

e-ISSN: 2148-8940

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi

e-Kafkas Journal of Educational Research



**KAFKAS**  
UNİVERSİTESİ  
1992

**DEDE KORKUT**  
EĞİTİM FAKÜLTESİ



# e-EAD

Yıl | Year

**2022**

Cilt-Sayı | Volume-Issue

**9(2)**



**Sahibi/Owner**  
Dr. Murat TAŞDAN

**Baş Editör/Editor in Chief**  
Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM

**Editörler /Editors**

Dr. Ali SAĞDIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Huzeyfe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tuğba BARUTCU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Lucia MİKURČIKOVA, Prešov Üniversitesi, Slovakya  
Dr. Şəhla ƏLİYEVƏ, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan  
Dr. Lisa KAHLE- PĪASECKĪ, Louisville Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri  
Dr. Madona MİKELADZE, Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi, Gürcistan  
Dr. Jana KOŽÁROVÁ, Prešov Üniversitesi, Slovakya  
Dr. Alois GHERGUT, Alexandru Ioan Cuza Üniversitesi, Romanya  
Dr. Karolina KASZLĪNSKA, Włocławek Üniversitesi, Polonya  
Dr. Monika KAMPER-KUBANSKA, Włocławek Üniversitesi, Polonya  
Dr. Sarkhan JAFAROV, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan  
Dr. Stamatis PAPADAKĪS, University of Crete, Greece

**Alan Editörleri/Field Editors**

\*Dr. Fadime ULUSOY, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Elvan ŞAHİN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Betül TEKEREK, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
\*Dr. Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Uğur Akın, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
\*Dr. Adalet KANDIR, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Mehmet Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Sevinç Gelmez BURAKGAZİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ercenk HAMARAT, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Eren Halil ÖZBERK, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gencer ELKILIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Onur ZAHAL, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Tuğba TÜRK KURTÇA, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Sirri AKBABA, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İlker ÖZMUTLU, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nimet KESER, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

**Dergi Sekreteri/Journal Secretary**

Arş. Gör. Gökhan YİĞİT, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Arş. Gör. Sevda KILIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

**Dil Danışmanları/Language Controllers**

Dr. Bahadır GÜLDEN, Bayburt Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tuğba BARUTCU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Huzeyfe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Gör. Ahmet Baran PERÇİN, Ardahan Üniversitesi, Türkiye  
Arş. Gör. Gökhan YİĞİT, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Arş. Gör. Merve BAŞKUTLU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

İnternet adresi : <http://dergipark.gov.tr/kafkasegt>  
e-posta adresi : [editor.kafead@gmail.com](mailto:editor.kafead@gmail.com)  
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs  
36100-Kars

Dergimiz, TR-Dizin, Index Copernicus, DOAJ, Sherpa Romeo, Erih Plus, Türk Eğitim İndeksi, Sobiad, Scilit, Ulrichsweb, Journal Tocs, WorldCat, BASE ve Dimensions veri tabanlarında yer almaktadır.

Dergimiz yılda üç defa yayınlanan hakemli bir dergidir.



**e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi**  
**Cilt 9, Sayı 2, Nisan 2022**  
**Hakem Listesi**

<b>Adı-soyadı</b>	<b>Kurumu</b>
Dr. Abdurrahman İLĞAN	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Dr. Emine Saklan	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Ünal Çakıroğlu	Trabzon Üniversitesi
Dr. Evren Şumuer	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Mehmet Uysal	Sakarya Üniversitesi
Dr. Mehmet Başaran	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Zakir Elçiçek	Dicle Üniversitesi
Dr. Mustafa Öztürk	Erciyes Üniversitesi
Dr. Faruk Caner Yam	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Aylin Tutgun Ünal	Üsküdar Üniversitesi
Dr. Cengiz Gündüzalp	Kafkas Üniversitesi
Dr. Metin Özkan	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Yener Akman	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Kürşad Yılmaz	Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Bilgen Kırıl	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Zerrin Mercan	Bartın Üniversitesi
Dr. Ahmet Simsar	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Zehra Atbaşı	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Emine Dağlı	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Kürşad Gülbeyaz	Sakarya Üniversitesi
Dr. Nilgün Sazak	Sakarya Üniversitesi
Dr. Rasim Tösen	Siirt Üniversitesi
Dr. Özgür Aktaş	Kafkas Üniversitesi
Dr. Suat Polat	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Aykut Bulut	Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Ayşenur Yılmaz	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Yusuf Ergen	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Emine Gözel	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi



Dr. Seda Demir	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Gül Kurum	Trakya Üniversitesi
Dr. Tuncay Ayas	Sakarya Üniversitesi
Dr. İbrahim Taş	Sakarya Üniversitesi
Dr. Fatih Öztürk	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Serdar Malkoç	Ankara Üniversitesi
Dr. Hasan Aslan	Kafkas Üniversitesi
Dr. Gülgün Bangir Alpan	Gazi Üniversitesi
Dr. Gizem Çelik	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Dr. Şenel Çıtak	Ordu Üniversitesi
Dr. Veli Kurtça	Trakya Üniversitesi
Dr. Rabia Karatoprak Erşen	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Mesut Öztürk	Bayburt Üniversitesi
Dr. Nihan Demirkasımoğlu	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Nuriye Karabulut	Kafkas Üniversitesi
Dr. Aslı Yurttaş	Kafkas Üniversitesi
Dr. Arzu Boy	Kafkas Üniversitesi
Dr. Erol Akcan	Trakya Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

Baran Barış YILDIZ - Fidel ATEŞ - Fatih PEHLİVAN	Araştırma Makalesi	
Liselerde yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri <i>Opinions of high school teachers on the causes of the disciplinary problems</i>		466
Alper ÜNAL - Fatma Burcu TOPU	Araştırma Makalesi	
A comparative case study to high school students' experiences in programming education: Python editor versus blockly tool		492
Serkan ÜNSAL - Müslüm DEMİR	Araştırma Makalesi	
Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik bilişsel yapıların incelenmesi <i>Examining students' cognitive structures for remote teaching by using the word association test</i>		513
Sedef SÜER	Araştırma Makalesi	
A Content Analysis of English Curriculum Evaluation Studies in Turkey (Between 2005-2021)		528
Hacer YILDIRIM - Tuba KALAY USTA - Emin KURTULUŞ	Araştırma Makalesi	
Ergenlerde sosyal medyada görünüş algısı ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması <i>The Turkish adaptation of the adolescents' appearance-related social media consciousness scale: The validity and reliability study</i>		545
Gülşah KAHRAMAN - Gökhan ARASTAMAN	Araştırma Makalesi	
Okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki: korelasyonel bir çalışma <i>The relationship between transformational leadership of principals and subjective well-being of teachers: A correlational study</i>		564
Aslı YURTTAŞ - Ali AKSU	Araştırma Makalesi	
Liderlik Stilleri, Okul Kültürü ve Okul Dinamizmi İlişkisi <i>The Relationship among Leadership Styles, School Culture and School Dynamism</i>		581
Emine ÇOLAK - Aycan BULDUR	Araştırma Makalesi	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Farkındalıklarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Investigation of STEM Awareness of Preschool Teachers in Terms of Some Demographic Variables</i>		603
Mustafa KUTLU - Nezahat Hamiden KARACA	Araştırma Makalesi	
3. ve 4. Sınıf Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi <i>The Analysis of 3rd and 4th Grade Teachers' Views on Peer Bullying</i>		621
Hüseyin YILMAZ	Araştırma Makalesi	



Covid-19 sürecinde konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri <i>Opinions of conservatory students on distance education practices during the covid-19 process</i>	642
Şenol Mail PALA	Araştırma Makalesi
Okuryazarlık becerilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında incelenmesi <i>Examining Literacy Skills in Social Studies Curriculum</i>	659
Şeyma Hatice TEMELLİOĞLU - Güler KÜÇÜKTURAN	Araştırma Makalesi
Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları: Ders kitabı incelemesi <i>Gender stereotypes: Textbook review</i>	679
Fatma ALTUN, Öykü ÖZYAZICI, Mustafa ÖZGÖL, Sibel EYÜBOĞLU, Betül Banu ÖZAYDIN, Yılmaz ÇOĞALAN	Araştırma Makalesi
What is the Role of Egocentrism and Emotional Intelligence in Explaining the Intolerance of Uncertainty?	699
Fahrettin AŞICI - Yüksel DEDE	Araştırma Makalesi
Öğrenme alanlarına göre kullanılan problem türleri: PISA ve ulusal sınavlar üzerine karşılaştırmalı bir analiz <i>Problem types used by content areas: A comparative analysis on pisa and national exams</i>	712
Sulaimon ADEWALE	Araştırma Makalesi
School administrators' and teachers' perceptions on policy change implementation strategies adoption in technical colleges in south-west nigeria	735
Hüseyin Aslan	Araştırma Makalesi
Okul müdürlerinin kindarlık davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine etkisi <i>The effect of school principals' spitefulness behaviors on teachers' organizational cynicism levels</i>	751
Refik Turan	Derleme
Türkiye'de cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarında değişim ve sürekliliğin izini sürmek: ittihat ve terakki cemiyeti örneği <i>Tracing Change and Continuity in History Textbooks of the Republican Period in Turkey: The Case of the Union and Progress Society</i>	770

## EDİTORYAL

Değerli okuyucular ve araştırmacılar,

Değerli okuyucular ve araştırmacılar, 2022 yılı Ağustos ayında uluslararası ve ulusal katılımlı editör kurulu, alan editörleri, hakemler ve dergi çalışma ekibinin özveri ve disiplinli çalışmaları sonucunda e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin (e-KEAD) dokuzuncu cilt ikinci sayısını sizlere sunmaktan gurur ve onur duyuyoruz. e-KEAD dokuzuncu cilt ikinci sayısında yeni dizinler tarafından tarandığını değerli, okuyucularıyla paylaşmanın gururunu yaşamaktadır. e-KEAD özverili ve titiz çalışmaları sonucunda 2020 yılı itibariyle ULAKBİM TR Dizin tarafından dizinlenmiştir. Ayrıca e-KEAD açık erişim dergilerin dizinlendiği iki önemli indeks The Directory Of Open Access Journals (DOAJ) ve Sherpa Romeo tarafından 2021 yılı itibariyle dizinlenmiştir. e-KEAD 2022 yılı itibariyle ERIH PLUS (European Reference Index for Humanities and Social Science) taranmaya başlamıştır. e-KEAD'ın yeni dizinlerde taranması sürecinde, Dede Korkut Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na, editör kuruluna, alan editörlerine, dergi çalışma ekibine ve bu süreçte hakemlik, yazarlık yapan değerli bilim insanlarına desteklerinden dolayı teşekkürlerimizi sunarız.

Değerli okuyucular ve araştırmacılar, e-KEAD dokuzuncu cilt birinci sayısında okuyucu ve araştırmacıların karşısına 17 makale ile çıkmaktadır. Bu sayımızda yer alan makalelerimiz alan editörleri tarafından takip edilen, kör hakem süreci sonunda yayımlanmasına karar verilen, farklı disiplinlere katkı sunacağımızı düşündüğümüz 16 araştırma makalesi ve 1 derleme makalesi türünde bilimsel çalışmaları içermektedir.

Bu sayımızın ilk araştırma makalesi Baran Barış YILDIZ, Fidel ATEŞ ve Fatih PEHLİVAN tarafından yazılmış olan “*Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*” dir. İlgili araştırma liselerde yaşanan disiplin problemlerine ışık tutması nedeniyle önemlidir.

Bu sayımızın ikinci araştırma makalesi Alper ÜNAL ve Fatma Burcu TOPU tarafından yazılmış olan “*Programlama Eğitiminde Metin-Tabanlı ve Hibrit-Tabanlı Ortamları Kullanan Lise Öğrencilerinin Deneyimlerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Durum Çalışması*”dir. İlgili araştırma lise öğrencilerinin hibrit tabanlı öğrenme ortamları kullanması yönünde önemli sunuclar sunmaktadır.



Bu sayımızın üçüncü araştırma makalesi Serkan ÜNSAL ve Müslüm DEMİR tarafından yazılmış olan “*Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Bilişsel Yapıların İncelenmesi*”dir. İlgili araştırma öğrencilerin uzaktan eğitim hakkında bilişsel yapılarının tespit edilmesi yönüyle önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın dördüncü araştırma makalesi Sedef SÜER tarafından yazılmış olan “*Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programlarını Değerlendirmeye Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Sistemik Analizi (2005-2021 Yılları Arası)*” dir. İlgili araştırma İngilizce öğretimi programlarını değerlendirmeye yönelik yapılan tezler hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın beşinci araştırma makalesi Hacer YILDIRIM, Tuba KALAY USTA ve Emin KURTULUŞ tarafından yazılmış olan “*Ergenlerde Sosyal Medyada Görünüş Algısı Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*”dır. İlgili araştırma Sosyal medya görünüş algısı ölçeğinin Türkçe adaptasyonunu yönüyle önemlidir.

Bu sayımızın altıncı araştırma makalesi Gülşah KAHRAMAN ve Gökhan ARASTAMAN tarafından yazılmış olan “*Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliği ile Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişki: Korelasyonel Bir Çalışma*” dir. İlgili araştırma dönüşümcü liderlik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi tespit edilmesi yönüyle önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın yedinci araştırma makalesi Aslı YURTTAŞ ve Ali AKSU tarafından yazılmış olan “*Liderlik Stilleri, Okul Kültürü ve Okul Dinamizmi İlişkisi*” dir. İlgili araştırma liderlik, okul kültürü ve dinamizmi hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın sekizinci araştırma makalesi Emine ÇOLAK ve Aycan BULDUR tarafından yazılmış olan “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Farkındalıklarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*” dir. İlgili araştırma okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalıkları hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın dokuzuncu araştırma makalesi Mustafa KUTLU ve Nezahat Hamiden KARACA tarafından yazılmış olan “*3. ve 4. Sınıf Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*” dir. İlgili araştırma akran zorbalığı hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın onuncu araştırma makalesi Hüseyin YILMAZ tarafından yazılmış olan “*Covid-19 Sürecinde Konservatuvarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*”dir. İlgili araştırma dijitalleşen dünyada konservatuvar öğrencilerinin uzaktan eğitimi hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın on birinci araştırma makalesi Şenol Mail PALA tarafından yazılmış olan “*Okuryazarlık Becerilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında İncelenmesi*”dir. İlgili araştırma sosyal bilgiler öğretim programında okuryazarlık becerileri hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.



Bu sayımızın on ikinci araştırma makalesi Şeyma Hatice TEMELLİOĞLU ve Güler KÜÇÜKTURAN tarafından yazılmış olan “*Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları: Ders Kitabı İncelemesi*” dir. İlgili araştırma toplumsal cinsiyet yargıları hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın on üçüncü araştırma makalesi Fatma ALTUN, Öykü ÖZYAZICI, Mustafa ÖZGÖL, Sibel EYÜBOĞLU, Betül Banu ÖZAYDIN ve Yılmaz ÇOĞALAN tarafından yazılmış olan “*Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Açıklanmasında Benmerkezcilik ve Duygusal Zekânın Rolü Nedir?*” dir. İlgili araştırma belirsizlik karşısında tahammülsüzlüğün, ben merkezilik ve duygusal zeka ilişkisinde aracı değişken rolünü inceleyen önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın on dördüncü araştırma makalesi Fahrettin AŞICI ve Yüksel DEDE tarafından yazılmış olan “*Öğrenme Alanlarına Göre Kullanılan Problem Türleri: PISA ve Ulusal Sınavlar Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz*”dir. İlgili araştırma PISA ve ulusal sınavlar hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın on beşinci araştırma makalesi Sulaimon ADEWALE tarafından yazılmış olan “*Güneybatı Nijerya'daki Teknik Kolejlere Politika Değişikliği Uygulama Stratejilerinin Kabulüne İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Algıları* ” dir. İlgili araştırma politika değişikliği kabulüne ilişkin okul yönetici ve öğretmen algılarına yönelik önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın on altıncı araştırma makalesi Hüseyin ASLAN tarafından yazılmış olan “*Okul Müdürlerinin Kindarlık Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine Etkisi*”dir. İlgili araştırma okul müdürleri ve öğretmenleri arasındaki kindarlık ve sinizm etkisi hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın on yedinci makalesi derleme makale türünde Refik TURAN tarafından yazılmış olan “*Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Tarih Ders Kitaplarında Değişim ve Sürekliliğin İzini Sürmek: İttihat ve Terakki Cemiyeti Örneği*”dir. İlgili araştırma Tarih ders kitaplarıda değişim ve süreklilik içinde ittihat ve Terakki Cemiyeti örneği hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Dergimizin 2022 yılı dokuzuncu cilt ikinci sayısı için gelen makalelerin çoğunu, 2021 yılının ekim ayında güncellenen dergi amaç kapsamına uygun olmayan makaleleri kabul etmeyeceğimize yönelik almış olduğumuz editör kurulu kararına göre dergimize kabul edemedik. Bu durumun dergimizin niteliğini artıran ve eğitim alanına katkı sunması amacıyla yaptığımızı tüm yazar ve okurlarımıza bildiririz. Değerli araştırmacıların dergimize yönelik ilgilerinin her geçen gün arttığını görmekten onur duyuyoruz. Dergimize gelen makalelerin orijinal ve nitelikli olması son derece önemlidir. Nitekim dergimizin öncelikli hedefi bilimsel etik değerlerine uygun eğitim alanında nitelikli araştırmaları yayınlamaktır. Dergimiz bu hedefi doğrultusunda başta Ulakbim TR Dizin, DOAJ, Sharpe Romeo gibi önemli dizinlerce taranmaktadır. Ayrıca ERİC ve SSCI dizinleme koşullarını karşılamak için dergimiz tüm kararlılıkla çalışmalarını sürdürmektedir. Belirlenen amaçlara ulaşabilmek için e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi 15 Haziran 2022 tarihi itibariyle



makale kabulünü sadece İngilizce dilinde almaya başlamıştır. 2023 yılının ilk sayısı İngilizce yayınlanacaktır. Bu bağlamda dergimize makale gönderen değerli yazarların hassasiyetimizi dikkate almalarını önemle rica ederiz.

Değerli okuyucu ve araştırmacılara bir kez daha ilgilerinden dolayı teşekkür ederiz. 2022 yılının ülkemize ve tüm insanlığa aydınlık günler getirmesi dileğiyle, 30 Ağustos Zafer Bayramını kutlar, tüm insanlığın huzur ve barış içinde yaşamasını dileriz. Saygılarımızla.

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM  
E- KEAD Baş Editörü

## EDITORIAL

Dear readers and researchers,

Dear readers and researchers, We are proud and honored to present you the second issue of the ninth volume of the eKafkas Journal of Educational Research (e-KJER) as a result of the devoted and disciplined work of the new editorial board with international and national participation, field editors, reviewers, and journal team in August 2022. e-KJER is proud to share that it has been accepted by new indexes in the second issue of the ninth volume. e-KJER has been indexed by ULAKBİM TR Index as of 2020 as a result of devoted and meticulous work. In addition, our journal was indexed by two important indexes in which open access journals are indexed, The Directory of Open Access Journals (DOAJ) and Sherpa Romeo as of 2021. We would like to thank the Dede Korkut Faculty of Education Dean's Office, the editorial board, the field editors, the journal team, and the valuable scientists, that is, reviewers and authors in the process of getting acceptance to new indexes.

Dear readers and researchers, we publish 17 articles in the second issue of the ninth volume of e-KJER. Our articles in this issue include 16 research articles and 1 review article that are decided to be published at the end of the blind review process and we think they will contribute to different disciplines under the guidance of field editors.

The first research article of this issue is " Opinions of High School Teachers on the Causes of the Disciplinary Problems " written by Baran Barış YILDIZ, Fidel ATEŞ and Fatih PEHLİVAN. The related research presents important results about the discipline problems revealing in high schools.

The second research article of this issue is " A Comparative Case Study to High School Students' Experiences in Programming Education: Python Editor versus Blockly Tool " written by Alper ÜNAL and Fatma Burcu TOPU. The related research presents important results in terms of high school students' use of hybrid-based learning environments.

The third research article of this issue is " Examining Students' Cognitive Structuresfor Remote Teaching by Using the Word Association Test" written by Serkan ÜNSAL and Müslüm DEMİR. The related research offers important results in terms of determining the cognitive structures of students about distance education.

The fourth research article of this issue is " A Content Analysis of English Curriculum



Evaluation Studies in Turkey (Between 2005-2021)" written by Sedef SÜER. The related research presents important results about the theses about the evaluation of English language teaching programs.

The fifth research article of this issue is " The Turkish Adaptation of The Adolescents' Appearance-Related Social Media Consciousness Scale: The Validity And Reliability Study" written by Hacer YILDIRIM, Tuba KALAY USTA and Emin KURTULUŞ. The related research is important in terms of the Turkish adaptation of the social media appearance perception scale.

The sixth research article of this issue is " The Relationship Between Transformational Leadership of Principals and Subjective Well-Being of Teachers: A Correlational Study" written by Gülşah KAHRAMAN and Gökhan ARASTAMAN. The related research provides important results in terms of determining the relationship between transformational leadership and subjective well-being.

The seventh research article of this issue is " The Relationship among Leadership Styles, School Culture and School Dynamism" written by Aslı YURTTAŞ and Ali AKSU. Related research offers important results about leadership, school culture and dynamism.

The eighth research article of this issue is " Investigation of STEM Awareness of Preschool Teachers in Terms of Some Demographic Variables" written by Emine ÇOLAK and Aycan BULDUR. The related research offers important results about STEM awareness of preschool teachers.

The ninth research article of this issue is " The Analysis of 3rd and 4th Grade Teachers' Views on Peer Bullying" written Mustafa KUTLU and Nezahat Hamiden KARACA. The related research offers important results about peer bullying.

The tenth research article of this issue is " Opinions of Conservatory Students on Distance Education Practices during the Covid-19 Process" written Hüseyin Yılmaz. The related research offers important results about the distance education of conservatory students in the digitalized world.

The eleventh research article of this issue is " Examining Literacy Skills in Social Studies Curriculum" written Şenol Mail PALA. Related research offers important results about literacy skills in social studies curriculum.

The twelfth research article of this issue is " Gender Stereotypes: Textbook Review" written Şeyma Hatice TEMELLİOĞLU and Güler KÜÇÜKTURAN. Related research offers important results about gender judgments.

The thirteenth research article of this issue is " What is the Role of Egocentrism and Emotional Intelligence in Explaining the Intolerance of Uncertainty?" written Fatma ALTUN, Öykü ÖZYAZICI, Mustafa ÖZGÖL, Sibel EYÜBOĞLU, Betül Banu ÖZAYDIN and Yılmaz ÇOĞALAN. The related research presents important results examining the role of intolerance in the face of uncertainty as a mediating variable in the relationship between egocentrism and emotional intelligence.

The fourteenth research article of this issue is " Problem Types Used by Content Areas: A Comparative Analysis on PISA and National Exams" written Fahrettin AŞICI and Yüksel DEDE. Related research offers important results about PISA and national exams.

The fifteenth research article of this issue is " School Administrators' and Teachers' Perceptions on Policy Change Implementation Strategies Adoption in Technical Colleges in South-west Nigeria" written Sulaimon ADEWALE . The related research provides important results regarding the perceptions of school administrators and teachers regarding policy change acceptance.

The sixteenth research article of this issue is " The Effect of School Principals' Resentment Behaviors on Teachers' Organizational Cynicism Levels" written Hüseyin Aslan . The related research offers important results about the effect of vindictiveness and cynicism among school principals and teachers.

The seventeenth article of this issue is " Tracing Change and Continuity in History Textbooks of the Republican Period in Turkey: The Case of the Union and Progress Society" written Refik Turan . The related research presents important results about the example of the Committee of Union and Progress in change and continuity in history textbooks.

We could not accept most of the articles submitted for the second issue of the ninth volume of our journal in 2022, considering the editorial board decision that we would not accept the articles that did not comply with the scope of the journal's purpose, which was updated in October 2021. We would like to inform all our writers and readers that we have done this in order to increase the quality of our journal and contribute to the field of education. We are honored to see that the interest of valuable researchers towards our journal is increasing day by day. It is extremely important that the articles submitted to our journal are original and of high quality. As a matter of fact, the primary goal of our journal is to publish qualified research in the field of education in accordance with scientific ethical values. In line with this goal, our journal is indexed by important indexes such as Ulakbim TR Index, DOAJ, Sharpe Romeo. In addition, our journal continues with all efforts and determination to meet the ERIC and SSCI indexing conditions. In order to achieve the determined goals, the e-Kafkas Journal of Educational Research has started to accept articles only in English as of June 15, 2022. The first issue of 2023 will be published in English. In this regard, we kindly request that valuable authors take our sensitivity into account.

We would like to thank dear readers and researchers once again for their interest. Wishing that 2022 will bring bright days to our country and to all humanity, we celebrate April 23 National Sovereignty and Children's Day and wish all children and humanity to live in peace and tranquility. Best regards,

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM

Editor in chief, e-KJER



## Opinions of High School Teachers on the Causes of the Disciplinary Problems

Fidel ATEŞ<sup>1</sup> Baran Barış YILDIZ<sup>2</sup> Fatih PEHLİVAN<sup>3</sup>

**To cite this article:** Ateş, F., Yıldız, B.B. ve Pehlivan, P. (2022). Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 466-491. doi:10.30900/kafkasegt.1003473

**Research article**

**Received:**01.10.2021


**Accepted:**04.07.2022


### Abstract

In this study, the causes of disciplinary problems at high schools were described by receiving teachers' opinions working at state high schools. The data were collected through the "The Reasons of Discipline Problems at Schools Scale," consisting of 29 items and the factors of reasons originating from the teacher, administration, family, school, failure, and student. The research population carried out in the descriptive and causal-comparative survey model consists of teachers working at state high schools in Istanbul. The study sample consisted of 3240 high school teachers who were included voluntarily using the convenience sampling method and responded to all the measurement tool questions. In the study, a causal-comparative design was used to determine whether the opinions of the teachers on the causes of disciplinary problems differed significantly according to the variables of gender, the number of students at school, method of entering school, type of high school, teacher's length of service at school and professional seniority. Parametric statistical methods were used in the analysis of the study data. Accordingly, descriptive statistics were calculated in the study; t-test and one-way analysis of variance was conducted for independent samples. As a result of the research, it was determined that the teachers mainly considered the reasons originating from family, students, failure, and administration among the causes of disciplinary problems at high schools. This situation indicates that teachers working at high schools think the reasons related to administration, students, and parents other than themselves are more decisive in forming disciplinary problems at schools. Moreover, they think that the reasons originating from the teacher and school are moderately effective among the causes of school discipline problems.

**Keywords:** Discipline, disciplinary problems, school discipline

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Dr., fidelates@gmail.com, Ministry of National Education, Turkey

<sup>2</sup>  Author, Dr., Ministry of National Education, Turkey

<sup>3</sup>  Author, Dr., Inonu University, Turkey

## Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Fidel ATEŞ<sup>1</sup> Baran Barış YILDIZ<sup>2</sup> Fatih PEHLİVAN<sup>3</sup>

**Atıf:** Ateş, F., Yıldız, B.B. ve Pehlivan, P. (2022). Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 466-491. doi: 10.30900/kafkasegt.1003473

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:**01.10.2021


**Kabul Tarihi:**04.07.2022


### Öz

Bu çalışma ile liselerde yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınarak betimlenmeye çalışılmıştır. Veriler altı faktör ve 29 maddeden oluşan “Okullarda Yaşanan Disiplin Problemlerinin Nedenleri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Tarama modelinde betimsel ve nedensel karşılaştırmalı olarak gerçekleştirilen araştırma evrenini İstanbul ili sınırları içerisindeki devlet liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dahil edilen ve ölçme aracındaki tüm soruları yanıtlayan 3240 lise öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okuldaki öğrenci sayısı, öğrencilerin okula giriş yöntemi, lise türü, öğretmenin okuldaki görev süresi ve öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenlerine göre görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada betimsel istatistikler hesaplanmış, bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin liselerde disiplin problemlerinin nedenleri arasında aileden, öğrenciden, başarısızlıktan, yönetimden kaynaklanan nedenleri çoğunlukla etkili gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenler okul disiplin sorunlarının nedenleri arasında öğretmen ve okuldan kaynaklı nedenlerin ise orta düzeyde etkili olduğunu düşünmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Disiplin, disiplin problemleri, okul disiplini.

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Dr., fidelates@gmail.com, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

<sup>2</sup>  Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

<sup>3</sup>  Dr., İnönü Üniversitesi, Türkiye



## Giriş

Okullarda güven ortamının oluşabilmesi için düzeni sağlayacak, aynı zamanda belirlenmiş hedeflerden uzaklaşılmasını önleyecek kural ve ilkelerden oluşan normatif bir düzene ihtiyaç bulunmaktadır (Sarıtaş, 2003). Okullarda düzenin sağlanmasında kullanılan kavramlardan biri de disiplindir. Sözlük anlamı olarak otoriteye, kanunlara ve düzene uyma, bireye neyin iyi neyin kötü olduğunu öğretme ve öğrendiklerine göre davranma (Demirtaş ve Güneş, 2002; Grupta, 2006) olarak tanımlanabilecek disiplin kavramı, okulun düzeninin sağlanmasında kullanılan kavramlardan birisi olarak eğitim sistemi içerisinde öğrencinin davranış farkındalığını, öz disiplinini, sorumluluk bilincini geliştirmek, başkalarına saygı göstermeyi öğretmek, öğrenciyi ödüllendirmek ve cezalandırmak (Başaran, 2000; Rogers, 2004; Sarıtaş, 2003) gibi amaçlar taşımakla birlikte anlam olarak öğrencinin okulda veya sınıf içerisinde yaptığı kural ihlali olarak ifade edilebilir.

Okul örgütünün verimli ve etkin olarak çalışabilmesinin ön koşulu disiplinli bir okul ortamıdır (Özdemir, 2007). Düzensiz ve güvenli olmayan bir sınıfta ya da okulda öğrenciler öğrenemezler (Munn, Lloyd ve Cullen, 2000). Okullarda verimli ve etkin bir eğitim ve öğretimin gerçekleşmesinin ön koşulu öğrencilerin, okul personelinin ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri düzenli ve disiplinli bir okul ve sınıf ortamının oluşturulmasıdır (Güven ve Dönmez, 2002; Özdemir, 2007). Bu bağlamda disiplin kavramı okul örgütünde önemli bir kavram olarak kendini göstermekte, okullarda disiplin uygulamaları öğrencinin oto kontrollü bir şekilde yanlış yaptığı davranışını daha uygun olan istenen davranışlarla kıyaslayıp değiştirmesi amaçlanarak, bu beklenti ile yürütülmektedir (Mendler, 2007; Sarıtaş, 2003).

Disiplin kavramı ile ilgili literatürde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar önleyici, düzeltici ve destekleyici olarak sınıflanabilir. Bu yaklaşımlardan önleyici disiplinin amacı öğrencilerin kuralların dışına çıkmasını engellemek, düzeltici disiplin yaklaşımı istenmeyen öğrenci davranışlarına müdahale edilmesi (Geylan ve Tosun, 2013) ve destekleyici disiplin yaklaşımı ise öğrencilerle ilişkilerin onarılması ve yeniden kurulması (Rogers, 2004) ile ilgilidir. Bu yaklaşımlarla birlikte disiplin kavramının açıklanmasında farklı teoriler ve modeller (Ginott, Glasser, Kounin, Redl ve Wattenberg, Gordon, Dreikurs davranış modelleri) bulunmaktadır. Bu teorilerin arasında en iyi olarak kabul edilen bir teori bulunmamakla (Edwards, 2011), birlikte literatürdeki bu farklı yaklaşımların disiplin kavramının eğitim örgütlerindeki önemini gösterdiği belirtilebilir. Literatürde disiplin kavramının farklı boyutları ve okullarda disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır.

Lise düzeyinde disiplin üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların çerçevesi genel olarak şu şekilde betimlenebilir: Disiplin cezası almış öğrenciler üzerine çalışmalar (Akpınar ve Özdaş, 2013; Arslanboğa, 2009; Böke ve Karaçanta, 2017; Çırak, 1999; Çiftçi, 2008; Güçlü, 2004; Sarıkaya, 2020; Sarpkaya, 2005; Toytok ve Yıldırım, 2018; Yıldırım, 1999); okul paydaşlarının (yönetici, öğretmen, öğrenci ve ailelerin) görüşlerinin alındığı çalışmalar (Arslan, 2007; Aydoğan ve Tunç, 2020; Aygün, 2013; Beydur, 2010; Güner, 2009; Dağ, 2018; Güler, 2021; Gümüş, 2013; Karadeveci, 2020; Karadağ, 2019; Karadağlı, 2020; Bilir vd., 2007; Kök, 2007; Sadık ve Yalçın, 2021; Taş, 2020; Tekel, 2020; Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015; Siyez, 2009; Yücesoy, 2017). Disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin bazı çalışmalarda (Aktaş, 2009; Ereskici, 2006; Güçlü, 2004; Öz ve Sadık, 2015) okuldaki başarı durumu, ailenin ekonomik seviyesi, anne-babanın tahsil durumu, ikamet edilen yer, arkadaş çevresinin disiplin suçunun işlenmesinde etkili olduğu ve öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığının okullarına ve kıdemlerine göre farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Literatürdeki bu araştırma ve sonuçlar disiplin konusunun okul örgütünde önemli bir olgu olduğunu ve farklı boyutları ile araştırıldığını göstermektedir.

Disiplin kavramının okullardaki uygulamaları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmeliklere göre yürütülmektedir. Liselerde okul disiplin olayları 28758 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan yönetmeliğe göre değerlendirilmektedir. Yönetmeliğin onuncu kısım birinci bölümde öğrencilerin uyacakları kurallar ve öğrencilerden beklenen davranışlar ifade edilmiştir. Bu davranışlara uyulmaması durumunda öğrencilerin karşılaşabilecekleri disiplin işlemleri ile ilgili olarak veli ve öğrencilerin bilgilendirilmesi okul yönetiminin görevleri arasında sayılmakta, öğrencilerin korunması amacıyla öğretmen ve yöneticilerin neler yapması gerektiği yönetmelikte belirtilmektedir.

İkinci bölümde örnek öğrenci davranışı gösteren öğrencilerin okul ödül ve disiplin kurulu kararına göre teşekkür, takdir ve üstün başarı belgesi ve kurul kararına bağlı olmadan onur belgesi ile ödüllendirilmesine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Yönetmelikte disiplinle ilgili açıklamalar üçüncü bölümde, disiplin cezaları, disiplin cezası gerektiren davranış ve fiiller ve pansiyon, başka okul ve işletmedeki disiplin olayları başlıklarında açıklanmaktadır. Yönetmelikte ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin disiplin cezası gerektiren davranış ve fiillerinin niteliklerine göre kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okul değiştirme ve örgün eğitim dışına çıkarma cezalarından birinin verilebileceği belirtilmiştir. Bu cezalardan kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma okul müdürünün, okul değiştirme cezası ilçe disiplin kurulunun, örgün eğitim dışına çıkarma cezası ise il öğrenci disiplin kurulunun onayından sonra uygulanır. İlgili yönetmelikte disiplin cezası gerektiren davranış ve fiillerden bazıları şu şekildedir: (Kınama) okulu, çevresini ve eşyasını kirletmek, yapması gereken görevleri yapmamak, tütün ve tütün mamulleri bulundurmamak ve içmek, başkasına ait eşyayı izinsiz almak veya kullanmak, yalan söylemek (okuldan kısa süreli uzaklaştırma) kişilere, arkadaşlarına söz ve davranışlarla sarkıntılık, hakaret ve iftira etmek veya başkalarını bu gibi davranışlara kışkırtmak, pansiyonu terk ederek gece izinsiz dışarıda kalmak, her türlü ortamda kumar oynamak ve oynatmak (okul değiştirme) Türk bayrağına, ülkeyi, milleti ve devleti temsil eden sembollere saygısızlık etmek, hırsızlık yapmak, yaptırmak, yapılmasına yardımcı olmak, okula ait taşınır veya taşınmaz mallara zarar vermek (örgün eğitim dışına çıkarma) Türk bayrağına, ülkeyi, milleti ve devleti temsil eden sembollere hakaret etmek, bağımlılık yapan zararlı maddelerin ticaretini yapmak, okulun taşınır veya taşınmaz mallarını kasıtlı olarak tahrip etmek (MEB, 2013).

Açık bir sistem olarak okul farklı bileşenlerin bir arada bulunduğu ve çevresindeki değişimlerden doğrudan etkilenen bir örgüt yapısına sahiptir. Bu bağlamda okulun bulunduğu şehir, ilçe, mahalle gibi yerleşim yeri kültürü, ailelerin sosyo-ekonomik yapıları, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin tutum ve davranışları gibi farklı boyutlar okul disiplini üzerinde etkiye bulunabilir. Örneğin, okulun önemli bir bileşeni olarak öğrenciler okula farklı sosyo-ekonomik çevrelerden sınava veya adrese dayalı kayıt sistemi üzerinden gelmektedir. Dolayısıyla okullara gelen öğrencilerin sosyal, ekonomik ve psikolojik yönlerden de farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılıkların bir sonucu olarak öğrencilerin davranışlarının ve kendini ifade etme yöntemlerinin farklılık yaratması da doğaldır (Şişman ve Turan, 2008). Bu durum okulların öğrenci profillerinin birbirinden farklılaşmasını ve kültürlerini de etkilemektedir. Bir başka boyutta öğrencinin yaşadığı ve okulun bulunduğu çevre, aile ile ilgili unsurlar disiplin problemlerine neden olan davranışların tetikleyicisi olabilir. Örneğin, okulda karşılaşılan disiplin problemlerinin çoğunun temelinde çocuğun ailede kazanmış olduğu kişilik özellikleri ve alışkanlıklar yatmaktadır (Ada ve Çetin, 2006).

Sonuç olarak, okullarda disiplin problemlerinin nedenleri farklı olabilmektedir. Bu nedenle, okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerini ortaya koymak önemlidir. Bu çalışma ile liselerde yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğretmenlerin görüşleri alınarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Liselerde yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin liselerdeki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin liselerdeki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin liselerdeki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri öğrencilerin okula giriş yöntemi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin liselerdeki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri lise türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin liselerdeki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri öğretmenin okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin liselerdeki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?



## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin okullardaki disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığından tarama modelinde betimsel ve nedensel karşılaştırmalı bir çalışmadır. Tarama modelinde “araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2014, s.77). Araştırmada öğretmenlerin disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde cinsiyet, okuldaki öğrenci sayısı, öğrencilerin okula giriş yöntemi, lise türü, öğretmenin okuldaki görev süresi ve öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenlerine göre görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı model “ortaya çıkmış/var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür” (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.189).

### Evren- Örneklem

Araştırmanın evreninin 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili sınırları içerisindeki devlet liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan istatistiki verilere göre il sınırları içinde liselerde 34051 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde, veri toplama aracı Google form üzerinden okullara gönderilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dahil edilen ve ölçme aracındaki tüm soruları yanıtlayan 3240 lise öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Okullarda Yaşanılan Disiplin Problemlerinin Nedenleri Ölçeği” kullanılmıştır. Pehlivan (2017) tarafından geliştirilen altı faktör ve 29 maddeden oluşan ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Cronbach’s Alpha değeri .94 olarak bulunmuştur.

Ölçme aracı beşli likert tipinde derecelendirilmiş bir veri toplama aracıdır. Veri toplama aracındaki altı faktöre ilişkin puanlar ayrı ayrı analiz edilmekte ve ölçekten toplam puana göre analiz yapılmamaktadır. Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemlere karar vermek amacıyla ölçekten alınan puanlara ilişkin mod, medyan ve ortalama değerleri ile, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olmasının, George ve Mallery (2010) ise -2.0 ile +2.0 aralığında olmasının verilerinin normal dağılıma sahip olduğunun göstergeleri olarak ifade etmiştir. İncelenen bu değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1  
Verilerin Normal Dağılımına İlişkin Bulgular

Ölçek Adı	N	Mod	Medyan	$\bar{X}$	Ss.	Çarpıklık (St. Hata)	Basıklık (St. Hata)
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	3240	4.00	3.38	3.28	1.03	-.32 (.04)	-.78 (.09)
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	3240	5.00	4.00	3.69	1.13	-.78 (.04)	-.40 (.09)
Aileden Kaynaklanan Nedenler	3240	5.00	4.50	4.19	.89	-1.42 (.04)	1.92 (.09)
Okul Kaynaklı Nedenler	3240	4.00	3.40	3.32	1.00	-.29 (.04)	-.66 (.09)
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	3240	5.00	4.33	4.09	.95	-1.23 (.04)	1.20 (.09)
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	3240	4.00	3.75	3.67	.88	-.61 (.04)	.01 (.09)

Tablo 1’e göre, ölçeklerden elde edilen mod, medyan ve ortalama değerleri ile ulaşılan basıklık ve çarpıklık değerleri doğrultusunda, araştırma verilerinin normal dağılım varsayımlarını karşıladığına karar verilmiş ve araştırmada parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada betimsel istatistikler hesaplanmış, bağımsız örneklemler için t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tek yönlü varyans analizinde, varyansların homojen olduğu durumlarda Hochberg's GT2, homojen olmadığı durumlarda ise Games-Howell Post Hoc testlerinden faydalanılmıştır. Bu testler karşılaştırılan grupların örneklem büyüklüklerinin farklı olduğu durumlarda kullanılmaya uygun olmaları sebebiyle tercih edilmiştir (Field, 2013).

Yapılan t testi ve varyans analizlerinde, anlamlı farklılık tespit edilen gruplar için etki büyüklüğü değerleri olarak Cohen'in d değeri ve  $\eta^2$  değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada Cohen'in d değerinin .2 düzeyine yakın olması küçük etki büyüklüğü, .5 düzeyine yakın olması orta etki büyüklüğü, .8 değerine yakın olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır;  $\eta^2$  değerinin ise .01 düzeyine yakın olması küçük etki büyüklüğü, .06 düzeyine yakın olması orta etki büyüklüğü, .14 düzeyine yakın olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Bu araştırmada veri toplama aracının güvenilirliğinin incelenmesi için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklere ilişkin bu araştırma kapsamında ulaşılan iç tutarlılık katsayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Ölçekteki Madde Sayıları ve Alt Ölçeklere İlişkin Ulaşılan Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek / Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler	Cronbach's Alpha
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	8	1-2-3-4-5-6-7-8	.92
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	5	9-10-11-12-13	.93
Aileden Kaynaklanan Nedenler	4	14-15-16-17	.89
Okul Kaynaklı Nedenler	5	18-19-20-21-22	.87
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	3	23-24-25	.83
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	4	26-27-28-29	.81

Alanyazında ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesinde, Cronbach's Alpha katsayısının genellikle .70 ve üzerinde olmasının istendik bir durum olduğu fakat madde sayısı 10'dan az olan ölçeklerde bu katsayının daha düşük olabileceği belirtilmektedir (Pallant, 2010). Alanyazındaki bu bilgi ve Tablo 2'de sunulan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları doğrultusunda, ölçme araçlarının güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak test edilmiştir. Yapılan DFA sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerleri incelenmiş ve ölçek faktör yapısının veri seti ile uyumu kontrol edilmiştir ( $N = 3240$ ,  $\chi^2/sd = 10.889$ ,  $p = .000$ ,  $RMR = .07$ ,  $SRMR = .05$ ,  $GFI = .92$ ,  $AGFI = .90$ ,  $NFI = .94$ ,  $NNFI = .94$ ,  $CFI = .95$ ,  $RMSEA = .06$ ). Alanyazında uyum iyiliği değerleri için;  $\chi^2/sd$  değerinin 5'ten küçük olması; RMR, SRMR ve RMSEA değerlerinin .08'den küçük olması; GFI, AGFI, NFI ve NNFI değerlerinin .90'dan büyük olması; CFI değerinin ise .95'ten büyük olması önerilmektedir (Kline, 2016; Seçer, 2013). Bununla birlikte  $\chi^2/sd$  değerinin örneklem büyüklüğü ile ilişkili olduğu ve özellikle örneklem büyüklüğü 200'ü geçtikçe daha yüksek sonuçlar alabildiği bilinmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ulaşılan değerler doğrultusunda ölçek yapısının araştırma verileri ile uyumunun doğrulandığı söylenebilir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmadan araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Komisyonundan, 01.04.2021 tarihinde 2021/4 sayılı belge alınmıştır.

## Bulgular

### 1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Katılımcıların ölçekte yer alan maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel bulgular Tablo 3'te görülmektedir. Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde en yüksek ortalama puanların 14, 15, 16, 23, 25, 29'uncu maddelerden alındığı, en düşük ortalama puanların ise 6, 8, 18,'inci maddelerden alındığı görülmektedir.



Tablo 3  
Ölçek Maddelerine İlişkin Betimsel Bulgular

No	Madde	X	Düzye
1	Öğretmenlerin öğrencilere karşı önyargılı tutum ve davranışlar sergilemesi	3.19	Orta Düzeyde Etkilidir
2	Öğretmenlerin dersi anlatmadaki yetersizliği	3.12	Orta Düzeyde Etkilidir
3	Öğretmenlerin okul ve sınıf disiplinini sağlama yaklaşımlarının tutarsızlık göstermesi	3.68	Çoğunlukla Etkilidir
4	Öğretmenlerin öğrencilerle arasındaki mesafeyi ayarlayamaması	3.58	Çoğunlukla Etkilidir
5	Öğretmenlerin derste otoriteyi sağlamada yetersiz olması	3.61	Çoğunlukla Etkilidir
6	Öğretmenlerin sıkça ders dışı konulara yönelmesi	2.87	Orta Düzeyde Etkilidir
7	Öğretmenlerin nöbet vb. sorumluluklarını yerine getirmemesi	3.20	Orta Düzeyde Etkilidir
8	Öğretmenlerin aşırı baskıcı olması	2.99	Orta Düzeyde Etkilidir
9	Okuldaki disiplin sorunlarının önemsenmemesi	3.77	Çoğunlukla Etkilidir
10	Disiplin yönetmeliğinin uygulanması noktasında tutarsızlıkların olması	3.81	Çoğunlukla Etkilidir
11	Okul yöneticilerinin okul disiplinini sağlama konusunda yetersizliği	3.72	Çoğunlukla Etkilidir
12	Küçük problemlerin ciddiye alınmaması	3.59	Çoğunlukla Etkilidir
13	Okul güvenliğinin tam olarak sağlanamaması	3.58	Çoğunlukla Etkilidir
14	Ailelerin okul ile bağının yetersiz olması	4.16	Çoğunlukla Etkilidir
15	Ailenin öğrenciye ilgisizliği; öğrencinin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayamaması	4.40	Tamamen Etkilidir
16	Ailelerin okula ve öğretmene karşı olumsuz tutumları	4.15	Çoğunlukla Etkilidir
17	Disiplin konusunda ailenin bilgi sahibi olmaması	4.05	Çoğunlukla Etkilidir
18	Öğrencilerin dinlenme aralarının yetersizliği	2.97	Orta Düzeyde Etkilidir
19	Öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılan ölçütlerin yetersizliği	3.10	Orta Düzeyde Etkilidir
20	Öğretim programının öğrencinin ilgi ve gereksinimini dikkate almaması	3.64	Çoğunlukla Etkilidir
21	Okul binasının, bölümlerinin ve bahçenin yetersizliği	3.29	Orta Düzeyde Etkilidir
22	Okuldaki sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerin yetersizliği	3.61	Çoğunlukla Etkilidir
23	Öğrencilerin akademik başarıyı önemsememeleri	4.03	Çoğunlukla Etkilidir
24	Öğrencilerin akademik başarılarının düşük oluşu	3.92	Çoğunlukla Etkilidir
25	Sınıf geçme sisteminin değişmesi ile öğretmenin ve dersin önemsiz hale gelmesi	4.33	Tamamen Etkilidir
26	Kız ve erkek öğrenciler arası duygusal ilişkiler	3.15	Orta Düzeyde Etkilidir
27	Okula ve arkadaş çevresine uyum sağlayamama	3.46	Çoğunlukla Etkilidir
28	Öğrencilerin okulda özgürce hareket etme isteği ve kurallara uymaması	3.90	Çoğunlukla Etkilidir
29	Arkadaş çevresinin öğrenci davranışına olumsuz etkisi	4.18	Çoğunlukla Etkilidir

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 4'te görülmektedir. Tablo 4'teki veriler incelendiğinde en yüksek ortalama puanın aileden kaynaklanan nedenlerden, en düşük puanın ise öğretmenden kaynaklanan nedenlerden alındığı görülmektedir. Buna göre, ortalama puanlara dayalı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, liselerde yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerinin en fazla ailelerden kaynaklandığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Tablo 4  
Ölçek Maddelerine İlişkin Betimsel Bulgular

Ölçek Adı	N	$\bar{X}$	Ss.	Düzye
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	3240	3.28	1.03	Orta Düzeyde Etkilidir
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	3240	3.69	1.13	Çoğunlukla Etkilidir
Aileden Kaynaklanan Nedenler	3240	4.19	.89	Çoğunlukla Etkilidir
Okul Kaynaklı Nedenler	3240	3.32	1.00	Orta Düzeyde Etkilidir
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	3240	4.09	.95	Çoğunlukla Etkilidir
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	3240	3.67	.88	Çoğunlukla Etkilidir

## 2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin liselerdeki disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Disiplin Sorunlarının Nedenlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Analizi

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p	d
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Kadın	2010	3.30	1.04	1.598	3238	.110	
	Erkek	1230	3.24	1.02				
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	Kadın	2010	3.77	1.14	4.875	3238	.000	.18
	Erkek	1230	3.57	1.11				
Aileden Kaynaklanan Nedenler	Kadın	2010	4.26	.86	5.458	2478.850	.000	.20
	Erkek	1230	4.08	.92				
Okul Kaynaklı Nedenler	Kadın	2010	3.33	1.00	.828	3238	.408	
	Erkek	1230	3.30	1.00				
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	Kadın	2010	4.14	.93	3.321	2491.840	.001	.13
	Erkek	1230	4.02	.98				
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Kadın	2010	3.71	.87	3.150	3238	.002	.11
	Erkek	1230	3.61	.88				

Tablo 5'e göre, liselerde yaşanan disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenden kaynaklanan nedenler ve okul kaynaklı nedenler alt boyutları açısından öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ( $p > .05$ ).

Bununla birlikte ulaşılan bulgular diğer dört alt boyut açısından değerlendirildiğinde; disiplin sorunlarının nedenleri konusunda kadın öğretmenlerin görüşleri erkek öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Buna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla, disiplin sorunlarının yönetimden, aileden, başarısızlıktan ve öğrenciden kaynaklandığına ilişkin daha yüksek düzeyde algıya sahiptirler. Hesaplanan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde ise, liselerde yaşanan disiplin sorunlarının nedenleri açısından öğretmenlerin cinsiyeti değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

## 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin liselerdeki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarını Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Disiplin Sorunlarının Nedenlerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Değişken	Öğrenci Sayısı*	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	F	p	Hochberg / Games-Howell	$\eta^2$
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	1	65	3.36	1.05	Gruplar Ar.	6.337	4	1.494	.201		
	2	433	3.36	1.04	Grup İçi	3431.197	3235				
	3	1445	3.27	1.02	Toplam	3437.533	3239				
	4	796	3.30	1.02							
	5	501	3.21	1.06							
Top.	3240	3.28	1.03								

\* 1- 0 ile 250 arası, 2- 251 ile 500 arası, 3- 501 ile 1000 arası, 4- 1001 ile 1500 arası, 5- 1501 ve üzeri



Tablo 6 devam ediyor

Değişken	Öğrenci Sayısı*	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	F	p	Hochberg / Games-Howell	$\eta^2$
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	1	65	3.76	1.16	Gruplar Ar.	2.811	4				
	2	433	3.75	1.11	Grup İçi	4161.084	3235				
	3	1445	3.68	1.13	Toplam	4163.895	3239	.546	.702		
	4	796	3.71	1.13							
	5	501	3.66	1.17							
	Top.	3240	3.69	1.13							
Aileden Kaynaklanan Nedenler	1	65	4.12	.95	Gruplar Ar.	15.692	4				
	2	433	4.15	.92	Grup İçi	2531.693	3235				
	3	1445	4.13	.93	Toplam	2547.385	3239	5.013	.001	3-4	.01
	4	796	4.30	.79							
	5	501	4.22	.86							
	Top.	3240	4.19	.89							
Okul Kaynaklı Nedenler	1	65	3.30	.83	Gruplar Ar.	1.322	4				
	2	433	3.29	1.03	Grup İçi	3219.692	3235				
	3	1445	3.34	1.00	Toplam	3221.014	3239	.332	.857		
	4	796	3.34	.99							
	5	501	3.29	.97							
	Top.	3240	3.32	1.00							
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	1	65	4.16	.91	Gruplar Ar.	44.084	4				
	2	433	4.04	.96	Grup İçi	2855.682	3235				
	3	1445	3.98	1.01	Toplam	2899.766	3239	12.485	.000	2-4 3-4 3-5	.02
	4	796	4.26	.82							
	5	501	4.18	.90							
	Top.	3240	4.09	.95							
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	1	65	3.75	.78	Gruplar Ar.	7.695	4				
	2	433	3.66	.92	Grup İçi	2484.808	3235				
	3	1445	3.62	.89	Toplam	2492.503	3239	2.505	.040	3-4	.00
	4	796	3.74	.82							
	5	501	3.69	.89							
	Top.	3240	3.67	.88							

\* 1- 0 ile 250 arası, 2- 251 ile 500 arası, 3- 501 ile 1000 arası, 4- 1001 ile 1500 arası, 5- 1501 ve üzeri

Tablo 6'ya göre, liselerde yaşanan disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenden kaynaklanan nedenler, yönetimden kaynaklanan nedenler ve okul kaynaklı nedenler alt boyutları açısından okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ). Bununla birlikte aileden kaynaklanan nedenler, başarısızlıktan kaynaklanan nedenler ve öğrenciden kaynaklanan nedenler alt boyutları açısından, öğretmenlerin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ).

Aileden kaynaklanan nedenler alt boyutu açısından, öğrenci sayısı 1001 ile 1500 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenler, öğrenci sayısı 500 ile 1000 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla disiplin problemlerinin aileden kaynaklandığına ilişkin daha yüksek düzeyde

algıya sahiptirler. Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler alt boyutu açısından, öğrenci sayısı 1001-1500 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenler 251-500 ve 501-1000 arasında öğrencisi olan okullardaki öğretmenlere kıyasla disiplin problemlerinin başarısızlıktan kaynaklandığına ilişkin daha yüksek düzeyde algıya sahiptirler. Benzer şekilde, öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan okullardaki öğretmenler 501-1000 arasında öğrenci sayısına sahip okullardaki öğretmenlere kıyasla disiplin problemlerinin başarısızlıktan kaynaklandığına dair daha yüksek düzeyde algıya sahiptir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler alt boyutu için 1001-1500 arasında öğrencisi bulunan okullarda çalışan öğretmenler, 501-1000 arası öğrenci bulunan okullardaki öğretmenlere kıyasla disiplin problemlerinin öğrenciden kaynaklandığına dair daha yüksek düzeyde algıya sahiptir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde ise, liselerde yaşanan disiplin sorunlarının nedenleri açısından okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

### 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin liselerdeki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri öğrencilerin okula giriş yöntemi değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarını Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Disiplin Sorunlarının Nedenlerinin Öğrencilerin Okula Giriş Yöntemi Değişkenine Göre Analizi

Değişken	Okula Giriş	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p	d
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Sınavla	1201	3.37	1.02	3.846	3238	.000	.14
	Sınavsız	2039	3.23	1.03				
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	Sınavla	1201	3.70	1.13	.265	3238	.791	
	Sınavsız	2039	3.69	1.14				
Aileden Kaynaklanan Nedenler	Sınavla	1201	4.08	.96	-4.968	2554.913	.000	.19
	Sınavsız	2039	4.25	.84				
Okul Kaynaklı Nedenler	Sınavla	1201	3.30	1.01	-.788	3238	.431	
	Sınavsız	2039	3.33	.99				
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	Sınavla	1201	3.89	1.05	-9.256	2144.658	.000	.34
	Sınavsız	2039	4.22	.86				
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Sınavla	1201	3.61	.91	-2.765	2396.402	.006	.10
	Sınavsız	2039	3.70	.86				

Tablo 7’ye göre, liselerde yaşanan disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri, yönetimden kaynaklanan nedenler ve okul kaynaklı nedenler alt boyutları açısından öğrencilerin okula giriş yöntemine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ( $p > .05$ ). Bununla birlikte ulaşılan bulgular öğretmenden, aileden, başarısızlıktan ve öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutları açısından değerlendirildiğinde; sınavsız öğrenci alan okullardaki öğretmenlerin görüşleri sınavla öğrenci alan okullardaki öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Buna göre sınavsız öğrenci alan okullardaki öğretmenler sınavla öğrenci alan okullardaki öğretmenlere kıyasla, disiplin sorunlarının aileden, başarısızlıktan ve öğrenciden kaynaklandığına ilişkin daha yüksek düzeyde algıya sahipken, sınavla öğrenci alan okullardaki öğretmenler ise öğretmenden kaynaklanan nedenler alt boyutuna ilişkin sınavsız öğrenci alan okullardaki meslektaşlarına kıyasla daha yüksek düzeyde bir algıya sahiptir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde ise, liselerde yaşanan disiplin sorunlarının nedenleri açısından öğrencilerin okula giriş yöntemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

### 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin liselerdeki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri lise türü değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarını Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8  
Disiplin Sorunlarının Nedenlerinin Lise Türü Değişkenine Göre Analizi

Değişken	Lise Türü*	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	F	p	Hochberg / Games-Howell	$\eta^2$
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	1	1509	3.31	1.03	Gruplar	12.319	3				
	2	122	3.53	1.03	Grup İçi	3425.214	3236				
	3	1320	3.23	1.03	Toplam	3437.533	3239	3.880	.009	2-3	.00
	4	289	3.27	1.00							
	Top.	3240	3.28	1.03							
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	1	1509	3.65	1.16	Gruplar	8.077	3				
	2	122	3.85	1.13	Grup İçi	4155.817	3236				
	3	1320	3.71	1.10	Toplam	4163.895	3239	2.097	.099		
	4	289	3.78	1.11							
	Top.	3240	3.69	1.13							
Aileden Kaynaklanan Nedenler	1	1509	4.10	.95	Gruplar	27.404	3				
	2	122	4.09	.98	Grup İçi	2519.981	3236				
	3	1320	4.29	.78	Toplam	2547.385	3239	11.730	.000	1-3	.01
	4	289	4.20	.89							
	Top.	3240	4.19	.89							
Okul Kaynaklı Nedenler	1	1509	3.31	1.02	Gruplar	4.989	3				
	2	122	3.48	1.04	Grup İçi	3216.025	3236				
	3	1320	3.34	.98	Toplam	3221.014	3239	1.673	.171		
	4	289	3.24	.94							
	Top.	3240	3.32	1.00							
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	1	1509	3.95	1.01	Gruplar	70.677	3				
	2	122	3.92	1.05	Grup İçi	2829.089	3236				
	3	1320	4.26	.83	Toplam	2899.766	3239	26.947	.000	1-3 1-4 2-3	.02
	4	289	4.12	.91							
	Top.	3240	4.09	.95							
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	1	1509	3.60	.91	Gruplar	16.231	3				
	2	122	3.68	.98	Grup İçi	2476.272	3236				
	3	1320	3.72	.83	Toplam	2492.503	3239	7.070	.000	1-3 1-4	.01
	4	289	3.81	.83							
	Top.	3240	3.67	.88							

\* 1- Anadolu Lisesi, 2- Fen-Sosyal Bilimler Lisesi, 3- Mesleki veya Teknik Lise, 4- İmam Hatip Lisesi

Tablo 8'e göre, liselerde yaşanan disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri yönetimden kaynaklanan nedenler ve okul kaynaklı nedenler alt boyutları açısından lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ). Bununla birlikte, öğretmenden kaynaklanan nedenler, aileden kaynaklanan nedenler, başarısızlıktan kaynaklanan nedenler ve öğrenciden kaynaklanan nedenler alt boyutları açısından, öğretmenlerin görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ).

Öğretmenden kaynaklanan nedenler alt boyutu açısından, fen-sosyal bilimler liselerinde çalışan öğretmenler, mesleki ve teknik liselerdeki meslektaşlarına kıyasla disiplin problemlerinin öğretmenden



kaynaklandığına ilişkin daha yüksek düzeyde algıya sahiptirler. Aileden kaynaklanan nedenler alt boyutu açısından, mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler, anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla disiplin problemlerinin aileden kaynaklandığına ilişkin daha yüksek düzeyde algıya sahiptirler. Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler alt boyutu açısından, mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler, anadolu ile fen-sosyal bilimler liselerindeki öğretmenlere kıyasla; imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenler ise anadolu liselerindeki meslektaşlarına kıyasla disiplin problemlerinin başarısızlıktan kaynaklandığına ilişkin daha yüksek düzeyde bir algıya sahiptirler. Öğrenciden kaynaklanan nedenler alt boyutu için mesleki ve teknik liseler ile imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenler, anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir algıya sahiptir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde ise, liselerde yaşanan disiplin sorunlarının nedenleri açısından okul türü değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

### 5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin liselerdeki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri öğretmenin okuldaki görev süresi değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarını Tablo 9’da sunulmuştur. Tablo 9’a göre, liselerde yaşanan disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenden kaynaklanan nedenler, yönetimden kaynaklanan nedenler, okul kaynaklı nedenler ve başarısızlıktan kaynaklanan nedenler alt boyutları açısından okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ). Bununla birlikte aileden kaynaklanan nedenler ve öğrenciden kaynaklanan nedenler alt boyutları açısından, öğretmenlerin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Aileden kaynaklanan nedenler alt boyutu açısından, okullarındaki görev süresi sıfır-bir yıl arasında olan öğretmenler, 11-15 yıldır aynı kurumda görev yapan öğretmenlere kıyasla disiplin problemlerinin aileden kaynaklandığına ilişkin daha yüksek algıya sahiptirler.

Tablo 9

Disiplin Sorunlarının Nedenlerinin Öğretmenin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Analizi

Değişken	Okuldaki Görev Süresi*	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	F	P	Hochberg / Games-Howell	$\eta^2$
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	1	572	3.25	1.07	Gruplar Ar.	1.562	4	.368	.832		
	2	1345	3.29	1.05	Grup İçi	3435.972	3235				
	3	827	3.26	1.01	Toplam	3437.533	3239				
	4	246	3.31	.97							
	5	250	3.32	.98							
	Top.	3240	3.28	1.03							
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	1	572	3.62	1.16	Gruplar Ar.	3.840	4	.747	.560		
	2	1345	3.72	1.16	Grup İçi	4160.055	3235				
	3	827	3.69	1.10	Toplam	4163.895	3239				
	4	246	3.71	1.13							
	5	250	3.68	1.09							
	Top.	3240	3.69	1.13							
Aileden Kaynaklanan Nedenler	1	572	4.29	.83	Gruplar Ar.	9.421	4	3.002	.017	1-4	.00
	2	1345	4.18	.90	Grup İçi	2537.964	3235				
	3	827	4.18	.89	Toplam	2547.385	3239				
	4	246	4.08	.94							
	5	250	4.13	.86							
	Top.	3240	4.19	.89							

\* 1- 0-1 yıl arası, 2- 2-5 yıl arası, 3- 6-10 yıl arası, 4- 11-15 yıl arası, 5- 16 yıl ve üzeri

Tablo 9 devam ediyor

Değişken	Okuldaki Görev Süresi*	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	F	P	Hochberg / Games- Howell	$\eta^2$
Okul Kaynaklı Nedenler	1	572	3.26	1.02	Gruplar Ar.	4.479	4				
	2	1345	3.36	.99	Grup İçi	3216.535	3235				
	3	827	3.32	1.01	Toplam	3221.014	3239				
	4	246	3.29	1.02				1.126	.342		
	5	250	3.35	.92							
	Top.	3240	3.32	1.00							
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	1	572	4.09	.92	Gruplar Ar.	1.591	4				
	2	1345	4.11	.95	Grup İçi	2898.174	3235				
	3	827	4.08	.95	Toplam	2899.766	3239				
	4	246	4.03	.94				.444	.777		
	5	250	4.08	.99							
	Top.	3240	4.09	.95							
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	1	572	3.73	.84	Gruplar Ar.	10.288	4				
	2	1345	3.71	.87	Grup İçi	2482.215	3235				
	3	827	3.62	.90	Toplam	2492.503	3239				
	4	246	3.58	.87				3.352	.010	-	.00
	5	250	3.59	.90							
	Top.	3240	3.67	.88							

\* 1- 0-1 yıl arası, 2- 2-5 yıl arası, 3- 6-10 yıl arası, 4- 11-15 yıl arası, 5- 16 yıl ve üzeri

Tablo 9'daki bulgular öğrenciden kaynaklanan nedenler alt ölçeği açısından incelendiğinde; öğretmenlerin okuldaki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin algılarının, öğretmenlerin okuldaki görev süresi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiş fakat bu farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilememiştir. Bu durumun, yapılan Post Hoc testinin duyarlılığından ve grupların ortalama puanları arasındaki farkın küçüklüğünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu farka ilişkin ulaşılan etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ise, öğrenciden kaynaklanan nedenler alt ölçeği için, öğretmenin okuldaki görev süresi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

## 6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında öğretmenlerin liselerdeki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarını Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Disiplin Sorunlarının Nedenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi Değişkenine Göre Analizi

Değişken	Mesleki Kıdem*	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	F	P	Hochberg / Games- Howell	$\eta^2$
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	1	139	3.19	1.00	Gruplar Ar.	18.824	6				
	2	330	3.25	1.09	Grup İçi	3418.709	3233				
	3	765	3.21	1.02	Toplam	3437.533	3239				
	4	420	3.21	1.04							
	5	392	3.34	.97				2.967	.007	3-7 4-7	.01
	6	706	3.30	1.03							
	7	488	3.42	1.03							
	Top.	3240	3.28	1.03							

\*1- 0-1 yıl arası, 2- 2-5 yıl arası, 3- 6-10 yıl arası, 4- 11-15 yıl arası, 5- 16-20 yıl arası, 6- 21-25 yıl arası, 7- 26 yıl ve üzeri

Tablo 10 devam ediyor

Değişken	Mesleki Kıdem*	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	F	P	Hochberg / Games-Howell	$\eta^2$
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	1	139	3.51	1.17	Gruplar Ar.	16.967	6				
	2	330	3.62	1.26	Grup İçi	4146.928	3233				
	3	765	3.77	1.10	Toplam	4163.895	3239				
	4	420	3.69	1.17							
	5	392	3.69	1.08				2.205	.040	-	.00
	6	706	3.75	1.11							
	7	488	3.60	1.13							
	Top.	3240	3.69	1.13							
Aileden Kaynaklanan Nedenler	1	139	4.35	.85	Gruplar Ar.	38.309	6				
	2	330	4.25	.88	Grup İçi	2509.076	3233			1-7	
	3	765	4.33	.81	Toplam	2547.385	3239			2-7	
	4	420	4.19	.95						3-5	.02
	5	392	4.12	.86				8.227	.000	3-6	
	6	706	4.11	.91						3-7	
	7	488	4.04	.92							
	Top.	3240	4.19	.89							
Okul Kaynaklı Nedenler	1	139	3.21	1.07	Gruplar Ar.	10.334	6				
	2	330	3.25	1.03	Grup İçi	3210.680	3233				
	3	765	3.29	.99	Toplam	3221.014	3239				
	4	420	3.31	1.00							
	5	392	3.44	.95				1.734	.109		
	6	706	3.34	.98							
	7	488	3.34	1.01							
	Top.	3240	3.32	1.00							
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	1	139	4.11	.97	Gruplar Ar.	23.926	6				
	2	330	4.13	.96	Grup İçi	2875.840	3233				
	3	765	4.22	.82	Toplam	2899.766	3239				
	4	420	4.08	1.02						3-5	
	5	392	4.04	.95				4.483	.000	3-6	.01
	6	706	4.07	.97						3-7	
	7	488	3.96	.99							
	Top.	3240	4.09	.95							
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	1	139	3.80	.85	Gruplar Ar.	24.559	6				
	2	330	3.78	.87	Grup İçi	2467.945	3233				
	3	765	3.77	.83	Toplam	2492.503	3239			2-6	
	4	420	3.62	.91						2-7	
	5	392	3.63	.84				5.362	.000	3-6	.01
	6	706	3.60	.91						3-7	
	7	488	3.57	.89							
	Top.	3240	3.67	.88							

\*1- 0-1 yıl arası, 2- 2-5 yıl arası, 3- 6-10 yıl arası, 4- 11-15 yıl arası, 5- 16-20 yıl arası, 6- 21-25 yıl arası, 7- 26 yıl ve üzeri

Tablo 10'a göre, liselerde yaşanan disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri, okul kaynaklı nedenler alt boyutu açısından okuldaki öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ). Bununla birlikte, öğretmenden kaynaklanan nedenler, yönetimden kaynaklanan nedenler, aileden kaynaklanan nedenler, başarısızlıktan kaynaklanan nedenler ve öğrenciden kaynaklanan nedenler alt boyutları açısından, öğretmenlerin görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ).

