ortalama 2.45 ± 0.54 'tür. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin düşük seviyede olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.*Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları*

	Levene's Test	
	F	p
Örgütsel Sinizm	.284	.595

Tablo 5'te görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($p > .05$). Dağılımların, homojen olduğu varsayımı karşılandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumlarını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.*Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Örgütsel Sinizm	Kadın	210	2.4490	.53208	.199	.843
	Erkek	126	2.4613	.57890		

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi neticesinde iki değişken arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t = .199$; $p = .843 > 0.05$). Bu sonuçlara göre kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ortalamaları düşük olmakla beraber cinsiyet değişkeni ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Örgütsel Sinizm	Levene's Test	
	F	P
	.297	.914

Tablo 7'de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin yaş değişkenine göre dağılımların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($p > .05$). Dağılımların, homojen olduğu varsayımı karşılandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin yaşa göre farklılaşma durumlarını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p
Örgütsel Sinizm	20-25	37	2,3611	,50530	1.960	.084
	26-30	101	2,5711	,51484		
	31-35	92	2,4548	,53730		
	36-40	74	2,3524	,60655		
	40-50	13	2,5569	,56721		
	50+	19	2,3263	,55124		

Tablo 8'de görüldüğü üzere öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ($F=1,960$) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$). Buna göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Örgütsel Sinizm	Levene's Test	
	F	p
	.651	.661

Tablo 9'da görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$). Dağılımların, homojen olduğu varsayımı karşılandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p
Örgütsel Sinizm	1-3 yıl	64	2,4119	,53863	1.178	.320
	4-6 yıl	88	2,5068	,50545		
	7-10 yıl	69	2,4922	,55639		
	11-15 yıl	52	2,5208	,61930		
	16-20 yıl	34	2,3106	,57132		
	21 yıl ve üstü	29	2,3393	,51455		

Tablo 10'da görüldüğü üzere; öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ($F=1.178$), iki değişken arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Buna göre farklı mesleki kıdemleri olan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Örgütsel Sinizm	Levene's Test	
	F	p
	1.251	.264

Tablo 11'de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda örgütsel sinizm düzeylerinin medeni durum değişkenine göre dağılımların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$). Dağılımların, homojen olduğu varsayımı karşılandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Örgütsel Sinizm	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	t	p
	Evli	172	2,4528	,51349	-.027	.979
	Bekar	164	2,4544	,58605		

Tablo 12'de görüldüğü üzere; öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ($t=-.027$), iki değişken arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Örgütsel Sinizm	Levene's Test	
	F	p
	.001	.976

Tablo 13'te görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin branş değişkenine göre dağılımların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$). Dağılımların, homojen olduğu varsayımı karşılandığı için parametrik testlerin yapılmasına

karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Branş	N	\bar{X}	SS	t	p
Örgütsel Sinizm	Sınıf Öğret.	91	2,4255	,54792	-.570	.569
	Branş	245	2,4640	,55053		

Tablo 14’te görüldüğü üzere öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Bağımsız gruplar t-Testi sonucunda ($t=-.570$) iki değişken arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Şeffaflık Algılarına İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulamada şeffaflık alt boyutu düzeylerini belirlemek için yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Okul Şeffaflık Düzeyleri Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Uygulamada Şeffaflık	336	1.11	5.00	3.8629	.71622
Değerlendirmede Şeffaflık	336	1.00	5.00	3.7686	.81189
Bilgi Şeffaflığı	336	1.00	5.00	3.8452	.75548
Okul Şeffaflığı Toplam	336	1.08	5.00	3.8457	.69777

Tablo 15’te görüldüğü üzere OŞÖ’nin alt boyutu olan uygulamada şeffaflık boyutu ortalaması $\bar{X}=3.86$, değerlendirmede şeffaflık boyutu ortalama $\bar{X}=3.76$, bilgi şeffaflığı boyutu ortalaması $\bar{X}=3.84$ ve okul şeffaflık düzeyi ortalaması toplamda $\bar{X}=3.84$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul şeffaflık düzeylerinin ölçek toplamında ve tüm boyutlarda yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul şeffaflık algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene’s testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Okul Şeffaflık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Testi	
	F	p
Uygulamada Şeffaflık	.215	.643
Değerlendirmede Şeffaflık	2.158	.143
Bilgi Şeffaflığı	.247	.619
Okul Şeffaflığı Toplam	.649	.421

Tablo 16'da görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda okul şeffaflık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($p > .05$). Dağılımların, homojen olduğu varsayımı karşılandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Okul şeffaflık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.

Okul Şeffaflık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Uygulamada Şeffaflık	Kadın	210	3.8000	.72663	-1.419	.157
	Erkek	126	3.9206	.79853		
Değerlendirmede Şeffaflık	Kadın	210	3.8119	.69891	-1.691	.092
	Erkek	126	3.9480	.73916		
Bilgi Şeffaflığı	Kadın	210	3.7631	.76645	-.160	.873
	Erkek	126	3.7778	.88556		
Okul Şeffaflığı Toplam	Kadın	210	3.8026	.67455	.649	.144
	Erkek	126	3.9176	.73192		

Tablo 17'de görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul şeffaflık düzeylerinin toplamında ve alt boyutlarında farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda uygulamada şeffaflık ($t = -1.419$), değerlendirmede şeffaflık ($t = -1.691$) ve bilgi şeffaflığı ($t = -.160$) boyutları için anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0.05$). Ayrıca ölçeğin genel toplamı için de öğretmenlerin okul şeffaflığı düzeyleri ($t = .649$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul şeffaflık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.

Okul Şeffaflık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

	Levene's Testi	
	F	p
Uygulamada Şeffaflık	1.914	.091
Değerlendirmede Şeffaflık	1.620	.154
Bilgi Şeffaflığı	.857	.510
Okul Şeffaflığı Toplam	1.685	.138

Tablo 18'de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda okul şeffaflık düzeylerinin yaş değişkenine göre dağılımların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($p > .05$). Dağılımların, homojen olduğu varsayımı karşılandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Okul şeffaflık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Okul Şeffaflık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p
Uygulamada Şeffaflık	20-25	37	3,7372	,80642	1.141	.338
	26-30	101	3,8454	,67126		
	31-35	92	3,8901	,68340		
	36-40	74	3,9632	,70275		
	40-50	13	3,9786	,56407		
	50+	19	3,5994	1,00233		
Değerlendirmede Şeffaflık	20-25	37	3,6689	,87013	1.479	.196
	26-30	101	3,8886	,69864		
	31-35	92	3,7337	,84255		
	36-40	74	3,8108	,83974		
	40-50	13	3,6731	,79310		
	50+	19	3,3947	,95130		
Bilgi Şeffaflığı	20-25	37	3,5878	,79542	1.400	.224
	26-30	101	3,8589	,69589		
	31-35	92	3,9076	,78771		
	36-40	74	3,9020	,76505		
	40-50	13	3,9808	,61629		
	50+	19	3,6579	,82584		
Okul Şeffaflığı Toplam	20-25	37	3,7037	,77002	1.153	.332
	26-30	101	3,8542	,64113		

31-35	92	3,8687	,68123
36-40	74	3,9304	,70411
40-50	13	3,9320	,56835
50+	19	3,5769	,92955

Tablo 19'da görüldüğü üzere öğretmenlerin yaşlarına göre okul şeffaflık düzeylerinin toplamında ve alt boyutlarında farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda uygulamada şeffaflık (F=1.141), değerlendirmede şeffaflık (F=1.479), bilgi şeffaflığı (F=1.400), boyutları için ve genel okul şeffaflık (F=.1.153) dağılımı için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0.05).

Okul şeffaflık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20.

Okul Şeffaflık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Testi	
	F	P
Uygulamada Şeffaflık	1.914	.091
Değerlendirmede Şeffaflık	1.620	.154
Bilgi Şeffaflığı	.857	.510
Okul Şeffaflığı Toplam	1.685	.138

Tablo 20'de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda okul şeffaflık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir (p>.05). Dağılımların, homojen olduğu varsayımı karşılandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Okul şeffaflık düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

Okul Şeffaflık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p	Fark Tukey
Uygulama Şeffaflığı	1-3 yıl	64	3,8281	,72535	.834	.526	
	4-6 yıl	88	3,8491	,70595			
	7-10 yıl	69	3,8567	,63001			
	11-15 yıl	52	3,9551	,70092			
	16-20 yıl	34	3,9951	,67328			

	21 yıl ve üstü	29	3,6762	,96717		
Değerlendirmede Şeffaflık	1-3 yıl	64	3,8789	,72647		1-3 yıl>21 yıl ve üstü
	4-6 yıl	88	3,8523	,79838		4-6 yıl>21 yıl ve üstü
	7-10 yıl	69	3,7283	,78091	2.281	.046
	11-15 yıl	52	3,6587	,89392		
	16-20 yıl	34	3,9265	,68127		16-20 yıl>21 yıl ve üstü
	21 yıl ve üstü	29	3,3793	,98566		
Bilgi Şeffaflığı	1-3 yıl	64	3,7383	,78860		
	4-6 yıl	88	3,8239	,75920		
	7-10 yıl	69	3,9312	,64295	.746	.590
	11-15 yıl	52	3,8942	,80035		
	16-20 yıl	34	3,9485	,77796		
	21 yıl ve üstü	29	3,7328	,82357		
Okul Şeffaflığı	1-3 yıl	64	3,8221	,69405		
	4-6 yıl	88	3,8457	,70142		
	7-10 yıl	69	3,8484	,62112	.826	.532
	11-15 yıl	52	3,9001	,68087		
	16-20 yıl	34	3,9774	,67248		
Toplam	21 yıl ve üstü	29	3,6393	,90903		

Tablo 21'de görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul şeffaflık düzeyleri toplamında ve alt boyutlarında farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda uygulamada şeffaflık ($F=.834$), bilgi şeffaflığı ($F=.746$) alt boyutları ile genel okul şeffaflık ($F=.826$) dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Bununla birlikte değerlendirme şeffaflık ($F=2.281$) alt boyutu açısından okul şeffaflık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p<0.05$). Anlamlı farkın kaynağını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testi (PostHoc-TukeyTesti) sonuçlarına göre mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,37$), mesleki kıdemi 1-3 yıl ($\bar{X}=3,87$), 4-6 yıl ($\bar{X}=3,85$) ve 16-20 yıl olan öğretmenlere ($\bar{X}=3,92$) göre okul şeffaflık düzeyinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul şeffaflık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.

Okul Şeffaflık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Testi
----------	----------------

	F	P
Uygulama Şeffaflığı	.554	.457
Değerlendirme Şeffaflığı	.000	.992
Bilgi Şeffaflığı	4.526	.034
Okul Şeffaflığı Toplam	.371	.803

Tablo 22’de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda okul şeffaflık düzeylerinin genelinde, uygulamada şeffaflık ve değerlendirmede şeffaflık alt boyutunda medeni durum değişkenine göre dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülürken ($p>.05$), bilgi şeffaflığı ($F=4.526$) alt boyutunda dağılımların varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu sonuçlara göre, dağılımların homojen olduğu varsayımı karşılanan okul şeffaflık geneli, uygulamada şeffaflık alt boyutu ve değerlendirmede şeffaflık alt boyutu için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 23’te ve dağılımları homojen olmayan bilgi şeffaflığı alt boyutu için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 23.

Okul Şeffaflık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Boyut	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	t	p
Uygulamada Şeffaflık	Evli	172	3,9128	,68623	.554	.192
	Bekâr	164	3,8106	,74489		
Değerlendirmede Şeffaflık	Evli	172	3,7689	,79794	.000	.995
	Bekâr	164	3,7683	,82872		
Okul Şeffaflık Toplam	Evli	172	3,8880	,66720	.803	.256
	Bekâr	164	3,8014	,72785		

Tablo 23’te görüldüğü üzere öğretmenlerin medeni durumları ile Okul Şeffaflık Ölçeği bütününde ve alt boyutlarından uygulamada şeffaflık ve değerlendirmede şeffaflık arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda uygulamada şeffaflık ($t=.554$), değerlendirmede şeffaflık ($t=.000$) ve okul şeffaflık bütününde ($t=.803$) medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 24.

Okul Şeffaflık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Medeni Durum	N	S.O	S.T	U	p
Bilgi Şeffaflığı	Evli	172	173.90	29910.50	13175.500	.286
	Bekar	164	162.84	26705.50		

Tablo 24'te görüldüğü üzere öğretmenlerin medeni durumuna göre okul şeffaflık düzeylerinin, bilgi şeffaflığı ($U=13175.500$) boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Okul şeffaflık düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.

Okul Şeffaflık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Testi	
	F	P
Uygulamada Şeffaflık	.554	.457
Değerlendirmede Şeffaflık	.000	.992
Bilgi Şeffaflığı	4.526	.034
Okul Şeffaflığı Toplam	.371	.803

Tablo 25'te görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda okul şeffaflık düzeylerinin genelinde ve tüm alt boyutlarında branş değişkenine göre dağılımların homojen olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$). Dağılımların, homojen olduğu varsayımı karşılandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Okul şeffaflık düzeylerinin branşlara göre farklılaşma durumlarını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi testi yapılmış ve sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26.

Okul Şeffaflık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Boyut	Branş	N	\bar{X}	SS	t	p
Uygulamada Şeffaflık	Sınıf	91	3,9267	,71702	.022	.320
	Branş	245	3,8392	,71594		
Değerlendirmede Şeffaflık	Sınıf	91	3,7060	,86329	1.916	.390
	Branş	245	3,7918	,79253		
Bilgi Şeffaflığı	Sınıf	91	3,9038	,82223	.030	.387
	Branş	245	3,8235	,72972		
Okul Şeffaflığı	Sınıf	91	3,8893	,71102	.016	.486
	Branş	245	3,8295	,69355		

Tablo 26'da görüldüğü üzere; öğretmenlerin branş değişkenine göre Okul Şeffaflık Ölçeği bütününde ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olup olmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, uygulamada şeffaflık ($t=.022$), değerlendirilmede şeffaflık ($t=1.916$), bilgi

şeffaflığı ($t=.030$) alt boyutları için ve okul şeffaflığı bütünü için ($t=.016$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ile Okul Şeffaflık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm ile okul şeffaflık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için Korelasyon testi yapılmış ve sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.

Okul Şeffaflık Düzeyleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Değişkenler		Okul Şeffaflık Toplam	Uygulamada Şeffaflık	Değerlendirmede Şeffaflık	Bilgi Şeffaflığı
	r	-.425**	-.413**	-.390**	-.355**
Örgütsel Sinizm	p	.000	.000	.000	.000
	N	336	336	336	336

** $p<0.01$

Tablo 27’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi ile okul şeffaflık düzeyi arasında istatistiksel olarak negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-.425$; $p<0.01$). Aynı zamanda, okul şeffaflık düzeylerinin alt boyutları uygulamada şeffaflık ($r=-.413$; $p<0.01$), değerlendirmede şeffaflık ($r=-.390$; $p<0.01$) ve bilgi şeffaflığı ($r=-.355$; $p<0.01$) boyutları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Okullarda şeffaflık ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada öncelikle okulların şeffaflık düzeyleri ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca okullarda şeffaflık ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmış ve okullarda şeffaflık ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarında elde edilen bulgulara göre okul şeffaflık düzeyleri yüksek, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Okul şeffaflık düzeylerinde de cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmış olup, sadece mesleki kıdem değişkeninde değerlendirme şeffaflık alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma analizlerine göre 21 yıl ve üzeri mesleki

kıdemdeki öğretmenlerin 4-6, 7-10, 11-15 ve 16-20 yıllar arası kıdeme sahip öğretmenlere göre okul şeffaflık düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile okul şeffaflık düzeyleri arasında negatif yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle okul şeffaflık düzeyi arttıkça öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi azalmaktadır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu; Helvacı ve Çetin (2012), Akın (2015), Doğan ve Uğurlu (2015), Kahveci ve Demirtaş'ın (2015), Uyar ve Güneş (2019), Arslan ve Afat (2019) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada, bağımsız örneklem t-Testi bulgularına göre cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin sinizm düzeylerinde bir farklılık tespit edilmemiştir. Andersson ve Bateman (1997), Bateman, Sakano ve Fujita (1992), Mirvis ve Kanter (1991), Reichers, Wanous ve Austin (1997), Wanous, Reichers ve Austin (2000), Tokgöz ve Yılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularında da örgütsel sinizmin cinsiyet açısından herhangi bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir.

Yavuz ve Bedük (2016) yaptıkları çalışmada örgütsel sinizmi cinsiyete göre değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Kalağan ve Güzeller (2010), Tokgöz ve Yılmaz (2008), Helvacı ve Çetin (2012), Özgan, Külekçi ve Özkan (2012), Özcan ve Polat (2014), Güçlü, Kalkan ve Dağlı (2017), Balay, Kaya ve Cülha (2013) tarafından yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmene yönelik örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin sinizm düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna varılmıştır. İlgili literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Mirvis ve Kanter (1991), Bateman, Sakano ve Fujita (1992), Andersson (1996), Tokgöz ve Yılmaz (2008) yaptıkları çalışmalarda yaş ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmişlerdir.

Bu araştırmanın bağımsız örneklem t-testi bulgularında, öğretmenlerin okul şeffaflık düzeylerinde cinsiyete göre farklılıklar tespit edilmemiştir. Argon, Uylas ve Yerlikaya (2015), Kalman ve Gedikoğlu'nun (2014) araştırmalarında da katılımcıların hesap verebilirliğine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamıştır. Bu araştırmaların sonuçları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada, okul şeffaflık düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Doğan (2015), akademisyenlerin yükseköğretim kurumlarında hesap verebilirlikle ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında, akademisyenlerin görüşleri arasında genel olarak 50-54 yaş grubundaki akademisyenler lehine anlamlı bir farklılık saptamıştır. Bülbül'ün (2011) araştırmasında ise yaşı 51 ve üstü olan katılımcıların daha olumlu düzeyde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu yaşı 51 ve üstünde olan katılımcıların geçmişteki uygulamalarla karşılaştırarak, hesap verebilirlikle ilgili mevcut uygulamaları daha yeterli düzeyde görmeleriyle ilişkili olabilir.

Bu araştırmada, katılımcıların şeffaflık algıları mesleki kıdeme göre değişmemekte sadece değerlendirmede şeffaflık alt boyutunda anlamlı farklılıklar göstermektedir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenlerin 4-6, 7-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul şeffaflık algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın oluşmasının nedeni mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mevcut konulardaki beklentilerinin diğer kıdemdekilere göre daha yüksek olmasıyla açıklanabilir. Bülbül'ün (2011) araştırmasında ise kıdem değişkenine ilişkin anlamlı farklılıklar olduğu ve bu görüş farklılıklarının genel olarak kıdem yılı 11-15 arasında olan katılımcılarla diğer katılımcı gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile uygulamada şeffaflık alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile değerlendirmede şeffaflık alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile bilgi şeffaflığı alt boyutuna verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Argon, Uylas ve Yerlikaya (2015) yaptıkları araştırmada da Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlik uygulamaları ve örgütsel sinizme yönelik öğretmen görüşleri arasında negatif yönde düşük bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul şeffaflık algılarının artması, örgütsel sinizmi düşürürken, azalması örgütsel sinizmin artmasına neden olmaktadır. Buna göre okul yönetiminde şeffaflığın; öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı, öğretmenlerin kurumuna karşı olumsuz tutumlar sergilemesini azaltabileceği, iletişimi arttıracığı ve güven ortamının oluşmasına fayda sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. & Turan, S. (2015). *Okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, U. (2015). Okullarda örgütsel sinizm ve güven ilişkisinin incelenmesi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 175-189.
- Andersson, L. M. & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(5), 449-469.
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418.
- Apaydın, F. (2008). Kurumsallaşmanın küçük ve orta ölçekli işletmelerin performansına etkileri. *Zonguldak Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 121-145.
- Argon, T., Uylas, S. D. & Yerlikaya, S. (2015). Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik uygulamaları ve örgütsel sinizme yönelik öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 204-219.
- Atiyas, İ. & Sayın, R. (2001). *Kamu maliyesinde saydamlık*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı Yayınevi.
- Balay, R., Kaya, A. & Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 123-144.


- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Bateman, T. S., Sakano, T. & Fujita, M. (1992). Roger, me, and my attitude: Film propaganda and cynicism toward corporate leadership. *Journal of Applied Psychology*, 77(5), 768-771.
- Bedeian, A. G. (2007). Even if the tower is “ivory,” it isn’t “white”. understanding the consequences of faculty cynicism. *Academy of Management Learning & Education*, 6(1), 9-32.
- Bozbayındır, F. (2016). Developing of a school transparency scale: A study on validity and reliability. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 46-58.
- Brandes, P. (1997). “Organizational cynicism: Its nature, antecedents, and consequences”. (Unpublished doctoral dissertation), Division of Research and Advanced Studies of the University of Cincinnati, USA.
- Brewster, C. & Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: implications for principals and teachers*. Oregon, USA: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Buijze, A. (2013). The six faces of transparency. *Utrecht Law Review*, 9(3), 3-25.
- Bülbül, M. (2011). “Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik” (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. & Çakmak, E. K. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dean Jr, J. W., Brandes, P. & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Demirtaş, H. & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, D. (2015). “Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında hesap verebilirlik ve akademik özgürlük” (Yayınlanmamış doktora tezi), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Doğan, S. & Uğurlu, C. (2015). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 489-516.
- Güçlü, N., Kalkan, F. & Dağlı, E. (2017). Mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 177-192.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14, 113-138.
- Helvacı, M. A. & Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 1475-1497.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20(2), 379-403.
- Hoy, W. & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013). İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 69-85.
- Kalağan, G. & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97.
- Kalağan, G. (2009). “Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki” (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Kalkan, A. & Alparslan, A. M. (2009). Şeffaflık, iletişim ve hesap verebilirliğin yerel yönetim başarılarına etkileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1, 25-40.
- Kalman, M. & Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 115-128.
- Karaevli, Ö. & Levent, A. F. (2014). Okul yönetiminde şeffaflığın farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 89-108.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, teknikler ve ilkeler*. Nobel Yayınevi.
- Levent, F. & Keser, S. (2016). Examining the organizational cynicism among teachers at schools: A mixed methods study. *Educational Research and Reviews*, 11(21), 2009-2020.
- Memduhoğlu, H. B. & Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-217.
- Michener, G. & Bersch, K. (2013). Identifying transparency. *Information Polity*, 18(3), 233-242.
- Mirvis, P. H. & Kanter, D. L. (1989). Cynicism: The New America Malaise. *Business and Society Review*, 4, 13-19.
- Mirvis, P. H. & Kanter, D. L. (1991). Beyond demography: A psychographic profile of the workforce. *Human Resource Management*, 30(1), 45-68.
- Ökmen, M. & Parlak, B. (2010). *Kuramdan uygulamaya yerel yönetimler: İlkeler yaklaşımlar ve mevzuat*. İstanbul: Alfa Aktüel.
- Özcan, E. & Polat, S. (2014). Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının düzeyleri. *International EJER Kongre Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (pp. 618-620), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Özgan, H., Külekçi, E. & Özkan, M. (2012). Analyzing of the relationships between organizational cynicism and organizational commitment of teaching staff. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 196-205.
- Özler, D. E., Atalay, C. G., & Şahin, M. D. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 47-57.
- Pamukçu, F. (2011). Finansal raporlama ile kamuyu aydınlatma ve şeffaflıkta kurumsal yönetimin önemi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 50, 133-148.
- Polat, E. Ç. (2014). "Kurum içi etkin iletişim ortamı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Öğretmenlerin görüşleri açısından incelenmesi" (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Reichers, A. E., Wanous, J. P. & Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *Academy of Management Perspectives*, 11(1), 48-59.
- Sağır, T. & Oğuz, E. (2012) Öğretmenlere yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1094-1106.
- Stanley, D. J., Meyer, J. P. & Topolnytsky, L. (2005). Employee cynicism and resistance to organizational change. *Journal of Business and Psychology*, 19(4), 429-459
- Tayfun, A. & Çatır, O. (2014). Hemşirelerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 347-365.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tokgöz, N. & Yılmaz, H. (2008). Örgütsel sinizm: Eskişehir ve Alanyadaki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 283-303.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.

- Uyar, B. & Zafer-Güneş, D. (2019). Ortaokullarda örgütsel sinizmin yordayıcısı olarak örgütsel güven. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 121-128.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E. & Austin, J. T. (2000). Cynicism about organizational change: Measurement, antecedents, and correlates. *Group Organization Management*, 25(2), 132-153.
- Yavuz, A. & Bedük, A. (2016). Örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Bir kamu bankasının Konya şubelerinde örnek uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 301-313.
- Yılmaz, E. (2006). "Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi" (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Okullardaki Örgüt İklimi İle Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Organizational Climate in Schools and the Teachers' Perceptions on the Positive Psychological Capital

Gülsüm SERTEL * 
Engin KARADAĞ ** 

Öz

Bu çalışmada, eğitim kurumlarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımlarından korelasyonel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 2019-2020 öğretim yılında Denizli ili merkez ilçelerinde görev yapan ve basit rassal örnekleme yöntemiyle seçilen 382 öğretmen katılmıştır. Veriler “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” kullanılarak online olarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve örgüt iklimi algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, pozitif psikolojik sermaye ve bazı alt boyutlarında cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, okul türü, lise türü ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre öğretmenlerin farklı algılara sahip olduğu, görev süresi ve branş değişkenlerinde göre ise benzer algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer taraftan, okul iklimi ve bazı alt boyutlarında cinsiyet, görev süresi, branş, lise türü ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre öğretmenlerin farklı algılara sahip olduğu, eğitim durumu, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre ise benzer algılara sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, pozitif psikolojik sermaye ile örgüt iklimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, örgüt ikliminin demokratiklik ve okula adanma ile başarı etkenleri boyutlarının psikolojik sermayenin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Eğitim kurumlarında, örgüt ikliminin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri üzerindeki olumlu etkisini artırmaya yönelik politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara katkı sağlayacak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pozitif psikolojik sermaye, örgüt iklimi, okul iklimi

* Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: gulsum_sertel@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1907-040X.

** Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: enginkaradag@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9723-3833.

Abstract

This study aims to identify the relationship between organizational climate in educational institutions and teachers' perceptions of positive psychological capital using the pattern-correlation method, a quantitative research method. The study selected a total of 382 teachers working in the central districts of Denizli Province during the 2019-2020 academic year as its participants using the simple random sampling method. The data were collected online using the Positive Psychological Capital and the School Climate Questionnaire. The teachers were found to have high levels of positive perceptions toward psychological capital and organizational climate. The teachers were also found to have different perceptions of positive psychological capital with respect to the variables of gender, educational status, seniority, type of school, type of high school, and the school's socio-economic level and to have similar perceptions with respect to the variables of work experience and branch. Meanwhile, the teachers were found to have different perceptions of school climate and certain sub-dimensions with respect to gender, work experience, branch, type of high school, and the school's socio-economic level and to have similar perceptions of school type and certain sub-dimensions with respect to the variables of educational level, seniority, and school type. A positive moderate correlation was also found to exist between positive psychological capital and organizational climate. The multiple regression analysis found the dimensions of organizational climate, democracy, school dedication, and success factors to be significant predictors of psychological capital. The study also developed recommendations that will contribute to policy makers, implementers, and researchers who aim to increase the positive impact of organizational climate on teachers' positive psychological capital.

Keywords: Positive psychological capital, organizational climate, school climate

Summary

Introduction

Positive psychological capital is defined as an individual's positive psychological state (Luthans et al., 2007a). Positive psychological capital is distinguished from other types of capital by its positive long-term, unique, increasing, interrelated, and renewable characteristics (Luthans et al., 2004; Luthans & Youssef, 2004). Luthans et al. (2007a) stated positive psychological capital to have four sub-dimensions: self-sufficiency, optimism, hope, and resilience. As some of the situationally specific psychological capacities of positive organizational behavior, these dimensions have a synergistic effect and combine to form psychological capital as the superstructure (Luthans et al., 2006; Luthans et al., 2007a; Luthans et al., 2007b; Luthans et al., 2010). Positive psychological capital has a much stronger effect on organizational outcomes than the motivational effect that each component has separately (Sweetman & Luthans, 2010, p. 56). Therefore, psychological capital absolutely should be managed to increase organizational efficiency (Avey et al., 2009).

Organizational climate is one of the prognostic organizational factors affecting employees' perceptions, motivations, attitudes, behaviors, and performance. Several studies have examined organizational climate due to its impact on employees and the potential power it creates in making sense of the organizational environment (Glisson, 2000, p. 195) As a measurable psychological approach focusing on an organization's employees, organizational climate is a reflection of the

common psychological forces felt in the organizational environment (Davidson, 2003; Aranoff & Baskin, 1983). Organizational climate involves bidirectional interactions (Balci, 2013), both as the common reactions and perceptions employees have in relation to any situation in the organizational environment as well as the situations affecting their attitudes and behaviors. Therefore, this indicates that organizational climate studies will continue into the future.

Few studies on positive psychological capital and organizational climate are observed to exist in the literature, and these studies have usually been carried out in the field of business. Based on few studies having been done on this issue in regard to educational institutions, this study is believed to be able to contribute to the field, to researchers, and to implementers. This study aims to establish the relationship between the perceptions of positive psychological capital and organizational climate for teachers working in public primary, secondary, and high school in the provincial center of Denizli and to compare their perceptions in terms of various variables. In this context, the following hypotheses have been tested:

H₁: Teachers have high perceptions of positive psychology capital.

H₂: Teachers have high perceptions of organizational climate.

H₃: Positive and significant relationships exist between teachers' perceptions of positive psychology capital and organizational climate.

H₄: The relationship between teachers' perceptions of positive psychological capital and organizational climate is stronger than the relationship each of the four components of positive psychological capital separately have with organizational climate.

H₅: Organizational climate predicts teachers' perceptions of positive psychological capital.

Method

This quantitative study uses the pattern-correlation method to examine the relationship between school organizational climate and teachers' perceptions of positive psychological capital. The population consists of 7,698 teachers working in a total of 265 public primary, secondary, and high schools in the provincial center of Denizli Province during 2019-2020 academic year. The study sample is comprised of 382 teachers who were selected using the simple random sampling method, a probabilistic sampling methods.

The Positive Psychological Capital Scale (Luthans et al., 2007) was adapted to Turkish by Çetin and Basım (2012) and has been used to measure teachers' perceptions of positive psychological capital. The School Climate Scale (Canlı, Demirtaş and Özer, 2018) has been used to measure teachers' perceptions of organizational climate.

Due to the study data being normally distributed, parametric tests (i.e., descriptive statistics [means, standard deviations], t-test, one way variance analysis [ANOVA], Pearson product-moment correlations, and multiple regression analyses) have been used to analyze the data.

Results

The participant teachers were found to have high perceptions of positive psychological capital; their perceptions are very high for the sub-dimension of self-sufficiency and high for the sub-dimensions of optimism, resilience, and hope. The participating teachers were found to have high levels of perceptions for the general school organizational climate and all its sub-dimensions (i.e., democratization and dedication to school, leadership and interaction, success factors, intimacy, and conflict).

A positive and moderately significant relationship was found between teachers' positive perceptions of psychological capital and of school climate ($r = .35$). When looking at the relationship between positive psychological capital and the sub-dimensions of school climate, the most positive and moderately significant relationship was seen to occur between positive psychological capital and the sub-dimensions of democratization and school dedication ($r = .37$) and success factors ($r = .37$) with a positive and moderate level; the relationship with the sub-dimensions of leadership and interaction ($r = .28$), intimacy ($r = .28$), and conflict ($r = .13$) were also positive but have a low level of significance.

School organizational climate and its sub-dimensions of democratization and school dedication, leadership and interaction, success factors, intimacy, and conflict together have been found to positively predict teachers' perceptions of positive psychological capital; these independent variables explain 17% of the variance in teachers' perceptions of positive psychological capital ($R = .409$; $R^2 = .168$; $p = .000$). However, when considering the variables of democratization and school dedication and of success factors individually, they are seen to significantly explain teachers' perceptions of positive psychological capital, while the variables of leadership and interaction, intimacy, and conflict were seen to have no significant impact on teachers' perceptions of positive psychological capital.

Discussion

According to the study's results, teachers have very high levels of perceived self-sufficiency. In addition, teachers have high perceptions of positive psychological capital in general in addition to its sub-dimensions of optimism, psychological resilience, and hope. Similarly, teachers have a positive and high perceptions of school organizational climate and its sub-dimensions. As teachers' positive perceptions of school climate increases, their perceptions of positive psychological capital also increase. In addition, a higher correlation exists for teachers' perceptions of optimism and psychological capital with their perceptions of school climate and all its sub-dimensions. The study found school organizational climate's sub-dimensions of success factors and democratization and school dedication to have a significant effect on their perceived positive psychological capital.

Giriş

Günümüzde, örgütlerde insan kaynaklarını amaçlara ulaşmada gözden çıkarılabilecek bir külfet olarak görmek yerine, yüksek verim sağlanabilecek bir sermaye (yatırım) aracı olarak görmek fikri giderek önem kazanmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004, s.143-160). Örgütlerin rekabet üstünlüğü sağlayabilmelerinde etkili olan dört *sermaye türü* bulunmaktadır (Luthans, vd.,2004). Birincisi *geleneksel ekonomik sermaye* olup, örgütlerin “neye sahipsin?” sorusuna cevap veren finansal, yapısal/ fiziksel, teknolojik maddi varlıklarıdır. İkincisi *beşeri sermaye* olup, örgütlerde “ne biliyorsun?” sorusuna cevap veren tecrübe, eğitim, beceriler ile açık ve örtük bilgi birikimidir (Luthans vd., 2004; Ployhart ve Moliterno, 2011, s.127). Üçüncüsü *sosyal sermaye* olup, örgütlerde “kimi tanıyorsun?” sorusuna cevap veren ilişkiler, arkadaşlar, bağlantı ağları, normlar, değerler ve güvendir. Dördüncüsü ise *pozitif psikolojik sermaye* olup, örgütlerde “kimsin?” sorusuna cevap veren öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve psikolojik yeterlilik bileşenlerinden oluşmaktadır (Luthans, vd., 2007a). Luthans vd., uzun vadede, kendine özgü, zamanla artan, birbiriyle ilintili ve yenilenebilir olma özellikleriyle pozitif psikolojik sermayenin diğer sermaye türlerinden olumlu yönde ayrıldığını; örgütlerin rekabet üstünlüğü sağlayabilmeleri için pozitif psikolojik sermayeye odaklanmaları gerektiğini vurgulamışlardır (Luthans vd., 2004; Luthans ve Youssef, 2004).

Pozitif psikolojik sermaye, örgütlerde sermaye türlerini bütünleştirilerek bir sinerji oluşturmakta ve bunun için insan faktörü oldukça önemli görülmektedir (Luthans, vd., 2007a). Luthans vd.(2007a) pozitif psikolojik sermaye yaklaşımında iki önemli ihtiyacı vurgulamaktadır: Bunlar; insan kaynağını yönetmede ve geliştirmede eşsiz olması, daha etkili ve sürdürülebilir büyüme ve performans için pozitif olma ihtiyacı. 21.yüzyılda örgütlerin ve örgüt çalışanlarının sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı yeni zorluklar karşısında (Luthans vd., 2007a), hızlı olarak sürekli değişen ve giderek karmaşık bir hale gelen rekabet ortamında varlıklarını sürdürebilmeleri (King, Newman ve Luthans, 2015) bugün ve gelecekte bu durumlarla baş edebilmelerinde pozitif psikolojik sermayeye duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır (Luthans, Youssef-Morgan ve Avolio, 2015, s.3).

Pozitif psikolojik sermaye, bireyin pozitif psikolojik durumu olarak nitelendirilmekte ve dört bileşenden oluşmaktadır (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007a). Bunlar; (1)*öz yeterlilik* (üstlendiği görev ve sorumlulukları başarıyla yerine getirebilmek için gereken çabayı gösterme ve kendine güven duymak); (2)*iyimserlik* (gerek şimdi gerekse geleceğe yönelik başarılı olma konusunda pozitif atfetmeler yapmak); (3)umut (amaçlara ulaşabilmek için enerji harcamak ve gerekli olduğunda başarılı olabilmek için amaçlara giden yeni yollar bulmak) ve (4)*dayanıklılık* (problemlerle ve zorluklarla karşılaştığında, başarıya ulaşmak için ayakta kalabilmek, kendini toparlayabilmek ve bunun da ötesine geçebilmek) olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır (Luthans vd.,2007a). Pozitif örgütsel davranışın duruma özgü psikolojik kapasitelerinden öz yeterlilik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık sinerjik bir etki oluşturarak bu kapasitelerin birleşiminden oluşan bir üst yapıyı, psikolojik sermayeyi oluşturmaktadır (Luthans, Avey, Avolio, Norman ve Combs, 2006; Luthans, Avolio, Avey and Norman, 2007b; Luthans, Avey, Avolio ve Peterson, 2010) ve örgütsel çıktıları her bir bileşenin tek tek ortaya çıkaracağı motivasyonel etkiden daha güçlü bir şekilde etkilemektedirler (Sweetman ve Luthans, 2010, s.56).

Çalışanların algıları, motivasyonları, tutumları, davranışları ve performansları üzerinde etkili olan faktörlerden biri de örgüt iklimidir. Örgüt ortamında çalışanların kendilerine yönelik algılama şeklinin, onların iş ve çalışma ortamındaki tutumları, davranışları, karar verme ve motivasyonel süreçleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (McShane ve VonGlinow, 2016, s.46). Bununla birlikte, çalışanların örgütün objektif özelliklerine yönelik algılamaları olan örgüt iklimi de (Landy, 1990) çalışanların duygularını, tutumlarını ve davranışlarını etkilemektedir. Çalışanların tutumlarını ve davranışlarını etkilemesi, örgüt ortamını anlamlandırmada yarattığı potansiyel güç nedeniyle günümüze kadar araştırmaların çoğuna konu olan örgüt iklimi (Glisson, 2000, s.195); örgütsel politikaların, uygulamaların ve prosedürlerin paylaşılan algısı (Reichers ve Schneider, 1990, s.22) ve çalışanların örgütte elde ettikleri deneyimlerine yükledikleri anlamlar olarak nitelendirilmektedir. (Schneider, Ehrhart ve Macey, 2013, s.361) Aynı zamanda örgütte çalışanlara odaklanan, ölçülebilir bir psikolojik bir yaklaşım olarak örgüt iklimi (Davidson, 2003); örgüt ortamında işleyen ortak psikolojik güçlerin bir yansımasıdır (Aranoff ve Baskin, 1983). Örgüt iklimi, bir taraftan çalışanların örgüt ortamındaki herhangi bir durum karşısındaki ortak tepkileri ve algıları, diğer taraftan çalışanların örgüt ortamındaki tutumlarını ve davranışlarını etkileyen durumlar (Balci, 2013) olarak çift yönlü bir etkileşim göstermektedir.

Forehand (1968), örgüt ikliminin üç temel değişkene bağlı olarak oluştuğunu vurgulamaktadır: Bunlardan birincisi *çevresel değişkenler* olup, bireyin dışında, örgüte ve çalışanlara örgütün dışından etki eden, örgütün büyüklüğü ve yapısı, sosyal, teknolojik ve ekonomik gelişmeler, sendikalaşma gibi faktörlerdir. İkincisi *bireysel değişkenler* olup, çalışanların örgüt ortamında sahip olduğu, düşünce biçimi, bilgi, beceri, yetenekleri, kültürel değerleri ve normları, örgüt üyeleriyle etkileşimleri, işe yönelik ilgileri, karakter ve kişilik özellikleri gibi faktörlerdir. Üçüncüsü *sonuç değişkenleri* olup, çevre ve birey kaynaklı değişkenlerin bir araya gelmesi ile ortaya çıkan, iş motivasyonu, moral, tatmin, performans, verimlilik gibi faktörlerdir (Ertekin, 1978; Güney, 2017). Dolayısıyla bireysel değişkenler açısından bakıldığında çalışanın sahip olduğu psikolojik sermaye örgüt iklimine etki ederken, çevresel ve bireysel değişkenler açısından da sonuç değişkenleri olarak örgüt iklimi psikolojik sermayeyi etkilemektedir.

Örgütsel davranış araştırmaları incelendiğinde, psikolojik sermaye ve örgüt iklimi üzerinde literatürde sınırlı sayıda çalışma olduğu ve bu çalışmaların da işletme alanında yapıldığı görülmektedir. Luthans, Norman, Avolio ve Avey (2008) yaptıkları araştırmada psikolojik sermayenin destekleyici örgüt iklimi ve performans arasında aracı değişken olduğunu, çalışanların destekleyici örgüt iklimi algıları arttıkça psikolojik sermaye düzeylerinin artacağı ve bu durumun da çalışanların performanslarını olumlu olarak etkileyeceğini belirtmişlerdir. Walumbwa, Peterson, Avolio ve Hartnell (2010) de, çalışanların hizmet iklimi algılarının olumlu olduğu durumlarda, çalışanların psikolojik sermayelerinin iş performanslarını daha güçlü artırdığını belirlemişlerdir. Youssef ve Luthans (2007) da, psikolojik sermayenin umut, iyimserlik ve dayanıklılık bileşenlerinin; çalışanların performans, iş doyumunu, mutluluk ve işe bağlılık düzeylerini olumlu etkilediğini; bunun sonucu olarak da örgüt iklimine olumlu katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Süral Özer, Topaloğlu ve Timurcanday Özmen (2013) de, destekleyici örgüt ikliminin psikolojik sermaye ile iş doyumunu arasında düzenleyici bir rolünün bulunduğu modelde, çalışanların psikolojik sermayelerinin iş

tatminini geliştirici etkisinin destekleyici örgüt ikliminin pozitif algılandığı durumlarda daha yüksek olacağını belirtmişlerdir.

Örgüt ortamında çalışanların psikolojik iklim algısının olumlu olması, onların psikolojik iyi oluş düzeylerini, işe yönelik tutumlarını, motivasyonlarını ve performanslarını olumlu olarak etkilemektedir (Parker, Baltes, Young ve Roberts, 2003). Çalışanların sahip olduğu güçlü yönlerini geliştirerek bireylerde olumlu gelişim yaratan psikolojik sermaye, örgütsel performansı da arttırmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004, s.143-160). Dolayısıyla örgüt verimliliğinin arttırmak amacıyla psikolojik sermayenin mutlaka yönetilmesi gerekmektedir (Avey, Luthans ve Jensen, 2009, s.677-693). Ayrıca pozitif psikolojik sermaye örgütlerde performans, iş tatmini, psikolojik iyi oluş, örgütsel bağlılık, işe bağlılık, iklimin performansa olan etkisini artırırken; iş devamsızlığını azaltmakta, örgütsel gelişimi ve değişimi kolaylaştırmaktadır (Avey, Wernsing ve Luthans, 2008). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde de pozitif psikolojik bakış açısıyla psikolojik sermaye gibi yeni bir paradigma ışığında eğitim öğretim ve yönetim süreçlerinin değerlendirilmesinin, bunun sonucu olarak pozitif örgüt ikliminin oluşmasında büyük bir önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Uluslararası alanda pozitif psikolojik sermaye ile ilgili oldukça fazla araştırma bulunmasına rağmen, ulusal düzeyde bu konuda yapılan araştırmaların 2010'da başladığı ve sınırlı sayıda olduğu ve genellikle örgütsel çıktılarla incelendiği görülmektedir. Ayrıca, pozitif psikolojik sermaye ve örgüt iklimi ile ilgili literatürde az sayıda ve işletme alanında araştırmanın olduğu, eğitim örgütlerinde bu konuda literatürde bir eksiklik olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, çalışmanın öğretmenlerde ve eğitim yöneticilerinde psikolojik sermaye konusunda bir farkındalık oluşturacağı, literatüre, araştırmacılara ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim öğretim süreçlerindeki rol ve sorumlulukları ile öğretmenlerin sahip olduğu psikolojik sermayelerinin örgüt iklimini etkilediği, olumlu örgüt ikliminin de öğretmenlerin psikolojik sermayelerini pozitif olarak etkilediği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Denizli İli Merkezinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgüt iklimi algılarını tespit etmek, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bunları farklı değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Bu çerçevede araştırma için belirlenen aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H₁: Öğretmenlerin pozitif psikoloji sermaye algıları yüksek düzeydedir.

H₂: Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları yüksek düzeydedir.

H₃: Öğretmenlerin pozitif psikoloji sermaye algıları ile örgüt iklimi algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

H₄: Öğretmenlerin pozitif psikoloji sermaye algıları ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişki, pozitif psikolojik sermayenin dört bileşeninin her birinin ayrı ayrı örgüt iklimi ile ilişkisinden daha güçlüdür.