Öğretmenden kaynaklı nedenler alt boyutu açısından mesleki kıdemi 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemi bulunan öğretmenlere kıyasla disiplin problemlerinin öğretmenden kaynaklandığına ilişkin daha yüksek düzeyde algıya sahiptir. Yönetimden kaynaklanan nedenler alt ölçeği açısından Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin okuldaki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yapılan Post Hoc testi sonrasında, tespit edilen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilmemiştir. Bu durumun, yapılan Post Hoc testinin



duyarlılığından ve grupların ortalama puanları arasındaki farkın küçüklüğünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu farka ilişkin ulaşılan etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ise, yönetimden kaynaklanan nedenler alt ölçeği için, mesleki kıdem değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Aileden kaynaklanan nedenler alt boyutu açısından, 0-1 yıl, 2-5 yıl ve 6-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenler, 26 yıl ve üzeri kıdeme bulunan öğretmenlere kıyasla disiplin problemlerinin aileden kaynaklandığına ilişkin daha yüksek düzeyde algıya sahiptirler. Benzer şekilde 6-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenler ayrıca 16-20 yıl ve 21-25 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde bir algıya sahiptir. Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler alt boyutu açısından, 6-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenler 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlere kıyasla disiplin problemlerinin başarısızlıktan kaynaklandığına ilişkin daha yüksek düzeyde bir algıya sahiptirler. Öğrenciden kaynaklanan nedenler alt boyutu için 2-5 yıl ve 6-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenler, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlere kıyasla disiplin problemlerinin öğrenciden kaynaklandığına daha yüksek bir algıya sahiptir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde ise, liselerde yaşanan disiplin sorunlarının nedenleri açısından öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Liselerde yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerini öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak betimlemeye çalışan bu araştırma İstanbul ili sınırları içerisindeki devlet okullarında yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler disiplin problemlerinin çoğunlukla aileden, başarısızlıktan, yönetimden ve öğrenciden kaynaklandığını, orta düzeyde ise öğretmen ve okul kaynaklı nedenlerden oluştuğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler alt ölçeği değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, ölçeğin tamamına verdikleri puanlara bakıldığında, bu nedenlerin okullardaki disiplin sorunlarının oluşmasında orta düzeyde etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu bulguya göre, katılımcıların disiplin problemlerinin nedenleri arasında öğretmenden kaynaklanan nedenlerin kısmen etkisinin bulunduğunu düşündükleri ileri sürülebilir. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, kadın öğretmenlerin nispeten daha olumlu bir algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Bu durum kadın öğretmenlerin disiplin sorunları ile daha fazla karşılaştıkları şeklinde açıklanabilir. Literatürdeki yapılan araştırmalarda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklıklarının farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar da (Beydur, 2020; Karadağlı, 2020; Sarpkaya, 2005) bu bulguları desteklemektedir. Beydur (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde düzeltici disiplin türünü kullanma durumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğrencilerin okula giriş yöntemi değişkenine göre sınavla ve sınavsız öğrenci alan liselerde görev yapan öğretmenlerin öğretmenden kaynaklanan nedenler alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu farklılığın sınavla öğrenci alan okullardaki öğretmenler lehine olduğu söylenebilir. Bu sonuç okuldaki öğrenci profilinin amaç yönelimli olarak seçtikleri okulların kültürlerine uyum sağlama çabaları ve öğretmenlerle güçlü iletişimlerinden kaynaklanabilir.

Lise türü değişkenine göre, öğretmenden kaynaklanan nedenler alt ölçeği için, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğretmenden kaynaklanan disiplin sorunlarına ilişkin fen-sosyal bilimler ile mesleki-teknik liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu konuda fen ve sosyal bilimler liselerinde çalışan öğretmenler daha üst düzeyde bir algıya sahiptirler. Fen ve sosyal bilimler liselerine eğitim öğretim gören öğrenciler gibi, bu okullarda görevli öğretmenler belirli değerlendirme kriterlerinin sonucunda görev yaptıkları okullara atanmaktadırlar. Fen ve sosyal bilimler liselerinde çalışan öğretmenler sorunların nedenlerinin öğretmenden kaynaklandığına ilişkin daha güçlü bir algıya sahiptir. Bu nedenle farklılığın ortaya çıkmasında, fen ve sosyal bilimler liselerinde çalışan öğretmenlerin mesleki ve kurumsal bağlılıklarının ve buldukları okullardaki öğrenci profilinin etkili olduğu söylenebilir. Duran (2011) araştırmasında genel liselerde ve meslek liselerinde görülen öğretmene karşı saygısızlık davranışlarının Anadolu ve

Fen liselerine göre fazla olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Karadağlı (2020) araştırmasında lise türüne göre, öğretmenden kaynaklanan nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Araştırmada kıdem düzeyinin artması ile öğretmenden kaynaklanan nedenlere ilişkin algının yükseldiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin görüşleri orta düzeyde etkilidir düzeyindedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine göre, öğretmenden kaynaklanan nedenler alt ölçeği için öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, öğretmenden kaynaklı nedenler boyutunda, 6-10 ve 11-15 yıl kıdemi bulunan meslektaşlarına oranla bu boyutun okul disiplninde daha etkili olduğunu düşünmektedir. Yılmaz ve Babaoğlan (2013) araştırmalarında öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında engelleyici cezalara daha sık başvurdukları bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu da göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerinin artması ile disiplin sorunlarına daha hümanist bir yaklaşım göstermeye başladıkları ve sorunların çözümünde öğretmenlerin etkili olabileceği düşüncesinde oldukları söylenebilir. Karadağlı (2020) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, öğretmenden kaynaklanan nedenlere ilişkin katılımcı görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve kıdem düzeyinin artması ile öğretmenden kaynaklanan nedenlere ilişkin algının yükseldiği bulgusuna ulaşmıştır. Kök (2007) araştırmasında anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğrencilere hafif ceza verme eğiliminde oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Literatürde yapılan araştırmalarda okulda ve sınıfta disiplni sağlayan öğretmenlerin derslerini işlemede de başarılı olduklarını (Aydın, 2001), disiplni sağlamada başarılı olan öğretmenlerin sorunların çözümünde daha ılımlı, başarısız öğretmenlerin ise daha sert olduklarını (Aydın, 2001; Aygün, 2013) ortaya koyan bulgular bulunmaktadır. Benzer şekilde Siyez (2009) araştırmasında öğretmenlerin istenmeyen davranışlar ile başa çıkabilmek için yeterli beceriye sahip olmadıklarına inandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Tekel (2020) araştırmasında öğrencilerde istenmedik davranışa neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin ulaştığı bulgular arasında ders anlatımı, diyalog eksikliği, öğretmenlerin kendilerini kurumlarının bir parçası olarak görmemeleri gibi boyutları saymaktadır. Ulaşılan bulgular ve literatürdeki araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin yaklaşımlarının okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin yönetimden kaynaklanan nedenler alt ölçeği açısından, okul yönetiminin liselerde yaşanan disiplin problemleri üzerindeki etkisine ilişkin olarak öğretmenlerin çoğunlukla etkilidir düzeyinde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu sonuca göre, katılımcı öğretmenlerin okul yönetiminin okuldaki disiplinin kurulmasında veya disiplin problemlerinin oluşmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir. Cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin yönetimden kaynaklanan nedenlerin nispeten daha etkili olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğrencilerin okula giriş yöntemi değişkenine ilişkin olarak sınavla ve sınavsız öğrenci alan liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetimden kaynaklanan nedenler alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Sınavla ve sınavsız öğrenci alan okullardaki öğretmenler yönetimden kaynaklanan nedenlerin okullardaki disiplin problemlerinde çoğunlukla etkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmenden kaynaklanan nedenler konusunda sınavla öğrenci alan okullardaki öğretmenler daha güçlü bir algıya sahiptir. Lise türü değişkenine ilişkin olarak yönetimden kaynaklanan nedenler konusunda anadolu lisesi, fen-sosyal bilimler liseleri, mesleki ve teknik liseler ve imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu değişkene ilişkin öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla etkilidir düzeyindedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler yönetimden kaynaklanan nedenlerin çoğunlukla etkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, okul yönetiminin okuldaki disiplni sağlamada üstlendiği aktif rolün disiplin problemlerinin ortaya çıkmasında etkisi olduğu söylenebilir. Aygün (2013) araştırmasında, yönetim kadrosunun boş vermişlik hali, okul müdürünün disiplin olaylarının önemsememesi, okul müdürünün yöneticilik becerilerinin yetersizliğinin yöneticiden kaynaklanan disiplin problemlerinin nedenleri arasında saymaktadır.

Ölçeğin aileden kaynaklanan nedenler alt ölçeğine ilişkin öğretmen görüşlerinin çoğunlukla etkilidir düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında kadın öğretmenlerin görüşleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirmiştir. Bu sonuç kadının ailede üstlendiği sorumlulukların bir sonucu olduğu söylenebilir. Karadağlı (2020) araştırmasında, aileden kaynaklanan nedenlere ilişkin kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Aileden kaynaklanan nedenler konusunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrenci sayısı 1000-1500 arası olan okullarda çalışan öğretmenler, 500-1000 arası öğrencisi olan okullarda çalışan meslektaşlarına oranla disiplin problemlerinin aileden kaynaklandığını düşünmektedir. Öğrenci sayısının artması ile sınıfların daha kalabalıklaşmasının bir sonucu olarak öğrencilerin takip edilmesi, danışmanlık hizmetlerinin sunulması ve destek hizmetlerinde yaşanan engeller, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim kanallarının daralması araştırmada ulaşılan bu sonucun ortaya çıkmasının, okul paydaşlarının aileden beklentilerinin artmasının bir nedeni olarak ileri sürülebilir. Karadağlı (2020) araştırmasında öğrenci sayısına göre, aileden kaynaklanan nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Öğrencilerin okula giriş yöntemi değişkenine göre sınavla ve sınavsız öğrenci alan liselerde görev yapan öğretmenlerin aileden kaynaklanan nedenler alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Aileden kaynaklanan nedenlere ilişkin sınavsız öğrenci alan okullardaki öğretmenler daha yüksek düzeyde (tamamen katılıyorum) görüş belirtmişlerdir. Bu okullarda çalışan öğretmenler aileden kaynaklanan nedenlerin disiplin problemlerinde daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuç, sınavla öğrenci alan okullardaki velilerin eğitim-öğretim sürecine aktif katılımları, öğrencilerinin gelişimleri konusunda okul öğretmenleri ile güçlü iletişimlerinden kaynaklanabilir.

Lise türü değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Aileden kaynaklanan nedenlere ilişkin anadolu lisesi ile mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu konuda mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenler aileden kaynaklanan nedenlerin disiplin sorunlarında daha etkili olduğunu düşünmektedir. Lise türleri arasında öğrenci velileri tarafından mesleki ve teknik liselerin daha az tercih edilmesi, bu nedenle akademik olarak başarı düzeyi düşük öğrencilerin bu liseleri tercih etme eğilimde olmaları okul kültüründeki disiplin problemlerinin daha yoğun olarak meydana gelmesine yol açabilmektedir. Bu durum öğretmen algılarının lise türleri bağlamında farklılık göstermesinin nedeni olabilir. Ünlü ve arkadaşları (2013) İstanbul liselerinde yapmış oldukları araştırmada meslek liselerinin suç ve şiddet açısından diğer liselerden daha riskli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karadağlı (2020) araştırmasında lise türüne göre, aileden kaynaklanan nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Güler (2021) meslek liselerinde yaptığı araştırma sonucunda okullarda yaşanan disiplin olaylarının meydana gelmesinde nedenler arasında aileden kaynaklanan nedenleri de belirtmektedir.

Okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde aileden kaynaklanan nedenler boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Kurumlarında 0-1 yıl arası çalışan öğretmenler, 11-15 yıldır aynı kurumda bulunan öğretmenlere oranla aileden kaynaklanan nedenlerin disiplin problemlerinde daha etkili olduğunu düşünmektedir. Bu sonuç, kurumdaki yeni öğretmenlerin okul kültürünü ve iklimini yeni tanımaya başlamaları ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğrenci ailelerinden beklentilerinin yüksek olması ile açıklanabilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasından anlamlı fark belirlenmiştir. Buna göre 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 0-1 yıl, 2-5 yıl, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre aileden kaynaklı nedenlerin okul disiplininde daha az etkili olduğunu düşünmektedir. Bu boyutta 6-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21-25 yıl kıdemi bulunan öğretmenlere oranla aileden kaynaklanan nedenlerin okul disiplininde daha etkili olduğunu düşünmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin deneyimsizlikleri ve mesleki anlamda beklentilerinin yüksek olması ile açıklanabilir. Karadağlı (2020) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, aileden kaynaklanan nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Literatürde ailenin sosyo-ekonomik durumunun, anne-babanın eğitim düzeyinin, kardeş sayısının, yaşanan bölgenin öğrencilerin disiplin suçu işlemeleri üzerinde etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Aktaş, 2009; Aydoğan ve Tunç, 2020; Aygün, 2013; Bilir, Kuru ve Tezcan, 2007; Ereskici, 2006; Güçlü, 2004; Karadağlı, 2020; Kuş ve Karatekin, 2009; Tekel, 2020; Tunç, Yıldız



ve Doğan, 2015) bulunmaktadır. Güçlü (2004) çalışmasında ailelerin ekonomik düzeylerinin artması ile paralel bir şekilde suç işleme oranının azaldığı bulgusuna ulaşmıştır.

Okul kaynaklı nedenler alt ölçeği için öğretmenlerin görüşlerinin “Orta düzeyde etkilidir” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin okuldaki disiplin problemlerinin nedenlerinin nispeten okul dışından (aile, öğrenci, yönetim yapısı gibi) kaynaklandığını ve okulun yapısının da disiplin problemlerine kısmen de olsa yol açtığını düşündükleri ileri sürülebilir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğrencilerin okula giriş yöntemi değişkenine göre sınavla ve sınavsız öğrenci alan liselerde görev yapan öğretmenlerin okul kaynaklı nedenler alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Lise türü değişkenine ilişkin olarak okuldan kaynaklanan nedenler konusunda anadolu lisesi, fen-sosyal bilimler liseleri, mesleki ve teknik liseler ve imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu değişkene ilişkin öğretmenlerin görüşleri orta düzeyde etkilidir düzeyindedir. Toytok ve Yıldırım (2018) araştırmalarında okulların akademik başarı seviyelerinin düşük olmasını disiplin problemlerinin nedenleri arasında saymıştır. Karadağlı (2020) araştırmasında lise türüne göre, okul kaynaklı kaynaklanan nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Öğretmenlerin okullarındaki görev süreleri ve mesleki kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı fark belirlenmemiştir. Her iki değişken içinde öğretmenler, okul kaynaklı nedenlerin orta düzeyde etkili olduğunu düşünmektedirler. Literatürde okulun yapısının da öğrenci disiplini üzerinden etkisi olduğu bulgularına ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Ereskici (2006) araştırmasında dersliklerdeki öğrenci sayısının öğrenci başarısı üzerinden etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Güler (2021) meslek liselerinde yaptığı araştırma sonucunda okullarda yaşanan disiplin olaylarının meydana gelmesinde nedenler arasında okul çevresinden kaynaklanan nedenleri de belirtmektedir. Bununla birlikte okuldan kaynaklanan nedenlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini benzerlik gösterdiği ve sorunların nedenlerinin okul dışındaki sosyal çevrenin bir yansıması olduğunu düşündükleri ifade edilebilir.

Ölçeğin başarısızlıktan kaynaklanan nedenler alt ölçeği için öğretmenlerin görüşlerinin çoğunlukla etkilidir düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler başarısızlığın okul disiplini üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuca göre, öğretmenlerin öğrencilerin düşük akademik başarılarının disiplin problemleri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu düşüncesinde oldukları ileri sürülebilir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu konuda 1000-1500 arası olan okullarda çalışan öğretmenler, hem 251-500 hem de 501-1000 arasında öğrencisi olan okullarda çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde bir algıya sahiptir. Benzer şekilde 1501 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip olan okullardaki öğretmenlerde, 501 ile 1000 arasında öğrencisi olan okullardaki meslektaşlarına oranla disiplin problemlerinin başarısızlıktan kaynaklandığına ilişkin daha yüksek düzeyde bir algıya sahiptir. Bu sonuç, okuldaki öğrenci sayısını artması ile akademik olarak okul yönetimi ve öğretmenler üzerindeki artan ders yükü, sınav kağıtlarının okunması, öğrencilerin başarılarının takibi gibi görev ve sorumluluklardaki aksamalardan kaynaklanabilir. Öğrencilerin okula giriş yöntemi değişkenine ilişkin olarak sınavla ve sınavsız öğrenci alan liselerde görev yapan öğretmenlerin öğretmenden kaynaklanan nedenler alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Başarısızlıktan kaynaklanan nedenlere ilişkin sınavsız öğrenci alan okullarda çalışan öğretmenler daha yüksek düzeyde (Tamamen katılıyorum) görüş belirtmekte, sınavla öğrenci alan okullarda çalışan meslektaşlarına oranla disiplin problemlerinin başarısızlıktan kaynaklandığını düşünmektedir. Bu sonuç, beklenti düzeyi yüksek olan ve hedef odaklı olarak okullarını sınavla seçen öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamaları ve verilen yönerge ve kurallar uygun davranış göstermeleri ile açıklanabilir.

Lise türü değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutunda mesleki ve teknik okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri ile anadolu ve fen-sosyal bilimler liselerinde çalışan meslektaşları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Bu boyutta mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenler başarısızlığın disiplin problemlerinin nedenleri arasında daha yüksek olduğu algısına sahiptir. Aynı boyutta anadolu lisesi ve imam hatip lisesi

öğretmenlerinin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık vardır. İmam hatip lisesi öğretmenleri de anadolu lisesi öğretmenlerine oranla başarısızlığın disiplin problemleri üzerinde daha üst düzeyde etkili olduğunu düşünmektedir. Karadağlı (2020) araştırmasında lise türüne göre, başarısızlıktan kaynaklanan nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Karadeveci (2020) araştırmasında sınavla öğrenci alan imam hatip liseleri ile sınavsız, adrese dayalı öğrenci alan imam hatip liselerindeki öğrencilerin başarı düzeylerinin farklı olmasının okulda disiplin problemlerinin temelinde yatan önemli bir sorun olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre görüşleri arasından anlamlı fark belirlenmiştir. Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin düşünceleri arasında 6-10 yıllık öğretmenlerin lehine bir farklılık vardır. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler bu durumun daha etkili olduğunu düşünmektedir. Karadağlı (2020) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, başarısızlıktan kaynaklanan nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarının okul disiplini üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalarda (Aktaş, 2009; Aydın, 2001; Ereskici, 2006; Güçlü, 2004) ulaşılan sonuçlar bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Güçlü (2004) araştırmasında okuldaki başarı durumu zayıf olan öğrencilerin disiplin suçu işleme eğiliminde oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Güler (2021) meslek liselerinde yaptığı araştırma sonucunda okullarda yaşanan disiplin olaylarının meydana gelmesinde nedenler arasında başarısızlıktan kaynaklanan nedenleri de belirtmektedir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler alt ölçeğine ilişkin öğretmenlerin verdikleri puanlar değerlendirildiğinde görüşlerinin çoğunlukla etkilidir düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, okuldaki disiplin problemlerinin nedenleri üzerinde öğrencilerin önemli bir etkiye sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların öğrencilerin okulda disiplinin oluşmasında olumlu veya olumsuz etkisinin nispeten önemli bir belirleyici olduğu kanısında oldukları ileri sürülebilir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Karadağlı (2020) da benzer şekilde araştırmasında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında, kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Öğrenci sayısı değişkenine göre, disiplin problemlerinin öğrenciden kaynaklandığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu konuda 1001-1500 arasında öğrencisi bulunan okullardaki öğretmenler, 501-1000 arasında öğrencisi bulunan okullardaki meslektaşlarına göre daha yüksek bir algıya sahiptir. Karadağlı (2020) araştırmasında öğrenci sayısı değişkenine göre, öğrenciden kaynaklanan nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Öğrencilerin okula giriş yöntemi değişkenine göre sınavla ve sınavsız öğrenci alan liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan nedenler alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Sınavsız öğrenci alan okullarda çalışan öğretmenler, sınavla öğrenci alan okullardaki meslektaşlarına oranla disiplin problemlerinin öğrenciden kaynaklandığına ilişkin daha üst düzeyde bir algıya sahiptir. Bu sonuç, okullardaki öğretmenlerin başarının okul disiplini sağlamada etkin bir faktör olduğu düşüncesinde olduklarını gösterebilir.

Lise türü değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutunda anadolu lisesi öğretmenleri ile mesleki-teknik ve imam hatip liselerinde çalışan meslektaşları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu konuda mesleki ve teknik liseler ile imam hatip liselerinde çalışan öğretmenler öğrenciden kaynaklanan nedenlerin disiplin problemleri üzerinde daha fazla etkili olduğunu düşünmektedir. Akar (2006) araştırmasında okul türüne göre en çok disiplin cezasının genel liselerde verildiğini belirtmektedir. Toytok ve Yıldırım (2018) meslek liseleri üzerine yaptıkları araştırmada öğretmenlerin istenmeyen davranış olarak tanımlanan sorunların ancak ceza yöntemi ile engellenebileceği kanaatine sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Karadağlı (2020) araştırmasında lise türüne göre, öğrenciden kaynaklanan nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak bu fark yapılan Post Hoc analizleri sonucunda belirlenmemiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre, öğrenciden kaynaklı nedenler boyutunda 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler öğrenciden kaynaklı nedenlerin okul disiplini üzerinde daha etkili olduğuna ilişkin bir algıya sahiptir. Benzer şekilde, boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile

21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler öğrenciden kaynaklı nedenlerin okul disiplninde daha etkili olduğunu düşünmektedir. Karadağlı (2020) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, öğrenciden kaynaklanan nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin liselerde disiplin problemlerinin nedenleri arasında aileden, öğrenciden, başarısızlıktan, yönetimden kaynaklanan nedenleri çoğunlukla etkili gördükleri belirlenmiştir. Bu durum liselerde çalışan öğretmenlerin okullardaki disiplin problemlerinin oluşmasında yönetim, öğretmen, öğrenci ve veli bileşenlerinden kendileri dışındaki yönetim, öğrenci ve veli ile ilgili nedenleri daha belirleyici gördüklerini göstermektedir. Öğretmenler okul disiplin sorunlarının nedenleri arasında öğretmen ve okuldan kaynaklı nedenlerin ise orta düzeyde etkili olduğunu düşünmektedir. Belirtilen nedenler okullarda yaşanan disiplin sorunlarının farklı kaynaklarını göstermekle birlikte her bir nedenin kendi içinde alt boyutlarının bulunduğu ifade edilebilir. Bu araştırmada ulaşılan bulgu ve sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul disiplninin oluşturulmasında aile faktörü önemli bir boyuttur. Bu nedenle disiplin problemlerinin nedenleri incelenirken öğrencinin aile yapısı, yaşadığı bölgenin sosyo-ekonomik yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda disiplin problemlerinin yaşandığı okulların velilerine yönelik özel programların düzenlenmesi önerilebilir.
- Araştırmacılar, okul disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapabilirler.
- Disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin daha detaylı, derinlemesine sonuçlara ulaşabilmek için disiplin sorunlarının kaynaklarına ilişkin nitel araştırmalar yapılması önerilebilir.

#### **Lisans Bilgileri**

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

#### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

#### **Etik Beyannamesi**

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

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Komisyonu

Etik kurul karar tarihi: 01.04.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2021/4

Araştırmacıların katkısı 1. Yazar %40, 2. Yazar %40 ve 3. Yazar %20 şeklindedir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi, raporlaştırma

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi, raporlaştırma

Yazar 3: Araştırmanın tasarlanması, raporlaştırma



## Kaynakça

- Ada, S. ve Çetin, M.Ö. (2013). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?* İstanbul: Nobel Yayınları.
- Akar, N. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). Lise disiplin sorunlarının sınıf değişkeni açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi (Özel Sayı)*, 21(4), 1365-1376.
- Aktaş, K. (2009). *Disiplin soruşturması açılan öğrencilerin aile profilleri: İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi İnönü Anadolu Teknik, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, H. (2007). *İlköğretim okullarında istenmeyen davranışların düzeltilmesinde ödül ve cezanın öğrenci davranışları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Arslanboğa, T.A. (2009). *Türkiye eğitim sisteminde okul disiplininin Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırmalı analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplininin sağlanması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aydoğan, Y. A. ve Tunç, B. (2020). Öğrencilerin toplumsal köken özellikleri ve istenmeyen davranışlar: Meslek liselerinde bir durum analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 185-206. doi:10.30900/kafkasegt.750179
- Aygün, A. (2013). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlara baş etme yolları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, F. (2013). Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri (Şırnak ili örneği). *Elementary Education Online*, 12, 36-51.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Beydur, V. (2010). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin kullandıkları disiplin türlerinin incelenmesi: Kahramanmaraş ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Bilir, A., Kuru, S., ve Tezcan, F. (2007). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19.
- Böke, Z. ve Karaçanta, H. (2017). Lise öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları, algılanan öğretmen reddi ve disiplin durumu. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 15(2), 167-183.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çırak, Y. (1999). *Grup rehberliğinin disiplin cezası almış lise öğrencilerinin uyum düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi
- Dağ, A. (2018). Okul sosyal hizmeti bağlamında disiplin cezası uygulamaları: Sakarya liselerinde nitel bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 13(10), 169-191.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duran, O.C. (2011). *Ortaöğretim kurumlarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları okul yöneticilerinin çözüm yaklaşımları: Uşak ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Edwards, C. H. (2011). *Democratic discipline in learning communities: theory and practice*. USA: Rowman & Littlefield Education.
- Ereskici, E. (2006). *Meslek liselerinde öğrencilerinin disipline aykırı davranışlarda bulunma nedenleri (Ankara ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. bs.). California: Sage Publications.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10. bs.). Boston: Pearson.
- Geylan, R. ve Tonus, H.Z. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi*: Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Grupta, K. (2006). *School management*. Delhi: Pragun Publications.
- Güçlü, M. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında disiplin cezası alan öğrencilerin sosyoekonomik yönden incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Güler, Y. (2021). *Mesleki ve teknik anadolu liselerinde yaşanan disiplin olayları ve önlemlerine yönelik öğretmen görüşleri (Denizli-Acıpayam ilçesi örneği)* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gümüş, A. (2013). *Liselerde disiplin cezasına konu olan davranışların değerler perspektifinden incelenmesi: Üsküdar örneği 1980-2010* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güner, Ü. (2009). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin disiplin anlayışları ve disiplin uygulamaları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, M. ve Dönmez, B. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 59–68.
- Karadağ, C. A. (2019). Proje okullarının disiplin süreçlerinin incelenmesi. *Journal of History School*, 42, 1122-1139.
- Karadağlı, M. (2020). *Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Harran.
- Karadeveci, O. (2020). *İmam hatip lisesi yöneticilerinin öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri (Pamukkale ve Merkezefendi örneği)* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2016). *Principals and practice of structural equation modeling* (4. bs.). New York: Guilford.
- Kök, M. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen, rehber öğretmen ve yöneticilerin ortaöğretim kurumları ödül ve ceza yönetmeliğindeki ceza gerektiren davranışlar ile cezalara ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- Mendler, A. (2007). *What do I do when...? How to achieve discipline with dignity in the classroom*. USA: Solution Tree Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907.htm>
- Munn, P. G. Lloyd & Cullen, M. A. (2000). *Alternatives to exclusion from school*. London: SAGE Publications Ltd.
- Öz, E.Z. ve Sadık, F. (2015). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin disiplin problemleri ve başatme stratejilerine yönelik görüş ve beklentileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 151-189.
- Özdemir, A. (2007). Öğrenci disiplin işleri ve uygulamaları. E.Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using SPSS* (4. bs.). Berkshire: McGraw-Hill.
- Pehlivan, F. (2017). *Ortaokul ve liselerde yaşanan disiplin problemlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Rogers, B. (2004). *How to manage children's challenging behaviour*. London: SAGE Publications.
- Sadık, F. ve Yalçın, O. (2021). Liselerde disiplin uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18, 2530-2585. doi:10.26466/opus.868503
- Sarıkaya, A. (2020). *İmam hatip liselerinde disiplin cezası almış öğrenciler üzerine inceleme* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L.Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve lisrel için pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25), 67-80.
- Şişman, M. ve S. Turan (2018). *Sınıf yönetimi* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Boston: Pearson.
- Taş, G. (2020). Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin disiplin algıları. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (12), 83-110.
- Tekel, E. (2020). İstenmeyen öğrenci davranışları: bir erkek lisesi örneği. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3 (1), 57-68.
- Toytok, E. H. ve Yıldırım M. B. (2018). Meslek liselerinde karşılaşılan disiplin sorunlarının sınıf düzeylerine göre dağılımlarının ve nedenlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1759-1778.
- Tunç, B., Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 384-403.
- Ünlü, A., Evcin, U., Yılmaz, H. B. ve Dalkılıç, A. (2013). İstanbul devlet liselerinde suç ve şiddet yaygınlığı: okul türlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(2), 152-160.
- Yıldırım, T. (1999). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin uyum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yücesoy, K. Ö. (2017). *Liselerde öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve sebepleri (Sarayköy örneği)* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.



## Extended Summary

### Introduction

In order to create an environment of trust at schools, there is a need for a normative order consisting of rules and principles that will ensure order and prevent moving away from the determined goals (Saritaş, 2003). One of the concepts used in maintaining order at schools is discipline. The lexical meaning of the concept of discipline can be defined as obeying authority, laws, and order, teaching individuals what is good and bad, and acting according to what is learned (Demirtaş & Güneş, 2002; Grupta, 2006). It can be lexically expressed as students' violation of the rules at school or in the classroom besides having purposes such as improving the students' awareness of behavior, self-discipline, sense of responsibility, teaching respect for others, rewarding and punishing the student (Başaran, 2000; Rogers, 2004; Saritaş, 2003). Discipline has positive and negative effects on school organizations.

School discipline can be expressed as an essential phenomenon for students to be raised according to the determined goals. The practices of the discipline concept at schools are carried out according to the regulations published by the Ministry of National Education. Discipline events at high schools are evaluated according to the regulation published in Official Gazette No. 29871. At high schools, punishments such as warning, deprivation, reprimand, short-term suspension from school, or expulsion from formal education can be given (MEB, 2016) regarding the faulty behavior of students.

Through this study, the reasons for the disciplinary problems experienced at high schools were revealed by receiving the teachers' opinions. Therefore, the problem statement of the research is determined as "What are the teachers' opinions on the causes of disciplinary problems at high schools?". In line with this primary purpose, answers were sought for the following sub-problems. Accordingly, do teachers' opinions on the causes of disciplinary problems at high schools:

1. Significantly differ according to the variable of gender?
2. Significantly differ according to the variable of the number of students at school?
3. Significantly differ according to the variable of students' method of entering school?
4. Significantly differ according to the variable of school type?
5. Significantly differ according to the variable of teacher's length of service at school?
6. Significantly differ according to the variable of teacher's professional seniority?

### Method

This research aims to determine teachers' opinions working at state high schools on the reasons for disciplinary problems at schools. In the study, a causal-comparative design was used to determine whether teachers' views significantly differ according to the variables of gender, the number of students at school, students' method of entering school, type of high school, teacher's length of service at school and professional seniority. The research population consists of teachers working at state high schools in Istanbul. The research sample included 3240 high school teachers who responded to all the measurement tool questions. "The Reasons of Discipline Problems at Schools Scale," developed by Pehlivan (2017), was used as a data collection tool in the study.

In line with the mode, median, and mean values obtained from the scales and the reached kurtosis and skewness values, it was decided that the research data met the assumptions of the normal distribution; thus, parametric statistical methods were used in the research. Accordingly, descriptive statistics were calculated in the study; t-test and one-way analysis of variance was conducted for independent samples.

### Findings

As a result of descriptive statistics, it was determined that the highest mean scores were obtained from the items 14<sup>th</sup>, 15<sup>th</sup>, 16<sup>th</sup>, 23<sup>rd</sup>, 25<sup>th</sup>, and 29<sup>th</sup>, while the lowest mean scores were obtained from the items 6<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup>, and 18<sup>th</sup>. In addition, it was determined that the highest mean score was obtained from the reasons originating from family, while the lowest was obtained from the reasons originating from the teacher.

Teachers' opinions do not significantly differ according to the variable of the number of students at school in terms of the sub-dimensions of the reasons originating from the teacher, administration, and school. However, in terms of the sub-dimensions of reasons originating from failure and students, teachers' opinions differ significantly according to the number of students at school. Regarding the reasons originating from the family, teachers working at schools with 1001 to 1500 students have a higher perception that disciplinary problems originate from the family than the teachers working at schools with 500 to 1000 students.

Teachers' views do not significantly differ according to the method of entering school, in terms of the reasons originating from administration and school sub-dimensions. When the findings are evaluated in terms of the dimensions of the reasons originating from the teacher, family, failure, and student, the teachers' opinions working at schools accepting students without examination significantly differ according to those working at schools accepting students through examination. Accordingly, teachers working at schools accepting students without examination have a higher perception that family, failure, and students cause disciplinary problems than those accepting students through examination. On the other hand, teachers at schools accepting students through an exam have a higher perception regarding the reasons originating from the teacher than their colleagues at schools accepting students without an exam.

In terms of the reasons originating from the family and student, the teachers' opinions differ significantly according to the variable of the number of students at school. Regarding the reasons originating from the family sub-dimension, teachers whose length of service in their school is between 0-1 years have a higher perception that the family causes disciplinary problems than the teachers who have been working in the same institution for 11-15 years.

In terms of the reasons originating from the teacher, administration, family, failure and student, the teachers' opinions differ significantly according to the variable of professional seniority. Regarding the reasons originating from the teacher, teachers with professional seniority of 26 years or more have a higher perception that the teacher causes disciplinary problems than teachers with 6-10 years and 11-15 years of seniority.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

This research, trying to describe the reasons for disciplinary problems at high schools based on teachers' opinions, was carried out at state schools in Istanbul. According to the research results, teachers think that disciplinary problems are caused mainly by family, failure, administration, and students, while they think that the teacher and school cause them at a moderate level.

When the reasons originating from the teacher are evaluated, the teachers think that these reasons are moderately effective in forming disciplinary problems at schools, looking at the scores they gave to the whole scale. Regarding the reasons originating from the administration sub-scale, it was determined that the teachers expressed their opinions about the school administration's effect on the disciplinary problems experienced at high schools at the level of "mostly effective". When the teachers' opinions regarding the reasons originating from the family subscale were evaluated, it was determined that the opinions were at the level of "mostly effective". For the sub-scale of school-originated reasons, it was determined that the teachers' opinions were at the level of "moderately effective". There was no significant difference between the opinions of the teachers according to the gender variable. It was determined that the teachers' opinions for the reasons originating from the failure subscale were at the level of "mostly effective." Teachers participating in the research think that failure has a significant effect on school discipline. When the scores given by the teachers to the reasons originating from the student subscale were evaluated, it was determined that their opinions were at the level of "mostly effective."

As a result of the research, it was determined that the participating teachers considered the reasons originating from family, student, failure, and administration among the causes of disciplinary problems at high schools as "mostly effective." This situation indicates that teachers working at high schools think the reasons related to administration, students, and parents other than themselves are more decisive in forming disciplinary problems at schools. Teachers think that among the causes of school discipline problems, the reasons originating from the teacher and school are moderately effective. While

the dimensions stated indicate the different sources of disciplinary problems at schools, each reason has its own sub-dimensions. According to the findings of this study, the following suggestions can be made:

- The parent factor is a crucial dimension in establishing school discipline. For this reason, when examining the causes of disciplinary problems, the student's family structure and the region's socio-economic structure should be considered. In this regard, it can be suggested to organize special programs for parents of schools where disciplinary problems are experienced.
- Researchers can conduct studies comparing the views of teachers, administrators, and students on the causes of school discipline problems.
- Researchers can conduct studies comparing the opinions of teachers, administrators, and students on the causes of school discipline problems.

## A Comparative Case Study to Experiences of High School Students Using Text-Based versus Hybrid-Based Environments in Programming Education<sup>1</sup>

Alper Ünal<sup>2</sup> Fatma Burcu Topu<sup>3</sup>

**To cite this article:** Ünal, A., & Topu, F. B. (2022). A comparative case study to experiences of high school students using text-based versus hybrid-based environments in programming education. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9, 492-512. doi:10.30900/kafkasegt.1053820

**Research article**

**Received:**05.01.2022

**Accepted:**07.07.2022


### Abstract

This study aimed to comparatively determine the experiences of high school students in programming language education via text-based or hybrid-based programming environments. A comparative case study was conducted in this study. The participants consisted of a total of 19 high school students with no previous experience in any programming language, nine of them in the text-based programming group and ten of them in the hybrid-based programming group. The qualitative data were obtained with a semi-structured interview at the end of the 10-week programming education process and analyzed by content analysis. The findings were presented in dimensions of difficulties and conveniences in a programming language course, anxiety about the programming process, course outcomes, and their preferences for future programming courses. In each dimension, even if common codes were obtained for both groups in some themes, the effects of these codes on students differed in each group. According to the findings, in the programming process, students faced some difficulties and conveniences in terms of mental effort. While “trying to figure out where they made a mistake” created a difficulty, “using comprehensible visual elements in the hybrid-based environment” as a convenience had the highest frequency among the codes. Some situations caused learning anxiety in students such as worry about failing, while others did not. The students achieved positive and negative course outcomes. “Understanding the logic of coding and acquiring programming skills” which was one of the positive outcomes had the highest frequency. In addition, students' preferences regarding whether or not to attend the future programming courses changed for various reasons. “Unwilling to programming language education” was one of these findings. Considering the scarcity of programming education studies via text-based and hybrid-based programming environments, the results and implications of this study are to strengthen future research by providing rich data.

**Keywords:** Text-based programming, hybrid-based programming, programming language education, high school students

<sup>1</sup> This study was derived from a part of the first author's Master's Thesis and organized by under the supervision second author. Retrieved from Council of Higher Education database in Turkey (Thesis No. 551146).

<sup>2</sup>  Author, ICT Teacher, alpeerunal@hotmail.com, Ministry of National Education, Antalya, Turkey

<sup>3</sup>  Corresponding Author, Assist. Prof. Dr., burcutopu@hotmail.com, fburcu.topu@atauni.edu.tr, Atatürk University, Kazım Karabekir Education Faculty, Erzurum, Turkey



## Programlama Eğitiminde Metin-Tabanlı ve Hibrit-Tabanlı Ortamları Kullanan Lise Öğrencilerinin Deneyimlerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Durum Çalışması<sup>1</sup>

Alper Ünal<sup>2</sup> Fatma Burcu Topu<sup>3</sup>

**Atıf:** Ünal, A., ve Topu, F. B. (2022). A comparative case study to experiences of high school students using text-based versus hybrid-based environments in programming education. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 492-512. doi:10.30900/kafkasegt.1053820

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:**05.01.2022


**Kabul Tarihi:** 07.07.2022


### Öz

Bu çalışma, metin-tabanlı veya hibrit-tabanlı programlama ortamları ile yapılan programlama dili eğitimine katılan lise öğrencilerinin deneyimlerini karşılaştırmalı olarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Karşılaştırmalı durum çalışmasının temel alındığı bu çalışmaya, herhangi bir programlama dili deneyimi olmayan, dokuzu metin-tabanlı programlama grubunda ve onu hibrit-tabanlı programlama grubunda toplam 19 lise öğrencisi katılmıştır. 10 haftalık programlama eğitimi sonunda yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen nitel verilere içerik analizi uygulanmıştır. Bulgular, programlama dili dersindeki zorluklar ve kolaylıklar, programlama sürecine ilişkin kaygı, ders çıktıları ve öğrencilerin gelecekteki programlama derslerine yönelik tercihleri boyutlarında sunulmuştur. Her boyutta bazı temalarda her iki grup için ortak kodlar elde edilse de, bu kodların öğrenciler üzerindeki etkileri gruplara göre farklılık göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre, programlama sürecinde öğrenciler zihinsel çaba açısından bazı zorluklar ve kolaylıklarla karşılaşmışlardır. Kodlar arasında “nerede hata yapıldığını bulmaya çalışmak” zorluk olarak, “hibrit tabanlı ortamda anlaşılır görsel öğeleri kullanmak” kolaylık olarak en yüksek sıklığa sahiptir. Başarısızlık endişesi gibi bazı durumlar öğrencilerde öğrenme kaygısına neden olurken, bazıları da kaygıya neden olmamıştır. Öğrenciler olumlu ve olumsuz ders çıktıları elde etmişlerdir. Olumlu sonuçlardan biri olan “kodlama mantığını anlama ve programlama becerisi edinme” en yüksek sıklığa sahiptir. Ayrıca, öğrencilerin gelecekteki programlama kurslarına katılıp katılmama tercihleri çeşitli nedenlerle değişmiştir. Bu bulgulardan biri de “programlama dili eğitimine karşı isteksizlik”dir. Metin-tabanlı ve hibrit-tabanlı programlama ortamları ile yapılan programlama eğitimi çalışmalarının azlığı göz önüne alındığında, bu çalışmanın sonuçları ve çıkarımları, zengin veriler sağlayarak gelecekteki araştırmaları güçlendirecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Metin-tabanlı programlama, hibrit-tabanlı programlama, programlama dili eğitimi, lise öğrencileri

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünden derlenmiş ve ikinci yazar danışmanlığında düzenlenmiştir. Türkiye Yükseköğretim Kurulu veri tabanından alınmıştır (Tez No. 551146).

<sup>2</sup>  Yazar, BTR Öğretmeni, alpeerunal@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya, Türkiye

<sup>3</sup>  Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi, burcutopu@hotmail.com, fburcu.topu@atauni.edu.tr, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye

## Introduction

Nowadays, in many areas regarding information technology, the trend is shifting towards producing and using programmable technological devices. It is a critical issue to raise the manpower to provide rational solutions for these systems all over the world. For this reason, it is necessary to provide learning environments to equip students with algorithmic thinking, programming skills, and developing software by using a programming language (Hsu & Hwang, 2021; Jancheski, 2017; Shin, Park, & Bae, 2013). Accordingly, many countries include information technology and computer science courses in the curriculum to acquire students these skills at an early age (Demirer & Sak, 2016; Grover & Pea, 2013; Ministry of National Education [MoNE], 2017, 2018; Vaidyanathan, 2013).

The various programming languages such as C, Java, Python, etc. are preferred in programming education. Each programming language has its syntax. Although the selection of programming language differs according to the purpose of use, object-oriented Python is one of the most commonly used programming languages (Github, 2019). Free download Python has a simpler syntax than other common programming languages. It can be used easily in any environment regardless of the platform as an open source without needing a compiler. These features make Python a user-friendly and powerful programming language (Adi & Kitagawa, 2019; Lutz, 2013; Sanner, 1999). Thus, in line with the recommendation of the MoNE as well (Gülbahar & Kalelioğlu, 2018), this study is based on the process of teaching Python programming language to high school students without any programming language experience.

The programming languages include a wide range of subjects and various concepts expressed in English. Beginner programmers need to learn the syntax and logic of the programming language, as well as to design algorithms (Gomez, Moresi, & Benotti, 2019; Hsu & Hwang, 2021; Tuomi, Multisilta, Saarikoski, & Suominen, 2018). However, many beginner programmers, due to their inexperience in programming, try to memorize the general rules of these languages. This is a remarkable factor that hinders the permanency of their programming success (Gomes & Mendes, 2007; Salleh, Shukur, & Judi, 2018). Computer programming is a complex mental process. It causes the students more mental effort to effectively use their working memory (Asai, Phuong, Harada, & Shimakawa, 2019; Kelleher & Pausch, 2005). It affects the learning process negatively (Mavilidi & Zhong, 2019; Moreno, 2010; Sweller, 2010). In other words, it is likely to prevent the programming education continues efficiently (Garner, 2002; Stachel et al., 2013; Yukselturk & Altiok, 2017). To reduce the mental effort, it is suggested that comprehensive content is divided the pieces, and complex tasks are presented from easy to difficult week by week. Thus, knowledge retention increases in long-term memory (Çakiroğlu et al., 2018; Mavilidi & Zhong, 2019). In addition, mentioned factors above may cause the learning process to continue with negative feelings such as boredom, low interest, high anxiety, lack of self-confidence, reluctance toward learning a programming language, and even interrupting it (Chang, 2005; Gomes & Mendes, 2007; Hsu & Hwang, 2021; Owolabi, Olanipekun, & Iwerima, 2014; Tsai, 2019).

It is suggested to teach programming languages having simple syntax to students encountering a text-based programming education for the first time. In addition, it can be preferred easy-to-use block-based programming environments to facilitate algorithmic thinking. Thus, an opportunity arises to reduce the negative emotions that discourage beginner programmers from acquiring programming skills (Asai et al., 2018; Çakiroğlu, Çevik, Köşeli, & Karaman, 2021; Mumcu, Mumcu, & Çakiroğlu, 2021; Tsai, 2019; Topalli & Cagiltay, 2018; Yukselturk & Altiok, 2017). A block-based programming environment consists of code blocks with various colours and features. In order to create an algorithm, puzzle pieces-like block structures are easily combined by drag and drop (Gomez et al., 2019; López, Otero, & García-Cervigón, 2021). Thanks to block-based environments, such as Scratch, Code.org, and Alice, students make fewer syntax errors and have low cognitive challenges (Çakiroğlu et al., 2021; Mumcu et al., 2021; Rahaman, Mahfuj, Haque, Shekdar, & Islam, 2020; Tsai, 2019), and they also have a more positive attitude towards learning programming (Seraj, Katterfeldt, Bub, Autexier, & Drechsler, 2019; Yukselturk & Altiok, 2017). Hsu and Hwang (2021) have revealed that students engaging with block-based programming tasks have low programming anxiety and a more enjoyable learning experience. Although, students cannot learn any programming language via mentioned block-

based environments (Topalli & Cagiltay, 2018; Mumcu et al., 2021), this is possible via Google Blockly as a hybrid-based programming environment (Fraser, 2015).

The hybrid-based programming environments have features of both text-based and block-based programming environments (Weintrop & Wilensky 2018). In this way, hybrid-based programming makes it possible to see the programming logic and syntax at the same time. One of these environments is Blockly which transforms blocks into code syntax of various programming languages (e.g. Python, Javascript), and shows visual and textual codes simultaneously (Jung, Nguyen, & Lee, 2021; Rahaman et al., 2020; Weintrop & Wilensky 2017). It is also possible to add new functions to the code blocks (Adi & Kitagawa, 2019; Bak et al., 2020; Fraser, 2015; Jung et al., 2021; Valsamakis, Savidis, Agapakis, & Katsarakis, 2020). Blockly is impossible for students to make syntax errors during the code writing by dragging and dropping the blocks. This enables students to focus on programming logic (López et al., 2021). These features of Blockly reduce the complexity of programming and facilitate beginner programmers to learn the programming languages (Chen et al., 2021; Rahaman et al., 2020; Sano & Kagawa, 2019; Winterer et al., 2020). According to Adi and Kitagawa (2019), Blockly is a convenient environment for novice programmers to start learning Python programming language. On the other hand, in hybrid-based programming, students also need to comprehend the logic of coding, while they combine blocks correctly. This may cause more mental effort and also make it difficult for the learning process (Debue & Van De Leemput, 2014; Ionescu, 2021; Sweller, 2010). Considering these contradictory statements in the literature, it is important to investigate students' experiences in the learning process of a programming language by using Blockly as a hybrid-based programming environment.

Previous studies are mostly in the engineering field, and on the usability of a technological system developed using Blockly (Adi & Kitagawa, 2019; Bak, Chang, & Choi, 2020; Chen, Chen, Yu, & Lee, 2021; Ionescu, 2021; Jung et al., 2021; Rahaman et al., 2020; Rodríguez-Gil et al., 2019; Weintrop, Shepherd, Francis, & Franklin, 2017; Winterer, Salomon, Köberle, Ramler, & Schittengruber, 2020). There are also available studies using Blockly in programming education at different grade levels. These studies are examined programming skills as well as the various variables such as intention and attitude (Seraj et al., 2019; Yiğit, 2016), pedagogical interactions (López et al., 2021), problem-solving (Bubnó & Takács, 2017), object-oriented programming concepts (Su & Hsu, 2017), interaction with various programming interfaces (Weintrop & Wilensky, 2018, 2019), collaborative visual programming (Valsamakis et al., 2020).

On the other hand, there are studies in the literature comparing block-based and hybrid-based programming environments. Seraj et al. (2019) compared Scratch versus Blockly, Weintrop and Wilensky (2019) compared Snap! versus Pencil. cc. Only a few studies are comparing text-based versus hybrid-based programming environments. Weintrop and Wilensky (2018) compared block-based, text-based, and hybrid-based programming environments. As to Yiğit (2016), parallel to our study, he compared text-based and hybrid-based programming environments. However, quantitative research methods were used in these studies and statistical results were presented.

As for our study, we compared the programming experiences with the qualitative research perspective of the high school students using a text-based programming environment (Python editor) in one group and using a hybrid-based programming environment (Blockly) in the other group. This study has a 10-week (40 hours) implementation process as a long period and presents detailed results and implications to contribute to the literature concerning the use of text-based and hybrid-based programming environments in the Python programming language learning process. In addition, our study could make it possible to identify factors influencing students such as mental effort, anxiety, self-confidence, and motivation for learning a programming language. Thus, it will guide future studies on programming language education in high schools by ensuring rich data. This study is also important in terms of improving the computer science course curriculum in high schools by MoNE. Consequently, this study differs from previous studies in these aspects. Accordingly, the research question of the study is following.

What are the experiences of students participating in programming language education via text-based or hybrid-based programming environments?

## Method

### Research Design

This study is based on a comparative case study, one of the qualitative research designs (Yin, 2003). This research design comparatively examines to understand the similarities and differences between cases (Baxter & Jack, 2008; Stake, 2006). Accordingly, in the current study, the experiences of high school students in one group using Python editor as a text-based programming environment and in the other group using Blockly as a hybrid-based programming environment during the 10-week Python programming language learning process were analyzed in detail. The results were presented comparatively and holistically according to the groups. Thus, it was aimed to obtain detailed and rich data on how different situations affect students' experiences, reveal similar and contrasting results, and suggest implications (Barlett & Vavrus, 2017; Goodrick, 2014).

### Participants

Participants consisted of 19 high school preparatory-grade students in total, 9 (7 girls, 2 boys) in the text-based programming group and 10 (7 girls, 3 boys) in the hybrid-based programming group. The students in both groups were determined with the purposive sampling method. These students did not participate in any programming language training before and performed all of the 10-week Python programming language tasks of our study. Accordingly, this study was conducted with volunteers among these students to participate in the interview to obtain in-depth information about their programming experiences.

### Data Collection Instrument

A semi-structured interview form with ten questions was developed by researchers to reveal the experiences of students in two groups using different programming platforms in detail. To increase the reliability of the instrument, two information technology teachers, and instructional technologies experts, female, and male students checked the intelligibility of questions in the interview form. Interview questions were asked to two female and two male students who participated in the pilot study in both groups. To ensure the validity and reliability of the study, before the interviews, the researchers stated that the students would freely express their opinions and would not receive any score because of their positive or negative opinions. They also emphasized the importance of their opinions to make better this programming education process. The face-to-face interviews were conducted with volunteer students in both groups at the end of the 10-week implementation process. Accordingly, it was expected to explain the students' positive and negative thoughts about the Python programming language learning process, and the reasons for challenging or facilitating in the programming tasks, they performed with the used programming environment. In addition, it was asked to express their programming achievements and intention to continue programming education in the future. The interviews were voice recorded with permission from students to prevent the loss of data.

### Process

A 10-week Python programming language education was conducted with one group using the Python editor in text-based programming and with the other group using Blockly environment in hybrid-based programming in the computer science course the researchers. Prior to the implementation, the label and text of blocks in Blockly were fixed according to the syntactic structure of sections in Python programming language such as loops, functions, variables, etc.

Weekly task-based activities were developed according to Foundations of Programming unit objectives and subjects (Variables, Conditional Statements, Decision Structures, Loops Structures, Functions, and Lists) in high school computer science course (MoNE, 2018). These activities had the same content in both groups, while the course was carried out based on different programming approaches in each group. The programming codes in these activities were created with Python syntax for the text-based programming group, whereas it was built with the blocks for the hybrid-based programming group and was also possible to display Python syntax on the Blockly interface. Screenshots of a programming activity that had different programming interfaces (Python editor in text-based programming group and Blockly environment in hybrid-based programming groups) are shown in Figure 1 below.



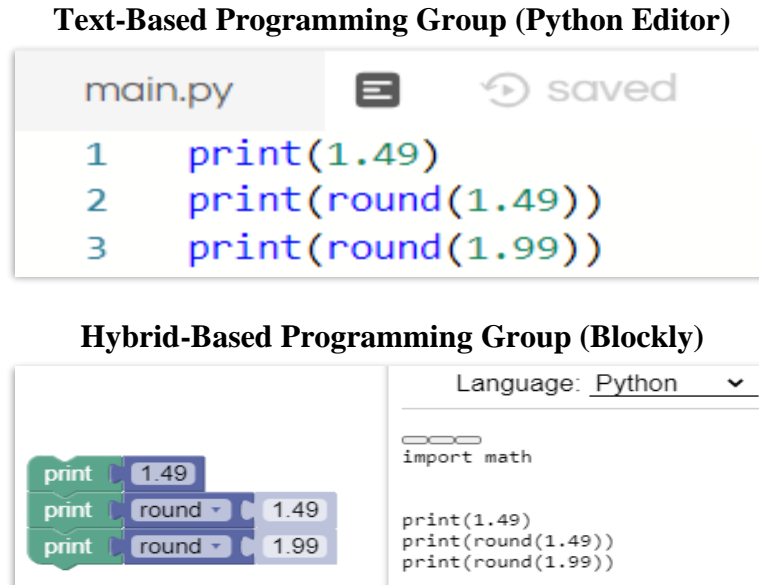


Figure 1. Interfaces of Programming Environments Used in Text-Based and Hybrid-Based Programming Groups

Before the implementation of this study, researchers obtained the Ethics Committee Approval from the university that their work, and from the MoNE in Turkey. Researchers also got students' permission in both groups by promising to keep their names confidential.

At the beginning of the implementation, during one week (four lessons), the computer science teacher, the first researcher, introduced the programming environments to each group and explained the programming education process. He also checked the technical infrastructure of the information technology classrooms for the reliability of the study. 10-week implementation was 40 hours in total for each group (weekly 4 lessons = 2 days \* 2 hours). At the beginning of the first lesson of each week, the teacher presented knowledge to students about the Python programming language subject of that week. After that, as seen activity photos in Figure 2, students separately performed weekly programming tasks in the text-based programming group and hybrid-based programming group.

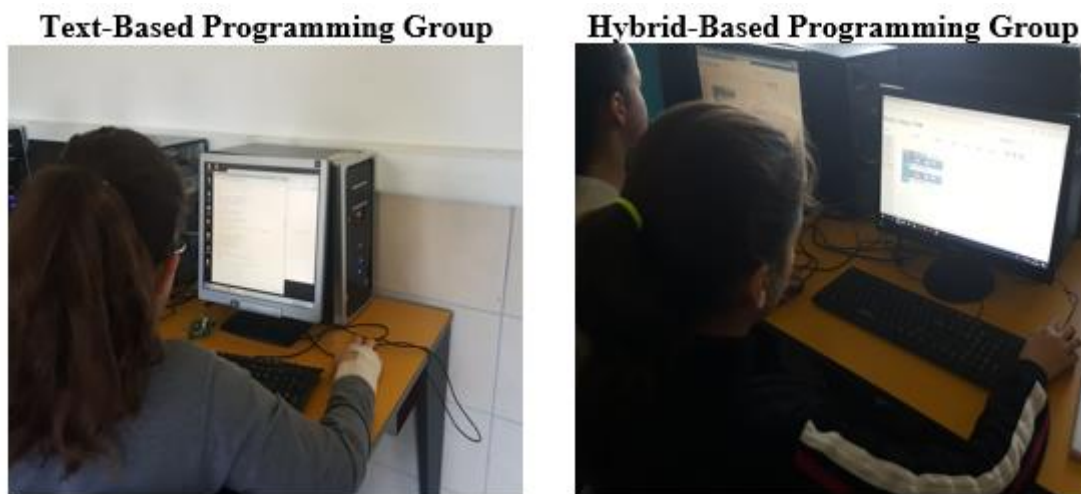


Figure 2. Activity Photos of a Programming Task in Text-Based and Hybrid-Based Programming Groups

Following the students' completion of the task, the teacher explained the correct textual Python codes step by step to both groups. He also demonstrated the appropriate order of the blocks of the task to the Blockly group. Thus, students who could not get the correct programming output were also able to complete the task in both groups.

To prevent the loss of the data and to increase the validity and reliability of the study, it was taken photos and video recordings throughout the process. After the whole implementation was conducted as face-to-face interviews with volunteer students in each group (9 in the text-based programming group and 10 in the hybrid-based programming group) by voice recording.

### Data Analysis

Content analysis was conducted to reveal the students' experiences in the Python programming language education process in detail and to comparatively present these findings (Merriam & Tisdell, 2015). Accordingly, first of all, the interview voice recordings collected from students in both groups were transcribed into writing. Data were analyzed using Nvivo 12. The codes that were revealed for each group were combined into themes. According to themes, the frequencies of codes in each group were comparatively presented in tables and figures. These codes were also supported by the quotations of students' statements (SX) in each group (TG for text-based programming group, HG for hybrid-based programming group). To ensure the trustworthiness of the data analysis, the codes, frequencies, themes, and quotations were checked by an instructional technology expert by comparing with photos and videos taken throughout the process, and voice recordings obtained from the interviews.

### Findings

According to the findings, even if common codes were obtained for both groups in some themes, the effects of these codes on students differed in each group. The findings were presented in the following titles: "difficulties and conveniences in a programming language course, anxiety about programming process, course outcomes, and students' preferences for future programming courses". The codes in the tables and figures were shown in different colors according to the groups (HG: green, TG: blue, Both Groups: orange), and were supported by sample quotations from the statements of the students in each group (HG/TG, SX, Female/Male).

### Difficulties and Conveniences in Programming Language Course

Students in HG and TG faced some difficulties and conveniences in terms of mental effort in the programming language course. The findings are presented in Table 1.

Table 1.  
Difficulties and Conveniences in Programming Language Course

Difficulties		
Themes	Codes	f
<i>Having extra mental effort to understand the programming subjects</i>	• Loops Structures	7
	• Lists	5
	• Functions	3
	• Decision Structures	2
	• Flowcharts/Algorithms	2
<i>Finding the source of error during programming</i>	• Trying to understand where one made a mistake/getting ambitious	10
	• Trying over and over	6
	• Feeling negative emotions (angry, bored) when writing erroneous codes	5
	• Giving up	4
	• Asking the classmates for help when one cannot finish the task in time/cannot do it	1
<i>Having low programming course motivation</i>	• Thinking the course is boring/unnecessary	6
	• Considering the course as trivial	2
	• Making enough efforts to pass the course exams	2
	• Lack of interest in the programming course	1
<i>Using programming environment</i>	• Getting used to a new programming environment	3

Table 1. (Continued)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asking the teacher for help while using the programming environment and performing tasks</li> </ul>	3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Coding in Python editor</li> </ul>	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Using the English programming language</li> </ul>	1
<i>Using computer</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dislike using computers</li> </ul>	1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inability to use computers well</li> </ul>	1
<b>Conveniences</b>		
Themes	Codes	f
<i>Using programming environment</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Using explanatory/comprehensible visual elements in Blockly</li> </ul>	4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Coding in Python editor</li> </ul>	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Using ready-made drag and drop code blocks in Blockly</li> </ul>	1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Using regulatable code blocks in Blockly</li> </ul>	1
<i>Understanding more easily as increasing the programming experience</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Revising by doing example activities</li> </ul>	3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Getting used to the programming language</li> </ul>	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enjoying coding</li> </ul>	1

● HG   ● TG   ● Both Groups

As seen in Table 1, various themes and codes emerged related to facing difficulties and conveniences in terms of mental effort in the programming language course. According to these findings, sample quotations from students' statements are as follows.

#### **Having extra mental effort to understand the programming subjects**

Some of the students in both groups had difficulty understanding loop structures, lists, and functions especially because they were complicated and related to mathematics. Besides, some students also stated that they had similar difficulties in decision structures, flow charts, and algorithms. This caused the extra mental effort to understand the programming subjects. A student's statement: "... I had difficulty in lists and loops structures. For example, when I made a mistake, the loop continued endlessly. Then it was a bit annoying (HG, S10, Male)." Another student's statement: "I didn't know how and where to use "if-else" [decision structures] very well. I felt confused. I didn't have difficulty in writing but I didn't understand the logic for it (TG, S19, Female)."

#### **Finding the source of error during programming**

The majority of the students in both groups said that they got ambitious in trying to understand where they had made a mistake and never gave up trying again and again. Yet, some of the students felt angry about making a mistake while coding and gave up coding. In addition, some of them in both groups asked their friends for help when they could not finish tasks. Therefore they had difficulty finding the source of the error during programming. A student's statement: "I made great efforts to write the code, but when I could not catch up with my friends, I asked for their help (TG, S11, Female)." The other students' statements are as follows.

I examined them one by one to see where I made a mistake. I corrected it and tried it again when I found the mistake. I asked the teacher when I did not understand. I got ambitious to do the right it. For this reason, I had difficulty in coding (TG, S14, Female).

When there was an error, I opened a new tab and wrote the program again. But I immediately gave up when there was an error in the program again. I felt frightened and my hand began to tremble (HG, S8, Female).

#### **Having low programming course motivation**

Some students in both groups said that they did not make any efforts or did not have any difficulties because they thought the course was boring and unnecessary, because they considered the course trivial and because they did not have interest in the course. This was the reason for low course

motivation. However, there were also students in both groups who made enough effort to pass the course exams. A student's statement: "I didn't make any effort in this course and I had difficulty because I thought it was unnecessary (TG, S12, Female)." Another student's statement: "I made efforts in the exam to prove to what extent I had learned as I thought that it could be beneficial to me in the future (HG, S9, Male)."

### **Using computers**

Some of the students in the TG especially stated that their lack of interest and experience in using computers was a disadvantage in this process. A student's statement: "... I did not like using computers very much. So I had some difficulties when we were writing codes. The course content was complex (TG, S17, Male)."

### **Using the programming environment**

Some of the students in both groups stated that it was difficult to get used to a new programming environment. So they needed teacher guidance to use the programming environment and perform tasks. In addition, students in HG had difficulty in writing codes because of coding language which is based on English. A student's statement: "I had difficulty in getting used to such an environment [Python editor] because we faced it for the first time (TG, S15, Male)." Another student's statement: "When I could not write codes at the first trial, I worried. I could do it at the second trial with help from the teacher (HG, S6, Female)." Another student's statement: "I had difficulty at first. Having it in a foreign language seemed complex to me. But then, I began to learn and get used to it as I encountered the words (HG, S7, Female)."

On the other hand, some of the HG students said that the availability of comprehensible visual elements in the Blockly environment, the regulatability of ready code blocks, and using the drag and drop method provided them with convenience. However, a minority of the TG students stated that transferring the codes on the paper into the computer- Python editor- facilitated them to understand the codes. Some students' statements are as follows. These different views of the students in each group stemmed from the interface features of the programming environments used in text-based and hybrid-based programming approaches.

I didn't have difficulty using Blockly...because we could delete and add blocks using drag and drop. That's why it was more comfortable. The figures were more explanatory, they were separated so we would not forget the codes right away (HG, S1, Female).

I had great difficulty when it was on paper. But it was easier to write codes in a programming environment... at least I learned. I saw what happened [while my codes were working]. So, I didn't have any difficulties using Python editor (TG, S19, Female).

### **Understanding more easily as increasing the programming experience**

Some students in both groups said that they overcame the difficulties as they became more familiar with the programming language and performed example activities. In addition, a student in the TG expressed not having any difficulty because of enjoying coding. A student's statement: "...I began to like programming, coding and so on as I did activities. So, I did not have difficulty in coding (TG, S14, Female)." Another student's statement is as follows. These findings revealed that no matter which programming approach was taken as the basis, the increase in the programming experience of the students made it easier to understand the programming language.

I had difficulty at first. But then, I became more and more familiar with the subject as I encountered more activities. When I got used to it, I understood the underlying logic of coding. And I had no longer difficulty noting down what the teacher did (HG, S7, Female).

### **Anxiety about Programming Process**

It determined that some situations in the programming process caused learning anxiety in students, while the others did not. The findings are presented in Table 2.



Table 2.  
Reasons for whether or not the Learning Anxiety in the Programming Process

Themes	Codes			
	Not Anxious	f	Anxious	f
<i>Making the programming error</i>	• Think everybody can make mistakes	9	• Fear of losing popularity in the teacher's eyes	4
	• Not being hesitated to ask the teacher for help	5	• Fear of confusing the codes	2
	• Not being hesitated to make mistakes to learn	4	• Worry about the success of classmates	1
			• Worry about being mocked by classmate	1
<i>Being interested in a programming course</i>	• Like using computer	3	• Dislike using computer	1
	• Considering the course as unnecessary/ underestimate	2		
<i>Being knowledge about programming course</i>	• Attending an algorithm course previously	3	• Attending a programming course for the first time	1
<i>Self-confidence</i>	• Belief in to able to succeed	1	• Worry about failing	5

• HG • TG • Both Groups

As seen in Table 2, in the programming process, various themes and codes emerged related to situations that caused and not caused learning anxiety in students. According to these findings, sample quotations from students' statements are as follows.

### **Making the programming error**

Some of the students in both groups worried about confusing the programming codes and losing popularity in the teacher's eyes. In addition, a few students in the HG were afraid of classmates' reactions. A student's statement: "I feared to confuse the place and order of the codes. I had panic and felt anxious because I thought about which one to do, this or that (HG, S9, Male)." Another student's statement: "I felt a little bit anxious about the change of the teacher's perspective if I could not do it (TG, S17, Male)." Another student's statement: "I was ashamed of my friends about not being able to do coding. Because some of them liked using computers whereas I did not know much (HG, S6, Female)."

However, most of the students in both groups thought that they were not professionals in programming, they did not hesitate to make a coding error and ask the teacher for help. A student's statement: "I made a coding error. But I did not hesitate to ask for the teacher's help (TG, S14, Female). Another student's statement is as follows. These findings supported that making programming errors caused anxiety in some students without considering in which group the students were.

I never hesitated to make a coding error. I was not a professional, this was my first year [in programming]. I was at the stage of learning. There were lots of classmates who were trying to learn, just like me (HG, S8, Female).

### **Being interested in a programming course**

Some students in both groups liked using computers and did not feel any anxiety about the programming course, a student in the TG thought the opposite because of disliking using a computer. In addition, a few students in the HG and TG did not feel anxiety because of the belief of no need for such a course. A student's statement: "I have been good with computers since I was 6-7 years old and some games I played, some contained codes required at least a few English words. So, I didn't feel anxiety in this course (HG, S9, Male)." Another student's statement: "... I didn't feel anxiety. It was nice to do something related to computers. We were relaxed in IT class and this course (TG, S14, Female)." Another student's statement: "I was not interested in this course so I did not listen to lessons

(TG, S15, Male).” According to these findings, whether some students were interested in the lesson or not, regardless of which group they were in, affected their programming anxiety.

### Being knowledgeable about programming course

Some students in both groups did not feel anxiety about the programming course because of attending the block-based algorithm course in secondary school. However, students in the HG stated to felt learning anxiety because of attending such a course for the first time. A student's statement: “At first, I felt a little bit anxious. Because I was going to learn a language I had never seen before, Python. I was afraid of not being able to do it (HG, S1, Female).” Another student's statement: “I didn't feel much anxiety because we had also seen algorithm [Scratch] at secondary school, but I didn't know it would be like this [Python programming language] (TG, S16, Female).” Accordingly, participation in algorithm training in previous years affected some students' anxiety about the programming language course.

### Self-confidence

Although a student in the HG believed to be able to achieve the learning objectives of the programming course, some students in both groups were worried about failing. Accordingly, self-confidence affected the programming anxiety. A student's statement: “I felt anxiety at first. Because I thought it was a difficult course and I would not be successful (TG, S13, Female).” Another student's statement is as follows.

I did not feel anxiety because I thought of coding as a puzzle. First, I divided it into pieces and I thought about where to start a piece of it. I did it immediately because combining puzzle pieces was easy for me (HG, S8, Female).

### Course Outcomes

Students in HG and TG achieved positive and negative course outcomes at the end of the implementation process. The findings were presented in Figure 3. According to codes related to course outcomes in Figure 3, sample quotations from students' statements are as follows.

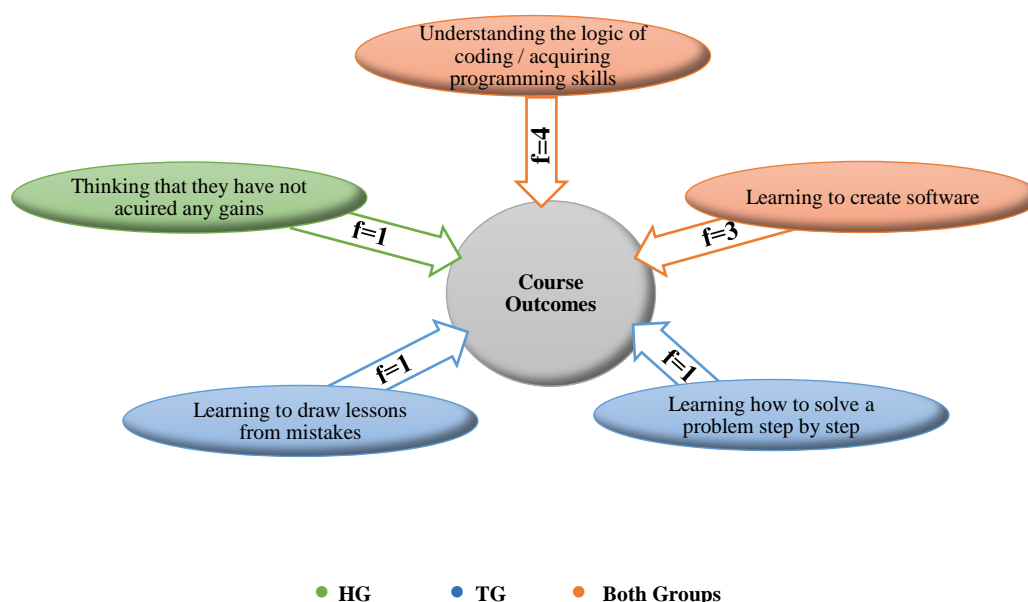


Figure 3. Findings Related to Course Outcomes

Understanding the logic of coding/acquiring programming skills and learning to create software were identified as the common positive outcomes for both groups. A student's statement: “...Now, I learned the logic of how to write programming codes (HG, S5, Male).” Another student's

statement: “I learned lots of things related to programming languages in this course. I think that there are lots of things I can do. For example, I can make a program (PG, S19, Female).”

One of the TG students learned to draw a lesson from his mistakes and another student learned how to solve a problem step by step. A student's statement: “I learned what and how to do it step by step when I encountered a problem (TG, S11, Female).” Another student's statement: “I think I learned to draw a lesson from my mistakes in computer coding course (TG, S15, Male).” Yet, a student in the HG stated that she had not acquired any gains in the course. This student's statement “I think I did not learn anything. The course did not contribute to me (HG, S4, Female).” Consequently, some of the students in both groups who attended this course achieved positive outcomes while very few had negative outcomes.

### Students’ Preferences for Future Programming Courses

The students’ preferences in the HG and TG whether to attend future programming courses or not are presented in Figure 4. According to codes related to attending future programming courses in Figure 4, sample quotations from students' statements are as follows.

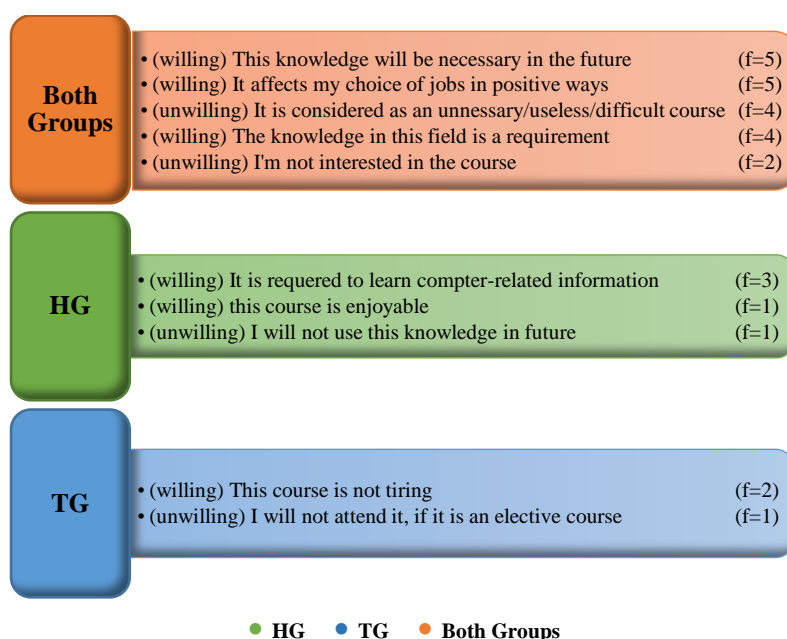


Figure 4. Students’ Preferences in HG and TG for Future Programming Courses

Many students in both groups believed that the programming knowledge was necessary for the future, it would affect their choice of jobs in positive ways, and the knowledge in this field is a requirement. A student's statement: “I think the knowledge about programming and coding will be useful in choosing a department at university or in our future job. For this reason, it is a necessary course (HG, S9, Male).” Another student's statement: “It is necessary to learn these things [programming language]. If we choose IT at university, or a job in computers, it is necessary for us to get prepared for the future (TG, S15, Male).”

A student in HG thought this course was enjoyable and a student in TG thought this course was not tiring. For this reason, they wanted to attend this course in the future. A student's statement: “I would still choose the course if it were elective. Because we had fun and we learned new things about computers (HG, S7, Male).”

However, a few students in both groups did not want to attend the future programming course because they did not have an interest in the course, they could not make sense of the need for learning a programming language, and they considered it unnecessary, and useless and difficult course. In addition, they preferred to have elective courses instead of compulsory courses. A student's statement: “...I did not like this course because I had difficulty in it. I do not think it is a necessary course (TG,

S16, Female).” Another student's statement: “I think this course is unnecessary. It should have been taught to students who liked, were interested in, and curious about it (HG, S4, Female).” Another student's statement: “I would not participate in it if it was an elective course. Because we have just started high school. In my opinion, there are more important courses than this course in high school (TG, S15, Male).” Accordingly, the majority of students in both groups were eager to attend future programming courses for various reasons whereas a few of them were not.

### Discussion

In both groups, most of the students made an extra mental effort to understand programming subjects especially Loops Structures, Lists, and Functions. Çakiroğlu et al. (2021) revealed that students could not complete the nested repeat block task in mobile code activities. It can be said that this compelling situation is independent of the coding environment, and is caused by the nature of the programming subject content. Many students had also difficulty finding the source of the error during programming, and they tried over and over to correct the errors. Weintrop and Wilensky (2019) found similar results in a study that measured students' success and error levels to our study. Although this situation challenges students mentally, it is not considered a negative finding as it is a natural part of the programming process. However, some of the students, who had negative feelings such as getting angry and bored when they wrote erroneous code, got ambitious whereas some of them gave up. This situation encountered in both groups proved that the students' reactions were not related to text-based or hybrid-based programming approaches. Li (2016) reported that users acted such reactions during the programming process. The various scaffold models can be used to reduce mental effort according to the reactions observed in students during programming tasks (Salleh et al., 2018).

The majority of the students in both groups stated that they did not fear making programming errors, and were able to learn the programming skill by making mistakes. According to Asai et al. (2019), the long-period implementation in programming education may help students become familiar with programming concepts and overcome programming anxiety. In our 10-week programming training, the programming tasks performed by the students in both groups from simple to complex may have provided this result. As in our study, we recommend that the future studies spread over a long period as well.

On the other hand, It was determined that some students in both groups feared making the programming error. One of the reasons for this is the fear of losing popularity in the teacher's eyes. In addition, a few students, participating in hybrid-based programming, worried about classmates' reactions when they made a programming error. Rogerson and Scott (2010) emphasized that such external factors increased learning anxiety. This finding was in contrast with Hsu and Hwang (2021)'s study which determined that students engaging with block-based programming tasks had low programming anxiety. The finding of "classmate pressure", which emerged in our study and was not encountered in previous studies, is an important keyword that should be considered to reduce learning anxiety in the programming process. In future studies based on hybrid-based programming, it is recommended to take measures to prevent this pressure.

Some students in both groups worried about failing to learn the programming language and were not confident about it. This caused learning anxiety in students. For instance, a student in a hybrid-based programming group was worried about attending such training for the first time. According to Bosch and D'Mello (2017), the reason for such feeling was a lack of knowledge about the course. Regardless of the students who were in which group, those who attended an algorithm course previously did not feel any anxiety about the programming course. It may be able to increase the self-confidence of students by using a method to reduce negative self-assessment of them during the programming process (Gorson & O'Rourke, 2020).

In BG, most of the students thought that the interface features of a hybrid-based programming environment made programming easier. In addition, a student participating in hybrid-based programming did not have such anxiety and believed to be able to succeed in learning a programming language. Weintrop and Wilensky (2019) found out that students use Pencil. cc, a hybrid-based programming environment like Blockly, had self-confidence in terms of programming skills. Moreover, the studies in literature explained that students, who engaged with programming tasks in



such environments, had a more enjoyable learning experience and they felt that the programming process was easier (Adi et al., 2019; Hsu & Hwang, 2021; López et al., 2021; Rahaman et al., 2020). As a matter of fact, hybrid-based programming environments such as Blockly has the potential to reduce complexity in programming education, as it enables to see both the real programming code structure and blocks at the same time (Bak et al., 2020; Rodríguez-Gil et al., 2019; Sano & Kagawa, 2019). Therefore, it can be said that hybrid-based programming environments are suitable for novice programmers to start learning a programming language (Adi et al., 2019; Rahaman et al., 2020). On the contrary, Çakiroğlu et al. (2018) determined that the buttons, colors, and drag/drop features of the block-based programming environment increased the mental effort. Trying to catch the logic of coding while combining the blocks correctly requires focusing on multiple parameters. This may make difficult learning (Ionescu, 2021). These contrasting findings may have resulted from based on different programming approaches in the studies.

In our study, some of the students had difficulty in text-based programming and needed help the classmates while they were performing the programming tasks. Asai et al. (2019), and Topalli and Cagiltay (2018) confirmed that text-based programming required more mental effort. However, some others stated that using a text-based programming environment made writing code easier and thus, they enjoyed coding. Weintrop et al. (2017) also determined that a text-based programming environment improved students' programming abilities similar to professional programmers compared to a block-based one. This finding offers a different perspective for future studies.

In both groups, a small number of students had difficulty getting used to a new programming environment. Similar statements were also quoted in the literature (Moons & De Backer, 2013; Shih 2017). This factor affecting the process in negative ways just at the beginning of teaching programming can be explained as an innovation effect. Moreover, these students also needed teacher guidance while using the programming environment. This guidance is seen as an important factor to facilitate the programming language learning process, as it can reduce students' mental efforts and negative beliefs (Asai et al., 2019; Gorson & O'Rourke, 2020). Yet, during the 10 weeks, these students stated that they got used to the programming environment as the weeks go by and comprehended the programming language more easily as performing the various programming tasks each week. This is evidence that getting experience makes a less mental effort (Gomez et al., 2019; Mavilidi & Zhong, 2019). Accordingly, it can be said that novice programmers have an opportunity to improve their programming abilities thanks to these activities spreading over a long period.

A few students who did not like to use computers had learning difficulties and anxiety in the text-based programming process. According to Weintrop and Wilensky (2019), students whether or not liked the computer science course affected their attitudes toward participating in text-based programming activities. On the other hand, the majority of students in both groups did not feel anxiety about learning programming as they liked to use the computer. Owolabi et al. (2014) stated that computer proficiency reduced computer anxiety, and this might indirectly affect learning anxiety. In this case, it seems that this finding in our study was independent of the use of programming environments based on different programming approaches. Therefore, this is an interesting result that can direct new studies.

Although the significance of this course was explained to participants at the beginning of the implementation, few students in both groups thought that the lessons were boring, unnecessary, and unimportant. These students with no learning anxiety did not consider taking the course again, as they were not interested in this course. As Bubnó and Takács (2017) emphasized, eliminating this negative perception had a great role in achieving success in programming education. In addition, these students with low motivation had difficulties in the programming education process. Salleh et al. (2018) also stated that low motivation caused to increase the mental effort. According to the codes revealed in our study, the reason for this was the efforts of these students to pass this course instead of acquiring programming skills. Such a result for high school students was not available in previous studies, because the majority of these studies were conducted in engineering fields, not in high schools. For this reason, this interesting result in our study needs to be proven by new research.

In both groups, understanding the logic of coding, acquiring the programming skills, and learning to create software were achieved in the learning outcomes. These outcomes are among the target achievements determined by MoNE (2017). Thus, it can be said that this study has a positive effect on many students regardless of text-based and hybrid-based programming approaches. This result also shows that the instructor has well managed this implementation process, and has assigned the appropriate programming tasks to students considering their experiences. In addition, learning how to solve a problem step by step and understanding the programming errors were among the learning outcomes of students participating in text-based programming. These findings are evidence that learning a programming language improves problem-solving skills, and increases the desire to reach a solution for students (Lye & Koh, 2014). However, a student participating in hybrid-based programming claimed not to acquire any gain in this course. This result could stem from disregarding the course. Shih (2017) also determined that some university students performing the hybrid-based programming tasks exhibited low programming learning behavior.

In our study, a student participating in hybrid-based programming wanted to attend the future programming course again because of the enjoyable lessons. According to Seraj et al. (2019), students who performed hybrid-based programming tasks using the Blockly environment stated that this was a more interesting environment to improve their programming experience in the future. Considering these positive results, it is seen that hybrid-based programming which can be used for both textual and visual coding is a favorable approach for teaching any programming language. In both groups, the majority of the students emphasized the importance of knowing the computer science field and the necessity of programming education. In the study of Weintrop and Wilensky (2017), students participating in both block-based and text-based programming expressed similar statements. In their study, especially the students performing the text-based programming tasks expressed that such environments were important for professionalization in programming. On the other hand, even if the most of participants in our study were female, they expressed that programming education was important and necessary. However, Hsu and Hwang (2021) stated that female students had a low interest in programming. Although there is no analysis regarding gender in the focus of our study, this finding will strengthen further studies.

### **Conclusion and Implications**

This study offers a detailed perspective in terms of comparing the experiences of a group participating in text-based programming and the other group participating in hybrid-based programming. Therefore, the results obtained from the interviews in this study provide a rich data source in terms of giving ideas to instructional designers, instructors, and researchers regarding programming language education. In this study, during the 10-week-long programming language training, the majority of students in both groups realized the necessity of learning a programming language. This implementation process is an indicator that this awareness takes a long period to become a culture. For this reason, it is recommended that MoNE include courses at each grade level that will improve programming skills. On the other hand, some of the high school students in this study may have participated in algorithm training by using the block-based programming environment while in secondary school. The possibility of this situation affecting the results of the hybrid-based group is a limitation of this study.

According to Bubnó and Takács (2017), students need to realize that they should not be afraid of computer programming, but rather, it is a process of mathematical problem solving through a machine. Therefore, it is necessary to offer various ways to them which can help to understand the programming languages. It is recommended to answer the needs of inexperienced/novice programmers that programming experts, instructional designers, and instructors, jointly develop the programming environments and conduct the programming language activities. At this point, hybrid-based programming environments can be used to increase students' beliefs about how to be able to succeed, motivation, and self-confidence to learn programming languages by having an enjoyable learning experience. In particular, as learners facing a programming language for the first time may feel anxiety, a hybrid-based programming approach that offers a variety of ease-of-use can be based to minimize this anxiety. In addition, students' interest can be increased in learning a programming language by performing more programming tasks and activities highlighting the necessity of this

course. Even if, these implementations, such as in our study, do not eliminate all programming difficulties, they can allow students to focus on logic and structures in programming rather than worrying about the basics of programming languages (Kelleher & Pausch, 2005).

Consequently, this study offers some practical implications for instructors and researchers.

It is recommended that programming language training spreads over long-period implementation in order to improve the students' programming experience and thus, overcome programming anxiety and increase their self-confidence.

In this study, individual programming activities were carried out. In future studies based on text-based or hybrid-based programming, assigning students collaborative programming tasks maybe prevent the classmate pressure. Thus, it can be compared with the results of this current study by investigating whether group activities cause positive changes in students' programming experiences.

As hybrid-based programming environments such as Blockly enable us to see both the real programming code structure and blocks at the same time it is likely to reduce complexity in programming education. Therefore, novice programmers may use to start learning a programming language.

In this study, Python editor was used in text-based programming and Blockly environment in hybrid-based programming for the Python programming language training. To verify the results of our study, it is recommended that more studies be conducted on programming language education just included in the high school curriculum.

### Lisans Bilgileri

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

### Copyrights

The works published in the e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### Ethical Approval

In this study, the authors declare that they have complied with the rules specified in the “Scientific Research and Publication Ethics Directive of Council of Higher Education” and have taken none of the actions specified in the “Contrary Actions to Scientific Research and Publication Ethics”. Furthermore all authors certify to have contributed to the study, and have participated sufficiently in this study to take public responsibility for the content, including participation in the concept, design, analysis, writing, or revision of the paper. They also declare that they have no conflict of interest, and the responsibility for any ethical violation belongs to the authors of this paper.

### Ethics Committee Consent Information

Ethics Committee for the Implementation School: Ministry of National Education

Approval Date: May 15, 2018

Approval Number: 98057890-605.01-E.9496638

Ethics Committee of the University: Atatürk University Graduate School of Educational Sciences

Approval Date: May 23, 2018

Approval Number: 88179374-300-E.1800159222

### Authors Contributions

A.Ü. carried out the implementation process, methodology, recourses, data collection, data analysis, validation, literature review, and original master's thesis writing. F.B.T. as a master's thesis supervisor managed the whole implementation process, methodology, recourses, data collection, data analysis, validation, literature review, and checked out the original master's thesis considering the IMRAD. A.Ü. wrote the first draft of the manuscript. F.B.T. as a corresponding author conducted the all further draft processes of manuscript.

## References

- Adi, P. D. P., & Kitagawa, A. (2019, November). A review of the Blockly programming on M5Stack board and MQTT based for programming education. In *2019 IEEE 11th International Conference on Engineering Education (ICEED)* (pp. 102-107). IEEE. doi:10.1109/ICEED47294.2019.8994922
- Asai, S., Phuong, D. T. D., Harada, F., & Shimakawa, H. (2019). Predicting cognitive load in acquisition of programming abilities. *International Journal of Electrical & Computer Engineering*, *9*(4), 2088-8708. doi:10.11591/ijece.v9i4.pp3262-3271
- Bak, N., Chang, B. M., & Choi, K. (2020). Smart Block: A visual block language and its programming environment for IoT. *Journal of Computer Languages*, *60*, 100999. doi:10.1016/j.col.2020.100999
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, *1*(1), 5-17. doi:10.7577/njcie.1929
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, *13*(4), 544-559. Retrieved August, 10, 2021. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Bosch, N., & D'Mello, S. (2017). The affective experience of novice computer programmers. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *27*(1), 181-206. doi:10.1007/s40593-015-0069-5
- Bubnó, K., & Takács, V. L. (2017, September). *The mathability of word problems as initial computer programming exercises*. In *2017 8th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)* (pp. 39-44). IEEE. doi:10.1109/coginfocom.2017.8268213
- Chang, S. E. (2005). Computer anxiety and perception of task complexity in learning programming-related skills. *Computers in Human Behavior*, *21*(5), 713-728. doi:10.1016/j.chb.2004.02.021
- Chen, T. L., Chen, Y. R., Yu, M. S., & Lee, J. K. (2021). NNBlocks: A Blockly framework for AI computing. *The Journal of Supercomputing*, 1-31. doi:10.1007/s11227-021-03631-9
- Çakıroğlu, Ü., Çevik, İ., Köşeli, E., & Karaman, M. (2021). Understanding Students' Abstractions in Block-Based Programming Environments: A Performance based Evaluation. *Thinking Skills and Creativity*, *41*(2021), 100888. doi:10.1016/j.tsc.2021.100888
- Çakıroğlu, Ü., Suiçmez, S. S., Kurtoğlu, Y. B., Sari, A., Yildiz, S., & Öztürk, M. (2018). Exploring perceived cognitive load in learning programming via Scratch. *Research in Learning Technology*, *26*. 1-20. doi: 10.25304/rlt.v26.1888
- Debie, N., & Van De Leemput, C. (2014). What does germane load mean? An empirical contribution to the cognitive load theory. *Frontiers in Psychology*, *5*, 1099. doi:10.3389/fpsyg.2014.01099
- Demirer, V., & Sak, N. (2016). Programming education and new approaches around the world and in Turkey. *Journal of Theory and Practice in Education*, *12*(3), 521-546. Retrieved December, 16, 2019. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/262355>
- Fraser, N. (2015). Ten things we've learned from Blockly. In *2015 IEEE Blocks and Beyond Workshop (Blocks and Beyond)* (pp. 49-50). IEEE. doi:10.1109/blocks.2015.7369000
- Garner, S. (2002). Reducing the cognitive load on novice programmers. In *Proceedings of ED-MEDIA World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 578-583). AACE. Retrieved December, 06, 2019. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477013.pdf>
- GitHub (2019). Retrieved November, 15, 2019. <https://octoverse.github.com/>
- Gomes, A., & Mendes, A. J. (2007, June). Learning to program-difficulties and solutions. In *International Conference on Engineering Education (ICEE)*. Retrieved November, 20, 2018. <http://icee2007.dei.uc.pt/proceedings/papers/411.pdf>
- Gomez, M. J., Moresi, M., & Benotti, L. (2019). Text-based programming in elementary school: A comparative study of programming abilities in children with and without block-based experience. In *Proceedings of the Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 402-408). ACM. doi:10.1145/3304221.3319734
- Goodrick, D. (2014). Comparative case studies. Methodological briefs-impact evaluation no. 9 (No. innpub754). Retrieved August, 10, 2021. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief\\_9\\_comparativecasestudies\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_9_comparativecasestudies_eng.pdf)



- Gorson, J., & O'Rourke, E. (2020, August). Why do CS1 students think they're bad at programming? Investigating self-efficacy and self-assessments at three universities. In *Proceedings of the ACM Conference on International Computing Education Research* (pp. 170-181). ACM. doi:10.1145/3372782.3406273
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43. doi:10.3102/0013189X12463051
- Gülbahar, Y., & Kalelioğlu, F. (2018). Bilişim teknolojileri ve bilgisayar bilimi: Öğretim programı güncelleme süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(217), 5-23. Retrieved July, 27, 2021. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/539818>
- Hsu, T. C., & Hwang, G. J. (2021). Interaction of visual interface and academic levels with young students' anxiety, playfulness, and enjoyment in programming for robot control. *Universal Access in the Information Society*, 1-13. doi:10.1007/s10209-021-00821-3
- Ionescu, T. B. (2021). Leveraging graphical user interface automation for generic robot programming. *Robotics*, 10(1), 3. doi:10.3390/robotics10010003
- Jancheski, M. (2017). Improving teaching and learning computer programming in schools through educational software. *Olympiads in Informatics*, 11, 55-75. doi:10.15388/oi.2017.05
- Jung, K., Nguyen, V. T., & Lee, J. (2021). BlocklyXR: An interactive extended reality toolkit for digital storytelling. *Applied Sciences*, 11(3), 1073. doi:10.3390/app11031073
- Kelleher, C., & Pausch, R. (2005). Lowering the barriers to programming: A taxonomy of programming environments and languages for novice programmers. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 37(2), 83-137. doi:10.21236/ada457911
- Li, X. (2016). Application of cognitive load theory in programming teaching. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(6), 57-65. Retrieved December, 01, 2017. [http://www.m.www.na-businesspress.com/JHETP/LiX\\_Web16\\_6\\_.pdf](http://www.m.www.na-businesspress.com/JHETP/LiX_Web16_6_.pdf)
- López, J. M. S., Otero, R. B., & García-Cervigón, S. D. L. (2021). Introducing robotics and block programming in elementary education. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 24(1), 95-113. doi:10.5944/ried.24.1.27649
- Lutz, M. (2013). *Learning Python: Powerful object-oriented programming*. 5th ed. O'Reilly Media, Inc.
- Lye, S. Y., & Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12? *Computers in Human Behavior*, 41, 51-61. doi:10.1016/j.chb.2014.09.012
- Mavilidi, M. F., & Zhong, L. (2019). Exploring the development and research focus of cognitive load theory, as described by its founders: Interviewing John Sweller, Fred Paas, and Jeroen van Merriënboer. *Educational Psychology Review*, 1-10. doi:10.1007/s10648-019-09463-7
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- MoNE (2017). *Bilgisayar bilimi dersi öğretim programı*. Retrieved November, 30, 2017. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=374>
- MoNE (2018). *Bilgisayar bilimi dersi (kur 1-2) öğretim programı*. Retrieved January, 10, 2018. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=335>
- Moons, J., & De Backer, C. (2013). The design and pilot evaluation of an interactive learning environment for introductory programming influenced by cognitive load theory and constructivism. *Computers & Education*, 60(1), 368-384. doi: 10.1016/j.compedu.2012.08.009
- Moreno, R. (2010). Cognitive load theory: More food for thought. *Instructional Science*, 38(2), 135-141. doi:10.1007/s11251-009-9122-9
- Mumcu, H. Y., Mumcu, S., & Çakıroğlu, Ü. (2020). Use of Arithmetic Operation Skills in Block Based Programming Environments: A Comparative Case Study. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 404-427. doi:10.18009/jcer.705822
- Owolabi, J., Olanipekun, P., & Iwerima, J. (2014). Mathematics ability and anxiety, computer and programming anxieties, age and gender as determinants of achievement in basic programming. *GSTF Journal on Computing (JoC)*, 3(4), 109-114. doi:10.7603/s40601-013-0047-4
- Rahaman, M. M., Mahfuj, E., Haque, M. M., Shekdar, R. S., & Islam, K. Z. (2020). Educational robot for learning programming through Blockly based mobile application. *Journal of*

- Technological Science & Engineering (JTSE)*, 1(2), 21-25. Retrieved August, 09. 2021. <https://rsepress.com/index.php/jtse/article/view/15/45>
- Rodríguez-Gil, L., García-Zubia, J., Orduña, P., Villar-Martinez, A., & López-De-Ipiña, D. (2019). New approach for conversational agent definition by non-programmers: A visual domain-specific language. *IEEE Access*, 7, 5262-5276. doi:10.1109/access.2018.2883500
- Rogerson, C., & Scott, E. (2010). The fear factor: How it affects students learning to program in a tertiary environment. *Journal of Information Technology Education: Research*, 9, 147-171. Retrieved December, 01, 2017. <https://www.learntechlib.org/p/111361/>.
- Salleh, S. M., Shukur, Z., & Judi, H. M. (2018). Scaffolding model for efficient programming learning based on cognitive load theory. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 118(7 Special Issue), 77-82. Retrieved February, 21, 2019. <https://acadpubl.eu/jsi/2018-118-7-9/articles/7/10.pdf>
- Sanner, M. F. (1999). Python: A programming language for software integration and development. *J Mol Graph Model*, 17(1), 57-61. Retrieved November, 18, 2019. [https://www.academia.edu/1831560/Python\\_a\\_programming\\_language\\_for\\_software\\_integration\\_and\\_development?from=cover\\_page](https://www.academia.edu/1831560/Python_a_programming_language_for_software_integration_and_development?from=cover_page)
- Sano, Y., & Kagawa, K. (2019). Design of a programming environment for non-procedural programming languages using Blockly. *The International Journal of E-Learning and Educational Technologies in the Digital Media (IJEETDM)*, 5(3), 93-101. doi:10.17781/p002614
- Seraj, M., Katterfeldt, E. S., Bub, K., Autexier, S., & Drechsler, R. (2019, November). Scratch and Google Blockly: How girls' programming skills and attitudes are influenced. In *Proceedings of the 19th Koli Calling International Conference on Computing Education Research* (pp. 1-10). ACM. doi:10.1145/3364510.3364515
- Shih, W. C. (2017, June). Mining learners' behavioral sequential patterns in a Blockly visual programming educational game. In *2017 International Conference on Industrial Engineering, Management Science and Application (ICIMSA)* (pp. 1-2). IEEE. doi:10.1109/ICIMSA.2017.7985594
- Shin, S., Park, P., & Bae, Y. (2013). The effects of an information-technology gifted program on friendship using scratch programming language and clutter. *International Journal of Computer and Communication Engineering*, 2(3), 246. Retrieved November, 18, 2019. <http://www.ijcce.org/papers/181-J028.pdf>
- Stachel, J., Marghitu, D., Brahim, T. B., Sims, R., Reynolds, L., & Czelusniak, V. (2013). Managing cognitive load in introductory programming courses: A cognitive aware scaffolding tool. *Journal of Integrated Design and Process Science*, 17(1), 37-54. doi:10.3233/jid-2013-0004
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: The Guilford Press
- Su, J. M., & Hsu, F. Y. (2017, July). *Building a visualized learning tool to facilitate the concept learning of object-oriented programming*. In *2017 6th IIAI International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI)* (pp. 516-520). IEEE. doi:10.1109/IIAI-AAI.2017.180
- Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123-138. doi:10.1007/s10648-010-9128-5
- Topalli, D., & Cagiltay, N. E. (2018). Improving programming skills in engineering education through problem-based game projects with Scratch. *Computers & Education*, 120, 64-74. doi:10.1016/j.compedu.2018.01.011
- Tsai, C. Y. (2019). Improving students' understanding of basic programming concepts through visual programming language: The role of self-efficacy. *Computers in Human Behavior*. doi:10.1016/j.chb.2018.11.038
- Tuomi, P., Multisilta, J., Saarikoski, P., & Suominen, J. (2018). Coding skills as a success factor for a society. *Education and Information Technologies*, 23(1), 419-434. doi:10.1007/s10639-017-9611-4
- Vaidyanathan, S. (2013, December). *Opinion: We need coding in schools, but where are the teachers?* Retrieved December, 01, 2017. <https://www.edsurge.com/n/2013-12-09-opinion-we-need-coding-in-schools-but-where-are-the-teachers>

- Valsamakis, Y., Savidis, A., Agapakis, E., & Katsarakis, A. (2020, August). Collaborative Visual Programming Workspace for Blockly. In *2020 IEEE Symposium on Visual Languages and Human-Centric Computing (VL/HCC)* (pp. 1-6). IEEE. doi:10.1109/VL/HCC50065.2020.9127253
- Weintrop, D., Shepherd, D. C., Francis, P., & Franklin, D. (2017, October). *Blockly goes to work: Block-based programming for industrial robots*. In *2017 IEEE Blocks and Beyond Workshop (B&B)* (pp. 29-36). IEEE. doi:10.1109/BLOCKS.2017.8120406
- Weintrop, D., & Wilensky, U. (2017). Comparing block-based and text-based programming in high school computer science classrooms. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, *18*(1), 29-36. doi:10.1145/3089799
- Weintrop, D., & Wilensky, U. (2018). How block-based, text-based, and hybrid block/text modalities shape novice programming practices. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *17*, 83-92. doi:10.1016/j.ijcci.2018.04.005
- Weintrop, D., & Wilensky, U. (2019). Transitioning from introductory block-based and text-based environments to professional programming languages in high school computer science classrooms. *Computers & Education*, *142*(103646), 1-17. doi:10.1016/j.compedu.2019.103646
- Winterer, M., Salomon, C., Köberle, J., Ramler, R., & Schittengruber, M. (2020, September). An Expert Review on the Applicability of Blockly for Industrial Robot Programming. In *2020 25th IEEE International Conference on Emerging Technologies and Factory Automation (ETFA)* (Vol. 1, pp. 1231-1234). IEEE. doi:10.1109/ETFA46521.2020.9212036
- Yiğit, M.F. (2016). *Investigating the effect of instruction through visual programming environment on students' learning computer programming and attitudes toward programming* (Master's Thesis). Retrieved April, 15, 2019 from Council of Higher Education database in Turkey. (Thesis No. 442990). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yukselturk, E., & Altioğ, S. (2017). An investigation of the effects of programming with Scratch on the preservice IT teachers' self-efficacy perceptions and attitudes towards computer programming. *British Journal of Educational Technology*, *48*(3), 789-801. doi:10.1111/bjet.12453

## Examining Students' Cognitive Structures for Remote Teaching by Using the Word Association Test

Serkan Ünsal<sup>1</sup>

Müslüm Demir<sup>2</sup>

### To cite this article:

Ünsal, S. ve Demir, M.(2022). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik bilişsel yapıların incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 513-527. doi:10.30.900/kafkasegt.984006

Research article


Received:17.08.2021


Accepted:25.05.2022

### Abstract

This study aimed to determine the cognitive structures of the students studying in the 8th grade of secondary school for distance education with the help of a word association test. The search was carried out following the descriptive survey model. The study group of the research consisted of 163 students studying in the 8th grade of a public secondary school in the Şehitkamil district of Gaziantep in 2021. The word association test (KIT) prepared by these researchers was used as a data collection tool. While determining the key concepts in the research, attention was paid to selecting concepts directly related to distance education. In this direction, the concepts of EBA, ZOOM, EBA TV, "Lessons in Distance Education," "Teacher in Distance Education," and "Student in Distance Education" were chosen as key concepts. The collected data were analyzed by generating frequency tables and determining cut off points. According to the search results, while the critical concept that the students associated with the most words was ZOOM with 843 words, the concept with which they associated the least was the concept of "Student in Distance Education" with 716 words. While students associate the words internet, phone, live lesson, lessons, teacher, password, microphone, camera, tablet and computer with the ZOOM key concept; tablet, internet, phone, EBA, ZOOM, computer, difficulty, internet problem with the fundamental concept "Student in Distance Education". They associated with the words not understanding and not understanding. When the words that students associate with the critical concepts related to distance education are examined, it is concluded that their mental structures are mainly shaped around the concrete needs necessary to continue distance education and the technical problems experienced in the distance education process. It was determined that the mind maps of the students were simple; the branching in the mind map and the number of different types of words were low.

**Keywords:** Pandemic, distance education, eba, eba tv, zoom

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Associate Professor Doctor Faculty of Education, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey. email: serkan-unsal09@hotmail.com

<sup>2</sup>  Teacher, Ministry of Education, Gaziantep, Turkey. email: demir.mslmm@gmail.com

## Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Bilişsel Yapıların İncelenmesi

Serkan Ünsal<sup>1</sup>

Müslüm Demir<sup>2</sup>

### Atf:

Ünsal, S. ve Demir, M.(2022). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik bilişsel yapıların incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 513-527. doi:10.30.900/kafkasegt.984006

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:**17.08.2021

**Kabul Tarihi:**25.05.2022

### Öz

Bu çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021 yılında, Gaziantep ilinin Şehitkâmil ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 8. sınıfında öğrenim gören 163 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testinde yer alan anahtar kavramlar belirlenirken uzaktan eğitimle doğrudan ilgili olan kavramların seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda “EBA”, “ZOOM”, “EBA TV”, “Uzaktan Eğitimde Dersler”, “Uzaktan Eğitimde Öğretmen” ve “Uzaktan Eğitimde Öğrenci” kavramları anahtar kavramlar olarak seçilmiştir. Toplanan veriler frekans tabloları oluşturulması ve kesme noktaları belirlenmesi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin en çok kelime ilişkilendirdikleri anahtar kavram 843 kelimeyle ZOOM olurken en az kelime ilişkilendirdikleri kavram 716 kelimeyle “Uzaktan Eğitimde Öğrenci” kavramı olmuştur. Öğrenciler “ZOOM” anahtar kavramıyla internet, telefon, canlı ders, öğretmen, şifre, mikrofon, kamera, tablet ve bilgisayar kelimelerini ilişkilendirirken; “Uzaktan Eğitimde Öğrenci” anahtar kavramıyla tablet, internet, telefon, EBA, ZOOM, bilgisayar, zorluk, internet sorunu ve anlamamak kelimelerini ilişkilendirmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili anahtar kavramlarla ilişkilendirdikleri kelimeler incelendiğinde; zihinsel yapılarının daha çok uzaktan eğitimi sürdürmeleri için gerekli olan somut ihtiyaçlar ve uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik sorunlar etrafında şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik bilişsel yapılarının sade olduğu, bilişsel yapılarında dallanma ve farklı türdeki kelime sayısının az olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Pandemi, uzaktan eğitim, eba, eba tv, zoom

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Doç.Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, TÜRKİYE. e-posta: serkan-unsal09@hotmail.com

<sup>2</sup>  Öğretmen, MEB, Gaziantep, TÜRKİYE. e-posta: demir.mslmm@gmail.com



## Giriş

Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan eyaletinde ortaya çıkan yeni tip koronavirüs (COVID-19) beklenmedik bir şekilde yayılarak küresel bir sorun haline gelmiştir. Küresel sorun haline gelen virüs salgını birçok kurumu derinden etkilemiştir (Arslan, Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2021). Eğitim kurumu derinden etkilenen kurumlar arasında yer almıştır (Telli-Yamamoto ve Altun, 2020; Macit, 2020; Üstün ve Özçiftçi, 2020; TÜBA, 2020). 188 ülkede 1,5 milyardan fazla öğrencinin ve 63 milyon eğitimcinin bu süreçten etkilendiği tahmin edilmektedir (UNESCO, 2020). Bununla birlikte öğrencilerin salgın sürecinden olumsuz etkilenmemeleri için bir dizi önlemler alınmış ve hızlı bir şekilde bu önlemlerin hayata geçirilmesine çaba gösterilmiştir (Arslan ve diğerleri, 2021; Külekçi Akyavuz ve Çakın, 2020). Bu önlemlerin başında yüz yüze eğitime ara verilerek, öğretim sürecinin uzaktan eğitim uygulamalarıyla devam etmesi gelmiştir (Daniel, 2020; Reimers, 2020; Kahraman, 2020). Uzaktan eğitim uygulamalarıyla öğretim sürecinin aksamadan devam etmesine çalışılmıştır (Arslan ve diğerleri, 2021). Bugüne kadar daha çok yüz yüze eğitimin bir tamamlayıcısı ya da yedeği olarak görülen uzaktan eğitim virüs salgını nedeniyle eğitimin devamı adına ilk başvuru olan yöntem olmuştur (Türker ve Dündar, 2020). Ayrıca virüs salgınıyla beraber uzaktan eğitimin önemi daha iyi anlaşılmış ve uzaktan eğitim üzerine yapılan yayınların sayısında bir artış gözlenmiştir.

Uzaktan eğitim herhangi bir zamanda, herhangi bir yerde farklı yaş gruplarına eğitim fırsatlarının sunulduğu, öğrenen ve öğretenlerin birbirinden fiziksel anlamda uzak olduğu, etkileşimin iletişim teknolojiler yardımıyla kurulduğu bir eğitim türüdür (Ağaoğlu, İmer ve Kurubacak, 2002; Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012). Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin yüz yüze olma zorunluluğunun olmadığı, farklı teknolojik araçlarla yürütülen, zaman ve mekân noktasında belirli bir esnekliğin olduğu, öğrencinin öğrenme hızına göre tekrar yapma imkânının olduğu bir sistemdir (Aydın, 2020). Uzaktan eğitim ile bireysel ve kitlesel eğitim sunulabilmekte, sürece eğitim teknolojileri entegre edilebilmekte, yaşam boyu öğrenme sağlanmakta, yeni eğitim imkânları oluşturulmakta, iş ile öğretim bütünleşebilmektedir (Alkan, 1998; Cavanaugh, 2001).

Uzaktan eğitimin yüzyüze eğitim ile karşılaştırıldığında birçok avantajı bulunmaktadır. Bu avantajlar; bilgiye anında ve daha kolay bir şekilde ulaşılmasına imkân tanınması, eğitim maliyetlerini düşürmesi, geniş kitlelere bilgiye erişim imkânı sunması, eğitim süreçlerine zenginlik ve esneklik katması, objektif bir ölçme değerlendirme sunması, öğrenene herhangi bir zamanda istediği yerde öğrenme olanağı sunması, eğitim-öğretimin farklı zamanlarda ve mekânlarda yürütülmesine imkân sağlamasıdır (Aydın, 2020; Hanbay Tiryaki, 2021; Elitaş, 2017; İşman, 2008; Uşun, 2006).

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye de virüsün yayılım hızını azaltmak ve eğitimi kesintiye uğratmadan devam ettirmek için bir dizi tedbirler almıştır. Bu tedbirlerin başında bilim kurulunun önerisi doğrultusunda 16 Mart 2020 tarihinde okullarda eğitim ve öğretime bir hafta ara verilmesi daha sonra 23 Mart 2020 tarihinde tüm eğitim ve öğretimin kademelerinde uzaktan eğitim sürecine geçilmesi gelmiştir (Gören, Gök, Yalçın, Göregen ve Çalışkan (2020). Okulların kapanması kararıyla MEB, dijital eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) kullanarak ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile işbirliği yaparak uzaktan eğitime geçmiştir (Alper, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde hâlihazırda 2012 yılından itibaren kullanılmaya başlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT ile yapılan işbirliği sonucu kurulan 3 EBA TV kanalı (EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise) kullanılmayada başlanmıştır (Türker ve Dündar; 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde en çok kullanılan kaynaklardan biri 2012'de eğitim dünyasına girmiş olan Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanmış olan FATİH (Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesinin önemli unsurlarından olan EBA'dır (Bal ve Boz, 2017). EBA ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri tarafından büyük ölçüde kullanılan, kaynak açısından doğru, güvenilir ve zengin e-çeriğe sahip, öğretmen ve velilerin giriş yapılabildiği, erişimin ücretsiz olduğu, birçok eğitim hizmeti sunan çevrimiçi sosyal eğitim platformudur (Aktay ve Keskin, 2016; Kuzu, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan uygulamalardan bir diğeri ise EBA Canlı Sınıf uygulamasıdır. Bu uygulama ile öğretmen ve öğrencilerin eş zamanlı bir şekilde sanal ortamda belirlenen saatte bir araya gelerek dersleri işlemesi amaçlanmıştır (Türker ve Dündar 2020; MEB, 2020b). EBA Canlı Sınıf uygulamasına 13 Nisan 2020 Pazartesi gününden itibaren EBA platformu üzerinden 8. ve 12. sınıflarda 23 Nisan 2020 tarihinden

itibaren ise tüm sınıf kademelerinde geçilmiştir (MEB, 2020). EBA Canlı Sınıf' uygulamasıyla yüz yüze eğitim koşullarına yakın bir ortamın oluşturulması amacıyla öğrenci ve öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşim interaktif bir şekilde gerçekleşebilmektedir (Türker ve Dündar, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde Türkiye'nin gerek sosyoekonomik gerekse coğrafi şartlarından dolayı internet erişimine herkesin ulaşamayacağı düşüncesiyle TRT EBA Televizyon kanalları kurulmuştur (Emin, 2020). Bu kanallar EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise olarak hizmet vermeye başlamıştır. Virüs salgını sürecinde MEB, EBA TV. Kanalları ve EBA sosyal eğitim platformu ile öğretimin aksamadan devam etmesine çalışmıştır. Yapılan bu çalışmalar ile Türkiye çok hızlı bir şekilde öğrencilerin tamamını kapsayacak şekilde uzaktan eğitim sistemine geçmiştir (Hayır Kanat ve Görgülü Arı, 2020). Ancak bu geçişin başarılı olması eğitimin paydaşları olan öğretmen, öğrenci, eğitim yöneticiler ve velilerin uzaktan eğitime yönelik olumlu bir algıya sahip olmalarına bağlı olduğu söylenebilir. Bu açıdan eğitimin paydaşları içerisinde önemli bir yer tutan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik bilişsel yapılarının ne olduğunun belirlenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Her hangi bir olguya, nesneye ve kavrama ilişkin algıları belirlemede birçok teknik ve yöntem kullanılmaktadır. Kelime ilişkilendirme testi bu tekniklerden biri olarak da kullanılmaktadır (Aydemir, 2014; Çetin ve Ünsal, 2019; Karaca, Yalçınkaya, 2019). Kelime ilişkilendirme testi (KİT) öğrencilerin bilişsel yapısını ve bu yapıda yer alan kavramlar arasındaki bağların anlamlı olup olmadığının tespitinde kullanılan tekniklerden biridir (Öztürk ve Yılmaz Özcan, 2017). Bilişsel yapı ise bellekte kavramlar arasında kurulan ilişkileri betimleyen bir ağ veya şebekedir (Tokcan ve Yiter, 2017). KİT'ler bir konuya ilişkin belirlenen anahtar kavramların önemli kelimelerle ilişkilendirilmesi işlemine dayanır (Bilgin, Aktaş ve Çetin, 2014). KİT'lerle öğrencilerin her hangi bir konuya ilişkin bilişsel yapılarında yer alan kavramlar ve bu kavramlarla çağrıştırdıkları kelimeler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılır. Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik bilişsel yapılarının KİT'ler yardımıyla belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Bu çalışmadan elde edilecek verilerin uygulanan uzaktan eğitimin eksik veya geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesine katkı sunması beklenmektedir. Çalışmada kullanılan kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algıları ve uzaktan eğitimin çağrıştırdığı kelimeler ortaya çıkartılarak uzaktan eğitimin daha nitelikli ve daha işlevsel hâle getirilmesine yönelik yapılacak çalışmalara önemli veriler sunması beklenmektedir. Eğitimin önemli öznesi olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını belirlemeye yönelik araştırmalar salgın sürecinin devamında veya sonrasında verilecek eğitim faaliyetlerine farklı bir perspektiften bakılmasına da katkı sağlayacağı (Görgülü Arı ve Arslan, 2020), içinde önemli görülmektedir. Bu açıdan bu çalışmada uzaktan eğitime farklı bir perspektifle bakılmasına katkı sunması beklenmektedir.

### **Yöntem**

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırma Modeli**

Araştırma, tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modelinde geçmişte veya halen etkisini sürdüren bir durum olduğu gibi ortaya koyulmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2017). Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili bilişsel yapıları betimlenmeye çalışıldığı için tarama modeli kullanılmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Gaziantepili Şahinbey ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 8. sınıfında öğrenim gören 163 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin 93'ü kız, 70'i erkektir.

#### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ile toplanmıştır. KİT, bilişsel yapıların ortaya çıkarılmasında yaygın olarak işe koşulan tekniklerden

biridir (Bahar ve Özatlı, 2003). KİT aracılığıyla kavramlar arasında kurulan ilişkileri ve bağları açığa çıkarmak mümkün olmaktadır (Atasoy, 2004). KİT hazırlanırken konuyla ilgili 5-10 tane anahtar kavram belirlenmektedir. Belirlenen kavramlar sayfa içerisinde alt alta gelecek şekilde sıralanmaktadır. Öğrencilerin zincirleme yanıt vermesini önlemek için her bir anahtar kavram alt alta yazılır (Bahar ve Özatlı, 2003). İlk sayfada yönergeye yer verilir. Öğrencilere belirlenen süre içerisinde her bir anahtar kavramın karşısına kavramın çağrıştırdığı kelimeleri yazmaları istenir.

### **KİT'in Hazırlanışı**

Bu araştırmada anahtar kavramlar belirlenirken uzaktan eğitim ile doğrudan ilgili olan kavramların seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda EBA, ZOOM, EBA TV, Uzaktan Eğitimde Dersler ve Uzaktan Eğitimde Öğretmen", Uzaktan Eğitimde Öğrenci, kavramları anahtar kavramlar olarak belirlenmiştir. Bu kavramların belirlenmesinde uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilişim ağının (EBA), televizyon yayının (TRT EBA) ve çevrim içi platformların (Zoom vb.) öğrencilerin eğitiminde aktif olarak kullanılmasının etkisi olmuştur (Özdoğru, 2021).

Her bir anahtar kavram için ayrı sayfalar kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin zincirleme yanıt vermesi önlenmeye çalışılmıştır. Sayfa düzeni aşağıda gösterildiği gibi anahtar kavramlar alt alta gelecek şekilde yapılmıştır.

EBA.....  
EBA.....  
EBA.....  
EBA.....  
EBA.....  
EBA.....  
EBA.....  
EBA.....  
EBA.....  
EBA.....  
EBA.....

### **KİT'in Uygulanışı**

KİT'i uygulamaya başlamadan önce KİT'in amacı ve nasıl uygulanacağı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş, örnek bir uygulama ile öğrencilerin uygulama sürecini daha net kavramaları sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilere verilen süre içerisinde anahtar kavramların çağrıştırdığı kelimeleri anahtar kavramların karşısına yazmaları istenmiştir. Literatürde kelime ilişkilendirme testindeki her bir kavram için ortalama otuz saniye verilmesi önerilse de (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Bahar ve Özatlı, 2003; Güneş ve Gözüm, 2013), ilköğretim öğrencileri için bir dakika verilen araştırmalarda bulunmaktadır (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010; İnel, Akar ve Üztemur, 2016; Tokcan ve Yiğiter, 2017). Bu araştırmada ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirildiği için öğrencilerin her bir anahtar kavramı cevaplama süresi 60 saniye olarak belirlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Katılımcıların anahtar kavramlarla ilişki kurdukları kelimeler bilgisayar ortamında Microsoft Excel programında listelenerek frekansları belirlenmiştir. İlişkisiz bulunan, 1 kez tekrarlanmış olan kelimeler hazırlanan listeden çıkartılmıştır. Kelimelerin anahtar kavramla ilişkili olup olmadığına, anlamsal ilişki (Kurt, 2013), bilimsellik kriteri (Çetin ve Ünsal, 2019) göz önünde bulundurularak ve uzman görüşüne başvurularak karar verilmiştir.

Daha sonraki aşamada frekanslar göz önünde bulundurularak öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik bilişsel yapıları kesme noktası tekniği (Bahar vd., 1999) ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada birinci kesme noktası (K.N. 100, ikinci K.N. 80 ve üçüncü K.N. 60 dördüncü K.N. 40 ve beşinci K.N. 20 olmak üzere (KN)) belirlenmiştir.

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak adına bir dizi işlemler yapılmıştır. Araştırmacılardan birinin çalıştığı üniversiteden etik onayı alınarak araştırmanın etik kurallara uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilere araştırmanın amacı ve sonuçlarının hangi amaçla kullanılacağı hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Öğrencilerin verileri doldurma aşamasında herhangi bir yönlendirme yapılmamasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın modeli, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analiz süreci ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Verilerin denetlenebilirliği için veri dosyaları saklanmıştır.

### Bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin KİT'deki anahtar kavramlar için yazdıkları kelimelerin türü, sayısı ve anahtar kavram ile ilişkili olma durumu Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Anahtar Kavramlarla İlişkilendirilen Kelimelerin Analiz Sonuçları

Anahtar Kavram	İlişkili Kelime		İlişkisiz Kelime		İlişkilendirilen Toplam Kelime	
	Tür	frekans	Tür	frekans	Tür	frekans
EBA	79	724	93	106	172	830
ZOOM	68	765	70	78	138	843
EBA TV	73	474	79	368	152	842
Uzaktan Eğitimde Öğrenci	188	670	38	46	226	716
Uzaktan Eğitimde Öğretmen	80	563	149	174	229	737
Uzaktan Eğitimde Dersler	79	674	118	106	197	780

Tablo 1 incelendiğinde 843 kelimeyle en çok kelime ilişkilendirilen anahtar kavram ZOOMdurken716 kelimeyle Uzaktan Eğitimde Öğrenci kavramı en az kelime ilişkilendirilen anahtar kavramdır.EBA ile ilgili üretilen172 tür kelimenin 79'uuilişkili kelimeyken 93 türü iseilişkisiz kelimedir. Katılımcılar EBA ileilgilitoplam 830 kelime üretmişlerdir. Bu kelimelerin 724'ü (%87) anahtar kavramlarla ilişkiliyken, 106 (%13) kelimenin anahtar kavramla ilişkisi bulunmamaktadır. ZOOM anahtar kavramıyla ilgili 843 kelime üretilmiştir.Bu kelimelerin 765'i (%91) anahtar kavramla ilişkili iken, 78 (%9) kelimenin anahtar kavramla ilişkisi bulunmamıştır.ZOOM anahtar kavramına yönelik üretilen kelimeler tür açısından incelendiğinde toplam 138 tür kelime üretilirken bunların 68'nin ilişkili olduğu 70'nin ise ilişkisiz olduğu tespit edilmiştir. EBA TV anahtar kavramıyla ilgili üretilen 842 kelime türlere göre incelendiğinde 152 tür kelime elde edilmiştir. Bu türlerin 73'ü EBA TV ile ilişkili iken 79'unun ilişkisi bulunmamıştır.Uzaktan Eğitimde Öğrenci anahtar kavramına yönelik 670'i (%94) ilişkili 46'sı (%6) ilişkisiz olmak üzere 716 kelime üretilmiştir. Üretilen kelimeler türlere göre incelendiğinde 188'i ilişkili, 38'i ilişkisiz türdendir. Uzaktan Eğitimde Öğretmen anahtar kavramına yönelik 563'ü (%86) ilişkili, 106'sı (%24) ilişkisiz olmak üzere 737 kelime üretilmiştir. Üretilen kelimeler türlere göre incelendiğinde 80'i ilişkili 149'u ilişkisiz türdendir.Uzaktan eğitimde dersler anahtar kavramına yönelik 674'ü (%86) ilişkili 106'sı (%14) ilişkisiz olmak üzere 780 kelime üretilmiştir. Üretilen kelimeler türlere göre incelendiğinde 79'u ilişkili 118'i ilişkisiz türdendir. Frekanslar dikkate alınarak hazırlanan ve katılımcıların bilişsel yapılarını gösteren bulgular aşağıda sunulmuştur.

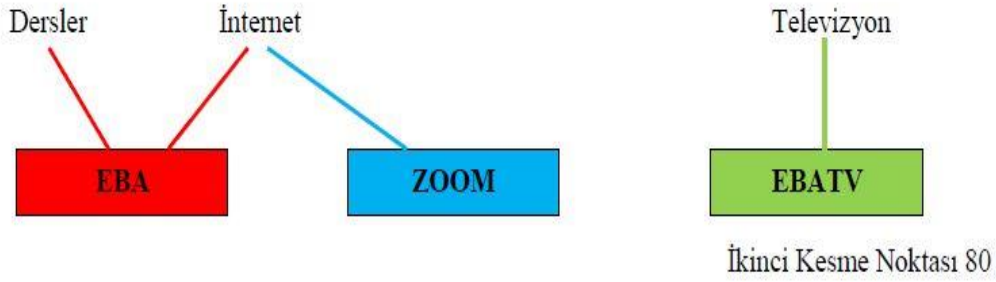


Birinci Kesme Noktası 100

Şekil 1. Birinci Kesme Noktasına Göre Oluşan Bilişsel Yapı.

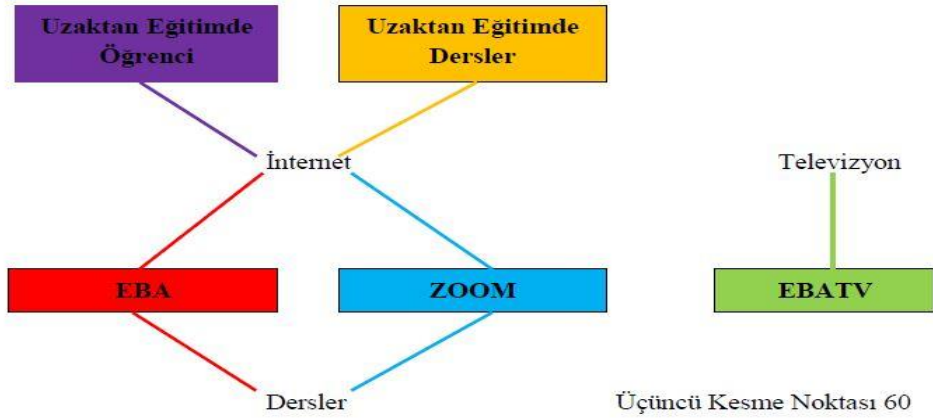
100 ve üzeri kesme noktası referans alındığında; EBA ile ilişkilendirilen kelime "internet" olurken EBA TV ile ilişkilendirilen kelime "televizyon" olmuştur. ZOOM, Uzaktan Eğitimde Öğrenci,

Uzaktan Eğitimde Öğretmen ve Uzaktan Eğitimde Dersler ile ilgili 100 frekansının üzerinde herhangi bir kelime ilişkilendirilmemiştir.



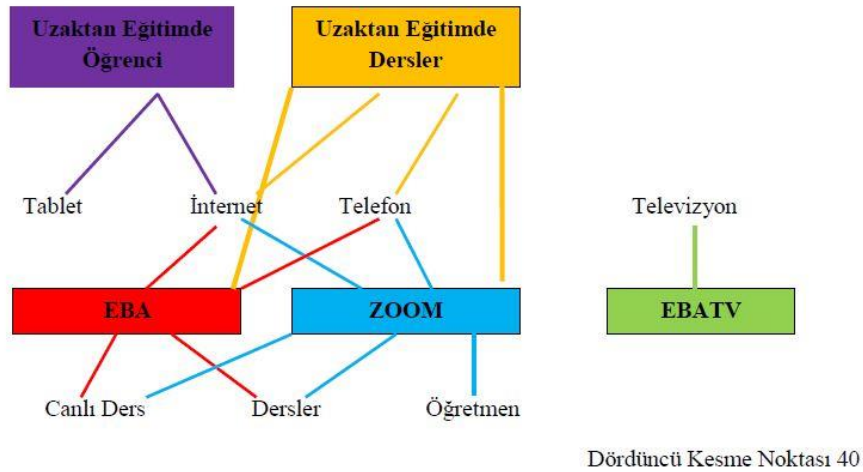
Şekil 2. İkinci Kesme Noktasına Göre Oluşan Bilişsel Yapı.

80 ve üzeri kesme noktası referans alındığında; EBA ile ilişkilendirilen kelimeler “dersler” ve “internet” olurken EBA TV ile ilişkilendirilen kelime “televizyon”dur. ZOOM ile ilişkilendirilen kelime ise “internet” olmuştur. İnternet kelimesi ZOOM ve EBA anahtar kavramlarıyla ilişkili ortak kelimedir.



Şekil 3. Üçüncü Kesme Noktasına Göre Oluşan Bilişsel Yapı.

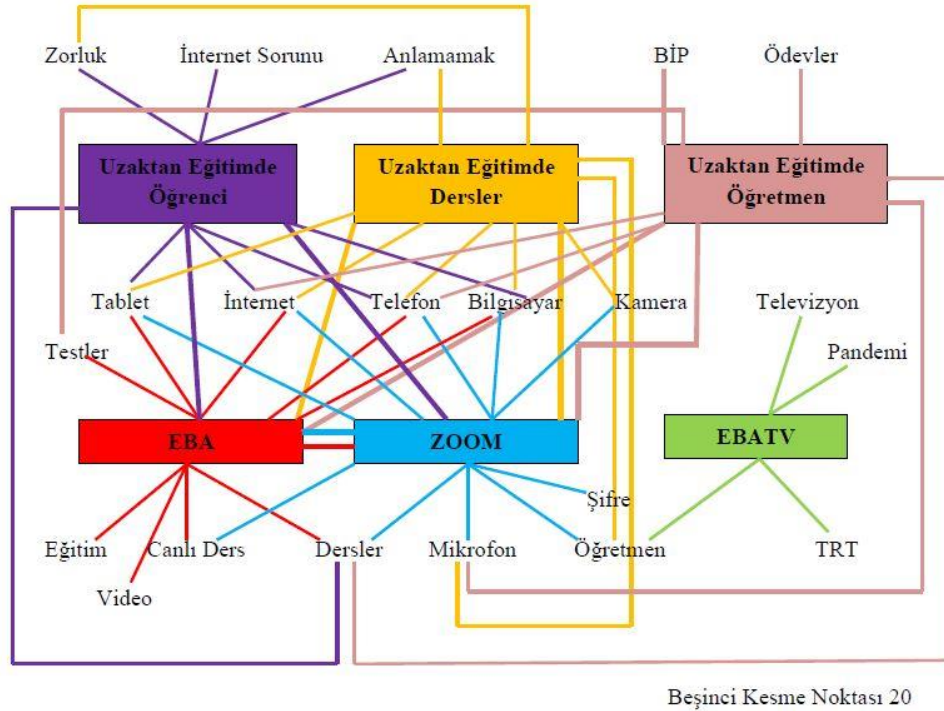
60 ve üzeri kesme noktası referans alındığında; EBA ve ZOOM anahtar kavramıyla dersler ve internet kelimeleri ortak olarak ilişkilendirilmiştir. Uzaktan eğitimde öğrenci ve uzaktan eğitimde dersler anahtar kavramları internet kelimesiyle ilişkili iken, EBA TV ise televizyon kelimesiyle ilişkilidir.



Şekil 4. Dördüncü Kesme Noktasına Göre Oluşan Bilişsel Yapı.



40 ve üzeri kesme noktası referans alındığında; EBA ile ilişkilendirilen kelimeler canlı ders, internet, dersler ve telefon olmuştur. ZOOM ile ilişkilendirilen kelimeler internet, telefon, canlı ders, dersler ve öğretmendir. Uzaktan eğitimde öğrenci anahtar kavramıyla ilişkili tablet ve internet kelimeleridir. Uzaktan eğitimde dersler ile ilişkilendirilen kelimeler internet, telefon, EBA ve ZOOM'dur. Uzaktan eğitimde dersler anahtar kavramı EBA ve ZOOM anahtar kavramlarıyla ilişkilidir. EBA TV ile ilişkilendirilen kelime sadece televizyondur. Ortak kelimeler incelendiğinde; internet kelimesinin merkezde 4 anahtar kavram ile (EBA, ZOOM, Uzaktan Eğitimde Öğrenci, Uzaktan Eğitimde Dersler) ilişkilendirildiği görülmektedir.



Şekil 5. Beşinci Kesme Noktasına Göre Oluşan Bilişsel Yapı.