H₅: Örgüt iklimi, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının bir yordayıcısıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Okullardaki örgüt iklimi ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu nicel araştırmada, korelasyonel desen kullanılmıştır. Korelasyonel desen, iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını, bu değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemeyi amaçlayan araştırma desendir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 2017).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2019-2020 öğretim yılında Denizli ili merkez ilçelerinde bulunan toplam 265 resmi ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim kurumunda görev yapan 7698 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada genel kabul gören %95 güven düzeyi ve %5'lik hata payı dikkate alınarak yeterli minimum örneklem büyüklüğü 366 olarak hesaplandı (Field, 2009). Bu araştırmada, evrende yer alan öğretmenlerin eşit seçilme şansını garantilemek amacıyla olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit rassal örnekleme yöntemi kullanıldı (Balcı, 2018). Evrende yer alan okullar listelendikten sonra, seçilen okulların yöneticileri ile iletişime geçildi ve okul öğretmenleriyle ölçekleri online olarak paylaşmaları istendi. Ölçeklerden hatalı ve eksik kodlananlar çıkarıldıktan sonra kalan 382 ölçek araştırmanın örneklemini oluşturdu. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

		Değişken						
Öğretmen özellikleri	Cinsiyet		Kadın		Erkek			
		<i>n</i>	202	180				
		%	52.9	47.1				
	Kıdem		5 yıl ve altı	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl+
		<i>n</i>	42	36	65	82	68	89
		%	11.0	9.4	17.0	21.5	17.8	23.3
	Görev Süresi		4 yıl ve altı	5-9 yıl	10-14 yıl	15 yıl+		
		<i>n</i>	171	134	41	36		
		%	44.8	35.1	10.7	9.4		
	Eğitim Düzeyi		Lisans	Yüksek Lisans				
		<i>n</i>	320	62				
		%	13.8	16.2				
Branş		Temel Eğitim	Sayısal	Sözel	Mesleki-Teknik	Sanat ve Spor		
	<i>n</i>	95	62	115	61	49		
	%	24.9	16.2	30.1	16.0	12.8		

		İlkokul	Ortaokul	Lise	
Okul özellikleri	Okul Türü	<i>n</i>	99	110	173
		%	25.9	28.8	45.3
	Lise Türü		Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise
		<i>n</i>	32	57	84
		%	8.4	14.9	22.0
	Sosyo-ekonomik düzeyi		Düşük	Orta	Yüksek
<i>n</i>		101	237	44	
	%	26.4	62.0	11.5	

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu: Araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim düzeyi, kıdemi, okuldaki görev süresi, branşı ile okulların türü, lise türü ve sosyo-ekonomik düzeyi bilgilerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: Araştırmada, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarını belirlemek için Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) tarafından geliştirilen, Çetin ve Basım (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan pozitif psikolojik sermaye ölçeği kullanılmıştır. İyimserlik (1*, 9, 11*, 14, 18, 19), psikolojik dayanıklılık (5, 7, 8*, 10, 13, 22), umut (2, 6, 12, 17, 20, 24) ve öz-yeterlilik alt boyutları (3, 4, 15, 16, 21, 23) olmak üzere dört boyuttan oluşan ölçekte toplam 24 madde bulunmaktadır. *işaretili 1, 8 ve 11.maddeler ters puanlanmıştır. Ölçek, 5'li likert tipinde olup, "1=Kesinlikle katılmıyorum" ve "5= Kesinlikle katılıyorum" aralığında derecelendirilmiştir. Çetin ve Basım (2012) yaptığı güvenilirlik analizinde iç tutarlılık katsayısını öz-yeterlilik, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut boyutlarında sırasıyla (.85;.67;.68;.81) ve ölçeğin tümünde ise (.91)olarak tespit etmiştir. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı öz-yeterlilik, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut boyutlarında sırasıyla .88;.67;.73;.75 ve ölçeğin tümünde .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar pozitif psikolojik sermaye ve her bir boyutu için alınının yüksek olduğunu göstermektedir.

Okul iklimi ölçeği: Araştırmada, öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarını belirlemek için Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Demokratiklik ve Okula Adanma (1,2,3,4,5,6), Liderlik ve Etkileşim (7,8,9,10,11,12), Başarı Etkenleri (13,14,15,16), Samimiyet (17, 18, 19) ve Çatışma (*20,*21,*22,*23) olmak üzere beş boyuttan oluşan ölçekte toplam 23 madde bulunmaktadır. *işaretili 20, 21, 22 ve 23.maddeler ters puanlanmıştır. Ölçek, 5'li likert tipinde olup, "1=Hiçbir zaman" ve "5= Her zaman" aralığında derecelendirilmiştir. Ölçeğin orijinal olan güvenilirlik analizinde, iç tutarlılık katsayısı demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutlarında sırasıyla .908;.897;.753;.852 ve.730'dur. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizinde, iç tutarlılık katsayısı demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutlarında sırasıyla .903;.940;.788;.904 ve.833 ve ölçeğin tümünde .949 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar okul iklimi ve her bir boyutu için alınının yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak, çatışma

boyutunun yüksek olması okulda gergin bir atmosfer olmadığını, disiplin sorunlarının yaygın olmadığını, öğretmenler arasında sosyal gruplaşmaların bulunmadığını ve iletişim sorunlarının yaşanmadığını göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılında online olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde öncelikle normallik testi yapılmış, elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin normallik varsayımı şartlarını sağlaması sebebiyle analizlerde normal dağılım testleri uygulanmıştır. Yapılan normallik testinde bütün boyutlarda çarpıklık ve basıklık katsayıları alan yazında verilerin normal dağılımı için kabul gören $\pm 1,5$ arasında yer aldığı görülmektedir (Tabachnick ve Fidell,2015). Toplanan verilerin güvenilirliği Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı, demografik değişkenler yüzde ve frekans analizi, örgüt iklimi ve pozitif psikolojik sermaye düzeyleri betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) ile hesaplanmıştır. Öğretmenlerin örgüt iklimi ve pozitif psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algı düzeyleri 1.00 – 1.80 “çok düşük”, 1.81 – 2.60 “düşük”, 2.61 – 3.40 “orta”, 3.41 – 4.20 “yüksek” ve 4.21 – 5.00 “çok yüksek” olarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ve psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algılarının demografik faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik verilerin analizinde *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi(ANOVA), ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık olan boyutlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Tukey testi kullanılmıştır. Örgüt iklimi ile psikolojik sermaye arasındaki korelasyon ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısının mutlak değeri 0.70-1.00 “yüksek”; 0.70-0.30 “orta”; 0.30-0.00 ise “düşük” düzeyde bir ilişki olduğu şeklinde yorumlandı (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2017; Roscoe, 1975). Örgüt ikliminin psikolojik sermayeyi yordama düzeyi için çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve okul iklimine ilişkin algı düzeyleri

Tablo 2'de öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Okul İklimine ilişkin algı düzeylerini gösteren betimsel analiz sonuçları verilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “pozitif psikolojik sermaye” algılarının yüksek düzeyde [\bar{x} =4.13] olduğu görülmektedir. Psikolojik sermaye algılarının alt boyutlarından “öz-yeterlilik” boyutunun çok yüksek [\bar{x} =4.35], “iyimserlik” [\bar{x} =3.87], “psikolojik dayanıklılık” [\bar{x} =4.14], ve “umut” [\bar{x} =4.14], boyutlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “okul iklimi” algılarının yüksek düzeyde [\bar{x} =3.87] olduğu görülmektedir. Okul iklimi algılarının alt boyutlarından “demokratiklik ve okula adanma” [\bar{x} =3.98], “liderlik ve etkileşim” [\bar{x} =3.97], “başarı etkenleri” [\bar{x} =4.02], “samimiyet” [\bar{x} =3.73] ve “çatışma” [\bar{x} =3.53] boyutlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2.*Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Alguları ve Örgüt İklimine İlişkin Betimsel İstatistikler*

	\bar{X}	S
Pozitif Psikolojik Sermaye	4.13	0.47
Öz-yeterlilik	4.35	0.57
İyimserlik	3.87	0.51
Psikolojik Dayanıklılık	4.14	0.53
Umut	4.14	0.54
Okul İklimi	3.87	0.72
Demokratiklik ve Okula Adanma	3.98	0.79
Liderlik ve Etkileşim	3.97	0.98
Başarı Etkenleri	4.02	0.74
Samimiyet	3.73	0.92
Çatışma	3.53	1.02
N=382		

Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve okul iklimine ilişkin algı düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, psikolojik sermayenin iyimserlik boyutunda [$t_{(380)}=2.357$; $p=.019$] istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ancak, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, psikolojik sermaye ile öz-yeterlilik, psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul iklimi [$(t_{(380)}=-1.975$; $p=.049$] ile okul ikliminin liderlik ve etkileşim boyutunda [$t_{(380)}=-2.276$; $p<.006$] ve çatışma boyutunda [$t_{(380)}=-2.528$; $p<.012$] istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ancak, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul ikliminin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve samimiyet boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 3.

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Okul İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren “t-Testi” Sonuçları

	Cinsiyet				t	p	Fark
	Kadın(1)		Erkek(2)				
	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Öz-yeterlilik	25.88	3.37	26.36	3.52	-1.360	.175	
İyimserlik	23.59	3.04	22.86	3.03	2.357	.019*	1>2
Psikolojik Dayanıklılık	24.65	2.98	25.04	3.43	-1.175	.241	
Umut	24.93	3.17	24.79	3.34	.411	.681	
Psikolojik sermaye	99.05	10.68	99.04	11.69	.004	.996	

Demokratiklik ve Okula Adanma	23.51	4.83	24.26	4.67	-1.539	.125	
Liderlik ve Etkileşim	23.01	6.06	24.67	5.51	-2.776	.006*	2>1
Başarı Etkenleri	16.18	2.98	15.94	2.90	.775	.439	
Samimiyet	11.13	2.99	11.27	2.45	-.489	.625	
Çatışma	13.62	4.13	14.68	3.99	-2.528	.012*	2>1
Okul İklimi	87.45	17.34	90.81	15.73	-1.975	.049*	2>1

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, psikolojik sermayenin öz-yeterlilik [$t_{(380)} = -2.010$; $p < .045$] ve umut [$t_{(380)} = -3.352$; $p < .001$] boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ancak, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, psikolojik sermaye ile iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Katılımcı öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, okul iklimi ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 4.

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Okul İklimine İlişkin Algılarının Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren “t-Testi” Sonuçları

	Eğitim Durumu				t	p	Fark
	Lisans(1) n=320		Yüksek lisans(2) n=62				
	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Öz-yeterlilik	25.95	3.53	26.90	2.88	-2.010	.045*	2>1
İyimserlik	23.24	3.08	23.29	2.90	-.117	.907	
Psikolojik Dayanıklılık	24.78	3.24	25.11	3.03	-.746	.456	
Umut	24.66	3.33	25.90	2.523	-3.352	.001*	2>1
Psikolojik sermaye	98.63	11.43	101.21	9.40	-1.672	.095	
Demokratiklik-Okula Adanma	23.77	4.76	24.34	4.78	-.866	.387	
Liderlik ve Etkileşim	23.78	5.85	23.85	5.93	-.090	.928	
Başarı Etkenleri	16.04	2.94	16.19	2.98	-.367	.714	
Samimiyet	11.11	2.77	11.63	2.64	-1.363	.174	
Çatışma	14.09	4.21	14.29	3.48	-.356	.722	
Okul İklimi	88.79	16.96	90.31	15.10	-.656	.512	

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin kıdem gruplarına göre psikolojik sermayenin öz-yeterlilik [$F_{(5,376)} = 3.367$; $p = .005$] boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ancak, öğretmenlerin kıdemlerine göre, psikolojik sermaye ile iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Katılımcı öğretmenlerin kıdem gruplarına göre, okul iklimi ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 5.

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Okul İklimine İlişkin Algılarının Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “ANOVA Testi” Sonuçları

	Kıdem												F	p	Fark		
	5yıl ve altı(1)		6-10yıl(2)		11-15yıl(3)		16-20yıl(4)		21-25yıl(5)		26yıl ve+(6)						
	n=42	n=36	n=65	n=82	n=68	n=89	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S				\bar{X}	S
Öz-yeterlilik	26.24	3.94	24.89	2.97	25.58	3.09	25.61	3.73	27.25	2.76	26.48	3.58	3.367	.005*	5> 2 5> 4		
İyimserlik	23.86	2.66	22.97	3.03	23.15	3.01	23.17	3.30	23.62	2.80	22.93	3.22	.804	.547			
Psikolojik dayanıklılık	25.50	3.10	24.39	2.43	24.18	2.89	24.50	3.70	25.31	2.95	25.12	3.36	1.676	.139			
Umut	24.74	3.23	24.47	2.70	24.34	3.10	25.01	3.57	25.54	2.90	24.80	3.47	1.098	.361			
Psikolojik Sermaye	100.33	11.05	96.72	8.82	97.26	10.27	98.29	12.51	101.72	9.43	99.34	12.29	1.639	.149			
Demokratiklik-Okula Adanma	23.83	4.65	23.06	5.10	23.35	5.75	23.48	4.54	25.07	4.00	23.99	4.58	1.360	.239			
Liderlik ve Etkileşim	24.36	5.37	23.06	6.92	23.74	6.89	22.91	5.73	25.07	4.70	23.70	5.66	1.221	.299			
Başarı Etkenleri	16.00	2.94	16.03	2.51	15.86	3.49	15.96	3.03	16.75	2.52	15.84	2.89	.925	.464			
Samimiyet	11.52	3.03	11.36	2.43	11.17	3.13	10.51	3.13	11.32	2.39	11.52	2.24	1.440	.209			
Çatışma	13.48	4.68	13.42	4.56	13.52	4.26	14.23	4.02	14.18	3.76	15.00	3.72	1.543	.176			
Okul İklimi	89.19	16.93	86.92	18.31	87.65	19.74	87.10	15.83	92.40	14.24	90.04	15.82	1.049	.389			

* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre, psikolojik sermaye ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Katılımcı öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre, okul iklimi [$F_{(3,378)}=2.699;p=.046$] ile liderlik-etkileşim [$F_{(3,378)}=2.699;p=.046$], başarı etkenleri [$F_{(3,378)}=2.699;p=.046$] ve çatışma [$F_{(3,378)}=2.699;p=.046$] boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ancak öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre, okul ikliminin demokratiklik ve okula adanma ile samimiyet alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 6.

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Okul İklimine İlişkin Algılarının Okuldaki Görev Süresine Göre Değişimini Gösteren “ANOVA Testi” Sonuçları

	Görev Süresi								F	p	Fark
	4 ve altı yıl(1)		5-9yıl(2)		10-14yıl(3)		15yıl ve+(4)				
	n=171	n=134	n=41	n=36	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Öz-yeterlilik	25.96	3.32	26.11	3.67	26.59	3.50	26.17	3.14	.362	.780	
İyimserlik	23.19	3.05	23.30	3.17	23.34	3.14	23.22	2.61	.044	.988	

Psikolojik dayanıklılık	24.95	2.94	24.63	3.33	25.27	3.87	24.53	3.11	.612	.607	
Umut	24.87	3.09	24.90	3.39	25.10	3.08	24.44	3.69	.274	.844	
Psikolojik Sermaye	98.98	10.25	98.94	12.13	100.29	12.19	98.36	10.65	.221	.882	
Demokratiklik-Okula Adanma	24.47	4.56	23.10	5.01	24.41	4.51	23.17	4.79	2.541	.056	
Liderlik ve Etkileşim	24.81	5.18	22.66	6.50	23.54	5.57	23.44	6.10	3.526	.015*	1>2
Başarı Etkenleri	16.49	2.76	15.80	3.22	16.29	2.26	14.83	3.03	3.799	.010*	1>4
Samimiyet	11.34	2.73	11.10	2.98	11.20	2.24	10.83	2.51	.411	.745	
Çatışma	14.44	4.26	13.52	4.06	13.51	3.81	15.53	3.29	3.063	.028*	4>2
Okul İklimi	91.54	16.09	86.19	18.13	88.95	12.92	87.81	16.19	2.699	.046*	1>2

* $p<.05$

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre psikolojik sermaye ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Katılımcı öğretmenlerin branşlarına göre, okul iklimi [$F_{(4,377)}=2.506$; $p=.042$] ile liderlik ve etkileşim [$F_{(4,377)}=2.497$; $p=.042$] ve başarı etkenleri [$F_{(4,377)}=6.533$; $p=.000$] boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ancak, öğretmenlerin branşlarına göre, okul ikliminin demokratiklik ve okula adanma, samimiyet ve çatışma alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 7.

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Okul İklimine İlişkin Algılarının Branşa Göre Değişimini Gösteren “ANOVA Testi” Sonuçları

	Branş										F	p	Fark
	Temel Eğitim(1) n=95		Sayısal(2) n=62		Sözel(3) n=115		Mesleki-Teknik(4) n=61		Sanat-Spor(5) n=49				
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Öz-yeterlilik	26.25	3.36	26.29	3.33	25.93	3.47	25.52	4.11	26.69	2.69	.954	.433	
İyimserlik	23.72	3.00	23.50	3.25	23.30	3.13	22.34	3.26	23.02	2.12	2.104	.080	
Psikolojik dayanıklılık	25.25	2.79	24.53	3.52	24.73	3.17	24.28	3.86	25.35	2.59	1.352	.250	
Umut	25.09	3.33	25.19	3.00	25.17	3.13	23.89	3.76	24.49	2.78	2.100	.080	
Psikolojik Sermaye	100.32	10.39	99.52	11.31	99.13	11.21	96.03	13.62	99.55	8.28	1.482	.207	
Demokratiklik-Okula Adanma	23.62	5.50	24.69	4.47	24.06	4.57	22.39	4.55	24.61	3.95	2.368	.052	
Liderlik ve Etkileşim	22.84	7.07	23.85	6.15	24.63	4.90	22.59	5.85	25.08	4.41	2.497	.042*	1<3;1<5 4<5

Başarı Etkenleri	16.04	3.27	16.63	2.76	16.42	2.73	14.43	2.86	16.63	2.38	6.533	.000*	4<1;4<2 4<3;4<5
Samimiyet	11.16	3.22	11.00	2.85	11.51	2.55	10.75	2.48	11.31	2.40	.878	.477	
Çatışma	13.88	4.75	13.82	4.02	14.65	3.92	13.84	3.46	14.06	4.01	.719	.579	
Okul İklimi	87.55	19.77	90.00	16.87	91.28	15.03	84.00	15.33	91.69	13.78	2.506	.042*	4<3

* $p<.05$

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre psikolojik sermayenin iyimserlik alt boyutunda [$F_{(2,379)}=4.389$; $p=.013$] istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre, psikolojik sermaye ile öz-yeterlilik, psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Ayrıca öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre, okul iklimi ve tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 8.

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Okul İklimine İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “ANOVA Testi” Sonuçları

	Okul Türü						F	p	Fark
	İlkokul(1) n=99		Ortaokul(2) n=110		Lise(3) n=173				
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Öz-yeterlilik	26.05	3.26	26.09	3.47	26.14	3.55	.021	.979	
İyimserlik	23.63	2.97	23.70	3.13	22.75	2.99	4.389	.013*	2>3
Psikolojik dayanıklılık	25.00	2.90	24.92	3.34	24.69	3.29	.350	.705	
Umut	25.13	3.33	24.86	3.33	24.71	3.15	.541	.583	
Psikolojik Sermaye	99.81	10.49	99.57	11.64	98.28	11.23	.763	.467	
Demokratiklik-Okula Adanma	23.61	5.58	24.04	4.53	23.89	4.42	.218	.804	
Liderlik ve Etkileşim	23.20	6.65	23.83	5.99	24.11	5.27	.758	.469	
Başarı Etkenleri	16.23	3.26	16.53	2.49	15.68	2.98	3.016	.050	
Samimiyet	11.19	3.26	11.41	2.57	11.06	2.54	.547	.579	
Çatışma	14.23	4.65	13.56	4.13	14.41	3.71	1.491	.227	
Okul İklimi	88.46	19.65	89.36	16.38	89.15	14.99	.083	.920	

* $p<.05$

Tablo 9 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı lise türüne göre, psikolojik sermayenin umut alt boyutunda [$F_{(2,170)}=3.313$; $p=.039$] istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ayrıca, öğretmenlerin görev yaptığı lise türüne göre, psikolojik sermaye ile öz-yeterlilik, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı lise türüne göre, okul iklimi [$F_{(2,170)}=6.219$; $p=.003$], demokratiklik ve okula adanma [$F_{(2,170)}=3.949$; $p=.021$], başarı etkenleri [$F_{(2,170)}=21.860$; $p=.000$] ve çatışma [$F_{(2,170)}=4.894$; $p=.009$] boyutlarında istatistiksel açıdan

anlamli bir farklılık olduğu görölmektedir($p<.05$). Ancak, öğretmenlerin görev yaptığı lise türüne göre, okul ikliminin liderlik ve etkileşim ile samimiyet alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamli bir farklılık olmadığı görölmektedir ($p>.05$).

Tablo 9.

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Okul İklimine İlişkin Algılarının Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren “ANOVA Testi” Sonuçları

	Lise Türü						F	p	Fark
	Fen ve Sosyal Bilimler(1) n=32		Anadolu Lisesi(2) n=57		Mesleki ve Teknik Lise(3) n=84				
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Öz-yeterlilik	26.06	2.26	26.86	3.34	25.68	4.01	1.913	.151	
İyimserlik	23.06	3.40	22.88	2.63	22.54	3.07	.440	.645	
Psikolojik dayanıklılık	24.91	2.73	25.28	2.72	24.20	3.75	1.936	.147	
Umut	25.16	2.64	25.37	2.60	24.08	3.55	3.313	.039*	2>3
Psikolojik Sermaye	99.19	9.44	100.39	8.76	96.50	13.02	2.194	.115	
Demokratiklik-Okula Adanma	25.19	4.14	24.53	4.38	22.96	4.39	3.949	.021*	1>3
Liderlik ve Etkileşim	25.25	4.37	24.02	5.23	23.74	5.60	.966	.383	
Başarı Etkenleri	17.84	2.03	16.35	2.50	14.40	2.97	21.860	.000*	1>2
Samimiyet	11.09	2.63	11.58	2.46	10.69	2.53	2.109	.125	
Çatışma	15.97	3.49	14.65	3.65	13.65	3.67	4.894	.009*	1>3
Okul İklimi	95.34	12.77	91.12	14.50	85.45	15.21	6.129	.003*	1>3

* $p<.05$

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların öğretmenlerin görev yaptığı okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre, psikolojik sermaye [$F_{(2,379)}=4.570$; $p=.011$] ile iyimserlik [$F_{(2,379)}=3.208$; $p=.042$], psikolojik dayanıklılık [$F_{(2,379)}=3.657$; $p=.027$] ve umut [$F_{(2,379)}=5.191$; $p=.006$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamli bir farklılık olduğu görölmektedir($p<.05$). Ancak, öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre, psikolojik sermayenin öz-yeterlilik alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamli bir farklılık olmadığı görölmektedir ($p>.05$). Katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre, okul iklimi [$F_{(2,379)}=5.233$; $p=.006$] ile, demokratiklik ve okula adanma [$F_{(2,379)}=6.105$; $p=.002$] ve başarı etkenleri [$F_{(2,379)}=19.996$; $p=.000$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamli bir farklılık olduğu görölmektedir($p<.05$). Ancak, öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre, okul ikliminin liderlik ve etkileşim, samimiyet ve çatışma alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamli bir farklılık olmadığı görölmektedir ($p>.05$).

Tablo 10.

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Okul İklimine İlişkin Algılarının Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Değişimini Gösteren “ANOVA Testi” Sonuçları

	Sosyo-Ekonomik Düzey						F	p	Fark
	Düşük(1) n=101		Orta(2) n=237		Yüksek(3) n=44				
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Öz-yeterlilik	25.64	3.74	26.14	3.39	26.98	2.83	2.344	.097	
İyimserlik	22.65	2.79	23.38	3.09	23.91	3.24	3.208	.042*	1<3
Psikolojik dayanıklılık	24.44	3.18	24.79	3.25	25.98	2.79	3.657	.027*	1<3
Umut	24.20	3.12	24.92	3.32	26.05	2.78	5.191	.006*	1<3
Psikolojik Sermaye	96.93	11.25	99.23	11.16	102.91	9.92	4.570	.011*	1<3
Demokratiklik-Okula Adanma	22.64	5.33	24.08	4.53	25.43	4.03	6.105	.002*	1<2
Liderlik ve Etkileşim	23.00	6.92	23.85	5.47	25.30	4.94	2.404	.092	
Başarı Etkenleri	14.73	3.41	16.33	2.65	17.70	1.94	19.996	.000*	1<2
Samimiyet	10.96	2.88	11.25	2.72	11.43	2.66	.575	.563	
Çatışma	13.95	4.32	14.08	3.96	14.70	4.36	.542	.582	
Okul İklimi	85.29	19.18	89.60	15.66	94.57	13.84	5.233	.006*	1<3

* $p<.05$

Psikolojik sermaye ve örgüt iklimi arasındaki korelasyon matrisi

Tablo 11 incelendiğinde psikolojik sermaye ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile okul iklimi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [$r=.35$; $p=.000$]. Psikolojik sermaye ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında en yüksek ilişkinin sırasıyla psikolojik sermaye ile demokratiklik ve okula adanma [$r=.37$; $p=.000$] ve başarı etkenleri [$r=.37$; $p=.000$] boyutları ile pozitif yönde ve orta düzeyde; liderlik ve etkileşim [$r=.28$; $p=.000$], samimiyet [$r=.28$; $p=.000$] ve çatışma [$r=.13$; $p=.000$] boyutları ile pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Psikolojik sermayenin bileşenleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, en yüksek ilişkinin sırasıyla iyimserlik [$r=.41$; $p=.000$] ile pozitif yönde ve orta düzeyde; umut [$r=.29$; $p=.000$], öz-yeterlilik [$r=.26$; $p=.000$] ve psikolojik dayanıklılık [$r=.25$; $p=.000$] ile pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca, psikolojik sermayenin iyimserlik boyutunun en yüksek korelasyona sahip olduğu ve en yüksek ilişkinin sırasıyla okul iklimi genelinde [$r=.41$; $p=.000$] alt boyutlarında ise, demokratiklik ve okula adanma [$r=.41$; $p=.000$], başarı etkenleri [$r=.38$; $p=.000$], liderlik ve etkileşim [$r=.36$; $p=.000$], samimiyet [$r=.31$; $p=.000$] boyutlarında pozitif yönde ve orta düzeyde ve çatışma boyutunda [$r=.19$; $p=.000$] pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 11.*Psikolojik Sermaye ve Okul İklimi Arasındaki Korelasyon Matrisi*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Demokratiklik-Okula Adanma	-										
2.Liderlik ve Etkileşim	.73**	-									
3.Başarı Etkenleri	.71**	.61**	-								
4.Samimiyet	.66**	.55**	.60**	-							
5.Çatışma	.53**	.45**	.37**	.46**	-						
6.OKUL İKLİMİ	.91**	.87**	.78**	.77**	.70**	-					
7.Öz-yeterlilik	.29**	.20**	.28**	.22**	.08	.26**	-				
8.İyimserlik	.41**	.36**	.38**	.31**	.19**	.41**	.55**	-			
9.Psikolojik Dayanıklılık	.28**	.18**	.27**	.19**	.09	.25**	.74**	.57**	-		
10.Umut	.30**	.22**	.35**	.26**	.07	.29**	.74**	.60**	.73**	-	
11.PSİKOLOJİK SERMAYE	.37**	.28**	.37**	.28**	.13*	.35**	.89**	.78**	.88**	.90**	-

** $p < 0.01$ ve * $p < 0.05$ $n=382$ **Örgüt ikliminin psikolojik sermaye ve alt boyutlarını yordama gücünün incelenmesi**

Tablo 12'de öğretmenlerin okul iklimi algılarının psikolojik sermaye algılarını yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul iklimi bağımsız değişkeninin demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutlarını temsil eden bağımsız değişkenlerin birlikte psikolojik sermayeyi pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı ve bu bağımsız değişkenlerin psikolojik sermayedeki değişimin %17'sini [$R=.409$; $R^2=.168$; $F_{(5-376)}=15.137$; $p=.000$] açıklayabildiği; psikolojik sermayenin kalan kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre bağımlı değişken üzerindeki önem sırası ise demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, çatışma, samimiyet ile liderlik ve etkileşim şeklindedir. Ancak standardize edilmiş (β) regresyon katsayısına ve anlamlılığa ilişkin t değerlerine göre, demokratiklik ve okula adanma ile başarı etkenleri değişkenleri tek başına düşünüldüğünde psikolojik sermayeyi anlamlı olarak açıklamaktadır. Diğer taraftan liderlik ve etkileşim, samimiyet ve çatışma değişkenlerinin psikolojik sermaye üzerinde tek başına anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 12.*Okul İkliminin Psikolojik Sermayeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi*

Yordayıcı Değişkenler	Psikolojik Sermaye				
	B	SH _B	β	t	p
Sabit	74,531	3,081		24,188	,000
Demokratiklik ve Okula Adanma	,615	,200	,263	3,081	,002*
Liderlik ve etkileşim	-,034	,135	-,018	-,252	,801
Başarı etkenleri	,789	,264	,208	2,984	,003*
Samimiyet	,158	,267	,039	,592	,554

Çatışma	-,268	,154	-,098	-1,737	,083
$n= 382 R=.409 R^2=.168 F_{(5,376)}=15.137 p=.000$					
* $p<.05$					

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve okul iklimi algıları, bu değişkenlerin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bu değişkenler arasındaki korelasyon ve regresyon incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel psikolojik sermaye algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde literatürde öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının yüksek düzeyde bulunduğu araştırma sonuçları, bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir (Anık ve Tösten, 2019; Aslan, 2017; Bostancı, Çelik ve Kahraman, 2017; Çakmak ve Arabacı, 2017; Çınar, 2011; Çimen, 2015; Demirtaş ve Küçük, 2019; Ekin, 2017; Kahveci, Gülay ve Bahadır, 2019; Kaya ve Altinkurt, 2018; Keleşçi ve Yılmaz, 2015; Keser, 2013; Li ve He, 2011; Özdemir ve Gören, 2016; Sünkür, 2014; Töremen ve Demir, 2016; Tösten, 2015; Tösten, Arslantaş ve Şahin, 2017; Tösten, Avcı ve Yıldırım, 2018; Tösten ve Özgan, 2017; Wang, Chen ve Hsu, 2014; Yıldırım ve Tösten, 2019). Diğer taraftan literatürde öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çok yüksek düzeyde olduğu (Şarbay ve Bostancı, 2018; Yalçın, 2019) ve orta düzeyde olduğu (Kaya, Balay ve Demirci, 2014) çalışmaları da bulunmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının öz-yeterlilik boyutunda çok yüksek, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının çok yüksek olması bazı araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir (Töremen ve Demir, 2016; Tösten ve Özgan, 2017; Wang vd., 2014; Yıldırım ve Tösten, 2019). Bandura'ya (1994) göre, kendi performans ve yeteneklerine olan inancı yüksek olan bireyler, risk almaktan kaçmak yerine, zor görevleri tercih etmekte ve zorluklarla mücadele etmeyi tercih etmektedirler. Luthans (2004) ise, örgüt çalışanlarının yüksek düzeyde pozitif psikolojik sermayeye sahip olmasının örgüt içinde motivasyonu artırdığını, bununla pozitif örgüt ikliminin oluşmasına ve örgütün verimliliğin artmasına katkı sağlaması bakımından önemli olduğunu belirtmektedir. Genel olarak öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilme konusunda kendisine güvenen bir öz-yeterliliğe sahip, şimdi ve geleceğe yönelik başarı konusunda iyimser, hedeflere ulaşabilecek enerjiyle yeni yol ve yöntemleri bulmak için umut dolu, zorluklar karşısında pes etmeyerek daha ileri gidebilecek güce ve dayanıklılığa sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin yüksek düzeyde olması hem okul iklimi hem de okul etkililiği açısından önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bu bulgular ve açıklamalar kapsamında öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının yüksek düzeyde olması, bu çalışmadaki H_1 hipotezini desteklemektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre toplam psikolojik sermaye ile öz-yeterlilik, psikolojik dayanıklılık ve umut boyutlarında benzer algılara sahip oldukları; ancak iyimserlik boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha iyimser oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde cinsiyete göre psikolojik sermaye algısında anlamlı farklılık tespit eden çalışmalar

da bulunmaktadır (Berberoğlu, 2013; Büyükgöze ve Kavak, 2017; Çınar, 2011; Demirtaş ve Küçük, 2019; Göçen, 2019; Keser, 2013; Norman, Avey, Nimnicht ve Pigeon, 2010; Savur, 2013; Yalçın, 2019). Diğer taraftan öğretmenlerin psikolojik sermayeleri üzerindeki algılarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Akgün, 2015; Kahveci vd.,2019; Kaya vd.,2014; Polatçı, 2011; Sünkür, 2014; Şarbay ve Bostancı, 2018; Tösten, 2015; Tösten ve Özgan, 2017; Wang vd.,2014). Cinsiyet konusunda toplumun bireylere yüklediği toplumsal cinsiyet rollerinin, iş ve özel yaşamda görülen sosyal ve ekonomik gelişmelerdeki hızlı değişimlerin bir yansıması olarak gittikçe değişmesinin bir sonucu olarak çalışanların psikolojik sermaye algılarında da farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir.

Bu araştırmadaki diğer bir sonuç da yüksek lisans mezunu öğretmenlerin psikolojik sermayenin boyutlarından öz-yeterlilik ve umut boyutundaki algılarının daha yüksek olmasıdır. Benzer şekilde eğitim durumuna göre öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarında anlamlı farklılık bulan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Akgün, 2015; Kaya vd.,2014; Polatçı, 2011; Sünkür, 2014). Diğer taraftan eğitim durumunun öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Demirtaş ve Küçük, 2019; Kahveci vd.,2019; Şarbay ve Bostancı, 2018). Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarındaki farklılığın, aldıkları lisansüstü eğitimin gereği kişisel ve mesleki gelişim konusunda donanımlı olmalarının getirdiği özgüven, olaylara farklı bir perspektifle bakma ve değerlendirmelerinden kaynaklanabilmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin de 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterlilik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre psikolojik sermaye algılarında anlamlı farklılık tespit eden çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Akman 2016; Bostancı vd.,2017; Demirtaş ve Küçük, 2019; Kaya vd.,2014; Sünkür, 2014; Tösten, 2015; Tösten ve Özgan, 2017). Diğer taraftan öğretmenlerin kıdemlerine göre psikolojik sermaye algılarının değişmediğini gösteren çalışmalar da bu araştırmanın bulgusuyla farklılaşmaktadır (Büyükgöze ve Kavak, 2017; Şarbay ve Bostancı, 2018; Yalçın, 2019). Çalışmadaki diğer bir sonuç da bulunduğu okuldaki görev süresinin öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmamasıdır. Aynı okulda çalışma süresinin psikolojik sermaye üzerinde etkisinin olmadığını gösteren araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (Şarbay ve Bostancı, 2018). Türk Eğitim Derneği'nin yaptığı bir araştırmada 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe yönelik algılarının, iş doyumlarının ve örgütsel bağlılık düzeylerinin daha olumlu olduğunu; orta derecede mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise algılarının en düşük ortalamalara sahip olduğu tespit edilmiştir (TEDMEM, 2014). Bununla birlikte 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin fazla olduğu, olaylara daha olumlu bir perspektiften baktıkları, karşılaştıkları sorunlara daha olgun bir şekilde çözüm ürettikleri, mesleklerini duygusal olarak içselleştirdikleri, iş-yaşam uyumunu sağladıkları ve bu nedenle özgüvenlerine dayalı olarak öz-yeterlilik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarından biri de öğretmenlerin branşlarına göre psikolojik sermaye algılarında anlamlı bir farklılığın olmamasıdır. Bu bulguyu destekleyen benzer çalışmaların sonuçları (Demirtaş ve Küçük, 2019; Kahveci vd.,2019; Kaya vd.,2014; Keleşçi ve Yılmaz, 2015; Sünkür, 2014) gözlenmiştir. Branşın öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarında etkili olmamasında, öğretmenlerin mesleki

alan bilgisinin ve becerisinin yanında profesyonel bir şekilde öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev, rol ve sorumluluk bilinciyle mesleklerini icra etmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç okul türüne göre, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının farklılaşmasıdır. Buna göre, iyimserlik boyutunda ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liselere göre daha iyimser oldukları görülmüştür. Çalışılan lise türü açısından bakıldığında ise Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre, daha fazla umutlu oldukları görülmüştür. Benzer şekilde çalıştıkları okul düzeyine göre psikolojik sermaye algılarının anlamlı olarak farklılaştığı araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (Akman, 2016; Bostancı vd.,2017; Yalçın, 2019). Diğer taraftan Tösten'in (2015) temel eğitim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının farklılaşmadığını tespit ettiği çalışması da bu çalışmanın bulgusuyla farklılaşmaktadır. Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin bugün ve geleceğe dair iyimser olmalarında öğrenci ve veli profilinin eğitim ve öğretime daha fazla ilgili olmasından, iyi bir ortaöğretim kurumuna yerleşebilmek için gösterdikleri çabadan kaynaklandığı söylenebilir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin umutsuzluğunun öğrenci profili, düşük akademik başarı, disiplin sorunları, devamsızlık vb. durumlar nedeniyle hedefe yönelik enerji ve motivasyonlarının azalmasından, bu konularda çözüm odaklı geliştirdikleri yeni yöntemlerin sorunlara kalıcı, etkili ve yeterli bir çözüm olamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamındaki sonuçlardan bir diğeri de okulların sosyo-ekonomik düzeyi düştükçe öğretmenlerin iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve psikolojik sermaye algılarının gittikçe azalmasıdır. Bununla birlikte bu çalışmada, okulların sosyo-ekonomik düzeyinin, öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı da görülmüştür. Ancak, Tösten (2015) çalışmasında, bu araştırmada tespit edilenin aksine, okulların sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin öz-yeterliliğe ilişkin algıları arasında ters orantı olduğunu tespit etmiştir. Diğer taraftan Tösten (2015) çalışmasında, gelişmişlik düzeyi düştükçe öğretmenlerin iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve psikolojik sermaye algılarının arttığını; bu durumun çevresel etmenlerden, çalışma ortamındaki rahatlıktan, geçim kaygısının fazla olmasından ve tatminsizlikten kaynaklandığını belirtmiştir. Bu çalışmada ise okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik sermaye algısının doğru orantılı olmasında, okulların sahip olduğu fiziki kapasitenin, ekonomik, sosyal ve kültürel olanakların yetersizliği yönüyle gerek akademik başarıya gerekse okul etkililiğine olumsuz olarak yansımından ve daha fazla tükenmişlik yaşanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarındaki algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki bazı araştırmalar da bu çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir (Ertürk ve Sezgin-Nartgün, 2018; Hirase, 2000; Köse, 2015, Sertel, 2019). Benzer şekilde Çiftçi (2014), örgüt ikliminin mesleki dayanışma, samimi ve içten olma, destekleme boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının yüksek olduğunu; ilgisiz çözülme, yakından kontrol ve engellenme boyutlarında ise daha düşük algıladıklarını tespit etmiştir. Diğer taraftan literatürde öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının orta düzeyde olduğu çalışmalar (Bucak, 2002; Çağlayan, 2014; Memduhoğlu ve Şeker, 2011; Şahin, 2005) ile öğretmenlerin okul iklimi algılarının düşük düzeyde olduğunu tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Süpçin, 2000). Okul iklimi, çalışanların

deneyimlerinin bir yansıması olup, onların davranışlarını etkileyen ve ortak davranışlarına ilişkin algılamalarıdır (Hoy ve Miskel, 2012). Örgüt iklimini etkileyen faktörler arasında iletişim, öğrenci ve veli tutumları, sosyal ortam, örgütsel destek ve adalet, örgüte duyulan güven, ceza ve ödül sistemleri, problem ve çatışma çözme yöntemleri, ast-üst ilişkileri, bireysel ve bürokratik beklentilerin karşılanma düzeyi sayılabilir (Köse, 2015). Araştırmalarda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının farklı olmasında bireysel algıların öznelliğinden ve örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin okul ortamına ilişkin psikolojik algılamalarının olumlu olmasının bir sonucu olarak okul iklimi algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu açıklamalar ve bulgular ışığında çalışmada öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının yüksek düzeyde olması H₂ hipotezini desteklemektedir.

Bu araştırmadaki sonuçlardan biri de cinsiyete göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının farklılaşmasıdır. Buna göre, erkek öğretmenlerin çatışma yaşamadığı, liderlik ve etkileşim boyutları ile genel okul iklimi algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde, bu çalışmanın bulgusuyla paralellik gösteren örgüt iklimi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Acet, 2006; Aksu, 1994; Bayat, 2015; Dağlı, 2017; Diş, 2015; Karacaoğlu, 2008; Köse, 2015; Öner, 2007; Rivers, 2003; Sertel, 2019; Şahin, 2005; Yıldırım, 2009). Diğer taraftan bu çalışmadaki bulguların aksine, literatürde öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Arık, 2016; Baykal, 2007; Bakkal ve Radmard, 2020; Çağlayan, 2014; Çiftçi, 2014; Erol, 2014; Ertürk ve Sezgin-Nartgün, 2018; Günbayı, 2007; Kavgacı, 2010; Kaya, 2005; Memduhoğlu ve Şeker, 2011; Özden, 2009; Özçiçek, 2016; Sezgin ve Kılınç, 2011; Süpçin, 2000; Sürmeli, 2018; Tahaoğlu, 2007). Acet (2006) çalışmasında, erkek öğretmenlerin iletişim ve insan ilişkileri boyutunda okul iklimini daha olumlu algıladıklarını; Diş (2015) ise erkek öğretmenlerin okul yönetiminde zorlayıcı gücü daha fazla hissettiklerini belirtmektedir. Bu çalışmada, erkek öğretmenlerin okulda gergin bir atmosfer hissetmedikleri ve çatışma yaşamadıkları, liderlik ve etkileşim ile okul iklimini daha olumlu olarak algıladıkları söylenebilir.

Bu araştırmadaki diğer bir sonuç da öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, okul iklimi algılarının farklılaşmamasıdır. Benzer şekilde eğitim durumunun okul iklimi algılarında anlamlı bir etkisinin olmadığını gösteren çalışmalarda bu bulguyu desteklemektedir (Acet, 2006; Akar, 2006; Bakkal ve Radmard, 2020; Çiftçi, 2014; Öner, 2007; Selçuk, 2016). Diğer taraftan literatürde okul iklimi algılarının eğitim durumuna göre farklılaştığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Çağlayan, 2014; Günbayı, 2007; Sertel, 2019). Bu çalışmada lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin benzer okul iklimi algılarına sahip olmalarında, alan bilgisi konusunda tecrübelerinin, görev, rol ve sorumluluk bilincinin, mesleğe yönelik tutum ve becerilerinin benzer olması etkili olabilir.

Araştırmanın sonucunda, meslekteki kıdemlerine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde meslekteki kıdemine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının farklılaşmadığını gösteren çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Akar, 2006; Bakkal ve Radmard, 2020; Çağlayan, 2014; Diş, 2015; Doğan, 2011; Erol, 2014; Ertürk ve Sezgin-Nartgün, 2018; Karataş, 2008; Kavgacı, 2010; Kaya, 2005; Memduhoğlu ve Şeker, 2011; Öner, 2007; Sezgin ve Kılınç, 2011; Şahin, 2005). Diğer taraftan öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdem

değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını bulan çalışmalar da bulunmaktadır (Acet, 2006; Bayat, 2015; Baykal, 2007; Çiftçi, 2014; Günbayı, 2007; Gündüz, 2008; Özçiçek, 2016; Rivers, 2003; Saygılı, 2010; Sertel, 2019; Yapıcıer, 2007). Bu çalışmada, öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutlarında meslekte geçirilen sürenin okul iklimi algılarında etkisinin olmadığı ve benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin deneyim ve donanımlarının sadece meslekteki kıdemle sınırlanamayacağını, kişisel ve mesleki gelişime verilen önemin, öğretmenliğin her koşulda profesyonel bir şekilde özverili olarak icra edilen bir meslek olduğunun göstergesi olabilir.

Araştırmanın diğer sonucu da, bulunduğu okuldaki görev süresinin öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmasıdır. Buna göre, bulunduğu okulda daha az görev süresi bulunan öğretmenlerin okul iklimi ile başarı etkenleri, liderlik ve etkileşim boyutunda daha yüksek algıya sahip olduğu; ancak bulunduğu okulda daha fazla çalışan öğretmenlerin ise daha az çatışma yaşadıkları, olumlu bir atmosfer algıladıkları, disiplin ve iletişim sorunlarının üstesinden gelebildikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu ile paralellik gösteren örgüt ikliminin okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar da bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir (Arik, 2016; Bayat, 2015; Çağlayan, 2014; Öner, 2007). Okuldaki görev süresine göre okul iklimi algılarının değişmediğini gösteren çalışmalar da bu bulguyla farklılaşmaktadır (Acet, 2006; Akar, 2006; Ertürk ve Sezgin-Nartgün, 2018; Kavgacı, 2010; Kaya, 2005; Özçiçek, 2016; Sertel, 2019; Sezgin ve Kılınç, 2011; Süpçin, 2000; Şahin, 2005; Tahaoğlu, 2007; Tok, 2009). Bu çalışmada, bulunduğu okulda daha az görev süresi olan öğretmenlerin başarı etkenleri ile liderlik ve etkileşim boyutunu daha olumlu algılamalarında, uyum ve adaptasyon, kabul görme ve imaj yönetimi konusunda daha fazla çaba harcamalarının, yönlendirici ve destekleyici bir ortamın etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bulunduğu okulda daha fazla görev süresi olan öğretmenlerin daha az çatışma yaşamalarında, okul kültürünü iyi tanımalarının, çözüm odaklı olmalarının, disiplin ve iletişim sorunlarını çözmede daha deneyimli olmalarının, meslektaşlar arasında sosyal ilişkilerde farklılıklara saygının etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından biri de öğretmenlerin branşlarına göre okul iklimi algılarının da farklılaşmasıdır. Buna göre, temel eğitim öğretmenlerinin sözel ve sanat-spor branşındaki öğretmenlere göre liderlik ve etkileşim boyutunda daha düşük algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Mesleki-teknik branşındaki öğretmenlerin tüm branşlarda başarı etkenleri boyutunu daha düşük algıladıkları görülmüştür. Mesleki-teknik branşındaki öğretmenlerin sözel branşındaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde okul iklimi algısına sahip olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin branşına göre okul iklimi algılarının farklılaştığını gösteren çalışmalar da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Diş, 2015; Günbayı, 2007; Öner, 2007; Özçiçek, 2016; Sertel, 2019). Branşa göre okul ikliminin anlamlı olarak farklılaşmadığını gösteren çalışmalar da bu bulguyla farklılaşmaktadır (Acet, 2006; Akar, 2006; Baykal, 2007; Ertürk ve Sezgin-Nartgün, 2018; Karacaoğlu, 2008; Kavgacı, 2010; Kaya, 2005; Sezgin ve Kılınç, 2011; Tahaoğlu, 2007). Bu çalışmada, Temel eğitim grubundaki sınıf ve okulöncesi öğretmenlerinin daha düşük liderlik ve etkileşim algılamalarında, sınıf yönetiminde özerk olmalarının, eğitim ve öğretim programlarında esnek olabilmelerinin, ilgili veli ve samimi öğrenci profilinin, iş doyumunun yüksek olmasının etkili

olduğu söylenebilir. Ayrıca Mesleki-teknik branşındaki öğretmenlerin daha düşük başarı etkenleri ve okul iklimi algılamalarında, akademik başarının düşük olmasının, disiplin sorunlarının, öğrenci profilinin yükseköğretime yönelik hedeflerinin düşük seviyede olmasının, meslek liselerine yönelik olumsuz algının etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç da öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre, okul iklimi algılarının anlamlı olarak farklılaşmamasıdır. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Bakkal ve Radmard, 2020). Diğer taraftan görev yapılan okul türüne göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının anlamlı olarak değiştiğini tespit eden çalışmalar da bu araştırma bulgusuyla farklılaşmaktadır (Sertel, 2019). Dixon (2003), öğretmenlerin okul iklimi algılarının, akademik başarıdan ve öğrencilerden beklentilerinden etkilenmediğini; öğretmenlerin etkililiği ya da beklentilerinin yaşlarına ya da ırklarına bağlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada, görev yapılan okul türüne göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının benzer olduğu görülmüştür.