20 ve üzeri kesme noktası referans alındığında; EBA ile ilişkilendirilen kelimeler canlı ders, internet, dersler, telefon, video, eğitim, zoom, testler, bilgisayar ve uzaktan eğitimde öğrenci olmuştur. ZOOM ile ilişkilendirilen kelimeler internet, telefon, canlı ders, dersler, öğretmen, şifre, mikrofon, kamera, tablet, bilgisayar ve EBA'dır. Uzaktan eğitimde öğrenci anahtar kavramıyla tablet, internet, telefon, EBA, ZOOM, bilgisayar, zorluk, internet sorunu, anlamamak kelimeleri ilişkilidir. Uzaktan eğitimde dersler ile ilişkilendirilen kelimeler "internet, telefon, EBA, ZOOM, tablet, bilgisayar, mikrofon, öğretmen, kamera, anlamamak, zorluk"tur. Uzaktan eğitimde öğretmen anahtar kavramıyla ilişkilendirilen kelimeler "internet, telefon, EBA, ZOOM, testler, BİP ve ödevler"dir. EBA TV ile ilişkilendirilen kelimeler ise "televizyon, TRT, pandemi ve öğretmen"dir. Beşinci kesme noktasındaki ortak kelimeler olan internet ve telefon kelimesinin 5 anahtar kavramla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca EBA ve ZOOM birbiriyle ilişkilendirilen anahtar kavramlardır.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili anahtar kavramlarla ilişkilendirdikleri kelimeler incelendiğinde zihinsel yapılarının daha çok uzaktan eğitimi sürdürmeleri için gerekli olan somut ihtiyaçlar ve uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik sorunlar etrafında şekillendiği söylenebilir. Yapılan başka araştırmalarda öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde derse katılım için gerekli bilgisayar, tablet gibi araçların olmamasının yanı sıra elektrik ya da internet bağlantısı yüzünden dersten kopma gibi erişim ve alt yapıdan kaynaklı problemlerde yaşadıkları tespit edilmiştir (Asmara, 2020; Bayburtlu; 2020; Canbolat ve Yıldırım, 2021; Diasvd., 2020; Erol Şahin, 2019; Mohan vd., 2020; Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan; 2016). Acil uzaktan öğretimde daha çok somut teknolojilerin (öğrenme yönetim sistemleri, canlı ders platformlar, tablet, telefon gibi) ön plana

çıkması (Bozkurt, 2020) yaşanan problemlerin başka bir şekilde ifadesi şeklinde yorumlanabilir. Bu teknik ve erişim problemlerinin yaşanmasında bir anda ülkedeki öğrencilerin büyük bir kısmının uzaktan eğitime geçmesi; buna bağlı olarak bazı bölgelerde internet alt yapısının olmaması, bazı velilerin maddi imkânsızlıktan dolayı bilgisayar, tablet gibi cihazları alamamaları veya interneti eve bağlatamamaları, aynı evde birden çok öğrencinin var olması buna bağlı olarak aynı anda internete bağlanmaya çalışılması gibi nedenler sıralanabilir. Öğrencilerin uzaktan eğitim için cihazlarının olmaması veya internet bağlantı problemleri yaşamaları öğrenme kayıplarının yanında öğretmenlerin verdiği öğrencilerin derse olan dikkatlerinin azalmasına, öğrenmenin gerçekleşmemesine (Kavuk, ve Demirtaş; 2021), uzaktan eğitime karşı olumsuz tutum gelişmesine neden olmaktadır (Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Şentürk Barışık, 2020).

Bu araştırmanın sonucuna göre katılımcıların EBA, ZOOM, uzaktan eğitimde öğrenci ve uzaktan eğitimde dersler anahtar kavramlarıyla ilgili en sık “internet” kelimesini ilişkilendirdikleri görülmektedir. Böyle bir ilişkilendirmenin yapılmasında EBA, ZOOM gibi araçların internetle çalışmasından kaynaklanıyor olabilir. İnternet, birçok bilgisayar sisteminin birbirine bağlı olduğu, dünya çapında yaygın olan ve sürekli büyüyen bir iletişim ağıdır (Erturgut, 2008). Bu iletişim ağı sayesinde uzaktan eğitim daha işlevsel ve daha sık kullanılır hâle gelmiştir. Başka bir deyişle “www” olarak bilinen ağ sisteminin geliştirilmesi geniş bant teknolojisini ortaya çıkarmıştır. Bu durum uzaktan eğitim konusunda da yeni gelişmeler yaşanmasını sağlamış ve uzaktan eğitimden büyük kitlelerde yararlanmaya başlamıştır (Casey, 2008: 48). 1960-1980’li yıllarda televizyonun insan hayatına girmesiyle uzaktan eğitimde televizyon daha sık kullanılmaya başlanmış, ancak 1990’lı yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimiyle beraber uzaktan eğitim yönünü bilgisayar ve internete çevirmiştir (Devran ve Elitaş, 2017). Bu açıdan pandemi sürecinde en çok ihtiyaç duyulanlar arasında yer alan internetin öğrencilerin bilişsel yapılarında ön planda olması bu sürecin doğal bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda beşinci kesme noktasına göre en az kelime ilişkisi EBA TV anahtar kavramında ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde hâlihazırda 2012 yılından beri yayında olan (EBA) ve TRT ile yapılan işbirliği sonucu kurulan 3 EBA TV kanalı (EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise) öğrencilerin hizmetine sunulmuştur (MEB, 2020a). Ancak bu araştırmanın sonucuna göre EBA TV’nin öğrenciler tarafından çok fazla kullanılmadığı söylenebilir. EBA TV’nin öğrenciler tarafından fazla kullanılmamasında derslerin öğretmenler tarafından çoğunlukla EBA canlı ders ve ZOOM canlı ders uygulamalarında işlenmesi, EBA TV’de canlı ders uygulamaları gibi çift yönlü iletişim ve karşılıklı etkileşimin olmaması, canlı ders uygulamalarının sınıflardaki yüz yüze eğitime daha yakın olarak algılanması ve EBA TV’de işlenen derslerin öğrenciler tarafından dikkat çekici bulunmaması gibi faktörler etkili olmaktadır (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Kumaş, 2021; Kaynar, vd., 2020; Türker ve Dündar, 2020).

Araştırma sonucuna göre EBA ve ZOOM anahtar kavramları ilişkili çıkmıştır. ZOOM, Eric Yuan tarafından 2011 yılında oluşturulmuş, 2013 yılında kurumların kullanımına açılmış bir video görüşme uygulamasıdır (Akduman, 2021). EBA ise içeriğindeki ders kitapları, ders konuları, dergiler, belgesel, çizgi film, video, ansiklopedi, animasyon ve simülasyon gibi materyaller ile dijital bir çatı ve dijital bir kütüphane görevi yürütmektedir (Demir, Özdiç ve Ünal, 2018). Bu çalışmada EBA ve ZOOM’un birbiriyle ilişkili çıkmasında pandemi sürecinde eğitim alanında en çok tercih edilen ders araçlarından birinin Zoom olması (Degges-White, 2020; Wiederhold, 2020), EBA canlı ders sisteminin kullanılmasının yanı sıra öğretmenler ve öğrenciler tarafından ZOOM’unda sıklıkla kullanılmasının etkisi olabilir (Arslan ve diğerleri, 2021).

Araştırma sonucuna göre öğrenciler uzaktan eğitimde öğrenci anahtar kavramını “zorluk” ve “anlamamak” gibi kelimelerle ilişkilendirmişlerdir. Araştırmanın bu sonucunu Usta’nın (2019), öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını belirlemeye yönelik yapmış olduğu metafor çalışmasında ulaştığı zorluk metaforu desteklemektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitimi zorluk ve anlamamak gibi kavramlarla ilişkilendirmelerinde uzaktan eğitimde iletişimin ve etkileşimin yetersizliği, motivasyon kaybı, sosyalleşmenin az olması, ölçme ve değerlendirmenin olmamasının (Berkant ve Özdoğan, 2020) etkisi olabilir. Öğrencilerin bilgisayar ve internete sahip olma imkânları da uzaktan eğitime ilişkin algılarını etkilemektedir (Yılmaz-İnce, Kabul ve Diler, 2020). Öğrencilerin öğrenim hayatlarının büyük bir kısmını sınıfta yüz yüze sürdürmeleri sebebiyle uzaktan

eğitime ani geçiş öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını da etkilemiş olabilir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 8. sınıfta öğrenim görmelerinin ve bir üst öğrenim kurumlarına geçişte oldukça önemli olan liselere giriş sınavına (LGS) girecek olmalarının öğrencilerin uzaktan eğitimi zorluk ve anlamamak şeklinde algılamalarında bir etkisi olabilir. Geleneksel eğitim yöntemleri ile sınavlara hazırlanan öğrenci pandemiden dolayı aniden uzaktan eğitimle LGS'ye hazırlanmak durumunda kalmıştır. Bu durum öğrencilerde bocalama dönemini yaşamalarına ve uzaktan eğitimde zorlanmalarına neden olmuş olabilir. Başka bir neden ise pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulamalarında zamanı yönetme ile ilgili problem yaşayan, öz yönelimli öğrenme programını yapamayan öğrencilerin olmasıdır (Eken, Tosun ve Eken; 2020). Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sessiz bir mekâna sahip olmamaları (Arslan ve Şumuer, 2020) öğrencilerin uzaktan eğitimi zorluk ve anlamamak kavramıyla ilişkilendirmelerinin diğer bir nedeni olabilir.

Genel olarak araştırmanın sonucuna göre katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili anahtar kavramlarla az kelimeyi ilişkilendirdikleri ve bilişsel yapılarındaki dallanma ve farklı türdeki kelime sayılarının da az olduğu söylenebilir. Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili bilişsel yapılarının sade olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Öğrencilerin bilişsel yapılarıyla ortaya çıkan altyapı ve donanım eksikliği gibi sorunların giderilmesi için çalışmalar yürütülebilir. Öğrencileri uzaktan eğitimi “zor” ve “zorluk” gibi kelimelerle ilişkilendirmelerinin nedenlerini belirlemek amacıyla farklı araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bu araştırma ortaokul 8. sınıfa devam eden öğrencilerle yapılmış olup, diğer kademelerde öğrenim gören öğrencilerle başka araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin bilişsel yapılarında EBA TV ile ilgili çok fazla kelime ilişkilendirmemelerinin sebeplerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf Gayri Ticari-4.0 Uluslararası Lisans ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyanname**

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

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 27.07.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: E-72321963-020-46381

## Kaynakça

- Alkan, C. (1998). *Uzaktan eğitimde gelişim*. Kocaeli Uzaktan Eğitim Semineri (4-6 Ekim 1997). Editör: Çetin Baytekin. İzmit: Kocaeli Üniversitesi Basımevi.
- Ağaoğlu, E., İmer, G. ve Kurubacak, G. (2002). A case study of organizing distance education: anadolu university, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 3(1), 45-51.
- Akduman, G. (2021). Zoom yorgunluğu ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İş'te Davranış Dergisi*, 6(1), 16-28.
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde k-12 düzeyinde uzaktan eğitim: durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67.
- Arslan, K., Görgülü Arı A. ve Kanat Hayır M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge*, 57, 192-206.
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.
- Asmara, R. (2020). Teaching english in a virtual classroom using whatsapp during COVID-19 pandemic. *Language an Education Journal*, 5(1), 16-27.
- Atasoy, B. (2004). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Aydemir, A. (2014). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin beşeri coğrafya kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde ebatv üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 877-894.
- Bahar, M. ve Özatl, N. S. (2003). Kelime ilişkilendirme yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 75-85.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. ve Sutcliffe, R. G., (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetic through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.
- Bal, H. ve Boz, M. S., (2017). EBA'nın kullanılabilirlik düzeyinin ölçülmesi. [https://yegitek.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/06103543\\_SERPYLhYLYA\\_HOCA.pdf](https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06103543_SERPYLhYLYA_HOCA.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Balaman, F ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bilgin, İ., Aktaş, İ., ve Çetin, A. (2014). Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin zihinsel yapılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(4) 1352-1372.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 112-142.
- Canbolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109.
- Casey, D. M. (2008). The historical development of distance education through technology. *Tech Trends*, 52(2), 45-51.
- Cavanaugh, C.S. (2001). The effectiveness of Interactive distance education technologies in K-12 learning: a meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Öğretmen adaylarının değerlerle ilgili zihinsel yapıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 187-210.
- Daniel, S.J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96.

- Degges-White, S. (2020). Zoom Fatigue: Don't Let Video Meetings Zap Your Energy. Some 'Cheats' to Help You Beat Zoom Fatigue Before It Beats You. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/lifetime-connections/202004/zoom-fatiguedont-let-video-meetingszap-your-energy>.
- Demir, D., Özdiñç, F. ve Ünal, E. (2018) Eğitim bilişim ağı (eba) portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 407-422.
- Devran, Y. ve Elitaş, T. (2017). Yeni iletişim teknolojilerinin uzaktan eğitime entegrasyon sürecinde sanal sınıf ortamları: Atazem örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 213-225.
- Dias, M. D. O., Lopes, R. D. O. A. ve Teles, A. C. (2020). Will virtual replace classroom teaching? Lessons from virtual classes via ZOOM in the times of COVID-19. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 5, 208-213.
- Eken, Ö., Tosun, N. ve Eken, D. T. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: Atatürk üniversitesi uzaktan eğitim merkezi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Emin, N. M. (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. *Seta Perspektif*, 268, 1-4
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*. 7(2), 136-154.
- Erol Şahin, A. N. (2019). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 477-502.
- Erturgut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *International Journal of Informatics Technologies*, 1(2), 79-85.
- Güneş, H., ve Gözümlü, A.İ.C. (2013). İlköğretimde işlenen ekoloji konusunun 10. sınıf öğrencilerin ekosistem ekolojisi konusundaki hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanmasında kelime ilişkilendirmenin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 240-256.
- Gören, S. F., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel pandemi sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim*, 49(Özel Sayı 1), 69-94.
- Görgülü Arı, A. ve Arslan, K. (2020). Ortaokul öğrencilerinin covid-19'a yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, 6, 503-524.
- Hayır Kanat, M. ve Görgülü Arı, A. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimdeki sınavlar hakkında öğrenci görüşleri. *The Journal of International Social Research*, 13(74), 364-379.
- İnci Kuzu, Ç . (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (ebatv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 505-527.
- İnel, Y., Akar, C. ve Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yönetim biçimleri kavramlarına yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla tespiti. *Tarih Okulu Dergisi*, 9(28), 523-540.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği, *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56
- Karaca, A. ve Yalçınkaya, E . (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin çeşitli meslek grupları hakkındaki algılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 1-21.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73.
- Kumaş, A. (2021). Covid-19 Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin evdeki öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi, *International Academic Social Resources Journal*, 6(23), 354-372.



- Kurt H. (2013). Biology student teachers cognitive structure about living thing, *Educational Research and Reviews*, 8(12), 871-880.
- Külekcı Akyavuz, E. ve akın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737.
- Macit, A. (2020). Küresel salgınların tarihi ve dünya tarihsel dönüşüm. İLEM Covid-19 Soruşturma Dosyası.
- MEB, (2020a). *Uzaktan eğitim için uydu frekans ve yayın platformları bilgileri*. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-icin-uydu-frekans-ve-yayin-platformlari-bilgileri/haber/20565/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2020b). *EBA'dacanlı sınıfla eğitim başlıyor*. <http://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egitim-basliyor/haber/20602/tr> adresinden erişilmiştir.
- Mohan, G.,McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S. Domhnaill, C. M. (2020). Learning for all? second-level education in ireland during covid-19. ESRI Survey and Statistical Report Series Number 92.
- Özdoğan, A ve Berkant, H.G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1)13-43 .
- Özdoğan, M. (2021). Covid-19 sürecinde değişen veli rolleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 35-50.
- Öztürk, T. ve Yılmaz Özcan, N. (2017). Sosyal bilgiler dersi bölgemizi tanıyalım ünitesinde öğrencilerin kavramsal gelişim sürecinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 109-123.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 595-605.
- Reimers, F. M. (2020). What the Covid-19 Pandemic will change in education depends on the thoughtfulness of education responses today. *Worlds of Education*, Erişim Adresi: [https://www.worldsofeducation.org/en/woe\\_homepage/woe\\_detail/16727/%E2%80%9C9Cwhat-the-covid-19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today%E2%80%9D-by-fernando-m-reimers](https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16727/%E2%80%9C9Cwhat-the-covid-19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today%E2%80%9D-by-fernando-m-reimers)
- Simonson, M., Smaldino, S. E., Albright, M. ve Zvacek, S. (2012). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Tokcan, H. ve Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi kit aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1) , 114-130.
- TÜBA, (2020). *Covid-19 Pandemi Değerlendirme Raporu*. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Türker, A. ve Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 323-342.
- UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*, <https://en.unesco.org/covid19/education> adresinden erişilmiştir.
- Usta, İ. (2019). Distance Learners Metaphorical image to open education. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 5(1), 109-122.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: bir değerlendirme çalışması. *Anatolian Clinic Journal of Medical Sciences*, 25(1), 142-153.
- Wiederhold, B. K. (2020). Connecting through technology during the corona virus disease 2019 pandemic: Avoiding zoom fatigue. *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 23(7), 437-438.
- Yılmaz İnce, E., Kabul, A. ve Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 343-351.

## Extended Summary

### Introduction

As in many other countries, a set of precautions have been taken in Turkey to reduce the spread of coronavirus and not to interrupt education. The most important of all these precautions was the suspension of education for a week on March 16, 2020 and transition to the emergency remote teaching at all levels of education on March 23, 2020 based on the recommendation of the Scientific Committee. In line with this decision, all schools affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) transitted to remote education by using the Educational Informatics Network (EBA), a digital educational platform, and collaborating with the Turkish Radio and Television Corporation (TRT). During the process, the EBA, which has been in use since 2012, and three EBA TV channels which were founded as an outcome of the collaboration with TRT (EBA TV Primary School, EBA TV Lower Secondary School and EBA TV Secondary School) have been utilized. These TV channels were founded moving from the viewpoint that not everyone has an access to Internet by considering Turkey's socio-economic and geographical conditions into account (Emin, 2020) and began to serve the needs exerted by the emergency remote teaching. With all these precautions, Turkey rapidly transitted to emergency remote teaching in a way to cover all students. This successful transition might be attributed to the educational stakeholders' (including teachers, students, administrators and parents) positive attitude towards remote teaching. From this perspective, it was intended to identify these stakeholders' cognition of remote teaching.

This study aimed to identify 8th graders' cognition of remote teaching through the Word Association Test (WAT). With the aim of this we intend to reveal which words the students associate with the concepts related to remote teaching, whether these associations are meaningful and how they experience the remote teaching.

### Method

This section covers the research model, sampling, data collection tools and data analysis. This descriptive study was conducted adopting the relational model as it aimed to identify a group of students' cognition of remote teaching.

The research sampling was comprised of 163 8th graders attending a state lower secondary school in the province of Gaziantep, Turkey during the 2020-2021 spring semester (93 females and 70 males). The research data were collected through the WAT developed by the researchers. WATs are the techniques that are commonly used to cognitive structures.

The following steps were taken in data analysis: The words that were formed by the participants in relation to the provided keywords were listed on an MS Excel file and their frequencies were calculated. The students' cognition of remote teaching based on a cut-point and considering these frequencies (Bahar et al., 1999). The first, second, third, fourth and fifth cut-points were respectively set as 100, 80, 60, 40 and 20.

### Findings

The findings showed that ZOOM revealed the key concept mostly associated with words ( $f=843$ ) while "student in remote teaching" was the concept associated with the fewest words. Of 172 words generated for EBA, 79 were relevant and 93 were irrelevant. The participants generated 830 words associated with EBA. Of these, 724 were related to the key concepts (87%) while 106 were found irrelevant to these concepts. 843 words were generated in association with the key concept of ZOOM (91% relevant vs. 9% irrelevant). As for variety, it was seen that 138 different words were generated in association with ZOOM, and 68 and 70 of them were found relevant and irrelevant, respectively. 152 different types were produced in relation to EBA (73 relevant and 79 irrelevant).

Lastly, 716 words were generated for the concept of “student in remote teaching” (94% relevant vs. 6% irrelevant).

All in all, it was observed that the students generated words in relation to remote teaching that were mostly shaped around conditions necessitated for sustaining remote teaching and technical problems encountered during the process. Other studies indicated that they encounter infrastructural problems mostly caused by inadequate access to electricity and Internet, lack of technological devices need to attend online classes.

The research findings revealed that Internet was the word that was mostly associated with the key concepts of EBA, ZOOM, student in remote teaching and remote classes. This might be attributed to the fact that the tools such as EBA and ZOOM can operate only when Internet is available. Generally, the findings lead us to conclude that the students associated a restricted number of words with the key concepts of remote teaching and they have a simple cognitive structures for remote teaching. In the light of the research findings, the following recommendations were developed: The problems related to physical infrastructure that are revealed by the students’ cognition should be fixed. Further studies should explore the reasons why the students associated “difficult/challenging” and “difficulty/challenge” with the concept of remote teaching.

## A Sytematic Review of English Curriculum Evaluation Studies in Turkey (Between 2005-2021)

Sedef SÜER<sup>1</sup>

### To cite this article:

Süer, S. (2022). Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programlarını Değerlendirmeye Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Sistematik Analizi (2005-2021 Yılları Arası). *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 528-544. doi:10.30.900/kafkasegt.963984

**Research article**


**Received:** 07. 07. 2021

**Accepted:**25.05.2022

### Abstract

Updating and evaluating language teaching programs in Turkey is an important issue, which leads to this issue occupies an important place in the scientific field. This study aimed to determine the research trends in the postgraduate theses conducted to evaluate the English language curriculum developed and updated by the Ministry of National Education since the year of 2005. The study was based on the systematic review design and included 52 theses aiming to evaluate the English language curriculum between 2005 and 2021 years. The findings showed that most of the postgraduate studies aiming to evaluate the English language curriculum were carried out in the last five years, and targeted to evaluate 2012-2013 teaching programs especially designed for early age groups (such as 2nd, 4th and 5th grades). Although Eisner’s Educational Connoisseurship model is the most preferred curriculum evaluation model in postgraduate theses, a great number of theses were based on the elements and the effectiveness of the curriculum in practice. The theses were determined to adopt mixed methods and descriptive survey design, while teachers were preferred as the data source and the studies were carried out with a sample size of 1-50 participants without using the sampling method. The data of the study in postgraduate theses were collected mostly through surveys and interviews, and were analyzed with descriptive statistics and comparison tests. With this study, the general tendency or framework of studies evaluating language curriculum, one of the most preferred areas for curriculum evaluation studies, was revealed.

**Keywords:** English language teaching, curriculum, curriculum evaluation, systematic review.

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Assistant Professor, sedef.suer@dicle.edu.tr, Dicle University, Ziya Gökalp Education Faculty, Turkey

## Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programlarını Değerlendirmeye Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Sistematiik Analizi (2005-2021 Yılları Arası)

Sedef SÜER<sup>1</sup>

### Atıf:

Süer, S. (2022). Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programlarını Değerlendirmeye Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Sistematiik Analizi (2005-2021 Yılları Arası). *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 528-544. doi:10.30.900/kafkasegt.963984

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:**07.07.2021

**Kabul Tarihi:**25.05.2022

### Öz

Türkiye’de dil öğretim programlarının güncellenmesi ve değerlendirilmesi önemli bir konu olmakla beraber bu durum bilimsel alanda önemli bir yer işgal etmektedir. Bu çalışmada, 2005 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve güncellenen İngilizce öğretim programlarını değerlendirmek amacıyla yürütülen lisansüstü tezleri incelemek ve söz konusu tezlerdeki araştırma eğilimlerini sistematiik olarak analiz etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda 2005-2021 yılları arasında İngilizce öğretim programlarını değerlendirmeyi konu edinen toplam 52 adet tez incelenmiştir. İncelemeler neticesinde İngilizce öğretim programlarını değerlendirmeyi konu edinen lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun son beş yılda yürütüldüğü, yüksek lisans tezlerinin çoğunlukta olduğu, 2012-2013 yılında uygulamaya konulan ve özellikle erken çocuklukta dil öğretimine yönelik hazırlanan öğretim programlarını (2., 4. ve 5. sınıf) değerlendirmeye yönelik tezlerin ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Eisner’in Eğitsel Eleştiri modeli, lisansüstü tezlerde en çok tercih edilen program değerlendirme modeli olmasına rağmen, tezlerin büyük bir kısmında programın öğeleri ve uygulamadaki etkililiğine yönelik bir değerlendirme yaklaşımının söz konusu olduğu görülmektedir. Söz konusu tezlerin yöntemsel açıdan karma yöntem, betimsel tarama deseni ile yürütüldüğü, veri kaynağı olarak öğretmenlerin tercih edildiği ve örnekleme yöntemi kullanılmadan 1-50 kişiden oluşan örneklem büyüklüğü ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak daha çok anket ve görüşme teknikleri tercih edilirken betimsel istatistik ve karşılaştırma testleri gibi istatistik tekniklerinin sıklıkla kullanıldığı gözlenmiştir. Bu çalışma ile program değerlendirmenin en sık yapıldığı alanlardan biri olan dil öğretim programlarını değerlendiren çalışmaların genel eğilimi veya görünümü ortaya çıkarılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** İngiliz dili eğitimi, eğitim programı, program değerlendirme, sistematiik derleme.

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Sedef SÜER, Dr. Öğrt. Üyesi, sedef.suer@dicle.edu.tr, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Türkiye



## Introduction

Language is one of the most functional communication tools in the social field, and language teaching is one of the most important fields of education in many education systems. In the 21st century, people are expected to use and speak at least a few foreign languages effectively (Partnership for 21st Century [P21], 2010; Yastibas & Erdal, 2020). That's why language teaching becomes an important industry and millions of children and adults spend a quiet deal of time and effort to learn a new language (Richards, 2001). With the effect of westernization in Turkey, an interest and demand increased for foreign language learning in schools and educational institutions (Isik, 2008) as a result, English became the most preferred foreign language in Turkish society unlike the languages such as French, Arabic and German (Akçakaya, 2009). Many programs for teaching English at different school levels have been developed and implemented following the intense interest and demand for learning English (McKay, 2010) in Turkey.

Initial attempts to develop foreign language programs in Turkey started with the cooperation relations with the Council of Europe in 1968, and in 1972 foreign language curriculum for secondary schools was prepared and implemented (Demirel, 2012a). Between the years 1980-1990, the arrangements on foreign language education were made for secondary and upper level schools. Foreign language curriculum were designed for Anatolian and vocational high schools (Demircan, 1988). In 1997, with the transition to the eight-years uninterrupted education model, English language education started to be given from the primary school levels (Akyuz, 2013). This regulation was a first step for introducing foreign language education to earlier ages and foreign language teaching started to be given two hours a week in 4th and 5th grades and four hours a week in 6th, 7th and 8th grades (Kirkgoz, 2010). According to the evaluation and research results of the 1997 curriculum, the program was based on the behavioristic approach and was ineffective in achieving the program goals (Ormeçi, 2009; Topkaya & Kucuk, 2010). Based on this, the Ministry of National Education made a comprehensive reform in 2006 and rearranged the curriculum based on the constructivist approach (Kucuk, 2008). This new regulation increased the weekly course hours (three hours in a week) (Cetintas, 2010) and adopted student-centered and communication-oriented language approach (Cihan & Gurlen, 2013). The following amendment to the education system in Turkey abolished the eight-years compulsory primary education in the 2012-2013 academic years, and replaced 12-years interrupted 4 + 4 + 4 compulsory education (Akyuz, 2013; Yavuz & Topkaya, 2013). This new regulation shifted the school starting age to 5.5, and the language learning age to an earlier period such as 2nd grade (Akpınar, Donder, Yildirim & Karahan, 2012; Bayyurt, 2012). The last update regarding the curriculum in Turkey was in 2018. Although the 2018 curriculum does not contain radical changes, it was put into practice in 2018 after having taken the teachers', parents' and academics' views, which were presented as a draft in 2017 (Isik, 2019). The most prominent features of the 2018 English language curriculum were the key competences framed by the European Commission and the integration of universal and socially important values into the program. In addition, the use of process-oriented measurement and evaluation methods is also emphasized (Ministry of National Education [MoNE], 2017).

Effective and serious steps have been taken in achieving the desired level of English language teaching, and certain curriculum development attempts have been carried out in Turkey. Curriculum development in education is a difficult and open-to-change process (Halimi & Kochova, 2013) that includes needs analysis, determination of gains, organization of content, realization of learning experiences and evaluation of the whole process (Nunan, 1988; Richards, 2001). Ellis (2015) stated that the only shortcoming of a developed curriculum is that it needs implementation. Because the inferences of the people who develop the curriculum and who implement it may differ from each other (Ben-Peretz, 2001). For this reason, a developed and implemented curriculum should definitely need to be tested (White, 2006; Erturk, 2013). Curriculum evaluation in education is carried out to carry educational activities to a better level (Hastings, 1966) and it is an indispensable element of the curriculum development process (Peacock, 2009). Curriculum evaluation serves as a feedback mechanism for the curriculum development process and provides scientific evidence for updated and improved programs (Orbeyi & Guven, 2008).

The need to test educational programs has made curriculum evaluation an important field of study since the early 20th century (Hewings & Dudley-Evans, 1996). It is only possible to determine the effectiveness of an educational program during the implementation process. Curriculum development experts and educators need feedback on the extent students achieve the goals set by the programs, what malfunctions are observed during implementation process, and how effectively the stakeholders can implement it (Al-Jardani, 2012; Demirel, 2012b). In order to provide this feedback, it is necessary to provide data obtained by scientific methods about the views, opinions, and practices of all stakeholders (Varis, 1988). The related literature showed that scientific studies exist to evaluate the updated English language curriculum, and the English language curriculum is one of the most frequently preferred fields for curriculum evaluation studies (Kurt & Erdogan, 2015). Although it is important to systematically and continuously evaluate the curriculum and determine its strengths and weaknesses for effective English teaching (Aksoy, 2020), analysis of study trends in this field is also necessary (Bikmaz, Aksoy, Tatar & Altinyuzuk, 2013).

### **Review of Literature**

The related literature showed that the contents of scientific studies in curriculum and instruction were explored in depth, and several studies have been carried out to summarize the research trends and orientations in this field. Ozan and Kose (2014) examined the research trends and tendencies of 380 articles published in Curriculum and Instruction between 2007-2011. Kurt and Erdogan (2015) examined 38 studies, including 21 articles, 9 master's theses and 8 doctoral dissertations, in the curriculum evaluation studies between 2004-2013. Koc (2016) investigated 142 graduate thesis focused on the evaluation of the primary school curriculum between 2007-2009 in Turkey. Finally, Asiroglu (2020) examined 73 doctoral dissertations in curriculum and instruction based on mixed methods between 2009-2019.

The highlighting issue in curriculum and instruction studies is that the scientific studies are mostly carried out for curriculum evaluation (Kurt & Erdogan, 2015; Asiroglu, 2020). In many studies, most of the studies are on quantitative research method and descriptive survey design, while questionnaires, scales and interview forms are frequently used as data collection tools, and teachers and students are preferred as data sources (Ozan & Kose, 2014; Kurt & Erdogan, 2015; Koc, 2016; Asiroglu, 2020). It is also apparent that sampling, sample sizes and the data analysis techniques' preferences in these studies are quite different.

It is seen that the studies examining the research trends in curriculum and instruction field are carried out at certain intervals and thus, these studies guide people working in this field with complementary data on what kind of research is needed and what kind of studies are carried out. Cohen, Manion and Morrison (2007) stated that analyzing such studies systematically at certain time intervals provides benefits to researchers studying and planning to research by summarizing the general view in the field. However, the related literature showed that, as an area where program evaluation studies are mostly carried out, curriculum evaluation studies on English language do not include a study presenting a comprehensive data yet. In this sense, as the studies carried out to evaluate English education programs are quite functional to provide a basis for educational decisions and presenting reliable data in solving existing problems, knowing the general view of the studies will also contribute to both researchers and field experts working in this field as it summarizes topics of interest and research methods in curriculum development in Turkey. All stakeholders, especially researchers studying or planning to study in this field, could easily see the what different evaluation processes are carried out on similar curricula and what aspects of evaluation overlooked in process or what parts of curriculum need more focus. Thus, knowing the tendencies of researches in a specific field will contribute to filling of gaps in the studied field. With this in mind, this study aims to analyze studies on evaluating English language teaching programs. In this context, the following research questions are sought:

1. What trends are observed in curriculum evaluations preferences in postgraduate theses/dissertations?
2. What trends are observed in methodology of postgraduate theses/dissertations?
3. What trends are observed in sampling part of postgraduate theses/dissertations?

#### 4. What trends are observed in data collections and analysis parts of theses/dissertations?

### Method

#### Research Design

This study adopted a systematic review method, as postgraduate theses/dissertations based on English language curriculum evaluation were scanned. A systematic review is a type of research that limits the biases and allows an application of scientific strategies, critical appraisals, synthesis of all studies on a particular topic (Cook, Sackett & Spitzer, 1995). Systematic reviews require both intensive labor and expertise in the subject and scientific methods (Wright, Brand, Dunn & Spindler, 2007). This method provides a chance of clarifying strengths and weaknesses of the literature on a specific topic and summarizing a great deal of studies, avoiding unnecessary studies (Lang & Secic, 1997). In systematic review, five steps were proposed to be followed by the researchers (Khan, Kunz, Kleijnen & Antes, 2003; Higgins & Green, 2011):

1. *Framing questions for a review:* Well-defined research questions were identified.
2. *Identifying relevant studies:* Relevant studies were searched in line with the determined criteria.
3. *Assessing the quality of studies:* The studies were selected and included based on pre-determined criteria.
4. *Data extraction:* The studies were examined and categories were created to analyze data.
5. *Interpreting the findings:* The data obtained from postgraduate theses/dissertations were summarized and interpreted.

#### Study Population

The population of this study comprises the postgraduate theses focused on the evaluation of the English language curriculum between 2005-2021. Criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used in the sample selection. Criterion sampling is a method based on the process of including or excluding situations and samples that meet a set of criteria predetermined by the researchers (Suri, 2011; Creswell, 2017). The postgraduate theses/dissertations were selected based on the criteria that the studies are based on evaluating the English language curriculum, which was put into practice after the program renewal and updates by the MoNE between 2005 and 2021.

#### Data Collection

The data of the research was collected by taking the criteria determined by the researcher into account and using the keywords of the English language teaching program, English language program evaluation, curriculum evaluation in English teaching. As a result of the first searches, 55 postgraduate theses in this field were collected. Following the in-depth examinations, three theses were excluded from the research as they failed to meet the criteria mentioned above, then 52 theses were included in the research. The postgraduate theses/dissertations on evaluating the English language curriculum include mostly master's theses ( $f = 39$ ) and with a less of Phd dissertations ( $f = 13$ ).

#### Coding Process

The data coding form was created in accordance with the research questions to encode the data. A form was used for the coding of data and the form was designed with the help of “*The Thesis Examination Form*” developed by Yazar & Dokumaci-Sutcu (2018). Then the form was sent to three experts in the field for their opinion and the proposed changes were made and used. The researcher created a code book during the code generation process. After reading the theses repeatedly and making the required arrangements in the codebook, the analysis in the codebook, which representing the 20% of analysis, were presented to another expert in the field to ensure consistency. Then each thesis was carefully read and encoded by considering the codes generated. Since this study was

conducted based on codebook process and the data was coded by a single researcher, internal consistency between coders were not required (Kuckartz, 2014).

Descriptive analysis method was used in the analysis of the data. Descriptive analysis is a data analysis technique used to present and interpret the findings to the reader in an organized way (Yildirim & Simsek, 2011). In the process, fist of all thematic framework of the research were designed, experts' opinion were taken for the overall design of the research (pupose, categories, research questions, research models, data collection tools and study samples). Within the scope of research questions, the data were coded and categorized into a form in this study. Descriptive statistical techniques, figures and visuals were used for analysis and presentation of the data.

### Ethical Issues

As this study is based on systematic analysis of documents, committee approval is not required. This article has been conducted by following the publication ethics and principles of the scientific discipline. During the process, the principles of publication principles were respected and responsibilities for universal ethical values were fulfilled.

### Findings

In this section, the findings obtained from the postgraduate theses conducted to evaluate the English language curriculum between 2005 and 2021, are presented in the direction of research questions.

#### The Curriculum Evaluations Preferences in Postgraduate Theses/Dissertations

The findings related to the general tendency of postgraduate theses on ELT were presented in terms of program updates, targeted grade level, and curriculum evaluations model.

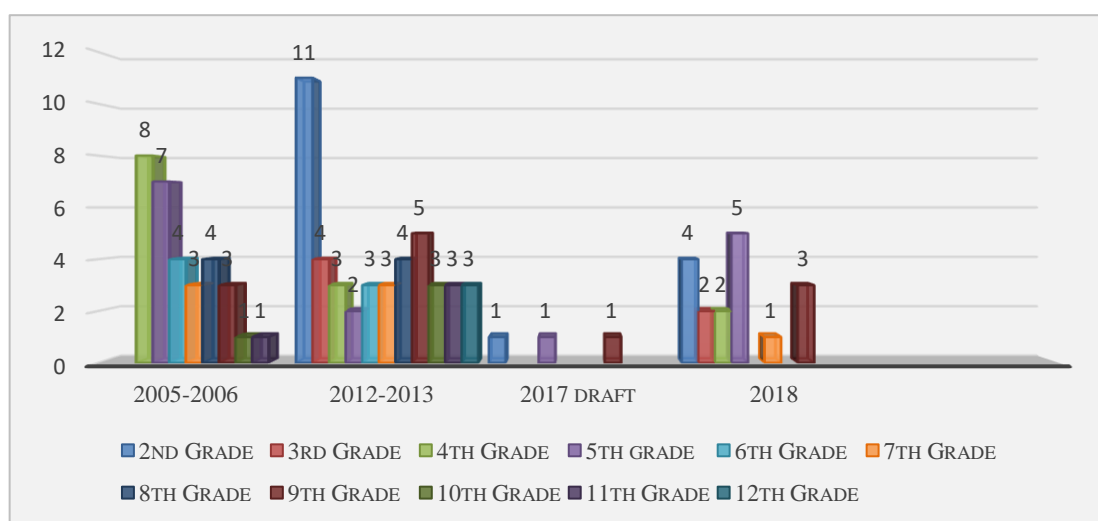


Figure 1. The Distribution of Postgraduate Theses on Evaluating English Language Curriculum by Program Updates and Targeted Grades

Figure 1 shows that the majority of postgraduate theses/dissertations aim to evaluate the program update in 2012-2013 (f=21). The second most evaluated program update is that put into practice in 2005-2006 (f=17). Along with this, the postgraduate theses/dissertations aiming to evaluate English language curriculum mostly targeted 4th-grade curriculum (f=8) following the 2005-2006 program update, while most of the theses/dissertations targeted 2nd grade (f =11) curriculum following the 2012-2013 update. As for the 2017 draft program, only the 2nd, 5th and 9th grades, which were piloted only in these grades were evaluated. Finally, for the 2018 updated program, the

5th-grade curriculum (f = 5) was mostly targeted by the postgraduate theses. As for the curriculum evaluation model, the general distribution of models by years was presented in Figure 2.

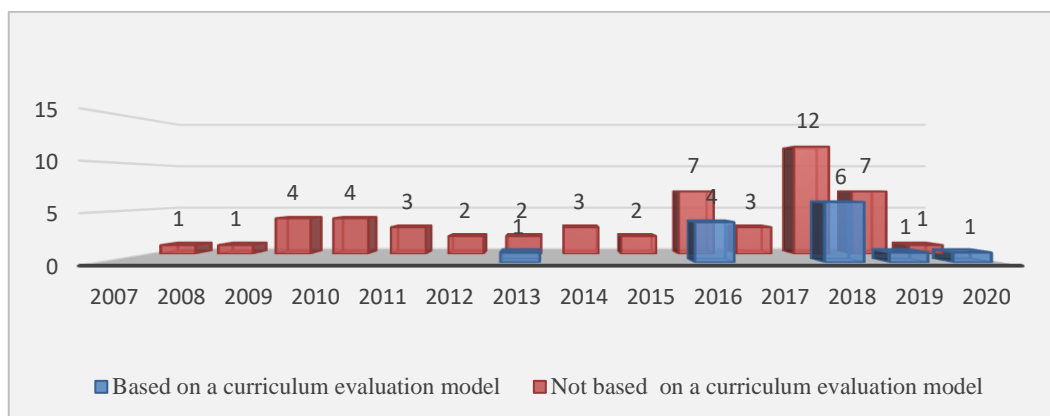
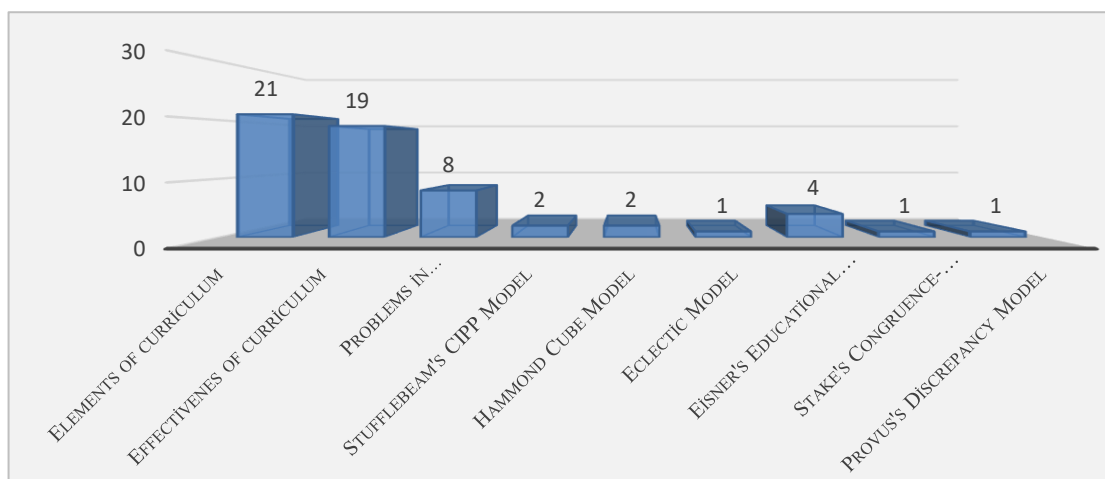


Figure 2. Distribution of Curriculum Evaluation Models on the Evaluation of English Language Curriculum by Years

As shown in Figure 2. most of the postgraduate theses/dissertations (f =39) aiming to evaluate English language curriculum are not based on a particular curriculum evaluation model, and curriculum evaluation models started to be included in theses/dissertations published after the year of 2012. Figure 3 shows the distribution of curriculum evaluation models used in postgraduate theses/dissertations.



• The reason why the number of evaluation models given in the figure is more than the total number of theses/dissertations is that more than one model were preferred in some theses.

Figure 3. The Distribution of Curriculum Evaluation Models Used in Postgraduate Theses.

Figure 3 shows that most of the postgraduate theses/dissertations aiming to evaluate the English language curriculum were conducted based on the elements of the program (f=21), the effectiveness of the program in practice (f=19), and the problems in the program implementation (f=8). However, Eisner's Educational Connoisseurship model (f=4) is the most preferred curriculum evaluation model in postgraduate theses/dissertations based on a curriculum evaluation model.

**The Methodological Trends in Postgraduate Theses/Dissertations**

In this part, the general tendency of postgraduate theses/dissertations on ELT were searched in terms of adopted research method and designs.



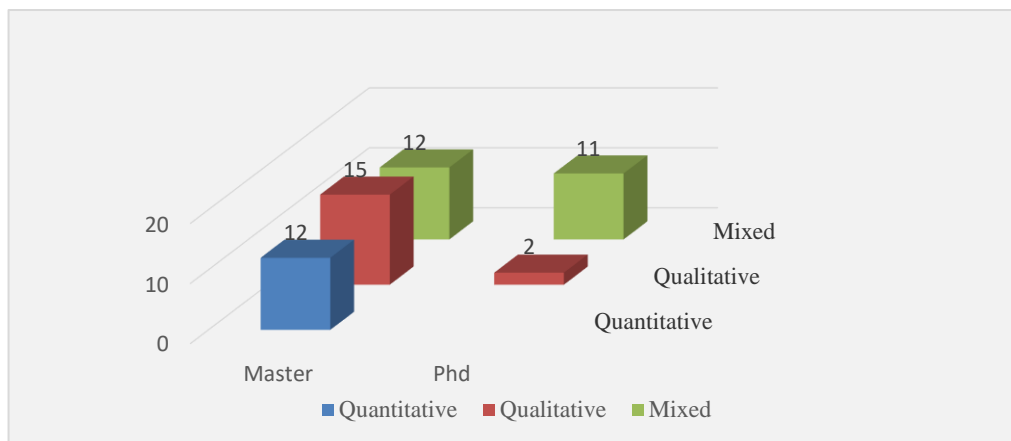
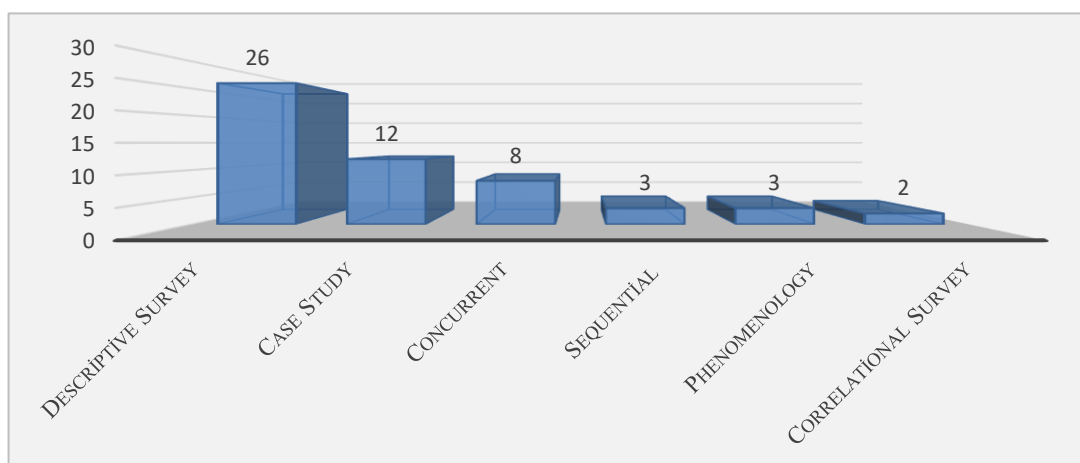


Figure 4. Distribution of Research Methods in Postgraduate Theses/Dissertations

In postgraduate theses/dissertations aiming to evaluate the English language curriculum, the mixed method is the most preferred ( $f=23$ ) and the quantitative method is the least preferred ( $f=12$ ) research methods. While there is a tendency to work with quantitative or qualitative methods alone in master's theses, the tendency to work with qualitative methods or with mixed-method exists in doctoral dissertations. As for the research design preferences of postgraduate theses on ELT were presented in Figure 5.



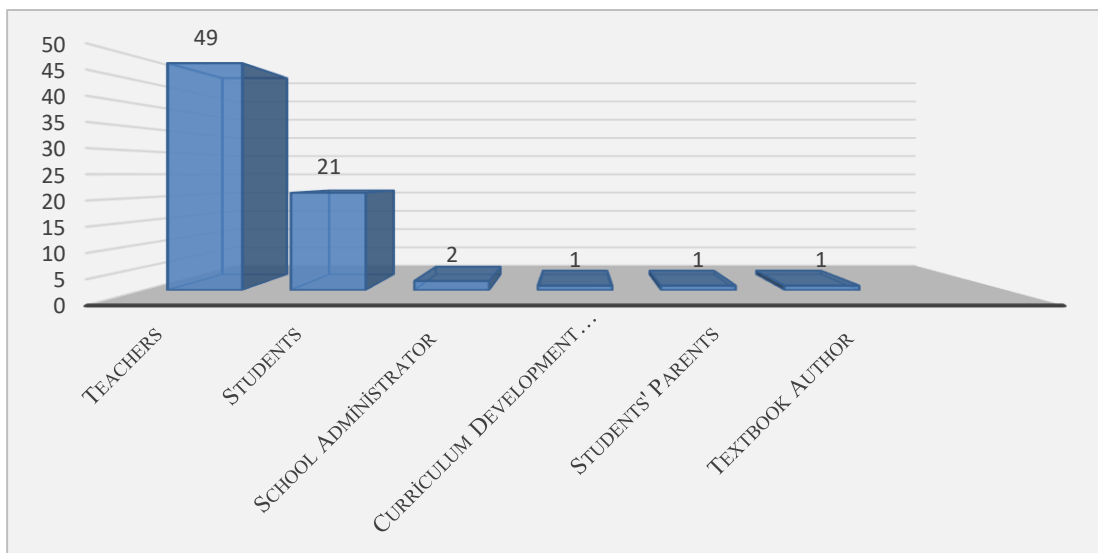
• The reason why the number of research designs given in the figure is more than the total number of theses/dissertations is that more than one research design was preferred in two theses.

Figure 5. The Distribution of Postgraduate Theses/Dissertations in terms of Research Designs

As given in Figure 5. in postgraduate theses/dissertations aiming to evaluate English language curriculum, the most preferred research design is descriptive survey design ( $f=26$ ), and the second one is a case study ( $f=12$ ). The least preferred research design is the correlational survey design ( $f=2$ ).

### The Sampling Trends in Postgraduate Theses/Dissertations

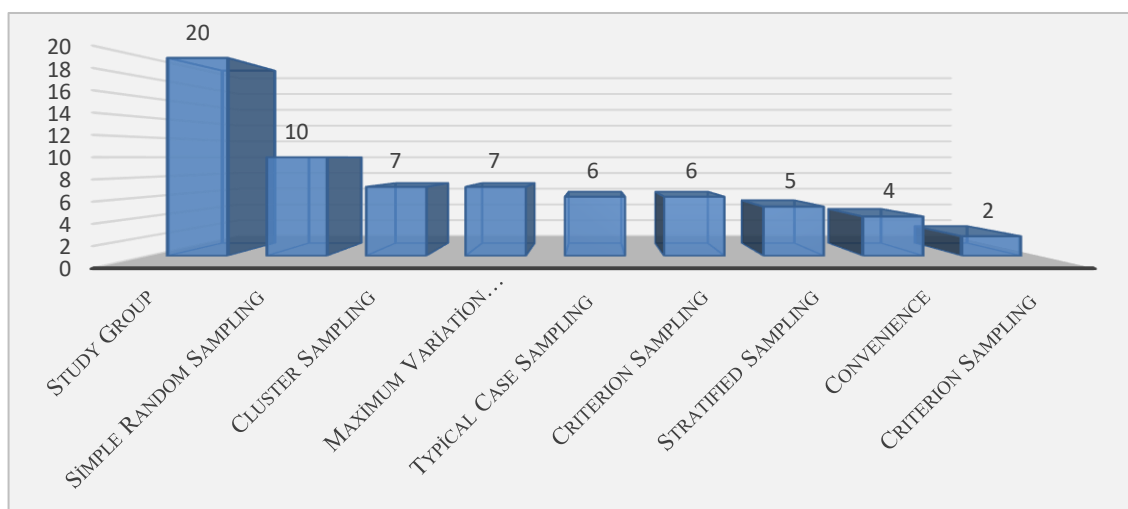
The findings on the general tendency of postgraduate theses/dissertations on ELT were presented in terms of data sources, sampling and sample size.



• The reason why the total frequency given in the figure is more than the total number of theses is that some theses/dissertations included more than one data source.

Figure 6. The Distribution of Postgraduate Theses/Dissertations in terms of Data Source

Figure 6. shows that the data from teachers (f=49) and then from students (f=21) in postgraduate theses/dissertations aiming to evaluate English language curriculum. Apart from this, school administrator (f=2), an expert in curriculum development (f=1), textbook author (f=1) were also used as data sources. The findings related to sampling methods used in postgraduate theses on ELT programs were presented in Figure 7.



• The reason why the total frequency given in the figure is more than the total number of theses is that some theses/dissertations adopted more than one sampling method.

Figure 7. The Distribution of Sampling Method Used in Postgraduate Theses/Dissertations

As given in Figure 7. most of the postgraduate theses/dissertations these aiming to evaluate the English curriculum did not adopt any kind of sampling method instead the use of study group (f =20). Simple random sampling method (f =10) was mostly used in postgraduate studies where sampling method was preferred. The cluster sampling (f = 7), maximum variation sampling (f = 7), typical case sampling (f = 6) and criterion sampling (f = 6) methods were also frequently used in these studies. The distribution of sample size used in postgraduate theses/dissertations on evaluating ELT programs were presented in Figure 8.

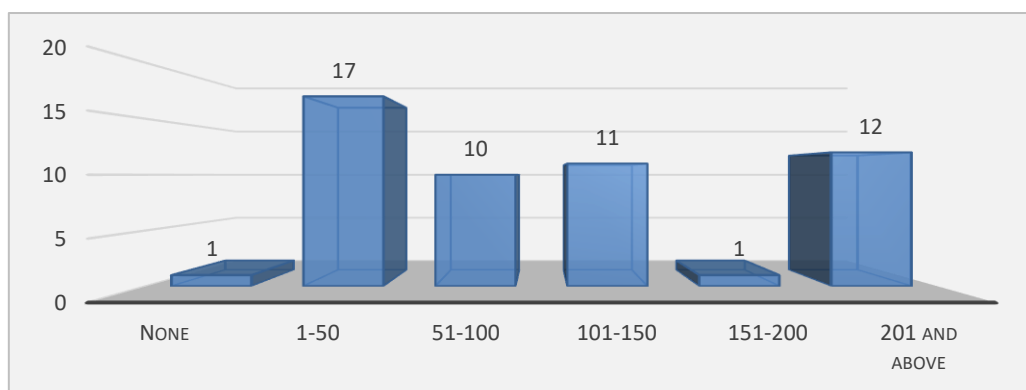
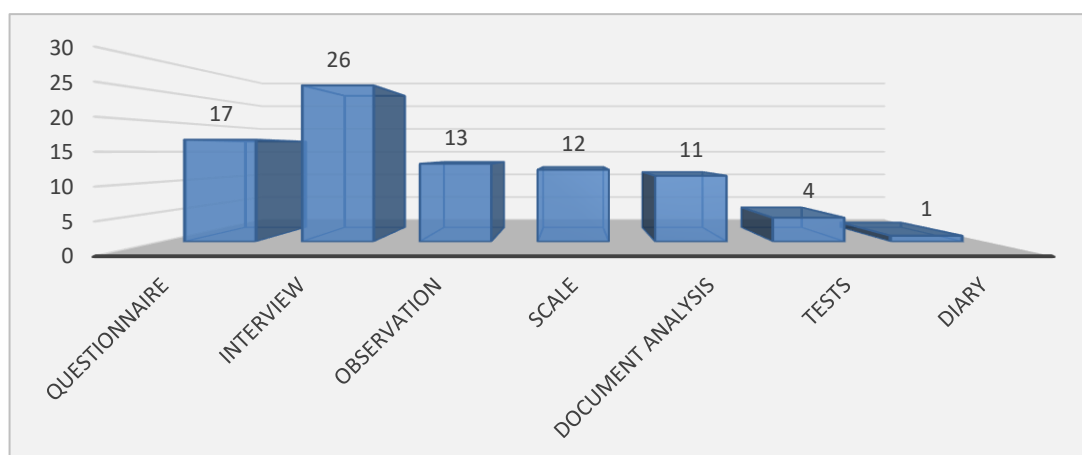


Figure 8. The Distribution of Sample Size in Postgraduate Theses/Dissertations

As seen in Figure 8, most of the postgraduate theses/dissertations on the evaluation of the English language curriculum included a sample size of 1-50 participants (f=17). However, the sample size of 201 and above (f=12) is the second most preferred sample size, while the sample size of 151-200 (f =1) was the least preferred one.

### The Data Collections and Analysis Trends in Postgraduate Theses/Dissertations

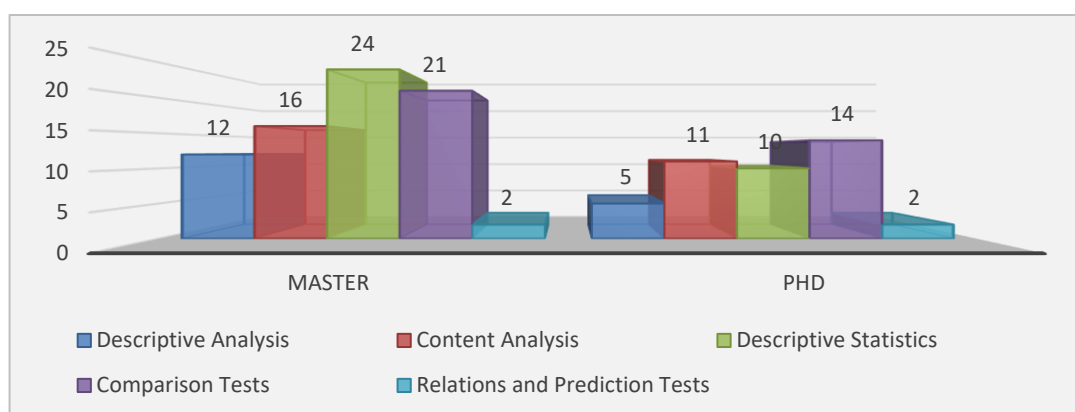
The findings related trends in data collection tools and analysis techniques used in postgraduate theses/dissertations on evaluating the ELT curriculum were presented in Figure 9-10.



• The reason why the total frequency given in the figure is more than the total number of theses is that some theses/dissertations included more than one data collection tools.

Figure 9. The Distribution of Data Collection Tools in Postgraduate Theses/Dissertations.

Figure 9 shows that the majority of postgraduate theses/dissertations aiming to evaluate the English language curriculum mostly included the interview (f =26) and questionnaire (f =17) as data collection tools. However, observation (f=13), scale (f =12) and document analysis (f=11) were also frequently preferred tools. The document analysis includes curriculum implemented by MoNE (f=7), Common European Framework of Reference for Languages (f=1), teachers' annual plans (f = 2), and group teachers' meeting records (f=1). The tests used in the curriculum evaluation studies include achievement (f=3) and language skill tests (f=1) as data collection tools. The distribution of data analysis techniques used in postgraduate theses/dissertations on evaluating the ELT curriculum was presented in Figure 10.



• The reason why the total frequency given in the figure is more than the total number of theses is that some theses/dissertations included more than one data analysis techniques.

Figure 10. The Distribution of Data Collection Techniques in Postgraduate Theses/Dissertations

As seen in Figure 10, the postgraduate theses/dissertations aiming to evaluate the English language curriculum include many qualitative and quantitative data analysis techniques. While descriptive statistics ( $f=24$ ) and comparison tests ( $f=21$ ) were mostly preferred in master's theses, the comparison tests ( $f=14$ ) and content analysis ( $f=11$ ) were frequently used in phd dissertations.

### Conclusion, Discussion and Implications

This study aimed to analyze postgraduate theses on the English language teaching curriculum, which is one area of curriculum evaluation studies frequently conducted in Turkey. Within the study, 52 theses/dissertations aiming to evaluate the English language curriculum between 2005 and 2021 were examined and most of which comprised master's thesis.

Significant increase exists in the number of postgraduate theses/dissertations on evaluating English language curriculum in the last five years, with the highest number of theses/dissertations published in 2018, and the least number of studies in the years 2007, 2008 and 2020 with only one study per year. This is due to the fact that curriculum and instruction departments are preferred more than other departments as a postgraduate education option, thus institutes in more universities started to actively offer postgraduate education programs for the department of curriculum and instruction. In line with this, in the last decade, two program updates in the English language curriculum in 2011-2012 and 2017-2018 may have motivated researchers to conduct curriculum evaluation studies in this area. In addition, that only one study was carried out in 2020 compared to the last 5 years may be because of the negative effects of the ongoing COVID-19 pandemic conditions worldwide, and the disruption of the education process in universities and schools caused the postgraduate studies planned to be completed this year to a future date. Because of the coronavirus epidemic, Higher Education Council (HEC) allowed students studying in bachelor's and postgraduate programs to freeze registration for the spring semester of the 2019-2020 academic years (HEC, 2020). Majority of postgraduate theses/dissertations aiming to evaluate ELT curriculum focused on evaluating the curriculum update implemented in 2012-2013. This curriculum update in 2012-2013 caused hesitation in the society, as the new curriculum brought the age of starting school to a very early period of 60 months and the age of language learning as 72 months (Solak & Semerci, 2015). Thus, researchers may have needed to do research on this to remove hesitation. Along with this, postgraduate theses/dissertations aiming to evaluate English language curricula focused on 4th and 5th grade curricula after the program update in the 2005-2006, and 2nd grade curriculum following the program updates in 2012-2013. Considering the grade level of targeted program for evaluation, curriculum for early age groups attracted more attention when compared to the upper grades. Since the process of language learning and teaching at an early age required a fresh approach, postgraduate theses/dissertations may have focused more on evaluating curricula prepared for young language learners. As we know it, the cognitive, social and emotional structures of young learners differ from adults (Philp, Oliver & Mackey, 2008). The language teaching process for young age group requires activity-based teaching such as songs and games, maintaining language teaching with innovative

materials in well-equipped learning environments, and implementing this process in cooperation with other teachers in schools (Pinter, 2017) thus evaluation of the curriculum for these groups may have attracted more attention.

Majority of postgraduate theses/dissertations aiming to evaluate English language curriculum are not based on a specific curriculum evaluation model, evaluation based on any specific models started to be included in the thesis published after 2012, and theses/dissertations in which curriculum evaluation models were used the most were published in 2018. Most of the postgraduate studies aiming to evaluate the English language curriculum were carried out to determine the elements of the curriculum, the effectiveness of the curriculum in practice, and the problems in the curriculum implementation. The graduate theses/dissertations conducted to evaluate the English language curriculum may have been written to determine the general characteristics, elements and problems in implementation of the curriculum, so that they could convey the feedback from teachers to the program developers. However, in the following studies, it is thought that more formal curriculum evaluation studies were carried out by including more factors (such as students, parents, school administration, experts) because of the widespread use of curriculum and instruction departments in universities which lead the training of more qualified experts in the field. In addition, Eisner's Educational Connoisseurship model is the most preferred curriculum evaluation model in graduate theses because it allows the evaluation to be made under the criteria and experiences determined by the experts of the field rather than the providing superficial data, thus revealing the details better (Kara & Akdag, 2020).

As for the methodological trends of the postgraduate theses/dissertations, the most preferred method was mixed method and the least one was the quantitative method. While there is a tendency to work with quantitative or qualitative methods alone in master's theses, the tendency to work with qualitative methods with mixed method is more in phd dissertations. That master's theses provide a shorter thesis writing process may have led the researchers to study on a single research method. Doctoral dissertations may have led researchers to adopt mixed method studies as they offer a longer thesis writing process and require high level scientific skills from researchers. In addition, researchers may have felt the need to adopt mixed method studies in order to eliminate the disadvantages of working only with qualitative or quantitative method in line with the scientific research skills they gained at the phd process. As for the study design, the descriptive survey design is the most preferred method in postgraduate dissertations aiming to evaluate the English language curriculum. This finding is basically similar to the results of the studies in the related literature and most of the postgraduate theses/dissertations were carried out in descriptive survey design (Bikmaz et al., 2013; Ozan & Kose, 2014; Kurt & Erdogan, 2015). Descriptive survey design may be preferred when the researchers want their study results to be more generalizable, especially in regions where curriculums are designed centrally and implemented throughout the country. As with the effect of a formative approach in curriculum evaluation, researchers may strive to make the results of their evaluation in a certain region generalizable to other places and regions where the program is implemented (Kara & Akdag, 2020). For this reason, they may tend to study with the research designs in which they can generalize their findings and results.

As for the sampling process for data collection, the postgraduate theses/dissertations on evaluating English language curriculum predominantly sampled teachers and then students as a data source. As a practitioner of the curriculum the teachers, and as targeted audiences of the curriculum the students are the most preferred data sources in curriculum evaluation studies in Turkey (Erisen, Sezer & Kaya, 2019; Tan-Sisman, Odun-Baskiran & Aktan-Tas, 2019; Asiroglu, 2020). In these studies, based on the idea that teachers bear the responsibility of the learning and teaching process to a great extent (Seiffert, 1986), they expect teachers to decide on the effectiveness of their teaching processes and program (Bharvad, 2010). Although this enables teachers to present rich data by reflecting their own instructional behavior as the planner and implementer of the process (Hunkins, 1980), it reveals the limitation of program evaluation experts not to get as much data as they want since the teachers are emotionally very close to the process (Woods, 1988). To add, most of the postgraduate theses/dissertations that aim to evaluate the English language curriculum did not include any specified sampling method, instead included the study group. The most common method for

sampling was simple random sampling in studies where sample selection was used. Since the grade level of a certain level is taken into consideration in postgraduate theses/dissertations, the researchers included the English teachers who handle the determined grade level in the study group. Since the number of English teachers who are currently teaching the determined class level is limited, the researcher may have felt obliged to work with the study group rather than sampling. In addition, in postgraduate studies with larger sample groups, the researcher may prefer the simple random sampling method in order to generalize the research results and to prevent biased analysis. As for the sample size preference, most of the postgraduate theses/dissertations that aim to evaluate the ELT programs mostly studied with 1-50 sample size and then with 201 and above. There thought to be two reasons behind this result. The first reason is that some postgraduate theses/dissertations in question were designed with a qualitative method which requires a small sample size. The second one is the number of English teachers who teach the certain grade level for curriculum evaluation is quite limited. However, that the sample size of 201 and above is the second most preferred sample size is thought to be due to the quantitative data collected, especially from student groups in studies conducted with mixed and quantitative methods.

As regards to data collection tools, many data collection tools were used in postgraduate theses/dissertations. First the questionnaire, then the interview was determined to be the most preferred data collection tools. This is related to the fact that the data is commonly collected with an interview in qualitative methods while it was collected with the questionnaire in quantitative methods, as in the current sample size finding. In addition, this result is consistent with the findings of studies conducted with a similar approach in the literature (Ozan & Kose, 2014; Kurt & Erdogan, 2015; Yazar & Dokumaci-Sutcu, 2018). The data collected with these tools were mostly analyzed with descriptive statistics and comparison tests in master's theses, while comparison tests and content analysis were frequently used in phd dissertations. What led to the frequent use of these two data analysis techniques in these postgraduate theses is that especially the descriptive statistical techniques were used in the analysis of quantitative data where the questionnaires were used as a data collection tool, and the use of content analysis technique was preferred in the analysis of qualitative data where interview technique was preferred as a data collection tool. In addition, the use of comparison tests stemmed from the tendency of testing independent variables and determining the significant difference between groups in theses where scale was used as a data collection tool.

This study was carried out to reveal the tendencies and general view in scientific studies aimed at evaluating English language curriculum. Based on the data obtained, the majority of English curriculum evaluation studies have been conducted in the last five years, which boomed in 2018, and the 2012-2013 curriculum was the most evaluated program update in the literature. Although Eisner's Educational Connoisseurship model is the most preferred curriculum evaluation model in postgraduate theses, a great number of theses based on the elements and the effectiveness of the curriculum in practice. These theses frequently targeted the ELT programs for early age groups (such as 2nd, 4th and 5th grades). Method of the studies was mostly designed in mixed method and descriptive survey design. Teachers were preferred as the data source and the studies were carried out with a sample size of 1-50 participants determined as the study group without using the sampling method. In addition, while survey and interview were determined to be the most used data tools in these studies, the data obtained were frequently analyzed with comparison tests to reach research findings.

Since most of the scientific articles in the field are derived from postgraduate theses, the study was limited to only postgraduate theses/dissertations. In addition, the serious initiatives and curriculum studies in the field of English language teaching have begun to be carried out since the 2005-2006 academic year; the publishing year range of graduate theses/dissertations is limited to the years between 2005-2021. This study is still important because it presents a general framework of evaluation studies on the English language curriculum. Because it provides a general framework for both researchers and curriculum development experts working in the field, as well as guiding them.

Based on the results, the following issues regarding the studies on ELT curriculum evaluation are recommended:

- The studies should be more based on different curriculum evaluation models developed in the field for professional evaluation studies.



- The studies may include larger sample groups and including different data sources such as parents, curriculum experts, school administrators, and different grade levels for English language curriculum evaluation studies in the future.