Araştırmadaki diğer bir sonuç da, görev yapılan lise türüne öğretmenlerin okul iklimi algılarının anlamlı olarak farklılaşmasıdır. Buna göre, görev yapılan Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde öğretmenlerin okul iklimi ile demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve çatışma boyutlarındaki algılarının Anadolu liseleri, Mesleki ve Teknik liselerde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Sertel'in (2019) Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, Fen ve Sosyal Bilimler ile Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük okul iklimi algısına sahip olduğu sonucuna ulaştığı çalışmanın bulgusu da bu bulguyu desteklemektedir. Onoye (2004) ise, akademik başarının yüksek olduğu okullarda daha olumlu bir okul ikliminin algılandığını; etkili bir liderlik ve katılımcı karar verme mekanizmalarının uygulandığını, bütüncül odaklı ve yüksek bir akademik başarı beklentisinin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada, Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek başarı etkenleri, demokratiklik ve okula adanma ile okul iklimi algılamalarında, nitelikli bir öğrenci ve öğretmen profilinin, yüksek akademik başarı yöneliminin etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan, Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin daha olumlu bir atmosfer algısına sahip olmaları ve daha az çatışma yaşamalarının ise, rekabet ortamındaki yüksek akademik başarı beklentisinden, meslektaşlar arası dayanışmadan ve saygıdan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki sonuçlardan bir diğeri de, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının anlamlı olarak farklılaşmasıdır. Buna göre, okulların sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça, öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve okul iklimi algıları da olumlu olarak artmaktadır. Sertel'in (2019) çalışmasında, sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğretmenlerin okul iklimi algılarının arttığını tespit ettiği çalışmasının sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Baykal (2007) de yüksek sosyo-ekonomik düzey algısına sahip okullarda öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının da daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Diğer taraftan literatürde, sosyo-ekonomik düzeyin örgüt iklimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı çalışmalar da bu bulguyla farklılaşmaktadır (Dixon, 2003; Hirase, 2000). Dixon (2003) çalışmasında, sosyo-ekonomik düzeyin öğretmenlerin okul iklimi algılarını ve öğrencilere yönelik akademik başarı beklentilerini doğrudan etkilemediğini belirtirken; Lowe (1990) ise, fiziki koşulların yeterli olmasının

öğrenme iklimini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bu çalışmada, okulların sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça, öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve okul iklimi algılarının da arttığı görülmüştür. Bu durumun, fiziki koşulların yeterli olması, kaynak bulma ve etkili kullanma, etkililik, kalite ve imaj yönetiminin iyi olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada psikolojik sermaye ile okul iklimi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca psikolojik sermaye ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyona bakıldığında ise, psikolojik sermaye ile başarı etkenleri, demokratiklik ve okula adanma boyutlarının pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkili; psikolojik sermaye ile çatışma, liderlik ve etkileşim boyutlarının pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik sermayenin alt boyutları ile okul iklimi arasındaki korelasyonun ise; okul iklimi ile iyimserlik arasında pozitif ve orta düzeyde; okul iklimi ile öz-yeterlilik, psikolojik dayanıklılık ve umut arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde bu çalışmanın bulgusuyla paralellik gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Parker vd.,2003; Patterson vd.,2004). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, çalışanların olumlu psikolojik iklim algısı çalışanların, psikolojik iyi oluş düzeylerine, işe yönelik tutumlarına, motivasyonlarına ve performanslarına olumlu katkıda bulunmakta (Parker vd.,2003); iş tatminini ve bunun sonucu olarak da örgüt verimliliğini artırmaktadır (Patterson vd.,2004). Benzer şekilde çalışmalarda, olumlu hizmet iklimi algısının, psikolojik sermaye ve iş performansını güçlendirdiği (Walumbwa vd.,2010); destekleyici örgüt ikliminin de duygusal bağlılığı artırdığı (Hughes vd.,2008) tespit edilmiştir. Luthans vd.(2008) psikolojik sermayenin destekleyici örgüt iklimi ve performans arasında aracı değişken olduğunu, destekleyici örgüt iklimi algısı arttıkça psikolojik sermayenin artacağını ve bunun da performansı olumlu olarak etkileyeceğini belirtmişlerdir. Süral Özer vd.(2013) de, destekleyici örgüt ikliminin psikolojik sermaye ile iş doyumunu arasında düzenleyici bir rolünün bulunduğunu, psikolojik sermayenin iş doyumunu geliştirici etkisinin destekleyici örgüt ikliminin pozitif algılandığı durumlarda daha yüksek olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öz yeterlilik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık bileşenleri sinerjik bir etki oluşturarak bir üst yapı olan psikolojik sermayeyi oluşturmakta (Luthans vd.,2006; Luthans vd.,2007b; Luthans vd.,2010); psikolojik sermaye de örgütsel çıktıları her bir bileşenin tek tek ortaya çıkardığı motivasyonel etkiden daha güçlü bir şekilde etkilemektedir (Sweetman ve Luthans, 2010). Araştırma sonucunda, öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu, psikolojik sermayenin iyimserlik boyutu ile okul iklimi ve alt boyutlarında en güçlü ilişkinin olduğu ve psikolojik sermayenin de diğer alt boyutlarından her birinin ayrı ayrı okul iklimi ile ilişkisinden daha güçlü olduğu görülmüştür. Bu bulgular ve açıklamalar ışığında bu araştırma kapsamında H_3 ve H_4 hipotezi test edilerek doğruluğu kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda, okul iklimi ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutlarının birlikte psikolojik sermayeyi pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Bu değişkenlerden sadece demokratiklik ve okula adanma ile başarı etkenleri değişkenlerinin psikolojik sermayenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, diğer bağımsız değişkenlerin ise tek başına psikolojik sermayenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütlerde destekleyici ve pozitif bir örgüt iklimi hem bireysel hem örgütsel gelişime

olumlu katkıda bulunarak pozitif duyguları ve motivasyonu sağlamakta (Luthans, 2002, s.57-72); çalışanların güçlü yönlerini geliştirerek bireylerde olumlu gelişim yaratan psikolojik sermaye de örgütsel performansı arttırmakta (Luthans ve Youssef, 2004, s.143-160); gerek bireysel gerekse örgütsel performansın getirdiği bu kaldıraç gücü, psikolojik bir sermaye olarak rekabet üstünlüğü sağlamaktadır (Çetin vd.,2013, s.99). Çimen ve Özgan (2018), öğretmenlerin psikolojik sermayesine katkıda bulunan faktörlerin destekleyici örgüt iklimi, işbirliği, iletişim, okulun uygun fiziksel koşulları, ebeveyn katılımı, mesleki özellikler ve olumlu deneyimler olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan psikolojik sermaye, iş tatmini, psikolojik iyi oluş, örgütsel bağlılık, işe bağlılık ve iklimin performansına olan etkisini arttırmakta, iş devamsızlığını azaltmakta, örgütsel gelişimi ve değişimi kolaylaştırmaktadır (Avey vd.,2008). Benzer şekilde, umut, iyimserlik ve dayanıklılık bileşenleri ise performans, iş doyumu, mutluluk ve işe bağlılığı olumlu etkilemekte; bunun sonucu olarak da olumlu bir örgüt iklimine katkıda bulunmaktadır (Youssef ve Luthans, 2007). Yapılan çalışmalarda, olumlu hizmet iklimi algısının, psikolojik sermaye ve iş performansını güçlendirdiği (Walumbwa vd.,2010); destekleyici örgüt iklimi arttıkça psikolojik sermayenin de artacağı ve bunun da performansı olumlu olarak etkileyeceği vurgulanmaktadır (Luthans vd.,2008). Bu bulgular ve açıklamalar ışığında, örgüt ikliminin psikolojik sermayenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bu araştırma kapsamında, H₅ hipotezi test edilerek doğruluğu kabul edilmiştir.

Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmaların, çoğunlukla olumsuzluklardan hareketle problem tespiti ve çözümüne yönelik olduğu görülmekte, aksine çalışanların pozitif güçlü yönlerine odaklanan, örgütsel değişim ve gelişimin başlangıç noktası olarak çalışanları gören, çalışanların pozitif yönlerini güçlendirme yaklaşımını benimseyen örgütlerin performans, uyum ve başarı gibi sonuçlar elde etmesi kaçınılmaz olmaktadır (Çınar, 2011). Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini doğrudan etkiliyor olması, onların gelişimine yönelik olarak yatırımı ve ilgiyi arttırmakta (Kilimci, 2006), hem psikolojik hem de sosyal ihtiyaçlarının üst seviyede karşılanması gerektiği görüşü gittikçe önem kazanmaktadır (Harichandan ve Pandya, 2012, s.29). Dolayısıyla öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin yüksek olması, işe bağlılık, işle bütünleşme ve performanslarını arttırmakta, nitelikli eğitimsel hedeflere ulaşılmasına, tüm paydaşların(öğrenci-veli-toplum) memnuniyetinin sağlanmasına katkı sağlamaktadır (Dönmez, 2014; Kutanis ve Oruç, 2014; Luthans vd.,2008). Bu da örgüt verimliliğini arttırmak amacıyla psikolojik sermayenin mutlaka yönetilmesinin bir gereklilik olduğunu göstermektedir (Avey, vd.,2009, s.677-693).

Araştırma kapsamında örgüt ikliminin, pozitif psikolojik sermaye üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca okul ikliminin başarı etkenleri, demokratiklik ve okula adanma bileşenlerinin psikolojik sermaye üzerinde anlamlı etkisinin olması, eğitim örgütlerinde bu konulara önem verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu noktada okullarda, demokratik bir ortamın, başarı etkenlerini artırıcı motivasyonel bir yaklaşımın; örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel destek, etkili bir liderlik ve etkileşim unsurlarını barındıran olumlu bir okul ikliminin geliştirilmesinin; öğretmenlerin okula ve mesleğe adanmışlıklarının artırılarak psikolojik sermayelerinin güçlendirilmesinde önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada örgüt ikliminin psikolojik sermayenin belli bir kısmını yordamasından hareketle, açıklanamayan varyansın farklı örgütsel davranış ve çıktılarla (liderlik, motivasyon, tükenmişlik, stres, iş-yaşam dengesi,

mükemmeliyetçilik algısı, iş doyumunu, kariyer tatmini vb.) araştırılması ve nitel yaklaşımlarla da desteklenmesi adına katkı sağlayabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 17/09/2021 tarihli 306 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Acet, A.(2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ve karara katılma arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akar, A.(2006).*İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı(Ankara ili örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akgün, E.(2015).*Lise öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri ile yaşam doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Akman, Y.(2016).Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*,28,268-277.
- Aksu, A.(1994).*Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Anık, S.ve Tösten, R.(2019).Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,18(69),332-342.
- Aranoff, C.E.,Baskin, O.W.(1983).Public relations:The profession practise. *St.Paul West Publ., Comp.*,196-198.
- Arık, M.(2016).*Eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının sanal kaytarma düzeylerinin yordayıcısı olarak örgüt iklimi: İstanbul ili örneği*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, İ.(2017).*Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Avcı, A.ve Bozgeyikli, H.(2017).Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin yordayıcısı olarak psikolojik sermaye. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,45,43-57.
- Avey, J. B., Luthans, F.,Jensen S.M.(2009).Psychological capital:A possitive resource for cambating employee ctreess and turnover.*Human Resource Management*,48(5),677-693.
- Avey, J.B., Wernsing, T.,Luthans, F.(2008).Can positive employees help positive organizational change?Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors.*The Journal of Applied Behavioral Science*,44(1),48-70.
- Bakkal, M.ve Radmard, S.(2020).Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2),163-195.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A.(2013).Etkili okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma(6.Baskı). Ankara:Pegem Akademi.
- Bandura, A.(1994).Self-efficacy.Vilanayur S. Ramachandran(Ed.), *Encyclopedia of human behavior* içinde(vol.4,p.71-81).New York:Academic Press.
- Bayat, S.(2015). *Okulların örgüt ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Baykal, İ.(2007).*İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkeler açısından incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Ege Üniversitesi, İzmir.
- Berberoğlu, N.(2013).*Psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi: bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bostancı, A.B., Çelik, K.ve Kahraman, Ü.(2017).Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,8(2),140-156.
- Bucak, E.B.(2002).Örgüt iklimi; yönetimde ast – üst ilişkileri. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*,3(7),1-17.
- Büyükgöze, H.ve Kavak, Y.(2017).Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi:Lise öğretmenleri örnekleminde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,23(1),1-32.
- Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik* (19.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlayan, E.(2014).*Okul binaları ve örgüt iklimi*.(Yayımlanmamış doktora tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çakmak, M.S.ve Arabacı, İ.A.(2017).Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,16(62),890-909.
- Çınar, E.(2011).*Pozitif psikolojik sermaye'nin örgütsel bağlılıkla ilişkisi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çiftçi, K.(2014).*İlkokul öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının örgütsel güven üzerindeki etkisi(Batman ili örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Zirve Üniversitesi, İstanbul.
- Çimen, İ.(2015).*Öğretmenlerin psikolojik sermaye algısına ilişkin faktörlerin incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Çimen, İ.ve Özgan, H.(2018).Contributing and damaging factors related to the psychological capital of teachers:A qualitative analysis. *Issues in Educational Research*,28(2),308-328.
- Dağlı, A.(2017).*Teoriden uygulamaya örgütsel iklim*(2.baskı).Ankara:Pegem Akademi.
- Davidson, M.(2003).Does organisational climate add to service quality in hotels?*International Journal of Contemporary Hospitality Management*,15(4),206-213.
- Demirtaş, Z.ve Küçük, Ö.(2019).Examination of psychological capital levels of teachers, Case of Elazığ province, Turkey.*European Journal of Education Studies*,6(7),257-269.
- Diş, O.(2015).*Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dixon, T.L.(2003).*Middle school teacher beliefs*.(Unpublished doctoral dissertation). USA:University of Acron.
- Doğan, D.(2011).*İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dönmez, B.(2014).*Pozitif psikolojik sermaye ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı, iş doyumunu, işgören performansı ve yaşam doyumunu ilişkisinin seyahat acentası çalışanları örnekleminde incelenmesi*.(Yayımlanmamış doktora tezi).Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ekin, A.(2017).*Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde pozitif psikolojik sermaye algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.
- Erol, E.(2014).*Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış doktora tezi).Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ertekin, Y.(1978).*Örgüt iklimi*. Ankara:Doğan Basımevi.
- Ertürk, R.ve Sezgin Nartgün Ş.(2019).Okul müdürlerinin okul yönetim tarzları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar (edit.Adem İşcan)*,221-245.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (Third Ed.)*. London: Sage Publication.
- Forehand, G.A.(1968).On the interaction of persons and organizations. organizational climate:Explorations of a concept (Tagiuri&Litwin Eds.).Boston:Division of Research. *Harvard Business School*,65-80.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E.(2006).*How to design and evaluate research in education(6th Ed.)*.New York:McGraw-Hill.
- Glisson, C.(2000).*Organizational climate and culture*.R.J. Patti.(eds.)*The Handbook of Social Welfare Management*, ABD, Sage Publications.
- Göçen, A.(2019).Öğretmenlerin yaşam anlamı, psikolojik sermaye ve cinsiyetinin psikolojik iyi oluşlarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*,8(1),135-153.
- Günbayı, İ.(2007).School climate and teachers' perceptions on climate factors:Research into nine urban high schools.*Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET*,6(3),70-78.
- Gündüz, H.(2008).*İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki(Gaziantep ili örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Güney, S.(2017).*Örgütsel davranış*(4.basım). Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.
- Harichandan, D.,Pandya, S.R.(2012).*Teacher education and ICT*.New Delhi, India:APH.
- Hirase, S.K.(2000).*School climate*.(Unpublished doctoral dissertation).USA:The University of Utah.
- Hoy, W.K.,Miskel, C.G.(2012).*Educational administration theory, research and practise/Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*(7.baskı).S.Turan(Ed.).Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kahveci, G.,Gülay, S.S.ve Bahadır, E.(2019).Ortaöğretim öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,50,167-197.
- Karacaoğlu, İ.(2008).*Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N.(1995).*Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Karataş, S.(2008).*Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kavgacı, H.(2010).*İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, A., Balay, R.ve Demirci, Z.(2014)Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi(Şanlıurfa İli Örneği).*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi/Electronic Journal of Social Sciences*,13(48),47-68.
- Kaya, Ç.ve Altunkurt, Y.(2018).Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik ve yapısal güçlendirmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*,43(193),63-78.
- Kaya, Ş.(2005).*İlköğretim okulu müdürlerinin cinsiyetlerine göre okul ikliminin oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Keleşçi, H.ve Yılmaz, K.(2015).Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,11(3),992-1007.
- Keser, S.(2013).*İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması*.(Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi).Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, Y.(2013).*İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin eğitsel denetim ve örgüt iklimine ilişkin algılarının değerlendirilmesi(Batman ili örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

- Kilimci, S.(2006).*Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*.(Yayınlanmamış doktora tezi).Çukurova Üniversitesi, Adana.
- King, D.D., Newman, A.,Luthans, F.(2015).Not if, but when we need resilience in the workplace.*Journal of Organizational Behavior*.Advance online publication. doi:10.1002/job.2063.
- Köse, A.(2015).*İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki(Kahramanmaraş ili örneği)*.(Yayınlanmamış doktora tezi).Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Gaziantep.
- Kutanis, R.Ö.ve Oruç, E.(2014).Pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye üzerine kavramsal bir inceleme. *The Journal of Happiness& Well-Being*,2(2),145 – 159.
- Landy, F.J.(1990).Psychology of work behavior.Prentice-Hall Inc.,California.Tanford, S.&Montgomery, R.(2015). The effects of social influence and cognitive dissonance on travel purchase decision.*Journal of Travel Research*,54(5),596-610.
- Li, L.I.,He, X.P.(2011).The researches on positive psychological capital and coping style of female university graduates in the course of seeking jobs.In *Proceedings of 2011 International Symposium—the Female Survival and Development*.Hawthorn East:St Plum-Blossom Press Pty Ltd(pp.221-226).
- Lowe, J.M.(1990).*The interface between educational facilities and learning climate in three elementary schools*. (Unpublished doctoral dissertation).USA:Texas A&M University.
- Luthans, F.(2002a).Positive organizational behavior:Developing and managing psychological strengths.*Academy of Management Executive*,16(1),57-72.
- Luthans, F.(2002b).The need for and meaning of positive organizational behavior.*Journal of Organizational Behavior*,23,695-706.
- Luthans, F., Avey, J.B., Avolio, B.J., Norman, S.M.,Combs, G.M. (2006).Psychological capital development:Toward a micro-intervention.*Journal of Organizational Behaviour*,27,387-393.
- Luthans, F., Avey, J.B., Avolio, B.J.,Peterson, S.(2010).The development and resulting performance impact of positive psychological capital.*Human Resource Development Quarterly*,21,41-66.
- Luthans, F., Avey, J.B.,Patera, J.L.(2008).Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital.*Academy of Management Learning & Education*,7(2),209-221.
- Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B.,Norman, S.M.(2007b).Positive Psychological Capital:Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction.*Personal Psychology*,60,541-572.
- Luthans, F., Luthans, K.W., Luthans, B.C.(2004).Positive psychological capital:Beyond human and social capital. *Business Horizons*,47(1),45-50.
- Luthans, F., Norman, S.M., Avolio, B.J.,Avey, J.B.(2008).The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship.*Journal Of Organizational Behavior*,29,219–238.
- Luthans, F., Youssef, C.M.,Avolio, B.J.(2007a).*Psychological capital:Developing the human competitive edge*.New York:Oxford University Press.
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C.M., Avolio, B.J.(2015).*Psychological capital and beyond*. Oxford, England:Oxford University Press.
- Luthans, F.,Youssef, C.M.(2004).Human, social, and now positive psychological capital management:Investing in people for competitive advantage.*Organizational Dynamics*,33(2),143-160.
- Luthans, F.,Youssef, C.M.(2007).Emerging positive organizational behavior.*Journal of Management*,33,321-349.
- McShane, S.L.,Von Glinow, M.A.(2016).*Organizational behavior/Örgütsel davranış(2.baskı)*.Günsel, A. ve Bozkurt,S.(Ed.).Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H.B.ve Şeker, G.(2011).Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,12(1),1-26.



- Norman, S.M., Avey, J.B., Nimnicht, J.L., Pigeon, N.G. (2010) The Interactive Effects of Psychological Capital and Organizational Identity on Employee Organizational Citizenship and Deviance Behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(4), 380–391. doi:10.1177/154.805.1809353764.
- Onoye, K.J. (2004). *A case study of a successful urban school: Climate, culture and leadership factors that impact student achievement.* (Unpublished doctoral dissertation). USA: University of Southern California.
- Öner, S. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özçiçek, V.T. (2016). *Örgüt iklimini etkileyen iç etmenler.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, M. ve Gören, S.Ç. (2016). Politik beceri ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 333-345.
- Özden, T. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algıları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Özer, P.R., Topaloğlu, T. ve Özmen, Ö.T. (2013). Destekleyici örgüt ikliminin, psikolojik sermaye ile iş doyumunu ilişkisinde düzenleyici etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 13(4), 437-447.
- Parker, C.P., Baltes, B.B., Young, S.A., Roberts, J.E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Organisational Behaviour*, 24, 389–416. <https://doi.org/10.1002/job.198>.
- Patterson, M., Warr, P., West, M. (2004). Organizational climate and company productivity: The role of employee affect and employee level. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 193-216.
- Ployhart, R.E., Moliterno, T.P. (2011). Emergence of the human capital resource: A multilevel model. *Academy of Management Review*, 36(1), 127-150.
- Polatçı, S. (2011). *Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun rolü.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Reichers, A.E., Schneider, B. (1990). *Climate and Culture: An Evolution of Constructs.* Schneider, B. (eds.) Organizational Climate and Culture, Jossey-Bass, San Francisco.
- Rivers, W.J. (2003). *Relationships between teacher-perceived school climate and school climate outcomes.* (Unpublished doctoral dissertation). USA: Valdosta State University.
- Roscoe, J. T. (1975). *Fundamental research statistics for the behavioral sciences.* (Second Edition). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Savur, N. (2013). *Otantik liderlik ve çalışanların psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Schneider, B., Ehrhart, M.G., Macey, W.H. (2013). Organizational Climate and Culture. *Annual Review of Psychology*, 64, 361-388.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Sertel, G. (2019). *Yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ile okullardaki örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sezgin, F. ve Kılınç, Ç.A. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.

- Sünkür, M.(2014).*İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olumlu psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi*.(Yayımlanmamış doktora tezi).Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Süpçin, E.(2000).*İlköğretim okullarının örgüt iklimi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Süral Özer, P., Topaloğlu, T.,Timurcanday Özmen, Ö.N.(2013).Destekleyici örgüt ikliminin, psikolojik sermaye ile iş doyumunu ilişkisinde düzenleyici etkisi.*Ege Akademik Bakış*,13(4),437-447.
- Sürmeli, G.(2018).*Algılanan yönetici liderlik stiline, çalışanın algılanan örgüt iklimi ve iş tatmini düzeyine olan etkisinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sweetman, D.,Luthans, F.(2010).*The power of positive psychology:Psychological capital and work engagement*. In Bakker, A.B. and Leiter, M.P.(Eds.),*Work engagement:A handbook of essential theory and research*,(pp.54-68),Hove, East Sussex:Psychology Press.
- Şahin, K.(2005).*İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şarbay, B.ve Bostancı, A.B.(2018).Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*,6(2),1-21.
- Şencan, H.(2005).*Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik(Reliability and validity in the social and behavioral measurement)*.Ankara:Seçkin Publishing.
- Tabachnick, B.G.,Fidell, L.S.(2015).*Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. M.Baloğlu(Çev.Ed.).Ankara:Nobel Yayınevi.
- Tahaoğlu, F.(2007).*İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi(Gaziantep ili örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Taşdan, M.(2008).*Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyum ve öğretime mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri*.(Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- TEDMEM(2014).*Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*(Türk Eğitim Derneği Rapor No.3).Ankara.
- Tok, A.(2006).*İlköğretim okullarındaki örgüt iklimine ilişkin öğretmen algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Töremen, F.ve Demir, S.(2016).Sahip oldukları psikolojik sermayenin öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,13(34),166-179.
- Tösten, R.(2015).*Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi*.(Yayımlanmamış doktora tezi).Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tösten, R., Arslantaş, H.İ.ve Şahin, G.(2017).Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin tükenmişliğe etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*,14(1),726-744.
- Tösten, R., Avcı, Y.E.ve Yıldırım, İ.(2018).Pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel bağlılık ilişkisi:Eğitim kurumlarında bir çalışma. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,2(3),21-29.
- Tösten, R.ve Özgan, H.(2017).Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,16(62),867-889.
- Walumbwa, F.O., Peterson, S.J., Avolio, B.J.,Hartnell, C.A.(2010).An investigation of the relationships among leader and follower psychological capital, service climate, and job performance.*Personnel Psychology*,63,937-963.
- Wang, J.H., Chen, Y.T.,Hsu, M.H.(2014).A case study on psychological capital and teaching effectiveness in elementary schools.*IACSIT International Journal of Engineering and Technology*,6(4),331-337.
- Yalçın, S.(2019).Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,19(1),13-26.

- Yapıcıer, İ.(2007).*rgt ikliminin oluşmasında yöneticilerin kişisel ve yönetsel özelliklerinin rolü*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yıldırım, İ.ve Tösten, R.(2019).Ğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp EĞitim Fakültesi Dergisi*,36,10-17.
- Yıldırım, M.(2009).*İlköğretim okullarında Ğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı(İstanbul ili Bahçelievler ilesi rneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Youssef, C. M.,Luthans, F.(2007).Positive organizational behavior in the workplace:The impact of hope, optimism and resilience*Journal Of Management*,33(5),774-800.

The Effect of Value Climate and Trust in the School Principal on Students' Well-Being

Değer İklimi ve Okul Müdürüne Duyulan Güvenin, Öğrencilerin İyi Oluş Durumlarına Etkisi

Hanifi ÜKER * 
Halil EKŞİ ** 

Abstract

In the well-being of the students; teachers, families, schools, environment, cultures, value climate and leader are important factors. It is necessary to know how much these factors affect students' well-being. In this study, the assumption tested is the effect which value climate and the students' trust in the school principal has on the students' well-being. Firstly, the Well-Being Model (WBM) is proposed. In this study a quantitative measurement method called correlational pattern model is used. A sample of 256 is included in this model which uses structural equation model and path analysis. The data were collected using the scale of EPOCH (Measure of Adolescent Well-Being), scale of Positive Values (PVS) and the scale of Trust in Principal. For the first stage of the Structural Equation Model (SEM), which is the measurement model, CFA was performed. Then, structural equation is constructed for (WBM) via latent variables and four hypotheses were tested. Compliance indexes showed that WBM was compatible with the data. When the model is examined, the value climate of the school positively and strongly predicts the well-being of the students. The predictive power of the trust in the school principal, however, turned out to be weak. Value climate at school positively affects students' well-being. However, poor trust in the principal has a negative effect on well-being.

Keywords: Value, trust, well-being

* PhD candidate, İstanbul Sabahattin Zaim University and Marmara University Joint Program, Department of Educational Sciences, E-posta: hanifiuker@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-7492-6784.

** Prof. Dr, Marmara University, Ataturk Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-posta: halileksi@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-7520-4559.

Öz

Öğrencilerin iyi oluşlarında; öğretmen, aile, okul, çevre ve kültürler arası farklılaşma önemli faktörlerdir. Bununla birlikte okullarda değer iklimi ve lider gibi iki önemli faktör vardır. Bu faktörlerin öğrencilerin iyi olma durumları üzerinde ne kadar etkili olduğunun bilinmesine ihtiyaç vardır. Bu çalışmada değer iklimi ve okul müdürüne duyulan güvenin öğrencilerin iyi oluş durumlarına etkili olma durumu araştırılmıştır. Sonuçlara bağlı olarak okullar gerekli tedbirleri almalıdır. Öncelikli olarak İyi Oluş Modeli (İOM) ileri sürülmüştür. Bu çalışmada korelasyonel model adı verilen nicel ölçüm yöntemi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli (YEM), yol analizi (PATH) kullanılan bu modelde 256 örneklem yer almıştır. Araştırmada üç ölçme aracı kullanılmıştır. Tüm ölçeklere, YEM in ilk aşaması olan ölçme modeli için DFA yapılmış veri ile orijinal ölçek yapısının uygunluğu test edilmiştir. Daha sonra gizil değişkenler ile İOM için yapısal eşitlik oluşturulmuş ve dört hipotez test edilmiştir. Bu hipotezler doğrultusunda öğrencilerin değer iklimi ve okul müdürüne duyulan güvenin öğrencilerin iyi olma durumlarını yordama gücü test edilmiştir. Kabul edilebilir düzeyde olan uyum indeksleri İOM modelinin verilerle uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Model incelendiğinde okulun değer ikliminin öğrencilerin iyi olma durumlarını pozitif ve kuvvetli bir şekilde yordadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, okullardaki değer ortamları öğrencilerin iyi oluşlarını doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin bireysel sorumluluklarını yerine getirmeleri okulun değer iklimini olumlu yönde etkiler.

Anahtar kelimeler: Değer, güven, iyi oluş

Geniş Özet

Giriş

Okulların sosyal iklimi, sadece akademik başarı için değil aynı zamanda toplumların gelecek inşası için önemlidir. Öğrenciler ancak olumlu okul ortamlarında kendilerini gerçekleştirebilirler. Olumlu okul ortamında; bağlılık gerçekleştirebilme, kararlı ve iyimser olabilme, ilişkilerdeki düzen ve mutlu olabilme imkânlarının olması öğrencilerin iyi oluşlarını ve psikolojilerini pozitif etkilemektedir. Okul iklimindeki bu imkânlar ahlaki gerekçelere bağlı olarak eyleme dönmektedir. Böylece farklı kişisel ve toplumsal değerlere yönelik eğitimsel faaliyetler ortaya çıkmaktadır. Bunlar aynı zamanda okulun değer iklimini zenginleştirmektedir. Değerler eğitimi ile birleşen bu zenginlik toplumun geneline yayılan iyilik ilişkisi ortaya çıkarmaktadır. Değer iklimi ile öğrencilerin iyi oluşları arasındaki ilişkinin boyutu önem kazanmaktadır. Şüphesiz ki okulu yöneten müdürün de öğrenciler üzerinde dolaylı veya Doğrudan ciddi etkileri vardır. Bu yüzden; okulun değer iklimi ve müdüre duyulan güven ile öğrencilerin iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin nasıl olduğu açıklanması gereken bir problemidir.

Bu çalışmanın amacı, okul müdürüne duyulan güven ve değer ikliminin ortaokul öğrencilerinin iyi oluş durumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu bağlamda bu çalışmanın cevap aradığı araştırma soruları şunlardır: (H1) Öğrencilerin iyi oluşlarına ilişkin bireysel sorumluluklarının değer iklimi üzerinde pozitif etkisi var mıdır? (H2) Öğrencilerin iyi oluşlarına ilişkin başkasına karşı sorumluluklarının değer iklimi üzerinde pozitif etkisi var mıdır? (H3) Öğrencilerin iyi oluşlarına

ilişkin değer ikliminin doğrudan pozitif etkisi var mıdır? (H4) Öğrencilerin iyi oluşlarına ilişkin müdüre duyulan güvenin doğrudan pozitif etkisi var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın amacına bağlı olarak oluşturulan araştırma sorularına cevap aramak için nicel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ilişkisel (korelasyonel) desen modeli kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yol analizi yapılmıştır. Çalışmada “İyi Oluş Modeli – İOM” önerilmiştir. Araştırmanın çalışma evreni İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki 52 ortaokulda okuyan 40057 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan değişken sayısı 45’tir. Hatalı ve eksik örneklem ayrıldıktan sonra kalan 280 örneklem değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Nicel örnekleme stratejilerinden çok aşamalı tabakalı örnekleme modeli ve sistematik örnekleme modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli (EPOCH) Ölçeği, Pozitif Değerler Ölçeği, Müdüre Güven Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS ve AMOS programları kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Değer iklimi ve iyi oluş ölçekleri alt boyutlarına göre SPSS te ortalamaları alınmıştır. AMOS programında normallik testine tabi tutulmuş ve bunun sonucunda birkaç örneklem analizden çıkarılmıştır. Daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile en çok olabilirlik (maximum likelihood) analizi ile veri ve orijinal ölçeğin uyumu test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli oluşturulduktan sonra yol analizi (path) ile yapısal model test edilmiştir.

Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen veriler referans değerler ile karşılaştırılmış ve yapısal uyum doğrulanmıştır. Yol analizi yapılarak hipotezler test edilmiş ve bir tanesinin kabul edilmediği görülmüştür. $P < 0.05$ düzeyinde hipotezlerden H4 hipotezi 0.362 bir değer ile anlamlılık ifade etmemektedir. Diğerleri “***” iyi bir anlamlılık düzeyinde kabul görmüştür. Müdüre duyulan güven ve değer iklimi dışsal gizil değişkenleri arasındaki korelasyon katsayısının (mudguv \leftrightarrow deger .25) olduğu görülür. 0.001 düzeyinde Pozitif olarak anlamlı bulunan bu ilişkiden müdüre duyulan güven ve değer iklimi gizil değişkenlerinin birlikte değiştikleri ve dolayısıyla müdüre duyulan güven için algılanan güven arttıkça okulun değer iklimi artacak veya tam tersi algılanan güven azaldıkça okulun değer iklimi azalacağı ortaya çıkmıştır.

Tartışma

Bu çalışmanın bulguları; okullarda değerler eğitimi geliştirmek, mutlu okul ortamları oluşturmak, öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlamak ve benzer araştırmalar yapmak isteyen araştırmacılar ve öğretmenler için çeşitli sonuçlar ortaya koymuştur. İyi oluşun; bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar iyi oluşu yüksek oranda pozitif etkilemektedir. Bu çalışma bize göstermiştir ki; okuldaki değer ikliminin öğrencilerin iyi oluşlarını pozitif yönde etkilemektedir. Okul müdürüne duyulan güven

ise öğrencilerin iyi oluşlarını etkilememektedir. Bununla beraber iletişimi kuvvetli olan müdürlere öğrencilerin daha fazla güven duyduğu görülmüştür. Öğrenciler bireysel sorumluluklarını yerine getirdiğinde okulun değer iklimini pozitif yönde etkilemektedir. Bu da öğrencilerin aynı zamanda iyi olmalarını sağlamaktadır.

Introduction

Families expect schools to raise good individuals for social and academic expectations. In the curriculums that they announce, schools have the responsibility to develop the characters of the students, discipline them in line with the rules, and raise them as valuable persons within moral principles (Akbaş 2008). Values are mental phenomenons affecting our thoughts and actions within the affective sphere. Social change made reprising the values and the importance of teaching the values inevitable (Demirci & Ekşi 2015). For this reason, schools give importance to the teaching of the values because the current climate and importance of the school is a distinctive feature.

Donnelly (1999) observed that the values of the school makes up the value climate of that school. All members of education are affected by these values, and therefore are motivated by them to create a level of social relation. Respect, acceptance, and value factors determine the belonging of the student to the school (Sari, 2015). These situations relating to the values are directly correlated with the well-being of the students. These relations strongly affect the sense of belonging to the school (Rowe & Stewart 2009). This sense of belonging is described in the literature as ecological (Rowe, Stewart, and Pattinson, 2007). Dessel (2010) considers this ecological perspective by the dependency and the quality of relationships in school groups.

School climate makes the evaluation process very difficult due to factors such as multidimensional, complex observations and group work. Still, people who spend time at school can reach a judgement about school's climate by making simple observations. Especially, a person who comes to school for the first time can clearly reach a verdict by her/him intuitions (Doğan, 2012). This gives us an idea about the values of the school. For this reason, it is of great importance to know about school's climate. Additionally, the value climate of the school, alongside the trust in school principal, affects the well-being of the students.

Trusting the executive is important in many ways. Dependency of the students and educators to the executive leads to the development of an emotional relationship (Özdaşlı & Yücel, 2010). Trust, which is as old as human history, is very striking today in terms of core values (Özer & Atik, 2014). Especially trust in the school principal is essential in order to put forward successful tasks. This trust approach affects motivation and well-being of students directly, partially and indirectly. It affects directly, indirectly and partially the motivation and well-being of the students. For this reason, school motivation cannot be differentiated from the social structure which contains it. The cultural and ethnic groups to which the students belong along with other environmental factors are the base of this social structure. Another important factor of social context is belonging, acceptance, and support (Goodenow & Grady, 1993). Naturally, the well-being of the students are affected by these.

Tschannen-Moran and Hoy (2000) state that trust is a multi-dimensional concept in the literature and it is not possible to make a single definition. Trust is to be sure of the behavior of the other party (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995). Love (2004) describes trust as staying dependent on the person which is trusted and appealing to them. Trust is essential to any organization and is the determiner of relationships in the highest stage for all members of the organization. It is an important factor in any situation, such as risk management, the quality of education, self-fulfillment of students, and outlook of the parents. It is also the most effective component for a school (Chhuon et al., 2008). From this perspective, according to Chhuon, Gilkey, Gonzales, Daly, and Chrispeels (2008), trust is the most effective component for a school. From this component's perspective, an atmosphere without trust leads to an atmosphere where the relationships are negatively affected. Trust which is built by many leads to healthy relationships and create specific effects on the students. The reason for this is that the students who trust and are trusted will succeed in reflecting themselves. In school ecosystem, trust in school principal is a key situation.

Leaders in school setting have a special position in establishing and promoting core values, maintaining and enhancing organizational trust. A moderate relationship was found especially between spiritual leadership and trust (Taboli & Abdollahzadeh, 2016). Especially leaders with high spirituality can have an impact on organizational trust. However, spirituality manifests itself through good behavior (Terzi et al., 2020). Thus, leaders become role models for students. Students behave well and feel good about themselves. It can be thought that managers with different leadership styles may stay away from this kind of influence. Since one of the most important elements of educational goals is to increase well-being of students, effectiveness of the school leader should be taken into account. For this, it would be appropriate to analyze the factor of trust in the principal affecting well-being of student. Analyzing the factors which affect well-being of students will be appropriate. It is impossible to think of well-being of students apart from the trust they have in their school principal. In this study, determining motivation for the principal is of great importance because the trust in principal contributes this well-being. This situation also cannot be separated from the values of the school. Values are critical due to their roles of guiding (Arslan, 2018).

The entailments for and the functions of a good life have been debated over a long time. According to the studies, when we look at the descriptions for the notion of well-being, it is striking that these descriptions are always multidimensional (Seligman, 2011). For instance, Kern and colleagues (2015) stated that there is no single scale to describe well-being, but scales of different qualifications will lead to more correct results. For this reason, school climate and educator motivation should be analyzed together and relations between them and well-being should be stated.

The notion of well-being expresses ideal psychological functionality and experience. Well-being is addressed through five dimensions. These are engagement, perseverance, optimism, connectedness, and happiness (Demirci & Ekşi, 2015). Engagement is one of the key necessities of the school. Students high in engagement are valuable to school's recognition and publicity (Chen et al., 2019). Students high in engagement will take part in establishing an alumni association and protecting the social fabric. Csikszentmihalyi (1997) conceptualize high-level engagement as "flow." This state is related to not realizing how the time flew by. Most importantly, engagement plays a key part in the

well-being of students. Humans push on by keeping their morals high and fighting through. This state can be described as perseverance. Optimism, however, is all about perspective. It is, in other words, a matter of thinking positive against all the hardships that are faced. Connectedness is parallel to being accepted. Happiness is an ecosystem of satisfaction. Life is made up of many constituents. You either be happy or unhappy in the total of all. It is thought that, these five dimensions of well-being are affected by value climate of the school and trust in the principal.

Purpose of Study

It can be said that, this study is important in terms of school culture. Trust is an effective parameter in school culture formation. School principal plays an important role in this trust (Robbins & Judge, 2017). The purpose of this study is to analyze effects of trust in school principal and the value climate on well-being of secondary school students. Because a school cannot develop independent of students, educators, parents, executives, and the environment. These factors are relational and create effects altogether. For instance, motivation of the students and their trust in the principal can affect their well-being. Donnelly (1999) states that school administration is part of a culture of the school. Along with that, parents and the cultural environment have big impacts on the value climate. This shows that many factors play roles in different proportions. Ultimately, these affect the well-being of students.

Research Questions

For this reason, answers are searched for the following questions:

1. How are the value climate of school and the well-being of students correlated?
2. How are the trust in school principal and the well-being of students correlated?

Method

Research Design

Explanatory relational (correlational) design model, one of the quantitative research methods, was used following the problem situation and purpose. The purpose of the correlational research is to explain how the variables are correlated. Explanatory correlational patterns are made up relation of two or more variables (Johnson & Christensen, 2019). To explain relations among variables, structural equation modeling (SEM) is being used. SEM is a collection of methods which test correlation and causation between latent and observed variables. SEM can be described as a statistical method, reached via testing a structural notion with hypotheses (Raykov & Marcoulides, 2012; Tomer, 2003). Explanatory Relational (correlational) design model is particularly successful in testing complex models, if any, for the network of relationships in the model under consideration. SEM is used in testing various theories and developing new models for it has such qualities as including measurement errors (Dursun & Kocagöz, 2010).

Data were collected with measurement tools to explain and to create certain relationships between variables. The data were arranged with SPSS statistical program. A normality test was

performed. Since the data were distributed normally, confirmatory factor analysis was performed using the maximum likelihood method to verify the agreement between factors. Then, value climate of the school and trust in the principal as the predictor of well-being are considered relationally. This proposed model is named “Well-Being Model – (WBM)”.

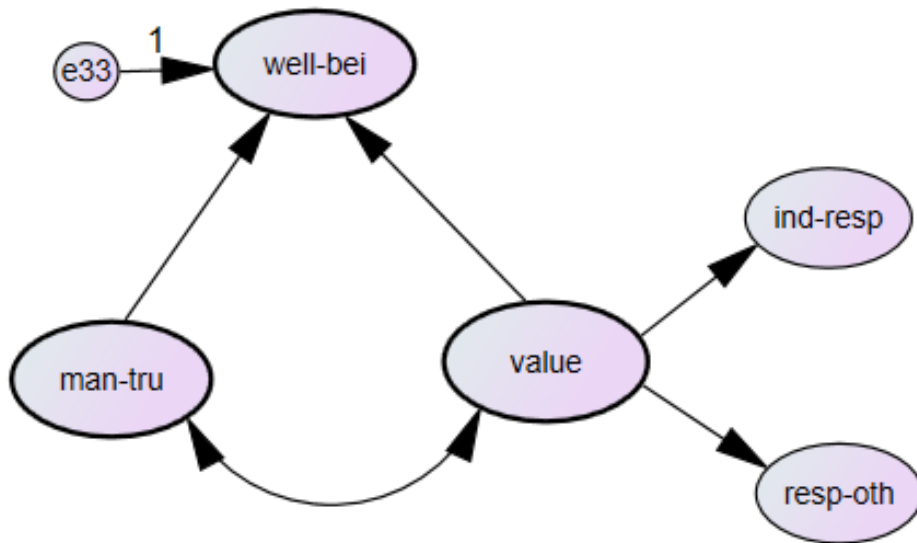


Figure 1: Proposed Well-Being Model – (WBM). (mantru: Trust in the manager, value: Value climate, ind-resp: Individual responsibility, resp-oth: Responsibility towards others, well-bei: Well-being,

30 observed variables take place in this offered model. The observed variables of Happiness, Relationality, Optimism, Determinism, and Loyalty are made up of means. There are two latent exogenous variables (value climate, trust in principal) and three latent endogenous variables (well-being, personal responsibility, responsibility toward others).

In line with the findings we have as the result of the problem state, the hypotheses below are formed using the research model in Figure 1:

1. H1: There is a correlation between the well-being of the students and their responsibilities on $\alpha = 0.05$ significance level. The personal responsibilities of students relating to their well-being have a positive effect on the value climate.
2. H2: There is a correlation between the well-being of the students and their responsibility toward others on $\alpha = 0.05$ significance level. The responsibility toward others of the students relating to their well-being has a positive effect on the value climate.