#### **Lisans Bilgileri**

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

#### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

#### **Ethical Declaration**

As this study is based on systematic analysis of documents, committee approval is not required. This article was conducted by following the publication ethics and principles of the scientific discipline. During the process, the principles of publication principles were respected and responsibilities for universal ethical values were fulfilled. Along with these, the journal writing rules, publication principles of the journals were followed too. The responsibility belongs to the author in case of any violations.

## References

- Akcakaya, N. (2009). *The organization of 8th grade learners' beliefs related to learning english as a foreign language*. [Unpublished M.A. Thesis]. Gazi Antep University, Gazi Antep.
- Akpınar, B., Donder, A., Yildirim, B., & Karahan, O. (2012). The evaluation of 4+4+4 system (model) in education in the context of opposite curriculum. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 25–39. <https://openaccess.mku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12483/1833/Akp%20Burhan%202012.pdf>
- Aksoy, E., (2020). Evaluation of the 2017 updated secondary school English curriculum of Turkey by means of theory-practice link. *Turkish Journal of Education*, 9(1), 1–21. <https://doi.org/10.19128/turje.575392>
- Akyuz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Al-Jardani, K. S. S. (2012). English language curriculum evaluation in Oman. *International Journal of English Linguistics*, 2(5), 40-45. <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v2n5p40>
- Asiroglu, S. (2020). Examination of doctoral theses based on mixed method in curriculum and instruction. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2) , 354-367. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/54643/769949>.
- Bayyurt, Y. (2012, November, 12-13). 4+4+4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi [Early foreign language education in 4 + 4 + 4 education system]. Paper presented at the *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı*, Hacettepe University, Ankara. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net>.
- Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teacher educators in a changing world. *Journal of teacher education*, 52(1), 48-56. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487101052001005>
- Bharvad, A. J. (2010). Curriculum evaluation. *International Research Journal*, 1(12), 72-74. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56610318/CURRICULUM\\_EVALUATION.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56610318/CURRICULUM_EVALUATION.pdf).
- Bikmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, O., & Altinyuzuk, C. A. (2013). The content analysis of Phd theses completed in the field of curriculum and instruction (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 287-303. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1627>
- Cetintas, B. (2010). Continuity of foreign language education and training in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/104723>
- Cihan, T. & Gurlen, E. (2013). Teachers' opinions on the English language curriculum of the 5th grade of primary education. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=7fff0d54-babe-4225-abb5-7b24c7d968ac%40sessionmgr4006>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. New York: Routledge.
- Cook, D. J., Sackett, D. L., & Spitzer, W. O. (1995). Methodologic guidelines for systematic reviews of randomized control trials in health care from the Potsdam Consultation on Meta-Analysis. *Journal of clinical epidemiology*, 48(1), 167-171. [https://doi.org/10.1016/0895-4356\(94\)00172-M](https://doi.org/10.1016/0895-4356(94)00172-M)
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (H. Ozcan, Trans.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircan, O. (1988). *Dünden bugüne Türkiye 'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, O. (2012a). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, O. (2012b). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ellis, A.K. (2015). *Eğitim programı modelleri*. (A. Ari, Trans.). Eğitim Yayınevi.
- Erisen, Y., Sezer, H. N., & Kaya, N. (2019). The Examination of the Postgrade Theses on Harmonization Programs in Preschool Period: Analysis of Problems and Solution Suggestions. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 100-130. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1232757.pdf>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme*. İstanbul: Edge Akademi.

- Halimi, F. & Kochova, N. (2013, June). Foreign language curriculum development: A case study analysis of program goals and objectives. Paper presented at the *1st International Virtual Scientific Conference*. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35870094/>
- Hastings, J. T. (1966). Curriculum evaluation: The why of the outcomes. *Journal of Educational Measurement*, 3(1), 27-32. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1434266.pdf>
- Hewings, M. & Dudley-Evans, T. (1996). *Evaluation and course design in EAP*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall Macmillan.
- Higgins, J. P. T., & Green, S., (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions. Version 5.1.0*. Retrieved from <https://handbook-5-1.cochrane.org>
- Higher Education Council [HEC]. (2020). *Yök'ten üniversite öğrencileri için kayıt dondurma ve erteleme hakkı* (01.04.2020) <https://covid19.yok.gov.tr/alinan-kararlar>
- Hunkins, F. (1980), *Curriculum development; programme improvement*, Columbus, Ohio Merrill.
- Isik, A. (2008). Where do the mistakes in our foreign language education come from?. *Journal of Language and Linguistic Studies*,4(2), 15-26. <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/informit.231172032435950>
- Isik, E. (2019). *Güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programının (2017) Eğitsel eleştiri modeliyle değerlendirilmesi: Bir durum çalışması* [Unpublished doctoral dissertation]. Fırat University, Elazığ.
- Kara, A. & Akdag, M. (2020). Program değerlendirme modelleri. In B. Oral & T. Yazar (eds). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (2<sup>nd</sup> ed.).(ss: 469-507). Ankara: Pegem Akademi.
- Khan, K. S., Kunz, R., Kleijnen, J., & Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the royal society of medicine*, 96(3), 118-121. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/014107680309600304>
- Kirkgoz, Y. (2010). Teaching English at primary education: From policy planning to practice. In B. Haznedar, B. & H.H. Uysal (Eds). *Handbook for the teaching foreign languages to young learners in primary schools*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koc, E. S. (2016). An analysis of dissertations written about evaluation of the primary education curricula in Turkey (2005-2014). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1)126-149. <http://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182918>
- Kucuk, O. (2008). *An evaluation of English language teaching program at key stage 1 and the opinions of teachers regarding the program*. [Unpublished M.A. Thesis] . Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. Sage Publications.
- Kurt, A., & Erdogan, M. (2015). Content analysis and trends of curriculum evaluation research; Between 2004-2013. *Eğitim ve Bilim*, 40(178),199-224. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4167>
- Lang T. & Secic M. (1997). *How to Report Statistics in Medicine*. American College of Physicians.
- McKay S. L. (2010). English as an international language: Where we are and where we need to go. *The English International Language Journal*. (Special issue). 5, 27-54.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2017). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Nunan, D. (1988). *Learner centred curriculum, A study in second language teaching*. Cambridge University Press.
- Orbeyi, S., & Guven, B. (2008). Teachers' perceptions related to the evaluation component of the education program of primary school education mathematics studies. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5447/73883>
- Ormeci, D. (2009). *An evaluation of english language curricula implemented at the 4th, 5th, and 6th grades in respect of teachers' opinions*. [Unpublished M.A Thesis]. Trakya University, Edirne.
- Ozan, C., & Kose, E. (2014). Research trends in curriculum and instruction. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/192328>
- P21 (2010), *Partnership for 21st century skills, 2010*. <http://www.p21.org>

- Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign language teacher education programmes. *Language Teaching Research*, 13(3), 259-78. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362168809104698>
- Philp, J., Oliver, R., & Mackey, A. (Eds.). (2008). *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?*. John Benjamins Publishing.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press. <https://books.google.com.tr>
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Seiffert, M. (1986), "Outsiders helping teachers", *Curriculum Perspectives*, 6(2), 37-40.
- Solak, E., & Semerci, H. (2015). The views of English teachers and students towards learning English at the second grade of elementary schools. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(16), 1. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=9eae14a5-7dad-45a2-8e2e-0523dddcaab4%40sessionmgr101>
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative research journal*, 11(2), 63-75. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Tan-Sisman, G., Odun-Baskiran, S., & Aktan-Tas, T. (2019). Science and Mathematics curriculum evaluation studies: the graduate theses of the 2005-2017 period. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(3), 1235-1262. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/898390>
- Topkaya, E.Z. & Kucuk, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program *İlköğretim Online*, 9 (1), 52-65. <https://ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596814692.pdf?1614685551>
- Varis, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- White, J. P. (2006). The concept of curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 3(2), 101-112. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027710030202?journalCode=tcus20>
- Woods, J. D. (1988). Curriculum evaluation models: Practical applications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 13(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1988v13n2.1>
- Wright, R.W, Brand, R. A, Dunn, W., Spindler, K.P. (2007). How to Write a Systematic Review, *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 455, 23-29. <http://dx.doi.org/10.1097/BLO.0b013e31802c9098>
- Yastibas A. E. & Erdal T. (2020). Evaluating english for academic purposes II Course through the CIPP model. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(1), 86-94. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumus/issue/52805/615998>
- Yavuz, A. & Topkaya, E.Z. (2013). Teacher Educators' Evaluation of The English Language Teaching Program: A Turkish Case, *Novitas-ROYAL Research on Youth and Language*, 7(1), 64-83. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167311.pdf>
- Yazar, T. & Dokumaci-Sutcu, N. (2018). Öğretmen yetiştirmede araştırma yönelimleri: 2000'li (2000-2018) öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. M. Ergün, B. Oral & T. Yazar (eds) *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın) içinde*, (ss: 563-599). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## The Turkish Adaptation of The Adolescents' Appearance-Related Social Media Consciousness Scale: The Validity And Reliability Study

Hacer Yıldırım-Kurtuluş<sup>1</sup> Tuba Kalay-Usta<sup>2</sup> Emin Kurtuluş<sup>3</sup>

### To cite this article:

Yıldırım, Kurtuluş, H., Kalay-Usta, T. ve Kurtuluş, E. (2022). The Turkish adaptation of the adolescents' appearance-related social media consciousness scale: The validity and reliability study. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 545-563. doi:10.30900/kafkasegt.974005

Research article

Received:24.07.2021

Accepted:18.07.2022


### Abstract

The aim of this study is to examine the psychometric properties of the Turkish forum of Appearance-Related Social Media Consciousness Scale, which was developed to evaluate adolescents' perceptions of their appearance on social media. Appearance-Related Social Media Consciousness Scale was developed by Choukas-Bradley, Nesi, Widmand and Galla (2020). The scale adaptation study was conducted with the participation of 376 adolescents. Three separate study groups are involved in the study. Language equivalence study in the first study group includes 33 students that speak English and Turkish, 19 of whom are girls and 14 of whom are boys. The second study group consists of 280 students, 183 of whom were girls (65%) and 97 of whom were boys (35%), for item analysis, structure validity, confirmatory factor analysis and criterion-related validity studies. In addition, in the third study group, there were 63 students, 37 of whom were girls and 26 of whom were boys, for test-retest reliability of the scale. According to the confirmatory factor analysis conducted with LISREL 8.88 package program, it was determined that the model consisting of 13 items and one dimension had valid compliance criteria ( $\chi^2/df=2.80$ ,  $N=280$ ,  $p=.001$ ;  $RMSEA=.08$ ,  $CFI=.98$ ;  $GFI=.91$ ;  $NFI=.96$ ;  $NNFI=.97$ ;  $IFI=.98$ ;  $RFI=.95$ ;  $AGFI=.87$ ;  $SRMR=.04$ ). Factor loads of the scale are ranked between .38 and .73 Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was found as .91 The test-retest reliability that's done for the scales reliability over time was found as .94 The data obtained showed that the adapted Appearance-Related Social Media Consciousness Scale is a valid and reliable measurement tool for evaluating the perceptions of adolescents in Turkey regarding their appearance on social media.

**Keywords:** Adolescent, social media, perception of appearance, scale adaptation

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Dr. Hacer Yıldırım-Kurtuluş, Ministry of Education.

<sup>2</sup>  Asst. Prof. Tuba Kalay-Usta, Biruni University, Guidance and Psychological Counseling.

<sup>3</sup>  Doctoral Student Emin Kurtuluş, Sakarya University, Guidance and Psychological Counseling.

## Ergenlerde Sosyal Medyada Görünüş Algısı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Hacer Yıldırım-Kurtuluş<sup>1</sup> Tuba Kalay-Usta<sup>2</sup> Emin Kurtuluş<sup>3</sup>

### Atıf:

Yıldırım, Kurtuluş, H., Kalay-Usta, T. ve Kurtuluş, E. (2022). Ergenlerde sosyal medyada Görünüş Algısı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 545-563. doi:10.30900/kafkasegt.974005

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:**24.07.2021

**Kabul Tarihi:**18.07.2022

### Öz

Bu araştırmada ergenlerin sosyal medyadaki görünüşlerine ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen Sosyal Medyada Görünüş Algısı Ölçeği'nin Türkçe forumunun psikometrik özelliklerini incelemek amaçlanmaktadır. Sosyal Medyada Görünüş Algısı Ölçeği, Choukas-Bradley, vd. (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek uyarlama çalışması 376 ergenin katılım ile gerçekleşmiştir. Araştırmada üç ayrı çalışma grubu yer almaktadır. Birinci çalışma grubunda ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması İngilizce ve Türkçe bilen 19'u kız 14'ü erkek olmak üzere 33 öğrenci yer almaktadır. İkinci çalışma grubu madde analizi, yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağlantılı geçerlik çalışmaları için 183'ü kız (%65) ve 97'si erkek (%35) 280 öğrenciden oluşmaktadır. Bununla birlikte, üçüncü çalışma grubunda ise ölçeğin test tekrar test güvenirliliği için 37'si kız 26'i erkek olmak üzere 63 öğrenci bulunmaktadır. LISREL 8.88 paket programı ile yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre 13 maddeden ve tek boyuttan oluşan modelin geçerli uyum ölçütlerine sahip olduğu değerlendirilmiştir ( $\chi^2/df=2.80$ ,  $N=280$ ,  $p=.001$ ;  $RMSEA=.08$ ,  $CFI=.98$ ;  $GFI=.91$ ;  $NFI=.96$ ;  $NNFI=.97$ ;  $IFI=.98$ ;  $RFI=.95$ ;  $AGFI=.87$ ;  $SRMR=.04$ ). Ölçeğin faktör yükleri .38 ile .73 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin zaman içindeki güvenirliliği için yapılan test tekrar test güvenirliliğinin ise .94 olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler, uyarlaması yapılan Sosyal Medyada Görünüş Algısı Ölçeği'nin Türkiye'deki ergenlerin sosyal medyadaki görünüşlerine ilişkin algılarının değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ergen, sosyal medya, görünüş algısı, ölçek uyarlama

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, Dr. Hacer Yıldırım-Kurtuluş, Millî Eğitim Bakanlığı, Okul Psikolojik Danışmanı.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi Tuba Kalay-Usta, Biruni Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi Emin Kurtuluş, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri.



## Giriş

Ergenlik dönemi, insan yaşamında bilişsel, duygusal, sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişim alanlarında hızlı ve ani değişikliklerin yaşandığı kritik bir dönemdir (Rapee vd., 2019). Bebeklik döneminden sonra büyük ve hızlı fiziksel değişikliklerin ilk defa yaşandığı bu dönemde, ergenlerin fiziksel görünüşleri ile daha fazla meşgul olmasına sebep olmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Dönemin gelişim özelliklerine bağlı olarak ergenlerden kendilerine kültürel bir kimlik inşa etmeleri ile bedeninde gerçekleşen fiziksel değişiklikleri de kabul etmeleri beklenmektedir (Havighurts, 1972). Gelişim görevleri gereği yeni bir kimlik oluşturma sürecinde, kişinin fiziksel görünüşünü kabul etmesi ergen kimlik gelişimi için önemli bir faktördür (Çetinkaya, Gülaçtı ve Çiftçi, 2019). Bu doğrultuda, ergenlik döneminde yer alan bireylerin fiziksel görünüşleri ile daha fazla ilgilendikleri ve fiziksel görünüşleri hakkında diğerlerinin ne düşündüğüne verilen önemin arttığı düşünülmektedir (Murphy, Dooley, Menton ve Dolphin, 2016).

Ergenlerin fiziksel görünüşüne verdikleri önem, vücut şeklini, boyutunu ve görünümünü içererek, fiziksel benliklerinden ne derece memnun olup olmadıkları ile ilişkilidir (Voelker, Reel ve Greenleaf, 2015). Ergenlerin kendilerine ilişkin algıları da büyük çoğunlukla bu fiziksel değişiklikler ve dış görünüş ile ilişkilidir (Adams, 1995; Şekercioğlu ve Güzeller, 2012). Fiziksel görünüş algısı, kişinin bedeni ile ilgili nasıl düşündüğü, hissettiği ve davrandığına ilişkin çok yönlü bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Thompson, Heinberg, Altabe ve Tantleff-Dunn, 1999). Bununla birlikte fiziksel görünüş algısı, kişinin fiziksel görünüşü, kilosu ve vücut şekli ile ilgili öz değerlendirmelerini oluşturan benlik algısı olarak (Tiggemann, 2011) ve kişinin fiziksel çekiciliğine ve dışarıdan ne kadar iyi görüldüğüne ilişkin inanma derecesi (Marsh, Richards, Johnson, Roche ve Tremayne, 1994) olarak ele alınmaktadır. Ergenlerin dış görünüşlerindeki değişiklikler, artan içsel kapasite ve zihinsel kabiliyetleri ile zihinlerini sürekli meşgul etmekte, olaylara ve kendisine karşı bakış açısını da olumlu veya olumsuz yönde etki etmektedir. Bunun yanı sıra başka kişilerin de kendileri hakkındaki değerlendirmelerini önemsemektedirler (Rosenblum ve Lewis, 1999). Ergenlerin kadınlar için aşırı zayıf ve iyi görünme, erkekler için ise kaslı ve zayıf olma algıları bulunmaktadır (Presnell, Bearman ve Madeley, 2007; Tucci ve Peters, 2008). Ergenlerin fiziksel görünüşlerine ilişkin bu algılarının oluşmasında aile, ebeveyn ve akran etkisi ile kullanımı gittikçe artan sosyal medya platformlarının etkisi vurgulanmaktadır (Stice, 2001; McCabe ve Ricciardelli, 2003; Spurr, Berry ve Walker, 2013).

2004 yılından itibaren her an ve her yerde internete bağlanabilme imkânı ile sosyal medya platformlarının kullanımı hızla artmaktadır (Cataldo, Lepri, Neoh ve Esposito, 2021). Sosyal medya kullanan yaş grupları incelendiğinde, ergenlerin %90'ının sosyal medyayı aktif olarak kullanarak diğer yaş gruplarını geride bıraktıkları görülmektedir (Lenhart, 2015). Sosyal medya ergenler için iş, bilgi ve eğlence amacı dışında kişilerarası iletişim aracı olarak daha fazla kullanılmaktadır ve sosyal hayatın ayrılmaz bir parçasıdır (McCrae, Gettings ve Pursell, 2017). Sosyal medya platformlarında oluşturulan bir hesap ile gerçek hayattaki arkadaşlarla etkileşime geçmek, dünyanın her yerinden yeni insanlarla tanışmak, sevilen ünlülerle bağlantı kurmak ve hem çevrimiçi hem de çevrimdışı ilişkileri sürdürmek mümkündür (Twenge, 2019). Yapılan araştırmalar (Keles, McCare ve Grealish, 2020; Radovic, Gmelin, Stein ve Miller, 2017) sosyal medyanın kişinin kendini ifade etmesine izin verme ve bir arkadaşıyla temasını sürdürme konusunda oldukça geniş bir yelpaze sunması ile beraber olumsuz sonuçlarına ilişkin risklerini de vurgulamışlardır. Ergenlik gibi hassas bir dönemde sosyal ağlardaki kişilerden gelen beden odaklı geribildirimler, aşırı ve sorunlu kullanım ergenin benlik algısını ve yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir (Lloyd, 2014). Sosyal medyanın ruh sağlığı üzerindeki etkisini araştırmalarda da sosyal medya kullanımının akran baskısından büyük ölçüde etkilenen ergenler için zorlayıcı ve riskli bir ortam olduğu görülmüştür (Wu, Outley, Matarrita-Cascanti ve Murphrey, 2016). Bununla birlikte ergenlerin kullandıkları sosyal medya platformlarının türüne bağlı olarak, artan sosyal medya kullanımı ile yaşadıkları psikolojik sorunlar arasında ilişki olduğu da bilinmektedir (Wood, Bukowski ve Lis, 2016).

Ergenler Instagram, Snapchat ve Facebook gibi fotoğraf tabanlı sosyal medya platformlarını oldukça yaygın bir şekilde kullanmaktadır (Anderson ve Jiang, 2018; Gioia ve Boursier, 2019). Ergenler bu platformlar aracılığı ile günlük yaşamı daha fotoğraflık bir yaşama dönüştürmektedirler (Griffiths ve Kuss, 2017). Bununla birlikte, ergenlerin sosyal etkileşimlerine, boş zaman etkinliklerine ve varoluş biçimine karşılık gelen sosyal medya kullanımı özçekim paylaşımı, fotoğraf filtreleme,

gönderme, paylaşma, etiketleme, yorum yapma gibi faaliyetleri içermektedir (Griffiths ve Kuss, 2017; McLean, Jarman ve Rodgers, 2019). Yapılan araştırmalarda da, ergenlerin fotoğraf tabanlı sosyal medya platformlarında gerçekleştirdikleri bu faaliyetlerde fiziksel görünüşe odaklı oldukları ve fiziksel görünüşleri ile meşgul oldukları bilinmektedir (Siibak, 2009). Bu durumun sebeplerinden biri artan sosyal medya kullanımları ile kişilerin fotoğrafa dayalı sosyal medya hesaplarında idealize edilmiş fotoğraflara maruz kalmaları olabilir (Yau ve Reich, 2019). Ergenler bu sosyal medya hesaplarında paylaştıkları fotoğraflarda olumlu geribildirim ve görünüş onayı alacak şekilde kendilerini konumlandırmaktadırlar (Steinsbeek vd., 2021). Dolayısıyla, ergenler sosyal medya hesaplarında paylaştıkları fotoğrafları diğer insanlarla etkileşime geçerken kendini tanıtmının bir aracı olarak görecektir ve bu fotoğraflar ile daha fazla ilgileneceklerdir (Chua ve Chang, 2016). Bu durum ergenlerin benlik algısı üzerinde sosyal medyada yer alan fiziksel görünüşün önemini de arttırabilir.

Fotoğrafa dayalı sosyal medya platformları diğer insanlar ile güçlü etkileşimler sunması ve herkese açık bir şekilde fotoğraflara yorum yapılması sebebi ile ergenler sosyal medyada kendilerini paylaştıkları fotoğraflarla ilgili baskı hissetmektedirler (Perloff, 2014). Hissedilen bu baskı, sosyal bir performans sırasında başkaları tarafından olumsuz olarak yargılanmanın getirdiği fiziksel görünüşe odaklanma kaygısını ortaya çıkarmaktadır. Fiziksel görünüşü ile ilgili olumsuz bir geribildirim alma endişesi yeni bir kimlik ve benlik gelişiminin olduğu ergenlik döneminde daha fazla hissedilmektedir (Szwedo, Mikami ve Allen, 2011). Ergen bu endişesi ile hem sosyal medyada ilgi çekici ve beğenilen biri olarak tanınma istemekte hem de fiziksel görünüşü ile ilgili olumsuz yargılanmaktan ve alay edilmekten kaçmak istemektedir (Calancie, Ewing, Narducci, Horgan ve Khalid-Khan, 2017). Yapılan araştırma sonuçlarında, ergenlerin, kullandıkları sosyal medya hesaplarında güzel ve kusursuz görünme konusunda baskı hissettikleri ve sosyal medyada fotoğraf gönderisi paylaşırken, fotoğraflarını dikkatlice seçip güzel görünmek için üzerinde oynadıkları görülmektedir (Chua ve Chang, 2016). Yine, fiziksel görünüşün ve vücuduna ilişkin tercihlerinin ergenlerin psikolojik iyilik halini etkilediği, aşırı kilolu olma algısı ve zayıf olma arzusunun, depresif belirtilerini arttırdığı ve benlik saygısını azalttığına yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır (Markey, 2010; Monacis, Griffiths, Limone, Sinatra ve Servidio, 2020; Pesa, Syre ve Jones, 2000). Bununla birlikte ergenlerin sosyal medya hesaplarında paylaştıkları fotoğraflar ile beden imajı bozukluklarını arasındaki ilişkiyi (Meier ve Gray, 2014), ergenlerin sosyal medyada paylaştıkları fotoğrafları düzenlemeleri ve vücut memnuniyetsizliği arasındaki ilişkiyi (McLean, Paxton, Wertheim ve Masters, 2015), ergenlerin fotoğraf temelli sosyal medya kullanımından kaynaklanan yeme bozukluklarını (Lonergan vd., 2020), ergenlerin çektikleri fotoğraflarda yaptıkları düzenlemeleri (Gioia, McLean, Griffiths ve Boursier, 2021) ve ergenlerin sosyal medyada kendini sundukları fotoğrafların benlik algısı üzerindeki etkilerini (Chua ve Chang, 2016; Chang, Li, Loh ve Chua, 2019) inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Görüldüğü gibi, ergenlerin fiziksel görünüşlerine ilişkin algısı ergen iyilik hali üzerinde önemli bir yere sahiptir (Wertheim ve Paxton, 2011).

Türkiye’de yer alan alanyazın incelediğinde, ergenlerin sosyal görünüş kaygısını (Doğan, 2010), olumsuz değerlendirilme korkusunu (Çetin, Doğan ve Sapmaz, 2010), vücut algısını (Hovardaoğlu, 1992) değerlendiren ölçeklere rastlanmakla birlikte ergenlerin sosyal medyada görünüş algısını ele alan herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu çalışmada uyarlanan, Sosyal Medyada Görünüş Algısı Ölçeği (SMGAÖ), ergenlerin sosyal medyadaki görünüşlerine ilişkin algılarını değerlendirmeye yarayan bir ölçektir. Alanyazın incelediğinde fiziksel görünüşe ilişkin ölçeklerin yer aldığı görülmektedir (Doğan, 2010; Hovardaoğlu, 1992). Ancak bu ölçeklerin ergenler arasında kullanımı yaygın olan ve sosyalleşme için bir araç olarak kullanılan sosyal medyada yer alan deneyimleri ve davranışları yansıtmadığı görülmektedir. Bu çalışmada yer alan SMGAÖ ise ergenlerin günlük yaşamının ve kişilerarası ilişkilerinin ayrılmaz bir parçası olan fotoğraf tabanlı sosyal medyada yer alan fiziksel görünüşe ilişkin algılarını incelemesi açısından bu ölçeklerden ayrılmaktadır. Ergenlerin sağlıklı bir gelişim dönemi geçirmeleri için vücudunda gerçekleşen fiziksel değişikliklere uyum sağlamaları, fiziksel görünüşlerini ve yeni kimliklerini kabul etmeleri beklenmektedir (Pelosi, Zorzi ve Corsano, 2014). Bununla birlikte, bu dönemde ergenler benliğini bulma çabaları içerisinde bulurlar. Bu dönemde birey benlik arayışı içerisinde nasıl bir kişi olduğunu ve nasıl bir kişi olmak istediğini düşünerek kendisine bir kimlik aramaktadır (Yörükoğlu, 1989). Yapılan araştırmalarda ise ergenlerin fiziksel görünüş algıları ve benlik saygıları arasında karşılıklı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Şirin, 2015). Olumsuz bir fiziksel görünüş ve olumsuz bir benlik algısına sahip olan ergenin akademik başarısının da olumsuz etkileneceği

düşünülmektedir (Kaya ve Oğurlu, 2015). Öğrenme çağındaki ergenlerin kendisinden beklenen akademik başarı, üst öğrenim kurumlarını tanıma ve seçme ve iş ve meslek seçme gibi gelişim görevlerini başarıyla yerine getirebilmesi için kendisini yeterli hissetmesi önemlidir (Koca ve Dadandı, 2019). Bu bağlamda, fotoğraf tabanlı sosyal medya platformlarının kullanım oranı ve etkileri düşünüldüğünde, ergenlerin bu sosyal medya platformlarındaki kendileri tarafından değiştirilmiş ve düzenlenmiş fotoğraflarda yer alan fiziksel görünüşlerine ilişkin algılarının incelenmesine yönelik bir ölçeğin Türk alanyazına kazandırılması ergen ruh sağlığına katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde yer alan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 376 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemi belirlenmiştir. Araştırmada üç ayrı çalışma grubu yer almaktadır. Birinci çalışma grubunda ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması İngilizce eğitim almış olan ve bulunduğu ortaöğretim kurumunda dil sınıfında eğitim öğretim gören 19'u kız (%57.6) 14'ü (%42.4) erkek olmak üzere 33 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin yaşları 16-17 ( $X=16.4$ ,  $ss=1.05$ ) arasında değişmektedir. İkinci çalışma grubu madde analizi, yapı geçerliğini test eden doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağlantılı geçerlik çalışmalarının yapıldığı 183'ü kız (%65) ve 97'si erkek (%35) 280 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 14-18 ( $X=15.68$ ,  $ss=1.11$ ) arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üçüncü çalışma grubunda ise ölçeğin test tekrar test güvenilirliği için 37'si kız (%58.7) 26'i erkek (%41.3) olmak üzere 63 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşları 14-18 ( $X=15.73$ ,  $ss=1.18$ ) aralığındadır.

### İşlem

Ölçek uyarlaması yapılan bu araştırmada Hambleton ve Patsula (1999) önerisi ile ITC (Uluslararası Test Komisyonu) tarafından hazırlanan ölçek uyarlama aşamalarına uygun olarak yapılmaya çalışılmıştır. Bu uyarlama aşamaları şöyledir.

1. Ölçeğin uyarlama yapılacağı dile uygunluğuna bakılması.
2. Orijinal ölçek sahibinden izin alınması
3. Ölçeği uyarlanacak dile iyi çevirmenlerle çalışılması ve uygunlanması
4. Ölçeğin hedef dilde pilot uygulama yapılması
5. Pilot uygulaması yapılan ölçeği büyük grupta uygulanması
6. Büyük grupta uygulanan ölçeğin istatistiksel analizlerin yapılması
7. Ölçeğin geçerlik çalışması yapılması
8. Ölçekle ilgili yapılan işlemlerin rapor edilmesi

Ölçek uyarlama işlemlerine geçmeden önce, alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda, Sosyal Medyada Görünüş Algısı Ölçeği'nin bir başka araştırmacı tarafından yapılan uyarlama çalışmasına rastlanmamıştır. Alanyazın incelemesi sonucunda, SMGAÖ Türkçe'ye uyarlama çalışmasının yapılmadığı görülmüş, ölçeği geliştiren yazarlar ile e-mail yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıda açıklanmıştır.

### Geçerlilik Çalışmaları

**Dil Geçerliliği:** Ölçeğin Türkçeye çevrilme sürecinde, öncelikle ölçek Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında doktora yeterliliği olan ve İngilizce eğitim görmüş beş alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve çeviriler tartışılarak en uygun hale getirilmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında öğretim üyesi olarak çalışan iki akademisyen tarafından da incelenmiştir. Daha sonra elde edilen Türkçe formlar üzerinde araştırmacıların görüşleri doğrultusunda istenen değişiklikler gerçekleştirilmiş ve bir Türkçe form oluşturulmuştur. Elde edilen bu Türkçe forma son hali verilmiştir. Türkçe formun son hali tekrar İngilizceye çevrilmiş ve ilk hali ile uyumlu olduğu görülmüştür. İngilizce dil alanında eğitim gören 33 kişiye önce ölçeğin orijinal formu, 15 gün sonra ise Türkçeye uyarlanmış son hali uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu ve İngilizce formu arasındaki ilişkinin .94 olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin yeterli olduğu görülmektedir.

**Yapı Geçerliği (Doğrulayıcı Faktör Analizi):** Ölçeğin orijinal formundaki tek boyutlu yapısının farklı bir kültürden toplanan verilerle doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

**Ölçüt Bağımlı Geçerlilik:** Ölçüt bağımlı geçerlik için gerçekleştirilen alanyazın incelemesi sonucu, birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen sosyal medyada görünüş algısı ile sosyal görünüş kaygısı değişkenleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bu sebeple Türkçe uyarlaması Doğan (2010) tarafından gerçekleştirilen Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ) ile SMGAÖ arasındaki korelasyon incelenmiştir.

### Madde Analizi ve Güvenirlik

Ergenlerde Sosyal Medyada Görünüş Algısı Ölçeği'nin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliliği, Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı ve test tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma sürecine başlamadan önce ilk olarak Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır (Toplantı No: 2021/02). Araştırmanın verilerini toplamak için bir Google Form hazırlanmıştır. Araştırmaya katılması için ulaşılan öğrenciler ve velileri araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin ve velilerinin gönüllü isteği ile bilgilendirilmiş onamları ve çocuk rıza formu alındıktan sonra veriler toplanmıştır. Veriler Nisan-Haziran 2021 tarihleri arasında internet ortamında Google formlar aracılığıyla elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Ölçeğin dilsel eşdeğerliği ve ölçüt bağımlı geçerliği için korelasyon analizi, yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliliği iç tutarlık ve test tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları ve maddelerin alt ve üst %27'lik grupları ayırt edip etmediğini sınamak için bağımsız t-testi ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlilik analizleri için LISREL 8.88 ve SPSS 24.0 programları kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

**Sosyal Medyada Görünüş Algısı Ölçeği (SMGAÖ):** Choukas-Bradley vd. (2020) tarafından ergenlerin sosyal medyadaki görünüşlerine ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak sosyal medya görünüş algısını yansıtan 18 maddelik bir form hazırlanmış ve ergenlerden oluşan odak gruplardan ve içerik uzmanlarından alınan geri bildirimlerle 18 maddelik form 13 maddelik ve 7'li Likert tipinde bir forma dönüştürülmüştür. İkinci olarak lisede öğrenim gören ve yaş ortalaması 15.72 olan 1227 kişiden oluşan bir ergen grubuna ölçme formu geçerlik çalışması kapsamında uygulanmıştır. Elde edilen veriler rastgele iki eşit parçaya bölünmüş ve 613 kişiden oluşan gruba açımlayıcı faktör analizi (AFA), 614 katılımcı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda, örneklem uygunluk katsayısı (KMO) .97 ve Barlett küresellik testi değeri  $\chi^2(78) = 6662.11$ ,  $p < .001$  olarak bulunmuştur. Elde edilen tek boyutlu modelin toplam varyansın %60.7 sini açıkladığı görülmüştür. Katılımcı grubun diğer yarısına elde edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda, 13 madde ve tek boyuttan oluşan yapının yeterli uyum gösterdiği görülmüştür ( $\chi^2(65)=402.16$ ,  $p < .001$ ; CFI = .948; TLI = .938; RMSEA = .092; SRMR = .033). Ölçeğin güvenirlilik çalışması kapsamında 226 kişiden oluşan farklı bir katılımcı grubuna SMGAÖ uygulanmış ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. 207 katılımcıdan bir hafta arayla elde edilen verilerle hesaplanan test tekrar test güvenirliliğinin ise  $r = .83$  ( $p < .001$ ) olduğu görülmüştür. Ölçeğin yakınsak geçerliği kapsamında çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda, SMGAÖ'nin kendini nesneleştirme ile  $r = .69$ ; beden gözetimi ile  $r = .53$ ; beden utancı ile  $r = .46$ ; beden karşılaştırma ile  $r = .67$ ; düzensiz yeme ile  $r = .49$  ve depresif semptomlar ile  $r = .32$ , ( $p < .001$ ) anlamlı ilişkilere sahip olduğu bulunmuştur.

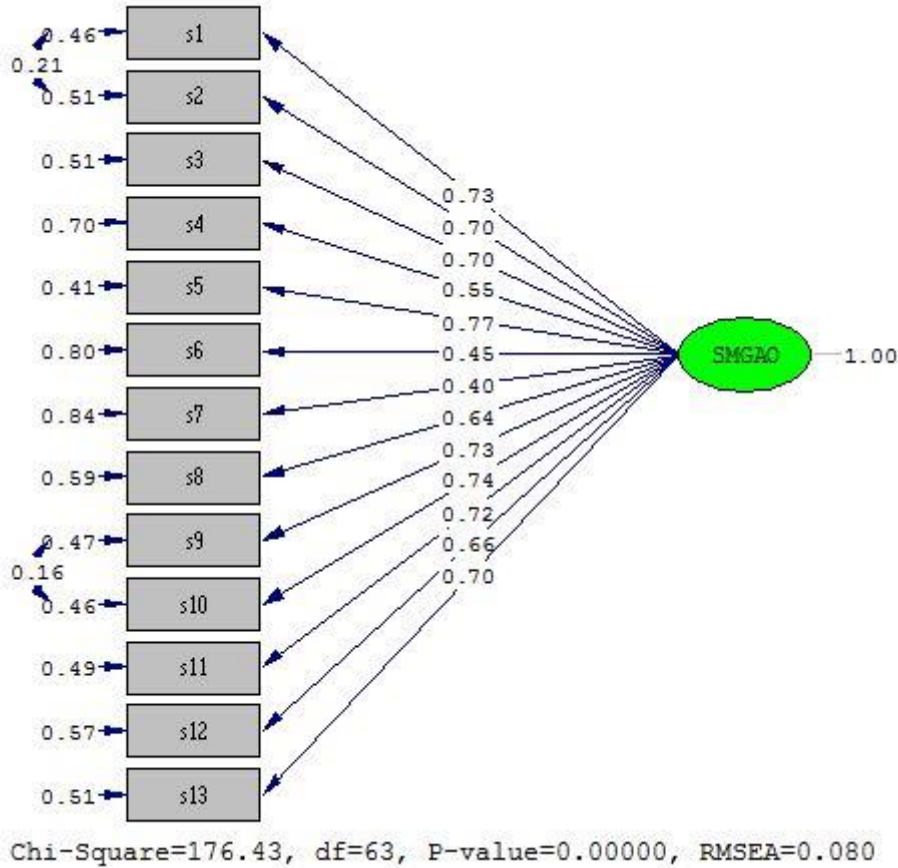
**Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ):** Kişilerin sosyal ortamlardaki görüşlerine ilişkin kaygılarını değerlendiren bu ölçme aracı Hart vd. (2008), tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu ve 16

maddeden oluşmaktadır. Bununla birlikte, Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği 5'li Likert tipidir. Ölçekten alınan puanların yüksek oluşu katılımcıların sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin de yüksek oluşuna işaret etmektedir. Ölçeğin ilk maddesi ters olarak kodlanmaktadır. Ölçeğin geçerlilik çalışması için 512 kişilik bir katılımcıdan toplanan verilere açımlayıcı faktör analizi (AFA), ortaya çıkan yapının doğrulanması için 863 kişiden oluşan gruptan toplanan verilere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu faktör yükü .75'den küçük olan bir madde çıkartılmıştır. AFA sonucunda DFA uygulanmış ve tek boyutlu yapının iyi uyuma ( $\chi^2 = 381.21$ ,  $p < .001$ ,  $RMSEA = .056$ ;  $CFI = .99$ ;  $TLI = .99$ .) sahip olduğu görülmüştür (Hart vd., 2008). Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Doğan (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. 340 katılımcıdan elde edilen verilerle gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda örneklem uygunluk katsayısı (KMO) .94 ve Barlett küresellik testi  $\chi^2$  değeri ise 2674,01,  $p < .001$  olarak bulunmuştur. AFA sonucunda, Ölçeğin orijinal formuyla tutarlı 16 madde ve tek boyuttan oluşan, toplam varyansın % 53,4'ünü açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen bu yapıyla gerçekleştirilen DFA sonucunda, Ki-kare değerinin ( $\chi^2 = 143.79$ ,  $N = 254$ ,  $p = 0.01$ ) ve uyum indeksi değerlerinin ( $RMSEA = 0.051$ ,  $NFI = 0.98$ ,  $CFI = 0.99$ ,  $IFI = 0.99$ ,  $RFI = 0.98$ ,  $GFI = 0.93$  ve  $AGFI = 0.90$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .93, test tekrar-test güvenilirlik katsayısı .85 ve test yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur (Doğan, 2010).

## Bulgular

### DFA ait Bulgular

Ölçeğin faktör yüklerine ilişkin bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. SMGAO'nun Path Diagramı ve Faktör Yükleri

Test edilen modelin doğrulanması için belirli uyum iyiliği değerlerinin karşılanması gerekmektedir. Tablo 1'de Hu ve Bentler (1999)'e göre karşılanması gereken uyum iyiliği değerleri ve test edilen modele sonucu elde edilen uyum iyiliği değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 1.

Normal, Kabul Edilebilir ve SMGAÖ Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksi	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	SMGAÖ'den Elde Edilen Değer	Sonuç
$\chi^2/df$	0-2	2-3	2.80	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	0.08	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	0.98	Mükemmel Uyum
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	0.91	Mükemmel Uyum
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	0.96	Mükemmel Uyum
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	0.97	Mükemmel Uyum
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	0.98	Mükemmel Uyum
RFI	$\geq .95$	$\geq .90$	0.95	Mükemmel Uyum
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	0.87	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	0.04	Mükemmel Uyum

Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre SMGAÖ'nin Tablo 2'de verilen geçerli uyum iyiliği ölçütlerini ( $\chi^2/df=2.80$ ,  $N=280$ ,  $p=.001$ ;  $RMSEA=.08$ ,  $CFI=.98$ ;  $GFI=.91$ ;  $NFI=.96$ ;  $NNFI=.97$ ;  $IFI=.98$ ;  $RFI=.95$ ;  $AGFI=.87$ ;  $SRMR=.04$ ) karşıladığı ve test edilen modelin doğrulandığı görülmektedir.

### Ölçüt Geçerliğine Ait Bulgular

Analiz sonucunda iki ölçek arasındaki korelasyon katsayısının anlamlı olduğu görülmüştür ( $n=280$ ;  $r=.45$ ;  $p=.00$ ). İki ölçek arasındaki bu ilişkinin 0.30 ile 0.69 arasında bulunması ile orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Sosyal Medyada Görünüş Algısı Ölçeği'nin maddelerinin toplam puanı yordama gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek üzere yapılan madde analizi ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına ilişkin sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

### Güvenirlilik ve Madde Analizine Ait Bulgular

Tablo 2.

Maddelere Ait Madde-Toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt-Üst Grup Karşılaştırma

Madde No	Madde Toplam Korelasyonları n (280)			%27'lik Alt ve Üst Grup Farkına İlişkin t Değerleri	
	$\bar{X}$	Ss	$r_{jx}$	T	P
1	4.34	2.08	.72	-20.51	.000
2	3.76	2.14	.69	-19.75	.000
3	2.57	1.85	.66	-16.57	.000
4	2.00	1.27	.51	-11.03	.000
5	2.94	1.86	.72	-18.71	.000
6	1.83	1.18	.42	-9.49	.000
7	1.78	1.08	.38	-7.83	.000
8	4.08	2.06	.60	-14.00	.000
9	3.41	2.07	.71	-18.64	.000
10	3.01	2.00	.72	-19.19	.000
11	4.70	2.09	.68	-17.15	.000
12	3.24	2.04	.62		
13	3.13	1.84	.66		

\*\*( $p<0.001$ )

Büyüköztürk (2011), madde ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarının .30 veya üstünde olmasının yeterli olacağını ifade etmektedir. Ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .38 ile .73 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre SMGAÖ'nün maddelerinin ayırt ediciliğinin yeterli olduğu söylenebilir. Ölçekten alınan toplam puana göre alt ve üst %27'lik grupların, madde puanlarının ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız t-testi sonucuna göre t değerlerinin anlamlı ( $p<.001$ ) olduğu görülmüştür.



Sosyal Medya Görünüş Algısı Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. SMGAÖ'nin güvenilirlik katsayısının .80 değerinden eşit ya da büyük olması ile ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Başol, 2016). SMGAÖ 2 hafta arayla 63 kişiden oluşan katılımcı gruba uygulanmış ve ölçeğin zaman içindeki güvenilirliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda, test tekrar test güvenilirliğinin .94 olduğu bulunmuştur. Kline (2000) test tekrar test güvenilirliği için ideal sınırın .80 olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen sonuçlardan, uyarlanan SMGAÖ'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, Choukas-Bradley vd. (2020) tarafından geliştirilen Sosyal Medyada Görünüş Algısı Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada, SMGAÖ'nin Türkçe'ye uyarlama sürecinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri üç çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Bu kapsamda öncelikle ilk çalışma grubu ile ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmaları yürütülmüştür. Burada İngilizce'den Türkçe'ye İngilizce'den Türkçe'ye çift yönlü bir çeviri gerçekleştirilmiş ve çeviriler Türk kültürünün dil yapısına hâkim olan dil uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Borsa, Damásio ve Bandeira da (2012) psikolojik ölçme araçlarının uyarlama sürecinde ölçek maddelerinin kültürel olarak anlam değişimlerine, maddelerin hedef gruba uygun olup olmadığına ve ne kadar düzgün çeviri yapılmış olsa da maddelerin çevrildiği dilde aynı kavramları karşılayıp karşılamadığına bakılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. İkinci çalışma grubunda madde analizi, yapı geçerliği ve ölçüt bağlantılı geçerlik analizleri yapılmıştır. Üçüncü çalışma grubunda ise ölçeğin zaman içindeki güvenilirliği test tekrar test güvenilirliği ile incelenmiştir. Araştırmada ölçeğin orijinal formundaki faktör yapısını doğrulamak için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kültürlerarası karşılaştırmalarda doğrulayıcı faktör analizinin kullanılması ölçek uyarlaması sırasında orijinal yapının korunup korunmadığının test edilmesinde oldukça önemlidir (Şahin, 1994). Bir ölçeğin başka bir dile uyarlanması sonucunda o ölçeğin faktör yapısında değişme olmaması beklenir (Büyüköztürk, 2011). Bu çalışmada da yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, SMGAÖ'nin 13 maddeden ve tek boyuttan oluştuğu doğrulanmıştır. Bununla birlikte, SMGAÖ, 7'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte tersten kodlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar, 7-91 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar ergenlerin sosyal medyada görünüş algısının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Sosyal medyada görünüş algısının yüksek olması, ergenin sosyal medyada fiziksel görünüşüne, güzel ve çekici görünmeye önem verdiğini göstermektedir (Choukas-Bradley vd., 2020).

Ölçeğin Türkçeye çevrilme sürecinde, Türkçe form ve İngilizce form arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Seçer (2015) dilsel eşdeğerlik için iki ölçek arasındaki ilişkinin .70'in üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin yeterli olduğu görülmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizleri ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin tek boyutlu olarak iyi uyum verdiği ve kabul edilebilir bir uyum değerine sahip olduğu söylenebilir. SMGAÖ'nin geçerli uyum iyiliği ölçütlerini karşıladığı (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011) ve test edilen modelin doğrulandığı görülmektedir. Ölçeğin madde analizi sonucunda, ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin ve ölçeği temsil gücünün yeterli olduğu söylenebilir. SMGAÖ'nin ölçüt bağlantılı geçerlik analizleri kapsamında "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği" ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre, sosyal medyada görünüş algısı ile sosyal görünüş algısı arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri için yapılan iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirlik analizleri sonucunda, yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Alanyazında Cronbach-alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı minimum değeri .70; düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin .30 kriterinden büyük olması (Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2016) SMGAÖ'nin psikolojik ölçme aracı uyarlama kriterlerine uygun olduğunu göstermektedir. Alanyazında yapılan ölçek uyarlama çalışmaları incelediğinde (Gümüşten ve Irmak, 2020; Sarıçam ve Abdullah, 2020) çalışmamızla benzer süreçler ile ölçek uyarlama çalışmalarının yapıldığı görülmüştür.

Araştırmamızda ölçüt geçerliği için kullanılan sosyal görünüş kaygısı değişkeni ile ilgili alayazın incelendiğinde ise, sosyal görünüş kaygısı bireyin bedenine ilişkin algılarını içeren beden imajı ile açıklanmaktadır (Cash ve Fleming, 2002). Kişinin kendi dış görünüşü ile ilgili zihninde meydana

getirdiği resim, onun beden imajını ifade etmektedir (Moe, 1999). Beden imajı ergenin özgüven gelişiminde ve benlik saygısında etkili olan önemli faktörlerden biridir (Baybek ve Yavuz, 2005). Ergenlerde sağlıklı bir beden imajının oluşturulamaması sosyal görünüş kaygısına neden olmaktadır. Bireyin dış görünüşü ile alakalı hissettiği kaygı ile başka insanların onu değerlendirmesi ile ilgili yaşadığı kaygıların tümü sosyal görünüş kaygısı ile ifade edilmektedir. Bununla birlikte sosyal görünüş kaygısını olumsuz değerlendirilme korkusu (Levinson ve Rodebaugh, 2011), düşük benlik saygısı (Koçyiğit, 2021), aşırı sosyal medya kullanımı ile (Kocaman ve Kazan, 2021) açıklayan çalışmalar bulunmaktadır. Instagram gibi fotoğrafları beğenme ve yorum yapma, kendi paylaştığı fotoğraflarında beğenildiği ve yorum yapıldığı platformların kişilerin dış görünüşlerine ilişkin kaygılarında etkili olduğu bilinmektedir (Kırcaburun, 2017). Tüm bu bilgiler ışığında, SMGAÖ'nin uyarılma çalışmasının yapıldığı bu araştırmada ölçüt geçerliliği için sosyal görünüş kaygısı ölçeğinin kullanılmasının uygun olduğu düşünülebilir.

Ergen yaş grubunun gelişim özellikleri de dikkate alındığında, hızlı fiziksel değişimler ile beraber ergenlerin fiziksel görünüşlerine daha fazla odaklandıkları düşünülmektedir. Ergenlerin fiziksel görünüşüne ilişkin algılarının ruh sağlıkları üzerindeki etkilerine yönelik çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Aslan ve Zihni, 2018; Davison ve McCabe, 2006; Kılıçarslan ve Sanberk, 2016; Lindner ve Tantleff-Dunn, 2017; McCabe ve Ricciardelli, 2003; Taş, Ünlü, Öztürk-Çopur, Tüzün ve Özcebe, 2017; Yılmaz, 2017). Günümüzde teknolojik gelişmeler ve yaşanan pandemi koşullarında sosyal ilişkilerin sosyal medya üzerinden yürütülmesi de ergenlerin sosyal medyada yer alan görünüş algısına verdikleri önemi gündeme getirmektedir. Bununla birlikte, ergenin kendisine ilişkin algılarının akademik başarılarını da önemli ölçüde etkilemesi, okul ortamında kurulan arkadaş ilişkilerinde fiziksel görünüşün ön plana alınması ve fiziksel görünüş algısına önem veren ergenlerin okulda diğer arkadaşlarına zorbalık yapması açısından bu ölçeğin okulda kullanılmasının önemli olduğu düşünülebilir. Yurtdışı alan yazında ergenlerin sosyal medyada yer alan görünüşlerine ilişkin algılarını değerlendiren bir ölçeğe rastlanmakla (Choukas-Bradley vd., 2020) birlikte, Türkiye'de böyle bir ölçeğe rastlanmamıştır. Instagram, Snapchat ve Facebook gibi fotoğraf tabanlı sosyal medya platformlarının kullanımının artması ile (Anderson ve Jiang, 2018) ergenlerin sıklıkla bu sosyal medya hesaplarında yer alan çevrimiçi kitleyi düşünmesinin ve bu kitleye fiziksel olarak güzel ve çekici görünme isteğinin arttığı düşünülmektedir (Zheng, Ni ve Luo, 2019). Böylelikle ergenlerin sosyal medyada görünüşlerinin daha güzel ve çekici olmasını sağlamak için fotoğrafları ile oynamaları ile gerçeklik algısının ve benlik algısının olumsuz etkileneceği söylenebilir (Clay, Vignoles ve Dittmar, 2005). Fiziksel görünüşe ilişkin algıların ergenlik sürecini etkileyeceği düşünüldüğünden, bu ölçeğin ergen ruh sağlığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, fotoğraf tabanlı sosyal medya platformlarında yer alan fazla sayıda çevrimiçi kitleye sahip olan hesapların fiziksel çekiciliği ve güzelliği vurgulayan paylaşımlarda bulunmasının ergenlerin fiziksel görünüşüne ilişkin duygu ve düşüncelerini olumsuz etkilemesine, ergenlerin yaşamlarını fiziksel görünüş odaklı yürütmelerine, baskın olan güzellik standartlarının gelişmesine ve toplumda bir vücut memnuniyetsizliğinin gelişmesine sebep olabilir. Bu bağlamda, ergenlerin sosyal medyada görünüş algısının ölçülmesinin toplum ruh sağlığına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal Medyada Görünüş Algısı Ölçeği'nin (SMGAÖ) Türkçe'ye uyarlandığı bu çalışmadaki bulgular, SMGAÖ'nin Türkçe formunun istenilen psikometrik özelliklere sahip geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ilinde lise eğitimine devam eden öğrenciler ile sınırlıdır. Bu doğrultuda, araştırmacılara farklı şehirlerde ve farklı eğitim kademelerinde yer alan ergenler üzerinden SMGAÖ'nin uygulanması önerilebilir. Bununla birlikte ergenlerin sosyal medyada görünüş algısını etkileyen faktörlerin nicel ve nitel yöntemler ile incelenmesi önerilebilir. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlara ise sosyal medyada görünüş algısı yüksek olan, sosyal medyada fiziksel görünümüne odaklı olan ergenler ile benlik algısı konusunda çalışmalar yapılması önerilebilir. Ölçeğin, bu öğrencilerin tespitinde de önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

#### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### Copyrights

The work published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

### Yazar Katkı Oranları

Araştırmada yer alan her yazar çalışmanın her aşamasında eşit katkı sağlamıştır.

### Etik Beyannamesi

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

#### Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 29.04.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2021/02

## Kaynakça

- Adams, J. F. (1995). *Ergenliği anlama*. Ankara: İmge Yay.
- Anderson, M. ve Jiang, J. (2018). Teens, social media & technology 2018. *Pew Research Center*, 31, 1673-1689.
- Aslan, H. ve Zihni, K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin beden imajı ve sosyal kaygı düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 65-77.
- Başol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baybek, H. ve Yavuz, S. (2005). Muğla Üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 73-95.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F. ve Bandeira, D. R. (2012). Cross cultural adaptation and validation of psychological instruments: Some considerations. *Paidéia*, 22(53), 423-432. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calancie, O., Ewing, L., Narducci, L. D., Horgan, S. ve Khalid-Khan, S. (2017). Exploring how social networking sites impact youth with anxiety: a qualitative study of Facebook stressors among adolescents with an anxiety disorder diagnosis. *Cyberpsychology*, 11(4), 1-20. <https://dx.doi.org/10.5817/CP2017-4-2>
- Cash, T. F. ve Fleming E. C. (2002). The impact of body image experiences: Development of the body image quality of life inventory. *Journal of Eating Disorder*, 31, 455-460. <https://dx.doi.org/10.1002/eat.10033>
- Cataldo, I., Lepri, B., Neoh, M. J. Y. ve Esposito, G. (2021). Social media usage and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence: A review. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1332-1347. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsy.2020.508595>
- Chang, L., Li, P., Loh, R. S. M. ve Chua, T. H. H. (2019). A study of Singapore adolescent girls' selfie practices, peer appearance comparisons, and body esteem on Instagram. *Body Image*, 29, 90-99. <https://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.03.005>
- Choukas-Bradley, S., Nesi, J., Widman, L. ve Galla, B. M. (2020). The appearance-related social media consciousness scale: development and validation with adolescents. *Body Image*, 33, 164-174. <https://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.02.017>
- Chua, T. H. H. ve Chang, L. (2016). Follow me and like my beautiful selfies: Singapore teenage girls' engagement in self-presentation and peer comparison on social media. *Computers in Human Behavior*, 55, 190-197. <https://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.011>
- Clay, D., Vignoles, V. L. ve Dittmar, H. (2005). Body image and self-esteem among adolescent girls: Testing the influence of sociocultural factors. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 451-477. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00107.x>
- Çetin, B., Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 205-216.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F. ve Çiftci, Z. (2019). Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 904-922. <https://dx.doi.org/10.26466/opus.523444>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davison, T. E. ve McCabe, M. P. (2006). Adolescent body image and psychosocial functioning. *The Journal of Social Psychology*, 146(1), 15-30. <https://dx.doi.org/10.3200/SOCP.146.1.15-30>
- Doğan, T. (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin (SGKÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 151-159.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1. Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gioia, F., McLean, S., Griffiths, M. D. ve Boursier, V. (2021). Adolescents' selfie-taking and selfie-editing: A revision of the photo manipulation scale and a moderated mediation model. *Current Psychology*, 5, 1-17. <https://dx.doi.org/10.1007/s12144-021-01702-x>

- Gioia, F. ve Boursier, V. (2019). Treatment of internet addiction and internet gaming disorder in adolescence: a systematic review. *Multifaceted Approach To Digital Addiction And Its Treatment*, 1, 157-176. <https://dx.doi.org/10.4018/978-1-5225-8449-0.ch008>
- Griffiths, M. D. ve Kuss, D. (2017). Adolescent social media addiction (revisited). *Education and Health*, 35(3), 49-52.
- Gümüştan, D. ve Irmak, T. Y. (2020). Mahremiyet İhlali Ölçeği'nin uyarılama çalışması. *Nesne*, 8(17), 202-213. <https://dx.doi.org/10.7816/nesne-08-17-04>
- Hambleton, R. ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of Adapted Tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-16.
- Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C. ve Heimberg, R. C. (2008). Development and Examination of the Social Appearance Anxiety Scale. *Assessment*, 15, 48-59. <https://dx.doi.org/10.1177/1073191107306673>
- Havighurts, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Hovardaoğlu, S. (1992). Vücut Algısı Ölçeği. *Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi*, 1(1), 26-27.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kaya, F. ve Oğurlu, Ü. (2015). The relationship among self-esteem, intelligence, and academic achievement. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 951-965. <https://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3089>
- Keles, B., McCrae, N. ve Grealish A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *Int J Adolesc Youth*, 25, 79-93. <https://dx.doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Kılıçarslan, S. ve Sanberk, İ. (2016). The study of the relationship between the self esteem, body mass index and life quality of adolescents. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3211-3220. <https://dx.doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3850>
- Kırcaburun, K. (2017). *Üniversite öğrencilerinde instagram bağımlılığı, kişilik özellikleri ve kendini sevme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling: Issues and practical considerations*. New York: The Guildford Press.
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Koca, F. ve Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252. <https://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527207>
- Kocaman, G. ve Kazan, H. (2011). Lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin instagram bağımlılıkları ve sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2638-2664. <https://dx.doi.org/10.26466/opus.877656>
- Koçyiğit, A. (2021). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri ile sosyal görünüş kaygıları ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lenhart, A. (2015). Teens, social media and technology overview 2015. <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>
- Levinson, C. A. ve Rodebaugh, T. L. (2011). Validation of the Social Appearance Anxiety Scale: Factor, convergent, and divergent validity. *Assessment*, 18(3), 350-356. <https://dx.doi.org/10.1177/1073191111404808>
- Lindner, D. ve Tantleff-Dunn, S. (2017). The development and psychometric evaluation of the Self-Objectification Beliefs and Behaviors Scale. *Psychology of Women Quarterly*, 41(2), 254-272. <https://dx.doi.org/10.1177/0361684317692109>
- Lonergan, A. R., Bussey, K., Fardouly, J., Griffiths, S., Murray, S. B., Hay, P. ve Mitchison, D. (2020). Protect me from my selfie: Examining the association between photo-based social media behaviors and self-reported eating disorders in adolescence. *International Journal of Eating Disorders*, 53(5), 755-766. <https://dx.doi.org/10.1002/eat.23256>

- Lloyd, A. (2014). Social media, help or hindrance: What role does social media play in young people's mental health. *Psychiatr Danub*, 26(1), 340–346.
- Markey, C. N. (2010). Invited commentary: Why body image is important to adolescent development. *J Youth Adolescence*, 39, 1387–1391. <https://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9510-0>
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L. ve Tremayne, P. (1994). Physical Self Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 16(3), 270-305. <https://dx.doi.org/10.1123/jsep.16.3.270>
- McCabe, M. P. ve Ricciardelli, L. A. (2003). Sociocultural influences on body image and body changes among adolescent boys and girls. *The Journal of Social Psychology*, 143(1), 5-26. <https://dx.doi.org/10.1080/00224540309598428>
- McCrae, N., Gettings, S. ve Purssell, E. (2017). Social media and depressive symptoms in childhood and adolescence: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 2(4), 315-330. <https://dx.doi.org/10.1007/s40894-017-0053-4>
- McLean, S. A., Jarman, H. K. ve Rodgers, R. F. (2019). How do “selfies” impact adolescents' well-being and body confidence? A narrative review. *Psychology research and behavior management*, 12, 513-526. <https://dx.doi.org/10.2147/PRBM.S177834>
- McLean, S. A., Paxton, S. J., Wertheim, E. H. ve Masters, J. (2015). Photoshopping the selfie: Self photo editing and photo investment are associated with body dissatisfaction in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 48(8), 1132-1140. <https://dx.doi.org/10.1002/eat.22449>
- Moe, B. (1999). *Understanding the causes of a negative body image*. New York: The Rozen Publishing Group.
- Monacis, L., Griffiths, M. D., Limone, P., Sinatra, M. ve Servidio, R. (2020). Selfitis behavior: Assessing the Italian version of the Selfitis Behavior Scale and its mediating role in the relationship of dark traits with social media addiction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5738-5745. <https://dx.doi.org/10.3390/ijerph17165738>
- Meier, E. P. ve Gray, J. (2014). Facebook photo activity associated with body image disturbance in adolescent girls. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 199-206. <https://dx.doi.org/10.1089/cyber.2013.0305>
- Murphy, E., Dooley, B., Menton, A. ve Dolphin, L. (2016). What factors mediate the relationship between global self-worth and weight and shape concerns?. *Eating Behaviors*, 21, 142-149. <https://dx.doi.org/10.1016/j.eatbeh.2016.01.004>
- Pelosi, A., Zorzi, G. ve Corsano, P. (2014). The "Body Image Control in Photos Questionnaire"(BICP). *BPA-Applied Psychology Bulletin (Bollettino di Psicologia Applicata)*, 62(269), 42-52. <https://dx.doi.org/10.1037/t35916-000>
- Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. *Sex Roles*, 71(11), 1–15. <https://dx.doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6>
- Pesa, J. A., Syre, T. R. ve Jones, E. (2000). Psychosocial differences associated with body weight among girl adolescents: The importance of body image. *Journal of Adolescent Health*, 26, 330–337. [https://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X\(99\)00118-4](https://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X(99)00118-4)
- Presnell, K., Bearman, S. K. ve Madeley, M. C. (2007). Body dissatisfaction in adolescent females and males: Risk and resilience. *Prevention Researcher*, 14(3), 3-6.
- Radovic, A., Gmelin, T., Stein, B. D. ve Miller, E. (2017). Depressed adolescents' positive and negative use of social media. *J Adolesc*, 55, 5–15. <https://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.002>
- Rapee, R. M., Oar, E. L., Johnco, C. J., Forbes, M. K., Fardouly, J., Magson, N. R. ve Richardson, C. E. (2019). Adolescent development and risk for the onset of social-emotional disorders: A review and conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 123, 1-14. <https://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2019.103501>
- Rosenblum, G. D. ve Lewis, M. (1999). The relations among body image, physical attractiveness, and body mass in adolescence. *Child Development*, 70(1), 50-64. <https://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00005>



- Sarıçam, H. ve Abdullah, M. (2020). Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeğinin Türkçe versiyonu: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 254-270. <https://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.619831>
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Siibak, A. (2009). Constructing the self through the photo selection-visual impression management on social networking websites. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 3(1), 1-9.
- Spurr, S., Berry, L. ve Walker, K. (2013). Exploring adolescent views of body image: the influence of media. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 36(12), 17-36. <https://dx.doi.org/10.3109/01460862.2013.776145>
- Steinsbekk, S., Wichstrøm, L., Stenseng, F., Nesi, J., Hygen, B. W. ve Skalická, V. (2021). The impact of social media use on appearance self-esteem from childhood to adolescence—A 3-wave community study. *Computers in Human Behavior*, 114, 1-7. <https://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2020.106528>
- Stice, E. (2001). A prospective test of the dual-pathway model of bulimic pathology: Mediating effects of dieting and negative affect. *J Abnorm Psychol*, 110(1), 124-135. <https://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.110.1.124>
- Szwedo, D. E., Mikami, A. Y. ve Allen, J. P. (2011). Qualities of peer relations on social networking websites: predictions from negative mother-teen interactions. *J Res Adolesc*, 21, 595-607. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00692.x>
- Şahin, N. (1994). Psikoloji araştırmalarında ölçek kullanımı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(33), 19-26.
- Şekercioğlu, G. ve Güzeller, C. O. (2012). Ergenler için benlik algısı profili'nin faktör yapısının yeniden değerlendirilmesi. *Bilig Dergisi*, 60, 215-236.
- Şirin, E. (2015). *Ergenlerin vücut kitle indeksi ile sosyal görünüş kaygı düzeyi ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taş, D., Ünlü, H., Öztürk-Çopur, E., Tüzün, Z. ve Özcebe, L. H. (2017). Ergenlerde beden algısının yaşam kalitesi ve öz yeterlilik ile ilişkisi. *Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 7(2), 133-140.
- Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M. ve Tantleff-Dunn, S. (1999). *Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Tiggemann, M. (2011). Sociocultural perspectives on human appearance and body image. T. F. Cash ve L. Smolak (Eds.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (ss. 12-19). New York: The Guilford Press.
- Tucci, S. ve Peters, J. (2008). Media influences on body satisfaction in female students. *Psicothema*, 20(4), 521-524.
- Twenge, J. M. (2019). More time on technology, less happiness? Associations between digital-media use and psychological well-being. *Curr Dir Psychol Sci*, 28, 372-379. <https://dx.doi.org/10.1177/0963721419838244>
- Voelker, D. K., Reel, J. J. ve Greenleaf, C. (2015). Weight status and body image perceptions in adolescents: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 6, 149-158. <https://dx.doi.org/10.2147/AHMT.S68344>
- Wertheim, E. H. ve Paxton, S. J. (2011). Body image development in adolescent girls. T. F. Cash ve L. Smolak (Eds.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (ss. 76-84). The Guilford Press.
- Wood, M. A., Bukowski, W. M. ve Lis, E. (2016). The digital self: how social media serves as a setting that shapes youth's emotional experiences. *Adolescent Research Review*, 1, 163-173. <https://dx.doi.org/10.1007/s40894-015-0014-8>
- Wu, Y. J., Outley, C., Matarrita-Cascanti, D. ve Murphrey, T. P. (2016). A systematic review of recent research on adolescent social connectedness and mental health with internet technology use. *Adolescent Research Review*, 1, 153-162. <https://dx.doi.org/10.1007/s40894-015-0013-9>
- Yau, J. C. ve Reich, S. M. (2019). "It's just a lot of work": Adolescents' self-presentation norms and practices on Facebook and Instagram. *Journal of Research on Adolescence*, 29(1), 196-209. <https://dx.doi.org/10.1111/jora.12376>

- Yılmaz, B. (2017). *Bir grup lise öğrencisinin internet kullanımlarının beden algıları ve yeme tutumları ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (1989). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Acar Matbaacılık Tesisleri.
- Zheng, D., Ni, X. L. ve Luo, Y. J. (2019). Selfie posting on social networking sites and female adolescents' self-objectification: The moderating role of imaginary audience ideation. *Sex Roles*, 80(5), 325-331. <https://dx.doi.org/10.1007/s11199-018-0937-1>

## Extended Summary

### Introduction

Adolescents are known to use photo-based social media platforms such as Instagram, Snapchat and Facebook rather widely (Anderson and Jiang, 2018; Gioia and Boursier, 2019). It is observed that sharing selfies, filtering, sending, sharing, tagging photos, and commenting are also included in the adolescents' social interactions, free time activities and their way of existence in addition to turning their daily life into a more photographic lifestyle through these platforms (Griffiths and Kuss, 2017; McLean et al., 2019). It is known that adolescents are physical appearance focused and concerned with their physical appearances in these activities they do on photo-based social media platforms (Siibak, 2009).

Since photo-based social media platforms offer strong interactions with other people and public comments on photos, adolescents feel pressure about the photos of themselves they share on social media (Perloff, 2014). In research, adolescents also report that they experienced pressure to "look perfect" on the social media accounts they use, and to do so, they carefully select their posts and edit their photos (Chua and Chang 2016). Adolescents' perception of their physical appearance has an important place on adolescent's mental health (Wertheim and Paxton, 2011). When the literature in Turkey is examined, there are scales that evaluate the social appearance anxiety of adolescents (Doğan, 2010), the fear of negative evaluation (Cetin, Doğan and Sapmaz, 2010), body perception (Hovardaoglu, 1992), but there are no scales that address appearance-related social media consciousness. In order to have a healthy developmental period, adolescents are expected to adapt to the physical changes that occur in their bodies and embrace their physical appearance and new identity (Pelosi et al., 2014). In this context, considering the usage rate and the effects of the photo-based social media platforms, it is important to bring a scale concerned with adolescents' perception of their physical appearance in photographs on social media platforms that are modified and edited by themselves into Turkish literature, especially in terms of its contribution and adolescent mental health.

### Method

The study group consists of 376 high school students studying in different types of high schools in Istanbul. Three separate study groups are involved in the study. Language equivalence study in the first study group includes 33 students that speak English and Turkish, 19 of whom are girls (57.6%) and 14 of whom are boys (42.4%). Students' ages range from 16 to 17 ( $X=16.4$ ,  $ss=1.05$ ) The second study group consists of 280 students, 183 of whom were girls (65%) and 97 of whom were boys (35%), for item analysis, structure validity, confirmatory factor analysis and criterion-related validity studies. Students' ages range from 14 to 18 ( $X=15.68$ ,  $ss=1.11$ ). In addition, in the third study group, there were 63 students, 37 of whom were girls and 26 of whom were boys, for test-retest reliability of the scale. Students' ages range from 14 to 18 ( $X=15.73$ ,  $ss=1.18$ ).

Prior to the adaptation of the scale, whether the scale had been adapted before, and similar studies were researched. When it was found that the scale was not adapted to Turkish, Sophia Choukas-Bradley, the lead author of the original scale, was contacted by email and the necessary permission was obtained to adapt the scale. Then, an ethics Committee permission was obtained from the Social and Humanities Ethics Committee of a State University (Meeting No: 2021/02). Due to the pandemic conditions, the data were collected via Google Forms on the internet.

In the analysis of the data, correlation analysis was applied for linguistic equivalence and criterion-related validity of the scale, and explanatory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were applied for structure validity. The reliability of the scale was analyzed by internal consistency and test-retest method. Item analysis was done by Independent t-test to test adjusted item-total score correlations and whether items distinguish the lower and upper 27% groups. LISREL 8.88 and SPSS 24.0 programs were used for validity and reliability analysis. Appearance-Related Social Media Consciousness Scale (ASMC) and Social Appearance Anxiety Scale (SAAS) were used as data collection tools in the research.

### Findings

In the linguistic validity studies of the scale, it was translated to Turkish with professional help and after that, the translated Turkish version was translated back into English and it was revealed that

the translation was compatible with the original. Turkish form was applied to 33 people who are competent in English, with 15-day intervals. The correlation coefficient between Turkish and English forms was calculated as .94. According to the results obtained, the linguistic equivalence of the scale is sufficient.

In order to determine the predictive power and distinctiveness of the total score of the items of the scale, item analysis, and lower-upper group comparisons of 27% were performed. According to the analysis results, the adjusted item total score correlation of the items on the scale vary between .38 and .73. According to these results, it can be said that the distinctiveness of the items of ASMC is sufficient. According to the independent *t*-test result, which was conducted to compare the average value of the item scores of the lower and upper 27% groups according to the total score taken from the scale, the *t* values were significant ( $p < .001$ ).

According to the results of the confirmatory factor analysis conducted for the structure validity of the scale, it is seen that the ASMC meets the valid criteria for goodness of fit given in Table 2 ( $\chi^2/df=2.80$ ,  $N=280$ ,  $p=.001$ ;  $RMSEA=.08$ ,  $CFI=.98$ ;  $GFI=.91$ ;  $NFI=0.96$ ;  $NNFI=0.97$ ;  $IFI=.98$ ;  $RFI=.95$ ;  $AGFI=.87$ ;  $SRMR=.04$ ), and the model tested has been verified.

For criterion-related validity, the correlation between perception of appearance in social media and variables of social appearance anxiety were analyzed. Correlation coefficient obtained as a result of the analysis was found as .45. It can be said that this relationship between the two scales is a moderate relationship with the fact that it is between 0.30 and 0.69 (Büyüköztürk, 2011).

Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficients that are made for reliability analyses of Appearance-Related Social Media Consciousness scale, for the entire scale, were calculated as .91. ASMC was applied to a group of 63 participants with 2-week intervals and the reliability of the scale over time was tested. As a result of the correlation analysis performed, the test retests the reliability of the test was found as .94.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

In this study, validity and reliability analyses were carried out in the process of adapting ASMC to Turkish through three study groups. As a result of the validity and reliability analyses, it was confirmed that ASMC consists of 13 items and one dimension. ASMC is a 7-point Likert scale. There are no reverse coded items on the scale. Scores that can be obtained from the scale range from 7 to 91. High scores on the scale indicate a high perception of appearance on social media. A high perception of appearance on social media indicates that an adolescent cares about their physical appearance, looking beautiful and attractive on social media (Choukas-Bradley, et al., 2020).

During the scale's translation process into Turkish, the correlation coefficient between Turkish and English forms was calculated as .94. Seçer (2015) stated that for linguistic equivalence, the relationship between two scales should be over 70. According to the results obtained, the linguistic equivalence of the scale is sufficient. The structural validity of the scale was analyzed by explanatory and confirmatory factor analyses. According to the analysis results, it is seen that the ASMC meets the valid criteria for goodness of fit (Çokluk et al., 2016; Hu and Bentler, 1999; Kline, 2011) and the model tested has been verified. As a result of the substance analysis of the scale, it can be said that the distinctiveness of the substances of the scale and the power to represent the scale are sufficient. ASMC's relationship with the "Social Appearance Anxiety Scale" was examined within the scope of the criteria-related validity analyses. According to the results of the correlation analysis, a positive moderately significant relationship between the perception of appearance in social media and perception of social appearance was observed. As a result of internal consistency and test-retest reliability analyses conducted for scale reliability analyses, it was found that the scale had a high level of reliability.

As a result, the findings obtained from the study show that the Turkish form of ASMC is a valid and reliable measurement tool with the desired psychometric characteristics. However, the data of the study are limited to students who pursue their high school education in Istanbul province during the 2020-2021 academic year. Due to this, researchers may be advised to apply PAISMS to adolescents in different cities and different levels of education. However, it may be recommended to examine the factors affecting the perception of adolescents' appearance in social media using quantitative and

qualitative methods. Psychological counselors working in schools may be recommended to conduct studies on self-perception with adolescents who have high perception of appearance on social media and who are focused on their physical appearance on social media. The scale is also thought to have an important place in detecting these students.

## The Relationship Between Transformational Leadership of Principals and Subjective Well-Being of Teachers: A Correlational Study<sup>1</sup>

Gülşah KAHRAMAN<sup>2</sup> Gökhan ARASTAMAN<sup>3</sup>

**To cite this article:** Kahraman, G. ve Arastaman, G. (2022). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki: Korelasyonel bir çalışma. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 564-580. doi:10.30900/kafkasegt.1016859

**Research article**

**Received:**31.10.2021


**Accepted:**28.07.2022


### Abstract

The study aims to determine the relationship between transformational leadership of school principals and subjective well-being of teachers. 517 teachers working in public secondary schools in the central districts of Ankara province participated in this study which was carried out with the quantitative correlational research method. Stratified sampling technique was used in the selection of the participants. “Transformational Leadership Scale” and “Teacher Subjective Well-Being Scale” were used and descriptive statistics and multiple regression analysis were utilized in the analysis of the collected data. The results show that teachers' perceptions of transformational leadership are high, but their perceptions of subjective well-being are low. The results of the study show that transformational leadership is a significant predictor of teachers' subjective well-being and there is a positive and low level relationship between them. The findings that are expected to contribute to the literature were discussed and some suggestions were made for both researchers and practitioners based on these. It has been suggested that activities aimed at increasing the subjective well-being of teachers and contributing to their professional development in schools should be included in the general curriculum of the school, and various inclusion activities should be organized in and out of school for mutual expectations and needs between teachers and school administrators.

**Keywords:** Transformational leadership, teacher subjective well-being, public schools

<sup>1</sup> This study was prepared from the first author's master thesis.

<sup>2</sup>  Corresponding Author, kahramangulsah06@gmail.com, Ankara, Turkey

<sup>3</sup>  Assoc. Prof. Dr., Hacettepe University, Education Faculty, Ankara, Turkey



## Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliği ile Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişki: Korelasyonel Bir Çalışma<sup>1</sup>

Gülşah KAHRAMAN<sup>2</sup>

Gökhan ARASTAMAN<sup>3</sup>

**Atıf:** Kahraman, G. ve Arastaman, G. (2022). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki: Korelasyonel bir çalışma. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 564-580. doi:10.30900/kafkasegt.1016859

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:**31.10.2021

**Kabul Tarihi:**28.07.2022


### Öz

Araştırma, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Nicel ilişkiisel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmaya Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan 517 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların seçiminde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veriler “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” ve “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği” ile elde edilmiştir. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının yüksek, ancak öznel iyi oluş algılarının düşük olduğunu görülmüştür. Araştırma sonuçları dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve aralarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Alanyazına katkı sağlaması beklenen bulgular tartışılmış ve bunlara dayalı olarak hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur. Okullarda öğretmenlerin öznel iyi oluşunu artırmaya ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaya yönelik etkinliklerin okulun genel programı içerisinde yer alması, öğretmen ve okul yöneticileri arasında karşılıklı beklenti ve ihtiyaçlara yönelik okul içi ve dışında çeşitli kaynaştırma etkinliklerinin düzenlenmesi önerilerinde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Dönüşümcü liderlik, öğretmen öznel iyi oluş, kamu okulları

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

<sup>2</sup>  Sorumlu Yazar, kahramangulsah06@gmail.com, Ankara, Türkiye

<sup>3</sup>  Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

## Giriş

Günümüzün hızla gelişen teknolojisi sürekli yaşanan değişimleri ve dönüşümleri de beraberinde getirmektedir. Bu durum okullarda öğretmenlere ve okul müdürlerine de yansımaktadır. Eğitim kurumlarında meydana gelen değişiklikler ve dönüşümler okul müdürleri tarafından etkin bir şekilde yönetilmediği takdirde, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri olumsuz anlamda etkilenmekte ve öğretmenler kendilerini mutsuz hissetmektedirler. Bu noktada, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yükseltilmesi ve kendilerini daha mutlu hissetmelerini sağlayabilmek için okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik davranışları ile birlikte değişim ve dönüşüm sürecini yönetebilmeleri oldukça önem taşımaktadır.

Eğitimin kalitesi ve öğretmenlerin öznel iyi oluşları öğretmenlerin başarılı olmalarını sağlayan faktörlerdir (Klusmann, Kunter, Traut, Lüdtke ve Baumert, 2008). Öznel iyi oluş seviyesi yüksek olan bir öğretmenin temel ihtiyaçları karşılanmış olacağı için, öğrencilerine yönelik eğitim faaliyetlerinde olumlu duyguları daha sık deneyimleyecek, daha mutlu ve üretken olabilecektir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları bakımından sınıf içerisindeki duygusal iklim, öğretmen ve öğrenci arasındaki sağlıklı ilişki, öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve başarıları açısından önemlidir (Becker, Goets, Morger ve Ranellucci, 2014). Bu noktada düşük seviyede öznel iyi oluşu olan öğretmenlerin motivasyonları da düşecek, bu durum sınıf içerisinde ders anlatırken veya karşılaştıkları sorunları çözerken kendilerini yetersiz ve mutsuz hissetmelerine neden olacaktır. Öğretmenlerin yetersiz motivasyon nedeniyle düşük performans gösterme veya işten ayrılma niyetinde olma durumları (Marry, 2010) motivasyonun önemine işaret etmektedir.

Öğretmen iyi oluşu, meslektaşlar ve öğrencilerle işbirlikçi bir süreç içinde oluşturulan bireysel bir kişisel mesleki doyum, tatmin, amaçlılık ve mutluluk duygusu olarak tanımlanmaktadır (Acton ve Glasgow, 2015) Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına etki eden en önemli faktörlerden biri, okul başarısı için birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin liderlik davranışlarıdır. Özellikle okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi bilinmektedir. Bu bağlamda Andriani, Kesumawati ve Kristiawan (2018), dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin çalışma motivasyonu ve performansları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde çalışanların öznel iyi oluşlarına dair yapılan çalışmalarda, yüksek nitelikli lider davranışlarının çalışanların öznel iyi oluşları üzerinde artırıcı etkisinin olduğu belirtilmiştir (van Dierendonck, 2004). Bu noktada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyeleri bakımından önem taşıdığı söylenebilir. Dönüşümcü liderlik, yöneticilerin izleyenlerin her birinin mevcut ihtiyaç ve taleplerini dikkate alan ve izleyenlerin daha üst ihtiyaçlarını gözetenek onların gelişimine odaklanan bir liderlik tarzıdır (Bass ve Stogdill, 1990). Dolayısıyla dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip okul müdürleri öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak onların performanslarını ve öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir.

## Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş, genel olarak insanların yaşamlarını ve yaşamlarındaki belirli alanları ve etkinlikleri nasıl deneyimledikleri ve değerlendirdikleri ile ilgili bir duruma, öğretmenlerin öznel iyi oluşu ise öğrencileriyle olan ilişkilerine vurgu yapmaktadır. Aelterman ve diğerleri (2007) öğretmen iyi oluşunu, bir yandan belirli çevresel faktörlerin toplamı ile diğer yandan öğretmenlerin kişisel ihtiyaç ve beklentileri arasındaki uyumun sonucu olan olumlu bir duygusal durum olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmeleri ve mutlu olmaları öznel iyi oluş düzeylerini artıracığı için bu durum, iş performanslarına, sosyal becerilerine ve motivasyonlarına da olumlu bir şekilde yansımaktadır. Diener (1984), mutluluk türlerini yüksek yaşam doyumu, sık görülen olumlu duygular ve nadir görülen olumsuz duygular olmak üzere üçe ayırmış ve “mutluluk” kavramının psikoloji literatüründeki karşılığının “öznel iyi oluş” şeklinde olduğunu belirtmiştir.

Diener (2006), kişilerin öznel iyi oluş düzeyi düşük olduğunda hayatlarının negatif yönde etkilendiğini ve hayatlarında mutsuz oldukları için iş görme durumlarında zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin rolü düşünüldüğünde ve topluma sağladığı faydalar göz önünde

bulundurulduğunda, eğitimin verimliliği ve öğrencilerin akademik başarıları açısından olumsuz yönde bir etkiye neden olacaktır. Özellikle duygusal emek isteyen oldukça zorlu ve stresli bir meslek olması nedeniyle öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması bireysel ve toplumsal yönden birçok fayda sağlamaktadır (Diener ve Ryan, 2009; Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması öğrencileri ile kuracakları ilişkiyi pozitif yönde etkileyecek ve eğitimin kalitesi bakımından da olumlu etkilere kaynaklık edecektir (Öztürk, 2015). Alanyazındaki çalışmalar öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Cohen, 2006; García-Moya, Brooks, Morgan ve Moreno, 2015). Öğretmen öznel iyi oluşu, öğretmen davranışını güçlü bir şekilde etkilemektedir ve bu durum sınıf iklimi ve öğrencilerin başarılarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler, öğrencilerin gelişim sürecine yardımcı olmada önemli bir role sahip oldukları için her zaman yüksek bir motivasyonla eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmelidirler.

### **Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliği**

Okulun lideri, öğretmenlerin deneyimlerini hem olumlu hem de olumsuz olarak önemli ölçüde etkiler. Okullar tüm paydaşların her gün yoğun bir ortamda birlikte çalıştığı birbirine sıkı sıkıya bağlı topluluklardır. Böyle bir ortamda hem okul müdürlerinin öğretmenlerle yakın çalışması, hem de devlet okullarının hiyerarşik liderlik yapısı, müdür kararlarının öğretmenler üzerindeki etkisini daha da arttırır (Coyle, 1997), öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki değişkenleri kontrol etme özerkliğinin azalmasına yol açar (Chan ve diğerleri, 2000; Fernet ve diğerleri, 2012). Okul kültürünün birbirine bağlı bir topluluk olması ve alınan kararlara öncülük etmesi nedeniyle, müdürün liderlik davranışlarının öğretmen çalışmaları üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak önemli bir etkisi vardır (Sun ve Leithwood, 2015; Sebastian ve Allensworth, 2012). Okul müdürlerinin öğretmenlerle, öğretmenlerin de diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle etkileşimi okul toplumundaki tüm paydaşların iyi oluşunu etkiler. Dolayısıyla okul müdürünün bu etkisi nihayetinde öğretmenlerin ve öğrencilerin sağlığı, üretkenliği, sosyal ilişkileri, okul devamsızlığı ve derse katılımını etkiler (Rath ve Harter, 2010; Sears ve diğerleri, 2014). Öğretmenlerin iyi oluşu da okul başarısı gibi sonuçları doğrudan etkileyebilir (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005).

Dönüşümcü liderlik, idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, bireysel destek ve entelektüel uyarım olmak üzere dört önemli liderlik davranışına dayanır (Kuhnert ve Lewis, 1987). Dönüşümcü liderler, çalışanlarının yeteneklerine olan inancını güçlendirmelerine yardımcı olur ve bu sayede çalışanlar görevi başarıyla yerine getirirler (Aggarwal ve Krishnan, 2013). Dönüşümcü liderler, bireylere örgütte kendilerini önemli ve değerli hissetmelerini sağlayacak yorumlar yaparlar. Bu tarz liderler izleyenleriyle aralarında güçlü bir güven duygusu, motivasyon ve amaç duygusu oluştururlar. Buradan hareketle okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öznel iyi oluşu üzerinde etkisi olacağı varsayılabilir. Çünkü öznel iyi oluş yaşam doyumu ve motivasyon kavramlarıyla doğrudan ilişkili olan pozitif duygular içeren bir kavramdır. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin yaşam doyumlarını, motivasyonlarını, verimliliklerini ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Okul müdürünün öğrenci başarısı ve okul iklimine ilişkin rolleri (Hatcher, 2005; Sun ve Leithwood, 2015) ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları ve öz-yeterlikleri üzerindeki etkisine ilişkin çok sayıda araştırma (Nir ve Kranot, 2006; Wahlstrom ve Louis, 2008) olsa da müdürlerin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iyi oluşu arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Berkovich ve Eyal, 2017; Philipp ve Kunter, 2013). Bu nedenlerden dolayı okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin öznel iyi oluşu kavramları arasında nasıl bir ilişki olduğu incelemeye değer görülmüştür.

Bu bağlamda çalışmanın amacı; ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın okul müdürlerinin

dönüşümcü liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptaması ve okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini hangi yönde etkileyeceğine dair yanıt niteliği taşıması bakımından alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin öznel iyi oluşları nasıldır?
- 2- Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri öğretmenlerin öznel iyi oluşunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, nicel korelasyonel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Nicel araştırma yönteminde elde edilen sayısal veriler bir grup insana genelleştirilir (Babbie, 2010), diğer yandan korelasyonel araştırma modelinde iki veya daha fazla değişken ya da koşul arasındaki ilişki ve ilişkinin gücü ve yönüne ilişkin fikir sağlanmaktadır (Ary, Jacobs, Razavieh ve Sorensen, 2006). Bu çalışma, iki nicel değişken grubu arasındaki ilişkiyi incelediği için korelasyonel araştırma modelinde tasarlanmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim- öğretim yılında Ankara ili sınırları içindeki en fazla nüfusa sahip dokuz ilçedeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem seçiminde ilçelerin her biri farklı bir tabakada incelenerek, okulların sayısı ve bu okullarda görev yapan öğretmenler temel alınarak ‘tabakalı örnekleme’ tekniği kullanılmıştır. Tabakalarda yer alan okul, öğretmen, yüzdelik oran ve örnekleme alınan öğretmen sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.  
Ankara Merkez İlçelerine Göre Kamu Ortaokul Okul ve Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	İlçelere Göre Öğretmen Sayısındaki Yüzdelik Oranlar	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı
Altındağ	47	1248	7.7	29
Çankaya	72	2471	15.4	57
Etimesgut	36	1939	12.1	45
Gölbaşı	26	544	3.4	13
Keçiören	61	3027	18.9	70
Mamak	63	1979	12.3	45
Pursaklar	15	552	3.4	13
Sincan	47	2103	13.1	48
Yenimahalle	52	2198	13.7	50
Toplam	419	16061	100	370

Tablo1’den de görüleceği gibi araştırmanın evrenindeki 16061 öğretmen bulunmaktadır ve  $\alpha = .05$  anlamlılık ve %5 kabul düzeyinde 370 öğretmenin bu evreni temsil edebileceği varsayılmıştır (Balcı, 2004). Veri toplama kapsamında hazırlanan ölçekler Covid-19 pandemi sürecinde okulların online eğitime geçmesi nedeniyle tüm okullara Google Form aracılığıyla ulaştırılmış olup toplamda 541 ölçek geri dönmüştür. Geri dönen ölçeklerden 24 tanesi yönergede belirtilen kurallara uygun doldurulmaması nedeniyle değerlendirilmemiştir. Sonuç olarak hedeflenen örneklem sayısının üzerinde veriye ulaşılmış ve 517 öğretmene uygulanan anketler değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan toplamda 517 ortaokul öğretmenine ait cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, okulda çalışma süresi ve medeni durum değişkenlerine yönelik demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

**Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzdeler Oranları**

Demografik Değişken	Frekans	% Yüzde
Kadın	338	65.4
Erkek	179	34.6
20-29 yaş	142	27.5
30-39 yaş	190	36.8
40-49 yaş	99	19.1
50 ve üzeri	86	16.6
1-5 yıl kıdem	158	30.6
6-10 yıl kıdem	124	24.0
11-15 yıl kıdem	55	10.6
16-20 yıl kıdem	47	9.1
21-25 yıl kıdem	59	16.2
26 yıl ve üzeri	84	16.2
Lisans	451	87.2
Lisansüstü	66	12.8
1-5 yıl çalışma süresi	238	46.0
6-10 yıl çalışma süresi	147	28.4
11-15 yıl çalışma süresi	39	7.5
16-20 yıl çalışma süresi	30	5.8
21-25 yıl çalışma süresi	25	4.8
26 yıl ve üzeri	38	7.4
Bekar	157	30.4
Evli	360	69.6

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 517 ortaokul öğretmenin 338’i (%65.4) kadın, 179’u ise (%34.6) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. 517 ortaokul öğretmenin 142’sini (%27.5) 20-29 yaş, 190’nını (%36.8) 30-39 yaş, 99’unu (19.1) 40-49 yaş ve 86’sını (16.6) 50 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan toplam 517 ortaokul öğretmenin mesleki kıdem değişkenlerinin 158’ini (30.6) 1-5 yıl, 124’ünü (24.0) 6-10 yıl, 55’ini (10.6) 11-15 yıl, 47’sini (9.1) 16-20 yıl, 59’unu (9.5) 21-25 yıl ve 84’ünü (16.2) 26 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. 517 ortaokul öğretmenin 9’u (%1.7) ön lisans mezunu, 442’sini (%85.5) lisans mezunu ve 66’sını (12.8) lisansüstü mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. 517 ortaokul öğretmenin 238’ini (%46.0) 1-5 yıl, 147’sini (%28.4) 6-10 yıl, 39’unu (%7.5) 11-15 yıl, 30’unu (%5.8) 16-20 yıl, 25’ini (%4.8) 21-25 yıl ve 38’ini (%7.4) 26 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Son olarak araştırmaya katılan toplam 517 ortaokul öğretmenin 157’sini (% 30.4) bekâr ve 360’ını (% 69.6) evli öğretmenlerden oluşmaktadır.

**Veri Toplama Araçları*****Dönüşümcü Liderlik Ölçeği***

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla Bass ve Avolio’nun (1996) geliştirdiği ve Töremen ve Yasan (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 39 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 1 ve 5 arasında puanlanmaktadır (1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Ara sıra, 4=Sıklıkla, 5=Her zaman). Töremen ve Yasan (2010) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak bulunmuş ve yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açılımlı faktör analizi uygulanmıştır. Analize alınan 39 maddenin öz değeri birden büyük dört faktör altında toplandığı görülmüş ve maddelerle ilgili olarak tanımlanan dört faktörün ortak varyansları ise 540 ile 756 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) değeri, 0.968 olarak bulunmuş ve bu değer ölçeğin geçerlilik yönünden

istenilen düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre (Byrne, 2011) ölçme aracının uyum indekslerinin istenilen düzeyde olduğu bulunmuştur ( $\chi^2/sd = 2,99$ , RMSEA= .06, NFI= 0.92, CFI=0.94, GFI= 0.83). Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise, idealleştirilmiş etki alt boyutunda 0.93, telkinle güdüleme alt boyutunda 0.95, entelektüel uyarım alt boyutunda 0.96 ve bireysel destek sağlama alt boyutunda 0.96 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayının .90 ve üzeri olması yüksek güvenilirliği gösterdiğinden (Alpar, 2013) ulaşılan bu değerlerle ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### **Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği**

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından öğretmenlerin mesleğe dair öznel iyi oluşlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Ergün ve Nartgün (2017) tarafından yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formda olduğu gibi iki alt boyuttan oluştuğu, faktör yük değerlerinin .85 ile .69 arasında değiştiği ve toplam iki boyutun varyansın %64.80'ini açıkladığı bulunmuştur. Ölçeğin son hali sekiz madde ve Okul bağlılığı (dört madde) ve Öğretim yeterliği (dört madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır (1=Neredeyse hiçbir zaman, 2=Bazen, 3=Sık sık, 4=Neredeyse her zaman). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde (Byrne, 2011) olduğu görülmüştür ( $\chi^2 = 56.01$ ,  $sd = 18$ , RMSEA= .07, NFI= 0.97, CFI=0.98, GFI= 0.96, Ergün ve Nartgün, 2017). Ergün ve Nartgün (2017) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı okul bağlılığı alt boyutu için .814, öğretim yeterliği alt boyutu için .806 ve ölçeğin toplamı için ise .854 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliği için toplanan veriler ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde (Byrne, 2011) olduğu bulunmuştur ( $\chi^2/sd = 4,29$ , RMSEA= .08, NFI= 0.94, CFI=0.95, GFI= 0.96). Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise okul bağlılığı için .781, öğretim yeterliği için .759 ve ölçeğin geneli için .776 olarak hesaplanmıştır.

### **Etik**

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında tüm etik kurallara uyulmuştur. Araştırmanın etik onayı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'nun 03.02.2021 tarih ve 1431179 sayılı kararıyla alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı, üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı ifade edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 25.0 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma için toplanan verilerin parametrik veya parametrik olmayan yöntemlerinden hangisiyle analiz edilebileceğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri gözden geçirilmiştir. Dönüşümcü liderliğin alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin idealleştirilmiş etki alt boyutunda -.935 ile .202, ilham verici güdüleme alt boyutunda -1.084 ile .615, entelektüel uyarım alt boyutunda -.756 ile .252, bireysel destek alt boyutunda -.841 ile -.127 ve dönüşümcü liderliğin toplam değerlerinin ise -.931 ile .181 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öznel iyi oluşun alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin okul bağlılığı alt boyutunda -.828 ile -.867, öğretim yeterliği alt boyutunda -1.352 ile .573 ve öznel iyi oluşun toplam değerlerinin -.981 ile .788 arasında olduğu görülmüştür. Bu değerlere dayalı olarak her iki ölçeğin de normal dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Doğrulayıcı faktör analizi, ölçüm modelinin ve yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde ise Lisrel 8.80 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı durumu, değişkenler arası korelasyon katsayıları, varyans artış faktörü (VIF) ve tolerans değerlerine bakılarak incelenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Alpar'a (2013) göre iki değişken arasındaki



korelasyon katsayısının bire yakın olması (yaklaşık .80'in üzerinde olması) çoklu bağlantı olabileceğini düşündürür ve diğer istatistiklere bakmak gerekir. Tabachnick ve Fidell (2013) ise bu katsayının .90 üzerinde olmasının çoklu bağlantıya işaret edebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada korelasyon değerler .73 ile .84 arasındadır. Ayrıca çoklu bağlantı varsayımı varyans artış faktörü (VIF) ve tolerans değerlerinin incelenmesi yoluyla da kontrol edilmiştir. Tolerans değerinin .20'den düşük ve VIF değerinin 10 dan yüksek olması çoklu bağlantı sorununa işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2010; Field, 2013). Yapılan analizler sonucunda bağımsız değişkenlere ilişkin VIF değerlerinin 4.55 ile 7.21 arasında, tolerans değerlerinin ise .23 ile .28 arasında değerler aldığı saptanmıştır. Dolayısıyla bağımsız değişkenler arası çoklu bağlantı sorunu olmadığı sonucuna varılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularının sıralamasına uygun olarak elde edilen analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### Dönüşümcü Liderlik ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu kapsamında ilk olarak öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergileme ve öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerine bakılmıştır. Dönüşümcü liderlik ve öznel iyi oluş ölçeklerinin alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon katsayı değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul Müdürlerinin Çalışmanın Değişkenlerine Ait Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Korelasyon Katsayıları (n=517)

Değişkenler	Ort	Ss	1	2	3	4	5	6
İdealleştirilmiş Etki	3.91	.82	1					
İlham Verici Güdüleme	3.82	.86	.76**	1				
Entelektüel Uyarım	3.47	.89	.82**	.83**	1			
Bireysel Destek	3.17	.82	.73**	.84**	.80**	1		
Okul Bağlılığı	1.33	.20	.46**	.44**	.46**	.49**	1	
Öğretim Yeterliği	1.51	.12	.33**	.30**	.28**	.30**	.34**	1

\*\*p<.01

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle ilgili görüşleri yüksek düzeydedir (*Ort.* = 3.59; *Ss.* = .82). Bu görüşleri alt boyutlarına göre incelediğimizde idealleştirilmiş etki alt boyutunun diğer alt boyutlar arasında en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir (*Ort.* = 3.91; *Ss.* = .82). İlham verici güdüleme (*Ort.* = 3.82; *Ss.* = .86) ve entelektüel uyarım (*Ort.* = 3.47; *Ss.* = .89) alt boyutlarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında en düşük değer bireysel destek alt boyutunda olduğu gözlenmektedir (*Ort.* = 3.17; *Ss.* = .91). Katılımcı öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıyla ilgili (*Ort.* = 2.85; *Ss.* = .27) görüşleri alt boyutlarına göre incelendiğinde okul bağlılığı alt boyutunun diğer alt boyuta göre daha düşük (*Ort.* = 1.33; *Ss.* = .20) öğretim yeterliği alt boyutunun daha yüksek değere sahip olduğu görülmektedir (*Ort.* = 1.51; *Ss.* = .12).

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin alt boyutları olan idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek ile öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının alt boyutları olan okul bağlılığı ve öğretim yeterliği arasındaki ilişkileri gösteren Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçlarına ilişkin bulgular da Tablo 2'de sunulmuştur. Okul müdürlerinin idealleştirilmiş etkileri ( $r = .461, p < .05$ ), ilham verici güdüleme ( $r = .440, p < .05$ ), entelektüel uyarım ( $r = .460, p < .05$ ) ve bireysel destekleri ( $r = .494, p < .05$ ) ile öğretmenlerin okul bağlılığı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, okul müdürlerinin idealleştirilmiş etkileri ( $r = .338, p < .05$ ), ilham verici güdüleme ( $r = .303, p < .05$ ), entelektüel uyarım ( $r = .283, p < .05$ ) ve bireysel

destekleri ( $r = .302, p < .05$ ) ile öğretmenlerin öğretim yeterliği arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki saptanmıştır.

### Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Yordayıcılığına İlişkin Bulgular

Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutlarının, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının okula bağlılık ve öğretim yeterliği alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını saptamak amacıyla çoklu-regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde bağımlı değişken öğretmen öznel iyi oluşunun alt boyutları olan “okula bağlılık ve öğretim yeterliği” olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutlarının öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının alt boyutu olan okul bağlılığı ve öğretim yeterliği üzerindeki etkisine ilişkin Çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 4.

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Okula Bağlılığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken	$\beta$	t	p
Sabit*			23.282	.000
İdealleştirilmiş Etki	Okula Bağlılık	.201	2.470	.014
İlham Verici		-.131	-1.278	.202
Güdüleme				
Bireysel Destek		.381	3.874	.000

$R = .504, R^2 = .254, F(4-512) = 43.547, p < .001$

Tablo 5.

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öğretim Yeterliği Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken	$\beta$	t	p
Sabit*			48.404	.000
İdealleştirilmiş Etki	Öğretim Yeterliği	.296	3.334	.001
İlham Verici Güdüleme		-.020	.176	.860
Entelektüel Uyarım		-.072	-.659	.510
Bireysel Destek		.102	.953	.341

$R = .341, R^2 = .116, F(4-512) = 16.875, p < .001$

Tablo 4’ten de görüleceği üzere  $F(4-512) = 43.547, p < .001$  öğretmenlerin okula bağlılığındaki varyansın %24,8’inin ( $R^2_{adjusted} = .248$ ) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutları tarafından açıklandığı bulunmuştur. Buna göre, idealleştirilmiş etki öğretmenlerin okula bağlılığını olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır ( $\beta = .201, t(512) = 2.470, p = 0.014, pr^2 = .012$ ). Ayrıca, bireysel destek öğretmenlerin okula bağlılığını olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır ( $\beta = .381, t(512) = 3.874, p = 0.000, pr^2 = .029$ ). Ancak, ilham verici güdüleme ( $\beta = -.131, t(512) = -1.278, p = 0.202, pr^2 = .003$ ) ve entelektüel uyarım ( $\beta = .067, t(512) = .667, p = 0.505, pr^2 = .001$ ) öğretmenlerin okula bağlılığını anlamlı olarak yordamamaktadır.

Tablo 5’ten de izleneceği gibi  $F(4-512) = 16.875, p < .001$ , ve öğretmenlerin öğretim yeterliğindeki varyansın %11’inin ( $R^2_{adjusted} = .110$ ) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutları tarafından açıklandığı bulunmuştur. Buna göre, idealleştirilmiş etki öğretmenlerin öğretim yeterliğini olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır ( $\beta = .296, t(512) = 3.334, p = 0.001, pr^2 = .021$ ). Ancak, ilham verici güdüleme ( $\beta = -.020, t(512) = .176, p = 0.860, pr^2 = .001$ ), entelektüel uyarım ( $\beta = -.072, t(512) = -.659, p = 0.510, pr^2 = .001$ )

ve bireysel destek ( $\beta=.102$ ,  $t_{(512)}=.953$ ,  $p=0.341$ ,  $pr^2=.002$ ) öğretmenlerin öğretim yeterliğini anlamlı olarak yordamamaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının yüksek, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin de düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin öznel iyi oluşunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Ele alınan ilk değişken değişen liderlik anlayışıyla birlikte okul yöneticisi araştırmalarında ön plana çıkan dönüşümcü liderlik (Canbaz, 2019; Çelik, 2012, Liontos, 1992; Maliq ve Tariq, 2015; Yang, 2013). Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının “yüksek” düzeyde olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle öğretmenler okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini yeterli görmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul müdürlerini rol model olarak gördüklerini, okul müdürlerinin öğretmenlerde güven uyandırmak, motivasyon ve amaç duygusu oluşturmak, yaratıcılığı desteklemek, bireysel ihtiyaçları dikkate almak, destek vermek gibi davranışları yüksek düzeyde yaptıklarını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu literatürle tutarlılık sergilemektedir (Andriani ve diğerleri, 2018; Bilir, 2007; Canbaz, 2019; Kahya, 2020; Yıldız, 2014). Zira okullarda yapılmış çalışmalar öğretmenlerin moral, iş doyumunu, motivasyon ve güdülenme düzeyleri bakımından okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının anlamlı yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Aksel, 2016; Bilir, 2007; Kabadayı, 1982). Bu bağlamda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin öznel iyi oluşları üzerinde de pozitif yönde etki göstermektedir (Andriani ve diğerleri, 2018, van Dierendonck, 2004) ve bu durum öğrencilerin akademik başarısına, becerilerine ve tutumlarına da yansımaktadır (Cohen, 2006; Klusmann ve diğerleri, 2008; Becker ve diğerleri, 2014). Bahsedildiği üzere dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul müdürleri öğretmenlerin iş doyumunu ve öz-yeterliğini (Aksel, 2016; Bilir, 2007; Safia, 2020; Teswaf, 2014), öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını (Aggarwal ve Krishnan, 2013; Malik ve Tariq, 2015), motivasyonlarını (Kahya, 2020), örgütsel bağlılık düzeylerini (Çetin ve Aydın, 2012), yaşam doyumunu (Sarıdemir, 2015), psikolojik sermaye algılarını (Yüksel, 2015) ve ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenme motivasyonlarını, öğretmen öğrenci arasındaki sağlıklı ilişkiyi ve eğitimin kalitesini (Klusmann ve diğerleri, 2008; Becker ve diğerleri, 2014) olumlu yönde etkilemektedir.

Mevcut araştırmada ayrıca öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri de ele alınmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıyla ilgili görüşlerinin “düşük” düzeyde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin görev yaptıkları okula yeterince bağlı olmadıklarını ve mesleki anlamda kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmek mümkündür. Bu durumun olası bir nedeni öğretmenlerin çalıştıkları okulların veya okul müdürlerin değişmesinden kaynaklanıyor olabilir. Elde edilen bu bulgunun aksine alanyazında öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek düzeyde olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Çetin, 2019; Durmaz, 2020). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması eğitim kurumlarının başarısı bakımından önem taşımaktadır. Öğretmen eğitim sürecinin bir parçasıdır öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan bir öğretmenin hem kendisine hem de topluma birçok fayda sağlamakta olduğu görülmektedir (Diener ve Ryan, 2009). Ayrıca öznel iyi oluşun öğretmenlerde mesleki dayanıklılık, iş performansı, psikolojik sağlamlık ve kariyer uyumlulukları üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahiptir (Çetin, 2019; Cropanzano, 2009; Jalali ve Heidari, 2016; Uzun, 2019; Eryılmaz ve Kara, 2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri eğitim kurumlarının gelişimini desteklemektedir (Renshaw ve diğerleri, 2015) ve bu durum öğrencilerin akademik başarıları bakımından da oldukça önemlidir. Bu bağlamda okullar eğitimin niteliğini artırmayı hedeflerken öğretmenlerin okul memnuniyetini ve öznel iyi oluşlarını dikkate almalıdırlar (Cohen, 2006; Sisask ve diğerleri, 2014).

Mevcut araştırmanın hipotezi, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluşunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu yönündedir. Bir başka deyişle, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri de artmaktadır. Mevcut araştırmada öğretmenlerin öznel iyi oluşları öğretim yeterliği ve okul bağlılığı olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Ayrıca mevcut araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutlarıyla ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek gibi davranışları sergiledikçe öğretmenlerin öznel iyi oluşun alt boyutu olan okul bağlılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla okul müdürleri dönüşümcü liderlik davranışlarının sergiledikçe öğretmenlerin okula bağlılıkları da yükselmektedir. Literatürde de okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlere ilişkin birçok değişken üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğuna dair bulgular görülmektedir (Aksel, 2016; Anderson, 2017; Andriani ve diğerleri, 2018; Bilir, 2007; Çetin ve Aydın, 2012; Güngör, 2018; Lontos, 1992; Maliq ve Tariq, 2015; Sarıdemir, 2015). Mevcut araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının alt boyutu olan öğretim yeterliği arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek gibi davranışları sergiledikçe öğretmenlerin öğretim yeterliliklerini artırdığını göstermektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları, öğretmenlerin öğretim yeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgular doğrultusunda okuluna bağlı ve mesleki anlamda kendini yeterli gören öğretmenlerin eğitimin niteliği bakımından daha yüksek bir performansla çalışacakları ve öğrencilerinin akademik başarılarında daha fazla etkili olacakları söylenebilir.

### **Sınırlılık ve Öneriler**

Mevcut araştırma sadece Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan öğretmen ile gerçekleştirilmiş ancak hedeflenen örneklem sayısının üzerinde veriye ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçların Ankara iline genellenebileceği ifade edilebilir. Ayrıca araştırmada uygulanması planlanan anket Covid-19 pandemi sürecinde okulların çevrimiçi eğitime geçmesi nedeniyle tüm okullara Google Form aracılığıyla ulaştırılmıştır. Mevcut araştırma sadece öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur; öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin düşmesini önleyecek tedbirler alınabilir ve öğretmenlere kendilerini kişisel ve eğitsel anlamda daha yetkin hissedebilmelerini sağlayacak seminerler ve eğitimler yapılabilir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyini artırmaya ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaya yönelik eğitim programlarında öznel iyi oluşa dair içerikler eklenebilir. Öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırmak amacıyla okul müdürlerinin öğretmenlerle arasındaki ilişkilerini geliştirmeleri, güvene dayalı bir ilişki kurmaları, karşılıklı beklentiler ve ihtiyaçlara yönelik okul içinde ve dışında çeşitli toplantıların ve okul etkinliklerinin düzenlenmesi sağlanabilir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını güçlendirmelerine yönelik eğitimler yürütülebilir. Okul müdürlerinin değişim sürecini daha başarılı bir şekilde yürütebilmeleri konusunda öğretmenlerle iş birliği yapmaları ve öğretmenlerin de süreci benimsemeleri sağlanabilir. Okul müdürleri değişim politikalarını belirlerken ve özellikle ortak yürütülecek çalışmalarda öğretmenlerin de görüşlerine başvurabilir. Bu çalışma Ankara ili merkez ve ilçelerindeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin yanıtları ile sınırlıdır. Araştırma farklı kademe, özel okullar ve farklı illeri de kapsayacak şekilde geliştirilerek uygulanabilir. Mevcut araştırma öğretmen algılarına göre yapılmıştır. Dönüşümcü liderlikle ilgili okul müdürlerinin de görüşlerini içeren nitel bir çalışma yapılabilir. Mevcut çalışma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerine etkisini araştıran nitel çalışmalar da alana katkı sağlayacaktır.

### **Lisans Bilgileri**

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

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

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

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 03.02.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: E-35853172-300-00001431179

### **Yazar Katkı Oranları**

Bu makalede yazarların katkı oranları eşittir.

### **Kaynakça**

Acton, R. ve Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 99-114.

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. ve Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33, 285-297. doi:10.1080/03055690701423085
- Aggarwal, J. ve Krishnan, V. R. (2013). Impact of transformational leadership on follower's self-efficacy: Moderating role of follower's impression management. *Management and Labour Studies*, 38, 297-313. doi:10.1177/0258042X13513129
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13.
- Andriani, S., Kesumawati, N. ve Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19-29.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A. ve Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education*. (7. baskı). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Babbie, E. R. (2010). *The practice of social research*. (12. baskı). Belmont, CA: Wadsworth Cengage.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1996). Multifactor leadership questionnaire. *Western Journal of Nursing Research*. doi:10.1037/t03624-000
- Bass, B. M. ve Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Simon and Schuster.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. ve Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions— An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. doi:10.1016/tate.2014.05.002
- Berkovich, I. ve Eyal, O. (2017). Good cop, bad cop: Exploring school principals' emotionally manipulative behaviours. *Educational Management Administration and Leadership*, 45, 944–958. doi:10.1177/1741143216659293
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming* (Multivariate application series). New York, NY: Routledge.
- Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Bolu-Merkez ortaöğretim örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Chan, K. B., Lai, G., Ko, Y. C. ve Boey, K. W. (2000). Work stress among six professional groups: The Singapore experience. *Social Science and Medicine*. doi: 10.1016/S0277-9536(99)00397-4
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237. doi:10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn
- Coyle, M. (1997). Teacher leadership vs. school management: Flatten the hierarchies. *Clearing House*, 70, 236–239. doi:10.1080/00098655.1997.10543923
- Cropanzano, R. (2009). Writing nonempirical articles for Journal of Management: General thoughts and suggestions. *Journal of Management*, 35: 1304-1311. doi:10.1177/0149206309344118
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Çetin, A. (2019). An analysis of the relationship between teachers' subjective wellbeing and their occupational resilience. *Sakarya University Journal of Education*, 9, 506-521. doi:10.19126/suje.533847
- Çetin, K. Ö. ve Aydın, B. (2012). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi [The connection between the transformational leadership of the secondary school directors and organizational commitment of the teachers]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19) 331–342.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çokdeğişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem yayıncılık.



- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 397-404. doi:10.1007/s11482-006-9007-x
- Diener, E. ve Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39, 391-406. doi:10.1177/008124630903900402
- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce: Düzce Üniversitesi.
- Ergün, E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7, 385-397. doi:10.19126/suje.296824
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2019). The mediator role of goal striving between teachers' career adaptability and subjective well-being. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(52), 1-21.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. ve Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525. doi:10.1016/j.tate.2011.11.013
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8. baskı). New York: Mc Graw Hill.
- García-Moya, I., Brooks, F., Morgan, A. ve Moreno, C. (2015). Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness: A health asset analysis. *Health Education Journal*, 74, 641-654. doi:10.1177/0017896914555039
- Güngör, A. A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* (Doktora Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26, 253-267. doi:10.1080/0142569042000294200
- Jalali, Z. ve Heidari, A. (2016). The relationship between happiness, subjective well-being, creativity and job performance of primary school teachers in Ramhormoz City. *International Education Studies*, 9, 45-52. doi:10.5539/ies.v9n6p45
- Kabadayı, R. (1982). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin güdülenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. ve Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, 702-715. doi:10.1037/0022-0663.100.3.702
- Kuhnert, R. ve Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12, 648-657. doi:10.2307/258070
- Liontos, L. B. (1992). Transformational leadership. *ERIC Digest*, Number 72. (Report No. EDO-EA92-5).
- Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803. doi:10.1037/0033-2909.131.6.803
- Malik, S. Z. ve Tariq, S. (2015). Relationship of transformational leadership, psychological well-being and self-efficacy: A mediation analysis in university faculty. *Journal of Quality and Technology Management*, 11(2), 93-109.
- Marry, A. (2010). *Motivation and the performance of primary school teachers in Uganda: A case of Kimaanya-Kyabankuza division (Madaka District)*. (Unpublished Master of Art Dissertation). Uganda: Makerere University.
- Nir, A. E. ve Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and Changing*, 37(3), 205-218.
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 338-347.

- Philipp, A. ve Kunter, M. (2013). How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle. *Teaching and Teacher Education*, 35, 1–12. doi:10.1016/j.tate.2013.04.014
- Rath, T. ve Harter, J. (2010). *Wellbeing: The five essential elements*. New York: Simon and Schuster.
- Renshaw, T. L. Long, A. C. J. ve Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30, 289–306. doi:10.1037/spq0000112
- Safia, M. (2020). *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmen iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Sarıdemir, T. (2015). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve bazı kişisel değişkenlerin öğretmenlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Sears, L. E., Agrawal, S., Sidney, J. A., Castle, P. H., Rula, E. Y., Coberley, C. R., Witters, D., Pope, J. E. ve Harter, J. K. (2014). The well-being 5: development and validation of a diagnostic instrument to improve population well-being. *Population Health Management*, 17, 357-65. doi:10.1089/pop.2013.0119
- Sebastian, J. ve Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning a study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48, 626-663. doi:10.1177/0013161X11436273
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. ve Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60, 410. doi:10.1037/0003-066X.60.5.410
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., ... ve Wasserman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health education journal*, 73, 382-393. doi:10.1177/0017896913485742
- Sun, J. ve Leithwood, K. (2015). Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions. *Studies in Educational Leadership*, 23, 566–582. doi:10.3390/soc5030566
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tesfaw, T. A. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction: The case of government secondary school teachers in Ethiopia. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 903-918. doi:10.1177/1741143214551948
- Töremen, F., Yasan, T. (2010), İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 27-39.
- Uzun, Ü. (2019). *Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş psikolojik sağlamlılık ve yaşam kalitesi arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's scales of psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and individual differences*, 36, 629-643. doi:10.1016/S0191-8869(03)00122-3
- Wahlstrom, K. L. ve Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of Professional community, trust, efficacy and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44, 458–495. doi:10.1177/0013161X08321502
- Yang, Y. (2013). Principals' transformational leadership in school improvement. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 9, 77-83. doi:10.1108/IJEM-04-2013-0063
- Yıldız, G. (2014). *Rekreasyon araştırmaları için temel bir değişkenin kavramsal ve operasyonel tanımlarıyla sunumu ve geleneksel ön kabullere yönelik eleştirel sınamalar* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Yüksel, H. İ. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin psikolojik sermaye arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak: Uşak Üniversitesi.

## Extended Summary

### Introduction

The quality of education and teachers' subjective well-being are important in terms of teachers success (Klusmann, Kunter, Traut, Lüdtke and Baumert, 2008). The transformational leadership behaviors of school principals with whom teachers work together are also very important in terms of teacher subjective well-being. It is a known fact that the transformational leadership behaviors of school principals has beneficial influence on teachers' motivations, in particular. In this context, Andriani, Kesumawati and Kristiawan (2018) signify that transformational leadership has a positive effect on teachers' motivation and performance. In accordance with this aim, the aim of this study is to analyze the impact of school principals' transformational leadership styles on teachers' subjective well-being. It is thought that the study will contribute to the literature, in terms of revealing the relationship between school principals' transformational leadership styles and subjective well-being levels of teachers, and clarifies in which respect transformational leadership styles of principals influence subjective well-being levels of teachers. The study that analyzes the relationship between school principals' transformational leadership and teachers' subjective well-being seeks an answer to the following questions:

1. From the teachers' point of view, how are school principals' transformational leadership and teachers' subjective well-being?
2. From the teachers' point of view, are school principals' transformational leadership a significant predictor of teachers' subjective well-being?

### Method

This study employed a correlational research method as it analyzes the relationship between two quantitative variable groups (Frankel et al., 2012), to investigate the relationship between school principals' transformational leadership styles and subjective well-being of teachers. The correlational research method provides insight into conditions or one or two factors regarding their relationship (Babbie, 2010), and the strength and direction of that relationship (Ary, Jacobs, Razavieh, & Sorensen, 2006). The study was conducted with 517 teachers serving at public secondary schools located in central districts of Ankara province, during the 2020-2021 school year. In this sense, nine central districts of Ankara are considered as stratum and to determine the sample group stratified sampling method is used. In order to collect the data an online form prepared on the internet. The data were collected using "Transformational Leadership Scale" (Töremen and Yasan, 2010) is a 5-point Likert type and consists of 39 items and four sub-dimensions and "Teachers' Subjective Well-Being Scale" (Ergün and Nartgün, 2017) to measure the subjective professional well-being of teachers is a 4-point Likert type and consists of 8 items and two sub-dimensions as School connectedness (4 items) and Teaching efficacy (4 items). In order to analyze the data SPSS 25.0 statistics program and Lisrel 8.80 package program were used. Pearson product-moment correlation coefficient and multiple linear regression were employed in the study. The correlation method and a multiple linear regression analysis were employed in order to examine the data.

### Findings

The findings of the study revealed that teachers' views on school principals' transformational leadership characteristics in idealized influence dimension ( $\bar{x} = 3.91$ ) seems to have the highest value among other dimensions. Inspirational motivation ( $\bar{x} = 3.82$ ) and intellectual stimulation ( $\bar{x} = 3.47$ ) dimensions also appear to be at high levels. The lowest value among the teachers who participated in the research is seen in the individualized consideration dimension ( $\bar{x} = 3.17$ ). According to the teachers, who participated in the research, on their subjective well-being were at the level of "sometimes" ( $\bar{x} = 2.85$ ). When these views are analyzed according to the dimension, the school connectedness dimension seems to have a lower value than other dimension ( $\bar{x} = 1.33$ ), while the teaching efficacy dimension appears to have a higher value ( $\bar{x} = 1.51$ ). It is also seen that there is a positive, significant, low relationship between school principals' transformational leadership characteristics and teachers' subjective well-being and statistically significant relationships between school principals' idealized influences ( $r = .461$ ), inspirational motivation ( $r = .440$ ), intellectual stimulation ( $r = .460$ ) and individualized considerations ( $r = .494$ ) and teachers' school connectedness. Nevertheless, a positive

and low correlation has been identified between school principals' idealized influences ( $r = .338$ ), inspirational motivation ( $r = .303$ ), intellectual stimulation ( $r = .283$ ) and individualized considerations ( $r = .302$ ) and teachers' teaching efficacy. It has been concluded that the transformational leadership characteristics of school principals was a significant predictor of teachers' subjective well-being. It has been found out that idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation and individualized consideration dimensions of school principals' transformational leadership characteristics account for 24,8% ( $R^2=.248$ ) of the variance in teachers' school connectedness. It has been found out that idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation and individualized consideration dimensions of school principals' transformational leadership characteristics account for 11% ( $R^2=.110$ ) of the variance in teachers' teaching efficacy.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

The main ideas that emerged in the light of the findings of the research should be explained and discussed. Suggestions can be made according to the findings of the study. In addition, suggestions can be made for future studies and practices that will contribute to the literature. The findings of the study indicated that according to the teachers' views transformational leadership characteristics of school principals' is high. The study also concludes that the teachers' subjective well-being is low level. School principals' transformational leadership characteristics predicts teachers' subjective well-being to be significant. The study suggests that school principals' transformational leadership styles are significant predictors of teachers' level of subjective well-being. In other words, as transformational leadership behaviors of school principals increase, teachers' level of subjective well-being improve along with that. The transformational leadership behaviors of school principals enable teachers to get more connected to school. It is also seen that there is a positive and significant relationship exists between the idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation and individualized consideration dimensions of school principals' transformational leadership characteristics and the teaching efficacy dimension of teachers' subjective well-being. This finding indicates that school principals' transformational leadership styles positively affects teachers' teaching efficacies.

## The Relationship among Leadership Styles, School Culture and School Dynamism<sup>1</sup>

Aslı YURTTAŞ<sup>2</sup> Ali AKSU<sup>3</sup>

### To cite this article:

Yurttaş, A. ve Aksu, A. (2022). Liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamizmi ilişkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 581-602. doi:10.30900/kafkasegt.1028940

### Research article

Received: 26.11.2021

Accepted: 09.08.2022


### Abstract

This research addresses the issue of how can benefit from school culture and school principals' leadership styles in order to reach schools that respond to the needs of the 21<sup>st</sup> century and to create dynamic schools and to provide school dynamism to meet the current and possible needs of their students both today and in the future. In this direction, seeking an answer to the question in the research, "Do the leadership styles of school principals and school culture significantly predict school dynamism?". The research is a descriptive study in survey method with relational approach. Within the scope of the research, data was collected from 747 teachers working in secondary schools located within the borders of İzmir province in the 2018-2019 academic year, using multi-stage stratified proportional cluster sampling. The relationship between school principals' level of realization of leadership styles, school culture and school dynamism was analyzed using hierarchical multiple regression. The independent variables of the research are school principals' leadership styles and school culture. The dependent variable is school dynamism. The results obtained from the research explain that how can benefit from the school principals' leadership styles and school culture to ensure school dynamism. In the research, it has been concluded that the highest contribution to school dynamism is made by the transformational leadership in schools where the culture of duty, success and bureaucracy is dominant, and the leadership that allows freedom, being negative in schools where the support culture is dominant. According to partial correlations and explained variance values in the study, it was seen that the effect of task and success culture on school dynamism was higher than support culture and bureaucratic culture. The research offers suggestions for school principals to think and act on their leadership behaviors and school culture in order to ensure school dynamism.

**Keywords:** Leadership styles, school dynamism, school culture, teacher

<sup>1</sup> This study is a part of the doctoral thesis named "Relationship between Middle School Managers' Leadership Styles, School Culture and School Dynamism" accepted by the Institute of Educational Sciences of Dokuz Eylül University and was presented as an oral presentation at the Iğdır International Social Sciences Congress (2022). This study is also supported by Tubitak 2211-A PhD Scholarship.

<sup>2</sup>  Corresponding Author, Dr., [asliorcan@gmail.com](mailto:asliorcan@gmail.com), Kafkas University, Department of Educational Management, Kars, Turkey.

<sup>3</sup>  Prof. Dr., Dokuz Eylül University, Department of Educational Management, İzmir, Turkey.

## Liderlik Stilleri, Okul Kültürü ve Okul Dinamizmi İlişkisi<sup>1</sup> Aslı YURTTAŞ<sup>2</sup> Ali AKSU<sup>3</sup>

### Atıf:

Yurttaş, A. ve Aksu, A. (2022). Liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamizmi ilişkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 581-602. doi:10.30900/kafkasegt.1028940

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:** 26.11.2021


**Kabul Tarihi:** 09.08.2022


### Öz

Bu araştırma 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap veren okullarına ulaşmak ve öğrencilerinin hem günümüzdeki hem de gelecekteki olası ihtiyaçlarına cevap vermek üzere dinamik okullar oluşturmak ve okul dinamizmini sağlamak üzere okul kültüründen ve okul müdürlerinin liderlik stillerinden nasıl faydalanılabileceği konusunu ele almaktadır. Bu doğrultuda araştırmada “okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü okul dinamizmini anlamlı olarak yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında, çok aşamalı tabakalı oranlı küme örnekleme kullanılarak, 2018-2019 öğretim yılında İzmir ili sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapmakta olan 747 öğretmenden veri toplanmıştır. Okul müdürlerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyi, okul kültürü ve okul dinamizmi arasındaki ilişki hiyerarşik çoklu regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okul kültürü; bağımlı değişkeni ise okul dinamizmidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar okul dinamizmini sağlamak üzere okul müdürlerinin liderlik stillerinden ve okul kültüründen nasıl faydalanılabileceğini açıklamaktadır. Araştırmada okul dinamizmine en yüksek katkıyı görev, başarı ve bürokratik kültürünün hâkim olduğu okullarda dönüşümcü liderliğin, destek kültürünün hakim olduğu okullarda negatif yönlü olmak üzere serbestlik tanıyan liderliğin yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kısmi korelasyonlara ve açıklanan varyans değerlerine göre, görev ve başarı kültürünün, destek kültürü ve bürokratik kültüre göre okul dinamizmine etkisinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma, okul dinamizmini sağlamak üzere okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışları ve okul kültürü üzerinde düşünmelerine ve harekete geçmelerine yönelik öneriler sunmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Liderlik stilleri, okul dinamizmi, okul kültürü, öğretmen

<sup>1</sup> Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen “Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Okul Kültürü ve Okul Dinamizmi Arasındaki İlişkiler” isimli doktora tez çalışmasının bir bölümü olup, Iğdır Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi (2021) isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışma aynı zamanda TÜBİTAK 2211-A Doktora Bursu kapsamında desteklenmektedir.

<sup>2</sup>  Sorumlu yazar, Dr., [asliorcan@gmail.com](mailto:asliorcan@gmail.com), Kafkas Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kars, Türkiye.

<sup>3</sup>  Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye.



## Giriş

Günümüzde eğitim sistemleri ve okullar, küreselleşme ve teknolojik ilerlemeye bağlı olarak sosyal, politik ve kültürel karmaşıklıkla karşı karşıya kalmaktadır. Günümüz okulları, çok kültürlülük, ulusal ve uluslararası rekabet, değişen bilgi ve öğretim programları, yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımları, değişen roller ve sorumluluklar, kaynakların kullanımı, bilgi teknolojisinin yaygın kullanımı gibi temel zorluklara yanıt vermeli; hayatta kalmak, değişim baskılarını aşmak ve 21. yüzyılın bilgi çağının ihtiyaçlarını karşılamak için daha yenilikçi, dinamik ve proaktif olmalıdır. Bu zorluklar eğitim örgütlerinin vizyon, misyon, yapı ve kültürlerinin yeniden yapılandırılması ve yeniden incelenmesi gerekliliğini doğurmaktadır (Kezar, 2011).

Mevcut toplumsal eğilimler göz önüne alındığında eğitim sistemleri ve okulların geleceği için çok çeşitli senaryolar üretmek mümkündür. Gelecek birçok faktör ile şekillenecek olsa da, OECD Yarın için Okullaşma projesi kapsamında (OECD, 2001) gelecekte okulları şekillendirecek olası gelişmeleri yansıtan altı senaryo üretmiştir. Bu senaryolar sırasıyla bürokratik okullar, öğrenen okullar, sosyal merkezler olarak okullar, pazar modeli okullar, ağ modeli okullar ve okul sisteminin çöküşü olarak açıklanmıştır. Bürokratik okullar senaryosu, güçlü bürokratik sistemleri; öğrenen okullar senaryosu, öğrenen örgütleri; sosyal merkezler olarak okullar senaryosu, çevre ile ilişkileri genişlemiş sistemleri; pazar modeli olarak okullar senaryosu, eğitimin kim tarafından verildiği, eğitimin nasıl verildiği, seçimlerin nasıl yapıldığı ve kaynakların nasıl dağıtıldığı konusunda piyasa yaklaşımlarının kullanılmasını; ağ modeli olarak okullar senaryosu okulların kendiliğinden ortadan kalktığını ve bunun yerine oldukça gelişmiş bir ağ toplumu içinde işleyen öğrenme ağlarını; okul sisteminin çöküşü senaryosu ise, okul sisteminin ortadan kalkmasını tasvir etmektedir. OECD tarafından üretilen okulların geleceğine yönelik senaryoların gerçeğe yakın bir tahmin olduğunu doğrular niteliktedir. COVID-19 süreciyle birlikte okulların ağ modeli okullar senaryosuna doğru hızlıca evrildiğini söylemek mümkündür (Aktaş-Baysal ve Ocak, 2020; Ertuğ, 2020; Reimers ve Schleicher, 2020). Nitekim çok kısa geçmişe sahip olan bu evrim, bizlere okulların geleceğine dair yeterli kanıtı dayalı bir çerçeve sunmamaktadır. Günümüzde okulları, pazar modeli olarak ele almak daha gerçekçi bir yaklaşımdır. Pazar modeline göre okullar, dinamik bir sistem olarak ele alınır ve bu okullarda eğitimin kim tarafından verildiği, eğitimin nasıl verildiği, seçimlerin nasıl yapıldığı ve kaynakların nasıl dağıtıldığı konusunda çevresel beklentiler ve değişimler dikkate alınır (OECD, 2001). OECD'nin bu kavramsallaştırması, örgütsel bağlamda bir organizasyonun faaliyet gösterdiği pazarda algılanan kararsızlık durumunu ve bu pazarlarda sürekli değişikliklerin olmasını ifade etmekte; "hızla değişen pazar yapısı, müşteri ihtiyacı, ürün ve teknoloji gerekleri" olarak tanımlanan pazar dinamizmi kavramı ile benzeşmektedir (Eren, 2012, s. 107). Bu açıdan dinamizm çeşitli kaynaklardan doğan değişimlere uyum olarak görülmektedir.

Okul ve okul çevresinin karşı karşıya kaldığı karmaşıklıklar, örgütsel etkinlik ve gelişmede çok önemli bir rol oynamaktadır (Gutok, 2014). Bu tür karmaşıklıklar aileyi, kültürü, fiziksel çevreyi, duygusal gelişimi, yetkinlikleri, deneyimleri, siyaseti, tarihsel öncülleri, gücü ve örgütsel yapıyı içermektedir (Giroux ve McLaren, 1989; Akt. Baafi, 2021). Yukl (2008), okulların varlığı ve sürdürülebilirliğini sağlamak üzere, insan ve materyal kaynaklarını etkin kullanmanın yanı sıra dünyanın hızlı değişimine uyumlu etkili bir liderlik yaklaşımı ve güçlü bir okul kültürü önermektedir. Ayrıca, uluslararası alanyazın, bir okuldaki sosyo-kültürel karmaşıklıkların bir parçası olan okul kültürü ve liderliğin öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu doğrulamaktadır (Hoy ve Woolfolk, 1990). Bu faktörler, öğrencilerin öğrenmesini, performansını ve başarısını iyileştirme arayışlarında olan politika yapımcıları, eğitim liderleri ve yöneticiler ve araştırmacılar tarafından ilgi görmektedir (Hargreaves, 1995). Buradan hareketle okulların dinamizmini sağlamak ve güçlendirmek üzere, okul müdürlerinin liderlik stillerinden ve okul kültüründen nasıl faydalanılabileceğini açıklamaya çalışmak önemli görülmüştür. Bu çalışmanın odak noktası, sosyoekonomik, politik ve toplumsal değişimle başa çıkmak için okulların sahip olması gereken yeteneklerin itici gücü olan dinamizmin, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okul kültürü bağlamında nasıl ortaya çıkabileceğini açıklamaktır.

## Dinamik Sistemler Teorisi ve Örgütsel Dinamizm

Matematik, psikoloji, biyoloji ve fizik disiplinlerinde gelişmelere dayalı olarak geliştirilen dinamik sistemler teorisi, karmaşık sistemlerin dinamiklerini incelemek için bir yaklaşım sunmaktadır (Thelen ve Smith 1998; Spencer, Austin ve Schutte, 2012). Dinamik sistemler teorisi, bilinç, beceriler, öğrenme ve dil edinimi dahil olmak üzere farklı disiplinlerdeki çeşitli konulara başarıyla uygulanmıştır (Fischer ve Bidell 2007; Thelen ve Smith 1998, Van Geert ve Steenbeek 2005). Dinamik sistemler, sabit ve statik olmaktan ziyade sürekli gelişmekte olan bir sistemi vurgulamaktadır. Bu durum, özyinelemeli olarak dinamik ve sürekli değişim üretilmesi anlamına gelmektedir. Sistem, çevre ile sık sık etkileşime girerek, kendini yeniden düzenlemeye devam ederek tüm sistemi zaman ve bağlamlar arasında sürekli olarak yeniden yapılandırmaya çalışmaktadır (Thelen ve Smith 1998; Stewart, 1991).