3. H3: There is a direct correlation between the well-being of the students and value climate on $\alpha = 0.05$ significance level. Value climate has a direct positive effect on the well-being of the students.
4. H4: There is a correlation between well-being of the students and trust in school principal on $\alpha = 0.05$ significance level. The trust in school principal has a direct effect on the well-being of the students.

Sample Group

The population of the research is made up of the 40.057 students who continue their secondary education in Ümraniye district of Istanbul. Structural equation model is considered when the sample size is determined. According to Eroglu (2003), some researchers accept the sample size between 200-500 in structural equation model analysis. According to Weston and Gore Jr (2006), it is enough if the sample size is more than 200. On the condition that we conform to normal distribution and there is no lost data, the sample size should be five times the number of variables. The number of variables in the research is 45, so the sample size is determined to be $45 \times 5 = 225$. The sampling is made according to this number within the bounds of possibility. After the faulty and deficient samples are eliminated, the remaining 256 samples are analyzed. The quantitative sampling strategies, multi-stage sampling and systematic sampling models were used. Data were collected in 2019 Fall.

Data Collection Tools

The EPOCH (Measure of Adolescent Well-Being) Scale: EPOCH Measure of Adolescent Well-Being is made up of 5 dimensions (Engagement, Perseverance, Optimism, Connectedness, and Happiness) and 20 articles. The adaptation study in Turkish is made by Demirci & Ekşi (2015). In order to test the construct validity, confirmatory factor analysis is done. To test the credibility of the scale, internal consistency coefficient is calculated. Corrected article-total score correlations are analyzed for article analysis of the scale. The fit indices values are found to be acceptable in the result of the confirmatory factor analysis to determine the consistence of the five-dimensional model of the scale. ($\chi^2 = 381.29$ sd = 160, RMSEA = .074, NFI = .96, NNFI = .98, CFI = .98, IFI = .98, RFI = .96 ve SRMR = .052). The factor loads of the articles of the scale range between 0.37 and 0.84. The internal consistency coefficients relating to the sub dimensions of the scale range between 0.72 and 0.88. The internal consistency coefficient relating to the total score of the scale is calculated to be 0.95. The corrected article total score correlation coefficients range between 0.41 and 0.77. According to the result of the research, the EPOCH scale is a reliable and valid scale to measure the adolescents' well-being and development and can be used in the research made in Turkey. High scores achieved in any of the sub dimensions of the scale shows that the individual has the quality which that sub dimension measures. The scale also gives a total well-being score. When the scale is graded, the mean of the sub dimensions and the total score is considered (Demirci & Ekşi, 2015). In this study, the Cronbach Alpha coefficient was calculated as 0.89.

Positive Values Scale: Positive Values Scale (PVS) is developed by Huang & Cornell (2016). It has been adapted into Turkish by Arslan (2018). In the process of adaptation, the grading of PVS which is made up of 9-item and two subscales (personal responsibilities and responsibility toward others) is done via 6-item liker scale. Cronbach Alfa coefficient is calculated to be 0.88. A two-dimensional model is discovered in the scale adaptation analysis. ($\chi^2=58.77$, $sd=26$, $p=0.06$, $RMSEA=0.06$, $NFI=0.97$, $NNFI=0.98$, $CFI=0.98$, $IFI=.98$, $RFI=0.96$ ve $SRMR=0.36$). In the secondary school sample which the Turkish adaptation of the positive value scales, reliable and valid statistical results are reached. As the items gained from the scale increases, the positive value level of the individual increases (Arslan, 2018). In this study, the Cronbach Alpha coefficient was calculated as 0.84.

Trust in Principal Scale: Trust in Principal Scale is developed by Barnes, Forsyth, and Adams (2003). It has been adapted into Turkish culture and language by Özer & Atik (2014). It has been implemented as 20-item in the process of adaptation into Turkish and then been reduced to 16 items at the end of analyses. The scale is made up of a single dimension. 5-item likert grading is done. Every item has these choices as item values: “1 = Never”, “2 = Rarely”, “3 = Sometimes”, “4 = Mostly”, “5 = Always”. The least items collected can be 16 and the most can be 80. An increase in item shows more trust in the principle, and a decrease shows otherwise. The Cronbach Alfa coefficient was calculated to be 0.94 in the first implementation, and 0.95 in the second. There is enough proof for the reliability and validity of the scale (Özer and Atik, 2014). In this study, the Cronbach Alpha coefficient was calculated as 0.91.

Data Analysis

In this research which aims to test a model of the effect which the value climate of the students and the trust in principal has on the well-being of the students, confirmatory factor analysis and path analysis techniques are used. The scales used in the research were adapted into Turkish culture beforehand and their validities and reliabilities are approved. The collected data are analyzed using SPSS and AMOS software. The means of value climate and well-being scales are calculated using SPSS software. They are tested for normality in AMOS software and as a result, a few samples are eliminated from the analysis. The compatibility of the data and the original scale is tested with confirmatory factor and maximum likelihood analyses. Test results are generally evaluated using CMIN/DF value for χ^2/sd statistic, and mean square error is evaluated according to comparative fit index (GFI and CFI) values. For good fit values, the numbers should be $CMIN/DF <.03$, GFI and CFI $>.95$ and $RMSEA <.05$. For acceptable values, the numbers should be $CMIN/DF <.05$, GFI and CFI $>.90$ and $RMSEA <.08$ (Blunch, 2008). Confirmatory factor analysis is made to bring out the relation of latent structures. This confirmatory factor analysis is shown in Figure 2.

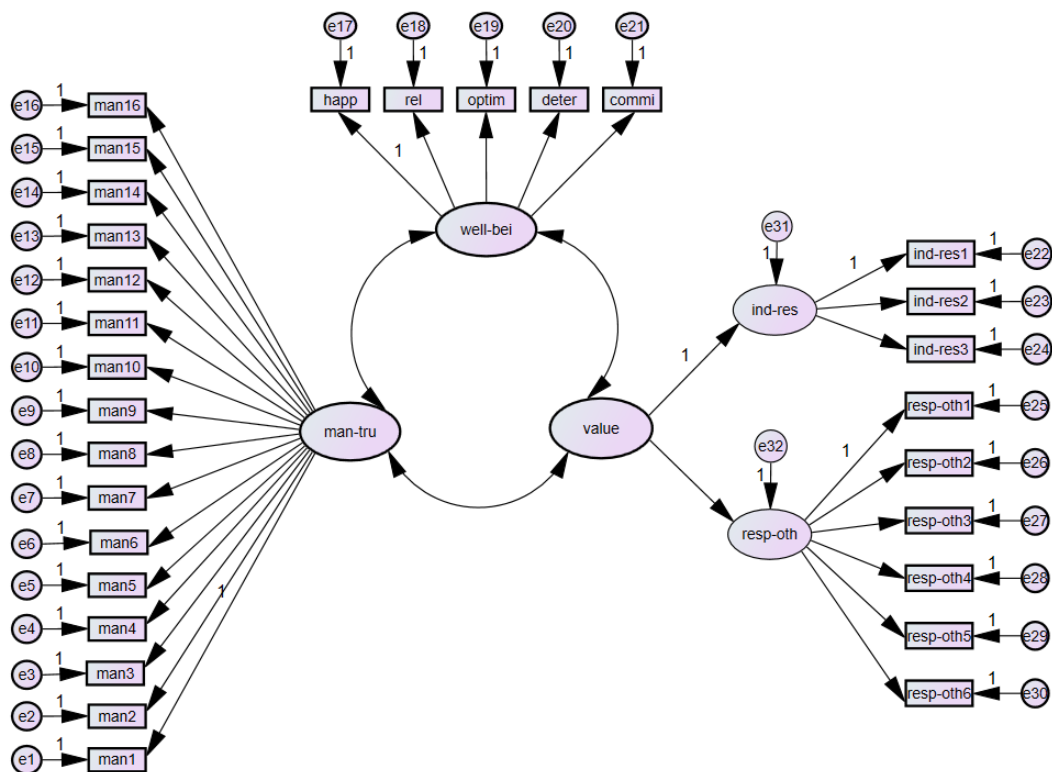


Figure 2: The Confirmatory Factor Analysis of the Well-Being Model (n=256) value: Value climate, ind-resp: Individual responsibility, resp-oth: Responsibility towards others, well-bei: Well-being, happ_avg: Happiness, rel: Relatedness, optim: Optimism, deter: Determination, commi: Commitment

The fit index values after the combination of the measuring model with covariances are shown in Table I. The data acquired as the result of the confirmatory factor analysis are compared with reference values.

Table 1.

Fit Index Values of the Measuring Model via The Confirmatory Factor Analysis

Cohesion Criteria	Good Fit	Acceptable Fit	Research Model DFA Analysis
CMIN/DF χ^2/sd	$0 < X^2/sd < 3$	$3 < X^2/sd < 5$	2.11
CFI	$0,95 < CFI < 1$	$0,90 < CFI < 0,95$	0.90
GFI	$0,95 < GFI < 1$	$0,90 < GFI < 0,95$	0.82
RMSEA	$0 < RMSEA < 0,05$	$0,05 < RMSEA < 0,08$	0.06

When the model fit indices are analyzed, CMIN/DF shows perfect fit. RMSEA and CFA values show acceptable fit. GFI, however, is left out of the acceptable values. It can be said that looking at these values can show structural adjustment as a result of confirmatory factor analysis.

The structural model is tested using path analysis after the structural equation model is made using confirmatory factor analysis. The path analysis for Well-Being Model is shown in Figure 4. The fit index values of the structural model are identical to the fit index values of the measuring model.

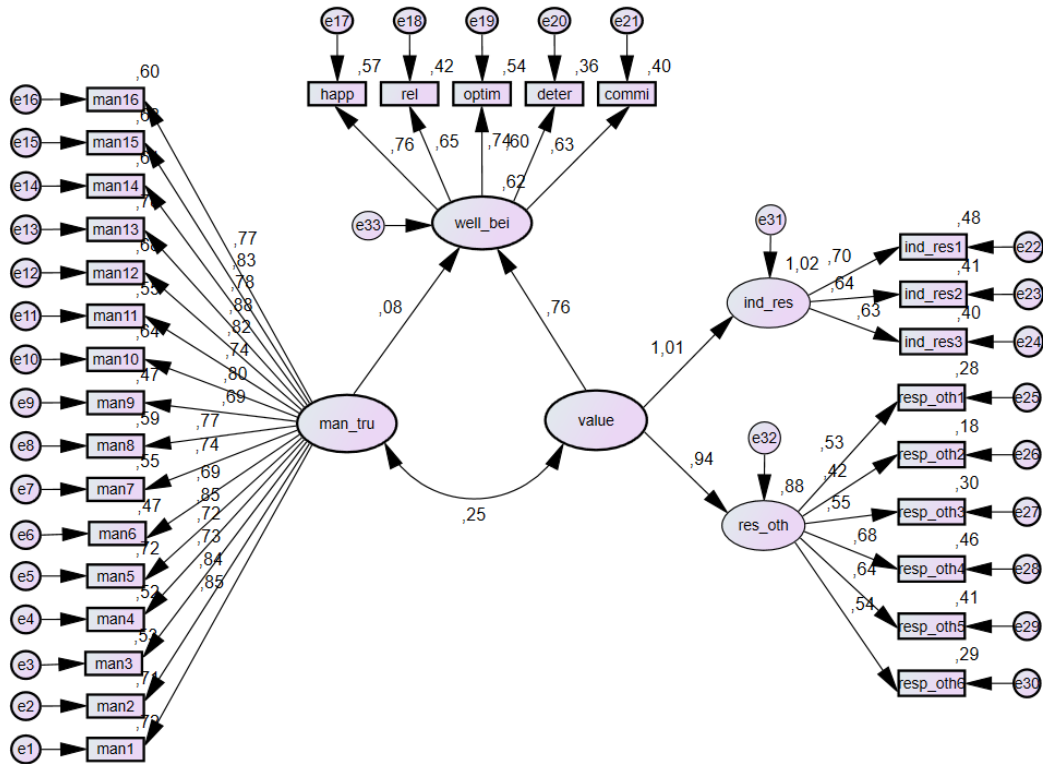


Figure 3. Path Analysis of the Well-Being Model (n=256)

Table 2.

Well-Being Model Path Analysis Standardized Regression Weights

			Hypothesis	Standardized Factor Load	Standard Error	Critical Ratio	P	State
well_bei	<---	man_tru	H4	.077	.043	1.343	.179	Rejected
well_bei	<---	value	H3	.762	.071	8.183	***	Accepted
ind_res	<---	value	H1	1.009				Accepted
res_oth	<---	value	H2	.940	.109	6.929	***	Accepted

The regression weights calculated according to the path analysis of this model using 256 samples are analyzed and shown in Chart 3. The P column shows the results of the hypotheses. Standardized factor loads are manually added to the table. Factor loads state the relation between factors. It equals to one unit of change. Among values of the $P < 0.05$ level hypotheses, the H4 hypothesis is not significant with a value of 0.362. The other ones “***” are accepted within an acceptable range.

When Table II is considered, the correlation coefficient between the trust in principal and value climate exogenous latent variables (man_tru \leftrightarrow value) is found to be .25. From this correlation which is positively significant on 0.001 level, we can deduct that the latent variables of value climate change simultaneously and therefore, when perceived trust for the trust in principal increases, the value climate of the school also increases; on the opposite hand, when the perceived trust decreases, the value climate of the school decreases. The total effect factors are stated below.

The value climate exogenous latent variable has a positive effect on the well-being intrinsic latent variable (well_bei \leftarrow – value .762). This situation shows us that the positive increase in the value climate in schools increases the well-being of students.

The value climate external latent variable has a positive effect on the individual responsibility latent variable (ind_res \leftarrow – value .1). This situation shows us that the positive increase in the value climate in schools positively increases the responsibilities of the students.

The value climate external latent variables has a positive effect on the liability to other latent variable (res_oth \leftarrow – value .94). This situation shows us that the positive increase in the value climate in schools positively increases students’ responsibilities towards others.

The well-being model hypothesis is stated below, considering their possibilities of effectuation according to the result of the analyses.

1. “H1: There is a correlation between the well-being of the students and their responsibilities on $\alpha = 0.05$ significance level. The personal responsibilities of the students relating to their well-being have a positive effect on the value climate” hypothesis is accepted on $\alpha = 0.05$ significance level, and is approved to have a significant effect.
2. “H2: There is a correlation between the well-being of the students and their responsibility toward others on $\alpha = 0.05$ significance level. The responsibility toward others of the students relating to their well-being has a positive effect on the value climate” hypothesis is accepted on $\alpha = 0.05$ significance level and is approved to have a significant effect. The responsibility toward others of the students relating to their well-being has a positive effect on the value climate and has a predictive power of 0.94.
3. “H3: There is a direct correlation between the well-being of the students and value climate on $\alpha = 0.05$ significance level. Value climate has a direct positive effect on the well-being of the students” hypothesis is accepted on $\alpha = 0.05$ significance level and is approved to have a significant effect. The value climate has a direct positive effect on the well-being of the students and has a predictive power of 0.76.

4. "H4: There is a correlation between well-being of students and trust in school principal on $\alpha = 0,05$ significance level. Trust in school principal has a direct effect on the well-being of students". Hypothesis is higher than $\alpha = 0.05$ significance level with $\alpha = 0.17$. That is why it is not accepted. It has no significant effect.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

With this study, the Well-Being Model which is developed to investigate the effect which the trust that students have in the school principal and the value climate of the school has on the well-being of the students is tested. For this, the mean values of the scales were subjected to confirmatory factor analysis, and path analysis is made after the renewal of the model.

The concept of well-being is highly important to describe in scientific research and in our everyday lives (Ryan & Deci, 2001). The research made about well-being and the scales made are usually for adults. Such research can encourage studies on children and adolescents (Casas, 2011). In this sense, this study is important for its well-being research. Well-being is one of the indicators of a positive school environment. Non-social actions and positive values of the individuals are indicators of positive school environment (DomíNquez et al., 2013). One of the most important duties of the school administrators is to maintain positive school environment (Kaso et.al., 2021). Effective education can only happen with a positive school environment (Xu & Law, 2015). Value climate is key to a positive school environment. According to the results, the value climate has a 0.76 ratio of positive effect to one unit of increase. The positive effect on the students' value state also contributes to their mood. Programs designed to develop values help decrease the disciplinary problems (Christofferson & Callahan, 2015). Positive school environment and the value climate supporting it are the most important elements of the school ecosystem. This research will contribute to similar research in the literature.

In the Well-Being Model, it has been proposed that trust in principal affects the well-being of the students. Trust is essential to live in conversational, complex, and dependent societies. We trust architects for the construction of our buildings, other people in traffic, the government for underground and security (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). In a positive school environment, the number one person to trust is the school principal. In the result of the analysis, however, there is not a significant effect of the trust in principal on the well-being of the students. With the value of $\alpha = 0.36$, it was rejected on ile $\alpha = 0.05$ significance level. This might relate to the own dynamics of the school. When the model is implemented in other school, other results might come out. We talked about a situation where the value climate and the trust in principal affects the well-being of the students. Contrary to what we have thought, there is no effect of school principal on the well-being of the students. Well-being has key components. These are what we have on our scale: engagement, perseverance, optimism, connectedness, and happiness. Positive sense of self, good relationships, personal freedom, a meaningful life, and emotions reflect well-being. The components of well-being affect well-being of students strongly, directly, and positively affect the well-being of the students. Effect values: bag_ort=0.63, kar_ort=0.60, iyi_ort=0.73, ili_ort=0.65, mut_ort=0.75. When

we analyze from the perspective of effect, the happiness of the students contribute the most to their well-being. The least effective is found to be perseverance.

When the standardized total effect of the observed variables of the trust in principal is analyzed, the highest predictive power is found to be (mud13 \leftarrow - mudguy) .881. The principals talking to their students maintains a high level of trust. A school principal who has high levels of communication increases the trust. Schools are not independent of the society and the culture that they are in. Values are encountered as different kinds: social, communal, cultural, group values, and organizational values. For this reason, alongside institutional studies, value-focused studies are also speeding up (Hofstede, 1998). One of the subcomponents of the value climate of the school, execution of personal responsibilities make school more valuable. When the standardized regression coefficients of the observed variables for personal responsibilities, we see a predictive power of (deg_bs1 \leftarrow - deg_bs) .695. Students telling the truth even when it is difficult to do so is the highest item of their personal responsibilities. When standardized regression coefficients of the observed variables for responsibility toward others, we see a predictive power of (deg_bks4 \leftarrow - deg_bks) .678. Being kind to others is the highest item of their responsibility toward others.

This Well-Being Model made using path analysis turns out to be of great importance for students. It can lead the way for various education activities. Schools can test this model and use it in the renewal of school culture according to the power of the coefficients.

Limitations and Future Research Directions

The most important limitation of this study is that the research was conducted in only one district. School curriculum, parent profile and regional differences limit this study. School principals should be in contact with students. Educational programs and places should be organized for students to be well. In schools; values education practices on happiness, optimism and responsibility should be done. In studies to be conducted elsewhere, the relationship between trust in the manager and well-being can be revealed. Because, supporting findings have been reached in the literature review. One of the most important conclusions that this study showed us is about how being responsible changes the school environment. However, well-being of students will also bring academic success with it. It will help the student to self-fulfill both socially and individually. The results and correlations between the variables of the Well-Being Model research that the schools will implement themselves can be compared to the ones of this research. It will highly benefit the school ecosystem.

References

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555-575. <https://doi.org/10.1007/s12187.010.9093-z>
- Christofferson, R. D., & Callahan, K. (2015). Positive behavior support in schools (PBSIS): An administrative perspective on the implementation of a comprehensive school-wide intervention in an urban charter school. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 2(2), 35-49.

- Christophersen, K.-A., Elstad, E., & Turmo, A. (2012). Antecedents of teachers' exerting effort within two different management regimes: An assessment-based accountability regime and regime without external pressure on results. *International Journal of Education Policy Leadership Quarterly*, 7(6), 1-14.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Demirci, İ., & Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH ölçeği'nin Türkçe formunun geçerliği ve güvenilirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 9-30.
- Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education Urban Society*, 42(4), 407-429. <https://doi.org/10.1177/001.312.4510361852>
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012(10), 55-92. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.286>
- Domínguez, A., Saenz-De-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers Education as Change*, 63, 380-392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Donnelly, C. (1999). School ethos and governor relationships. *School Leadership Management*, 19(2), 223-239. <https://doi.org/10.1080/136.324.39969258>
- Dursun, Y., & Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (35), 1-17.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220.973.1993.9943831>
- Hofstede, G. (1998). Attitudes, values and organizational culture: Disentangling the concepts. *Organization studies*, 19(3), 477-493.
- Huang, F. L., & Cornell, D. G. (2016). Using multilevel factor analysis with clustered data: investigating the factor structure of the positive values scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/073.428.2915570278>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (9 ed.). Sage Publications.
- Kaso, N., Mariani, M., Ilham, D., Firman, F., Aswar, N., & Iksan, M. (2021). The Principal's leadership: How to improve the quality of teaching and learning process in state junior high school of luwu. *Jurnal Administrare*, 8(1), 49-58. doi:10.26858/ja.v8i1.19126
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: application of the PERMA Framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262-271. <https://doi.org/10.1080/17439.760.2014.936962>
- Love, J. (2004). *The trust process in organizations: Empirical studies of the determinants and the process of trust development*. Oxford University Press Oxford, UK.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.243.48410>
- Özdaşlı, K., & Yücel, S. (2010). Yöneticiye bağlılıkta yöneticiye güvenin etkisi: Yapısal eşitlik modeli ile bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11), 67-83.
- Özer, A., & Atik, S. (2014). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürlerine güven düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 87-106.
- Özer, N., Dönmez, B., & Atik, S. (2016). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne ve öğretmenlere güven düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 259-280.

- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2012). *A first course in structural equation modeling*. Routledge.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior*. Pearson.
- Rowe, F., & Stewart, D. (2009). Promoting connectedness through whole-school approaches: A qualitative study. *Health Education, 109*(5), 396-413.
- Rowe, F., Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education, 107*(6), 524-542.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology, 52*(1), 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality social Psychology of Education, 57*(6), 1069. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sari, M. (2015). Adaptation of the psychological sense of school membership scale to turkish. *Global Journal of Human-Social Science Research, 15*(7).
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being and how to achieve them*. Simon and Schuster.
- Taboli, H., & Abdollahzadeh, S. J. I. B. M. (2016). The mediating role of trust in supervisor and professional ethics in the relationship between spiritual leadership and organizational virtuousness (Case Study: Document Registration Organization at Kerman City). *International Business Management, 10*(11), 2214-2221.
- Terzi, R., Gocen, A., & Kaya, A. (2020). Spiritual leaders for building trust in the school context. *Eurasian Journal of Educational Research, 20*(86), 135-156.
- Tomer, A. (2003). *A short history of structural equation models, structural equation modeling: Applications in ecological evolutionary biology*. Cambridge University Press.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research, 70*(4), 547-593. <https://doi.org/10.3102/003.465.43070004547>
- Weston, R., & Gore Jr, P. A. (2006). *A brief guide to structural equation modeling*. The Counseling Psychologist
- Xu, S., & Law, W.-W. (2015). School Leadership and Citizenship Education: The Experiences and Struggles of School Party Secretaries in China. *Educational Research for Policy and Practice, 14*(1), 33-51.

Suriyeli Mültecilerin Yükseköğretimden İstihdama Geçiş Deneyimlerinin İncelenmesi*

Examining the Transition Experiences of Syrian Refugees from Higher Education to Employment

M. Fatih GÜVENDİ* 
Yusuf ALPAYDIN** 

Öz

Suriye iç savaşından göç edip Türkiye'ye geçici koruma kapsamında gelen Suriyelilerin en önemli problem alanlarının başında eğitim ve istihdam konusu gelmektedir. Suriyeli mültecilere yönelik birçok çalışma olmasına karşın Suriyeli mezunların yükseköğretimden işgücü piyasasına geçişlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının ön lisans ve lisans programlarından mezun olan Suriyelilerin işgücü piyasasına geçiş süreçlerindeki deneyimlerini incelemek amaçlanmaktadır. Çalışma ile Suriyelilerin eğitim sürecine ilişkin algıları ile istihdam süreçlerinde yaşadıkları deneyimler birlikte değerlendirilmektedir. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilime (fenomenoloji) göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de yükseköğretim kurumlarından mezun olan ve hâlihazırda çalışan 15 Suriyeli oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiş, verilerin analiz edilmesinde kod, kategori ve temalara başvurulmuştur. Katılımcı görüşlerine göre Suriyelilerin hem eğitim hem de istihdamda yaşadıkları sorunların başında dil yetersizliği gelmektedir. Ayrıca Suriyeliler işgücü piyasasına dâhil olmakta fakat işgücü piyasasında ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Bu durumu baş etmek için sıklıkla Suriyelilerin çalıştığı işletmelerde çalışmakta ya da girişimci olarak işgücü piyasasında var olmaya çalışmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli mülteciler, yükseköğretim, eğitimden istihdama geçiş, işgücü piyasası.

* Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, E-posta: fatihguvendi@marun.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-3355-040X

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, E-posta: yusuf.alpaydin@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-8263-8793

Abstract

Education and employment are two of the most important problem areas for Syrians who have migrated from the Syria due to the civil war and come to Turkey under temporary protection. Although many studies have been done on Syrian refugees, no study has yet examined Syrian graduates' transition from higher education to the labor market. This study aims to examine the experiences of Syrians who've graduated from associate degree and undergraduate programs in Turkey while transitioning to the labor market. The study examines these Syrians' perceptions regarding the education process and their experiences in the employment process. This study was designed according to the phenomenological method, a qualitative research design. The study group of the research consists of 15 Syrians who've graduated from higher education institutions and are currently working in Turkey. The semi-structured interview method has been preferred for collecting the data, with codes, categories, and themes being used in the data analysis. According to the participants' views, language inadequacy comes first among the problems that Syrians face in both education and the employment process. In addition, while Syrians have been included in the labor market, they've also been exposed to discrimination there. To cope with this, they often work in businesses where other Syrians work or try to experience the labor market as entrepreneurs.

Keywords: Syrian refugees, higher education, transition from education to employment, labor market.

Extended Abstract

In the first years when Syrians first migrated from the Syrian civil war and took refuge in Turkey, an open-door policy was implemented for them in Turkey, and these Syrians were viewed as guests (Akpınar, 2017). However, with the increasing number of Syrians and prolongation of the war, this guest status has turned into that of a conditional refugee. Syrians have not been able to benefit from many opportunities in Turkey, either as guests in 2011 or as conditional refugees in 2013. This uncertainty and legally troublesome process Syrians face has gotten Turkey to take new steps and necessitated the Temporary Protection Law and Regulation to be enacted in October 2014 (Altunbaş, 2020). With this law and regulation, Syrians were given temporary protection status. Syrians who had been unable to benefit from many opportunities in Turkey up to that time now gained the right to directly access work and business life in addition to health, education, and social services and assistance as well as translation and similar services, especially with their identity documents (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [Directorate General of Migration Management]-GİGM, 2013).

As of March 2020, the numbers for Syrian children and youth under temporary protection are 34,718 in preschool, 339,541 in primary school, 223,182 in secondary school, and 87,478 in high school (Anadolu Ajansı, 2020). As of June 2020, 35,553 students were announced to be enrolled in kindergarten, 338,807 in primary school, 222,703 in secondary school, and 89,518 in high school (Mülteciler Derneği [Refugees Association], 2020). Meanwhile, for the 2020-2021 academic year, a total of 47,482 Syrian students (29,400 male and 18,082 female) were enrolled in universities (Yükseköğretim Kurulu [Council of Higher Education]-YÖK, 2021).

One of the most important social impacts from Syrian's migration to Turkey has been on their work life. Syrians first being seen as guests and then as conditional refugees has created serious

obstacles for them in starting their work life. In fact, until 2015, Syrians were forbidden to work or be employed per their temporary protection status. Therefore, Syrians worked informally in various jobs until around 2016. This situation can also be observed through the number of Syrians who've obtained work permits since 2011 (Yılmaz & Uludağ-Güler, 2020). This number was 118 in 2011, 220 in 2012, 794 in 2013, 2,541 in 2014, and then increased rapidly in 2015 after the Syrians under temporary protection were formally given permission to work in 2015. In 2018, 34,573 received work permits, going up to 63,789 in 2019 (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [Ministry of Labor and Social Security]-ÇSGB, 2021).

Given that the Syrians staying in Turkey were unable to get work permits until 2015, they had been considered as an unskilled labor force, which led them to work informally and seek jobs with lower wages and no security. For this reason, a large mass emerged who were not allowed to work despite having a profession, at least not on a registered basis. Syrians in this situation tended toward jobs that were less qualified or that Turks did not want to do, such as paper collection, simit sales, textiles, construction, or manufacturing. Those who were able to practice their profession were either seen as cheap internal power, or their labor was exploited for various reasons (Koca, 2019).

Method

This study uses a qualitative research method to reveal the opinions of Syrians who've graduated from higher education institutions in Turkey regarding the value the education they've received has in the labor market. Qualitative research is a method that enables realistic and versatile in-depth examination and explanation of perceptions, facts, and events in their natural environment without transforming them (Bogdan & Biklen, 1997; Maxwell, 2008; Şimşek & Yıldırım, 2011). This study was designed according as a phenomenological research, a qualitative research design. This design examines the perceptions, facts, events, situations, experiences, and orientations that are noticed in daily life but have not yet been thought about in detail or depth (Şimşek & Yıldırım, 2011).

The study group of the research consists of Syrian refugees who've graduated from higher education institutions in Turkey. This research has preferred the purposive sampling method as focusing on the appropriate people who can answer the research questions clearly and understandably is crucial in order to achieve more qualified and accurate results in the research (Flick, 2014).

This study uses the interview method as Syrians' opinions are to be obtained. The interview method enables uncovering the perceptions, attitudes, thoughts, comments, experiences, intentions, and reactions of people about the subject or event being researched (Bengtsson, 2016). An expert working in the field of educational administration and supervision was asked their opinion regarding the semi-structured interview questions in order to finalize the interview form. When considering the pandemic conditions, online face-to-face interviews were held with the participants, who were asked eight questions. Data processing is a crucial process in qualitative research. The following steps were performed to maintain the quality of the research: (i) deciphering, (ii) coding, (iii) keeping a researcher's diary, and (iv) category creation steps (Çelik et al., 2020). This study organized the steps

of creating codes, categories, and themes separately for each question while processing the data, then all these tables were combined to cover the entire study.

Findings

This study has shown the views obtained from the participants for each different interview question to be self-contained and the answers for each interview question to have been gathered under their relevant themes. Participant views have been presented under seven themes containing codes as well as the categories produced from these codes. The themes in the study are as follows: education received in or beyond higher education institutions, experiences during job interviews, suitability of university education for work life, thoughts on increasing the quality of vocational education in universities, the difficulties Syrians face in the worlds of education and work, the process of finding a job, and ideas about ensuring coherence between education and work.

When asking Syrian refugee graduates about their education in or beyond higher education institutions, at the fore came how the graduates had had to work while they were studying by participating in internship programs and project studies. The prominent opinion regarding how their university education met the expectations of the labor market involved the incompatibility of the department in which they'd studied with the job they ended up finding. This is an important problem that has frequently arisen in education-employment relations research in Turkey. A problem unique to Syrian graduates is their inability to gain Turkish language proficiency at universities. As a result, they've had difficulty finding a job in the labor market. Among the interview questions Syrians answered regarding work, their experiences ranked first. Syrian graduates usually find work through close friends or social media channels such as Facebook and LinkedIn. Upon asking the Syrian graduates about their thoughts on increasing the quality of vocational education in university, they stated the number of practical courses should be increased, the number of theoretical courses should be reduced, and entrepreneurship education should be given. They also expect employers not to discriminate against Syrians and to change their perspectives toward Syrians.

Conclusions

Even though many Syrians have graduated from Turkish educational institutions, they have been unable to acquire the necessary job search skills or have experienced certain legal difficulties forcing them to make different choices. However, the discrimination they've faced in business life has also made situating themselves in the labor market difficult. Although the problems and difficulties the Syrian higher education graduates have experienced in the labor market differs in some ways from their Turkish counterparts, the solutions both have found for overcoming these difficulties appear to be similar. Syrians can integrate into the labor market in many ways. When keeping their views and experiences in mind, they can be said to need to pay more attention to applied education programs, to maintain their internship programs, to start working while they are studying, to participate in trainings that will increase their personal development, to learn programs and applications that

will improve their professional experience, to develop their language skills, to expand their social networks, to increase their human capital, and to become entrepreneurs.

Giriş

Suriye’de 2011 yılı Mart ayında başlayan iç savaş ve kargaşanın sonucunda Türkiye’ye çok yoğun bir göç dalgası başlamış ve iç savaştan kaçan Suriyeliler için Türkiye güvenli bir sığınak olmuştur. Suriye iç savaşından göç edip Türkiye’ye sığınan Suriyeliler için ilk yıllarda “açık kapı” politikası uygulanmış ve Suriyeliler “misafir” olarak görülmüştür (Akpınar, 2017). Ancak artan Suriyeli sayısı ve savaşın uzaması ile bu misafirlik durumu Suriyelileri “şartlı mülteci” konumuna dönüştürmüştür. Suriyeliler 2011 yılındaki gerek misafir statüsünde gerekse 2013’teki şartlı mülteci statüsünde ülkenin birçok imkânından yararlanamamışlardır. Suriyelilerin bu belirsiz ve hukuki açıdan sıkıntılı süreci, Türkiye’nin yeni adımlar atmasını beraberinde getirmiş ve 2014 yılının Ekim ayında “Geçici Koruma Kanunu ve Yönetmeliği” çıkarılmasını zorunlu kılmıştır (Altunbaş, 2020). Bu kanun ve yönetmelik ile Suriyelilere “geçici koruma” statüsü verilmiştir. Bu tarihe kadar ülkenin birçok imkânından yararlanamayan Suriyeliler, başta kimlik belgesi ile çalışma ve iş hayatı olmak üzere sağlık, eğitim, sosyal hizmetler ve yardımlar ile tercümanlık ve benzeri hizmetlere doğrudan erişim hakkına sahip olmuşlardır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2013).

Türkiye’de bulunan Suriyelilerin demografik yapısı incelendiğinde 3,6 milyonluk nüfusun Türkiye’nin farklı illerine dağılmasına karşılık İstanbul, Gaziantep, Hatay ve Şanlıurfa gibi illerde yoğunlaştığı görülmektedir (GİGM, 2020). Güneydoğu illerinde nüfusun yoğunlaşmasının başlıca sebepleri arasında kültürel yakınlık, akraba ilişkileri, dil ve din yakınlığının olması, mesleki devamlılık, komşu ve coğrafi olarak yakın oluşu, güvenli oluşu gibi etkenler ön plana çıkmaktadır (Aslantürk ve Tunç, 2018; Aygül, 2018; Koca, 2019; Özkarslı, 2015; Uzun, 2019). Suriyelilerin büyükşehirleri özellikle de İstanbul’u tercih etme sebeplerinin başında ise iş imkânlarına erişim, Avrupa’ya geçişte önemli bir durak olma, sosyal ve kültürel imkânların fazlalığı gibi etkenler ön plana çıkmaktadır (Çoban, 2018; Koca, 2019; Mutlu vd., 2018; Şimşek, 2019; Uzun, 2019).

Suriyelilerin demografik yapısı ile ilgili bir diğer husus ise cinsiyet ve yaş dağılımıdır. Türkiye’de bulunan geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin 1.955.807’si erkek (%53,8), 1.679.603’ü ise kadındır (%46,2). Bu istatistikten daha önemlisi ve çalışmamızın belirleyici faktörlerinden biri de eğitim ve çalışma hayatına katılım gösterebilecek kişilerin sayısıdır. Bu bağlamda İş Kanunu’na göre 14 yaşını tamamlayıp iş hayatına başlayabilecek Suriyeli sayısı 2 milyondan fazladır. Diğer taraftan eğitim hayatında olması gereken (ilkokul, ortaokul ve lise) Suriyeli sayısı ise 1,1 milyon civarındadır. Ayrıca Suriyelilerinin yaş ortalaması 22,6 iken genç nüfus sayısı 762.589 (%21) olmaktadır (GİGM, 2020; Mülteciler Derneği, 2020).

Suriyelilerin Eğitimi

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2019-2020 eğitim-öğretim yılı verilerine göre Türkiye’de geçici koruma kapsamında Türkiye’de bulunan ve eğitim gören Suriyeli erkek sayısı 348.103, kız öğrenci sayısı ise 336.816 olmak üzere toplamda 684.919’dur (Anadolu Ajansı, 2020). Türkiye’de 1,1 milyon

Suriyeli çocuk ve gencin eğitim hayatında olması gerekirken yaklaşık 680 bin öğrencinin eğitimden yararlanmadığı görülmektedir. Bununla beraber Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okul öncesinde okullaşma oranı %30,77, ilkokulda %90, ortaokulda %70,13, lisede %32,55 olmaktadır. Okul çağındaki nüfusun toplam okullaşma oranı ise %63,29'dur (Anadolu Ajansı, 2020).

Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli çocuk ve gençlerin sayısı Mart 2020 tarihi itibarıyla okul öncesinde 34.718, ilkokulda 339.541, ortaokulda 223.182, lise düzeyinde ise 87.478'dir (Anadolu Ajansı, 2020). Haziran 2020 tarihi itibarıyla ise anaokulunda 35.553, ilkokulda 338.807, ortaokulda 222.703, lise düzeyinde 89.518 öğrencinin eğitim gördüğü açıklanmıştır (Mülteciler Derneği, 2020). Diğer taraftan 2020-2021 eğitim-öğretim yılında üniversitelerde 29.400 erkek, 18.082 kız olmak üzere toplam 47.482 Suriyeli öğrencinin kaydı bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2021).

Suriyeli çocukların ve gençlerin zorunlu eğitime erişmelerinde hem Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında hem de Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) hizmet verilmektedir. Ancak 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına gitmesi kararı alınmış ve 1., 5. ve 9. sınıf Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına yazılması zorunlu tutulmuştur. Bundan dolayı 2016'da 421'i bulan GEM'lerin sayısı 2019 yılında 23'e kadar düşmüştür (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM], 2020). GEM'lerin devlet okullarından farkı, Arapça ve Türkçe eğitimin verilmesi ve Suriye Geçici Hükümeti Eğitim Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında hazırlanan bir müfredata dayalı eğitim yapmasıdır (Şimşek, 2019).

Suriyeli gençlerin üniversite okuma süreci ise Türk makamlarından aldıkları "İkamet İzin Belgesi", "Geçici Koruma Kimlik Belgesi" ya da "Yabancı Tanıtma Kartı" gibi geçerli bir belge ile ya da "geçerli bir pasaporta" sahip olma ile gerçekleşebilmektedir (Altunbaş, 2020; Polat, 2017). Bu öğrencilerden öğrenim ücreti alınmayacağı, Türkçe yeterliğe ve akademik gereksinimleri karşılamaları hâlinde istedikleri üniversiteye gidebilecekleri ayrıca hangi sınıfta olursa olsun yatay geçiş için evrakları tam ise kaldığı yerden üniversite eğitimine devam edebilecekleri belirtilmiştir (Altunbaş, 2020; Polat, 2017). Suriyeli üniversite öğrencilerinin öğrenim ücretlerinin Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından "Türkiye Bursları" kapsamında karşılanacağı ayrıca başka burs programlarından da yararlanabilecekleri belirtilmiştir (Altunbaş, 2020).

Suriyelilerin İstihdamı

Suriyelilerin Türkiye'ye göç etmeleriyle karşılaştıkları sorunların başında ekonomik şartlar gelmektedir. Ekonomik sorunların başında ise Suriyelilerin istihdamı meselesi öne çıkmaktadır (Koç, Görücü ve Akbıyık, 2015). Suriyelilerin ilk olarak Türkiye'de misafir ve şartlı mülteci olarak görülmeleri, onların iş hayatına atılmalarında engel olmuştur. Hatta 2015 yılına kadar geçici koruma kapsamında Türkiye'de bulunan Suriyelilerin çalışması veya çalıştırılması yasaktır. Bundan dolayı Suriyeliler yaklaşık 2016 yılına kadar Türkiye'de kayıt dışı olarak çeşitli işlerde çalışmışlardır. Bu durumu 2011 yılından itibaren günümüze kadar çalışma izni alan Suriyeliler üzerinden takip etmek de mümkündür (Yılmaz ve Uludağ-Güler, 2020). 2011 yılında 118 kişi, 2012 yılında 220 kişi, 2013 yılında 794 kişi, 2014 yılında 2.541 kişi, 2015 yılında geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin çalışma imkânı tanındıktan sonra ise bu sayılar hızla artmış ve 2015 yılında 4.019, 2016 yılında 13.290, 2017

yılında 20.966, 2018 yılında 34.573, 2019 yılında ise 63.789 kişi çalışma izni almıştır (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [AÇSHB], 2011-2019).

Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin vasıflı olanlarının önemli bir kısmının göç sürecinin başında gelişmiş ülkelere hızla iltica ettikleri genel kabul gören bir algıdır (Duruel, 2017; Koca, 2019). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre bu zamana kadar (02.12.2020) toplam 16.606 Suriyeli üçüncü ülkelere yeniden yerleştirilmiştir. Bu ülkelerin başında Kanada, ABD, İngiltere ve Norveç gelmektedir (GİGM, 2020). İlginçtir ki bu ülkelere göç eden Suriyeli sayısı 16.080'dir. Yani üçüncü ülkelere göç eden Suriyelilerin yaklaşık %97'si bu ülkelere gitmiştir. Bunda özellikle işgücü talebi yüksek olan Kanada ve Norveç ile nitelikli eleman isteyen ABD ve İngiltere'nin öne çıkması muhtemeldir.

Türkiye'de kalan Suriyelilerin 2015 yılına kadar çalışma izni alamamaları, onların niteliksiz işgücü olarak görülmesine bu da onları kayıt dışı çalışmaya, daha alt düzeyde iş aramaya ve güvencesiz çalışmaya sevk etmiştir (Çetin, 2016). Bundan dolayı mesleği olmasına rağmen bunu icra edemeyen ya da icra etmesine rağmen bunu kayıtlı olarak yapamayan büyük bir kitle ortaya çıkmıştır (Kavas ve Develi, 2020). Mesleğini icra edemeyenler ya da vasıfsız işgücü olan Suriyeliler, daha niteliksiz işleri yapmaya ya da Türklerin yapmak istemedikleri işlere doğru yönelmişlerdir. Bu kişiler, mevsimlik tarım işçisi, kâğıt toplayıcılığı, simit satıcılığı, tekstil, inşaat ve imalat gibi Türklerin çalışmak istemediği işler yapmışlardır. Mesleğini icra edenler de ya çok ucuz iş gücü olarak görülmüş ya da emekleri çeşitli sebeplerle sömürülmüştür (Çetin, 2016; Koca, 2019).

Suriyelilerin iş bulma durumu da ayrı bir başlıktır. Her ne kadar bu kişiler alt düzeyde iş bulmalarına rağmen emek sömürsünden kaçmak için güvendikleri kişilerin referansı ile ya da kültürel ve akrabalık ilişkilerini kullanarak iş piyasasına girmek durumunda kalmaktadırlar (Koca, 2019). Çalışan Suriyelilerin büyük çoğunluğu hâlâ kayıtlı olarak çalışmadığından ve işverenin sadece sözlü taahhütlerine itibar ettiklerinden birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar (Çetin, 2016; Kavas ve Develi, 2020). Örneğin; uzun çalışma saatleri, maaşlarını zamanında alamama ya da eksik alma, sözlü ve fiili tacizlere maruz kalma bunlardan bazılarıdır (Çetin, 2016; Koca, 2019). Bundan dolayı Suriyeliler artık ya kendi işlerini yapmaya ya da başka bir Suriyelinin yanında çalışarak kendi içlerinde tutunmaya ya da çalışma iznine başvurarak en azından kayıt dışılıktan kurtulup hak iddia edebilecekleri işlerde çalışmaya yönelmektedirler.

Suriyelilerin kayıtlı olarak çalışmalarında belli prosedürel ilkeler vardır. Öncelikle geçici koruma kapsamında bulunan bir Suriyeli, Türkiye'de en az 6 ay ikamet etmelidir. Sonrasında gerek çalışacak Suriyeli ya da bu Suriyeliyi çalıştıracak işveren, Çalışma Bakanlığı'ndan çalışma izni almalıdır. Ancak mevsimlik tarım veya hayvancılık işlerinde çalışacak Suriyeliler, çalışma izninden muafır. Suriyelilerin bir iş yerinde çalışabilmeleri için onlara istihdam kotası konulmuştur. Bu bağlamda bir işletmede Türk işçilerin en fazla %10'u kadar Suriyeli çalıştırılabilir. 10'dan az çalışanı olan işletmelerde bir Suriyeli çalıştırılabilir. Ancak burada kanunda da belirtildiği üzere Çalışma ve İş Kurumu'ndan işletmenin yapacağı işleri bulmak üzere yeterli Türk işçi yoksa istihdam kotası uygulaması yapılmaz yani istenildiği kadar Suriyeli bu işletmelerde çalışabilir. Böylelikle kişi başına alınacak cüzi çalışma izni ücreti ile ya da Suriyelilere tanınan ve Dünya Bankası tarafından işletmelere verilen teşviklerle

bu ücretler de fonlarla karşılanabilir (Aslantürk ve Tunç, 2018; Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB], 2021; İŞKUR, 2021a).

Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilere yönelik en önemli avantajlardan biri, işgücü piyasasına adapte olmalarını sağlayacak Türkçe dil kursları ile meslek edindirme kurslarıdır. Bu bağlamda Çalışma ve İş Kurumu ciddi ve çok sayıda eğitimler vererek ya da ilgili kurum, kuruluş ya da işletmelerle anlaşarak Suriyelilerin işgücü piyasasına adaptasyonlarını sağlamaktadır. Bu bağlamda bünyesinde Suriyeli çalıştırmak isteyen işletmeler, kuruma başvurarak hem ilgili Suriyelileri bulabilir hem de kendi bulduğu Suriyelileri kuruma kayıt yaptırarak onlara eğitimler vererek eleman ihtiyacını karşılayabilir. Mesleki eğitimi kendi bünyesinde 6 aya kadar verebilen işletmeler, bu sırada kişilerin sigortalarını ve ücretlerini ödememezler. Bu ve bunun gibi ücretlerin tamamı Kurum tarafından sağlanır. Hatta eğitim verdiği bu kişileri kendi işletmesinde çalıştırırsa Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK) prim teşviklerinden de yararlanabilir. Bu durumun finansmanı ise Dünya Bankası tarafından karşılanır. Bu durum hem işletme sahibi açısından ciddi bir avantaj hem de iş bulma ve meslek edinme konusunda sorun yaşayan Suriyeliler için büyük bir avantajdır (İŞKUR, 2021b).

Suriye iç savaşından göç edip Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin karşılaştıkları sorunların başında ekonomik problemler gelmektedir. Ekonomik sorunları aşmada istihdam ise önemli bir bileşendir. Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin büyük çoğunluğunun yaş ortalamasının düşük olması ayrıca okuma çağındaki nüfusun yoğunluğu, eğitim ve istihdam ilişkisinin önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarından mezun olan ön lisans ve lisans mezunlarının işgücü piyasasına geçiş süreçlerindeki deneyimlerini incelemek amaçlanmaktadır. Bu çalışmada ayrıca Suriyelilerin iş bulma sürecinde yaşadıkları deneyimler, yükseköğretimde aldıkları eğitimin işgücü piyasasının beklentilerini karşılama durumları, iş görüşmelerinde yaşadıkları zorluklar, çalışma hayatındaki deneyimleri ve buna yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Literatürde Suriyelilerin işgücüne katılımları, istihdam sürecinden kaynaklanan sorunlar, çocuk işçiliği gibi pek çok farklı çalışma olmasına rağmen Türkiye'de yükseköğretimde eğitim görüp mezun olan gençlerin işgücü piyasasına entegrasyonu bağlamında bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile Türkiye'de sayıca fazla olan ve hâlâ eğitim çağında bulunan Suriyelilerin yükseköğretimden istihdama geçiş deneyimleri belirlenerek literatürdeki boşluk doldurulacak ayrıca ileride oluşturulabilecek politikalara da yol göstermiş olacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarından mezun olan ön lisans ve lisans mezunlarının işgücü piyasasına geçiş süreçlerindeki deneyimlerini incelemek amaçlandığından nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; algı, olgu ve olayları, dönüştürmeden yani kendi doğal ortamında gerçekçi ve çok yönlü bir şekilde derinlemesine incelenmesini ve açıklanmasını sağlayan bir araştırma yöntemidir (Bogdan ve Biklen, 1997; Maxwell, 2008; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Nitel araştırmalar; olgubilim (fenomenoloji), durum çalışması, eylem araştırması, kültür analizi (etnometodoloji) ve kuram oluşturma desenlerinden oluşmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1997; Creswell, 2016; Maxwell, 2008; Merriam, 2013; Saban ve Ersoy, 2016; Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilime (fenomenoloji) göre tasarlanmıştır. Olgubilim; günlük hayatta farkına varılan ancak üzerine detaylı ve derinlemesine bir şekilde düşünülmeyen algıları, olguları, olayları, durumları, deneyimleri ve yönelimleri, daha fazla dikkate alarak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde inceleyen bir araştırma desendir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu çalışmada da günlük yaşam içerisinde varlığı bilinen ancak incelemesi yapılmamış olan önemli bir sorunun ayrıntılarıyla incelenmesi amacıyla olgubilim kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarından mezun olan ve hâlihazırda çalışan 15 Suriyeli oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında İŞKUR kayıtlarından ve yabancı öğrencilerin kaldıkları beş farklı yurttaki kayıtlardan yararlanılmıştır. Çalışma grubunun çeşitliliğini artırmak amacıyla yaş, cinsiyet, kıdem durumu, hizmet süresi, yöneticilik pozisyonu gibi farklı nitelikler dikkate alınmıştır. Bu niteliklerin dikkate alınması, bir olayın, durumun, düşüncenin, algının farklı insanlar tarafından farklı pozisyonlarda ve farklı zamanlarda nasıl görüldüğünü ve anlaşıldığını belirlemek amacıyla. Elmusharaf'ın (2006) da belirttiği gibi çeşitliliği üst seviyeye çıkartan az sayıda birim veya kişinin seçilmesi, araştırmanın ana konusu hakkında daha detaylı bilgiler elde edilmesini kolaylaştıracaktır. Bu amaçla çalışma grubunun belirlenmesinde "amaçlı örnekleme yöntemi" kullanılmıştır. Böylece araştırmada daha nitelikli ve istenilen doğru sonuçlara ulaşma adına araştırma sorularını net ve anlaşılır bir şekilde yanıtlayacak ve istenilen bilgiler açısından da nitelikli kişilere odaklanmak önem arz ettiğinden (Flick, 2014) bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Aşağıdaki tablo 1'de çalışma grubunun genel özellikleri hakkında çeşitli bilgiler verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman analizi, söylev analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılır (Baltacı, 2019). Bu çalışmada Suriyelilerin görüşleri alınacağından görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi; araştırılacak konu ya da olay hakkında kişilerin algılarını, tutumlarını, düşüncelerini, yorumlarını, yaşanmışlıklarını, deneyimlerini, niyetlerini ve tepkilerini belirlemeye olanak sağlayan nitel bir veri toplama tekniğidir (Bengtsson, 2016). Literatürde görüşme türleri; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak ayrılmaktadır (Karasar, 2002). Bu çalışmada önceden hazırlanmış görüşme soruları bulunsa da bunların görüşmecinin durumuna göre esnetilebileceği dikkate alındığından "yarı yapılandırılmış görüşme" türü tercih edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, ilgili literatür taranarak oluşturulmuştur. Görüşme soruları Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında görev yapan iki uzmana sorulmuş ve son hâli verilmiştir. Pandemi şartları da göz önünde bulundurularak katılımcılarla Skype programı üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcılara yedi soru sorulmuştur. Görüşmeler 2021 yılında gerçekleşmiştir. Görüşme yapılan kişiler gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiş ve görüşmeler ortalama bir saat sürmüştür. Görüşme Skype üzerinden gerçekleştirildiği için katılımcıları motive etmek zor olsa da çalışmanın amacı ve Suriyeliler için önemini fark eden katılımcıların soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır. Diğer taraftan katılımcılarla ilgili bir diğer sorun, dil problemidir. Bazı katılımcılarla daha etkin ve verimli görüşme gerçekleştirmek amacıyla tercüman kullanılmıştır.

Tablo 1.**Çalışma grubu ve özellikleri**

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Mezuniyet Tarihi	Üniversite	Bölüm	Şu anki mesleği	İş hayatındaki deneyim süresi (Yıl)	Farklı mesleklerde çalışma durumu ve süresi	İşletmedeki pozisyonu (çalışan, alt yönetici, üst yönetici vb.)	Şu an çalışıyor mu, işsiz mi?	İş görüşmelerine gitti mi?
K1	32	Erkek	2020	Yalova Üni	İlahiyat	Arapça Öğretmeni	1	Terzi, 4 yıl	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K2	30	Erkek	2019	YTÜ	İnşaat Müh	Mobilyacı	-	Mobilyacı, 1 yıl	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K3	28	Erkek	2019	Marmara Üni	İlahiyat	Çevirmen	1	Makineci, 3 yıl	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K4	25	Erkek	2020	İstanbul Üni	Halkla İlişkiler	Paketlemeci	1	Paketlemeci, 6 ay	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K5	27	Erkek	2017	Selçuk Üni	Elektrik- Elektronik Müh.	Elektronik Müh.	2	-	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K6	27	Erkek	2020	Dicle Üni	Siyaset Bilimi	Pazarlamacı	1	-	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K7	27	Erkek	2017	YTÜ	Elektrik Müh	Elektrik Müh	2	-	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K8	26	Erkek	2019	Anadolu Üni	İktisat	Büro Elemanı	1	Konfeksiyon işçisi, 1 yıl	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K9	26	Erkek	2018	İstanbul Üni	Makine	Makine teknikeri	1	-	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K10	31	Erkek	2016	Firat Üni	Kimya	Yönetici asistanı	1	Sipariş takip elemanı, 6 ay	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K11	23	Erkek	2020	Süleyman Demirel Üni	Jeofizik Müh	Tanıtım elemanı	1	Emlakçı, 1 ay	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K12	27	Erkek	2019	Anadolu Üni	İşletme	Çağrı merkezi müşteri temsilcisi	1	Satış danışmanı, 1,5 sene; matbaacı, 6 ay	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K13	35	Erkek	2019	İstanbul Üni	Arapça Öğrt.	Pazarlamacı	3 yıl	Oto aksesuar, 2 ay; makineci, 1 ay; tercüman 2 ay	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K14	25	Erkek	2019	Karabük Üni	İnşaat Müh.	İşletmecisi	7 ay	İşletme sahibi	Çalışan	Çalışıyor	Evet
K15	31	Erkek	2020	İstanbul Üni	Arap Dili ve Edeb.	Karşılaşma ve Yön.	2 yıl	-	Çalışan	Çalışıyor	Evet

Verilerin Analizi

Nitel araştırmaların en önemli adımı, verilerin analiz edilmesi sürecidir (Flick, 2014). Verilerin analiz edilmesinin temel amacı; ham veriyi işleyerek ondan anlam çıkarmaktır. Bu noktada araştırmacı; gözlemlerinden ve katılımcıların verdiği bilgilerden yararlanarak ham veriyi tanımlar, yorumlar ve anlamlandırmaya çalışır. Bunu yaparken de araştırmacı tümevarım ve tümdengelim arasında gidip gelerek akıl yürütme süreçlerini kullanır (Corbin ve Strauss, 2008; Maxwell, 2008).

Nitel araştırmalarda verilerin işlenmesi önemli bir adımı oluşturur. Bu adımda (i) deşifre, (ii) kodlama, (iii) araştırmacı günlüğü yazımı ve (iv) kategori oluşturma basamakları yol gösterici bir niteliğe bürünür (Çelik, Başer-Baykal ve Kılıç-Memur, 2020). Bu çalışmada da verilerin işlenmesinde kod, kategori ve tema oluşturma basamakları her soru için ayrı ayrı organize edilmiştir. Bu çalışmada katılımcıların görüşleri çerçevesinde deşifreler yapılarak çeşitli kodlamalar oluşturulmuş, bu kodların birbirleriyle ilişkili olanlarının daraltılması ile kategoriler belirlenmiştir. Bu Neuman'ın (2007) da belirttiği gibi çalışmanın odak noktasına dikkat çekilmek amacıyla yapılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırılan algı, olgu ve olayların var olduğu şekliyle ve olabildiğince yansız olarak ortaya konulması yani inandırıcı sonuçlar alınabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda öncelikle araştırmaya katılan çalışma grubunun özellikleri ayrıntılı bir şekilde belirlenmiş ve katılımcılardan çeşitleme yapılarak araştırmanın nitelikli sonuçlar vermesi için gerekli önlemler alınmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat ve güvende olmalarını sağlamak amacıyla konunun hem kendileri hem de diğer Suriyeliler için önemli olduğuna vurgu yapılarak görüşmeye başlanmış ve görüşlerini daha rahat ifade etmelerine olanak sunulmuştur. Katılımcının anlayamadığı noktalarda ise konunun kontrolü amacıyla katılımcı teyidi alınarak araştırmaya devam edilmiş, anlaşılmayan kısımlarda ise daha derinlikli ve açıklayıcı tarzda sorularla katılımcıların görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla bir öğretim görevlisinden uzman görüşü alınmış, geribildirimler neticesinde araştırma süreci devam etmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla her sorunun cevabına ait bazı bulgular metinde yer almış ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Sorulan sorulara karşılık verilen cevaplar kod, kategori ve temalar halinde gruplandırılmış, araştırma boyunca literatürle de uyumu sağlanarak bunlara atıflar yapılmıştır.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcılardan alınan cevaplar notlandırılmış, video ve ses kayıtları ile veriler kontrol altına alınmıştır. Bu kayıtlar hem verilerin korunmasını sağlamış hem de araştırma yazımında doğrudan alıntılar şeklinde yazıya aktarılarak güvenilirlik sağlanmıştır. Güvenilirliği artırmak için kayıt altına alınan veriler bir uzmanın katılımıyla birlikte değerlendirilmiş ve gözlem ile görüşme notları saklanmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada her bir farklı görüşme sorusu için katılımcılardan elde edilen görüşlerin kendi içerisinde bütünlüklü olduğu görülmüş ve her bir görüşme sorusu için alınan cevaplar ilgili tema altında toplanmıştır. Katılımcı görüşleri yedi tema tablosu içerisindeki kodlar ve bu kodlardan

üretilen kategorileri içermektedir. Bulgular; yükseköğretimde veya dışında alınan eğitimler, üniversiteden alınan eğitimlerin çalışma hayatına uygunluğu, üniversitelerde mesleki eğitimin niteliğini artırmaya yönelik düşünceler, iş görüşmelerindeki deneyimleri, Suriyelilerin eğitim ve iş dünyasında karşılaştıkları zorluklar, Suriyelilerin iş bulma süreçleri ve eğitim ile iş dünyası arasındaki bütünlüğün sağlanmasına dair düşünceler temaları altında sunulmaktadır.

İstihdama hazırlık yükseköğretim süreciyle birlikte başlamaktadır. Yükseköğretimden istihdama geçiş sürecinde olan Suriyeli gençlere öncelikle yükseköğretim sürecinde okul ve dışında ne tür eğitimler aldıkları sorulmuş ve alınan cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.

Okulda veya okul dışında alınan eğitimler, sertifikalar, kurslar temasına ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	Kod
Okul İçi Faaliyetler	Staj programları (4)
	Proje çalışmaları (3)
	Formasyon (2)
	İngilizce dil becerisi kazanma (2)
	Okulun ajansında çalışma
Okul Dışı Faaliyetler	Okurken çalışma (7)
	Kendi başına mesleki program (1)
	Dernekte çocuklara Arapça dersi (1)
	İnternet sitelerine metin yazarlığı (1)

Tablo 2'ye göre okul içi ve okul dışı eğitimi destekleyici faaliyetlerden en önemlileri; okurken çalışmak, staj yapmak ve proje çalışmalarına katılmaktır. Bu kodlar bir bütünlük içerisinde değerlendirildiğinde mesleki gelişime dönük oldukları ve katılımcıların ifadeleriyle bunu destekledikleri görülmektedir.

“Okulda aldığım en önemli eğitim staj programı ile gerçekleşti. Kimyasal temizlik ürünleri üretimi yapan bir işletmede stajımı yaptım ve burada ciddi bir tecrübe edindim. Ancak okul dışında başka bir sertifika, program vb. eğitim ve iş tecrübemi artıracak programlara katılmadım. (K10)”

“Ben evliyim ve çocuğum var. Bundan dolayı okurken aynı zamanda çalıştım. Aslında birçok Suriyeli arkadaşım da benim gibi. Birçoğu evli değil ama okurken çalışmak zorundalar. Çünkü ailelerimizin durumu belli. Onun için okul hayatım boyunca kafelerde bulaşık ve motor kurye, tekstilde ortacı olmak üzere birçok farklı iş yaptım. (K9)”

Suriyelilerin eğitimden istihdama geçiş sürecinde hem kendi beklentilerini hem de iş dünyasının beklentilerini karşılama durumu önemli bir husustur. Bu bağlamda aşağıdaki tabloda bu hususa dair alınan cevaplar tablolştırılmıştır.

Tablo 3.

Üniversitede alınan eğitimin iş dünyasının ve bireyin beklentilerini karşılama durumu temasına ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	Kod
Kişisel Gelişim	Türkçe dil yeterliliğinin gelişmemesi (4)
	Farklı dil yeterliliği (İngilizce, Arapça vd.) (2)
	Kişisel gelişime katkı sunması (1)
	Olayları değerlendirme bakış açısını değiştirmesi (1)
Çalışma Hayatına Hazırlama	Okuduğu bölüm ile çalışılan işin uyumsuz olması (5)
	Mesleki gelişime daha fazla katkı sunması (3)
	Staj programlarının daha etkili takip edilmesi (2)
	İş dünyasının beklentilerinin farklı olması (2)

Tablo 3'e göre üniversitede alınan eğitimin iş dünyasının ve bireyin beklentilerini karşılama durumu temasında Kişisel Gelişim ve Çalışma Hayatına Hazırlama kategorileri yer almaktadır.

Üniversitede alınan eğitimin işgücü piyasasının beklentilerini karşılama durumunda öne çıkan kod, Suriyelilerin okudukları bölüm ile çalıştıkları işi uyumsuz görmeleridir. Bu durum Türkiye'deki eğitim istihdam ilişkileri bağlamında da ortaya çıkan önemli bir sorundur. Suriyeliler için özel bir durum ise üniversitelerde dil yeterliliğine erişememeleridir. Bundan dolayı işgücü piyasasında dil gibi önemli bir sorunla da karşı karşıya kalmakta ve iş bulmaları zorlaşmaktadır. Bu bulgular, bu çalışmadaki diğer bulgularla da uyumluluk göstermektedir.

“Okulda görmediğim programlar ya da öğrenemediğim bazı uygulamalar, çalıştığım yerde benim için çok büyük zorluklar oluşturdu. Bundan dolayı üniversitede verilen eğitimler ya da dersler benim iş hayatım için çok yeterli olmadı. Ayrıca stajda da benim için zorluk oluşturdu. (K5)”

“Hastanede iş görüşmesine gittiğimde ana dili Türkçe, Arapça ve İngilizce olan üç kişi ile konuştum. Hepsi ile ayrı görüşme gerçekleştirdim aynı ortamda. Onlar bana yurt dışından sağlık turizmi ile gelen hastalarla nasıl bir görüşme gerçekleştirebileceğimi ve dil yeterliliklerini gerçekleştirmek amacıyla bunları yaptılar. O zaman dil yetkinliğinin ne kadar önemli olduğunu anladım. (K15)”

“Bu durum sizin beklentilerinizle alakalı. Türkiye’de birçok kişi kendi okuduğu mesleği yapmıyor. Ben ise üniversitede okuduğum mesleği yapıyorum ve kendimi devamlı geliştiriyorum. Ancak maaşa, çalışma saatlerine takılmıyorum. Birçok arkadaşım maaşa ve çalışma saatlerine çok takılıyor. Bence bir yerde göçmensen oranın şartlarına uyum göstermek zorundasın. Çok fazla seçici olamazsın, işini yerlilerden daha iyi yapmalısın, girişken olmalısın. Yoksa şikâyet ederek bu durumu çözemezsin. (K9)”

Suriyelilerin eğitimden istihdama geçişlerinde önemli noktalardan biri, işletme sahipleri ya da yetkililerle yaptıkları iş görüşmeleridir. Bu görüşmelerde sorulan sorulara ait kod ve kategoriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.*İş görüşmesinde sorulan sorular temasına ilişkin kategori ve kodlar*

Kategori	Kod
Mesleki Deneyim	Tecrübe (9)
	Okuduğu üniversite ve bölüm (4)
	Staj deneyimi (2)
	Kullandığı programlar (2)
Kişisel Gelişim	Dil yetkinliği (8)
	Katıldığı projeler (1)
	Hobiler (1)
Çalışma Koşulları	Başvurulan şirketin web sitesinin incelenip/incelenmediği (1)
	Ücret beklentisi (5)
	Çalışma saatleri (3)
	Ulaşım (3)
Şirket Beklentileri	Şirkete neler katabileceği/yetkinliği (2)

Tablo 4'e göre iş görüşmesinde sorulan sorular teması altında Mesleki Deneyim, Kişisel Gelişim, Çalışma Koşulları ve Şirket Beklentileri kategorileri yer almaktadır.

Suriyelilerin iş görüşmelerinde karşılaştıkları soruların başında tecrübe gelmektedir. Bu husus çalışma hayatının kendine özgü en önemli sorularından biridir. Çalışma hayatının en önemli sorularından bazıları olan ücret beklentisi, çalışma saatleri, bitirilen üniversite ve bölüm soruları ile Suriyeliler de karşılaşmıştır. Suriyelilere özgü durum olarak ise dil yetkinliği ön plana çıkmaktadır.

“Her iş görüşmesine gittiğimde nerelerde ve ne kadar süre çalıştığım sorularıyla karşılaştım. Üniversite okumak Türkiye’de sadece deneyim kazanmaktan ibaret. Her gittiğimde bu sorular üzerine artık iş görüşmelerine gitmekten yoruldum ve farklı iş arayışlarına giriştim. (K2)”

“İş görüşmelerinde en önemli sıkıntım dil problemi oldu. Hatta o kadar korktum ki kendi işimle ilgili olan işletmelerde iş görüşmelerine bile katılamadım. İş bulma noktasında da arkadaşım devreye girerek süreci benim için kolaylaştırdı. (K10)”

Suriyelilerin yükseköğretimde aldıkları mesleki eğitimin niteliğini artırmaya yönelik sorulan sorulara karşılık verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5.*Üniversitelerde mesleki eğitimin niteliğini artırmaya yönelik düşünceler temasının kategori ve kodları*

Kategori	Kod
Dil Yeterlikleri	Dil problemlerinin giderilmesi (5)
	Arapça eğitim dilinin geliştirilmesi (3)
	Pratik/uygulamalı dersler yapılması (3)
Uygulamalı Eğitimler	Pratiğe dönük paket programların öğretilmesi (3)
	Teorik ders sayılarının azaltılması (2)
	Girişimcilik eğitiminin verilmesi (1)

Ders Seçimi	Farklı bölümlerden ders seçimlerine imkân tanınması (2)
Nitelikli İşletmelere Yönlendirme	Staj yerlerinin seçiminde daha nitelikli işletmelere yönlendirme yapılması (4)

Tablo 5'e göre üniversitelerde mesleki eğitimin niteliğini artırmaya yönelik düşünceler temasının altında Dil Yeterlikleri, Uygulamalı Eğitimler, Ders Seçimi ve Nitelikli İşletmelere Yönlendirme kategorileri yer almaktadır.

Yükseköğretimde mesleki eğitimin önündeki en önemli engel olarak görülen husus, dil problemi ve staj yerlerinin seçiminde daha dikkatli davranılmasıdır. Suriyeliler uygulamalı eğitimlere dikkat çekmekte ve bu bağlamda pratik derslerin sayısının artırılmasını, teorik ders sayısının azaltılmasını, girişimcilik eğitimi verilmesini beklemektedirler.

“Üniversitede mesleki eğitimi geliştirmek için paket programların öğretilmesi ve güncel uygulamaların üniversiteler tarafından takip edilmesi gerekiyor. Ben daha çok program öğreneydim ve bu programları iyi kullanabilseydim eminim iş bulma arayışım daha etkili olabilirdi. Ayrıca okulda daha çok uygulamalı derslerin olması gerekiyor. Bu şekilde daha iyi bir mesleki eğitim verilebilir. (K2)”

“Suriye’de de kendi işimi yaptığım için okuduğum süreç içerisinde hep hedefe odaklı bir çalışma anlayışı gerçekleştirdim. Ancak bana göre en önemli sorun, pratiğe dönük eğitimlerin yetersiz olması üniversitelerde. Yani çok fazla ders var, evet. Çok fazla şey öğreniyorsun, doğru. Ancak bunları iş hayatına ve kendi mesleğine yansıtamadığında sorunlar oluşuyor. Bence teorik dersler azaltılmalı, pratik derslerin sayısı artırılmalı. (K9)”

Suriyeliler eğitimden istihdama geçiş sürecinde birçok zorluk ile karşı karşıya kalmaktadır. Aşağıdaki tablo Suriyelilerin yaşadıkları zorluklara dair verdikleri cevaplardan oluşturulan kod ve kategorileri göstermektedir.

Tablo 6.

Suriyelilerin eğitim ve iş dünyasında karşılaştıkları zorluklar temasına ait kategori ve kodlar

Kategori	Kod
Katılım	Dil problemleri (5)
	Derslere/İş ortamına katılmada çekingenlik gösterme (2)
Ücret	Ücrette adaletsizlik (2)
	Ücretin zamanında verilmemesi (1)
Ayrımcılık	İşletmede Türk/Suriyeli ayrışması/kamplaşması olması (4)
	İşletmelerin Suriyelileri tercih etmemesi (3)
	Suriyelilere fazla iş yükü verilmesi (1)
	Pandemide daha çok Suriyelilerin işten çıkarılması (1)

Tablo 6'ya göre Suriyelilerin eğitim ve iş dünyasında karşılaştıkları zorluklar teması altında Katılım, Ücret ve Ayrımcılık kategorileri yer almaktadır.

Suriyelilerin eğitim ve iş dünyasında karşılaştıkları en önemli zorluk dil problemidir. Dil problemi haricinde ayrımcılığa uğramak önemli bir zorluktur. Ayrımcılık kategorisi altında işletmelerde Türk/Suriyeli kamplaşmasının yaşanması, işletmelerin Suriyeli çalışan tercih etmemesi, Suriyelilere daha fazla iş yükü verilmesi ve pandemi sürecinde Türklerden daha çok Suriyelinin işten çıkartılması öne çıkmaktadır.

“İş bulma sürecimde dil ile ilgili problem benim için ciddi sorunlar oluşturdu. Hem anadilimin Arapça olması hem okulda anadilimde eğitim görmem, Türkçeyi geliştirmemde hep engel oldu. Bu da beni Suriyelilerin yoğun olarak çalıştığı ortamlarda iş arayışına itti ve Arapça öğretmeni olarak bir dernekte dersler vermeye başladım. (K1)”

“İşte karşılaştığımız en önemli zorluk, tatil günlerinde dahi aranmak. Yani yurt dışından sağlık turizmi ile her an birileri gelebilir. Bu durumda tatil günlerimde hastaneden arıyorum ve telefon ile yönlendirme yapabiliyorsam bunu yapıyorum ancak telefon ile olmuyorsa mecburen hastaneye gitmek durumunda kalıyorum. Ancak Türkler ile ilgili böyle bir durum olmuyor, onlar tatil günlerinde çalışmıyorlar. Bu bizde hem iş yükü hem de ayrımcılık hissi uyandırıyor. (K15)”

“Pandemi dâhil toplamda 2 yıl çalıştım işletmede. Ancak son 6 ayı pandemi süreci ile geçti. Bu dönemde işyerindeki Suriyelileri ücretsiz izne çıkardılar ve bizi mağdur ettiler. İşten çıkarma yasağı bittiğinde ise tazminatımı vermeden işten çıkardılar. Türk olsaydım bunları yapamazlardı. Bir avukata danıştım bu durumu. O da Türkiye’de iş mahkemelerinin en az 2 yıl sürdüğünü söyledi ve bana mahkemeye vermenin çok da fazla bir şey kazandırmayacağını belirtti. Ben de mahkemeyle uğraşmayıp başka iş arayışlarına giriştim. (K11)”

Suriyelilerin eğitimden istihdama geçişte karşılaştıkları bir diğer sorun da işi bulma sürecidir. Aşağıdaki tablo Suriyelilerin iş bulma sürecine ait kod ve kategorileri göstermektedir.

Tablo 7.

Suriyelilerin iş bulma süreçleri temasına ait kod ve kategoriler

Kategori	Kod
Yakın Çevre	İşverenlerle birebir görüşerek (4)
	Akraba vasıtasıyla (1)
	Suriyeli arkadaşım vasıtasıyla (8)
	Arkadaşım vasıtasıyla (Diğer uyruk) (1)
İş Arama Kanalları	Staj yapılan yer vasıtasıyla (1)
	Kariyer siteleri vasıtasıyla (4)
	Sosyal medya aracılığıyla (Facebook ve LinkedIn) (3)

Tablo 7’ye göre Suriyeliler Yakın Çevre ve İş Arama Kanalları vasıtasıyla iş bulmaktadır. Yakın çevre olarak arkadaş; iş arama kanalı olarak Facebook ve LinkedIn öne çıkmaktadır.

“İş bulma noktasında dil yetersizliğim vardı ve kendi eğitim gördüğüm alanla ilgili iş görüşmelerine kendime güvenemediğimden ve dil problemini aşamayacağım düşüncesinden dolayı gitmedim. İş bulma noktasında Lübnanlı bir arkadaşımın desteği oldu. Lübnanlı

arkadaşım Tatar birinin yanında çalışıyordu. O, ülkesine geri dönünce bana bu işi teklif etti. Ben de Tatar iş adamı ile görüştim ve beni kendi evinin işlerini yapmam ve onu asiste etmem için yanında işe aldı. Benim işe girmemde Lübnanlı arkadaşımın çok büyük desteği oldu. (K10)”

“İş farklı şekillerde buldum. Facebook’tan, kariyer sitelerinden ve arkadaşlarım bu süreçte yardımcı oldu. Ama en çok Facebook üzerinden baktığım ilanlar benim daha çok işime yaradı. (K11)”

Eğitim ile istihdamın bir bütünlük arz etmesi ve birbirine paralel yürümesi Suriyeliler açısından da önemli bir husustur. Bu bağlamda bu bütünlüğün sağlanmasına dönük düşüncelere ait kod ve kategoriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8.

Eğitim ile iş dünyası arasında bir bütünlüğün sağlanmasına dair düşünceler temasına ait kategori ve kodlar

Kategori	Kod
Ayrımcılık	Ayrımcılık yapılmaması (5) Suriyelilere yönelik bakış açısının değişmesi (4)
İşletme Tercihleri	Mesleki yeterliklerin baz alınması (3) Ücret dengesinin korunması (2)
Yasal Önlemler	Kanunların Suriyelileri almada esnek olması (2) Bölüm tercihlerinin değiştirilmesi (1)
Girişimcilik	Girişimciliğin geliştirilmesi (1)
Dil Yetkinliği	Dil yeterliliğinin geliştirilmesi (3)

Tablo 8’e göre eğitim ile iş dünyası arasında bir bütünlüğün sağlanmasına dair düşünceler teması altında Ayrımcılık, İşletme Tercihleri, Yasal Önlemler, Girişimcilik ve Dil Yetkinliği kategorileri yer almaktadır.

Suriyelilerin iş dünyasından beklentilerinin başında ayrımcılık ve işletmelerinin tercihlerinin değişmesi gelmektedir. Eğitim alanındaki en önemli beklentiler ise dil yeterliliğinin geliştirilmesi ve girişimciliğin özendirilmesi olmaktadır. Ayrıca Suriyeliler devlet politikalarının değiştirilmesi hususunda da görüş bildirmektedir.

“Türkiye’de iş hayatında Suriyelilere karşı çok fazla ayrımcılık yapılıyor. Bu da Suriyelilerin iş bulmasını zorlaştırıyor. Öncelikle bu bakış açısının değişmesi gerekiyor. Bu noktada çok fazla mağduriyet yaşıyor Suriyeliler. (K2)”

“Bence Türkiye’de mesleki eğitim ile iş dünyasının beklentileri birbiri ile uyumsuz. Yani sadece Suriyeliler değil Türkler de iş bulma noktasında çok fazla dertliler. Bu da patronların daha nitelikli kişileri daha düşük ücretlere çalıştırmalarını sağlıyor. Böylelikle kimse süreçten memnun olmuyor. (K5)”

“Bence Türkiye’de iş bulmak çok kolay. Ancak insanlar iş bulmaktan ve iş aramaktan kaçıyorlar. Ben birçok yerde çalıştım. Hatta son çalıştığım hastanede ücrette anlayamadığım için oradan çıktım. Sonra başka bir hastane ile temasa geçtim ve dil yeterliliğimi de kullanarak hastanelere yurt dışından gelen kişilerle ilgili aracılık hizmeti vermeye başladım. Bu şekilde bir hastane ile

anlaştım ve bu süreçlerin tamamını ben ve kurduğum ekipte beraber hâlen yürütüyoruz. Hatta eleman arayışım bile var. Ancak Suriyelilerin mutlaka Türkçe öğrenmeleri gerekiyor. Türkçe öğrenmek de zor değil ben 6 ayda öğrendim. Ayrıca İngilizce, Arapçalarını kullanacakları işleri takip etmeliler hatta Türkler bile dil öğrenmeliler. Kaldı ki Fransızca, İspanyolca bilecek elemanlar bile arıyoruz biz. Kariyer sitelerini takip etmelerini de öneriyorum iş bulabilmeleri için. (K14)”

Sonuç ve Tartışma

Türkiye’de eğitim hayatından iş hayatına atılan gençlerin karşılaştıkları temel sorunlardan biri, gördükleri meslek eğitiminin işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu niteliğe sahip olmamasıdır. Bu durum hem ortaöğretim hem de yükseköğretim sistemi için geçerlidir (Biçerli, 2011). Nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamak üzere kurulan meslek yüksekokulları (MYO), işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak ve iş sektörleriyle iletişim kurmakta bile zorlanmaktadır. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının programlarının işgücü piyasasının ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde kurgulanmadığı, yükseköğretim ile işgücü piyasasının beklentilerinin uyummadığı ayrıca beceri anlamında da farklı kriterler ön plana çıktığı için uyumsuzluğun olduğu görülmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009). Her iki eğitim seviyesindeki uyumsuzluğun sonucunu eğitim hayatı sonrası iş hayatına atılmak durumunda kalan işsizler çekmektedir. Bu çalışma bağlamında kendileri ile görüşülen Suriyelilerin de üzerinde en çok vurgu yaptıkları hususların başında mesleki gelişim gelmektedir. Bu bağlamda Suriyeliler, eğitim gördükleri okul içi faaliyetlere (staj, proje vb.), meslek ve beklenti uyumsuzluklarına, uygulamalı eğitimlerin önemine ve verimine dikkat çekmektedir. Bu hususun Suriyeliler tarafından da ifade edilmesi, onların işgücü piyasası ile eğitim sisteminin uyumsuzluğunu ve birbirleriyle entegre olamadıklarını göstermesi bakımından önemlidir.

Eğitim hayatı boyunca alınan uygulamalı eğitimler, sertifikalar, stajlar, projeler vb. birçok farklı uygulamanın gerçekleştirilmesi, işgücü piyasası ile gençlerin daha erken yaşlardan itibaren tanışmasını ve birlikte hareket edebilmesini ayrıca işgücünün beklentilerini, isteklerini ve ihtiyaçlarını görebilmeleri açısından son derece önemlidir. Türkiye’de en önemli sorunlardan biri, işsizliktir. İşsizliğin en önemli sebepleri arasında beceri uyumsuzluğu ve beklenti uyumsuzluğu gelmektedir (Taş, Küçüköğlü ve Demirdöğmez, 2018). Beceri uyumsuzluğu, işgücü piyasası ile eğitim sisteminin mesleki beceri anlayışının farklı olmasından kaynaklanan sorundur. Bu sebepten ötürü işveren uygun nitelikte eleman bulamamakta, işsiz ise istediği işe bir türlü girememektedir. İşverenler, ne tür becerilere, niteliklere ve verimliliklere sahip nitelikte eleman aradıklarını bilemediğinde ve gençlerin de bu niteliklere haiz olup olmadıklarını kavrayamadıklarında uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı genç işsizler işe başlasa dahi kısa süre içinde beklentilerini karşılayamadığını ya da daha farklı beklentiler istendiğini gördüğünde işi bırakmak durumunda kalmaktadır (Taş, Küçüköğlü ve Demirdöğmez, 2018). Bu da işsizliği artırmakta bir başka etkidir. Kurnaz-Baltacı ve Özaydın’ın (2020) çalışmalarında bu uyumsuzluğun mikro ve makro etkilerine değinilerek işgücü piyasası üzerindeki etkileri şöyle sıralanmaktadır: Eksik istihdam, düşük verimlilik, dışlama etkisi, işgücü hareketliliği, mevcut işler için gerekli görülen nitelik düzeyinin yükseltilmesi, niteliklerin rekabeti ve nitelik enflasyonu. Diğer taraftan işletmeler üzerindeki etkileri şöyle ifade edilmiştir:

Düşük verimlilik ve üretim kaybı, işçi devrinin artması, işgücü maliyetlerinin yükselmesi ve çalışma barışının azalması. Suriyeliler bazında yapılan bu çalışmada da görüldüğü üzere meslek ve beklenti uyumsuzluğu, Suriyeliler tarafından da algılanmaktadır. Bu da onların aldıkları eğitimleri sorgulamalarının yanında işgücü piyasasının da sorgulanmasını beraberinde getirmektedir.

İşletmeler, doğru insan kaynağını bulmada ve işe yerleştirmede çok hassas davranmakta ve riskten kurtulmak için deneyimli kişileri işe almaktadır. Bu durum ise eğitim sisteminden yeni mezun olmuş gençler için çok ciddi sıkıntılar doğurmaktadır (Güler, 2018). Bu durum Suriyeliler bağlamında yapılan bu çalışmada da görülmektedir. Mesleki gelişim açısından Suriyelilerin en çok vurgu yaptıkları ve mağdur oldukları hususların başında deneyim gelmektedir. Gerek okudukları üniversite ve bölümden gerek yaptıkları stajlardan gerekse de meslekleri ile ilgili yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri çıkarım “deneyim” olmaktadır. İş hayatına istediği meslekte ve pozisyonda başlayamayan yeni mezunlar meslek değişikliğine gitmekte, işletmelere daha düşük ücretlere aynı pozisyonlarda çalışmayı teklif etmekte, mezun olduğu mesleğe yakın başka bir meslekte işe başlayıp sonrasında deneyim elde ettikçe asıl mesleğine doğru bir kayma yaşamaktadır. Bu durum da uyumsuz eşleşmenin işgücü üzerinde de olumsuz etkiler bıraktığını göstermektedir. Bu etkiler; eğitimin getirisinin azalması, eğitime yapılan bireysel yatırımların azaltılması, ücret farklılıkları, iş tatmininin azalması, nitelik aşınması, işgücü hareketliliğinin yüksek olması, mesleki beklentilerin belirsizleşmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kurnaz-Baltacı ve Özaydın, 2020). Bu durumlar Türk gençleri için geçerli olduğu gibi Suriyeliler açısından da böyledir.

İşgücü piyasasının beklentilerinin eğitim kurumlarıyla uyuşmaması, bireylerin kendilerine yatırım yapmalarına neden olmaktadır. Bu durum beşerî sermayenin ön plana çıkmasını sağlayan önemli etkidir. İşgücü piyasasının beklentilerinin yüksek olması, artan rekabet koşulları, mezunların çoğalması, çok yönlü gelişimin önemszenmesi beşerî sermayenin önemini de artırmaktadır (Söylemez ve Yurttançıkılmaz, 2020). Bu perspektiften bakıldığında yeni mezun gençlerin kendilerine yatırım yapmaları ve bu süreçte mesleki gelişimlerinin yanında kişisel gelişimlerine yönelik destek almaları da ön plana çıkmaktadır. Suriyeliler üzerine gerçekleştirilen bu çalışmada da görüldüğü üzere yeni mezun gençler; dil yetkinliklerine, kişisel gelişimlerine ve hobilerine vurgu yapmakta ve kendilerini çok yönlü bir gelişime hazırlamaktadır.

Eğitimden iş hayatına geçişte en önemli virajlardan biri, iş bulma yöntemidir. İş bulma yöntemi resmi ve gayriresmî olarak gerçekleştirilir. Resmî iş arama yöntemleri; İŞKUR, özel istihdam kurumları, birebir işverenle görüşmeler, iş ilanları ve benzeri uygulamalar şeklinde gerçekleştirilir. Gayriresmî iş arama yöntemi ise sosyal ağlar kullanılarak (arkadaş, akraba vb.) yapılır (Şentürk, 2019). Holzer’in (1988) de belirttiği gibi işsizler genel olarak arkadaş ya da akraba grubu vasıtasıyla işe girmektedir. Literatürde iş bulmaların yaklaşık yarısının bu şekilde iş bulduğu da ifade edilmektedir (Loury, 2006; Wahba ve Zenou, 2005). Bu çalışmada da görüldüğü üzere Suriyelilerin iş bulma sürecinde arkadaşları ya da akrabaları etkili olmuştur. Suriyelilerin gerek farklı bir ülkede iş bulmaları gerekse de kanunlarda belli süreçlere takılmaları, onların resmî kurumlardan iş bulmasını zorlaştırmaktadır. Dünyada birçok ülkede iş bulma sürecinin gayriresmî iş arama kanalları ile yapılması da bu durumu sadece onlar için değil yerleşikler için de geçerli kılmaktadır. Diğer taraftan Suriyelilerin Suriyeli

bir işletmede çalıştığı ya da Suriyelilerin çalıştığı bir işletmede çalışması da sosyal ağların etkisini göstermektedir. Suriyeliler genellikle Türklerin olduğu işletmelerde iş bulmakta zorlanmaktadır.

İş bulma süreci ile ilgili Suriyelilerin yaşadıkları önemli sorunlardan biri de ayrımcılıktır. Suriyelilerin iş bulma konusunda işletmelerin Suriyeli yerine Türkleri tercih ettiği, Suriyelilere karşı bakış açısının olumlu görülmediği, işletmelerde Türk/Suriyeli kamplaşmasının olduğu, iş bulmasına rağmen Suriyelilere sorumluluk verilmediği ve mevcut işlerde söz hakkı tanınmadığı söylemleri, ayrımcılık göstergeleri olarak bu çalışmada ortaya konulmuştur. Bu durum Suriyelilerin iş bulma konusunda motivasyon kaybına uğramalarının yanında iş bulsa da iş hayatında da ayrımcılığa maruz kalacaklarını görmeleri bakımından dikkat çekicidir. Her iki taraftan da kısıpca uğrayan Suriyeliler, çözüm olarak kendi işletmelerini açma, yurt dışına gitme, Suriyeli bir işletmede çalışma, Suriyelilerin çalıştığı işletmelerde çalışma, dilencilik, kâğıt toplayıcılığı, simit satıcılığı gibi bambaşka yollara tevessül etmektedirler (Koca, 2019). Bu durum hem ülke ve birey ekonomisine ciddi zararlar verirken hem de birçok güvenlik vb. sorunların yaşanmasını da gündeme getirmektedir.

İş bulma sürecinde gerçekleştirilen iş görüşmelerinde üzerinde en çok durulan hususlardan biri de ücret beklentileri, çalışma saatleri ve iş yerine ulaşım gibi daha çok maddi beklentilere odaklanmaktadır. Bu bağlamda Suriyeliler de iş görüşmelerinde bu sorulara ya muhatap kalmış ya da kendileri bu taleplerini dile getirmişlerdir. Literatürde tartışıldığı üzere Suriyeliler bu konuda da ayrımcılığa maruz kalmakta ya ücretlerini tam ve zamanında alamamakta ya çalışma saatleri bağlamında daha esnek çalışmaya zorlanmakta ya da ulaşım masrafları vb. taahhütler yerine getirilmemektedir (Koca, 2019). Bu da biraz önce bahsettiğimiz gibi birçok sorunun ortaya çıkmasını beraberinde getirmektedir.

Suriyelilerle yapılan görüşmelerde dikkat çeken bir başka konu ise iş arayışlarında beklenti durumudur. Türk vatandaşlarla paralel olarak kendi mesleklerinde ve belli ücretler ile işe girmek isteyen Suriyeliler kadar bulunulan ülkede göçmen olduğunun bilinmesini ve buna göre beklentiye girilmesi gerektiğini düşünen Suriyelilerinin de sayısının hiç de az olmamasıdır. Bu noktada çalışmada da görüldüğü üzere Suriyeliler daha az ücret ve daha fazla mesai kavramına takılmadan çalışmasını normal karşılamakta ve buna rıza göstermekte, süreçle bu durumun düzeleceğini ve işletmecilerin de bunu anlayışla karşılayıp zamanla ücret ve mesai durumunu ayarlayabileceklerini düşünmektedirler. Diğer taraftan mülteci olarak kendilerini daha fazla göstermelerinin ve daha fazla çalışmanın da gerekli olduğunu ifade etmektedirler.

Suriyelilere özgü bir sonuç olarak Türkiye'nin sağlık turizmi anlamında çok çeşitli ve nitelikli hizmet vermesi Suriyeliler için bir avantaja dönüşmektedir. Türkiye sağlık turizmi konusunda son yıllarda devlet teşvikleri ile birlikte hem yabancı ziyaretçi sayısında hem de elde edilen gelirden ciddi artışlar kaydetmektedir (Tengilimoğlu, 2021). Türkiye'de saç ekimi, göz, diş, estetik cerrahi, ortopedi, tüp bebek ve onkoloji alanlarında sağlık turizminin geliştiği bilinmektedir (Tengilimoğlu, 2021). Bu bağlamda da Suriyeliler bildikleri diller vasıtasıyla yurt dışından özellikle estetik ve sağlık alanında Türkiye'ye gelen kişilere mihmandarlık yapmakta, bu işlerle ilgili sektörlerle yönelmekte ve dezavantajlı konumlarını avantajlı hale getirebilmektedirler. Bu çalışmada da görüldüğü üzere

hem çalışan olarak hem de işletmeci olarak Suriyeliler sağlık turizmi alanında ya hastanelerde ya da danışmanlık hizmeti veren şirketlerde rahatlıkla iş bulabilmekte ya da yatırım yapabilmektedir.

Çalışmada Suriyelilerle ilgili öne çıkan bir başka sonuç ise girişimcilikle ilgili durumlardır. Özellikle mesleki becerilerini, dil yetkinliklerini ve yurt dışı ile ilgili bağlantılarını kullanarak işletme kuran Suriyelilerin olduğu görülmektedir. Bu husus bir yönüyle hem kendi ülkelerinde bu işi yapan ve bunu devam ettiren kişilere yönelik olabilirken hem de ailelerinin mevcut işini Türkiye'ye transfer eden Suriyelilerle de alakalı olabilir. Diğer taraftan girişimci kişiliği ön plana çıkan Suriyeliler, Türkler için yapılması güç ya da zaman alacak ya da Türklerin çok da aşına olmadığı alanlara yönelerek işletme açabilmektedirler. Bu da Suriyelileri göçmen olarak dezavantajlı konumdan avantajlı bir konuma getirmektedir.