Türk Dil Kurumu (2021) dinamik kelimesini, hareketli, her an değişebilen, duruk karşıtı olarak; dinamizm kelimesini ise, davranışları canlı ve hareketli olan canlının özelliği olarak tanımlamaktadır. Kelimelerin sözlük karşılıkları aslında örgüt teorisyenleri tarafından da benzer şekilde kabul görmektedir. Örgüt teorisyenleri tarafından dinamik örgütler, kararlı olmayan sistemlere sahip olan, doğrusal olmayan değişimlerle karşı karşıya kalan örgütler olarak tanımlanmakta (Isaac, 2006); örgütsel dinamizm ise, örgüte canlılık veren canlılık özelliği olarak açıklanmaktadır (Pace, 2002). Özer'e (2010) göre örgütün iç ve dış çevresinde yaşanan değişimlere uyumu sağlayan, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekleyen, örgütün etkililiğini ve sürekliliğini sağlayan uygulamalar dizisidir. Benzer şekilde Hargreaves (2004) dinamizmi, örgütsel bağlamda örgütün içinde ve dışında meydana gelen değişimle başarılı bir şekilde başa çıkmak için mevcut vizyonunu, yapılarını, stratejilerini ve kültürünü gözden geçirme ve değiştirme prosedürleri olarak açıklamaktadır. Pace (2002), dinamizmi enerji ile ilişkilendirmektedir. Pace'e (2002) göre enerji ne zaman serbest bırakılsa, dinamizm kendini göstermektedir. Enerjinin serbest bırakılması genellikle güçlendirilmiş, karşı konulamaz, boyun eğmez, hareketli, zorlayıcı ve güçle donatılmış gibi kelimelerle eş anlamlı olarak kullanılabilir; bu özelliklerin her birini kapsayan güçlü, sağlam, tazelenmiş, etkili, inandırıcı ve güçlü bireylere, takımlara ve sistemlere sahip olmayı ifade etmektedir (Pace, 2002).

## Dinamik Okullar ve Okul Dinamizmi

Eğitim sistemleri ve okullar öngörülemeyen ve değişen ortamlarda faaliyet gösteren doğrusal olmayan sistemler olarak dinamik sistemlerin birçok özelliğini sergilemektedir. Nitekim dinamik sistemler teorisi eğitim bilimleri disiplininde birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir (Sumara, 2007; Osberg, Biesta ve Cilliers, 2008; Davis ve Sumara, 2010; Steenbeek ve Van Geert, 2013). Okulları dinamik bir sistem olarak ele alan dinamik okul kavramı Rallis ve Goldring (1991), Rallis ve Rossman (1993) ve Rallis, Rossman, Cobb, Reagan ve Kuntz'un (2008) "dinamik okul" kavramsallaştırmasından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Rallis, ve meslektaşları (2008), dinamik okulları değişim baskılarına cevap vermek amacıyla giriştikleri önemli değişimleri başarı ile gerçekleştiren, güçlü yönlerini bir dizi değişim çabalarına uyum sağlamada ve değişimi desteklemede kullanan okullar olarak tanımlamaktadır. Özer (2014, s. 14) ise, dinamik okulları çevresel değişimlere kolayca uyum sağlamak, çevrenin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla, madde ve insan kaynaklarını sürekli yenileyen ve geliştiren, aktif bir değişim ve gelişim çabası içerisine giren, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin bir bütün olarak sürekli bir gelişme ve öğrenme arayışı içerisinde oldukları okul olarak açıklamaktadır. Dinamik okullar değişimin sorumluluğunu alan okullardır (Goldring ve Rallis, 1993). Bu açıdan dinamik okullar ulusal düzeyde gerçekleştirilen okul reformuna yanıt verebilen, okul gelişimine yönelik adımları atma konusunda istekli okullar kapsamında ele alınmaktadır.

Türkiye'de son yıllarda gerek küresel baskılar gerekse toplumun sosyolojik ve demografik değişiminden kaynaklanan nedenlerden dolayı eğitim sisteminin çeşitli öğelerinde büyük bir değişim yaşanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı 2017-2018 yılı istatistiki verilerine göre, Türkiye'de 53.870 resmi okul, 11.694 özel okul ve 4 açık öğretim okulu olmak üzere toplam 65.568 okulda 17.885.248 öğrenciye 1.030.130 öğretmen tarafından örgün eğitim verilmektedir. Örgün eğitim kapsamında eğitim veren özel okulların sayısı, resmi okulların %21' ine karşılık geldiği dikkat

çekicidir. Bir diğer dikkat çekici nokta da yabancı/sığınmacı öğrencilerin sayısındaki artıştır. 15 Ekim 2018 yılında AFAD tarafından yayınlanan bilgi notuna göre 612.846 Suriyeli öğrencinin okullarına ifade edilmektedir. Bu rakam eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin %3,5'una karşılık gelmektedir. Bilindiği üzere 11 Mart 2020' de COVID-19 salgını ile birlikte, okullar ve eğitim kurumları kapatılmış ve eğitim ve öğretim hizmetleri çevrimiçi derslerle devam ettirilmeye başlanmıştır. Bu durum okulların, okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin rutinlerinde çok önemli değişikliklere neden olmuştur (UNESCO, 2020; Spinelli, Lionetti, Pastore ve Fasolo, 2020).

Türk eğitim sisteminde yaşanan bu değişiklikler, öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri, velileri, destek personelini ve hatta daha geniş toplulukları etkilemiştir ve etkilemeye devam etmektedir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin ve okulların büyük bir değişim baskısı altında olduğu açıktır. Blankstein (2004), okul dinamizmini okulun ihtiyaç duyduğu kalıcı iyileştirme, uzun vadeli yetenek kapasitesi ve değişen durumlara uyum için destekleyici bir ortam olarak açıklamaktadır. Dinamizmi olan bir okul, sürekli tarama, öngörme, dahil etme ve çıkarma yoluyla onu beklenmeyenlere hazır durumda olan bir okuldur (Hoy, 2003; Weick ve Sutcliffe, 2001).

### **Okul Dinamizmi ve Liderlik**

Dinamizm, bazı araştırmacılar tarafından insanların, özellikle liderlerin, yeni stratejik fırsatları belirleme, gerekli kaynakları organize etme, kaynakları yönetme, yeni fikirleri ve yenilikleri teşvik etme gibi yeteneklerine atıfta bulunmaktadır (Augier ve Teece, 2008). Northouse'a (2014) göre liderlik, bir bireyin ortak bir hedefe ulaşmak için bir grup bireyi etkilediği süreçtir. Isaac-Pak-Hoi'ye (2006) göre, okullarda yaşanan değişim, okul müdürlerinin eylem ve tepkilerinde belirli bir okul bağlamında değişiklik yapılmasını sağlayan, okul yapılarını ve süreçlerini de değiştirmekte; değişen bağlamlar ve bu yeni bağlamlardaki değişen liderlik algıları, değişen liderlik ihtiyaçlarının da gözden geçirilmesine neden olmaktadır. Okul liderlerinin rol ve sorumlulukları dinamik sistemler yaklaşımında daha farklı ele alınmaktadır (Isaac-Pac-Hoi, 2006; Koopmans ve Stamovlasis, 2016). Dinamik sistemler yaklaşımında okul liderlerinin ve yöneticilerinin, belirli davranışları ve davranış kalıplarını zorunlu kılmak yerine, kendi kendine organize olan ve değişim için koşullar oluşturabilen yapılar oluşturmasını önemli kılmaktadır. Solow ve Szmerkovsky (2006), kendi kendini organize eden düzenin, birçok durumda komuta ve kontrolün yerini alabileceğini öne sürmektedir.

20. yüzyılın başlarında gelişen liderlik alanyazını, bazıları daha önceki yaklaşımların üzerine inşa edilen, bunları genişleten ya da doğrudan onlara meydan okuyan teoriler, modeller ve yaklaşımlarla doludur (Alban-Metcalf ve Alimo-Metcalf, 2013). Bu çalışmada, okul müdürlerinin liderliğini açıklamak üzere dönüşümcü, işlemci ve serbestlik tanıyan liderlik stillerini açıklayan tam kapsamlı liderlik modeli kullanılmıştır. Tam kapsamlı liderlik modeli her liderin dönüşümcü etkileşimci ve serbestlik tanıyan liderlik olmak üzere üç liderlik stilini farklı seviyelerde sergilediği varsayımı üzerine kuruludur. Etkili bir liderlik sergilemek için üç liderlik tarzının bir denge içinde sergilenmesi zorunludur (Avolio, 2010, s. 69). Tam kapsamlı liderlik modeli, bir liderin sahip olduğu farklı davranışsal özellikleri göstermekle birlikte, bu davranışların bir dizilimini sunmaktadır. Bu dizilim, etkili liderlik için her bir faktör ve alt faktörlerin hangi yoğunlukta hayata geçirilmesi gerektiğini gösteren bir öneri niteliğindedir. Tam kapsamlı liderlik modeli dönüşümcü liderliğin, etkileşimci liderlik ile başarılı bir liderlik stiline dönüştüğünü buna karşın, serbestlik tanıyan liderlik stiline başarısız sonuçlara neden olduğu için en az düzeyde kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Avolio, 2010, s. 66-67).

Eğitim yönetimi alanyazınında değişimi odağa alan, okul geliştirme, okul reformu gibi kavramlar genellikle okul müdürünün ya da okul liderlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile ilişkilendirilmektedir (Hallinger, 2003; Leithwood ve Jantzi, 2005; Nedelcu, 2013; Pokharel, 2014; Summers, 2015). Dönüşümcü liderlik, başarılı okul geliştirme ve okul reformu için uygun okul ortamı yaratma kapasitesine sahiptir. Bir okul, çevresine uyum sağlaması gereken bir varlık olduğundan, eğitim liderliği tarafından eğitim ve öğretim yoluyla dönüşümcü liderliğin benimsenmesi, okul sisteminde etkili dönüşüm ile sonuçlanacaktır. Araştırmalar, dönüşümcü okul

liderlerinin idealleştirilmiş etki ve ilham sağlayarak, öğretmenleri motive ederek, performans verilerini kullanarak, kültürel değişimleri fark ederek, süreçleri yeniden yapılandırarak ve çalışanların öz yeterliliği artırarak okulların etkililiğini artırdığını göstermektedir (Leithwood ve Jantzi, 2006; McCarley, Peters ve Decman, 2014; Minckler, 2014; Smith ve Bell, 2011). Bu bağlamda okul dinamizmini sağlamak ve güçlendirmek üzere okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarının incelenmesi önemli görülmektedir.

### **Okul Dinamizmi ve Okul Kültürü**

Eğitim sosyoloğu Willard Waller (1932), her okulun bir dizi ritüelin bulunduğunu, davranış ve ilişkileri şekillendiren bir kod ile tanımlanan bir kültüre sahip olduğunu ortaya atmıştır. Waller ilişkileri şekillendiren bu kodu okula yeni başlayan öğrenciler ve öğretmenler için bir gözlem süreciyle başlayan, çevreyi, olayları ve davranışları anlamlandırma süreci olarak açıklamaktadır (Akt. Deal ve Peterson, 1999, s. 5-6). Benzer şekilde Hargreaves (1995, s. 25) okul kültürünü bir grubun bilgisini, inançlarını, değerlerini, geleneklerini, ahlakını, ritüellerini, sembollerini ve dilini, kısacası bir tür yaşam biçimini kapsadığını ifade etmektedir.

Örgütsel bağlamda kültür, işlerin nasıl yapıldığını açıklayan bir tutum ve davranış örüntüsünü sunmakta; davranış biçimlerinin onaylanıp onaylanmayanları tanımlayan tutum ve davranışları tasvir etmektedir (Schein, 2017). Deal ve Peterson (1999), okul kültürünün temel öğelerini paylaşılan bir vizyon ve amaç duygusu, paylaşılan değerler, inançlar ve varsayımlar, ortak ritüeller, gelenekler ve törenler, paylaşılan tarih ve hikayeler, karşılıklı ilişkiler, eserler ve semboller olarak sınıflandırmaktadır. Okulda benimsenen vizyon ve amaç duygusu, paylaşılan değerler, inançlar ve varsayımlar, ortak ritüeller, gelenekler ve törenler, paylaşılan tarih ve hikayeler, karşılıklı ilişkiler, eserler ve semboller, okul paydaşlarının ortak bir tutum ve davranış örüntüsü sergilemesine neden olur. Bu örüntüler okulun sahip olduğu kültür sınıflaması ile ilişkilendirilmektedir. Bu çalışmada, Terzi'nin (2005) destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü ve görev kültürünü içeren okul kültürü sınıflandırması kullanılmaktadır. Destek kültürü, insan ilişkileri ve güven ilişkileri üzerine kurulu bir okul kültürünü vurgularken, bürokratik kültür, standartlara ve kurallara dayalı olarak liderliğin uygulamalar üzerinde kontrol sahibi olma arzusunu yansıtmaktadır. Başarı kültürü, kurallara sıkı sıkıya uyulmasından çok, bireysel sorumluluklara dayalı olarak işlerin yapılması ve hedeflere ulaşılmasının ön planda olduğu bir okul kültürünü yansıtırken, görev kültürü, bireysel hedefler yerine kurumsal hedeflere öncelik veren okul kültürünü açıklamaktadır (Terzi, 2005).

Okul dinamizmi için okul kültürünün anlaşılmasının önemi, örgütün işlevini ve eğitim çıktıları üzerindeki etkisini etkileyen belgesiz ve gayri resmi unsurların belirlenmesine katkısında yatmaktadır. Schein (2017), okul kültürünü göz önünde bulundurmadan başarılı bir değişimin gerçekleşmeyeceğini, ya da değişimin kısa ömürlü olacağını ve eğitim çıktıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmayacağını belirtmektedir. Boisnier ve Chatman (2003), örgütlerin değişimlere hızlı bir şekilde cevap verebilmesinin ve daha çevik olabilmesinin kaynağını örgüt kültüründe aramaktadır. Örgütsel değişimin olduğu örgütlerde güçlü örgüt kültürünün beklenmesi bir çelişki gibi görünse de güçlü kültürler, beklenen iş davranışlarını teşvik ederek örgütlerde istikrar yaratmaktadır. Bu istikrar, üyeler arasında benimsenen davranışlar ve grup normları çerçevesinde ya örgütsel performansın artmasına ya da değişime karşı direncin oluşmasına neden olabilmektedir. Benzer şekilde Barth (2002, s. 1) tüm okul kültürlerinin, değişime karşı inanılmaz derecede dirençli olduğunu ve okul geliştirmeye yönelik çabaların sonuçsuz kalabileceğini vurgulamaktadır. Böylelikle okul kültürü ile değişime direnci birleştirmektedir. Bu açıdan okul dinamizmini sağlamak ve güçlendirmek üzere yetersiz olan okul kültürü türlerini değiştirmek oldukça zor olabilmektedir. Bu nedenle, değişime dirençli okul kültürleri olabileceği ve okul müdürlerinin okul kültürünü değiştirmede zorlanabileceği varsayımıyla, okul dinamizmine okul kültürü türlerine göre en uygun katkıyı sağlayabilecek liderlik davranışları önerilmesi önemli görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; okul dinamizminin liderlik ve okul kültürü bağlamından nasıl etkilendiğini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda “okul müdürlerinin

liderlik stilleri ile okul kültürü okul dinamizmini anlamlı olarak yordamakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

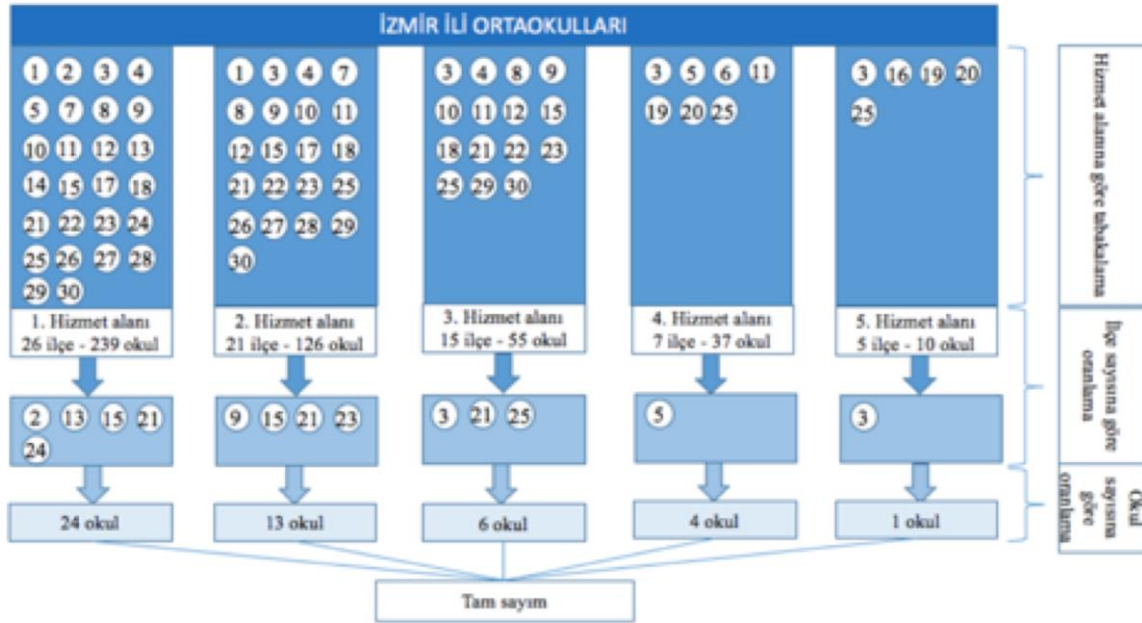
### Yöntem

Bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları, okul kültürü ve okul dinamizmi değişkenleri arasındaki ilişkileri araştıran üç değişken ele alınmaktadır. Bu nedenle araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2007, s. 81).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 yılı eğitim öğretim yılında İzmir ili ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İzmir ilinde yer alan 477 ortaokulda, toplam 16.321 öğretmen görev yapmaktadır (MEBBİS, 2019). Örneklem seçiminde "çok aşamalı tabakalı oranlı küme örnekleme" kullanılmıştır. Örneklem seçiminde, tabakalama ilçelerin hizmet alanına göre, oranlama ilçelerin ve okulların tabaka ağırlıklarına göre, kümeleme ise her bir okulun küme olarak belirlenmesi yoluyla yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini belirlemede kullanılan okul ve öğretmen sayıları 2018 yılı Aralık ayında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi internet sayfasından alınmıştır.

Bu çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde, araştırma kapsamına alınan resmi ortaokullar buldukları ilçe ve hizmet puanları ölçütleri kullanılarak evrende buldukları oranda örnekleme dahil edilmeye çalışılmıştır. Örnekleme süreci Şekil 1'de açıklanmaktadır.



Şekil 1. Örneklem Belirleme Basamakları

Şekil 1'e göre İzmir ili merkez ilçeleri ve ilçe merkezlerinde toplam 477 ortaokulda 16.321 öğretmen görev yapmaktadır. İzmir ili ortaokulları; 1. Hizmet alanı 26 ilçede 239 okul, 2. Hizmet alanı 21 ilçede 126 okul, 3. Hizmet alanı 15 ilçede 55 okul, 4. Hizmet alanı 7 ilçede 37 okul, 5. Hizmet alanı 5 ilçede 10 okul olacak şekilde dağılım göstermektedir. Örneklem, bu bilgiler doğrultusunda belirlenmiştir. Şekil x de açıklandığı üzere, ilk basamakta ilçe sayısına göre oranlama yapılmıştır. Seçim yapılırken ilçe sayısının %20 si temsil edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda 1. Hizmet alanından 5 ( $26 \times 0.2$ ), 2. Hizmet alanından 4 ( $21 \times 0.2$ ), 3. Hizmet alanından 3 ( $15 \times 0.2$ ), 4. Hizmet alanından 1 ( $7 \times 0.2$ ) ve 5. Hizmet alanından 1 ( $5 \times 0.2$ ) ilçe örnekleme alınmıştır. İkinci basamakta okul sayısına göre oranlama yapılmıştır. 1. Hizmet alanından 24 ( $239 \times 0.1$ ), 2. Hizmet alanından 13 ( $126 \times 0.1$ ), 3. Hizmet alanından 6 ( $55 \times 0.1$ ), 4. Hizmet alanından 4 ( $37 \times 0.1$ ) ve 5.

Hizmet alanından 1 (10x0.1) okul örnekleme alınmıştır. Örnekleme alınan ilçelerde yer alan okullar içerisinde belirlenen sayı kadar okul tesadüfi olarak belirlenmiştir. Üçüncü basamakta, örnekleme yer alan okulların tamamına gidilerek öğretmen sayısına (1160) anket dağıtılmış, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere anket formu uygulanmıştır. Dağıtılan anketlerin 812 tanesi doldurulmuştur. Verilerin analiz öncesi hazırlanması aşamasında, yanlış ya da eksik verilerin ve uç değerlerin çıkarılmasıyla birlikte 65 anket formu çıkarılarak 747 anket formu analizlere dahil edilmiştir.

Özetle, bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir ili sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapmakta olan 16.321 öğretmen; örneklemini ise İzmir ili sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapmakta olan 747 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların, bazı kişisel bilgilerine Tablo 1’de sırasıyla yer verilmiştir.

Tablo 1.  
Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	541	72,4
	Erkek	206	27,6
Kıdem	0-5	49	6,6
	6-10	117	15,7
	11-15	140	18,7
	16-20	142	19
	21-25	158	21,2
	25+	141	18,9
Eğitim Durumu	Lisans	677	90,6
	Lisansüstü	70	9,4
Okuldaki Görev Süresi	0-3	294	39,4
	4-7	305	40,8
	8-11	79	10,6
	12+	69	9,2
Medeni Durum	Evli	654	82,5
	Bekar	138	17,5

Tablo 1’de açıklandığı üzere, araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların %72,4’ü kadın, %27,6’sı kadındır. Katılımcıların kıdemleri incelendiğinde; %6,6’sı 0-5 yıl, %15,7’si 6-10 yıl, %18,7’si 11-15 yıl, %19’u 16-20 yıl, %21,2’si 21-25 yıl ve %18,9’u ise 25 yıldan fazla kıdeme sahiptir. Katılımcıların %90,6’sı lisans, %9,4’ü lisansüstü düzeyinde eğitim almıştır. Katılımcıların okuldaki görev süreleri incelendiğinde, %39,4’ ünün 0-3 yıl, %40,8’ inin 4-7 yıl, %10,6’ sının 8-11 yıl, %9,2’ sinin ise 12 yıldan fazla süredir şu an görev yaptıkları okulda çalışmaya devam ettiği görülmektedir. Katılımcıların %82,5’i evli, %17,5’i ise bekârdır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler dört bölümden meydana gelen bir veri toplama aracı hazırlanarak toplanmıştır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel-demografik özelliklerini tespit edilmesine yönelik maddeler bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda okul müdürlerinin liderlik stillerini algılama düzeyini ölçen “çok faktörlü liderlik ölçeği”, üçüncü bölümde öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda okul kültürünü algılama düzeyini ölçen “okul kültürü ölçeği”, dördüncü bölümde ise, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda okulların dinamizm düzeyini ölçen “okul dinamizmi ölçeği” yer almaktadır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerini, kıdemlerini, eğitim durumlarını, okulda görev yapma sürelerini, medeni durumunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

**Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği:** Aksu (2017), çok faktörlü liderlik ölçeğini geliştirme sürecini “Adaptation of Multifactor Leadership Questionnaire into Turkish” başlıklı çalışmada ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Tam kapsamlı liderlik modeli temel alınarak hazırlanan ve Bass ve Avolio (1994; 1997) tarafından geliştirilen çok faktörlü liderlik ölçeği (ÇFLÖ) beşli likert tipindedir. ÇFLÖ'nin astların liderlerini değerlendirdiği kısa formunun dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmış, dil geçerliği .998 bulunmuştur. Çok faktörlü liderlik ölçeği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu son halini almıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, faktör yükleri .781 ile .242 arasında değişen 36 maddeden; dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik olmak üzere üç liderlik stilden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları .94 ile .88 arasında hesaplanmıştır. Ölçekle ilgili gerekli modifikasyonlar yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir:  $X^2/sd=2.99$ ,  $RMSEA=.06$ ,  $GFI=.85$ ,  $SRMR=.09$ ,  $CFI=.91$ ,  $IFI=.91$ ,  $NNFI=.90$ . Çok faktörlü liderlik ölçeğinde yer alan, liderlik türleri şu şekilde açıklanabilir (Aksu, 2017):

- Dönüşümcü liderlik: Dönüşümcü liderlik stilini sergileyen okul müdürleri, öğretmenleri ve diğer çalışanları yeni fikirler üretmeleri için cesaretlendirir, model davranışları sergiler, oluşturdukları takım ruhu ile öğretmenleri ve diğer çalışanları motive ederler.
- Etkileşimci liderlik: Etkileşimci liderlik stilini sergileyen okul müdürleri örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine önem verir, başarıya ulaşanları ödüllendirir ve hata yapanları ise cezalandırma yoluna gider.
- Serbestlik tanıyan liderlik: Serbestlik tanıyan liderlik stilini sergileyen okul müdürleri sorumluluk almaktan kaçınır, olayları akışına bırakmayı tercih eder ve karar vermeyi ertelerler.

**Okul Kültürü Ölçeği:** Terzi (2005), okul kültürü ölçeğini geliştirme sürecini “İlk Öğretim Okullarında Örgüt Kültürü” başlıklı çalışmada ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Örgüt kültürü ölçeği beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Örgüt kültürü ölçeği ham formu alanyazın taraması sonucu oluşturulan 113 maddeden oluşmaktadır. Terzi (2005), tarafından yapılan ön inceleme sonucu 55 maddeye düşürülmüştür. Eğitim yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesi ve 10 öğretmenden oluşan pilot grubun görüşleri doğrultusunda 31 maddeye indirgenen örgüt kültürü ölçeği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu son halini almıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ölçek genelinde .84, alt boyutlarda .74 ile .88 arasında hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, faktör yükleri .736 ile .443 arasında değişen 29 maddeden; destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür, görev kültürü olmak üzere dört okul kültürü türünden oluşmaktadır. Ölçekle ilgili gerekli modifikasyonlar yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir:  $x^2/sd = 1.84$ ;  $RMSEA = .05$ ;  $CFI = .94$ ;  $GFI = .85$  (Sezgin, 2010). Okul kültürü ölçeğinde yer alan, okul kültürü türleri şu şekilde açıklanabilir (Terzi, 2005, s. 425-426):

- Görev kültürü: Görev kültürünün hâkim olduğu okullar, örgütsel amaçları ön plana alarak, iş merkezli çalışmaya odaklanmaktadır. Görev kültürünün hâkim olduğu örgütlerin karakteristikleri, örgütsel amaçlara odaklama, üyeleri etkin kullanma, uzmanlıktır.
- Destek kültürü: Destek kültürünün hâkim olduğu okullar sağladıkları ortamla, çalışanlar arası ortaklık, aitlik ve dostluk gibi değerlerin oluşumunu sağlamaktadır. Destek kültürünün hâkim olduğu örgütlerin karakteristikleri bağlılık, yardımlaşma, başarı beklentisi, sağlıklı iletişim, problem çözme ve kurum kültürünü korumaktır.
- Bürokratik kültür: Bürokratik kültürün hâkim olduğu okullar, kişisel ilişkileri en az düzeyde tutarak, kontrol mekanizmalarının daha etkin bir şekilde kullanımını sağlamaktadır. Bürokratik kültürün hâkim olduğu örgütlerin karakteristikleri akılcı ve yasal sınırlar çerçevesinde yürütülen ilişkilere sahiptir.
- Başarı kültürü: Başarı kültürünün hâkim olduğu okullar, kurallara sıkı sıkıya bağlı kalınmasından çok işlerin yapılmasına odaklanmaktadır. Başarı kültürünün hâkim olduğu örgütlerin karakteristikleri üyelere sorumluluk verilmesi ve görev ve sorumluluklarını başarıyla yerine getiren üyelerin desteklenmesidir.



**Okul Dinamizmi Ölçeği:** Yurttaş (2022) okul dinamizmi ölçeğini geliştirme sürecini “Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Okul Kültürü ve Okul Dinamizmi Arasındaki İlişkiler” başlıklı doktora tezinde ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Okul dinamizmi ölçeğini geliştirmek için dört aşama takip edilmiştir. Birinci aşama, okul dinamizmi kavram analizini; ikinci aşama madde havuzunun oluşturulması ve havuzda yer alan maddelerin revizyonlarının tamamlanması için uzman görüşlerinin alınması; üçüncü aşama, ölçek maddelerinin okunurluğu ve yanıtlanma süresini tespit etmek amacıyla yapılan pilot uygulamayı; dördüncü aşama okul dinamizmi ölçeği analizini içermektedir. Okul dinamizmini açıklayan boyutları bulmak için açımlayıcı faktör analizinden elde edilen hipotez modelin verilere uyup uymadığını test etmek için bir doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Okul dinamizmi ölçeği ham formu beşli likert tipinde olup, 46 maddeden oluşmaktadır. Eğitim yönetimi alanında uzman üç öğretim üyesi ve 10 öğretmenden oluşan pilot grubun görüşleri doğrultusunda 42 maddeye indirilen okul dinamizmi ölçeği, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu son halini almıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, faktör yükleri .842 ile .651 arasında değişen 30 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Maddeler için hesaplanan z puanlarının tümü .01 düzeyinde anlamlıdır. Ölçekle ilgili gerekli modifikasyonlar yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir:  $\chi^2/sd= 4.97$ , RMSEA= .07, SRMR= .04, CFI = .93, TLI= .90. Okul dinamizmi ölçeğinde yer alan, okul dinamizmi alt boyutları şu şekilde açıklanabilir (Yurttaş, 2022):

- Değişime cevap verme: Okulun ve paydaşlarının değişen ihtiyaçlarına cevap vermek üzere eyleme geçme olarak ifade edilmektedir.
- Çevresel farkındalık: Okulun ve paydaşlarının değişen ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları karşılamak için maddi ve manevi destek alma olarak ifade edilmektedir.
- Eğitim-öğretimde yetkinlik: Öğrencilerin günümüz şartlarındaki ihtiyaçlarına cevap vermek üzere akademik ve psiko-sosyal gelişimlerine destek olma konusunda yetkinlik olarak ifade edilmektedir.
- Esneklik: Okul yönetimi, öğretmenler ve diğer çalışanların değişimin gerekliliğine yönelik tutumları ve davranışları olarak ifade edilmektedir.

### Verilerin Analizi

Okul müdürlerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamizmi arasındaki ilişkiyi belirlemek için hiyerarşik çoklu regresyon analizinden, analizlerde ise SPSS-21 programından yararlanılmıştır. Çoklu regresyon analizi işlemi için Tabachnick ve Fidell (2003, s. 60-128) tarafından hazırlanan kontrol listesi kullanılarak varsayımların karşılanma durumu incelenmiştir. Bunlar; örneklem büyüklüğünün yeterliği, veri setinin doğruluğu, veri setinde kayıp veri ve uç değer (outliers) bulunmaması, normallik varsayımının sağlanması, doğrusallık varsayımının sağlanması, otokorelasyon sorunun olmaması şeklinde sıralanmaktadır.

**Örneklem büyüklüğünün yeterliliği:** Çoklu regresyon analizi işlemi için yeterli örneklem büyüklüğü, m yordayıcı değişken olmak üzere,  $n > 50 + 8m$  formülünü kullanılarak belirlenebilmektedir (Tabachnick ve Fidell, s. 123-128). Bu aşamada 812 katılımcıdan elde edilen veriler yeterli görülmüştür.

**Veri setinin doğruluğu:** Bir veri setinin doğruluğunu sağlamanın en iyi yolu, orijinal veriler ile bilgisayar ortamına aktarılan verilerin karşılaştırılması ile mümkündür (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 61). Veri setinde ranj aralığının dışında kalan iki veri tespit edilmiş, verinin yer aldığı numaralandırılmış orijinal veriler incelenerek veri setinde yer alan hatalar düzeltilmiştir.

**Veri setinde kayıp değer ve uç değer bulunmaması:** Büyük bir veri setinde, verilerin %5'inin altında rastgele bir düzende yalnızca birkaç veri noktası eksikse, eksik değerleri ele almaya yönelik veri silme, en çok cevaplanan şıkkın atanması ve eksik verileri tahmin etme gibi prosedürler uygulanabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 62-72). Araştırmada kullanılan veri setinde, %5 üzerinde kayıp veri bulunan 49 anket formu veri setinden çıkarılmış, diğer kayıp veriler için en çok cevaplanan şıkkın atanması işlemine göre değer atama işlemi yapılmıştır. Böylelikle analizlere veri setindeki 763 anket formu ile devam edilmiştir. Araştırmada kullanılan verilere ait z puanları ve

Mahalanobis uzaklıkları hesaplamıştır. Z-puanları +3'ten büyük ve -3'ten küçük değerler ile  $N < 1000$  için .001 anlamlılık düzeyine göre  $\chi^2$  tablo değerinin üzerindeki Mahalanobis değerleri uç değerler olarak belirlenerek 16 anket formu veri setinden çıkarılmıştır. Böylelikle analizlere veri setindeki 747 anket formu ile devam edilmiştir.

**Normallik varsayımının sağlanması:** Normal dağılım istatistiksel olarak çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek elde edilebilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 79). Araştırmada kullanılan verilerin çarpıklık-basıklık değerleri incelenerek normal dağılıma sahip olup olmadıkları test edilmiş, çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 1.5$  aralığında değerler aldığı görülmüştür. Bu doğrultuda, verilerin normallik varsayımını sağladığı kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 79).

**Doğrusallık varsayımının sağlanması:** Doğrusallık varsayımı, iki değişkenli saçılım grafiklerinin incelenmesiyle kabaca değerlendirilir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 83-84). Bu aşamada saçılım grafikleri incelenmiş ve saçılım grafiklerinde yer alan noktaların 0 değerinin etrafında rastgele saçıldığı görülmüştür.

**Otokorelasyon sorunun olmaması:** Hiyerarşik çoklu regresyon analizi ile test edilecek olan her bir modele ilişkin Durbin-Watson değeri hesaplanmıştır. Durbin-Watson test değerinin 1,638 ile 1,833 arasında değerler aldığı görülmüştür.

### **Etik Kurul Belgesi**

Araştırma sürecinde Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Etik Kurulu'ndan (16.05.2019 tarih/ 5 sayılı karar) etik kurul onay belgesi alınmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmanın problem cümlesi okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü okul dinamizmini anlamlı olarak yordamakta mıdır? olarak belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak üzere hiyerarşik çoklu regresyondan faydalanılmıştır. 1. adımda liderlik stillerinin okul dinamizmini yordamasına ilişkin sonuçlar gösterilmiştir. 2. adımda liderlik stillerinin yanına okul kültürü türlerinden destek kültürü eklenerek oluşturulan modelin okul dinamizmini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. 3. adımda ise modelden destek kültürü çıkarılıp modele başarı kültürü dâhil edilmiştir. 4. adımda modelden destek kültürü çıkarılıp, bürokratik kültür dâhil edilmiştir. 5. adımda modelden bürokratik kültür çıkarılıp, görev kültürü dâhil edilmiştir. Regresyon modeline okul kültürü türlerinin ayrı ayrı eklenerek incelenmesindeki amaç, hangi okul kültüründe hangi liderlik stiline okul dinamizmine daha yüksek katkı sağladığını bulmaktır. Okul kültürü türlerine göre liderlik stillerinin okul dinamizmini yordamasına ilişkin yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2'de okul dinamizmini liderlik stilleri ve okul kültürünün ne ölçüde yordadığı açıklanmaktadır. 1. adımda okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul dinamizmini anlamlı derecede yordadığı görülmektedir ( $F_{(3,744)}=110.55$ ;  $p < .01$ ). Liderlik stilleri, toplam varyansın %30'unu açıklamaktadır. 1. adımda elde edilen sonuçlara göre liderlik stillerinin okul dinamizmini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Okul Dinamizmi} = 1.46 - 0.71 \text{ Serbestlik Taniyan Liderlik} + 0.44 \text{ Dönüşümcü Liderlik} + 0.21 \text{ Etkileşimci Liderlik}$$

2. Adım' da bağımsız değişken olarak liderlik stillerine destek kültürü eklenerek oluşturulan model, varyansın %41'ini açıklamaktadır. Hiyerarşik regresyona destek kültürünün dâhil olması ile düzeltilmiş  $R^2$  değeri 1. adıma' göre 11 puan artmıştır. Destek kültürü ve liderlik stillerinin oluşturduğu model, okul dinamizmini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $F_{(4,743)}=132.09$ ;  $p < .01$ ). Modelde liderlik stillerinin etkisi sabit tutulduğunda destek kültürü ile okul dinamizmi arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ( $r_p = .60$ ) olduğu görülmektedir. 2. adımda yapılan analiz sonuçlarına göre modelin okul dinamizmini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Okul Dinamizmi} = 1.04 - 0.71 \text{ Serbestlik Taniyan Liderlik} + 0.14 \text{ Dönüşümcü Liderlik} + 0.14 \text{ Etkileşimci Liderlik} + 0.42 \text{ Destek Kültürü}$$

Okul dinamizmi için destek kültürünün dâhil edildiği regresyon eşitliğine göre, okul dinamizmine en yüksek katkıyı negatif yönlü olarak serbestlik tanıyan liderlik yapmıştır. Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik eşit düzeyde pozitif katkı sağlamıştır.

Tablo 2.

Liderlik Stilleri, Okul Dinamizmi, Okul Kültürü Arasındaki Hiyerarşik Çoklu Regresyon Tablosu

Değişken	B	Standart Hata <sup>b</sup>	$\beta$	t	TV	VIF	Kısmi r
<b>1. Adım</b>							
Sabit	1.46	.15	-	9.59**			
SL	-.71	.31	-.75	-2.28*	.86	1.16	
DL	.44	.48	.42	9.26**	.45	2.21	
EL	.21	.57	.17	3.71**	.41	2.41	
$R^2=.30$							
<b>F Değişimi= 110.55**</b> <b>F=110.55**</b>							
<b>2. Adım</b>							
Sabit	1.04	.14	-	7.18**			
SL	-.71	.02	-.07	-2.47*	.86	1.16	
DL	.17	.05	.16	3.49**	.35	2.81	
EL	.17	.05	.14	3.34**	.41	2.42	
DK	.42	.03	.43	11.67**	.58	1.72	.60**
$R^2=.41$							
<b>F Değişimi= 132.09**</b> <b>F=132.09**</b>							
<b>3. Adım</b>							
Sabit	.93	.14	-	6.41**			
SL	-.04	.03	.04	-1.48	.85	1.16	
DL	.14	.05	.14	3.00**	.35	2.81	
EL	.12	.05	.10	2.31**	.41	2.42	
BK	.50	.40	.48	11.74**	.52	1.90	.64**
$R^2=0.43$							
<b>F Değişimi= 141.57**</b> <b>F=141.57**</b>							
<b>4. Adım</b>							
Sabit	1.20	.16	-	7.68**			
SL	-.13	.03	-.13	-4.00**	.78	1.28	
DL	.46	.05	.43	9.66**	.45	2.21	
EL	.12	.06	.10	2.17*	.38	2.58	
BRK	.21	.04	.20	5.91**	.75	1.34	.29**
$R^2=.33$							
<b>F Değişimi= 95.46**</b> <b>F=95.46**</b>							
<b>5. Adım</b>							
Sabit	.32	.15	-	2.09*			
SL	-.02	.03	-.02	-.79	.85	1.18	
DL	.26	.04	.24	5.78**	.42	2.41	
EL	.09	.05	.07	1.74	.40	2.48	
GK	.54	.04	.48	14.92**	.70	1.42	.64**
$R^2=.46$							
<b>F Değişimi= 163.14**</b> <b>F=163.14**</b>							

\*p< .05 \*\*p< .01; SL: Serbestlik Tanıyan Liderlik; DL: Dönüşümcü Liderlik; EL: Etkileşimci Liderlik; DK: Destek Kültürü; BK: Başarı Kültürü; BRK: Bürokratik Kültür; GK: Görev Kültürü

3. adımda oluşturulan modelden destek kültürü çıkarılıp, başarı kültürü dâhil edilerek hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. 3. adımda bağımsız değişken olarak liderlik stillerine başarı kültürü eklenerek oluşturulan model, varyansın %43'ünü açıklamaktadır. Başarı kültürü ile yapılan regresyon analizinde düzeltilmiş R2 değeri 1. adıma göre 13 puan artmıştır. Başarı kültürü ve liderlik stillerinin oluşturduğu model, okul dinamizmini anlamlı derecede yordamaktadır ( $F_{(4,743)}=141.57$ ;  $p< .01$ ). Modelde liderlik stillerinin etkisi sabit tutulduğunda başarı kültürü ile okul dinamizmi arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ( $r_p= .64$ ) olduğu görülmektedir. 3. adımda yapılan analiz sonuçlarına göre modelin okul dinamizmini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

*Okul Dinamizmi = 0.93 -0.04 Serbestlik Taniyan Liderlik + 0.14 Dönüşümcü Liderlik + 0.12 Etkileşimci Liderlik+ 0.50 Başarı Kültürü*

Başarı kültürünün dâhil olduğu regresyon eşitliğine göre, okul dinamizmi için en yüksek katkıyı dönüşümcü liderlik yapmakta; serbestlik tanıyan liderlik ise negatif yönlü katkı yapmaktadır.

4. adımda, oluşturulan modelden başarı kültürü çıkarılıp, bürokratik kültür dâhil edilerek hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. 4. adımda bağımsız değişken olarak liderlik stillerine bürokratik kültür eklenerek oluşturulan model, varyansın %33'ünü açıklamaktadır. Bürokratik kültür ile yapılan regresyon analizinde düzeltilmiş R2 değeri 1. adıma göre 3 puan artmıştır. Bürokratik kültür ve liderlik stillerinin oluşturduğu model, okul dinamizmini anlamlı derecede yordamaktadır ( $F_{(4,743)}=95.46$ ;  $p < .01$ ). Modelde liderlik stillerinin etkisi sabit tutulduğunda bürokratik kültür ile okul dinamizmi arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki ( $r_p = .29$ ) olduğu görülmektedir. 4. adımda yapılan analiz sonuçlarına göre modelin okul dinamizmini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

*Okul Dinamizmi = 1.20 -0.13 Serbestlik Taniyan Liderlik + 0.46 Dönüşümcü Liderlik + 0.12 Etkileşimci Liderlik + 0.21 Bürokratik Kültür*

Bürokratik kültürün dâhil olduğu regresyon eşitliğine göre, okul dinamizmi için en yüksek katkıyı dönüşümcü liderlik yapmakta; serbestlik tanıyan liderlik ise negatif yönlü katkı yapmaktadır.

5. adımda, oluşturulan modelden bürokratik kültür çıkarılıp, görev kültürü dâhil edilerek hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. 5. adımda bağımsız değişken olarak liderlik stillerine görev kültürü eklenerek oluşturulan model, varyansın %46'sını açıklamaktadır. Görev kültürü ile yapılan regresyon analizinde düzeltilmiş R2 değeri 1. adıma göre 16 puan artmıştır. Görev kültürü ve liderlik stillerinin oluşturduğu model, okul dinamizmini anlamlı derecede yordamaktadır ( $F_{(4,743)}=163.149$ ;  $p < .01$ ). Modelde liderlik stillerinin etkisi sabit tutulduğunda görev kültürü ile okul dinamizmi arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ( $r_p = .64$ ) olduğu görülmektedir. 5. adımda yapılan analiz sonuçlarına göre modelin okul dinamizmini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

*Okul Dinamizmi = 0.32 -0.02 Serbestlik Taniyan Liderlik + 0.26 Dönüşümcü Liderlik + 0.09 Etkileşimci Liderlik + 0.54 Görev Kültürü*

Görev kültürün dâhil olduğu regresyon eşitliğine göre, okul dinamizmi için en yüksek katkıyı dönüşümcü liderlik yapmakta; serbestlik tanıyan liderlik ise negatif yönlü katkı yapmaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Küreselleşme ve dijitalleşme ile birlikte son yüzyılda eğitim sistemleri ve okullar nispeten basit sistemlerden inanılmaz derecede karmaşık, birbirine bağımlı, politika yüklü yapılara dönüşmüştür. Bu sistemler, yıllar içinde oluşturulmuş sistematik politikalar tarafından yönlendirilen büyüme ve yeniden yapılanma yoluyla zaman içinde gelişmiştir. Günümüzde eğitim sistemlerini ve okulları açıklamak üzere dinamik sistemler teorisi, her koşulda davranış için her şeyi kapsayan, bir düşünme yolu olarak değer görmektedir (Marrison, 2010).

Dinamik sistemler yaklaşımı bağlamında ele alınan dinamik okullar hızla değişen çevresel koşullara uyum sağlamak, çevre ve toplumun ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamak ve eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla; madde ve insan kaynaklarını sürekli yenileyen ve geliştiren, aktif bir değişim ve gelişim çabası içerisine giren; yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin bir bütün olarak sürekli bir gelişme ve öğrenme arayışı içerisinde oldukları okul olarak açıklanmaktadır (Özer, 2010). Bu çalışmada okul dinamizminin liderlik ve okul kültürü bağlamından nasıl etkilendiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, okul dinamizmini destekleyen okul müdürlerinin liderlik davranışları, okul kültürü türlerine göre sırasıyla şu şekilde açıklanabilir.

Araştırmaya göre görev kültürü ve başarı kültürü, okul dinamizmini sağlamayı ve güçlendirmeyi kolaylaştırmaktadır. Görev kültürünün hâkim olduğu okullarda çalışanlar kendilerini disipline eden merkezi olmayan çalışma yollarını benimsemektedir (Hampden-Turner, 1990, s.16). Organizasyon yapısı, görevler ve performansla göre şekillendirilmekte; değişen durumlara karşı hızlı ve esnek tepki verilmektedir (Büte, 2014). Benzer şekilde başarı kültürünün hâkim olduğu okullarda

yaratıcılığa, rekabete ve bağımsızlığa değer verilmekte; çok az denetime ihtiyaç duyan yüksek motivasyona sahip çalışanlar bulunmakta; kurallar ve prosedürler, işin tamamlanmasını engelleyebilecekleri için sınırlı tutulmakta; kişisel başarıya önem verilmekte ve hedeflere ulaşmak için esnek çalışma biçimleri kullanılmaktadır (Curry, 2004). Bu açıdan görev ve başarı kültürü, bir kriz durumu ile karşılaşıldığında kararlılığı bozmadan, durumların gerektirdiği uyumu hemen gösterebilen; çevreye uyumu sağlarken, bu süreçte ortaya çıkabilecek muğlak ve karmaşık durumlarla esnekliğini kullanarak başa çıkabilen dinamik okulların (Özer, 2010) ihtiyaç duyduğu okul kültürü özelliklerini yansıtmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin okul dinamizmini sağlamak üzere, okul kültürlerini görev ve başarı kültürüne dönüştürmesi önerilmektedir. Okul kültürü değişime oldukça dirençlidir ancak, alanyazında okul kültürünü dönüştürmek üzerine yapılmış birçok çalışmaya da rastlamak mümkündür (Beabout, 2010; Burello ve Reitzug, 1993). Wagner (2006), okul müdürlerinin başarılı bir değişim için okul kültürünü anlamaları ve geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Woodrum (2009) okul müdürlerinin liderlik davranışları, toplumun değerleri ve okul paydaşlarının görüşleri arasında bir etkileşim olduğunu belirtmektedir. Nitekim liderlik eylemleri bir okulun kültürüyle uyumlu değilse, okul liderlerinin uygulamaya çalıştığı değişiklikler çatışma, manipülasyon ve direnişle karşılaşılabilir (Beabout, 2010). Bu araştırmanın temel dayanağı okul kültürünün değişime dirençli olduğu ve okul müdürlerinin okul kültürünü, okul dinamizmini sağlamak ve güçlendirmek üzere uygun okul kültürlerine dönüştürmesinin zorluğudur. Bu nedenle araştırmada okulda hâkim olan okul kültürüne göre liderlik davranışlarının sergilenmesi araştırılmıştır.

Araştırmaya göre, görev kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültürün hâkim olduğu okullarda, okul dinamizmini sağlamak ve güçlendirmek üzere okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemesi gerekmektedir. Dönüşümcü liderlik, liderlerin takipçilerinin neyin doğru ve önemli olduğu konusundaki farkındalığını artırmaya çalışmak için harekete geçtiği bir süreçtir. Bu süreç, takipçileri beklentilerin ötesinde performans göstermeye motive etmek ve onları grubun veya organizasyonun iyiliği için kendi çıkarlarının ötesine bakmaya teşvik etmekle ilişkilendirilmektedir (Bass ve Avolio, 1997; Bass 2000). Bu doğrultuda görev kültürü, başarı kültürü bürokratik kültürün hakim olduğu okullarda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemesi (Northouse, 2014; Fenn ve Mixon, 2011; Sosik ve Cameron, 2010) rol model olarak hareket etmesi, gelecekteki zorlu durumları başarabilmek ve normalde düşünülmeyen çözüm yollarını keşfetmek üzere ilham vermesi, karşılaşılan zorluklara özgün ve benzersiz yaklaşımları benimsemesi, yaratıcılığı ve yeniliği desteklemesi, empatik yaklaşım sergilemesi ve çalışanların kişisel geçmişlerini, ihtiyaçlarını, isteklerini anlamaya çalışması önerilmektedir.

Araştırmaya göre, destek kültürünün hâkim olduğu okullarda okul müdürlerinin serbestlik tanıyan liderlik davranışlarından kaçınması, bunun yerine dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışları sergilemesi gerekmektedir. Destek kültürünün hâkim olduğu okullarda, kişilere hizmet ve yardım etmek ana amaçtır. Destek kültüründe örgüt paydaşları ve üyeleri arasındaki ilişkiler karşılıklı güven ve birliktelik duygusuna dayanmaktadır (Mamatoğlu, 2006, s. 181). Destek kültüründe informal ilişkilerin yaygın olduğu görülmektedir. Bu nedenle, çalışanların sorumlu oldukları görevlerden ve işin niteliğinden çok, insan ilişkileriyle ilgilenmeleri ve değişime karşı direnç gösterme olasılıkları yüksektir (Arman ve Arpacı, 2014, s. 26). Serbestlik tanıyan liderlik stili, destek kültüründe okul dinamizmine negatif yönlü katkı sağlamaktadır. Katkının yönü serbestlik tanıyan liderlik stiline destek kültürünün hâkim olduğu okullarda okul dinamizmini geliştirmek ve sürdürmek için kullanılmaması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim serbestlik tanıyan liderlik stiline sahip bir lider, toplantı çağrısı yapmayan, uzun vadeli bir planı olmayan, bağımsız hareket eden ve çalışanlarla çok az iletişim kuran bir lider olarak tanımlanmaktadır (Bass ve Avolio, 1997). Bu açıdan insan ilişkilerinden doğan informal ilişki ağlarının kullanıldığı, güven ve birliktelik duygusunun hissedildiği destek kültüründe serbestlik tanıyan liderlik biçiminin kullanılmaması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, serbestlik tanıyan liderlik stiline görev ve başarı kültürlerinde okul dinamizmine negatif yönlü etkisi oldukça düşüktür. Yapılan alanyazın taramasında, tam kapsamlı liderlik modeline serbestlik tanıyan liderlik stiline aktif halinin eklenmesine yönelik eleştirilere ulaşılmıştır. Wong ve Giessner (2015), serbestlik tanıyan liderliğin aktif biçimi olarak tanımlanabilen bir liderliğe duyulan ihtiyaçtan bahsetmektedir. Bu iddiasını modern örgütlerde, orta yönetim pozisyonları azalmasıyla birlikte üst yönetim pozisyonlarının örgütteki bireylerin yeteneklerine ve

sorumluluklarının farkında olmalarına güvenerek bazı sorumlulukları onlara bırakmak zorunda kalması üzerine kurmaktadır. Modern örgütlerde takipçilerine ihtiyaç duydukları tüm araçları ve kaynakları sağlayarak karar vermeleri için tam özgürlük veren liderlerin, takipçilerine kendi sorunlarını çözmek için çok sorumluluklar yüklemekte, nihayetinde ise hem örgüt hem de takipçiler için iyi bir öğrenme fırsatı sağlanmaktadır (Eagly, Mary, Schmidt, ve Van Engen 2003). Bu açıdan serbestlik tanıyan liderlik modeli, liderliğin yokluğu yerine liderin takipçilerin yeteneklerinden faydalanmak için yaptığı stratejik bir seçim olarak görülmektedir (Yang, 2015; Amanchukwu, Stanley ve Ololube 2015; Ryan ve Tipu, 2013). Elbette ki serbestlik tanıyan liderliğin böyle bir öğrenme fırsatına dönüşmesi için, takipçilerin çok yetenekli, motive, yetenekli ve bir şeyleri kendi baslarına yapmaya istekli olması gerekmektedir (Chaudhry ve Javed 2012; Amanchukwu ve diğerleri, 2015). Nitekim görev ve başarı kültüründe denetim kavramı daha çok öz kontrol ile; motivasyon kavramı da kişinin içsel benliğini tatmin etmek için bir şeyin peşinde koşması olan içsel motivasyon ile ilişkilendirilmektedir. (Pheysey, 1993, s. 26-83).

Özetle okul dinamizmini sağlamak ve geliştirmek üzere en uygun kültürler görev kültürü ve başarı kültürüdür. Farklı okul kültürlerine sahip olan okullarda, okul kültürünün görev ve başarı kültürüne dönüştürülmesi önemli görülmektedir ancak kültür bağlamı gereği değişime oldukça dirençlidir. Bu nedendir ki okul dinamizmini sağlamak ve güçlendirmek üzere okullarda baskın olan okul kültürlerine göre okul müdürlerinin uygun liderlik davranışları sergilemesi gerekmektedir. Araştırmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Araştırma İzmir ili merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarını ölçen araştırmacılar tarafından belirlenen ve kullanılan ölçekler ile sınırlıdır. Araştırmanın bir diğer sınırı ise, dinamik bir örgüt olarak okulların dinamizmini yalnızca okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okul kültürü bağlamında ele almış olmasıdır. Araştırmacıların, farklı örneklerde ve farklı ölçekler kullanarak okul dinamizmi konusunu ele alması; okul dinamizmini etkileyebilecek diğer faktörleri analiz ederek, okul dinamizmine katkısını araştırması önerilmektedir. Bu araştırma nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Okul dinamizmine katkı yapan faktörler ele alınarak ve okul dinamizmini etkileyebilecek ya da okul dinamizminden etkilenebilecek olan diğer aktörlerle (öğretmen, veli, üst yöneticiler vb.) görüşülerek araştırma nitel verilerle yeni araştırmalar yapılabilir.

### **Lisans Bilgileri**

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

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

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

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 16.05.2019

Etik kurul belgesi sayı numarası: Toplantı Sayısı 5, Karar 1

### Kaynakça

- Aladağ, S. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akkaş-Baysal ve Ocak (2020). Covid-19 Salgını Sonrasında Okul Kavramındaki Paradigma Değişimine ve Okulların Yeniden Açılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705.
- Alban-Metcalf, J. ve Alimo-Metcalf, B. (2013). Reliability and validity of the “leadership competencies and engaging leadership scale”. *International Journal of Public Sector Management*. 26(1), 56-73.
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J. ve Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.
- Arman, M. ve Arpacı, Ö. Y. (2014). Öğretim Elemanları ve Çalışanların Örgüt Kültürüne İlişkin Algılamaları: Pamukkale Üniversitesi nde Bir Araştırma. *Yeni Fikir Dergisi*, 6(13), 47-62.
- Augier, M. ve Teece, D. J. (2008). Strategy as evolution with design: The foundations of dynamic capabilities and the role of managers in the economic system. *Organization studies*, 29(8-9), 1187-1208.
- Avolio, B. J. (2010). *Full range leadership development*. Sage Publications.
- Baafi, D. (2021). *Educational Leaders' Views About School Culture, Climate, Leadership, And Success: A Comparative Study Of New Zealand, Finland, And Ghana* (Doctoral dissertation, Open Access Victoria University of Wellington| Te Herenga Waka).
- Barth, R. S. (2002). *Learning by heart*. John Wiley & Sons.
- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of leadership studies*, 7(3), 18-40.
- Bass, B. M., ve Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., ve Avolio, B. J. (1997). *The full range leadership development*. Redwood City, CA: Mindgarden Inc.
- Bassanini, A., Scarpetta, S. ve Hemmings, P. (2001). Economic growth: the role of policies and institutions. Panel data evidence from OECD countries. *Panel Data Evidence from OECD Countries (January 2001)*.
- Beabout, B. R. (2010). Leadership for change in the educational wild west of post-Katrina New Orleans. *Journal of Educational Change*, 11(4), 403-424.
- Blankstein, A. M. (2004). *Failure is not an option: Six principles that guide student achievement in high-performing schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Boisnier, A. ve Chatman, J. A. (2003). Cultures and subcultures in dynamic organizations. E. Mannix, ve R. Peterson (Ed.), *The Dynamic Organization içinde* (87–114). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burrello, L. C. ve Reitzug, U. C. (1993). Transforming context and developing culture in schools. *Journal of Counseling & Development*, 71(6), 669-677.
- Cantürk, G. ve Aksu, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-38.
- Chaudhry, A. Q. ve Javed, H. (2012). Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 258–264.
- Curry, S. M. (2004). *Examining the relationship between self-perceived emotional intelligence and leadership in school principals*. Regent University, United States, Virginia.
- Deal, T. E. ve Peterson, K. D. (1999). Shaping school culture: The heart of leadership. *Adolescence*, 34(136), 802.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., ve Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological bulletin*, 129(4), 569, 591
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.



- Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Fenn, W ve Mixon, J. (2011). An examination of self-perceived transformational leadership behaviours of Texas superintendents. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6, 1-14.
- Fidell, L. S. ve Tabachnick, B. G. (2003). Preparatory data analysis. *Handbook of psychology: Research methods in psychology*, 2, 115-141.
- Fischer, K. W. ve Bidell, T. R. (2007). Dynamic development of action and thought. *Handbook of child psychology*. Springer: New York
- Goldring, E.B. , ve Rallis, S.F. ( 1993). Principals of dynamic schools: Taking charge of change. Newbury Park, CA: Corwin
- Guttek, G. (2014). *Philosophical, ideological, and theoretical perspectives on education*. Springer: New York.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hampden-Turner, C. (1990). *Corporate culture*. Hutchinson Business Books.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46.
- Herbst-Damm, K. L. ve Kulik, J. A (2005). Volunteer support, marital status, and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology*, 24, 225-229. doi:10.1037/0278-6133.24.2.225
- Hoy, F. (2003). Legitimizing family business scholarship in organizational research and education. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 27(4), 417-422.
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American educational research journal*, 27(2), 279-300.
- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T. W., Zhang, X. ve Holotescu, C. (2020). Guidance on open educational practices during school closures: Utilizing OER under COVID-19 pandemic in line with UNESCO OER recommendation. *Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University*.
- Isaac, T. (2006). Information revelation in markets with pairwise meetings: dynamic case with constant entry flow. Discussion Papers (ECON - Département des Sciences Economiques). Université catholique de Louvain, 10 Mayıs 2022 tarihinde <https://ideas.repec.org/p/ctl/louvec/2006026.html> adresinden erişilmiştir.
- Isaac, TSE Pak Hoi (2006). Dynamical Systems Theory and School Change.(2006). [Unpublished doctoral dissertation].The University of Hong Kong.
- Kapıkıran, A. N., Ivrendi, B. A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-28.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kezar, A. (2011). What is the best way to achieve broader reach of improved practices in higher education?. *Innovative higher education*, 36(4), 235-247.
- Koopmans, M., & Stamovlasis, D. (Eds.). (2016). *Complex dynamical systems in education: Concepts, methods and applications*. Cham, Switzerland: Springer.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-199.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Mamatoğlu, N. (2006). Örgüt içi iletişim ve performans değerlendirme sistemi algıları örgüt kültürü algısını yordar mı?. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61(4), 177-201.
- MEBBİS, (2019). Kurum Listesi. <https://mebbis.meb.gov.tr/KurumListesi.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- McCarley, T. A., Peters, M. L. ve Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342.

- Minckler, C. H. (2014). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657-679.
- Nedelcu, A. (2013). Transformational approach to school leadership: Contribution to continued improvement of education. *Manager*, (17), 237-244.
- Northouse, P. G. (2014). *Introduction to leadership: Concepts and practice*. 3rd ed., Sage Publications, Washington, DC.
- Osberg, D., Biesta, G. ve Cilliers, P. (2008). From representation to emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling. *Educational philosophy and theory*, 40(1), 213-227.
- Özer, N. (2010). İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya
- Pace, R. W. (2002). *Organizational dynamism: unleashing power in the workforce*. London: Quorum Books.
- Pheysey, D. C. (2002). *Organizational cultures: Types and transformations*. London: Routledge.
- Pokharel, B. (2014). Principal as transformational leader: Getting to know new dimension in school leadership. *American international journal of social science*, 3(6), 61-66.
- Rallis, S. F. ve Goldring, E. B. (1991). Beyond the individual assessment of principals: School- based accountability in dynamic schools. *Peabody Journal of Education*, 68(2), 3-23.
- Rallis, S. F., Rossman, G. B., Cobb, C. D., Reagan, T. G. ve Kuntz, A. (2008). *Leading dynamic schools: How to create and implement ethical policies*. Thousand Oak, CA:Corwin
- Reimers, F. M. ve Schleicher, A. (2020). 2020 COVID-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve. OECD 2020 Raporu. 10 Mayıs 2022 tarihinde [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v4\\_tr.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership*. 5th ed. San Francisco: Jossey-Bass
- Smith, P. ve Bell, L. (2011). Transactional and transformational leadership in schools in challenging circumstances: A policy paradox. *Management in Education*, 25(2), 58-61.
- Solow, D. ve Szmerekovsky, J. G. (2006). The role of leadership: What management science can give back to the study of complex systems. *Emergence: Complexity & Organization*, 8(4), 52-60.
- Sosik, J. J. ve Cameron, J. C. (2010). Character and authentic transformational leadership behavior: Expanding the ascetic self toward others. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(4), 25-269.
- Spencer, J. P., Perone, S. ve Buss, A. T. (2011). Twenty years and going strong: A dynamic systems revolution in motor and cognitive development. *Child Development Perspectives*, 5(4), 260-266.
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M. ve Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in psychology*, 11, 1713. 10 Mayıs 2022 tarihinde <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01713/full> adresinden erişilmiştir
- Steenbeek, H. ve van Geert, P. (2013). The emergence of learning-teaching trajectories in education: A complex dynamic systems approach. *Nonlinear dynamics, psychology, and life sciences*, 17(2), 233-267.
- Stewart, D. B. (1991). Economic growth and the defense burden in Africa and Latin America: Simulations from a dynamic model. *Economic Development and Cultural Change*, 40(1), 189-207.
- Sumara, D. J. (2007). Small differences matter: Interrupting certainty about identity in teacher education. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 4(4), 39-58.
- Summers, L. (2015). Time US leadership woke up to new economic era. *Financial Times*, 5 April (Online). 10 Mayıs 2022 tarihinde <https://www.ft.com/content/a0a01306-d887-11e4-ba53-00144feab7de#axzz3WX4sXQ7O> adresinden erişilmiştir.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Thelen, E., ve Smith, L. B. (1998). Dynamic systems theories. In W. Damon ve R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (ss. 563-634). John Wiley & Sons Inc.

- Ucar, S. (2014). The effect of simulation-based and model-based education on the transfer of teaching with regard to moon phases. *Journal of Baltic Science Education*, 13(3), 327–338.
- Van Geert, P. ve Steenbeek, H. (2005). The dynamics of scaffolding. *New ideas in Psychology*, 23(3), 115-128.
- Wagner, C. (2006). School leader's tool. *Principal Leadership*, 7(4), 41-44.
- Weick, K. E. ve Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the unexpected* (Vol. 9). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wong, S. I. ve Giessner, S. R. (2018). The thin line between empowering and laissez-faire leadership: An expectancy-match perspective. *Journal Of Management*, 44(2), 757-783.
- Woodrum, A. (2009). Cultural identity and schooling in rural New Mexico. *Journal of Research in Rural Education (Online)*, 24(8), 1-5.
- Yang, I. (2015). Positive effects of laissez-faire leadership: Conceptual exploration. *Journal of Management Development*. 34(10), 1246–1261.
- Yurttaş, A. (2022). *Ortaokul M¼d¼rlerinin Liderlik Stilleri, Okul K¼lt¼r¼ ve Okul Dinamizmi Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eyl¼l niversitesi, İzmir.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The leadership quarterly*, 19(6), 708-722.

## Extended Summary

### Introduction

Education systems and schools face social, political and cultural complexity due to globalization and technological progress. Today's schools must respond to fundamental challenges such as multiculturalism, national and international competition, changing knowledge and curricula, new teaching and learning approaches, changing roles and responsibilities, use of resources, and widespread use of information technology; must be more innovative, dynamic and proactive to survive, overcome the pressures of change and meet the needs of the 21st century information age. These difficulties necessitate the restructuring and re-examination of the vision, mission, structure and culture of educational organizations (Kezar, 2011).

The complexities faced by the school and the school environment play a very important role in organizational effectiveness and development (Gutek, 2014). Such complexities include family, culture, physical environment, emotional development, competencies, experiences, politics, historical antecedents, power, and organizational structure (Giroux & McLaren, 1989; cited in Baafi, 2021). Yukl (2008) proposes an effective leadership approach and a strong school culture compatible with the rapid change of the world, as well as using human and material resources effectively to ensure the existence and sustainability of schools. In addition, international literature confirms that school culture and leadership, which are part of the socio-cultural complexities in a school, have a strong effect on student achievement (Hoy & Woolfolk, 1990). These factors are of interest to policy makers, educational leaders and administrators, and researchers who seek to improve student learning, performance, and achievement (Hargreaves, 1995). From this point of view, it has been considered important to try to explain how we can benefit from the leadership styles of school principals and school culture in order to improve and strengthen the dynamism of schools. The focus of this study is to explain how dynamism, which is the driving force of the abilities that schools should have in order to cope with socioeconomic, political and social change, can emerge in the context of school principals' leadership styles and school culture.

The purpose of this research is to reveal how school dynamism is affected by the context of leadership and school culture in official secondary schools affiliated to İzmir Provincial Directorate of National Education. For this purpose, following questions are asked "Do the leadership styles of school principals and school culture significantly predict school dynamism?"

### Method

In this study, three variables that investigate the relationships between school principals' leadership behaviours, school culture, and school dynamism are discussed according to teachers' perceptions. Therefore, the research is a descriptive study in relational survey model. Relational survey model is a research model that aims to determine the presence or degree of change in two or more variables. Within the scope of the research, data was collected from 747 teachers working in secondary schools located within the borders of İzmir province, using multi-stage stratified proportional cluster sampling. The relationship between school principals' level of realization of leadership styles, school culture and school dynamism was analyzed using hierarchical multiple regression. The independent variables of the research are school principals' leadership styles and school culture; the dependent variable is school dynamism.