Suriyeliler, Türkiye'ye büyük zorluklarla ve savaş ortamı içerisinde göç etmiş, birçok bakımdan zorlu süreçler geçirmiş ve Türkiye'de kendilerine yeni bir yaşam şekli çizmişlerdir. Bu süreçte az bir kısmı eğitim sürecine devam edebilmiş bunların da çok az bir kısmı ortaöğretim ya da üniversitelerden mezun olabilmıştır. Suriyelilerin gerek dil problemleri gerekse yaşadıkları ayrımcılık, onları birçok açıdan etkilemiştir. Bu etkilenmenin olduğu alanlardan biri de işgücü piyasasına entegrasyon olmuştur. Bu süreçte her ne kadar eğitim hayatından mezun olsalar bile gerekli iş arama becerilerini bilmemeleri ya da kanuni bazı zorluklar, onları farklı tercihler yapmaya itmiştir. Gerek Suriyelilerin yanlarında çalışmalarını gerekse de kendi işlerini kurmaları bu kaçışın ya da sığınışın bir uygulaması olmuştur. Diğer taraftan iş hayatında karşılaştıkları ayrımcılık da onların işgücü piyasasında yer edinmelerini zorlaştırmaktadır. Suriyelilerin işgücü piyasasına entegre olabilmelerinin yolu ise uygulamalı eğitimleri önemsemelerine, staj programlarına devam etmelerine, okurken çalışmaya başlamalarına, kişisel gelişimlerini artıracak eğitimlere katılmalarına, mesleki deneyimlerini geliştirecek programlar ve uygulamalar öğrenmeye, dil becerilerini geliştirmeye, sosyal ağlarını büyütme, beşerî sermayelerini artırmaya ve girişimci olmaya yöneltmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Etik Kurulunun 26.02.2021 tarihli ve 2021.2-70 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [AÇSHB]. (2011-2019). *Yabancıların çalışma izinleri*. <https://ailevecalisma.gov.tr/istatistikler/calisma-hayati-istatistikleri/resmi-istatistik-programi/yabancilarin-calisma-izinleri/> adresinden erişilmiştir.
- Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 16-29.
- Altunbaş, A. (2020). Türkiye'de yaşayan göçmenlerin üniversite eğitiminden memnuniyetlerinin Konya'daki Suriyeli öğrenciler örneği üzerinden değerlendirilmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 64-74.
- Anadolu Ajansı. (4 Mart 2020). *Türkiye, Suriyeli çocukların okullaşmasında dünyaya örnek oldu*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiye-suriyeli-cocuklarin-okullasma-sinda-dunyaya-ornek-oldu/1753998> adresinden erişilmiştir.

- Aslantürk O. ve Tunç, Y. E. (2018). Türkiye'de Yabancıların çalışma izinleri: Suriyeliler örneği. *Kamu Denetçileri Kurumu Ombudsman Akademik Dergisi*, 9, 141-180.
- Aygül, H. H. (2018). Mülteci emeğinin Türkiye işgücü piyasalarındaki görünümü ve etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(20), 68-82
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14.
- Biçerli, M. K. (2011). Yükseköğretim sistemimizi işgücü piyasasındaki gelişmeler paralelinde yeniden yapılandırmak zorundayız. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 122-127.
- Bogdan, R. ve Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Allyn & Bacon Boston, MA.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [Ministry of Labor and Social Security]-ÇSGB. (2020). *Yabancıların çalışma izinleri*. <https://www.cs.gb.gov.tr/istatistikler/calisma-hayati-istatistikleri/resmi-istatistik-programi/yabancilarin-calisma-izinleri/> adresinden erişilmiştir.
- Çelik, H., Başer-Baykal, N. ve Kılıç-Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406.
- Çetin, İ (2016). Suriyeli mültecilerin işgücüne katılımları ve entegrasyon: Adana-Mersin örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(4), 1001-1016.
- Çoban, B. (2018). Türkiye'de işsizlik profili bağlamında Suriyeli gençlerin İstanbul işgücü piyasasına katılım sorunları. *Çalışma ve Toplum*, 56(1), 193-216.
- Duruel, M. (2017). Suriyeli sığınmacıların Türk emek piyasasına etkileri fırsatlar ve tehditler. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 207-222.
- Elmusharaf, K. (2006). *Qualitative sampling techniques*. İrlanda: University of Limeric.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. New York: Sage.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [Directorate General of Migration Management]-GİGM. (2013). *Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu*. Ankara: Resmi Gazete.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [Directorate General of Migration Management]-GİGM. (2020). *Geçici koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişilmiştir.
- Güler, M. (2018). Aile işletmelerinde ve kurumsal işletmelerdeki yeni mezun işe alım süreçlerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM]. (2020). *İnternet bülteni*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/06141131_11Ekim2019internetBulteni.pdf adresinden erişilmiştir.
- Holzer, H. J. (1988). Search method use by unemployed youth. *Journal of Labor Economics*, 6(1), 1-20.
- İŞKUR. (2021a). *Geçici koruma altındaki Suriyeliler ve Türk vatandaşları için istihdam desteği projesi açılış toplantısı Ankara'da yapıldı*. <https://www.iskur.gov.tr/haberler/gecici-koruma-altindaki-suriyeliler-ve-turk-vatandaslari-icin-istihdam-destegi-projesi-acilis-toplantisi-ankara-da-yapildi/> adresinden erişilmiştir.
- İŞKUR. (2021b). *Projeler*. <https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/uluslararası-iliskiler-ve-projeler/projeler/> adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kavas, Ç. ve Develi, A. (2020). Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki yabancıların kayıt dışı istihdam üzerindeki etkisi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 4-23.
- Koca, Ş. N. (2019). Suriyeli sığınmacıların Türk emek piyasasına katılım süreçlerinin toplumsal boyutları. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 314-357.
- Koç, M., Görücü, İ. ve Akbıyık, N. (2015). Suriyeli sığınmacılar ve istihdam problemleri. *Birey ve Toplum*, 5(9), 63-93.
- Kurnaz-Baltacı, I. ve Özyayın, M. M. (2020). Eğitimin işgücü piyasasındaki rolü çerçevesinde uyumsuz eşleşme olgusu: Türkiye işgücü piyasasına ilişkin talep yönlü bir değerlendirme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(1), 313-336.
- Küçükcan, T. ve Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: SETA Vakfı Yayınları.
- Loury, L. D. (2006). Some contacts are more equal than others: Informal networks, job tenure, and wages. *Journal of Labor Economics*, 24(2), 299-318.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, 2, 214-253.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel.
- Mutlu, P., Mısırlı, K.Y., Kahveci, M., Akyol, A. E., Erol, E., Gümüştan, İ., Pınar, E. ve Salman, C. (2018). Suriyeli göçmen işçilerin İstanbul ölçeğinde tekstil sektörü emek piyasasına eklenmeleri ve etkileri. *Çalışma ve Toplum*, 56(1), 69-92.
- Mülteciler Derneği. (2020). *Türkiye’deki Suriyeli sayısı*. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> adresinden erişilmiştir.
- Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. S. Özge (Çev.). İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık.
- Özkarlı, F. (2015). Mardin’de enformel istihdamda çalışan Suriyeli göçmenler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 175-192.
- Polat, Y. (2017). Türkiye’deki Suriyeli göçmen gençlerin entegrasyonu bağlamında üniversite eğitimi sorunsalı. *Turgut Özal Uluslararası Ekonomi ve Siyaset Kongresi IV: Küresel Siyaset Yeni Yönelimler* kongresinden sunulan bildiri. Malatya.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.
- Söylemez, A. ve Yurttançıkız, Z. Ç. (2020). Beşeri sermayenin ekonomik büyüme üzerindeki etkisi: Türkiye üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 175-195.
- Şentürk, İ. (2019). Türkiye’de işsizlerin iş arama yoğunluğu. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14(3), 615-630.
- Şimşek, D. (2019). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitime erişimi: Engeller ve öneriler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17(65), 10-32.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taş, H. Y., Küçüköğlü, M. ve Demirdöğmez, M. (2018). Türkiye’de genç işsizliği sorunu ve alternatif çözüm önerileri. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(18), 279-294.
- Tengilimoğlu, D. (2021). Sağlık turizmi ve devlet teşvikleri. *Journal of Life Economics*. 8(1), 1-10.
- Uzun, Z. (2019). Türkiye’deki Suriyeli göçmenlerin girişimcilik deneyimleri: Gaziantep örneği. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wahba, J. ve Zenou, Y. (2005). Density, social networks and job-search methods: Theory and application to Egypt. *Journal of Development Economics*, 78(2), 443-473.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. ve Uludağ-Güler, Ç. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmenlerin istihdamına Y ve Z kuşağının bakışı: Bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 9(1), 21-42.
- Yükseköğretim Kurulu [Council of Higher Education]-YÖK. (2021). *Uyruğa göre öğrenci sayıları raporu*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

Türkiye’de Eğitim Gören Misafir Askerî Personelin Kültürel Etkileşimi ve Uyumu*

Cultural Interactions and Integration of Guest Military Personnel in Turkey

Selçuk CANTÜRK** 
Adem BAŞPINAR*** 

Öz

Türkçede askerî eğitim kurumlarını ve askerî öğrencileri ele alan literatür çok azdır. Bunun yanında Türkiye’de eğitim gören misafir askerî öğrencilere yönelik çalışmalar ise son derece sınırlıdır. Bu çalışmanın amacı, “Hava Harp Okulu”, “Deniz Harp Okulu” ve “Sağlık Bilimleri Üniversitesi”nde eğitim gören misafir askerî personelin kültürel etkileşimini ve uyumunu değerlendirmektir. Bu amaca uygun olarak nitel araştırma yönteminin olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ise amaçlı örneklemenin bir parçası olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda Hava Harp Okulunda eğitim gören 14 misafir askerî öğrenci yanında yüzbaşı, teğmen ve bir sivil personel olmak üzere toplam 3 personelle; Deniz Harp Okulunda eğitim gören 8 misafir askerî öğrenci yanında albay, yarbay ve yüzbaşı rütbelinde görev yapan 3 askerî personelle; Sağlık Bilimleri Üniversitesinde eğitim gören 10 misafir askerî öğrenci yanında teğmen rütbesindeki askerî personelle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğrencilerin Türkiye’deki öğrenme süreçlerine ilişkin duyguları, düşünceleri ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla geliştirilen “Misafir Askerî Personel Kültürel Etkileşim ve Uyum Değerlendirme Formu” ile öğrencilerle ilgilenen TSK personelinin Programın eğitim çıktılarını ve öğrencilerin deneyimlerini değerlendirme amacıyla geliştirilen “MAP Yetkili Subay Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır. Her bir görüşme ortalama 30-35 dakika sürmüş olup ses görüşmeler kayda alınarak çözümlenmiştir. Çözümlemeler her iki araştırmacı tarafından Maxqda nitel veri analizi programıyla ayrı ayrı

* Bu çalışma Selçuk Cantürk tarafından Milli Savunma Üniversitesi ATASAREN’de Askeri Sosyoloji programında 2021 yılında Adem Başpınar danışmanlığında hazırlanan “Türkiye’de Eğitim Gören Misafir Askerî Personelin Kültürel Etkileşimi ve Uyumu” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu yazar, Milli Savunma Üniversitesi, Atatürk Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, Askerî Sosyoloji Yüksek Lisans Programı, Eposta: selcukcanturk1@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-4903-5389.

*** Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Eposta: abaspinar@klu.edu.tr
Orcid ID: 0000-0002-2125-1832

kodlanarak tema listesi çıkarılmıştır. Analizler sonucunda askerî eğitim programının farklı ülke askerî öğrencileri arasında kültürel etkileşim sağlamanın yanı sıra ülkeler arası ilişkilerin geliştirilmesi noktasında önemli görüldüğü; misafir askerî öğrencilerin Türkiye’de eğitim alma kararında daha çok dinî ve kültürel yakınlığın etkisinin önemli görüldüğü değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Askerî sosyoloji, kamu diplomasi, askerî diplomasi, kültürleşme, yabancı askerî eğitim, misafir askerî personel.

Abstract

Very few studies are found in the literature in Turkish dealing with military education institutions and military students. In addition, the studies on foreign military students studying in Turkey are extremely limited. The aim of this study is to evaluate the cultural interactions and integration of foreign military personnel studying at the Air Force Academy, the Naval Academy, and the University of Health Sciences in Turkey. The phenomenological design, a qualitative research method, has been used in accordance with this purpose. Maximum variation sampling, a type of purposive sampling, has been used to identify the study group. In this context, in-depth interviews have been conducted with 14 foreign military students studying at the Air Force Academy alongside three personnel (i.e., one captain, one lieutenant, and one civilian); eight foreign military students studying at the Naval Academy alongside three military personnel (i.e., one colonel, one lieutenant colonel, and one captain); and 10 foreign military students studying at the University of Health Sciences alongside eight military personnel with the rank of lieutenant. The data have been collected using the researcher-developed Foreign Military Personnel Cultural Interaction and Integration Evaluation Form for the purpose of revealing the feelings, thoughts, and experiences regarding the students’ learning processes in Turkey and GMP Authorized Officer Evaluation Form for the purpose of evaluating the training outcomes of the Turkish Air Force (TAF) personnel assigned to the students and the students’ experiences. Each interview lasted an average of 30-35 minutes; the interviews were analyzed by making voice recordings. Both researchers coded the analyses separately using the qualitative data analysis program MAXQDA and prepared a theme list. As a result of the analyses, the military education program has been evaluated to be important in terms of developing international relations as well providing cultural interactions between the military students of different countries; the effect of religious and cultural affinity was evaluated to be more important in the foreign military students’ decision to study in Turkey.

Keywords: Military sociology, public diplomacy, military diplomacy, acculturation, foreign military education, foreign military personnel.

Summary

Introduction

This research aims to evaluate the foreign military training program, which has been implemented in Turkey for a long time, over guest military personnel (GMP). Interviews with the GMPs studying at the Air Force Academy, Naval Academy, and the University of Health Sciences as well as the Turkish military personnel handling the GMPs in these institutions have been evaluated in this context. The reasons the foreign students involved in the GMP program chose Turkey, their cultural interactions, and their integration have until now not been academically evaluated.

Foreign military training has been practiced in Turkey since 1935. In accordance with armies all over the world beginning to be used in the context of public diplomacy, activities have been carried out from the level of observations up to military collaborations in the Turkish Air Force (TAF; Ateş, 2016, p. 130). Among these activities, the most prominent is the GMP program, just as in examples of various countries. To date, 4,277 GMPs have graduated from the National Defense University.

The Turkish literature has a limited number of studies focusing on GMPs. These studies also contain general evaluations. This study will for the first time carry out work that focuses on the GMPs themselves. The study is assumed to make original contributions to the field in this respect.

Method

This section involves the study design, study group, data collection tool, and data collection and analysis processes.

Research Design

This study uses the phenomenological design, a qualitative research method. Cultural interaction is a sociological phenomenon; however, how this phenomenon occurs in the context of guest military personnel has not been examined in the context of Turkey. The phenomenological design is preferred in this framework in order to determine how the cultural interactions of the students involved in Turkey's foreign military education take place.

Study Group

Maximum variation sampling, a type of purposive sampling, has been used to identify the study group. At least one person from each country in each military academy was included in the study in order to achieve maximum diversity in the interviews performed with the GMPs in the military academies. The same diversity was provided in the classrooms where the GMPs were studied.

Interviews were also performed in this context with the relevant Turkish officers tasked by the National Defense University (NDU) to deal with the GMPs. In total, 40 people were interviewed (32 GMPs and 8 Turkish authorized personnel).

Data Collection Tools and Data Analysis

The data were collected using two separate questionnaires developed by the researchers. The Guest Military Personnel Cultural Interaction and Integration Evaluation Form was used for the purpose of revealing GMPs' feelings, thoughts, and experiences regarding the training processes in Turkey within the scope of their interactions and integration. This form consists of four sections: the GMPs' (a) demographic information, (b) process of applying for training in Turkey, (c) training experiences, and (d) future plans. The semi-structured interview form contains six open-ended questions.

The GMP Authorized Officer Evaluation Form was similarly used for the purpose of evaluating the GMP Program's training outcomes for the Turkish Air Force (TAF) personnel assigned to the

GMPs and the GMP students' experiences. This form also has four sections involving: (a) the demographic information, (b) GMP training outcomes, (c) GMP training experiences, and (d) future of the GMP program for the officers in charge of the GMPs. This semi-structured form has 10 open-ended questions.

Data Analysis

Each interview lasted approximately 30-35 minutes and was recorded with a voice recorder. In the case of two interviewees who requested not to have their voices recorded, the interviews were held by taking notes. After completing the interviews, the audio recordings were encoded and turned into written documents. The study was shaped in categorical form through encoding with the help of the program MAXQDA 2018.

Findings

Thoughts and Relationships

In general, the GMPs are satisfied with their opportunity to study in Turkey. They stated the commanders viewed them as equal to Turkish students and they had not been exposed to any different behaviors.

However, some GMPs mentioned feeling their presence to often be ignored and even feeling invisible. One participant stated no problems to have occurred regarding equality in the field of education, but they were not included in processes in terms of activities.

Attitudes

The GMPs generally have positive attitudes toward the Turkish students. The GMPs frequently used expressions such as “good,” “helpful,” “friendly,” “they see us as one of them,” and “we’re all brothers.”

The GMPs' views regarding the Turkish officers are also generally positive. Expressions such as the officers “value students,” “are disciplined,” “are loyal to their duty and hard-working,” “are experienced,” “are fair,” “are good people,” “are honest and patriotic,” “teach,” and “share their experience” were frequently mentioned in the interviews. The GMPs expressed no negative opinions about the Turkish officers during the interviews.

Alongside this, some Turkish officers mentioned GMPs' attitudes toward Turkish students and that students from countries such as Somalia, Kazakhstan, Mongolia, and Senegal in particular have difficulty acculturating and integrating in regard to discipline. As stated in the interviews, while some Somali GMPs were below average academically, Kazakh GMPs are skillful in terms of academics and integration, but experience integration and discipline problems due to their aggressiveness, similar to the Mongolian students. The Turkish officers stated the Senegalese students to be very intelligent, but many experienced adjust problems due to culture shock when coming to Turkey.

Process/Experiences

As in many countries, one of the most important aspects of foreign military training is to identify ensure students with high potential in foreign countries are aware of the program by identifying them. In this context, some participants stated they had “been informed by their own country’s authorized military personnel.” This was followed by some others who said they’d “heard from family members and those close to them” and some others who said they’d “heard it from the radio.” Only one participant stated having been informed “by the Internet.”

Apart from those, some participants had not been privy to training in military academies prior to coming to Turkey.

Results

Students not having any information about the quality of education and the processes they would experience in Turkey before their arrival can be considered a deficiency. When considering GMPs’ preferential resources, the most important element is seen to be the officers from their own countries. These figures are also mostly officers trained as GMPs in another country. For this reason, students who’ve received training as a GMP in Turkey and later became an officer in their own country will become the most important reason for students who will choose Turkey later on.

The positive attitudes GMPs have toward both Turkish students and their assigned Turkish officers offer a great advantage. This situation is vital both in the acculturation process and in establishing trust in military academies. For this reason, eliminating the negativities the GMPs expressed is extremely important. Studies on how to involve GMPs in each dimension of the military training process in military academies can be said to be needed. The students who were interviewed expressed that GMPs need to be involved in the process as students as well as in how awards are handed out regarding the outputs of the military training process.

Performing activities on increasing peer influence in out-of-school environments should also be placed on the agenda. The GMPs spending time among themselves on weekends and during their free time stands as one of the most significant obstacles in front of their acculturation. The GMPs found the impact from certain activities such as cultural trips implemented to enable acculturation to be quite limited and partially dysfunctional.

Giriş

Yabancı askerî eğitim yaklaşımı, ABD öncülüğünde II. Dünya Savaşı sonrasında yeni bir perspektif kazanmıştır. Bu tarihten itibaren yabancı askerî eğitim; ABD, Çin, Avrupa Birliği (AB) ve İngiltere’de güvenlik stratejileri bağlamında kamu diplomasisi rolüyle uygulanmaya başlamıştır. Bu kapsamda bu araştırmada Türkiye’de uzun zamandır uygulanan yabancı askerî eğitim programının Misfir Askerî Personel (MAP) üzerinden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Hava Harp Okulunda (HHO), Deniz Harp Okulunda (DHO) ve Sağlık Bilimleri Üniversitesinde (SBÜ)

eğitim gören MAP'ların ve bu kurumlarda MAP'lar ile ilgilenen Türk askerî personelin görüşmeleri değerlendirilmiştir.

MAP programına dâhil olan yabancı öğrencilerin Türkiye'yi tercih sebepleri, Türkiye tecrübeleri, kültürel etkileşimleri ve uyum durumları bugüne kadar akademik olarak değerlendirilmemiştir.

Tarihsel süreçte yabancı askerî eğitim, güçlü devletlerin yumuşak gücün etkisiyle bir fikir entegrasyonu sağlayarak çatışmaların ve savaşların önüne geçilebileceklerini düşünmelerini sağlayan değişim programlarıdır (United States Mutual Educational and Cultural Exchange Act of 1961, s. 2451). Bu çerçevede yabancı askerî eğitim özellikle ABD, Çin ve Türkiye'de benzer bir gelişim çizgisi göstermiştir.

Yabancı Askerî Eğitim Anlayışının Değişim Süreci

Tarihte çoğu kez görüldüğü üzere güç ve buna bağlı olarak *yönetme isteği*, devletlerin işleyiş mekanizmalarında birçok sistemin değişmesini beraberinde getirmiştir. Bu sistemlerin yıkılışı ve yeniden tasarımı genel olarak savaşların sonuçlarıyla birlikte şekillenmektedir. Bu çerçevede Soğuk Savaş sonrası *liberal görüşün* hâkimiyeti ve sürdürülebilirliği noktasında "bağımlılık liberalizmi" kavramı ön plana çıkmaktadır.

Bağımlılık liberalizmi, uluslararası politika içerisinde yer alan aktörlerden olan devletler, devletler arası örgütler ile ulus ötesi aktörler arasındaki ilişkiler ağının küresel gücü yönlendirme imkânına sahip olduğunu vurgulamaktadır. Temelde devletlerin tamamen kendi kendine yetebilen yapılar olmamasından ötürü yeni sistemde çatışmayı göze alamamalarını sağlayarak sistem içerisinde güçlenme yolları arayacakları tezi üzerinde durulmaktadır. Böylece güç dengesini savaşmadan kendi lehine çevirme olasılığı üzerinden şekillenmektedir (Nye ve Keohane, 1971, s. 336-346). Bu bağlamda askerî eğitim değişim programları mantığının bu karşılıklı bağımlılık görüşü üzerinden şekillenmeye başladığı söylenebilir.

Ülkeler arası etkileşimin arttırılması ve kültürel etkileşim noktasında Amerikan modelinin öğretilmesi ve desteklenmesi amacıyla eğitim ve kültürel değişim programlarının gelişmesinde 1946 yılında Fulbright, 1948 yılında Smith-Mundt Yasaları etkili olmuştur (Bu, 1999, s. 395). 1947 yılında Truman Doktrini ve Marshall Yardımları dış politikada Askerî Yardım Programı'nın önemli bir konuma gelmesini sağlamıştır (Kaplan, 1980, s.1). Fulbright-Hays Yasası'nın amaç beyanında özellikle barışa, karşılıklı çıkara, uluslararası etkileşimle birliğe ve ABD ile diğer ülkeler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla yapıldığı vurgusu bir taraftan değişen yabancı askerî eğitim anlayışının temellerini de içeriğinde barındırmaktadır (United States Mutual Educational and Cultural Exchange Act of 1961, s. 2451). Bu bağlamda öğrencilerin kültürel etkileşim ve uyum durumlarının önemli görülmesi sebebiyle *kültürleşme* kavramının değeri gün geçtikçe artmaya başlamıştır. İlk olarak 1936 yılında Robert Redfield, Ralph Linton, Melville J. Herskovits tarafından Memorandum for the Study of Acculturation isimli çalışmada farklı kültürlerin etkileşimleri sonucunda yaşanan değişimin yeni gerçeklik olması üzerinde durulmuştur (Redfield ve ark., 1936, s. 149).

1949 yılından itibaren Military Assistance Program (MAP) ABD'de yabancı ülkelerin potansiyel askerî liderlerinin tespiti ve eğitimi hedefini gütmüştür (Taw ve McCoy, 2013, s. 4). Bu programlar

arasında ise IMET, 1976 yılında Uluslararası Güvenlik Yardım Yasası kapsamında International Military Education and Training (IMET) adıyla oluşturulmuş bir hibe programıdır (Cope, 1995, s. 5). Programın amacı müttefik ülkelerin gelecek vadeden genç, seçkin askerî liderleri olabilecek kişilere ilk etapta profesyonellik, liderlik ve yönetim eğitimi vermektir (Taw ve McCoy, 2013, s. 3). 1961 Dış Yardım Yasası’nın 544’üncü maddesine bakıldığında ABD ve diğer ülkeler arasında uluslararası barışın ve güvenliğin tesisinde karşılıklı ilişkiye, savunma ürünlerine talebin teşvikine ve uluslararası kabul görmüş insan haklarının içselleştirilmesine vurgu ön plana çıkmaktadır (United States Foreign Assistance, 1961, s. 544). ABD Genelkurmay Başkanlığının yayınlamış olduğu 2010 yılı raporunda özel olarak seçilen yabancı askerî öğrencilerin gelecekte ülkelerinin orta ve üst kademelerinde görevli olacaklarını bu sebepten ötürü öğrencilere ABD savunma doktrini ile ABD silah sistemlerinin, değerlerinin ve yönetim becerilerinin öğretildiği ve bu yaklaşımın daha fazla iş birliği ve birlikte çalışabilirliğini arttırdığı savunulmaktadır (U. S. Joint Chiefs of Staff JP, 2018, s. i-16).

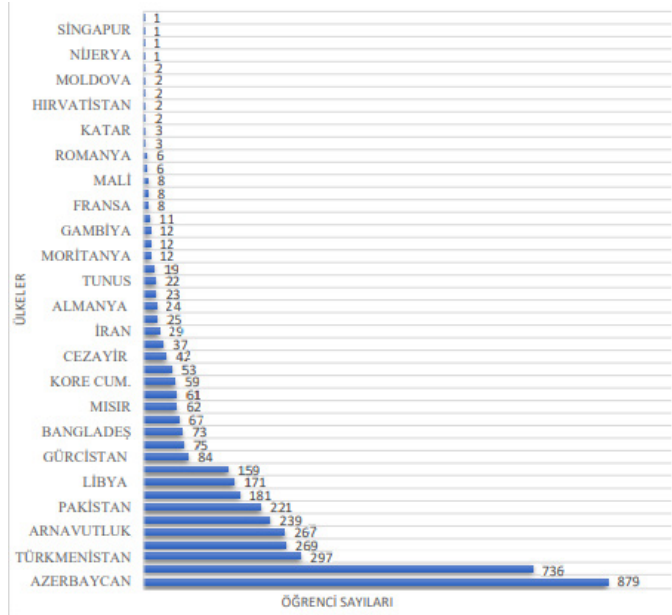
Anne E. McGee, doktora çalışmasında, yabancı askerî eğitim değişim programının hiyerarşi dışı epistemik bir topluluğun temelini oluşturduğunu vurgulamıştır (2011, s. 200). Bu temeli oluşturacak ve ABD düşünsel yapısına entegrasyonu sağlayacak en önemli araçlarından birinin *yumuşak güç* olduğu ortaya çıkmaktadır. Yumuşak güç, bir ülke vatandaşlarının kendi istek ve arzularıyla başka bir ülkenin kültürü başta olmak üzere değerlerinden, cazibesinden etkilenerek o ülkeye karşı kendi rızasıyla yaklaşması şeklinde açıklanabilir (Nye, 2017, 35-40). Bu çerçevede McGee, askerî öğrenci değişimlerini kamu diplomasi faaliyetlerinin bir parçası olarak değerlendirmektedir (2011, s. 32-34). *Kültürel diplomasi* ve *değişim diplomasisi*, askerî öğrenci değişiminin temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda kültürel diplomasi kavramı; “bir aktörün kültürel kaynaklarını ve yurt dışında bilinen başarılarını kullanarak ve/veya yurtdışındaki kültürel aktarımı kolaylaştırarak uluslararası çevreyi yönetme çabası” olup *değişim diplomasisi*, “bir aktörün bir çalışma ve/veya eğitim süreci boyunca vatandaşlarını yurtdışına göndererek ve farklı ülke vatandaşlarını kendi ülkesine kabul ederek uluslararası ortamı yönetme çabasını ifade eder.” (Cull, 2008, 31).

ABD’nin bu alandaki çalışmalarını yoğunlaştırması başka ülkelerin de dikkatini çekmeye başlamıştır. Çin Halk Cumhuriyeti bu ülkelerden birisidir. Çin, eğitim programını ABD Ulusal Savunma Üniversitesi ziyareti sonrasında kendi kültürel kodlarının eklenmesiyle oluşturmuştur (Godwin, 2008, s. 322). Çin Ordusu, askerî diplomasi ve kamu diplomasi hedeflerini gerçekleştirmek için yabancı askerî eğitim ve öğrenci değişim programlarını aktif olarak kullanmaktadır. Bu ilişkiler doğrultusunda Çin, kültürel değerlerinin ve yapısının küresel anlamda tanıtılmasını amaçlamaktadır (Allen, 2001, s. 645-646). Ayrıca dış politikasında ve yumuşak güç aracı olarak “Konfüçyüsçülük, Taoizm, Budizm vb. yaklaşımlardaki hayırsever yönetim, barış için uyum ve farklılıkları bastırmadan uyum” gibi çıkarımlar beraber işlenmektedir (Li, 2009, s. 24). Çin’deki “National Defense University International College of Defense Studies (ICDS)” Dekanı Xu Hui’nun “Dünyanın dört bir yanından subayların birbirleriyle iletişim kurmaları, uluslararası güvenlik sorunlarını teşhis etmeleri ve dünya barışı sağlamanın yollarını ortak bir şekilde keşfetmeleri için bir platform sağlıyoruz. Çin’in, özellikle askerî alanda önemli bir ülke olarak sorumluluk almasının önemli bir tezahürü” şeklindeki açıklamasında programın askerî diplomasi açısından amaçlarını vurguladığını söylemek yanlış olmayacaktır (Tao, Foreign officers learn more about China in NDU). Nanjing Ordu Komutanlığı tarafından Konfüçyüs

Akşam Okulu ve Sunzi Forumu gibi Çin'in geleneksel ve askerî kültürünü tanıtan bir dizi kurs programı hayata geçirilmiştir (Jianing). Bu bağlamda Sunzi ve savaş sanatları gibi Çin felsefesiyle ve stratejik kültürüyle ilgili etkinliklere ağırlık verilmiştir." (Oudenaren ve Fish, 2016, s. 113). Bu kapsamda 2016 yılı itibarıyla 160'tan fazla ülkeden yaklaşık 10.000 öğrencinin eğitildiği vurgulanmaktadır (Godwin, 2008, 322). ABD'den farklı olarak harp okullarında eğitim gören Çinli öğrencilerle yabancı öğrenciler farklı yerlerde eğitim görmektedir. Bu sebepten ötürü kültürel etkileşim ve uyum monolog bir yaklaşımla gerçekleştirilmektedir (Oudenaren ve Fish, 2016, s. 112).

İngiltere'de yabancı askerî eğitim anlayışı ABD etkisinde şekillenmiştir. Birleşik Hizmetler Komutanlığı ve Personel Kolejinde (JSCSC) var olan askerî değişim programı ABD'de var olan Uluslararası Askerî Eğitim ve Öğretim (IMET) programına benzerlikler göstermektedir (Moscos, 2004, s. 9-10).

Türkiye'de yabancı askerî eğitim 1935 yılından itibaren uygulanmaktadır. Bütün dünyada orduların kamu diplomasisi bağlamında kullanılmaya başlanmalarına uygun olarak TSK'da da gözlemcilik düzeyinden askerî iş birliklerine kadar uzanan bir kapsamda faaliyetler yürütülmüştür (Ateş, 2016, s. 130). Bu faaliyetler arasında en öne çıkan ise farklı ülke örneklerinde olduğu üzere MAP programıdır. Bugüne kadar Millî Savunma Üniversitesinden 4277 MAP'ın mezun olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Millî Savunma Üniversitesi 1935-2020 Yılları Arasında Mezun Olan MAP'ların Grafiği.

Türkçe alanyazında MAP'lara odaklanan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalar da genel değerlendirmeler içermektedir. İlk defa bu çalışma ile MAP'ların kendilerinin odağında

olduğu bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan bu çalışmanın alan özgün katkıları olacağı var sayılmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin toplanma ve analiz edilme süreçlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, kişilerin sosyal hayatta veya bireylerle yaşamış oldukları zorlukların tespiti noktasında gözlem, mülakat vb. teknikler kullanarak bireylerden elde edilen derinlemesine bilgilerin birleşmesiyle genel kanılara ulaşabilme imkânı veren yani tümevarıma ulaşabilmeyi sağlayan bir araştırma yöntemidir (Neuman, 2007, s. 634). Olgubilim, farkında olduğumuz ama derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. *Kültürel etkileşim* sosyolojik olarak bilinen bir olgudur fakat misafir askerî personel bağlamında bu olgunun nasıl gerçekleştiği Türkiye bağlamında incelenmemiştir. Bu çerçevede Türkiye'deki yabancı askerî eğitim sistemine dâhil öğrencilerin kültürel etkileşimlerinin nasıl gerçekleştiğinin tespiti noktasında olgubilim deseni tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 72).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, *amaçlı örnekleme* bir parçası olan *maksimum çeşitlilik örnekleme* kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacı tarafından araştırılan konunun veya durumun tanımlanması ve derinlemesine bilgi aktarımı sağlanması için kişilerin bilinçli olarak seçilmesidir (Creswell, 2017, s. 267). *Maksimum Çeşitlilik Örnekleme*, araştırmacı tarafından çalışmada hayatın karmaşık gerçekliğini göz önünde bulundurarak daha fazla farklı görüşün kendisine yer bulmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2017, s. 268). Bu çerçevede değerlendirildiğinde harp okullarındaki misafir askerî personelle yapılan görüşmelerde maksimum çeşitliliğe ulaşılabilmesi için her harp okulunda her bir ülkeden en az bir kişi çalışmaya dâhil edilmiştir. Aynı çeşitlilik MAP'ın okuduğu sınıflarda da sağlanmıştır.

Bu çalışmada MAP bağlamında MSÜ'nün MAP ile ilgilenmesi üzere görevlendirdiği ilgili Türk subaylarla da görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda Hava Harp Okulu, Deniz Harp Okulu ile Sağlık Bilimleri Üniversitesinde eğitim gören MAP'ın yanında bu kurumlarda görev alan askerî yetkililer de çalışma grubunun parçasıdır.

Ülkeye ve kuruma yeni gelmiş olmaları dolayısıyla 1. sınıf MAP'lar çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. 1. Sınıf MAP'ların hem tecrübeleri hem de Türkçe dil seviyeleri yeterli değildir. Böylece MAP Şube personeli Türk bir albay, Hava Harp Okulunda eğitim gören 14 MAP ile 3 Türk yetkili personel; Deniz Harp Okulunda Eğitim gören 8 MAP ile 3 Türk yetkili personel; Sağlık Bilimleri Üniversitesinde eğitim gören 10 MAP ile 1 Türk yetkili personel olmak üzere toplamda 32 MAP ve 8 Türk yetkili personel olmak üzere toplamda 40 kişiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplanmıştır.

Tablo 1*Görüşme Gerçekleştirilen MAP'ın Ülkelerine ve Sınıflarına Göre Dağılımı*

ÜLKE	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	6. SINIF
Afganistan	SBÜ, HHO				
Arnavutluk	SBÜ, DHO, HHO				
Azerbaycan		SBÜ, DHO, HHO			
Bosna Hersek	HHO				
Gambiya			DHO		
Gürcistan		HHO			
Güney Kore		HHO			
Kazakistan			DHO, HHO	SBÜ	
Kirgizistan		SBÜ, HHO			
Kosova			SBÜ		
KKTC	DHO				SBÜ
Libya			SBÜ		
Moğolistan			HHO		
Moritanya			HHO		
Somali	HHO		DHO		SBÜ
Ürdün		HHO		SBÜ	
Kuzey Kore		DHO			
Senegal	DHO		HHO		
Türkmenistan			HHO		

Tablo 2*Görüşme Gerçekleştirilen Yetkili Türk Personelin Dağılımı*

KUVVETLER	GÖRÜŞÜLEN KİŞİ SAYISI	GÖREVLERİ	RÜTBELERİ
HAVA HARP OKULU	3 KİŞİ	Hazırlık Sınıfı Öğretmenleri	Yüzbaşı, Teğmen Sivil Personel
DENİZ HARP OKULU	3 KİŞİ	2 MAP İrtibat Personeli 1 Kısım Amiri	Yarbay, Yüzbaşı, Astsubay Başçavuş
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNV.	1 KİŞİ	Takım Komutanı (MAP irtibat personeli)	Teğmen
MİLLÎ SAVUNMA ÜNİVERSİTESİ	1 KİŞİ	MAP Şube Personeli	Albay

Tablo 2'de görüldüğü üzere yetkili personel seçiminde her kuvvetten üçer kişinin seçilmesi planlanmış fakat Sağlık Bilimleri Üniversitesinde bir personelle görüşme gerçekleştirilmiştir. Personel eksikliği ve iş yoğunluğu sebebiyle görüşmesi planlanan 2 personel ile görüşme gerçekleştirilememiştir. Hava Harp Okulunda MAP irtibat personelinin göreve yeni getirilmesinden ötürü tecrübe eksikliği sebebiyle görüşme gerçekleştirilememiştir. Bu sebepten MAP'ın Türkçe eğitimine odaklanmakla birlikte öğretim elemanlarının tecrübelerinden faydalanabilmek için üç yetkili kişiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Çeşitliliğin sağlanması amacıyla Deniz Harp Okulunda MAP irtibat personeli yanında yönetim kademesinde görev yapan yarbay rütbesinde Türk Silahlı Kuvvetleri personeliyle görüşme gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplanma Aracı ve Çözümlemesi

Görüşmeler araştırmacılar tarafından geliştirilen iki ayrı soru formuyla toplanmıştır. MAP'ın kültürel etkileşimleri ve uyumları kapsamında Türkiye'deki öğrenme süreçlerine ilişkin duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla "Misafir Askerî Personel Kültürel Etkileşim ve Uyum Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Söz konusu Form; MAP'ın (a) demografik bilgilerini, (b) Türkiye'de eğitime başvuru süreçlerini, (c) eğitim tecrübelerini ve (d) gelecek planlamalarını içeren dört bölümden oluşmaktadır. Bu yarı yapılandırılmış formda altı açık uçlu soru yer almıştır.

Benzer şekilde MAP ile ilgilenen yetkili TSK personelinin MAP Programının eğitim çıktılarını ve MAP öğrencilerinin deneyimlerini değerlendirmek amacıyla "MAP Yetkili Subay Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu Form ise; MAP'den sorumlu yetkili subayın (a) demografik bilgilerini, (b) MAP eğitiminin çıktıları, (c) MAP eğitimi tecrübelerini ve (d) MAP programının geleceğini nasıl değerlendirdiklerini içeren dört bölümden oluşmaktadır. Bu yarı yapılandırılmış formda on açık uçlu soru yer almıştır.

Görüşme formlarında yer alan sorular, araştırmanın amacı ve ilgili alanyazın incelenerek araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Görüşme soruları mümkün olduğunca açık, anlaşılır ve yönlendirici olmayan bir şekilde ifade edilmiştir.

MAP ile gerçekleştirilen görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği ile katılımcılardan Türkiye'ye gelmeden önceki ve geldikten sonraki görüş ve düşüncelerine ilişkin çok boyutlu ve derinlemesine veriler toplanmaya çalışılmıştır. Geliştirilen görüşme formlarının geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması için araştırma yöntemleri alanlarında uzman üç kişinin görüşlerine başvurulmuştur. Gelen geri dönüt sonrasında formlar yenilenecek şekilde son hâlini almıştır. Görüşme formlarında, demografik bilgiler ve ekonomik durum, başvuru süreci, eğitim tecrübesi, gelecek planlaması ve öneriler başlıklarından oluşan ve öğrencilerin kültürel uyum ve etkileşimle beraber yabancı askerî eğitim programının işleyişini sorgulayan sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bir görüşme ortalama 30-35 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı vasıtasıyla kayda alınmıştır. Görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedilmemesini isteyen iki görüşmecinin talebi doğrultusunda görüşme not tutarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamlanması sonrasında ses kayıtları deşifre edilerek yazılı belge hâline getirilmiştir.

Çalışmada içerik analizi kullanılmıştır. "İçerik analizi, çeşitli bilgilerin toplanarak kodlanması, bu kodların kategorilere ayrılması ve kategorilerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanmasıdır." (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007, s. 54). Bu kapsamda çalışma MAXQDA 2018 programı yardımıyla kodlanarak kategorik biçimde oluşturulmuştur. Temalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Araştırma Temaları*

TEMALAR		
Sıra	Ana Temalar	Alt Temalar
1	İlişkiler ve Düşünceler	Etkileşimin Katkıları (Personele, (Programa ve Türk Öğrencilere)
2	Tutumlar	Personele, Programa ve Türk Öğrencilere Yönelik Tutumlar
3	Süreç ve Deneyim	Başvuru Süreci, Programın İşleyişi, Öğrenci ve Subayların, Tecrübeleri ve Deneyimleri

MAP'ların kodlarında ilk harf H=Hava Harp Okulu, S=Sağlık Bilimleri Üniversitesi ve D=Deniz Harp Okulunu; ikinci ve üçüncü harfler MAP'ların geldikleri ülkenin ilk iki harfini; dördüncü sıradaki sayı ise kaçınıcı sınıfta eğitim gördüğünü göstermektedir. Personel kodlarında ise ilk iki harfi HA=Hava Kuvvetlerini, DE=Deniz Kuvvetlerini, KA=Kara Kuvvetlerini; üçüncü ve altıncı harfler arası ise Alb=Albay, Yb=Yarbay, Yzb=Yüzbaşı, Tğm=Teğmen ve SİV=Sivili göstermektedir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik İşlemleri

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Görüşme Formu'nun geliştirilmesi sürecinde ilgili alanyazın incelenerek araştırma konusuyla ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli üç öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulurak forma yönelik değerlendirmeleri alınmıştır. Ayrıca iki MAP ile pilot çalışma yapılarak görüşme sorularının açıklığı, anlaşılabilirliği, sıralanışı vb. konularda görüşmecilerden geri bildirimler alınarak gerekli son düzenlemeler görüşme formu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin Milli Savunma Üniversitesi Rektörlüğünün izniyle yapılması, görüşmelerin gerçekleştirildiği ortamın sağlıklı fiziksel koşullara sahip olması (gizlilik, sessizlik, konfor vb.), öğrencilerin gönüllülük esasına göre kendi istekleri ve tercihleri ile çalışmaya katılmaları, gizliliğe verilen önem ve görüşme öncesi gerçekleştirilen ön görüşmeler, katılımcıların güvenlerinin sağlanmasında önemli birer etken olmuştur. Ayrıca, "tabakalama" ve "seçkisiz" stratejileri de kullanılarak belirlenen görüşme dökümleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanarak ayrıntılı biçimde karşılaştırılmış ve büyük oranda birbirleriyle tutarlılık gösteren kodlar, temaların belirlenmesinde temel alınmıştır.

Yine araştırmanın aktarılabilirliğini ve teyit edilebilirliğini sağlamak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra veri toplama araçları, ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve rapora temel oluşturan notlar araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın ilk versiyonunda Cong'un (2017) Eğitim Memnuniyeti Ölçeği'nin de uygulanacağı karma bir yöntem tasarlanmıştır. Fakat COVID19 pandemisi sebebiyle KHO'nun kapatılması sebebiyle KHO'da hem nitel hem de nicel çalışmalar yapılamamış, yeterli örnekleme ulaşılamamıştır. Bu sebeple KHO dışındaki okullarda yürütülen çalışmalarla sınırlı kalmıştır.

Çalışma kapsamında Türk askerî öğrencilerin hangi ülkelere ve kaç kişi gittiği bilgisine ulaşılamamıştır. Bu bağlamda Türkiye'ye eğitim için gelen MAP ile Türkiye'den giden öğrenciler arasında kıyaslama yapılamamıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular sunulmuştur. Kategoriler çerçevesinde farklı kuvvette eğitim gören MAP'lar ile birlikte ilgili personelin görüşleri bütüncül bir şekilde ele alınmıştır. Katılımcıların görüşleri, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır.

Tablo 4'te MAP'ların ve ilgili personelin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 4

MAP'ların Demografik Bilgileri

SIRA	ÖĞRENCİ KODU	ÜLKE	OKUL	YAŞ	CİNSİYET	SINIF	AİLE MEVCUDU	BABA MESLEĞİ	ANNE MESLEĞİ	BÖLÜM	GNO*
1	HBH2	Bosna Hersek	HHO	23	Erkek	2	5	-	-	Elektronik Mühendisliği	2,03
2	HSO2	Somali	HHO	21	Erkek	2	9	Tüccar	Ev Hanımı	Mühendislik	1,03
3	HAF2	Afganistan	HHO	21	Erkek	2	6	Tüccar	Ev Hanımı	Bilgisayar Mühendisliği	1,56
4	HAR2	Arnavutluk	HHO	20	Kadın	2	4	Subay	Subay	Bilgisayar Mühendisliği	3,05
5	HAZ3	Azerbaycan	HHO	20	Erkek	3	4	İşçi	Ev Hanımı	Endüstri Mühendisliği	2,2
6	HKA4	Kazakistan	HHO	23	Erkek	4	4	İş Adamı	Ev Hanımı	Endüstri Mühendisliği	3,00-3,50
7	HGK3	Güney Kore	HHO	22	Erkek	3	4	Ekspertiz	Ev Hanımı	Mühendislik	3,86
8	HGÜ3	Gürcistan	HHO	23	Erkek	3	3	Mühendis	Ev Hanımı	Havacılık ve Uzay Mühendisliği	-
9	HMOR4	Moritanya	HHO	23	Erkek	4	8	Güvenlik Görevlisi	Öğretmen, Hemşire	Havacılık ve Uzay Mühendisliği	3,06-3,50
10	HMOG4	Moğolistan	HHO	25	Erkek	4	5	Mühendis	Müdür Yardımcısı Asistanı	Elektronik Mühendisliği	2,9-3,0
11	HTÜ4	Türkmenistan	HHO	26	Erkek	4	5	Doğalgaz Mühendisi	Öğretmen	Elektronik Mühendisliği	3,6-3,7
12	HKI3	Kırgızistan	HHO	22	Erkek	3	8	Spor Eğitmeni	Ev Hanımı	-	2,00-2,50
13	HSE4	Senegal	HHO	22	Erkek	4	6	(Emekli) Muhasebeci	Tüccar	Havacılık ve Uzay Mühendisliği	3,80
14	HÜR3	Ürdün	HHO	21	Erkek	3	13	(Emekli) Hasta Bakıcı	Ev Hanımı	Havacılık ve Uzay Mühendisliği	3,50 üzeri
15	DAZ3	Azerbaycan	DHO	20	Erkek	3	5	Çiftçi	Ev Hanımı	Bilgisayar Mühendisliği	-

16	DGA4	Gambiya	DHO	26	Erkek	4	7	Bakkal	Ev Hanımı	-	3,09
17	DAR2	Arnavutluk	DHO	20	Erkek	2	5	Subay	Ev Hanımı	-	2,50
18	DKC3	Güney Kore	DHO	22	Erkek	3	4	Bilgisayar Mühendisi	Ev Hanımı	Endüstri Mühendisliği	3,81
19	DKA4	Kazakistan	DHO	23	Erkek	4	5	Demiryolu Mühendisi	Öğretmen	-	3,35
20	DKK3	KKTC	DHO	21	Erkek	3	4	Devlet Memuru	Devlet Memuru	Gemi İnşaatı ve Mühendisliği	2,40
21	DSE2	Senegal	DHO	20	Erkek	2	3	Emekli Subay	Tüccar	-	2,40
22	DSO4	Somali	DHO	23	Erkek	4	6	Subay	Ev Hanımı	-	2,70
23	SAF2	Afganistan	SBÜ	21	Kadın	2	9	Emekli	Ev Hanımı	Tıp Fakültesi	Orta
24	SAZ3	Azerbaycan	SBÜ	23	Erkek	3	4	Subay	Müzik Öğretmeni	Tıp Fakültesi	2,50 üzeri
25	SKK6	KKTC	SBÜ	-	Erkek	6	-	Askeriye Şoförü	Temizlik Görevlisi	Tıp Fakültesi	70-75
26	SKI3	Kırgızistan	SBÜ	-	Erkek	3	5	İş Adamı	Ev Hanımı	Tıp Fakültesi	88
27	SKO4	Kosova	SBÜ	-	Kadın	4	5	Çiftçi	Ev Hanımı	Tıp Fakültesi	60
28	SSO6	Somali	SBÜ	-	Kadın	6	10	Çiftçi	Çiftçi	Tıp Fakültesi	60 üzeri
29	SAR2	Arnavutluk	SBÜ	-	Erkek	2	4	Fırıncı	Mühendis	Tıp Fakültesi	79
30	SKA5	Kazakistan	SBÜ	-	Erkek	5	4	Avukat	Askeri Hemşire	Tıp Fakültesi	65
31	SLİ4	Libya	SBÜ	24	Erkek	4	8	Tüccar	Ev Hanımı	Tıp Fakültesi	-
32	SÜR5	Ürdün	SBÜ	-	Erkek	5	13	Emekli Subay	Ev Hanımı	Tıp Fakültesi	79

Not: GNO= Genel Not Ortalaması.

Tablo 5

MAP ile İlgilenen Personelin Demografik Bilgileri

Personel Demografik Bilgileri					
Sıra	Personel Kodu	Mensup Olunan Kuvvet	Cinsiyet	Rütbe	Görev
1	DEALB	Deniz Kuvvetleri	Erkek	Albay	MAP Personeli
2	DEYB	Deniz Kuvvetleri	Kadın	Yarbay	DHO Harekât Eğitim Amiri
3	DEYZB	Deniz Kuvvetleri	Erkek	Yüzbaşı	DHO Psikolojik danışman, ek görevlendirme ile MAP Personeli
4	HASİV	Hava Harp Okulu	Kadın	Sivil	HHO Türkçe Öğretmeni
5	HAYZB	Hava Kuvvetleri	Erkek	Yüzbaşı	HHO Türkçe Öğretmeni
6	HATĞM	Hava Kuvvetleri	Erkek	Teğmen	HHO Türkçe Öğretmeni
7	KATĞM	Kara Kuvvetleri	Erkek	Teğmen	SBÜ Takım Komutanı

Düşünceler ve İlişkiler

Bu tema altında MAP'ların ve ilgili personelin MAP programı hakkında düşünceleri ve programın ilişkiler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri sunulmuştur.

İlgili personel, yabancı öğrencilere yönelik askerî eğitimin farklı ülke askerlerinin Türk kültürünü tanınmasının faydası yanı sıra MAP'lar mezun olduktan sonra iki ülke arasında dostane ilişkilerin geliştirilmesinde MAP'ların katkıları olabileceğini belirtmiştir. Bu noktada kamu diplomasisi ve kültürleşme kavramları öne çıkmaktadır.

Bence bu program güzel ve gerekli, gerçekten de gerekli biz burada sadece dil öğretimi yapmıyoruz. Biz burada Türk kültürünü de çocuklara öğretiyoruz. Onlarda bir nevi buradaki eğitimleri sonrasında kendi ülkelerine döndükleri zaman bir nevi Türkiye'nin birer temsilcisi oluyorlar. İşte Türkiye'yi takip ediyorlar kendi oradaki aslarına kendi oradaki arkadaşlarına Türkiye'den bahsediyorlar. Orada Türkçenin gelişimi açısından ortam yaratıyorlar [HATĞM].

MAP'lar Türkiye'de okuma imkânı buldukları için genel olarak memnundur. Komutanların onları Türk öğrencilerle eşit gördüğünü, herhangi bir farklı tavra maruz kalmadıklarını beyan etmiştir.

Zaten şu anda buradaki Türk arkadaşlarımızla arada çok fark olduğunu düşünmüyorum. Hani her zaman birlik bize aynı gözle bakıyor. Bence bu çok güzel bir şey. Çok fark gözetilmiyor. Onun dışında ekstra bir şey aklıma gelmiyor. Çünkü sıkıntı yaşamıyoruz gerçekten kendimize de zaman ayırabiliyoruz. Derste çünkü çok sıkıcı olmuyor [DAZ3].

Buna karşılık MAP'lar içerisinde buradaki varlığının çoğu zaman yok sayıldığını hatta kendini görünmez gibi hissettiğini söyleyenler de vardır. Eğitim sathında eşit olmakla ilgili bir sorun olmadığını ama etkinlikler söz konusu olduğunda kendilerinin sürece dahil edilmediğini belirtmiştir bir katılımcı.

Mesela yeni bir emir geldi mesela bir şey oluyor biz dinliyoruz yani MAP'lar olarak hiçbir şeye dahil değiliz. Biz sanki burada değiliz. Bir ödül verildiği zaman mesela işte Türk öğrenciler motive oluyorlar işte eğer ortalaman o kadar iyiye sahibci çıkabiliyorsun, süper evci çıkabiliyorsun bunu yapabiliyorsun şunu yapabiliyorsun ama MAP'lara geldiği zaman benim ortalamam yüksek ama ben hiçbir şey yapamıyorum. Biz ödülümüz yok yani Türklere göre. Biz burada sadece askerî eğitim, ders bu kadar başka bir şey bilmiyoruz [HAR2].

MAP programının Türk öğrencilere de katkıları olduğu belirtilmiştir. Genel olarak Türk öğrencilerin hayata bakışlarının genişleyebileceği, farklı kültürleri tanıyarak genel kültürlerini arttırabilecekleri, yabancı dil becerilerini geliştirebilecekleri ifade edilmiştir.

Bizim öğrencilerimizde onlarla temas ederek farklı kültürleri tanıma yarın bir gün turistlik bir faaliyet için oraya gittiklerinde bir dostları oldukları arkadaşları oldukları lüksünü sağlıyor onlara. Açıkçası bende böyle bir okulda okumak isterdim. Bir sürü yabancı öğrencinin olduğu bir yerde okuyup onlarla arkadaş olmak. Bir telefon numarası sahibi olmak. Gittiğinde bir kapının bana açık olması bilmiyorum bana çok büyük bir lüks gibi geliyor [DEYZB].

Tutumlar

Öğrenci değişim programları “yumuşak güç” olarak değerlendirilmektedir. Ülkeler arasındaki elçiler olarak görülen MAP'ların Türk öğrencilere ve Türk subaylarına yönelik tutumları gelecekteki iş birliklikleri açısından çok değerli görülmektedir.

MAP'ların Türk öğrencilere yönelik tutumları genel olarak olumludur. Genel olarak MAP'lar Türk öğrencilerden bahsederken “iyi”, “yardım sever”, “sıcakkanlı”, “kendilerinden görüyorlar”, “hepimiz kardeşiz” gibi ifadeleri sıklıkla kullanmıştır.

Benim Türk öğrencilerle ilişkim iyi mesela. Çünkü ben kendi ülkemde şeyler var mesela bazı Ruslar var başka Kazaklar var. Ruslar mesela ayrımcılık yapar. Ama burada mesela kimse ayrımcılık yok sen Kırgız'sın mı, Kazak'sın mı, kimseyi küçümsemiyor iyi davranıyor yani. Burada yürüdüğümde kendi ülkemdeki gibiyim iyi hissediyorum kendimi [SKI3].

GATA döneminde devre arkadaşlarım biz kardeş gibiyiz hiçbir şey yok. Gerçekten çok iyi davranıyorlardı bize hiçbir sıkıntı çekmedim ben [SLİ4].

Türk öğrenciler MAP'lara buraya geldiklerinden itibaren her türlü konuda oldukça yardımcı olmaktadır.

İlişkim iyi yani ben ortamları seviyorum kalabalık ortamları da seviyorum. Türk arkadaşım gayet iyi yardımcı yardım ediyorlar yani sıkıntı yok o konularda” [HMOG4].

Askerî öğrenciler arasında biraz daha samimiyet görüyorum burada Türkiye’de yani abi kardeş ilişki gibi gerçekten onu görüyorum [HGK3].

Türk öğrencilere yönelik olumlu tutumlar ve yargılar, programın “kültürel etkileşim” ve “uyum” gibi amaçlarına uygun şekilde gerçekleştiğini göstermektedir.

Yani iyiyiz. İyi bir arkadaşlarımda var. Mezun olup gideceğim için üzüldüğümde o burada iyi bir arkadaşları bırakıp gitmek zorunda kalıyorum o açıdan baya üzüliyorum. O derece iyi bir arkadaşlarım var. Ve çoğu misafirperver Türkler. Mesele tatile çıkmadan önce arkadaşlarımın evinde kalıyorum. Onların evinde kalarak gene ayrı bir anne yemeğini filanda yiyebiliyorum gibi [DKC3].

Türk öğrencilere yönelik olumsuz görüşler ise ağırlıklı olarak SBÜ’deki MAP görüşmelerinde dile getirilmiştir. Olumsuz kanaatlerin temelinde Türk öğrencilerinin kendileriyle arkadaşlık etmekten çekinmeleri, arkadaş olmak istememeleri yer almaktadır.

Benim Türk öğrencilerle arkadaşım çok az var. Daha çok yabancılarla takılıyoruz. Bence Türkler sanki yabancılarla arkadaşlık etmeye çok çekiniyorlar. Çıkıyorlar bizle gelin falan. Bize öyle geliyor. Sanki yabancılarla birbirimizi daha iyi anlıyoruz. O yüzden eğer Türk arkadaşlarım çok az var daha çok yabancılar var. Ben şu an biz şey hastane tarafında eğitim gördüğümüz için orada sivil öğrenci daha çok var. Askeride çok fazla yok ama askerî öğrenciler sanki bizi şey devre olarak görmüyorlar. Nasılsa bunlar ülkelerine gidecekler bundan bizden değiller diye [SKO4].

MAP'ların Türk subayları hakkında görüşleri de genel olarak olumludur. “Öğrenciye değer veriyorlar.” “disiplinliler”, “görevlerine sadık ve çalışkanlar”, “tecrübeliler”, “adaletliler”, “iyi insanlar”, “dürüstler ve vatanseverler”, “öğretiyorlar”, “tecrübe paylaşımı yapıyorlar” şeklindeki ifadeler sıklıkla görüşmelerde dile getirilmiştir. MAP'larla yapılan görüşmelerde Türk subayları hakkında olumsuz bir görüş belirtilmemiştir.

Bir subay vardı aslında hayatımda uzun süre unutmayacağım. Sadece komutanımız değildi babamız gibi davrandı. Ve gerçekten çok sevdim çok saygı duyduk. Adam sadece komutan gibi davranmıyordu bize. İlk başta işini yapıyordu. Konuşuyordu bizimle sonra baba olarak konuşuyordu. Anlamaya çalışıyordu sorunlarımızı çözmeye çalıştı. MAP'larla daha iyi davrandı. Anlıyordu aileden uzaktık. Yani daha yakın oldu bizimle [SAR2].

İlgili personelin MAP'ların kendi aralarında ve Türk subaylarıyla ilişkilerine dair gözlemleri de olumludur. Genel olarak subaylara karşı saygılı oldukları ve kurallara uyum sağlamaya çalıştıkları ifade edilmiştir.

Bu askerlik sonuçta biz onlara öğretiyoruz bize nasıl davranmaları gerektiğini bizim Türk öğrencimiz nasıl davranıyorsa sosyal ortam gereği onlarda uyum sağlıyorlar buna. Bu çerçevede anormal bir şekilde bir davranış sergileyebileceklerini değerlendirmiyorum. Sergilediklerinde zaten onu bir disiplin problemi olarak ele alıp neyin sıkıntı yarattığını onlarla değerlendiriyoruz. Çünkü bir askerî okulda okuduğunu oda çok net bir şekilde biliyor [DEYZB].

Bunun yanında bazı Türk subaylar, MAP'ların Türk öğrencilere karşı tutumları ve disiplin konusunda Somali, Kazakistan, Moğolistan, Senegal gibi ülkelerden gelen öğrencilerin özellikle kültürleşme ve uyum konusunda zorlandıkları dile getirilmiştir. Görüşmelerde dile getirildiği üzere Somalili MAP'lar akademik bakımdan ortalamanın altında kalırken akademik açıdan ve uyum açısından Kazakistanlı MAP'lar kabiliyetli olmalarına karşılık Moğolistanlı öğrenciler gibi agresif olmaları sebebiyle uyum ve disiplin sorunları yaşanmaktadır. Türk subaylar Senegalli öğrencileri çok zeki bulmakta fakat birçoğunun Türkiye'ye geldiklerinde bir kültür şoku yaşamaları sebebiyle uyum sorunları yaşadıklarını ifade etmekte.

Şimdi bazı MAP öğrencileri ilk geldikleri zaman şöyle olabiliyor. Fiziksel güce önem verebiliyorlar. Bizim öğrencilerle arada böyle bir çekişmeleri olabiliyor. Arada sürtüşme tarzın tabi ilk zamanlarda oluyor bu. Ama daha sonra bunu da atlatıyorlar çünkü onlar biraz böyle Moğollar olsun ya da başka bir şey olsun şeye göre de değişiyor. Kültürlere göre de değişiyor. Moğol mesela kaba kuvvetle işini çözmeye çalışabilir. Mesela arkadaşıyla bir tartışma yaşadığı zaman kaba kuvvete başvurabilir. Ama ilk zamanlarda oluyor bu tabi ki çünkü ülkesinde böyle çözüyor olabilir sorunlarını daha sonra bunu tıpkı Türk öğrencilerde olduğu gibi yasakları kuralları öğrendikten sonra onlarda uyum gösteriyor [HAYZB].

Türk subaylar MAP'ların hazırlık sınıfında ve 1. sınıfta Türk öğrencilerle kopuk bir süreç yaşadıklarını 2. sınıftan itibaren yavaş yavaş kaynaştıklarını; kaynaşma sürecinin de ülkelere göre değişiklik gösterdiği ifade etmişlerdir. Türk subayların bir diğer gözlemleri ise MAP'ların izin günlerinde ve serbest zamanlarında kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle veya diğer MAP'larla vakit geçirdikleridir.

Daha çok kendi aralarında vakit geçiriyorlar özellikle şey olabilirse iki veya üç öğrenci gelirse bunlar daha çok kendi aralarında konuşuyorlar, görüşüyorlar, vakit geçiriyorlar ama atıyorum her ülkeden birer öğrenci geldi. Bunlarda daha çok kendi MAP'larla birlikte vakit geçiriyorlar. Bu söylediğim özellikle hazırlık sınıfı için geçerli. Özellikle hazırlıktakiler bizim Türk

öğrencileriyle çok vakit geçirmiyorlar. Artık bu ikinci dönemden sonra bizim Türk öğrencilerle konuşmaya başladılar. İkinci dönemden sonra yani bir alışma süreci geçirdikten sonra daha çok vakit geçiriyorlar bizim Türklerle ama ilk başlarda sadece kendi aralarında bir iletişim oluyor [HATĞM].

Süreç / Deneyim

Bu tema altında ilgili personelin ve MAP'ların süreçteki tecrübeleri ele alınmıştır.

Türkiye'deki yabancı askerî eğitim anlayışının ve işleyişinin gelişmesine katkıda bulunacak en önemli aktörlerden birisi bu alanda emek veren kişilerdir. Genel olarak ilgili personelin temel görevi, program kapsamında sürecin yönetilmesi şeklinde özetlenebilir. Bu süreç içerisinde planlama, sevk, koordinasyon ve takip aşamalarının yanında öğrencilerin harp okullarında yaşamış oldukları sorunların çözümlerine yardımcı olmak bulunmaktadır.

MAP şube Dışişleri Bakanlığının belirttiği görev dahilinde, Millî Savunma Bakanlığının ve Genelkurmay Başkanlığının koordinesinde emirlerine uygun olarak dost ve müttefik ülke askerleri personelini yürürlükteki askerî eğitim iş birliği anlaşmalarına uygun olarak işlem tesis etmektedir [DEALB].

MAP'lar ile yapılan görüşmelerde “Türkiye'deki eğitimden nasıl haberdar oldukları”, “Türkiye'ye gelmeden önceki çekinceleri”, “Türkiye'ye gelmeden önceki süreçte harp okulları hakkında düşünceleri”, “Karar verme sürecinde etkili olan unsurların neler olduğu” sorulmuştur.

Birçok ülkede olduğu gibi yabancı askerî eğitimin en önemli hususlardan birisi yabancı ülkedeki potansiyeli yüksek öğrencileri tespit ederek programdan haberdar olmalarını sağlamaktır. Bu kapsamda MAP'lar “kendi ülkelerinin yetkili askerî personelleri tarafından haberdar olduklarını” [SAF2, SK13, HBH2, HGÜ3, HMOG4, HTU4, HSE4, HUR3, HSO2, HAZ3, HKA4, DAR2, DKA4, AKC3, DA23] beyan etmiştir. Bununpeşine “aile bireylerinden ve yakın çevreden duyduklarını” [SUR5, SAR2, SKK6, SLİ4, DGA4, DSO4, HK13, HAF2, HAR2] beyan edenler ve “radyodan duyduklarını” [SKO4, DGA4] beyan edenler gelmektedir. “İnternet aracılığıyla” [SAZ3] haberdar olanlar ise oldukça sınırlı bulunmuştur.

MAP'ların Türkiye'yi tercih etme ya da çekinme sebepleri elbetteki önemlidir. Bu kapsamda “farklı, bilinmeyen ve farklı bir dil olması” [SÜR5, SLİ4, HSE4, HSO2, DGA4] sebebiyle çekindiklerini beyan edenler bulunmaktadır.

Korku yaşamadım ama biraz yani başka ülkeye gitmek bilmediğin bir ülkeye gitmek onun dilinde eğitim almak orası biraz daha korutucu gibi geldi ama sonradan alışıyorsun [HSO2].

Bunun dışında “kültürel farklılıklardan” dolayı [SLİ4, DGA4, HSE4] Türkiye'yi tercih etmekten çekinenler de bulunmaktadır. Bunların dışında “milliyetçilik” [HÜR3] gibi az da olsa dile getirilmiş görüşler de vardır.

Oradaki insanlar nasıl bir insan, yemekler, kültüre farklı mı aynı mı ondan sonra biraz araştırma yaptım internetten [DGA4].

Bunların ötesinde Türkiye’de eğitim gören MAP’lar, Türkiye’ye gelmeden önce harp okullarındaki eğitim hakkında bilgi sahibi değildir [HBH2, HAF2, HKA4, SAR2, HGU3, HMOR4, DGA4, DKC3, DSE2, DKK3].

Tartışma ve Sonuç

MAP programını yürüten muvazzaf subaylar programın amaçlarını, tıpkı farklı ülkelerde uygulanan yabancı askerî eğitim programlarındaki amaçlara benzer değerlendirmektedir. Bunların öne çıkarları da yumuşak güç ve kamu diplomasisidir. Ordular geleneksel olarak sert güç uygulayan kurumlar olarak görülmüştür ama son dönemlerde orduların da yumuşak güç etkileşimlerine girdikleri görülmektedir (Atkinson, 2014, s. 3). Kamu diplomasisi çerçevesinde yabancı askerî personele yönelik dil öğrenimi, teorik ve uygulamalı askerî derslerden oluşan personel eğitim programları yoluyla ev sahibi ülkenin demokratik ilkeleri, sosyal normları ve askerî değerleri aşılarmaya çalışılır (Karadag, 2016, s. 79). Bu çalışmanın bulgularında da belirtildiği üzere programdan mezun olanların iki ülke arasında dostane ilişkilerin geliştirilmesinde katkıları olabileceği beklenmektedir.

MAP’lar kendilerinden sorumlu olan subayların ya da eğitmenlerin kendilerine farklı, eşit olmayan bir şekilde davranmadıklarını belirtmişlerdir. Bradford (2013, s. 25) askerî personel eğitiminin genellikle şahsi etkileşimlere dayalı olduğunu ve bunun da askerî personel arasındaki “güven hızını” arttırıcı bir süreç olduğunu belirtir. Gerek Türk subaylarına gerekse de Türk subay adaylarına yönelik değerlendirmeler olumlu ifadelerle dile getirilmiştir. Burada genel bir memnuniyetten bahsetmek mümkündür. Bu çalışmada MAP’ların nazarından akademik tecrübe, eğitimin niteliği ve program çıktıları eğitsel çerçevede değerlendirilmemiştir. Mevcut literatür de MAP’ların algılarının bireysel tatmin ve programın etkililiği noktasında değişkenlik gösterdiğini, değerlendirmelerin de subjektif olacağını göstermektedir (Folks, 2017, s. 13-14).

Waelde and Schwartzman (2011), bugünün subayının aynı anda hem subay, polis, diplomat ve yönetici olması gerektiğini, bunun da [MAP gibi] çok-kültürlü eğitim programları sayesinde farklı kültürleri anlayacak geniş bir bilgiye erişim yoluyla olacağını belirtmektedir. Bu araştırmanın bulguları MAP programının genel olarak Türk öğrencilerin hayata bakış açılarını genişlettiği, farklı kültürleri tanıyarak genel kültürlerini arttırdıklarını, yabancı dil becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Başka araştırma bulguları MAP programını bitirip kendi ülkesine dönen subay adaylarının öğrendikleri eğitsel çıktılar yanında toplumsal ve kültürel tecrübelerini de paylaştıklarını bildirmektedir (Mujkic, 2012, s. 48).

Yabancı askerî eğitim programlarının en önemli çıktılarından birisi yabancı subayın sınıf arkadaşları ve ilgili kişilerle kurduğu ilişkilerdir. Mujkic ve arkadaşlarının (2018, s. 276) yaptıkları çalışmada IMET (International Military Education and Training) programının nitelikli bir askerî eğitim ve Amerikan kültürüne aşinalık kazandırmasının yanında Amerikalılar ile yabancı subaylar arasında ilişkilerin gelişmesine yönelik de bir işlev gördüğü belirtilmiştir. Bu programların kuruluş dinamiğinde bu ilişkiler kişisel dostluklar olmalarının ötesinde aynı zamanda ülkeler arasında gelecekteki iş birliği, etki ve çıkarların gelişmesini sağlayanlar imkânlar olarak görülmektedir. Bu sebeple gerek eğitim ortamlarında gerekse de okul dışı ortamlarda öğrenciler arasında bağ kurmaya,

ağ oluşturmaya ve sosyalleşmeye büyük önem verilmektedir (Thacker & Lambert, 2014). MAP'ların bir kısmı Türk öğrencilerle çoğunlukla sınıf ortamlarında iyi ve sıcakkanlı ilişkiler geliştirdiklerinden bahsetmişlerdir. Ayrıca Türk öğrencilerin kendilerine Türkiye'ye geldiklerinden itibaren her türlü konuda oldukça yardımcı olduklarını da belirtmişlerdir. Subay adayları arasında kurulan bu ilişkilerin kendi ülkelerine döndükten sonra da sürdürüldüğü bildirilmiştir (Mujkic, 2012).

Soğuk Savaş sonrası ABD'nin yabancı askerî eğitim konusundaki beklentileri ve amaçları süreç içerisinde Çin başta olmak üzere küresel hedefleri olan her ülkeyi etkilemiştir. Bu süreçte yumuşak güç; kamu diplomasisi ve askerî diplomasi, kültürel değişimler çerçevesinde araç olarak kullanılmıştır. Çin örneğinde olduğu üzere her bir ülke, yabancı askerî eğitim programını kendi kültürel kodlarına göre tasarlayarak hayata geçirmiştir. Bu çerçevede resmî beyanlarda dünya barışına ve karşılıklı etkileşime vurgu yapılmış olsa da ülkelerin temel amaçları çok kutuplu bir sistemde daha fazla güvenebileceği ortaklar bulmak ve bu ortakları kendi kültürüne göre eğiterek kendi sisteminin doğru olduğu kanısını kabul ettirmektir. Sadece maddi anlamda milyonlarca dolarlık maliyete sahip olan yabancı askerî eğitimin çıktıları da bu çerçevede çok önemli görülmektedir.

Programın çıktılarının faydalı olabilmesi için ise içselleştirilmiş kültürün ve/veya sistemin savunularak aidiyet duygusunun pekiştirilmesi gerekmektedir. Yabancı askerî öğrenciler açısından değerlendirildiğinde ülkesine dönen askerî personelin tecrübelerini iyi veya kötü şekilde çevresinde var olan kişilerle paylaşmaları o ülke hakkında algıyı şekillendirme gücüne sahiptir. Bu araştırmanın bulgularında da Türkiye tercihini belirleyen en önemli etkenin kendi ülkesindeki ilgili subayın yönlendirmesi olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce var olan eğitimin niteliği ve burada yaşayacakları süreçler hakkında hiçbir bilgiye sahip olmamaları bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. MAP'ların tercih kaynakları dikkate alındığında en önemli unsurun kendi ülkelerindeki subaylar olduğu görülmektedir. Bu figürler de büyük oranda başka bir ülkede MAP olarak eğitim almış subaylardır. Bu sebeple Türkiye'de MAP olarak eğitim almış ve daha sonra kendi ülkesinde subay olmuş öğrenciler bundan sonra Türkiye'yi tercih edecek öğrencilerin en önemli tercih sebebi olarak karşımıza çıkacaktır.

MAP'ların gerek Türk öğrencilere gerekse de ilgili Türk subaylara yönelik olumlu tutumları büyük bir avantaj sunmaktadır. Bu durum hem kültürleşme sürecinde hem de harp okullarına güven tesisinde hayati bir konumdadır. Bu sebeple MAP'lar tarafından dile getirilen olumsuzlukların giderilmesi son derece önemlidir. Harp okullarındaki askerî eğitim sürecinin her bir boyutuna MAP'ların nasıl dâhil edilecekleriyle ilgili çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir. Askerî eğitim sürecinin çıktılara yönelik ödüllendirilmelerde MAP'ların da birer öğrenci olarak sürece dâhil edilmeleri gerektiği görüşülen öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Okul dışı ortamlarda akran etkisinin arttırılmasına yönelik faaliyetler yapılması da gündeme alınmalıdır. MAP'ların haftasonları ve serbest zamanlarda kendi aralarında zaman geçirmeleri kürtürleşmenin önündeki en önemli engellerden birisi olarak durmaktadır. Kültürel geziler gibi kürtürleşmenin sağlayıcısı olarak uygulanan kimi faaliyetlerin etkileri MAP'lar tarafından oldukça sınırlı, kısmen de işlevsiz bulunmaktadır.

Kaynakça

- Allen, K. W. (2001). China's foreign military relations with Asia-Pacific. *Journal of Contemporary China*, 10(29), 645–662. <https://dx.doi.org/10.1080/106.705.60120075046>
- Ateş, B. (2016). Dış yardımların kamu diplomasisi boyutunda askerî birliklerin rolü: Yeni görevler, yeni kabiliyetler. E. Akıllı (Ed.), *Türkiye'de ve dünyada dış yardımlar içinde* (s. 120–140). Nobel.
- Atkinson, C. (2014). *Military soft power: Public diplomacy through military educational exchange programs*. Rowman & Littlefield.
- Bradford, J. (2013). Waves of change: Evolution in the U.S. navy's strategic approach to disaster relief operations between the 2004 and 2011 Asian Tsunamis. *Asian Security*, 9, 19–37. <https://doi.org/10.1080/14799.855.2013.760983>
- Bu, L. (1999). Educational exchange and cultural diplomacy in the Cold War. *Journal of American Studies*, 33(3), 393–415.
- Cong, C. (2017). *International students' satisfaction with educational service augmenters and their adjustment to the U.S. higher education institutions* (Doctoral Dissertation) Old Dominion University.
- Cope, J. A. (1995). *International military education and training: An assessment*. Institute For National Strategic Studies/ National Defense University.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, çev. Ed.). EDAM Yayınları.
- Cull, N. J. (2009). *Public diplomacy: Lessons from the past*. Figueroa Press.
- Folks, J. B. (2017). *Democracy, diplomacy, and higher education: War College institutional effectiveness in promoting democracy and human rights to international military officers* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 11015993).
- Godwin, P. H. B. (2008). The cradle of generals: Strategists, commanders, and the PLA National Defense University. In R. Kamphausen, A. Scobell, & T. Tanner (Eds.), *The "People" in the PLA: Recruitment, training, and education in China's Military* (pp. 317–352). Strategic Studies Institute, U.S. Army War College.
- Jianing, Y. (2014). *Nanjing Army Command College opens Chinese culture classes for foreign military students*. http://eng.mod.gov.cn/DefenseEducation/2014-03/17/content_4550194.htm adresinden erişilmiştir.
- Kaplan S., & Lawrence, A. (1980). *Community of Interests: NATO and the Military Assistance Program, 1948–1951*. Washington, D.C.: Office of the Secretary of Defense Historical Office.
- Kara Harp Okulu. (t.y.). *Misafir Askerî Öğrenci Eğitimi*. http://www.kho.edu.tr/map/map_egitimi.html adresinden erişilmiştir.
- Karadag, H. (2016). Forcing the common good. *Armed Forces & Society*, 43(1), 72–91. <https://doi.org/10.1177/0095327x16632334>
- Li, M. (2009). Soft power in Chinese discourse: Popularity and prospect. In M. Li (Ed.), *Soft power China's Emerging strategy in international politics* (pp. 21–44). Lexington Books.
- McGee, E. A. (2011). *Military soft power is not oxymoron: Using public diplomacy analytic approaches to examine goals and effects of U.S. Military Educational Exchange Programs*. (Doctoral dissertation) Georgetown University.
- Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu. (t.y.). *Protokol ve İletişim Şube Müdürlüğü*. http://www.kho.edu.tr/map/map_uluslararası%C4%B1_iliskiler_sube.html adresinden erişilmiştir.
- Moskos, C. (2004). *International military education and multinational military cooperation*. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences (Project No. 611102B74F, March 2004, Virginia).

- Mujkic, E. (2012). *International Military Education and Training Program as a tool of smart power* (Doctoral dissertaion). Graduate Faculty of Auburn University, Auburn, Alabama.
- Mujkic, E., Asencio, H. D., & Byrne, T. (2018). International Military Education and Training: Promoting Democratic Values to Militaries and Countries throughout the World. *Democracy and Security*, 15(3), 271–290. <https://doi.org/10.1080/17419.166.2018.1519802>
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (S. Özge, çev.). Yayınodası Yayıncılık.
- Nye, J. S. (2017). Yumuşak güç (R. İnan-Aydın, çev.). BB101 Yayınları.
- Nye, J. S., & Keohane, R. O. (1971). Transnational relations and world politics: An introduction. *International Organization*, 25(3), 329–349.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149–152. <https://doi.org/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330>
- T.C. Milli Savunma Bakanlığı. (2019, 5 Temmuz). *Bakan Akar MSÜ'deki Mezuniyet Töreni'nde Konuştu*. YouTube. (2019). 00: 07: 07-00: 08: 00.
- Tao, Z. (2016). *Foreign officers learn more about China in NDU*. http://eng.mod.gov.cn/news/2016-12/09/content_4768255.htm adresinden erişimiştir.
- Taw, J. M. McCoy, W. H. (1994). *International military student training: Beyond tactics* (A RAND NOTE: AD-A282 473, American National Defense Research Institute). Santa Monica.
- Thacker, R. S., & Lambert, P. W. (2014). Low cost, high returns getting more from international partnerships. *JFQ*, 75(4th Quarter), 1–8. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA622231.pdf>
- U. S. Joint Chiefs of Staff, *Foreign Internal Defense – Joint Publication 3-22* (United States,2018), https://www.jcs.mil/Portals/36/Documents/Doctrine/pubs/jp3_22.pdf?ver=2018-10-10-112450-103 adresinden erişimiştir.
- United States Foreign Assistance (P.L. 87–195) Act of 1961 as amended, Public Law 87–195; Approved September 4, 1961. Chapter 5-International Military Education and Training sec 544, <https://legcounsel.house.gov/Comps/Foreign%20Assistance%20Act%20Of%201961.pdf> adresinden erişimiştir.
- United States Mutual Educational and Cultural Exchange Act of 1961 as amended, public Law 87256, September 21, 1961. <https://www.govinfo.gov/app/details/USCODE-2014-title22/USCODE-2014-title22-chap33-sec2451> adresinden edinilmiştir.
- Van Oudenaren S., John, B., & Fish, E. (2016). Foreign military education as PLA Soft Power. U.S. Army War College. *Parameters*, 46(4), 105–118.
- Waelde, R., & Schwartzman, R. D. (2011). Leader development for coalition partnership. *Military Review*, November-December, 57–62.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. basım). Seçkin Yayınevi.
- Yüksel, A., Mil, B. ve Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, Nasıl, Niçin?* (3. basım). Detay Yayıncılık.

Education for All: Teachers' and School Counselors' Experiences Educating Syrian Refugee Students in Turkish Public Schools

Herkes için Eğitim: Türkiye'deki Devlet Okullarında Suriyeli Mülteci Öğrencilerin
Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin ve Rehber Öğretmenlerin Deneyimleri

Şeharzada JUSUFBAŞIĆ^{*} 
Seyfi KENAN^{**} 

Abstract

The purpose of this qualitative study is to examine teachers' and school counselors' experiences educating Syrian refugee students in Turkish public middle schools. Accordingly, this investigation has explored the opinions of 20 teachers and nine school counselors in Istanbul. The data were collected in 2019 using the semi-structured interview method. The research findings have revealed Syrian students in Turkish schools to experience the following common hardships: language barrier, curriculum, cultural differences, lack of prior education, socio-economic factors, behavioral problems, community pressure, and parental indifference. Supporting a multicultural school climate with high expectations for all has become a central point in educating students with different backgrounds.

Keywords: Syrian refugee students, refugee education, middle schools, teachers' experiences, Turkish public schools.

Öz

Bu nitel araştırmanın amacı, Türkiye'deki devlet ortaokullarında Suriyeli mülteci öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerinin deneyimlerini incelemektir. Buna göre, bu araştırma İstanbul'daki 20 öğretmen ve dokuz rehber öğretmenin görüşlerini araştırmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak 2019 yılında toplanmıştır. Araştırma bulguları, Türk okullarındaki Suriyeli öğrencilerin şu ortak zorlukları yaşadıklarını ortaya koymuştur: dil engeli, müfredat, kültürel farklılıklar, önceki eğitim eksikliği, sosyo-ekonomik faktörler, davranış sorunları,

* MA, E-posta: seherzada.jusufbasic@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-4321-2201

** Prof.Dr., Curriculum and Instruction Program, Department of Educational Sciences, Marmara University, E-posta: seyfi.kenan@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-3773-7693

toplum baskısı ve ebeveyn ilgisizliği. Herkes için yüksek beklentileri olan çok kültürlü bir okul iklimini desteklemek, farklı geçmişlere sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde merkezi bir nokta haline geldi.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli mülteci öğrenciler, mülteci eğitimi, ortaokullar, öğretmenlerin deneyimleri, Türk devlet okulları.

Geniş Özet

Giriş

Suriye Arap Cumhuriyeti'ndeki savaşın 2011'de başlamasından bu yana Türkiye, Suriye'ye komşu bir ülke olarak büyük bir Suriyeli mülteci akını ile karşı karşıya kaldı. 2011 yılında, önemli sayıda Suriyeli mülteci Türkiye'nin güneydoğusuna yerleştirildi. Ancak, bu sadece başlangıçtı, çünkü milyonlarca mülteci daha sonra Türkiye'nin mültecilere yönelik politikasının bir sonucu olarak Türkiye'ye göç etti. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün göç istatistiklerine göre 23 Mayıs 2019 itibarıyla Türkiye'deki Suriyeli sayısı 3.600.000 olarak tahmin edilmiştir. İstanbul'da yarım milyondan fazla Suriyeli mülteci bulunmaktadır.

Türk eğitim sistemi, eğitime ihtiyacı olan okul çağındaki Suriyeli mülteci çocukların büyük bir yüzdesiyle ilgilenmek zorunluluğu ile karşı karşıya kalmıştır. Türkiye halihazırda 5-18 yaş arası bir milyondan fazla okul çağındaki Suriyeli çocuğa ve 0-4 yaş arası 572.544 Suriyeli'ye ev sahipliği yapmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Kamplarda yaşayan mülteci çocuklara yönelik eğitim, kamp dışında yaşayanlara göre daha yüksek bir kayıt oranında gerçekleşmektedir. Nitekim kamplarda yaşayan Suriyeli çocukların %90'dan fazlası eğitim almaktadır (Taşkın ve Erdemli, 2017). Kampların dışında, Nisan 2019'da örgün eğitim alan kayıtlı Suriyeli öğrenci sayısı 643.058'dir (%61.39).

2011 yılından bu yana Suriyeli öğrencilerin Türkiye'de örgün eğitimini sürdürmek için iki seçeneği bulunmasına rağmen, Türkiye şu anda yalnızca devlet okullarında mülteci çocukları kabul etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ayrıca MEB, Suriyeli çocuklar için okul öncesi öğretimin ve ilkokulun zorunlu olduğunu duyurmuştur. Türkiye'deki ilkokullar en fazla mülteci çocuğa sahip iken, ortaokullar en düşük oranda mülteci çocuğa sahiptir. Ancak MEB, UNICEF ile işbirliği içinde yeni gelen mülteci öğrencilerin eğitim kalitesini artırmak için çeşitli etkinlikler düzenlemektedir.

Özellikle belirtmek gerekir ki, çok sayıda mülteci çocuğun çeşitli nedenlerle okula gidememesinin önüne geçmek için eğitime erişimin daha kolay sağlanması üzerinde çalışılması gerekmektedir. Türk eğitim sisteminde, lise eğitimi alınabilmesi için ortaokullar özel önem arz etmektedir. İstatistiklere göre lise çağındaki mülteci çocukların sadece %26,77'si eğitim almaktadır. Bu makale, ortaokullarda eğitimin daha iyi anlaşılmasına ve sistematik olarak ele alınması gereken olası eksikliklere katkıda bulunacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, okullarda mülteci öğrencilerle çalışan öğretmen ve rehber öğretmenlerin bireysel tutumlarını inceleyerek sorunun özüne ulaşılmasını sağlamak için yöntem olarak temel yorumlayıcı nitel deseni benimsemiştir. Çalışma, veri toplamak için araştırma yöntemi olarak yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler kullanmaktadır. Bu araştırmanın katılımcı grubunu İstanbul'da bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmen ve rehber öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul'un Küçükçekmece, Bağcılar ve Esenyurt ilçeleri, ilçelerdeki mülteci nüfusun büyüklüğüne göre çok sayıda mülteciye ev sahipliği yaptığı için araştırma için seçilmiştir (Erdoğan, 2017). MEB'den belirli bölgelerdeki okullara giriş izni alınmıştır. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün [İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü] web sitesinden 10 ortaokul seçilmiştir. Bu okullar, okula kayıtlı çok sayıda Suriyeli çocuk nedeniyle seçilmiştir. Seçilen her okulun müdürü, görüşmeye katılmak isteyen o okuldan bir rehber öğretmen ve iki öğretmen seçmiştir. Sahada toplam 20 öğretmen ve dokuz rehber öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırma verileri bahar döneminde toplanmıştır. Görüşmeler 26 Şubat-21 Mart 2019 tarihleri arasında ilgili okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri betimsel ve içerik analizleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Suriyeli mülteci çocukların Türkiye'deki devlet okullarında eğitim görmeleri konusunda öğretmenler ve rehber öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde şu temel zorluklar not edilmiştir: dil engeli, müfredat, kültürel farklılıklar, önceden eğitim eksikliği, sosyoekonomik faktör, toplum baskısı, davranışsal sorunlar ve ebeveyn ilgisizliği.

Öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerinin mülteci çocuklara ilişkin vurguladıkları önemli bir sorun da Türkçe bilmemeleridir. Mülteci çocuklar, Türk okullarında derslere herhangi bir hazırlık ya da temel Türkçe bilgisi olmadan devam etmektedir. Böyle bir durum başka birçok soruna yol açmaktadır. Mesela, bu çocuklar anlamadıkları derslere ilgi göstermezler ve genellikle sınıf etkinliklerine katılmazlar.

Okulların çok sayıda öğrenciye sahip olması, öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak zorunda olan bir rehber öğretmen için kesinlikle büyük bir zorluk teşkil etmektedir. Tüm öğrencilerin ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetinin sağlanamaması, mülteci öğrencilerin okullara gelmeye başlamasıyla daha da belirgin hale gelmiştir. Bu da okullarda rehber öğretmenin Türk eğitim sisteminde göz ardı edilmemesinin önemini ve gerekliliğini göstermektedir. Türk eğitim sistemi, mülteci çocuklar için özel bir müfredat hazırlamamıştır. Buna rağmen, onları mevcut müfredata dahil etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, kültürel farklılıkları mülteci çocukların Türk okullarına sosyal entegrasyonlarının önünde büyük bir engel olarak gördükleri belirtilmiştir. Bu nedenle, kültürel farklılıkların olumlu içermelerinin önündeki engellerden biri olarak yaşanması, yerel öğrencilerin ve toplumun diğer geleneklere ve farklılıklara alışık olmadığını ortaya koymaktadır. Çok sayıda mülteci çocuk, seyahat edip farklı yerlere taşındıkları için uygun eğitimden yoksun ve birkaç yıl geride kaldılar. Türk okullarına uyum da dil sorunlarının yanı sıra bilgi eksikliği ve

düzensiz eğitim de diğer engeller arasında yer almaktadır. Yerinden edilmenin ardından yaşanan ekonomik zorluklar, mülteci çocukların ruh sağlığını da etkileyebilmektedir. Ayrıca Türkiye’de devlet okullarına kayıtlı belli sayıda mülteci öğrenci de devamsızlık yapmaktadır. Öğretmenler, çocuk işçiliğın devamsızlığı etkileyen bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte evde çok sayıda kardeşe sahip olmak, okul çağındaki çocukları ebeveynleri isteyken kardeşlerine bakmak zorunda bırakmaktadır. Rehber öğretmenler, Suriyeli mülteci öğrencilerde gözlenen davranış sorunlarından bazılarını şiddet davranışı, tükenmişlik ve intikam duygusu olarak belirtmişlerdir. Bazı mülteci öğrenciler asosyal olup çevreleriyle zar zor bağlantı kurarken, bazıları öğrenci ve öğretmenlerle iletişim kurarken saldırganlık göstermektedir. Öğretmenler, şiddet içeren davranışların ortaya çıkmasının, muhtemelen savaşta ve medyada şiddete tanık olmalarının bir sonucu olduğunu düşünmektedirler. Böylece Türkiye’deki Suriyeliler toplumda bazı istenmeyen olayların mağduru olmuş ve bunun sonucunda da hem öğretmenlerin hem de Türk öğrencilerin okulda onlara yönelik davranışlarını etkilemiştir.

Çoğu rehber öğretmen ve diğer öğretmenler, özellikle dil engeli nedeniyle, mülteci ebeveynlerle olan etkileşimlerin çok kritik olduğunu ifade etmektedirler. Bu velilerin çoğu henüz okula gelmemekle birlikte; çocuklarının akademik başarısına hiç ilgi göstermemektedirler. Böyle bir ortamda eğitime önem vermeyen çocuk okula gitme isteğini de kaybetmeye başlamaktadır. Daha aktif olan ve çocuklarının Türkiye’deki eğitimlerini başarıyla tamamlamasını isteyen ebeveynler ise, onları Türkçe’yi daha iyi öğrenmeleri için motive etmekte ve Türk toplumuna uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır.

Yerli ve yabancı öğrenciler arasındaki ön yargıları ortadan kaldırmak için ne gibi etkinlikler düzenledikleri sorulduğunda öğretmenler, eşitlikten, dostluktan, yardımdan ve farklılıklara sahip olmanın değerinden bahsederek çocuklarda empati kurmanın öneminden bahsetmektedirler. Ayrıca grup çalışmalarıyla çocuklar arasındaki ilişkileri güçlendirmeye ve iş aracılığıyla onları birbirleriyle doğrudan ilişkiye sokmaya çalışılmaktadır. Bazı öğretmenler durumlarını öğrenmek ve yardım etmek için mülteci çocuklarla özel olarak görüştiklerini iddia ederken, diğerleri bu konuda özel bir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, mülteci öğrenciler dünyanın her yerinde olduğu gibi Türkiye’de de geçmişte ve günümüzde bazı sosyokültürel ve eğitim sorunları yaşamaktadırlar; eğitim, onları yeni bir ülkeye ve kültüre nasıl adapte olmaları ve ev sahibi topluluklar içinde nasıl uyumlu sosyal ilişkiler kuracakları konusunda rehberlik etmede kesinlikle önem arz etmektedir.

Introduction

Since the war in the Syrian Arab Republic started in 2011, Turkey has faced a large influx of Syrian refugees as a country bordering Syria. With its favorable policy and open-door approach concerning the status of refugees as temporary guests, Turkey has provided domestic legal status to refugees, granting them the legal right to remain in the country. Thus, asylum seekers have not only been offered protection from punishment for illegal entry or presence, but also protection from *refoulement* (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2019).

In 2011, a significant number of Syrian refugees (260) were housed in the Hatay area in south-eastern Turkey. However, this was only the beginning, as millions of refugees moved to Turkey later ones a result of Turkey's welcoming policy toward refugees. According to migration statistics from the Ministry of Interior Directorate General of Migration Management, the number of Syrians in Turkey as of May 23, 2019 was estimated as 3,600,000. In addition, the number of refugees who'd settled in camps was 116,989, with 3,491,060 having settled outside of camps. More than a half million Syrian refugees reside in Istanbul Province. After which, Şanlıurfa, Gaziantep, and Hatay Provinces host the largest number of refugees in Turkey (Directorate General of Migration Management, 2019). Up until early 2013, Syrian refugees had preferred to stay in camps, where they had been provided with basic necessities. However, after some time, most refugees decided to leave the camps and start living in the towns and cities of Turkey. Due to the strict discipline in the camps and especially due to male unemployment, they've preferred to move to the urban areas of the country (Erdoğan, 2015).

Because refugees depend exclusively on themselves or family members after leaving camp, their ability to survive in major cities is greatly at risk. Many urban refugees face the problem of getting a work permit. For this reason, they are often illegally employed for low wages and struggle to find an acceptable abode (İçduygu, 2015). Insecure jobs, low salaries, increased apartment rental costs, and incessant social discrimination have turned refugees' lives into a struggle for survival. Moreover, racism, media, and intercultural contact have had various impacts on their sense of belonging, participation, and inclusion as a part of social cohesion (Dandy & Pe-Pua, 2015).

According to UNHCR (2017) statistics, those under 18 years of age constitute around 51% of the global refugee population. In fact, the percentage of children within the refugee population between 2003 and 2016 was quite high, varying between 41%-51%. In Turkey, 1,721,717 Syrian refugees under temporary protection are under 18 years of age.

Therefore, in addition to the importance of providing basic conditions for the lives of refugee children, Turkey as a host country must reflect equal importance on the continuity of their education and adaptation to the Turkish educational system.

Educating Syrian Refugee Children in Turkey

Turkey matched the profile of a host country for refugees from Syria; however, it has been transformed into a destination country. As a result, the Turkish education system has faced the pressure of having to accommodate a high percentage of school-age Syrian refugee children in need of education. Turkey currently hosts more than a million school-age Syrian children between the ages of 5-18 and 572,544 Syrians between the age of 0-4 (General Directorate of Migration Management, 2019). Educating for refugee children who live in camps occurs at a higher enrollment rate than for those living outside of camps. In fact, more than 90% of the Syrian children living in camps receive education (Taskin & Erdemli, 2017). All these camps have education centers offering education from primary school through high school (Dillioglu, 2015). Outside of the camps, the total number of Syrian students enrolled in formal education in April 2019 was 643,058 (61.39 %).

While two main options have been found for maintaining Syrian students' formal education in Turkey since 2011 Turkey is currently only accepting refugee children in public schools. Non-formal education centers also exist in some areas. The Turkish government announced the plan to systematically close all Temporary Education Centers in the near future and to integrate all Syrian children in Turkish public schools (Ministry of National Education [MoNE], 2018). Moreover, MoNE has declared both preschool and primary school to be mandatory for Syrian children. At the moment, the number of Syrian students registered in public schools is 478,221, while 90,512 Syrian students are enrolled in the temporary education centers (MoNE, 2019).

Figure 1 presents the enrollment rates for Syrian refugee students attending public schools and Turkish Education Centers (TECs) in terms of grade level versus population; 33.86% of preschool-aged children are enrolled, as well as 96.50% of primary school-aged children, 57.76% of middle school-aged children, and 26.77% of high school-aged children.

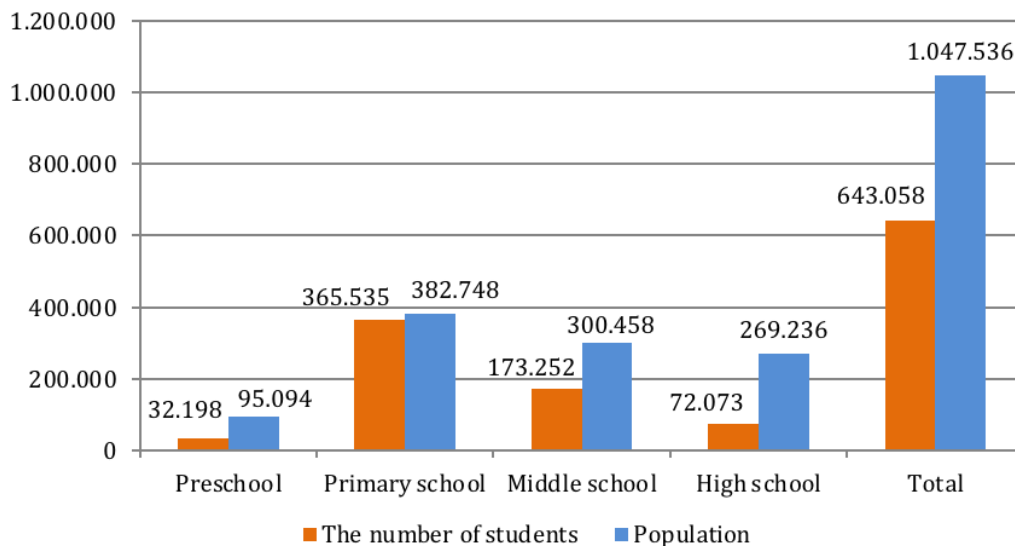


Figure 1. Enrollment rates for Syrian children in terms of grade level and population (MoNE, 2019).

Turkey's primary schools host the greatest number of refugee children, while secondary schools host the lowest.

The Turkish education system has already been in a disadvantaged position in terms of the quality of education (Human Rights Watch, 2015). Thus, the influx of Syrian children into public schools has become another strain on teachers and school staff in Turkish public schools. However, the MoNE in cooperation with UNICEF has organized various activities in order to improve the quality of education for newcomers. MoNE has trained 500 Syrian teachers working in the temporary education centers, as well as 611 school counselors; MoNE has also published a handbook for teachers with foreign students in their class, as well as performing many other works to overcome the hardships in integration (MoNE, 2017; Öztürk et al., 2017).

This study examines the views and opinions of teachers and counselors on the educational challenges and possible solutions regarding educating Syrian refugee children in public schools.

Education as an Indicator of Refugee Children's Social Inclusion

The Convention on the Rights of the Child (UNHCR, 1989) should also be considered alongside the aim of understanding the phenomenon of children's social exclusion and inclusion. The articles of this convention advocate for children's rights, and their main goals are thus to promote children's social, spiritual, and moral development; to support their interests; and to protect their right to a dignified life, education, play, and free expression. Failure to comply with these rights can lead to children being socially excluded from society (Klasen, 1999).

According to the European Union's framework, education is a general indicator of social inclusion. From the EU's perspective, low educational attainment affects children's risk of experiencing poverty and social exclusion later on (Akinson et al., 2002).

Educating refugee children plays a vital role in including children and parents in a host community (Ager & Strang, 2008). The school a refugee child attends may be the only contact the child's family has with the host society; thus, it represents a useful source of information. Education can provide psychosocial support for children who have experienced trauma and encourages social cohesion and peacebuilding in the long run (MoNE, 2019).

However, minority status has long been seen to be related to unequal educational opportunities and a high level of school failure (Gibson & Ogbu, 1991). In most European countries, migrant or refugee students have lower educational performance than native-born students. Moreover, students whose mother tongue is different from the language of instruction experience more bullying at school and have a lower sense of belonging in primary and middle schools (Crosier & Kocanova, 2019). An effective way to improve social communication and eliminate discrimination within schools is to create an integrative school culture where peers, school staff, and other stakeholders are considered equal. Realizing this aim can occur by maintaining a high level of student communication through different pedagogical practices (Vislie, 2003; Sakız, 2016). Intercultural education can create an environment where all students with different backgrounds are able to participate and interact equally, show respect to one another, and build a peaceful living space.

In particular, due to the above data where large number of refugee children are seen to be absent from school for various reasons, providing easier access to education needs to be worked on. The Turkish education system should pay special attention to middle schools, as the turning point for continuing high school education. According to statistics, only 26.77% of high school-aged refugee children are enrolled in school. This paper will contribute to a better understanding of education in middle schools and the possible shortcomings that should be systematically addressed.

Accordingly, this paper examines the following questions:

1. What are the practices and policies of Turkish public middle schools on educating refugee children?

2. What are the opinions of teachers who are in direct contact with refugee children regarding these children's social inclusion?
3. What conclusions have school counselors reached about refugee children and their integration with school?
4. How do all these practices reflect on refugee students' education?

Method

The purpose of this study is to identify the experiences of teachers and school counselors regarding the educational process of Syrian refugee children in Turkish public schools. This study has adopted a basic interpretive qualitative design as its method. Qualitative research pertains to understanding people through their own set of criteria and values and experiencing reality as they do (Corbin & Strauss 2008; Taylor et al. 2015). Thus, a qualitative approach for this type of research would enable the study to reach the essence of the problem by examining the individual attitudes of teachers and school counselors working with refugee students. Their responses can provide an overview of refugee students' adaptation process. Thus, the study uses semi-structured in-depth interviews as the research method for collecting the data. A semi-structured interview is where the exact wording and sequence of questions in the interview are determined in advance. All interviewees are asked the same basic questions in the same order. The questions are worded in an open-ended format (Patton, 2015).

Participants

The participant group of this research consist of teachers and counselors working at public middle schools in Istanbul. The sample for this study was selected using the purposeful sample method, in which participants are selected or sought after according to pre-selected criteria based on the research question. Thus, individuals are selected intentionally in order to learn about and understand a certain phenomenon (Marshall, 1996). The most important criterion is the number of Syrian refugees in schools. Based on the size of the refugee population in districts, Istanbul's Küçükçekmece, Bağcılar, and Esenyurt Districts have been selected for the research as these districts host a large number of refugees (Erdoğan, 2017). Permission for entering the schools in certain areas was received from the MoNE. Ten middle schools were selected from the District Education Directorate's [*İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü*] website. These schools were selected because of the large number of Syrian children enrolled in the school. The principal of each selected school chose one counselor and two teachers from that school who were interested to attend the interview.

In total, 20 teachers and nine school counselors were interviewed in the field. Research data was collected in Spring semester. The interviews were conducted in the respective schools between February 26 and March 21, 2019.

Table 1.*Demographics of the Participating Schools (The School Names Are Codenames)*

Middle School	Municipality	Total # of Students	# of Foreign Students	School Staff
Apple	Küçükçekmece	760	15	Turkish staff
Orange	Küçükçekmece	998	23	Turkish staff
Pear	Küçükçekmece	3,314	600	Turkish counselor for Syrians
Grape	Küçükçekmece	1,467	80	Syrian counselor
Mango	Küçükçekmece	1,495	23	Turkish staff
Cherry	Bağcılar	1,125	50	Syrian counselor
Strawberry	Bağcılar	1,680	73	Turkish staff
Raspberry	Bağcılar	1,718	29	Turkish staff
Peach	Esenyurt	2,197	54	three school counselors
Watermelon	Esenyurt	1,535	90	Turkish staff

As seen in Table 1, the 10 schools included in the survey have integrated at least 15 and as many as 600 refugee children into their respective educational system. Four schools hired counselors for refugee children to help them overcome the difficulties they face in the new environment more easily.

Table 2.*Frequency Values of Teachers' Branches and Gender*

Variable	Type	F
Branch	Social science	5
	Turkish language and literature	4
	Mathematics	3
	English language	3
	Science	2
	Turkish language course	2
	Arts	1
	Total	20
Gender	Female	11
	Male	9
	Total	20

Table 2 shows the interviewed teachers to teach in various branches, with five teaching social sciences, four teaching Turkish language, three teaching mathematics, three teaching English language, two teaching Science and Turkish language courses, and one teaching arts. Having equal representation in terms of gender is also important; as such 11 of the interviewed teachers are female and nine are male.

Table 3.*Frequency Values for School Counselors' Gender*

Variable	Type	F
Gender	Female	11
	Male	9
	Total	20

Table 3 shows eight of the interviewed school counselors to be female and one to be male. As most counselors in schools were female, equal gender representation was not possible.

The answers of teachers and school counselors are marked with the letter T= teacher (1-20) and C= school counselor (1-9) in the quotations.

Data Collection and Analysis

The semi-structured interviews were done by applying them individually with the school counselors and teachers in each school. The interviews with the teachers and counselors lasted for one to two hours, and the researcher took field notes during each interview in order to capture the school climate and any important movements, gestures, body language, or information the interviewees expressed. In order to make the interview questions appropriate for the respondents, the opinions of three experts were obtained, which benefitted the process greatly. Therefore, two professors from Marmara University's Departments of Sociology and Education and a PhD student in the field of education reviewed the interview questions and influenced their construction. The problem of the study, its framework, and research questions arose from the researcher's review of the relevant literature, previous observations, and immediate experience with refugee children in different organizations in Istanbul. As a result, two types of interview guides were developed. The interview guide for teachers included 17 questions falling under four topics: a) the factors affecting new refugees' adaptation, b) teachers' experiences working with refugee children, c) the challenges and barriers in supporting new refugees, and d) expectations for policies such as suggestions to the local municipalities and the state.

The interview guide for school counselors was structured to comprise of 14 questions falling under three topics: a) challenges in the process of including refugee children in the Turkish education system, b) the school counselor's relationship with refugee children, and c) recommendations for further work regarding guidance services at the schools.

The research data were analyzed using descriptive and content analyses. Content analysis can reveal the concepts and relationships that are important in obtaining the solution to a social problem. Descriptive analysis evaluates analyzes data in detail more superficially than content analysis. The basis of content analysis lies in collecting, organizing, and interpreting the collected data under common specific themes (Yıldırım & Şimşek, 2005). As a result of studying the textual responses, the teachers' and counselors' answers have been classified according to the themes determined within the framework of the research questions. Codes have been generated from these themes. Some of the teachers' and counselors' opinions have been quoted directly in order to have a high level of validity

Findings

This research is based on the qualitative content analysis of the responses from teachers and school counselors with whom the research topic was discussed. The schools are mostly located in disadvantaged regions with large numbers of students. According to our survey, the average number of students in the classrooms is approximately 40. Each class has around two foreign students. The

researcher observed a certain number of refugee students enrolled in Turkish state schools to be absent from the classes. The teachers stated child labor to be a problem affecting refugee students' regular attendance. Additionally, having a large number of siblings at home obliges school-age children to take care of them while parents are at work.

Communication Barriers Between the Teaching Staff and Refugee Students

One major problem teachers and school counselors have highlighted in including refugee children is the lack of knowing Turkish. Refugee children attend classes in Turkish schools without any preparation or basic knowledge of the Turkish language. Such a situation leads to many other problems. For one thing, these children do not show interest in lessons they don't understand and usually do not engage in class activities. As a result, these children are mainly introverts sitting at the back of the classroom. However, teachers are also unable to communicate with them and often give up trying to engage them. According to personal observations, Syrian children who spend their free time on the street with Turkish peers have developed the ability to speak Turkish. However, writing and reading are a stumbling block. Refugee children's participation in schools is based on their physical presence without many expectations regarding their achievements. The teachers stated the following in this regard:

"I cannot communicate with them, no way. They just come to class to sit and go home. They don't know how to write or read. We're dealing with laughing, nothing else. (T9)

"Because they lack basic literacy, they do not participate. If there are three and more Syrian students in the classroom, they talk with each other. I think they cannot fuse with others because they have different structures... Some of our Syrian students speak Turkish very well, so I ask myself is this student really a Syrian? Yet, there is still an incompatibility. (T12)

In order to most effectively solve the language barrier, Turkish language courses have been opened in schools specifically designed for Syrian children. Courses are held after classes or during classes, and the language is taught by Turkish teachers. Two interviews were conducted with Turkish language course teachers. They said that, in addition to the 15-day seminar MoNE organized, they had received no other preparations for working with refugee children.

Furthermore, the children were observed to often avoid attending this course because they do not want to stay longer in school, or their families do not allow them to attend. One teacher said:

We had one teacher last year, she started an after-school literacy course for Syrians on her own. But they didn't want it. They have no interest in learning. One student told me, "Let it finish so we can go back to our country." Some of them really love Turkey, but when I ask them what they prefer, they say their homeland. I think they are right. But we're holding out our hand and they don't reach out to hold it. (T12)

The teachers declared that children who have mastered the Turkish language whose parents attach great importance to education and are therefore concerned about their success show far better results in regard to both academic success and social adjustment.

In addition, school counselors can play a vital role in preventing mental problems in refugee school children (Esquivel & Keitel, 1990). Intercultural counseling would help children overcome the stress of acculturation and succeed in socializing among their peers. Furthermore, the importance of prevention and intervention programs for themes such as enculturation and acculturation, ethnic identity confusion, and behavioral difficulties is highlighted as key to their optimal development. During the present research, the school counselors working in the visited schools were noted to significantly avoid personal interactions with students. Mostly, each school has two counselors. For example, one counselor works two days one week while the other works the remaining three days. The efficiency of constantly changing school counselors for students who need to establish a secure and confidential relationship with the school staff is uncertain. Most counselors have their own office at school, while a guide working with Syrian children stays in front of the deputy director's office and has no office of their own. Having a large number of students per school certainly pose a great challenge for a counselor who has to address students' social and emotional needs. The failure in providing a guidance service all students need has become much more perceivable when the refugee students began arriving at schools. This indicates the importance and necessity of counseling in schools to be quite disregarded in the Turkish education system. Only one of the visited schools had three counselors who successfully performed their work, according to personal observations. They actively participated in the expected collaborations with children, organizing psychodramas, group activities, and the like. However, this school must be said to have a slightly better economic situation and to have considerably fewer refugee children, 15 to be precise.

School counselors as well as teachers have confirmed language to be a fundamental barrier regarding Syrian refugees' social inclusion in school. In their relationships and interactions with refugee students, the problem of language is especially evident. The inability to communicate does not allow children to express themselves or their problems, demands, and experiences. Furthermore, it does not allow counselors to provide children with proper psychosocial support. Most of the teachers and counselors declared having little or no face-to-face dialogue with either Turkish children or Syrian refugee students. One of the counselors said:

I do not have individual interviews with Syrian students on a regular basis. The guidance service at school moves forward based on problems, not development. We have 1,300 students at school, so I cannot really have a weekly interview with each student. We talk only when they have a problem. The school has about 50 Syrian students, mostly in the 5th grade. We try to solve their problems regarding school achievement and absenteeism. It would be a lie to say I keep track weekly. (C6)

In order to establish any initial contact, counselors usually ask for help from those Syrian students who've mastered Turkish so they can translate for the other children. Counselors said that this created a restriction in the child's ability to self-express while the third child was present. Therefore, communications between a refugee student and counselor remain at a basic level. One counselor claimed:

There's a language barrier. I often use sign language and draw pictures. Something with a paper and pen. Or if it is not a private topic, I call one foreign student who speaks Turkish and Arabic well, and we try to translate and have dialogue. (C2)

Curriculum

The Turkish education system did not immediately design a special curriculum for refugee children. Despite this, they did include them in existing protocol. As one teacher affirmed:

We didn't have a special program for refugee students, so we maintained the same curriculum in class. (T20)

Teachers following the formal curriculum do not have more time to devote to the refugees. Most often, their communication is reduced to evaluation; they also do not initiate other discussions such as explaining or analyzing lesson topics. As a result, poor contact among them leads to refugee students being alienated from the class. Some of the teachers claimed:

The system is wrong. I wish we could have more time for them. Unfortunately, we're already overcrowded. (T13)

I don't think they can connect with us because they are the minority. For example, 39 students are in the class, and the Syrian, being one student, gets left behind. He falls into the minority status. Foreign students do not socialize with ours during the break either. They meet directly with their friends from other classes. (T10)

If there are few foreign students in the class we do not have any problems, but if there are 4-5 refugee students in the same class, they make their own groups and we have a problem with communication. (T7)

Some of the refugee children who are unable to quickly adapt to the Turkish education system leave school. Therefore, the number of dropouts raised once they enrolled in Turkish public schools after temporary education centers were closed. One teacher added:

At first, 64 Syrian students arrived, but we lost 34 because we couldn't communicate and they were forced to go. (T6)

Cultural Differences

For the successful inclusion of students with minority and immigrant backgrounds the school climate needs to be imbued with multicultural values. Multiculturalism is a policy that every school where children of diverse backgrounds are found must nurture in modern society.

In the interviews with the teachers, they were noted to see cultural differences as a major obstacle to the social integration of refugee children in Turkish schools. Teachers considered the different types of clothing, food traditions, language, ways of communication, and many other distinctions as inappropriate behavior. Therefore, cultural differences were experienced as one of the hurdles to positive inclusion, revealing that local students and society are not accustomed to other traditions and differences.

The teachers mentioned:

People no longer have a sense of curiosity and respect for other international cultures. Everyone is impatient. For example, we are Muslims in Turkey, and it is same in Syria, but we do not respect it. Nobody likes anyone anymore. (T11)

Syrian society has Arabs, Kurds, and Turkmen. In our school, Turkmen and Kurds are a little more fused. But the Arabs are a little more restrained. Their conversation and way of talking are different. The others are already calling themselves Turks. (T5)

As can be noticed from this last quote, the teacher expressed a positive image of those children who'd managed to integrate themselves into Turkish society without imposing their own identity and culture. During the interviews with the teachers, the probing questions was asked regarding what they think about introducing either Arabic as a foreign language in schools or organizing special days in Arab culture where refugee children could show their way of life and feel accepted in society. A small number of teachers ($n = 2$) regarded this probe as a positive way of communication. Most considered that highlighting other minorities and their cultures to be able to lead to various problems later on. One teacher said:

This is my third year here and I still have no adapted students in class. I haven't seen a student who's adapted fully because the child feels bad and has many difficulties. "Why are you trying to make me Turkish," they say. They want to learn Arabic as well, but it is not included in the curriculum. (T5)

Lack of Prior Education

One issue identified as being a particularly significant obstacle in all the schools being visited is the lack of refugee children's prior education. A large number of refugee children lacked proper education and lagged several years behind, due to having traveled and moved to different places. The Turkish school system decided to place them in classes based on their age at the time of registration. As an example, decisions like this caused children who'd only completed first grade in Syria to get enrolled in the 6th grade in Turkey based on their age but with no preparation for it. In addition to linguistic problems, lack of knowledge and having an irregular education are also other obstacles in adapting to Turkish schools. One of the teachers said:

They have no basic education. They've received no prior good education or been educated for some time. That is why the 5th-7th graders are actually at the 2nd – or 3rd-grade level. Most started school here but are enrolled in the 7th grade. (T2)

The Socioeconomic Factor

The socioeconomic factor plays a very important role in the refugee children's social inclusion. The relationship between social class and educational inequality has been discussed in many types of studies (Gillborn & Mirza, 2000; Marks, 2005; Hobbs, 2016). Children from working-class families have been shown to often fail in education and drop out of school earlier (Çelik, 2016). Extreme material conditions cause harsh living circumstances for refugee families. Consequently, refugees mostly live in disadvantaged areas in old apartments and basements. Lack of material goods and poverty lead to child labor, malnutrition, hygiene negligence, and more. One teacher stated:

These families generally have a poor educational as well as financial status, in addition to the cultural differences and large number of siblings. We always have the same kind of refugee students, many siblings, unemployed families, uneducated parents, social differences. (T4)

Teachers stated some refugee students do not have enough money to buy school uniforms or meet other school needs. One teacher even added:

Because of their socioeconomic status, some students are filthy; they don't care about their outward appearance. (T3)

Moreover, these parents having a limited educational background also strongly affects their children's educational performance.

Behavioral Problems

Excessively violent behavior, violent type of games with peers, and cursing are problematic behaviors that teachers have complained about in regard to refugee students. They consider the refugee students' behaviors to have been induced by war and the testimonies of everyday violence during their time spent in Syria. In addition to these causes, children's behaviors also appear to have been influenced by inappropriate programs in the media. One teacher said refugee children have two types of behavior:

They can't adapt. Either they're too aggressive, probably from the negative impact of being far from their country, or they are asocial. They have no moderate behaviors. Either they talk with no one or they surround themselves. (T4)

In the beginning, they felt like strangers, but now their relations with our students are better. Now they see themselves ahead of the others. At first, a shy student, doesn't talk much, but now they do. Grouping together breaks the alienation. (T6)

Contrary to the aggressive behavior noticed in certain students, teachers consider a significant number of Syrian children to be asocial and to hardly communicate with other children. Due to the lack of language and the new environment, they are mostly isolated and mocked by Turkish children. As two teachers claimed:

They are introverted and passive. Children at this age are also a bit brutal. They make fun of language mistakes. Turkish is not their mother tongue, that is why they can't speak properly. They sit in the back of the classroom and wait for the end of the lesson. (T15)

Being an introvert and feeling lonely may affect their school success. They may feel unpleasant in the school environment. Think about it, if a student is unwanted in a group of friends and they continuously exclude him, will eventually seclude himself. (T12)

While the teachers predominately have negative attitudes toward the refugee crisis in Turkey, only one teacher pointed out a positive and encouraging commentary describing the Syrian children:

I'm quite satisfied with all of them... They keep their surroundings clean. For example, some Syrian students switch off the light when they leave the class last, some of them arrange the desks, close the window, and then leave the classroom. (T14)

When talking about refugee students' behavioral problems, the school counselors mentioned violent behavior, burnout, and a sense of revenge:

While they have no one else in class who can understand them, they express themselves with other reactions. They can be furious, very stressed, anxious. In general, foreign students communicate better with other foreign students. (C2)

They use violence because they don't understand the language. Swearing, hand gestures, slang. They try to solve conflict with violence. Or pushing, they don't know how to make contact with each other. They have violent physical reactions because they have no verbal communication. We've had difficult getting them to adapt to the rules. (C4)

The Syrian children have burnout, displacement, and forced migration. They haven't had the chance to heal yet. Thus, they view the other children as, "Why did we have to leave our country, why not you?" They have a sense of revenge. (C9)

Pressure from the Community

The marginalization of Syrian refugees in Turkey can be heard every day on the street. Media reports often create a negative picture of the influx of Syrian people into Turkey. Theft, rapes, pay cuts, rent increases, and other negative situations are considered to be directly related to refugees nowadays. Thus, Syrians in Turkey have become victims of certain undesirable events in society, and as a result, this has affected the behaviors of both teachers and Turkish students toward them at school:

Neighborhood pressure exists and those around them don't accept them. No one wants Syrians as their neighbors. They don't want to hear about their children having a Syrian friend in class or at school. The perspective is a bit distressed because we still don't accept them. If you do a survey now in Turkey, 95% of Turkish people will say they want Syrians to leave. (T5)

The biggest obstacle is the point of view. The perspective everyone, teachers, , principals toward Syrians is a bit problematic. (T5)

Some of the most common prejudices among children that teachers have noticed are:

All places are full of Syrians! There are too many Syrian grocers here! Arabic language is everywhere! He is Syrian, let's not let him in the group! You should stay in your country and fight for it, what are you doing here? If there was a war in Turkey, they would not accept us in their land! Our soldiers die in Syria, and they are here doing nothing! You live for free here! They are dirty! The country is helping them but not helping us! (T4,T14, T15).

Parental Indifference

Aside from the essential roles local parents have, the role of refugee parents is also a crucial factor for the successful inclusion of refugee children. Most school counselors and teachers claim the interactions with refugee parents to be very critical, especially due to the language barrier. Most of these parents have yet to come to school; they show no interest in their children's academic success. In such an environment, a child who doesn't attach importance to education also begins to lose the will to attend school. Parents who are more active and want their children to successfully complete their education in Turkey motivate them to learn Turkish better and help them adapt to Turkish society. A small number of parents is really progressive in relation to school. School counselors mentioned:

The parents also have a language barrier. The children translate for them. They don't come easily to school, of course. They are not interested in their children's success or failure. We have to call them all the time. (C6)

We can't meet frequently. They also have a certain perspective about us. Their expectation from us generally involves economic aid. Always money. Educational guidance is not their aim, instead, they see us as an economic resource. (C4)

Even though the Turkish government and international and non-governmental organizations in Turkey support refugees' livelihood, Syrians commonly encounter insecure positions, deportation, and xenophobia among the host community. This causes refugee families to perceive this country as a temporary solution and also affects students' opinions and effort toward school. One of the teachers from the Turkish language course stated:

Some refugee families think about leaving Turkey and going to Germany. Students from those families are unable to bond with our schools. They think, "I'm going to go anyway." They do not give importance to the lessons. This issue varies for each student. (T4)

Support Activities

When asked what activities they set up to remove prejudices between local and foreign students, teachers mentioned the importance of cultivating empathy in children by talking about equality, friendship, help, and the value of having differences. Moreover, with the help of group activities, they try to strengthen relations among the children and put them in direct contact with each other through work. Some teachers claim to talk privately with refugee children in order to find out their situation and help, while others stated doing nothing specific about this issue.

I speak with them privately, asking where they live, do they have a father, how is their financial situation? First of all, I'm trying to introduce myself. I believe that I can do something after they start to trust me. 6-7 girls come to me constantly; we talk; they are happy to speak Arabic. I am trying to break prejudices in class. (T11)

I gave a lot of talks in classes where they are guests, and tell everyone they should respect them. If there is a problem, I try to have the same approach and not discriminate about this issue. And these kids will not leave. It's a huge thing to live here for five years. The more we try to normalize the situation, the better it becomes. (T12)

Teachers also claimed the most equitable behavior to be remaining calm in class and not traumatizing refugee children by mentioning the war or asking about life in Syria:

I feel like I need to talk more, and to try and behave in such a way that those students won't be injured. (T4)

Teachers and counselors suggested that refugee students should take an intermediate-level Turkish language course before enrolling in formal education. Furthermore, Turkish and refugee children should participate in extracurricular activities together to meet each other outside of the

class atmosphere. In addition, they also recommended school picnics, trips, theater, and other social activities that can ease prejudices toward newcomers:

For example, Turkish and Syrian children are currently doing handouts together for International Women's Day, and they enjoy it a lot. Normally, they don't have many friends, the refugees. When they have these activities, they run immediately and work together. Production and collaboration is the key. (C3)

However, one of the teachers said the Syrian children should go to separate schools because he believes that they will not remain in Turkey after the war end in Syria. This topic is still very current among the Turkish population and creates tensions. Teachers are confused and don't know whether to set short-term or long-term goals when interacting with refugee children:

Local and refugee children should not be in the same class, they must be in separate classes and need to be educated in their mother tongue, because many students just come to school to sit. They don't do anything because they have language problems. These children won't stay here permanently. As far as I know, they could go back tomorrow or the next day. They could go back to Syria after the war. I am not for educating Turkish and Syrian children together. (T7)

Discussion and Conclusion

The main aim of this study has been to examine the experiences of teachers and school counselors with regard to educating Syrian refugee children in Istanbul's public middle schools. With Turkey having become a host country for millions of Syrian refugees over the last eight years, the education system has had to improve its standards and environment for these newcomers. The process of adapting Syrian children to the Turkish education system and schools' efforts toward social inclusion have been quite challenging. Thus, this study has attempted to research the way in which Turkish public schools have responded to the challenge of educating Syrian refugees.

The following main difficulties have been noted during the semi-structured interviews with the teachers and school counselors regarding educating Syrian refugee children in Turkish public schools: language barrier, curriculum, cultural differences, lack of prior education, the socioeconomic factor, community pressure, behavioral problems, and parental indifference.

According to the Humans Right Watch Survey in 2015, economic hardships, the language barrier, and difficulties with social integration were observed as the barriers preventing Syrian children from attending schools. Similarly, the findings from the studies by Levent and Çayak (2017) and Kardeş and Akman (2018) have affirmed that Syrian refugees face not only language barriers but also adaptation problems. Furthermore, gaps in the refugee registration system, lack of identification documents, and lack of prior education in terms of grade level were mentioned as some of the problems with integrating Syrian children into school (Levent & Çayak, 2017). Many refugee students entered schools in host communities with limited literacy in their mother tongue and poor skills in the language of instruction. Apart from Syrian Turkmen whose mother tongue is Turkish, language barriers are one of the biggest hurdles in Syrian refugees' social inclusion into Turkish schools. In

other studies, performed in Turkey, many teachers who've had direct contact with refugee students expressed that those who'd not received any formal training on learning Turkish struggle in Turkish schools; they seem to not comprehend most of the content given in class and have serious problems with self-expression (Şeker & Sirkeci, 2015; Tösten, Toprak, & Kayan, 2017; Aydın & Kaya, 2017; Kardeş & Akman, 2018).

No long-term solution for refugee children's education was planned in Turkey at the start of the huge refugee influx into the country. Thus, refugee children were educated in temporary education centers; with a small number being temporarily enrolled in public schools until their return to Syria. However, because the political situation in Syria has gotten even worse over the years, many refugee families have chosen to settle in Turkey. Consequently, the Turkish education system has had to work on improving both the curriculum and the school environment for these newcomers.

One of the first steps was to introduce Turkish language courses in public schools where Syrian children were enrolled. Refugee children have continued to attend regular lessons and therefore have started to take the Turkish language course after school or during certain classes (Taştan & Çelik, 2017). Although the language course has helped refugee children in terms of literacy skills, their poor academic achievement was still noticeable. In addition, Syrian students were also determined to have lower academic success compared to their peers, primarily due to the language barrier (Aydın & Kaya, 2017).

In addition to the language barrier, cultural differences have also been highlighted as one of the factors holding back Syrian children's successful inclusion into Turkish public schools. With the arrival of students from another country with their own diverse cultural values and habits, Turkish teachers and students have faced the challenge of a sudden multicultural environment. In our survey, the teachers and school counselors mostly expressed the fear of imposing new cultural values in Turkish society and had negative views in particular regarding the emphasis of new cultures in schools. Only two of the 29 participants expressed positive attitudes toward multicultural education. Moreover, the participants mostly believe that these newly come refugees must embrace the values of the indigenous population. Other studies in Turkey have also shown teachers to have negative attitudes toward Syrian refugees (Topkaya & Akdağ, 2016), thus Syrian children adapting to school may become even more difficult in the coming years (Başaran, 2020).

However, schools have an essential role in providing direct contact between the host community and refugee children. Thus, nurturing an inclusive climate and making opportunities for social interaction between the local and refugee students can be a push toward the child-centered framework of resettlement for fostering these refugee children's resiliency (Xu, 2007). As the first person in communication with students, teachers face the most difficult obstacles including new children from different sociocultural backgrounds into class. How teachers behave and prioritize inclusivity among students and staff influences the general school climate as well as local students' behaviors toward these newcomers (Olagookun & White, 2017; Miller, Ziaian & Esterman, 2018). Because Turkish schools are facing an increase in the cultural diversity of students, teachers should also be prepared and receive more training in order to create a welcoming and positive classroom environment.

Lack of prior education was a major problem for students who lost years of education due to war, escape, and travel. Refugee students who are unable to show proof of their previous education level, get tested through interviews and written assessments before entering class. Most commonly, they were placed in a grade based on their age. This, however, has produced anxiety and frustration for the newcomers who were usually far behind their peers in academic achievements. In spite of these circumstances, some foreign students had greater academic success compared to their local Turkish-speaking peers.

Teachers claimed some refugee students' success in class to mostly be related to their parents' support and interest in their academic achievement.

On the other hand, the socio-economic factor has caused certain difficulties in terms of refugee children's social inclusion. Economic difficulties after displacement have been able to affect refugee children's mental health. What is more, a certain number of refugee students enrolled in Turkish state schools are absent from class. The teachers stated child labor to be an issue affecting their regular attendance. Additionally, having a large number of siblings at home obliges school-age children to take care of them while their parents are at work.

Apart from these issues, malnutrition and poor personal hygiene have also been observed as common problems among refugee students. Students who've experienced the war may manifest diverse symptoms of post-traumatic stress disorder (PTSD) such as depression, withdrawal, hyperactivity, aggression, and intense anxiety when exposed to traumatic situations similar to what they've previously witnessed (Genesee & Richards, 1994). School counselors have mentioned violent behavior, burnout, and a sense of revenge as some of the observed behavioral problems in Syrian refugee students. While some refugee students are asocial and hardly connect with their surroundings, some show aggression when communicating with students and teachers. The teachers considered the appearance of violent behavior to possibly be the result of witnessing violence in war and the media. They also explained this as their way of getting attention. However, Ergen & Şahin's (2019) study saw Turkish teachers claim one of the hardships they've faced to be the violent behavior of Syrian refugee children, especially the older children.

Media reporting has also created a negative picture of the influx of Syrian people into Turkey. Some studies have reported how Turkish citizens mostly have negative attitudes toward Syrians in Turkey. This resulting has affected the behaviors of teachers and Turkish students toward Syrians in schools. Sakiz's (2016) research findings showed that school administrators supported segregated environments instead of having refugee children in public schools. In our interviews, the teachers said that media had mostly had a negative influence on the Turkish population in terms of Syrians in Turkey.

International studies have shown student achievement and development to be strongly connected with parental engagement. Some of the positive influences that parental engagement has on students' education are higher grades, lower drop-out rates, and a greater tendency to continue on to higher education (Emerson et al. 2012). However, the partnership between schools and refugee families appears limited and is one of the barriers to Syrian refugee children's successful social inclusion.

Refugee families often lack proficiency in Turkish, and the know-how and courage to take an active role in a new school environment and culture (Emerson et.al. 2012). Refugee parents in the visited schools were mostly isolated from the school due to their work, occupation, and the language barrier. Interactions between schools and refugee parents are considered poor and insufficient. Syrian refugee parents usually do not attend parent meetings organized by school and rarely even come to school at all. Additionally, uncertainty about the future and the possibility of moving to a European country negatively affect children and their attachment to school, as they perceive their stay as transitory.

When asked what should be done in order to improve refugee education in schools, the teachers stated the following: empathy should be cultivated about equality, friendship, and valuing differences; group activities should be promoted to strengthen relations between the local and the refugee children; and talking about their lives, experiences, and traumas that would evoke memories of war should be avoided. Moreover, some also proposed extracurricular activities, trips, and common schoolwork. However, many teachers are still confused about what goals they should set for refugee students, how they should include them, and how to integrate them into public schools.

In conclusion, refugee students are experiencing certain sociocultural and educational problems in Turkey similar to anywhere else in the world past or present; education surely is the critical option in guiding them on how to adapt to a new country and culture and how to establish cohesive social relations within their host communities.

Ethics Committee Approval

This research was carried out with the approval obtained from the ethics committee of Marmara University Institute of Educational Sciences. The ethical approval obtained on the 31/01 /2019 and the Decision No is 1988542.

References

- AFAD, (2014). *Population influx from Syria to Turkey: Life in Turkey as a Syrian guest*. Ankara, Turkey.
- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of refugee studies*, 21(2), 166-191.
- Atkinson, T., Cantillon, B., Marlier, E. & Nolan, B. (2002). *Social indicators: The EU and social inclusion*. OUP Oxford.
- Aydin, H., and Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.
- Başaran, S. D. (2020). Suriyeli mülteci öğrencilerin öğretmeni olmak: Öğretmenlerin okul deneyimleri/ Being a teacher of Syrian refugee students: Teachers experiences. *Eğitim ve Bilim*, 46(206).
- Çelik, Ç. (2017). Parental networks, ethnicity, and social and cultural capital: the societal dynamics of educational resilience in Turkey. *British Journal of Sociology of Education*, 38(7), 1007-1021.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Crosier, D., & Kocanova, D. (2019). *Integrating Asylum Seekers and Refugees into Higher Education in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Available from EU Bookshop.
- Dandy, J., & Pe-Pua, R. (2015). The refugee experience of social cohesion in Australia: Exploring the roles of racism, intercultural contact, and the media. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 13(4), 339-357.
- Dillioğlu, B. (2015). Suriyeli mültecilerin entegrasyonu: Türkiye'nin eğitim ve istihdam politikaları/ Syrian refugees' integration: Turkey's education and employment policies. *Akademik Ortadoğu*, 10(1).
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., and Sanders, E. (2012). *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research*. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau: Canberra.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları/ Syrian children's education in Turkey: Basic education policies*. İstanbul: SETA.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: toplumsal kabul ve uyum/ Syrians in Turkey: Social acceptance and compliance*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, M.M. (2017). *Kopuş'tan Uyum'a kent mültecileri: Suriyeli mülteciler ve belediyelerin süreç yönetimi: İstanbul örneği./ Urban refugees from Detachment to Harmonization: Syrian refugees and process management of municipalities: The case of İstanbul*. Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları.
- Ergen, H., & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler/ Problems confronted by primary school teachers in relation to education of Syrian students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.
- Esquivel, G. B., and Keitel, M. A. (1990). Counseling immigrant children in the schools. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24(3), 213-221.
- Genesee, F., and Richards, J. C. (Eds.). (1994). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge University Press.
- Gibson, M. A., & Ogbu, J. U. (1991). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. Garland Publishing, Inc., 717 Fifth Avenue, Suite 2500, New York, NY 10022.
- Gillborn, D., and Mirza, H. S. (2000). *Educational inequality: Mapping race, class and gender*. A synthesis of research evidence. London.
- Hobbs, G. (2016) Explaining social class inequalities in educational achievement in the UK: quantifying the contribution of social class differences in school 'effectiveness', *Oxford Review of Education*, 42:1, 16-35.
- Human Rights Watch, (2015). „When I picture my future I see nothing“: Barriers to education for Syrian refugee children in Turkey. Available at: https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115_brochure_web.pdf
- İçduygu, A. (2015). *Syrian refugees in Turkey: The long road ahead*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Kardeş, S., and Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri/ Teachers' views on the education of Syrian refugees. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Klasen, S. (1999). *Social exclusion, children and education: conceptual and measurement issues*. University of Munich, Department of Economics.
- Levent, F., and Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri/ School administrators' views on Syrian students' education in Turkey . *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 21-46.
- Marks, G. N. (2005). Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education. *International sociology*, 20(4), 483-505.

- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526.
- Miller, E., Ziaian, T., and Esterman, A. (2018). Australian school practices and the education experiences of students with a refugee background: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 339-359.
- Ministry of Interior Directorate General of Migration Management, (2019). Migration statistics: Temporary protection. Retrieved from: http://www.goc.gov.tr/icerik6/temporary-protection_915_1024_4748_icerik
- Ministry of National Education (MoNE), (2017). Suriyeli Öğretmenlerin Eğitici Eğitim/ Education for Syrian teachers. Retrieved from: <https://oygm.meb.gov.tr/www/suriyeli-ogretmenlerin-egitici-egitimi/icerik/382>
- Ministry of National Education (MoNE), (2018). Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri/ Educational services for students under temporary protection. Retrieved from: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018__Yinternet_BYIteni.pdf
- Olagookun, O., and White, J. (2017). Including students from refugee backgrounds in Australian schools. *Inclusive Education*. 95-105.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G.Ş., Köksal, H., İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı/ Handbook for teachers with foreign students in their class*. Ministry of National Education. Ankara.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA Sage.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi/ Migrant children and school cultures: A suggestion for inclusion. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Şeker, B. D., and Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics & Sociology*, 8(4), 122.
- Taskın, P., and Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Euroasian Journal of Educational Research* (75), 155-178.
- Taştan, C., and Çelik, Z. (2017). *Education of Syrian refugees in Turkey: Challenges and recommendations*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., and DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği)/ Prospective Social studies teachers' views about Syrian defector (Kilis 7 Aralık University sample). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.
- Tösten, R., Toprak, M., and Kayan, M. S. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149-1160.
- UNHCR (2017). Global trends, forced displacement in 2016. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/globaltrends2016/>
- UNHCR Help. (2019). Key informations for Syrians. Retrieved from: <https://help.unhcr.org/turkey/information-for-syrians/>
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. *Treaty Series*, 1577, 3.
- Xu, Q. (2007). A child-centered refugee resettlement program in the United States. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 5(3), 37-59.
- Yıldırım, A., and Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri/ Qualitative research methods in social sciences*. (8th ed.) Ankara. Seçkin Yayınevi.