### Findings

The independent variables of the research are school principals' leadership styles and school culture and the dependent variable is school dynamism. The results obtained from the research explain how we can benefit from the school principals' leadership styles and school culture to ensure school dynamism. In the research, it has been concluded that the highest contribution to school dynamism is made by the transformational leadership in schools where the culture of duty, success and bureaucracy is dominant, and the leadership that allows freedom, being negative in schools where the support culture is dominant. According to partial correlations and explained variance values in the study, it was seen that the effect of task and success culture on school dynamism was higher than support

culture and bureaucratic culture. The research offers suggestions for school principals to think and act on their leadership behaviors and school culture in order to ensure school dynamism.

### **Discussion, Conclusion, and Recommendations**

According to the research, the culture of duty and the culture of success make it easier to provide and strengthen school dynamism. In schools where the duty culture is dominant, the employees adopt decentralized working ways that discipline themselves (Hampden-Turner, 1990:16). The organizational structure is shaped according to the duties and performance; fast and flexible response is given to changing situations (Büte, 2014). Similarly, creativity, competition, and independence are valued in schools where a culture of success prevails; there are highly motivated employees who need little supervision; rules and procedures are limited as they may prevent the completion of the work; personal achievements are given importance and flexible working styles are used to achieve goals (Curry, 2004). In this respect, the culture of duty and success is the one who can immediately show the harmony required by the situations without breaking the determination when faced with a crisis situation. It reflects the school culture characteristics needed by dynamic schools (Özer, 2010) that can cope with extraordinary situations and flexibility that will occur during the adaptation process while ensuring adaptation to the environment. According to the results of the research, it is recommended that school principals transform their school culture into a culture of duty and success in order to ensure school dynamism. School culture is quite resistant to change, but it is possible to come across many studies on transforming school culture in the literature (Beabout, 2010; Burello & Reitzug, 1993).

According to the research, in schools where the culture of duty, success culture and bureaucratic culture are dominant, school principals should exhibit transformational leadership behaviors in order to ensure and strengthen the school dynamism. According to the research, in schools where a supportive culture is dominant, school principals should avoid laissez-faire leadership behaviors and instead exhibit transformational and interactive leadership behaviors. In schools where a culture of support is dominant, the main purpose is to serve and help people. Relationships between employees in such organizations are based on mutual trust and a sense of togetherness (Mamatoğlu, 2006, p. 181). It is seen that informal relations are common in the support culture. For this reason, employees are more likely to be interested in human relations than work and duties, and resistance to change is likely to occur (Arman & Arpacı, 2014, p. 26). The laissez-faire leadership style contributes negatively to the school dynamism in the support culture. The direction of the contribution can be interpreted as the laissez-faire leadership style should not be used to develop and maintain school dynamism in schools where a support culture is dominant. As a matter of fact, a leader with a leadership style that allows freedom is defined as a leader who does not call for meetings, does not have a long-term plan, acts independently and has little communication with employees (Bass & Avolio, 1997). In this respect, it is recommended not to use a leadership style that allows freedom in a support culture where informal relationship networks arising from human relations are used and the feeling of trust and togetherness is felt.

According to the results of the research, the negative effect of the laissez-faire leadership style on the school dynamism in task and success cultures is quite low. In the literature review, criticisms were reached regarding the addition of the active version of the leadership style that allows freedom to the full-scale leadership model. Wong and Giessner (2015) talk about the need for a leadership that can be defined as the active form of permissive leadership. He bases this claim on the fact that in modern organizations, with the decrease in middle management positions, top management positions have to rely on individuals in the organization to be aware of their abilities and responsibilities and leave some responsibilities to them. In modern organizations, leaders who give their followers full freedom to make decisions by providing them with all the tools and resources they need impose many responsibilities on their followers to solve their own problems, and ultimately provide a good learning opportunity for both the organization and the followers (Eagly, Mary, Schmidt, & Van Engen 2003). In this respect, the laissez-faire leadership model is seen as a strategic choice made by the leader to benefit from the talents of the followers, rather than the absence of leadership (Amanchukwu, Stanley, & Ololube 2015; Ryan ve Tipu, 2013). Of course, for permissive

leadership to become such a learning opportunity, followers must be highly skilled, motivated, capable and willing to do things on their own (Chaudhry & Javed 2012; Amanchukwu et al., 2015). As a matter of fact, in the culture of duty and success, the concept of control is mostly self-control. The concept of motivation is also associated with intrinsic motivation, which is the pursuit of something to satisfy one's inner self (Pheysey, 1993, p. 26-83).

In summary, the most appropriate cultures to provide and develop school dynamism are the culture of duty and the culture of success. In schools with different school cultures, it is considered important to transform the school culture into a culture of duty and success, but it is quite resistant to change due to the cultural context. For this reason, school principals should exhibit appropriate leadership behaviors according to the dominant school cultures in schools in order to ensure and strengthen school dynamism.

## Investigation of STEM Awareness of Preschool Teachers in Terms of Some Demographic Variables

Aycan BULDUR<sup>1</sup> Emine ÇOLAK<sup>2</sup>

### To cite this article:

Buldur, A. ve Çolak, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 603-620. doi: 10.30900/kafkasegt.1016235


**Research article**


**Received:** 02.11.2021 **Accepted:** 09.08.2022

### Abstract

In this study, it was aimed to determine the awareness levels of preschool teachers towards STEM and to examine their awareness levels in terms of various demographic variables. The study was based on the correlational survey design. The sample of the study consisted of 105 preschool teachers. The data were obtained with the STEM Awareness Scale consisting of 17 items in the 5-point Likert type developed by Buyruk and Korkmaz (2016). Descriptive statistics and MANOVA test were used in the analysis of the data. As a result of the study, it was determined that the STEM awareness levels of the participants were high. In addition, it was determined that teachers' STEM awareness levels did not differ significantly according to gender, type of faculty graduated, education level, and professional seniority. On the other hand, it was determined that the awareness levels of the teachers who received STEM education before were significantly higher than those who did not receive education.

**Keywords:** Awareness, Pre-school teacher, STEM

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Dr., aycanbuyuktanir@gmail.com, Sivas Cumhuriyet University, Turkey.

<sup>2</sup>  Author, Master Student, emine.colak97@hotmail.com, Sivas Cumhuriyet University, Turkey.



## Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Farkındalıklarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Aycan BULDUR<sup>1</sup> Emine ÇOLAK<sup>2</sup>

### Atıf:

Buldur, A. ve Çolak, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 603-620. doi: 10.30900/kafkasegt.1016235

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:** 02.11.2021


**Kabul Tarihi:** 09.08.2022

### Öz

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin STEM'e yönelik farkındalıklarının belirlenmesi ve farkındalık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama deseni esas alınmıştır. Örneklemini 105 okul öncesi öğretmenin oluşturduğu çalışmanın verileri Buyruk ve Korkmaz (2016) tarafından geliştirilen beşli Likert tipinde 17 maddeden oluşan FeTeMM Farkındalık Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve MANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların STEM farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin STEM farkındalık düzeylerinin; cinsiyet, mezun olunan fakülte türü, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan daha önce STEM eğitimi alan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin eğitim almayanlara kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Farkındalık, Okul Öncesi Öğretmeni, STEM

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, aycanbuyuktanir@gmail.com, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.

<sup>2</sup>  Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi, emine.colak97@hotmail.com, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.

## Giriş

Okul öncesi dönemde çocuklar, meraklı, sorgulayıcı ve yüksek hayal gücüne sahip olmakla birlikte çevreyi keşfetmek isterler (National Science Teacher Association [NSTA],2014). Çocuklar bu özellikleri ile bilim insanlarına benzemektedirler (Büyüktaşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012). Bu özelliklerinin yanı sıra okul öncesi dönemde beyin gelişiminin hızlı olması, çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerine güçlü bir temel atılmasını sağlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Tüm bu gelişim özelliklerinden dolayı okul öncesi dönemde çocukların teknoloji, bilim, fen, matematik ve mühendislik becerilerini geliştirmek önemlidir (Erol ve İvrendi, 2021). STEM eğitimi ile çocukların problem çözme, analitik düşünme, iletişim kurabilme ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimi desteklenmektedir (Abanoz ve Deniz, 2021; Akgündüz ve Akpınar, 2018; Aydın, 2019; Azamet ve Altun-Yalçın, 2020; Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014; Uyanık-Balat ve Günşen, 2017; Gözüm, 2022). Bu sebeple erken çocukluk döneminden itibaren STEM yaklaşımına yer verilmesi önemlidir.

STEM; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik kavramlarının bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Gonzalez ve Kuenzi, 2012). Temelleri 19. yüzyıla dayanan STEM, ilk olarak 2001 yılında Dr. Judith Ramaley tarafından isimlendirilmiştir (Chute, 2009; Çolakoğlu ve Gökben, 2017; Ostler, 2012; Uyanık-Balat ve Günşen, 2017; White, 2014). Orijinal adı STEM olan yaklaşım ülkemizde FeTeMM veya BilTeMM olarak da ifade edilebilmektedir (Adıgüzel, Ayar, Çorlu ve Özel, 2012; Uyanık-Balat ve Günşen, 2017). STEM eğitimi ile amaçlanan; yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve 21. yy becerilerine sahip, yenilikçi, eleştirel bakış açısına sahip, yaratıcı, teknoloji okuryazarı ve gelişmeleri takip edebilen, işbirliği yapabilen, iletişime açık bireyler yetiştirmektir (Akgündüz ve Akpınar, 2018; Koç, 2019; Özgök, 2019; Uğraş, 2017). Günümüzde teknoloji ve bilim alanında ivme kazanmak isteyen ülkeler, eğitim sistemlerine STEM yaklaşımını dâhil ederek bu alanlarda öncü olmayı hedeflemekte ve öncü olmayı sağlayacak, 21. yy. becerilerine sahip bireyleri yetiştirmeye önem vermekle beraber bu konuya yönelik adımlar atmaktadırlar (Özdemir, 2019; Uyanık-Balat ve Günşen, 2017; Whitehouse, 2016). Ülkemizde de teknoloji ve bilimde yaşanan gelişmeler ile birlikte STEM eğitime verilen önem gün geçtikçe artmaktadır (Çevik, Danıştay ve Yağcı, 2017). STEM ülkemizde araştırmalarda ve programlarda yer edinmeye başlamıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığınca 2016 yılında kapsamlı bir STEM eğitim raporu yayınlanmıştır (Akgündüz vd., 2015; Karamete-Gözcü, 2019).

Dünyada ve ülkemizde 21. yy. becerilerinin geliştirilmesine ve STEM eğitime verilen bu önem bir taraftan da bu eğitimin kritik dönem olan erken çocukluk döneminden itibaren verilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Okul öncesi dönem, bireylerin gelişiminin hızlı olması ve bütün gelişim alanlarının gelişimi açısından kritik bir dönem olması sebebiyle bahsedilen becerilerin kazandırılması açısından önem taşımaktadır (Aydın, 2019; Başaran, 2018; Behram, 2019). Okul öncesi dönemde verilecek STEM eğitimi yoluyla çocukların bilimsel düşünme becerileri ortaya çıkarılabilir ve geliştirilebilir (Amran, Bakar, Surat, Mahmud ve Shafie, 2021). Okul öncesi dönemde STEM eğitimlerini çocukların ihtiyaç, ilgi ve gelişim düzeylerine uygun olarak planlayan ve uygulayan kişiler okul öncesi öğretmenleridir (Abanoz ve Deniz, 2021; Karamete-Gözcü, 2019). Çocukların keşfetme ve merak duygularını STEM ile bütünleştirerek onlara rehberlik edecek olan öğretmenler, okul öncesi dönemde çocukların STEM becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadırlar (Uyanık-Balat ve Günşen, 2017). Okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi olmaları farklı yöntem ve teknikleri kullanabilmeleri, bilimsel gelişmeleri takip edebilmeleri ve yeniliklere açık olabilmeleri gerekmektedir (Karamete-Gözcü, 2019). Çünkü uzmanlar okul öncesi dönemdeki STEM eğitimi için aktif ve araştırma-sorgulamaya dayalı bir öğrenme yaklaşımı önermektedirler (Lange, Nayfeld, Mano ve Jung, 2021).

Çocukların bilime karşı ilgi düzeylerinin artmasında, olumlu tutum sahibi olmalarında öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler ile birlikte farkındalık düzeyleri ve tutumları da oldukça etkilidir (Okur-Akçay, 2013; Uyanık-Balat ve Günşen, 2017; Ünal ve Akman, 2006; Tao, 2019). STEM farkındalığı STEM eğitimi konusunda bilinçli, duyarlı ve istekli olma durumu olarak

tanımlanabilir (Koyunlu-Ünlü ve Dere, 2019). Öğretmenlerin STEM farkındalıkları bu yaklaşıma dair ilgilerini, sınıflarında STEM uygulamalarına yönelik tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Baltsavias ve Kyridis, 2020; Ergün ve Balçın, 2020). Tüm bunlardan dolayı öğretmenlerin eğitim ortamlarında STEM eğitimlerine yer verme düzeyleri ve verdikleri eğitimin kalitesi açısından bu konudaki farkındalıkları büyük önem taşımaktadır (Buyruk ve Korkmaz, 2016).

Bu öneminden hareketle birçok araştırmacı eğitimcilerin STEM farkındalıkları ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. İlgili alan yazın incelendiğinde farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin (Altun, 2020; Bakırcı ve Karışan, 2018; Çevik vd., 2017; Karakaya, Ünal, Çimen ve Yılmaz, 2018; Kırtte, 2019; Özbilen, 2018; Özdemir, 2019; Uğraş, 2017), öğretmen adaylarının (Aşılıoğlu ve Yaman, 2020; Baysal, 2019; Buyruk ve Korkmaz, 2016; Dadacan, 2021; Er ve Acar-Başegmez, 2020; Koyunlu-Ünlü ve Dere, 2019; Şahin ve Hacıömeroğlu, 2021; Şimşek, 2019; Timur ve Sayıt, 2020) okul yöneticilerinin (Ciğerci, 2020) ve üniversite öğrencilerinin (Hebebcı ve Usta, 2017) STEM farkındalıklarını belirlemeye yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Farklı örneklem gruplarının STEM farkındalıklarına yönelik araştırmalar yapılmasına rağmen bu çalışmaların çoğunun branş öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yürütüldüğü göze çarpmaktadır. Katılımcıların STEM farkındalıklarının incelendiği bu çalışmalarda, sıklıkla STEM farkındalıklarının katılımcıların farklı demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerinde de durulmuştur. Bu bağlamda başta cinsiyet (Aşılıoğlu ve Yaman, 2020; Baysal, 2019; Ciğerci, 2020; Çevik vd, 2017; Dadacan, 2021; Er ve Acar-Başegmez, 2020; Karakaya, Ünal, Çimen ve Yılmaz, 2018; Kırtte, 2019; Koyunlu-Ünlü ve Dere, 2019; Özdemir, 2019; Şahin ve Hacıömeroğlu, 2021; Şimşek, 2019; Timur ve Sayıt, 2020) olmak üzere eğitim düzeyi (Çevik vd, 2017; Karakaya vd., 2018; Tao, 2019), mesleki kıdem (Ciğerci, 2020; Çevik vd, 2017; Kırtte, 2019; Özdemir, 2019; Tao, 2019), mezun olunan fakülte türü (Ciğerci, 2020; Çevik vd, 2017; Kırtte, 2019) ve STEM'le ilgili eğitim alma durumu (Ciğerci, 2020; Koyunlu-Ünlü ve Dere, 2019; Şimşek, 2019) değişkenlerinin de araştırma modellerine dahil edildiği dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin STEM farkındalığının incelenmesinin öneminden ve yukarıda benzer amaçla yürütülen ve farklı demografik değişkenlerinde araştırma modellerine dahil edildiği çalışmalardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının incelendiği benzer bir çalışmaya rastlanılmaması nedeniyle bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalıklarını ortaya çıkarmak ve farklı demografik değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin STEM'e yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin STEM'e yönelik farkındalık düzeyleri;
  - Cinsiyet,
  - Eğitim düzeyi,
  - Mesleki kıdem,
  - Mezun olunan fakülte türü,
  - STEM eğitimi alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Okul öncesi dönemde çocukların gelişimleri çok hızlıdır ve bu dönemde çocukların 21. yy. becerilerinin geliştirilmesi STEM yaklaşımı ile sağlanabilmektedir (Uyanık Balat ve Günşen, 2017). Bu durumda okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin eğitim ortamında STEM uygulamalarına yer vermeleri, STEM farkındalık düzeyleri, ilgi durumları, bilgileri, tutumları ile doğrudan ilişkilidir. Alan yazına bakıldığında öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, öğrencilerin STEM farkındalıklarının araştırıldığı çalışmalar yürütüldüğü görülmüştür. Sınıf öğretmenleri (Altun, 2020; Kırtte, 2019; Özdemir, 2019), eğitim yöneticileri (Akyıldız, 2020), eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapan eğitim yöneticileri ve öğretmenler (Ciğerci, 2020), Fen Bilimleri öğretmenleri (Karakaya vd., 2018), ortaokul farklı branş öğretmenleri (Çevik vd., 2017), Fen, Matematik ve Teknoloji Tasarım öğretmenleri (Özbilen, 2018) ile yürütülen çalışmaların yanı

sıra fen bilimleri öğretmen adayları (Baysal, 2019; Gülpınar 2019), fen bilimleri ve matematik öğretmen adayları (Er ve Acar-Başegmez, 2020), fen bilimleri, matematik ve sınıf öğretmeni adayları (Bakırcı ve Karışan, 2018), fen bilimleri, matematik ve bilgisayar öğretmen adayları (Buyruk ve Korkmaz, 2016), fen bilimleri, matematik ve sınıf öğretmen adayları (Aşıloğlu ve Yaman, 2020; Dadacan, 2021), çeşitli branş öğretmen adayları (Şimşek, 2019) ve üniversite öğrencileri ile yürütülen (Hebecci ve Usta, 2017) çalışmalar da mevcuttur. Görüldüğü gibi bu çalışmaların büyük çoğunluğu öğretmen adayları ve farklı branşlardaki öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Bunların yanı sıra okul öncesi dönemle ilgili yürütülen çalışmalardan birinde Koyunlu-Ünlü ve Dere, (2019) okul öncesi öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları üzerine çalışmışlardır. Araştırma sonucunda erkek öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ve STEM eğitimi almanın STEM farkındalığını artırdığına dair bulgulara ulaşılmıştır. Günşen, Uyanık ve Akman (2019), okul öncesi öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik düşüncelerini ve STEM semantik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin STEM alanlarına yönelik anlamsal algılarının olumlu tutumlar içerdiği ve öğretmenlerin STEM hakkında çok az fikre sahip olduklarını belirlemişlerdir. Şahin ve Hacıömeroğlu (2021) ise okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalıklarını ve yönelim düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların STEM farkındalıkları ve yönelim düzeylerinin olumlu ve yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise Uğraş, (2017) okul öncesi öğretmenlerinin, STEM eğitim uygulamalarına yönelik düşüncelerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin STEM içerikli eğitimler almayı ve derslerinde uygulamayı istediklerini belirlemiştir. Görüldüğü gibi okul öncesi dönemle ilişkili olarak öğretmen adayları ve öğretmenlerle bazı çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışma benzerlerinden farklı olarak okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalıklarını belirlemeyi amaçlaması açısından önemlidir. Çalışmanın bu açıdan alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Çalışmada iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişki tarama modeli esas alınmıştır (Karasar, 2006). Araştırmada bu modelin esas alınma nedeni araştırma problemlerinin doğası gereğince farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

### Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak 105 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.  
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	90	85.7
	Erkek	15	14.3
Mesleki kıdem	0-5	67	63.8
	6-10	12	11.4
	11-15	16	15.2
	16-20	6	5.7
	21 ve üzeri	4	3.8
Eğitim durumu	Ön Lisans & Lisans	86	82.7
	Lisansüstü	18	17.3
Mezun Olunan Fakülte Türü	Eğitim Fak.	100	95.2
	Diğer Fak.	5	4.8
STEM Eğitimi Alma Durumu	Evet	35	33.3
	Hayır	70	66.7

Tablo 1’de görüldüğü üzere cinsiyet açısından araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kadın olduğu göze çarpmaktadır. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından çoğunun meslekteki ilk yıllarını çalıştıkları dikkat çekerken katılımcıların çoğunluğunun ise ön lisans & lisans mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hepsinin eğitim fakültesi mezunu oldukları dikkat çekerken katılımcıların çoğunluğunun ise daha öncesinde STEM ile ilgili bir eğitim almadıkları görülmektedir.

### **Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci**

Veri toplama süreci başlatılmadan önce bir devlet üniversitesinin ilgili etik kurulundan onay belgesi alınmıştır. Veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde devam eden salgın nedeniyle yüz yüze eğitime ara verildiği için çevrimiçi olarak gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmak isteyen okul öncesi öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırmada veriler iki bölümden oluşan veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Birinci bölümde araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” bulunmaktadır. İkinci bölümde ise Buyruk ve Korkmaz (2016), tarafından geliştirilen FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ) kullanılmıştır.

#### **Kişisel Bilgi Formu**

Formda okul öncesi öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerinin (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte türü, eğitim düzeyi ve STEM eğitimi alıp almama) belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır.

#### **FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ)**

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalık düzeylerini belirlemek için Buyruk ve Korkmaz (2016) tarafından geliştirilen “FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ)” kullanılmıştır. Ölçek beş dereceli likert tipindedir. Ölçek toplam 17 maddeden ve “Olumlu Bakış” ve “Olumsuz Bakış” olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. “Olumlu Bakış” faktörü 12 madde (örn. “*FeTeMM öğrencilere üst düzey düşünme becerisi kazandırır*”) ve “Olumsuz Bakış” faktörü ise 5 maddeden (örn. “*FeTeMM uygulamaları öğrencilerin derse karşı ilgisini ve dikkatini dağıtır*”) oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 17 maddenin beşli derecelendirme yapılmıştır. Buyruk ve Korkmaz (2016) çalışmalarında ölçeğin geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapmışlardır. Analizler sonucunda açımlayıcı faktör analizi ile oluşturulan iki faktörlü modelin veriler tarafından doğrulandığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarını “olumlu bakış” faktörü için .93 ve “olumsuz bakış” faktörü için ise .81 olarak belirlemişlerdir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ise “olumlu bakış” faktörü için .90 ve “olumsuz bakış” faktörü için ise .89 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

#### **Etik Kurul Onayı**

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında tüm etik kurallara uyulmuştur. Ayrıca araştırmanın etik onayı Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 06.07.2021 tarih ve 2021-06-34 sayılı kararıyla alınmıştır.

#### **Verilerin Analizi**

Katılımcıların STEM farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Katılımcıların STEM farkındalık düzeylerinin çalışmada ele alınan demografik değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte türü, eğitim düzeyi ve STEM eğitimi alıp almama) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise çoklu değişken testlerinden MANOVA testi kullanılmıştır.

Katılımcıların STEM farkındalık düzeylerinde; cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri, mezun oldukları fakülte türü ve daha öncesinde STEM’le ilgili bir eğitim alıp almama durumları açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi

yapılmıştır. Yapılacak testler öncesinde gerekli varsayımlar test edilmiştir. Doğrusallık ve çoklu bağlantılılık varsayımı için bağımlı değişken puanları arasındaki korelasyonlar incelenmiş olup, bağımlı değişkenler arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan korelasyon katsayıları ( $r < .09$ ) doğrultusunda çoklu bağlantılılık varsayımının da sağlandığı belirlenmiştir. Tek değişkenli normallik varsayımını sınamak amacıyla normallik testleri yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için de Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş ve tüm analizlerde çok değişkenli normalliği bozan 1 (bir) katılımcıya ait veriler veri setinden çıkarılmıştır. MANOVA'nın diğer varsayımları olan; varyansların homojenliği için Levene F testi ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için ise Box M testi yapılmıştır. Levene F testi ve Box M testi sonuçlarına ilişkin bilgilere bulgular başlığı altında her bir analizden önce yer verilmiştir.

## Bulgular

### Katılımcıların STEM Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin STEM'e yönelik farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Tablo 2'de katılımcıların FFÖ'de yer alan maddelere ait betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2.

STEM Farkındalık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{X}$	ss
1. FeTeMM öğrencilere üst düzey düşünme becerisi kazandırır.	4.30	.63
2. FeTeMM bireylerin temel bilgi ve becerilerini kullanarak mühendislik alanında yaratıcılıklarını geliştirmesine katkı sağlar.	4.26	.65
3. FeTeMM eğitimi öğrencileri öğrenmek için cesaretlendirir.	4.22	.69
4. FeTeMM eğitimi öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir.	4.36	.73
5. FeTeMM eğitiminin temelini çocukların erken yaşlarda bilimsel bilgiyle karşılaşmalarını sağlayıcı etkinlikler oluşturur.	4.30	.70
6. FeTeMM eğitimi öğrencilerin bir probleme yönelik birden fazla çözüm alternatifinin olduğunu keşfetmelerini sağlar.	4.36	.70
7. FeTeMM eğitimi öğrencilerde işbirlikli çalışmayı geliştirir.	4.21	.69
8. FeTeMM uygulamaları öğrencilerin özgüvenini geliştirir.	4.31	.66
9. Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik eğitim yaklaşımı olan FeTeMM, dört temel disiplini içinde barındırır.	4,20	.85
10. FeTeMM eğitimi öğrencilerin eleştirel bakış açısı kazanmalarını destekler.	4.24	.58
11. FeTeMM eğitiminin amacı, disiplinler arasında ilişki kurarak öğrenmenin bütüncül bir yaklaşım ile gerçekleştirilmesidir.	4,19	.77
12. Fendeki bazı konular doğrudan matematik bilgi ve becerisi ister.	3.70	.93
13. Fen, matematik ve mühendisliğin buluşması fenin günlük hayattaki kullanım becerisini artırır.	4.00	1.0
14. FeTeMM uygulamaları öğrencilerin derse karşı ilgisini ve dikkatini dağıtmaz.	4.00	1.12
15. FeTeMM eğitimi öğrencilerin kariyer bilincine bir katkısı olur.	4.20	.91
16. FeTeMM etkinliklerini uygulamak zaman kaybına yol açmaz.	4.29	.85
17. Fen dersine mühendislik alanının entegrasyonu gereklidir.	4.20	.94

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin STEM farkındalık düzeylerine ait betimsel istatistikler incelendiğinde, olumlu bakış boyutu ortalamasının ( $\bar{x}=4.22$ ) olumsuz bakış boyutu ortalamasından ( $\bar{x}=4.15$ ) daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek ortalamaya sahip maddelerin ( $\bar{x}=4.36$ ) “*FeTeMM eğitimi öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir*” ve “*FeTeMM eğitimi öğrencilerin bir probleme yönelik birden fazla çözüm alternatifinin olduğunu keşfetmelerini sağlar*” maddeleri olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya ( $\bar{x} = 3.70$ ) sahip maddenin ise “*Fendeki bazı konular doğrudan matematik bilgi ve becerisi ister*” maddesi olduğu belirlenmiştir.

### STEM Farkındalık Düzeylerinde Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem kapsamında katılımcıların STEM farkındalık düzeylerinde cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA’nın varsayımı olan varyansların homojenliği için Levene F testi ( $p>.05$ ) yapılmış ve varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Box M testi (Box M =5.53,  $p>.05$ ) aracılığıyla kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı sınanmış ve bu varsayımında sağlandığı tespit edilmiştir. Varsayımların sağlanması sayesinde analizde MANOVA testi kullanılmıştır. Kadın ve erkek katılımcıların STEM farkındalık düzeylerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.  
Katılımcıların STEM Farkındalık Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Ölçek Alt Kategorileri	Kadın			Erkek		
	n	ort	ss	n	ort	ss
<b>Olumlu Bakış Açısı</b>	90	4.27	0.52	14	3.93	0.30
<b>Olumsuz Bakış Açısı</b>	90	4.20	0.77	14	4.01	0.65

Tablo 3’te yer alan verilerle yapılan MANOVA testi sonucunda öğretmenlerin STEM farkındalıklarının cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda=0.943;  $F(2,101)=3.048$ ;  $p>.05$ ; Eta-Kare=.06).

### STEM Farkındalık Düzeylerinde Katılımcıların Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında katılımcıların STEM farkındalık düzeylerinde eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA’nın varsayımı olan varyansların homojenliği için Levene F testi ( $p>.05$ ) yapılmış ve varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Box M testi (Box M =7.64,  $p>.05$ ) aracılığıyla kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı sınanmış ve bu varsayımında sağlandığı tespit edilmiştir. Varsayımların sağlanması sayesinde analizde MANOVA testi kullanılmıştır. Katılımcıların eğitim düzeylerinin açısından STEM farkındalık düzeylerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.  
Katılımcıların STEM Farkındalık Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Ölçek Alt Kategorileri	Ön Lisans & Lisans			Lisansüstü		
	n	ort	ss	n	ort	ss
<b>Olumlu Bakış Açısı</b>	86	4.20	0.52	18	4.33	0.44
<b>Olumsuz Bakış Açısı</b>	86	4.13	0.79	18	4.40	0.50

Tablo 4’te yer alan verilerle yapılan MANOVA testi sonucunda öğretmenlerin STEM farkındalıklarının eğitim düzeyleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda=0.981;  $F(2,101)=0.991$ ;  $p>.05$ ; Eta-Kare=.019).



## STEM Farkındalık Düzeylerinde Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem kapsamında katılımcıların STEM farkındalık düzeylerinde mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA'nın varsayımı olan varyansların homojenliği için Levene F testi ( $p>.05$ ) yapılmış ve varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Box M testi (Box M =24.46,  $p>.05$ ) aracılığıyla kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı sınanmış ve bu varsayımında sağlandığı tespit edilmiştir. Varsayımların sağlanması sayesinde analizde MANOVA testi kullanılmıştır. Katılımcıların eğitim düzeylerinin açısından STEM farkındalık düzeylerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.  
Katılımcıların STEM Farkındalık Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Ölçek Alt Kategorileri	Olumlu Bakış Açısı			Olumsuz Bakış Açısı		
	n	ort	ss	n	ort	ss
0-5 Yıl	66	4.22	.43	66	4.21	.72
6-10 Yıl	12	4.26	.77	12	4.28	.95
11-15 Yıl	16	4.12	.63	16	3.95	.74
16-20 Yıl	6	4.50	.50	6	4.43	.62
21 ve üstü	4	4.10	.27	4	3.70	.77

Tablo 5'te yer alan verilerle yapılan MANOVA testi sonucunda öğretmenlerin STEM farkındalıklarının mesleki kıdemleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Wilks' Lambda=0.946;  $F(8,196)=0.689$ ;  $p>.05$ ; Eta-Kare=.027).

## STEM Farkındalık Düzeylerinde Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte Türüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında katılımcıların STEM farkındalık düzeylerinde mezun oldukları fakülte türü açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA'nın varsayımı olan varyansların homojenliği için Levene F testi ( $p>.05$ ) yapılmış ve varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Box M testi (Box M =1.58,  $p>.05$ ) aracılığıyla kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı sınanmış ve bu varsayımında sağlandığı tespit edilmiştir. Varsayımların sağlanması sayesinde analizlerde MANOVA testi kullanılmıştır. Katılımcıların eğitim düzeyleri açısından STEM farkındalık düzeylerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.  
Katılımcıların STEM Farkındalık Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Dağılımı

Ölçek Alt Kategorileri	Eğitim Fak.			Diğer Fak.		
	n	ort	ss	n	ort	ss
Olumlu Bakış Açısı	99	4.22	0.51	5	4.20	0.36
Olumsuz Bakış Açısı	99	4.20	0.75	5	3.60	0.51

Tablo 6'da yer alan verilerle yapılan MANOVA testi sonucunda öğretmenlerin STEM farkındalıklarının mezun oldukları fakülte türü açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Wilks' Lambda=0.955;  $F(2,101)=2.371$ ;  $p>.05$ ; Eta-Kare=.045).

## STEM Farkındalık Düzeylerinde Katılımcıların STEM Eğitimi Alıp Almama Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında katılımcıların STEM farkındalık düzeylerinde daha öncesinde STEM'le ilgili bir eğitim alıp almama durumları açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA'nın varsayımı olan varyansların homojenliği için Levene F testi ( $p>.05$ ) yapılmış ve varsayımın sağlandığı tespit

edilmiştir. Ayrıca Box M testi ( $Box M = 4.58$ ,  $p > .05$ ) aracılığıyla kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı sınanmış ve bu varsayımında sağlandığı tespit edilmiştir. Varsayımların sağlanması sayesinde analizlerde MANOVA testi kullanılmıştır. Katılımcıların STEM’le ilgili eğitim alıp almama durumları açısından farkındalık düzeylerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.  
Katılımcıların STEM Farkındalık Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının STEM Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımı

Ölçek Alt Kategorileri	STEM Eğitimi Alma			STEM Eğitimi Almama		
	n	ort	ss	n	ort	ss
<b>Olumlu Bakış Açısı</b>	35	4.43	0.44	69	4.11	0.51
<b>Olumsuz Bakış Açısı</b>	35	4.42	0.67	69	4.05	0.76

Tablo 7’de yer alan verilerle yapılan MANOVA testi sonucunda öğretmenlerin STEM Farkındalıklarının STEM eğitimi alıp almama durumları açısından anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda=0.905;  $F(2,101)=5.283$ ;  $p < .05$ ; Eta-Kare=.095). Eğitim alan ve almayan katılımcıların puan ortalamaları incelendiğinde hem olumlu hem de olumsuz bakış açısı faktörlerinde daha önce eğitim alan katılımcıların ortalamalarının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Gruplar arasındaki farkların pratikteki etkisini incelemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri ise daha önce STEM eğitimi alan katılımcıların STEM’e yönelik farkındalık düzeyleri üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Pallant, 2007).

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin STEM’e yönelik farkındalık düzeyleri ve farkındalıklarının; cinsiyet, mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve STEM eğitimi alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin STEM’e yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ve farkındalık düzeylerinin STEM eğitimi alanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı ancak cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından ise anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, STEM uygulamalarının okul öncesi dönem düzeyinde yaygınlaşmasına katkı sağlayabilme açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Çünkü öğretmenlerin derslerinde STEM etkinliklerine yer vermeye yönelik güvenleri ile STEM hakkındaki bilgi düzeyleri arasında güçlü ilişkiler vardır (Nadelson vd., 2013). Örneğin Tao (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde STEM eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip olmakla birlikte çoğunluğunun STEM eğitimini sınıf ortamlarında uygulama konusunda kendilerine güvenmediklerini ortaya koymuştur. Bunun olası bir nedenini ise STEM eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmamaya ilişkilendirmiştir. Ancak bu çalışmada Tao (2019)’nun çalışmasından farklı olarak katılımcıların STEM farkındalıklarının yüksek olması, bu konuda daha önceki eğitim hayatlarında (muhtemelen lisans eğitimi döneminde ve hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında) almış oldukları eğitimle ilişkilendirilebilir. Çünkü Tao (2019) çalışmasında öğretmenlerin STEM eğitimi vermek konusundaki öz güven düşüklüklerini yeterli eğitim almamaları nedeniyle yaşadıkları bilgi ve farkındalık eksikliği ile ilişkilendirmiştir.

Alan yazında okul öncesi eğitimde ve farklı branşlarda yürütülen bazı araştırmalar da benzer sonuca ulaşılmıştır. Örneğin Baltasvias ve Kyridis, (2020) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin STEM’e yönelik olumlu bakış açılarına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Diğer taraftan Altun (2020) ve Özdemir (2019) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerle yürütülen bir diğer çalışmada Çevik vd. (2017) ortaokul öğretmenlerinin (Fen Bilimleri, Matematik ve Bilişim) STEM farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerle yürütülen bu çalışma sonuçlarına paralel olarak farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülen araştırma sonuçlarında da benzer

sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmaların genellikle fen bilimleri, matematik ve sınıf öğretmen adayları ile yürütüldüğü dikkat çekerken, öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin ise genel olarak orta düzey ve üstünde olduğu tespit edilmiştir (Aşılıoğlu ve Yaman, 2020; Dadacan, 2021; Er ve Acar-Başegmez, 2020; Şimşek, 2019). Diğer taraftan okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülen bir çalışmada Chen, Huangve Wu (2021) öğretmen adaylarının STEM özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmalardan farklı olarak araştırmalarını genel olarak üniversite öğrencileri ile yürüten Hebecci ve Usta (2017) ise üniversite öğrencilerinin STEM farkındalıklarının yüksek düzeyde olduklarını belirlemişlerdir. Genel olarak bakıldığında hem öğretmen hem de öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalarda katılımcıların STEM'e bakış açılarının olumlu olduğu ve STEM farkındalıklarının ise genelde yüksek düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan, okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının yüksek olması sonucu ilgili alan yazınla paralellik göstermektedir. Hem bu çalışmada hem de benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlar STEM uygulamalarının okullarda yaygınlaşması açısından olumlu olarak değerlendirilmekle birlikte bu durumun olası nedeni ise son yıllarda STEM eğitime verilen önem ve katılımcıların hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler aracılığıyla bu konuda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları ile ilişkilendirilebilir.

Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Bu sonuca paralel olarak alan yazında yürütülen benzer araştırmalarda da, öğretmenlerin (Çevik vd., 2017; Özdemir, 2019), öğretmen adaylarının (Aşılıoğlu ve Yaman, 2020; Dadacan, 2021; Koyunlu-Ünlü ve Dere, 2019; Şimşek, 2019) okul yöneticileri ve öğretmenlerin (Ciğerci, 2020) STEM farkındalıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Chen vd. (2021) okul öncesi öğretmen adaylarının STEM ile ilgili duyuşsal özelliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen sonuçtan farklı olarak bazı çalışmalar da ise katılımcıların STEM farkındalıklarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Örneğin Kırte (2019) kadın sınıf öğretmenlerinin STEM'e yönelik olumsuz bakış açılarının erkeklere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Benzer olarak Er ve Acar-Başegmez (2020) kadın öğretmen adaylarının, Hebecci ve Usta (2017) kadın üniversite öğrencilerinin STEM farkındalıklarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Sonuç olarak bu çalışmada katılımcıların STEM farkındalıklarının cinsiyet açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bahsedilen diğer çalışmaların bazılarında bu sonuca paralel sonuçlara ulaşılırken bazılarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sonuçlara bakıldığında genel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin STEM farkındalıklarının cinsiyetlerine göre farklılaşmaması önemli bir sonuçtur. Toplumumuzda genel kanı olarak yer edinmiş olan ve cinsiyet stereotipleriyle ilişkili olarak fen ve mühendislik alanlarının erkeklere daha uygun olduğu düşüncesine rağmen özellikle bazı araştırmalarda kadın katılımcıların lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmesi bu ön kabulün önüne geçilmesi adına önemlidir. Sonuçta cinsiyet değişkeninin incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sonuçlardaki bu farklılıklardan hareketle katılımcıların STEM farkındalıklarında cinsiyet farklılığı açısından net yorumlar yapabilmek zorlaşmaktadır. Bunun olası bir nedeni katılımcıların STEM farkındalıklarında cinsiyet dışındaki diğer değişkenlerin daha etkili olması olabilir. Ancak bu hususun daha da netleştirilmesi açısından özellikle nitel veri toplama araçlarıyla yürütülecek yeni araştırmalar fayda sağlayabilir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının mesleki kıdemleri açısından arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Bu sonuca paralel olarak benzer amaçla yürütülen birçok araştırmada da öğretmenlerin STEM farkındalıklarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Baran, Baran, Efe ve Maskan, 2020; Ciğerci, 2020; Özdemir, 2019). Bu araştırmada elde edilen sonuçtan farklı olarak bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin STEM farkındalıklarının mesleki kıdem açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Çevik vd. (2017) tarafından yürütülen çalışma sonucunda 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin diğerlerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak Altun (2020), sınıf öğretmenlerinin STEM'e ilişkin olumlu bakışlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaştığını, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin diğer kıdem yıllarına göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Buna paralel olarak Karakaya vd. (2018) fen bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmada genç öğretmenlerin daha yüksek farkındalık düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir. Görüldüğü gibi mesleki kıdem açısından birçok araştırmada farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin STEM farkındalıklarının kıdemleri açısından farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar olduğu gibi farklılaşma olduğunu tespit eden çalışmalarda bulunmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin STEM farkındalıkları ile kıdem yılları arasındaki ilişkiye dair kesin kanıtlara ulaşmanın zor olduğu söylenebilir.

Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının mezun olunan fakülte türü açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Bu sonuca benzer olarak Cigerci (2020), okul yöneticileri ve öğretmenlerin, Özdemir (2019) ve Kırte (2019) ise sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının mezun olunan program açısından farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçların aksine Çevik vd. (2017) ise eğitim fakültesi mezunu ortaokul öğretmenlerinin STEM farkındalık düzeylerinin fen-edebiyat fakültesi mezunlarına kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada ve diğer çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin STEM farkındalıklarının mezun oldukları fakülte türü açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun olası nedenleri, çalışmalara katılan öğretmenlerin genel olarak eğitim fakültesinden mezun olmaları ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sayıca az olması olabilir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının eğitim düzeyleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Bu sonucun aksine Çevik vd. (2017), ortaokul öğretmenlerinin STEM'e yönelik olumsuz bakış açılarının katılımcıların öğrenim durumlarına göre farklılaştığını belirlemiştir. Buna göre ön lisans mezunu öğretmenlerin STEM'e yönelik olumsuz bakışlarının lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırma kapsamında son olarak okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının STEM eğitimi alma durumları açısından anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir ( $p<.05$ ). STEM farkındalık düzeyleri STEM eğitimi alanların lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuca paralel olarak Lange vd. (2021) yaklaşık 2 yıllık bir eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik tutum, inanç ve özgüvenlerinde gelişmeler sağladığını tespit etmişlerdir. Benzer bir diğer araştırmada Knowles (2017) STEM eğitimi ile ilgili bir proje kapsamında eğitime katılan öğretmenlerin farkındalıklarının geliştiğini tespit etmiştir. Diğer taraftan ulusal alan yazında yürütülen bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Koyunlu Ünlü ve Dere (2019), okul öncesi öğretmen adaylarının, Cigerci (2020) okul yöneticileri ve öğretmenlerin ve Şimşek (2019) farklı branşlardaki öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının daha önce bu konuda eğitim alma durumuna göre farklılaştığını ve daha önce STEM eğitimi alan öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak STEM eğitimi alma durumunun genel olarak öğretmenlerin STEM farkındalıklarını etkilediği ve beklendiği gibi STEM'e yönelik eğitimler alan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### **Sınırlılıklar ve Öneriler**

Bu çalışma gönüllü olarak katılım gösteren 105 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu örneklemin tüm okul öncesi öğretmenleri evrenini temsil etmesi beklenemez. Bu nedenle yapılacak yeni çalışmaların daha büyük örneklerle yürütülmesi önerilmektedir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı verilerin ölçek aracılığıyla elde edilmiş olmasıdır. Bu konuda yapılacak yeni araştırmalarda daha derinlemesine bir anlayış geliştirmek amacıyla nitel araştırma desenleri esas alınabilir ve görüşmeler aracılığıyla daha derinlemesine veriler toplanabilir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin STEM farkındalıklarında sadece daha öncesinde STEM ile ilgili bir eğitim alma durumuna göre farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. STEM ile ilgili bir eğitim alan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin diğerlerine kıyasla yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerine STEM'e yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi ve diğer taraftan öğretmen adaylarına da lisans eğitimleri esnasında STEM'e yönelik dersler ve eğitimler verilmesi önerilebilir. Çünkü öğretmenlerin STEM ile ilgili farkındalık düzeylerinin artması onların sınıflarında STEM etkinliklerine yer verme düzeylerinde de artışlar meydana getirebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin farkındalık düzeylerini artırmak adına STEM ile ilgili eğitimlere katılmaları teşvik edilmelidir. Bu araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise okul öncesi öğretmenlerinin STEM'e yönelik olarak sadece

farkındalıklarının incelenmesidir. Yapılacak olan yeni araştırmalarda farklı değişkenlerinde araştırma modellerine dahil edilmesi önerilmektedir.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The Works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

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

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: Temmuz 2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: E-60263016-050.06.04-55667

### Kaynakça

- Abanoz, T. ve Deniz, Ü. (2021). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı ve bu yaklaşıma uygun fen etkinlikleri: Sahadan görüşler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1-24.
- Adıgüzel, T., Ayar, M. C., Çorlu, M. S. ve Özel, S. (2012). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimi: Disiplinlerarası çalışmalar ve etkileşimler. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Niğde, Türkiye.
- Akgündüz, D. ve Akpınar, B. C. (2018). Okulöncesi eğitiminde fen eğitimi temelinde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(1), 1-26.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi. <https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/fakulteler/egitim/Documents/STEM%20E%C4%9Fitimi%20T%C3%BCrkiye%20Raporu.pdf>
- Akyıldız, T. Y. (2020). *Eğitim yöneticilerinin STEM eğitimi farkındalığının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa,
- Altun, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Amran, M. S., Bakar, K. A., Surat, S., Mahmud, S. N. D., ve Shafie, A. A. B. M. (2021). Assessing preschool teachers' challenges and needs for creativity in STEM education. *Asian Journal of University Education*, 17(3), 99-108.
- Aşlıoğlu, B. ve Yaman, F. (2020) Öğretmen adaylarının STEM (FETEMM) farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*. 24-84.
- Aydın, T. (2019). *STEM uygulamalarının okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve bilişsel alan gelişimlerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Azamet, C. ve Altun-Yalçın, S. (2020). Basit malzemelerle yapılan STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları açısından incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(39): 2455-2471. doi: 10.31576/smryj.719.
- Baltsavias, A. and Kyridis, A. (2020). Preschool teachers' perspectives on the importance of STEM education in Greek preschool education. *Journal of Education and Practice*, 11(IKKEART-2020-2696), 1-10. doi:10.7176/JEP/11-14-01
- Başaran, M. (2018). *Okul öncesi eğitimde STEM yaklaşımının uygulanabilirliği (eylem araştırması)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Baran, M., Baran, M., Efe, H. A. ve Maskan, A. (2020). Fen alanları öğretmenleri ve fen alanları öğretmen adaylarının FeTeMM (STEM) farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-29.
- Bakırcı, H. ve Karışan, D. (2018). Investigating the pre-service primary school, mathematics and science teachers' STEM awareness. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 32-42.
- Baysal, R. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Behram, M. (2019). *STEM eğitiminin okul öncesi dönemi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2016). FETEMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Part: B Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(2), 61-76.
- Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programı'nın 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 275-292.

- Chen, Y. L., Huang, L. F., and Wu, P. C. (2021). Pre-service preschool teachers' self-efficacy in and need for STEM education professional development: STEM pedagogical belief as a mediator. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 137-147.
- Chute, E. (2009). STEM education is branching out: Focus shifts from making science, math accessible to more than just brightest Pittsburgh Post-Gazette. <https://www.post-gazette.com/news/education/2009/02/10/STEM-education-is-branching-out/stories/200902100165>
- Ciğerci, D. (2020). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin FETEMM eğitimine yönelik farkındalıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, M., Daniştay, A. ve Yağcı, A. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin FETEMM (fen-teknoloji-mühendislik-matematik) farkındalıklarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 584-599.
- Çolakoğlu, M. H. ve Gökben, A. G. (2017). Türkiye'de eğitim fakültelerinde FETEMM (STEM) çalışmaları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 46-69.
- Dadacan, G. (2021). *Öğretmen adaylarının STEM öğretimiyle ilgili özyeterlik farkındalık ve yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Er, K. O. ve Acar-Başegmez, D. (2020). Öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamalarına ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14(2), 941-987.
- Ergün ve Balçın, (2020). Farklı değişkenler açısından öğretmenlerin STEM eğitimi farkındalıkları. A. Dönger (Ed.), *Eğitim bilimleri teori, güncel araştırmalar ve yeni eğilimler/2* (1. baskı) içinde (s. 1-20). Montenegro: İvpe.
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2021). Erken çocuklukta STEM eğitimi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 255-284. doi: 10.24130/eccd-jecs.1967202151265
- Gonzalez, H. B. and Kuenzi, J. J. (2012, August). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Washington, DC: Congressional Research Service, Library of Congress. <https://www.fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf>
- Gözüm, A. İ. C. (2022). Digital games for STEM in early childhood education: Active co-playing parental mediation and educational content examination. In S. Papadakis & M. Kalogiannakis (Eds.), *STEM, robotics, mobile apps in early childhood and primary education. Lecture notes in educational technology*. Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-0568-1\\_21](https://doi.org/10.1007/978-981-19-0568-1_21)
- Gülpınar, Ş. N. (2019). *Fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adaylarının STEM'e yönelik farkındalık, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Günşen, G., Uyanık, G. ve Akman, B. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Semantik Algılarının ve STEM Yaklaşımına Yönelik Düşüncelerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2173-2186. doi:10.24106/kefdergi.3387
- Hebecci, M.T. ve Usta, E. (2017). *Üniversite öğrencilerinin FETEMM farkındalık durumlarının incelenmesi*. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu. Afyon.
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 124-138.
- Karamete-Gözcü, Ş. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerin aldıkları STEM eğitimine ilişkin düşünceleri ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırte, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıklarının, yeterliklerinin ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Knowles, J. G. (2017). *Impacts of professional development in integrated STEM education on teacher self-efficacy, outcome expectancy, and STEM career awareness* (Unpublished Doctoral Dissertation). Purdue University, West Lafayette.



- Koç, A. (2019). *Okul öncesi ve temel fen eğitiminde robotik destekli ve basit malzemelerle yapılan STEM uygulamalarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Koyunlu Ünlü, Z. ve Dere, Z. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının FETEMM farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 44-55.
- Lange, A. A., Nayfeld, I., Mano, H., and Jung, K. (2021). Experimental effects of a preschool STEM Professional learning model on educators' attitudes, beliefs, confidence, and knowledge. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1-31. doi: 10.1080/10901027.2021.1911891
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Nadelson, L. S., Callahan, J., Pyke, P., Hay, A., Dance, M., and Pfiester, J. (2013). Teacher STEM perception and preparation: Inquiry-based STEM Professional development for elementary teachers. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 157-168.
- National Science Teacher Association (NSTA). (2014). Early childhood science education. <https://www.nsta.org/nstas-official-positions/early-childhood-science-education>
- Okur-Akçay, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine karşı tutum ve inançlarına yönelik ölçeğin Türkçeye uyarlanması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 164-177.
- Ostler, E. (2012). 21<sup>st</sup> century STEM education: A tactical model for long-range success. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(1), 28-33.
- Özbilen, A. G. (2018). STEM eğitime yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 1-21.
- Özdemir, U. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin FETEMM farkındalıkları ve FETEMM eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özgök, A. D. (2019). *60-75 aylık çocukların STEM etkinliklerinde problem çözme ve bilişsel düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Şahin, A., Ayar, M. C. ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(1), 297-322.
- Şahin, M. ve Hacıömeroğlu, G. (2021). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının Fetemm farkındalıkları ve FETEMM öğretim yönelimlerinin incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*. 5(2). 17-27. doi: 10.29345/futvis.170
- Şimşek, A. (2019). *Öğretmen adaylarının FETEMM farkındalığı ve öğretim programına entegrasyonu hakkında görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Tao, Y. (2019). Kindergarten teachers' attitudes toward and confidence for integrated STEM education. *Journal for STEM Education Research*, 2(2), 154-171.
- Timur, B. ve Sayıt, D. (2020). Öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri ve STEM farkındalıklarının incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 195-219.
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *The Journal of New Trends in Education Science*. 1(1), 39-54.
- Uyanık Balat, G. ve Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(42), 337-348.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 251-257.
- White, D. W. (2014). What is STEM education and why is it important. *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(14), 1-9.
- Whitehouse. (2016). At White house science fair, president Obama calls on this generation of students to tackle the grand challenges of our time. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/04/13/fact-sheet-white-house-science-fair-president-obama-calls-generation>

## Extended Summary

### Introduction

Preschool period is a period in which development is the fastest and has a critical importance in terms of all developmental areas (Aydın, 2019; Başaran, 2018; Behram, 2019). The rapid development of the brain in the preschool period provides a strong foundation for the cognitive, language, motor, social and emotional development of children (MEB, 2013). In the preschool period, children want to explore the environment, although they are curious, inquisitive and have a high imagination (NSTA, 2014). Because of these developmental characteristics, it is important to develop children's technology, science, mathematics and engineering skills in the preschool period (Erol and İvrendi, 2021). STEM practices are an effective method in developing these skills. With STEM education, the development of children's problem solving, analytical thinking, communication and scientific process skills is supported (Abanoz and Deniz, 2021; Akgündüz and Akpınar, 2018; Azamet and Altun-Yalçın, 2020; Aydın, 2019; Süldür, 2019; Şahin, Ayar and Adıgüzel, 2014; Uyanık-Balat and Günşen, 2017; Gözüm, 2022). Preschool teachers who planned and implemented STEM education in accordance with the needs, interests and development levels of children in the preschool period (Abanoz and Deniz, 2021; Karamete-Gözcü, 2019). The methods and techniques used by the teachers, as well as the awareness levels and attitudes of the teachers, are very effective in increasing the children's interest level towards science and having a positive attitude (Okur-Akçay, 2013; Uyanık-Balat and Günşen, 2017; Ünal and Akman, 2006; Tao, 2019). STEM awareness of teachers affects their interest in this approach, their attitudes and behaviors towards STEM applications in their classrooms (Baltsavias and Kyridis, 2020; Ergün and Balçın, 2020). Because of all these, teachers' awareness of this issue is of great importance in terms of the level of inclusion of STEM education in educational environments and the quality of the education they provide (Buyruk and Korkmaz, 2016). In this context, many studies have been conducted to determine the STEM awareness of educators (Altun, 2020; Aşılıoğlu and Yaman, 2020; Bakırcı and Karışan, 2018; Baysal, 2019; Buyruk and Korkmaz, 2016; Ciğerci, 2020; Çevik et al., 2017; Dadacan, 2021; Er and Acar-Başegmez, 2020; Hebebe and Usta, 2017; Karakaya et al., 2018; Kırtı, 2019; Özbilen, 2018; Özdemir, 2019; Şimşek, 2019; Timur and Sayıt, 2020). However, these studies were carried out with different branch teachers, teacher candidates, and education administrators. Koyunlu-Ünlü and Dere, (2019) studied the STEM awareness of pre-school teacher candidates and found that male pre-service teachers have higher STEM awareness than female pre-service teachers and that STEM education increases STEM awareness. Günşen, Uyanık, and Akman (2019) aimed to determine preschool teachers' thoughts and STEM semantic perceptions about STEM approach and determined that teachers' semantic perceptions towards STEM fields include positive attitudes and that teachers have little idea about STEM. Şahin and Hacıömeroğlu (2021), on the other hand, examined pre-school and primary teacher candidates' STEM awareness and orientation levels and found that teachers' STEM awareness and orientation levels were positive and high. Uğraş (2017) examined the thoughts of preschool teachers on STEM education practices and determined that they wanted to receive STEM-based training and apply it in their lessons. When the previous studies are examined, some studies have been carried out with preschool teachers and teacher candidates. However, this study is important in terms of aiming to determine the STEM awareness of preschool teachers, unlike its counterparts. For this reason, it is thought that the study will contribute to the literature.

### Method

This research, based on the correlational survey model, was conducted with 105 preschool teachers. Personal Information Form and "STEM Awareness Scale (SAW)" developed by Buyruk and Korkmaz (2016) were used as data collection tools in the study. The personal information form included questions to determine the demographic characteristics of teachers (gender, professional seniority, type

of faculty graduated, education level and whether or not they received STEM education).The scale developed by Buyruk and Korkmaz (2016); It has a 5-point likert-type rating as Strongly Disagree (1), Disagree (2), Undecided (3), Agree (4), Strongly Agree (5).The scale consists of 17 items in total and two sub-factors: "Positive Perspective" and "Negative Perspective". The "Positive View" factor consists of 12 items and the "Negative View" factor consists of 5 items. In the analysis of the data obtained in the study, descriptive statics and the MANOVA test, one of the multivariate tests, were used.

### **Findings**

As a result of the study, it was determined that the preschool teachers participating in the study had a high level of awareness towards STEM. It was determined that the STEM awareness of preschool teachers differed significantly in terms of their STEM education status. STEM awareness levels of preschool teachers differ significantly in favor of those who receive STEM education. In addition, it was determined that there was no significant difference of STEM awareness of preschool teachers, in terms of gender, type of faculty graduated, education level and professional seniority.

### **Discussion, Results and Recommendations**

It has been determined that there is a differentiation in the STEM awareness of preschool teachers only according to their previous STEM education. It is seen that the awareness levels of the teachers who received training on STEM are higher than the others. In this context, it can be suggested that preschool teachers should be given in-service training on STEM and that teacher candidates should be given STEM-oriented courses and trainings during their undergraduate education. Because the increase in the awareness levels of teachers about STEM may increase their level of including STEM activities in their classrooms. The results of this study are limited to 105 preschool teachers who participated voluntarily. This sample cannot be expected to represent the entire universe of preschool teachers in Turkey. For this reason, it is recommended that new studies be conducted with larger samples. In order to develop a more in-depth understanding in new researches on this subject, qualitative research designs can be taken as basis and qualitative data collection methods such as interview and observation can be used.

## The Analysis of Grade Teachers' Views on Peer Bullying

Mustafa KUTLU<sup>1</sup> Nezahat Hamiden KARACA<sup>2</sup>

### To cite this article:

Kutlu, M. ve Karaca, N.H. (2021). The analysis of grade teachers' views on peer bullying. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 621-641.doi:10.30900/kafkasegt.983537

Research article

Received:16.08.2021

Accepted:10.08.2022

### Abstract

Bullying has been seen as a common problem in schools for years, and it is emphasized that many individuals have a memory of bullying as a bully, victim, bully/victim or bystander during their school years. The purpose of the study is to determine to what extent classroom teachers know about peer bullying, how they intervene when they encounter peer bullying, and what their suggestions are for the prevention of bullying. The research group consists of 23 (third and fourth grade) classroom teachers working in the district of Iscehisar, Afyonkarahisar. In this research, in which qualitative research method was used, data were collected using a structured interview form. The data obtained from the research were grouped by the researchers using the descriptive analysis method. As a result of the research, it was seen that most of the teachers defined peer bullying as "Using Force, Frightening". Regarding their observations regarding the victims, they expressed their opinions as "Lack of Self-Confidence, Introversion". As a cause of peer bullying, most of the teachers stated that "the attitude of the family, the influence of the environment". Most of the teachers who thought that the problem of peer bullying could be solved with seminars and training stated that they encountered peer bullying behavior in their classroom.

**Keywords:** Peer bullying, primary school teacher, opinions.

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Teacher, mustafakutlu@windowlive.com, MEB, Turkey

<sup>2</sup>  Author, Associate Professor, nhamiden@gmail.com, Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Turkey

## Sınıf Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Mustafa KUTLU<sup>1</sup> Nezahat Hamiden KARACA<sup>2</sup>

### Atf:

Kutlu, M. ve Karaca, N. H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 621-641. doi:10.30900/kafkasegt.983537

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:**16.08.2021

**Kabul Tarihi:**10.08.2022

### Öz

Akran zorbalığı, yıllardır okullarda yaygın bir sorun olarak görülmekte ve birçok bireyin okul yıllarında zorba, kurban, zorba/kurban ya da seyirci olarak zorbalıkla ilgili bir anısı bulunduğu vurgulanmaktadır. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığı hakkında ne derece bilgi sahibi oldukları, akran zorbalığı ile karşılaştıklarında nasıl müdahale ettikleri ve zorbalığın önlenmesine yönelik önerilerinin neler olduğunun tespit edilmesidir. Araştırma grubunu Afyonkarahisar, İscehisar ilçesinde görev yapan 23 (üçüncü ve dördüncü sınıf) sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile araştırmacılar tarafından gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun akran zorbalığını “güç kullanmak, korkutmak” olarak tanımladıkları görülmüştür. Kurbanlara ilişkin gözlemlerine yönelik olarak “özgüven eksikliği, içine kapanıklık” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Akran zorbalığına neden olarak ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu “ailenin tutumu, çevrenin etkisi” şeklinde beyanda bulunmuşlardır. Akran zorbalığı sorununun seminer ve eğitimle çözülebileceğini düşünen öğretmenlerin büyük bir bölümü sınıfında akran zorbalığı davranışı ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Akran zorbalığı, sınıf öğretmeni, görüşler.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, Öğretmen, mustafakutlu@windowslive.com, MEB, Türkiye

<sup>2</sup> Yazar, Doç. Dr., nhamiden@gmail.com, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

## Giriş

Akran zorbalığı kavramı ilk olarak Olweus tarafından 1970'lerde ortaya atılmıştır. Ülkemizde ise 2000'li yıllardan itibaren akran zorbalığı bir kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır (Palak, 2018). Zorbalık, gerçek ve algılanan bir güç dengesizliğinin tarafları üzerinde olumsuz etkileri olabilen, çocukların önemli bir bölümünü etkileyebilen, tarafları üzerinde uzun dönemde kalıcı izler bırakabilen ve ciddi hasarlara neden olabilen yaygın, kişisel, sosyal ve küresel bir sorun olarak görülmektedir (Craig, Harel-Fisch, Fogel-Grinvald, Dostaler, Hetland, Simons-Morton ve Pickett, 2009; Gökler, 2009; Demirbağ-Polat, 2010; Bagai ve Erratt, 2019). Aynı zamanda zorbalık, genellikle okullarda görülebilen ve okul ortamında çocuklara önemli ölçüde zarar verebilen yaygın bir saldırganlık türü olarak ifade edilmektedir (James, 2010; Gökaya ve Tekinsav-Sütcü, 2018). Ancak okul şiddeti ile zorbalığı birbirine karıştırmamak gerekmektedir. Okul şiddeti; bireysel olarak gerçekleşirken; zorbalık tekrarlanan ve sürekliliği olan bir olgu olarak bilinmektedir. İki öğrencinin kavga etmesi okul şiddeti iken bir öğrencinin başka bir öğrenciyi fiziksel ya da sözel olarak sürekli taciz etmesi zorbalık olarak tanımlanmaktadır (Dilmaç, 2014). Bir öğrenci, bir veya daha fazla öğrencinin olumsuz eylemlerine zaman içinde tekrar tekrar maruz kaldığında zorbalığa uğramış olmaktadır (Olweus, 1994).

İrk, din, kültür, engellilik veya cinsiyet gibi bazı bireysel farklılıklar zorbalığa neden olabilmektedir (Stassen-Berger, 2007; Cowie ve Jennifer, 2008). Ayrıca zorbalığın, okulun ve sınıfın büyüklüğü ile de orantılı olduğu ifade edilmektedir. Büyük ve kalabalık okullarda, zorbalık sorunlarıyla daha sık karşılaşıldığı varsayılmaktadır (Olweus, 1993). Okulda zorbalığın nedenleri ve düzeyi, ülke, toplum ve ailedeki zorbalığın nedenleri ve düzeyleri ile paralellik gösterir ve hatta onların yansımaları olduğu kabul edilir. Geçmişten günümüze erkeklerin kadınlar üzerinde, zenginlerin fakirler üzerinde, güçlülerin zayıflar üzerinde, ebeveynlerin şiddet ve tehdit yoluyla çocuklar üzerinde kontrol sağladığı bilinen bir gerçektir. Benzer şekilde okul ortamında da yetişkinlerin veya güçlü çocukların diğer çocuklar üzerinde şiddete ve tehdide dayalı kontrol mekanizmaları kurabildiği sıklıkla gözlenmektedir (Arslan ve Savaşer, 2009). Zorbalık davranışı gösteren çocukların sıklıkla şiddeti benimsedikleri, diğerleri üzerinde baskın olmayı istedikleri, kurbanlarla çok az empati kurdukları, akranlarına olduğu kadar öğretmenlerine ve ebeveynlerine karşı da saldırgan davranışlarda buldukları görülmektedir (Olweus 1994; Arslan ve Savaşer, 2009).

Zorbalık ve cinsiyet ilişkisine bakıldığında, erkekler arasındaki zorbalık oranlarının her yaş grubunda kızlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Zorbalığın erkeklerde daha baskın bir strateji olarak yansımaları potansiyel olarak erkekleri zorbalık yapmaya daha istekli kılmaktadır (Olweus, 1994; Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Craig vd., 2009; Balak, 2017). Kızlar, erkeklere göre daha yüksek oranda kurban rolünde yer almakta ve bu durum, oran azalıp artsa da her yaş grubundaki kızlar için geçerli olmaktadır (Craig vd., 2009). Aynı zamanda zorbalık, gerek okulda gerekse okul dışında gerçekleşebilmektedir. Sınıflar, koridorlar (Bentley, 1996; Kılıç, 2009; Nazır, 2018), oyun alanları, spor salonları (Bentley, 1996; Smith ve Shu, 2000; Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick, 2005; Kılıç, 2009), okula geliş ve gidiş yolları (Olweus, 1993; Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Kılıç, 2009), okul bahçesi (Fekkes vd., 2005; Kılıç, 2009) gibi yerler akran zorbalığının yoğun olarak gerçekleştiği yerler olarak görülmektedir.

Zorbalık, bir öğrenci için ciddi fiziksel, sosyal, duygusal ve akademik sorunlara neden olabilmektedir (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009). Bu anlamda, zorbalığın belirli özellikleri (kurban tarafından söylenme korkusu gibi) ve belirli sonuçları (kurbanda düşük benlik saygısı ve depresyon gibi) bulunmaktadır (Smith ve Ananiadou, 2003). Zorbalık, başlangıçta okula gelmeyi istememe, okulu sevmeme ve sürekli devamsızlık yapma (Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Çalık vd., 2009; Kartal ve Bilgin, 2009), zamanla akademik başarının düşmesi (Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Kartal ve Bilgin, 2009; Eminoğlu, 2018), öğrencilerin kaygı, kızgınlık ve çaresizlik duyguları ile öz saygı ve öz güven düzeylerinde azalma ve çocukların kendilerini değersiz ve işe yaramaz hissetmelerine (Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Çalık vd., 2009; Gökler, 2009; Kartal ve Bilgin, 2009; Açıl, 2015) ve daha da ilerleyen aşamalarda bazı kronik ve psikolojik hastalıkların ortaya çıkmasına, hatta intihar girişimine dek varan olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Çalık vd., 2009; Kartal ve Bilgin, 2009).

Zorbalıkta ailenin de çok fazla etkisi vardır. Bireyin, doğumundan itibaren ilk eğitim yeri ailesidir. Bireyin, aile bireyleri ile sıcak ilişkiler içerisinde olması, orta çocukluk ve ergenlik dönemlerinde olumlu akran ilişkileri göstermesini sağlamaktadır (Polat ve Güldoğan, 2016). Aileden sonra toplumsal ilişkileri ve sosyal hayatı öğrenebildiği, akranlarıyla en yoğun iletişim ve etkileşim içerisinde olduğu ortam, okullar olarak görülmektedir. Çocuğun, okulun ilk yıllarında yaşayacağı olumlu akran ilişkileri, sosyal etkileşim ve ilişkilerinin olumlu olmasının yanında; aynı zamanda çocuğun ileriki yaşamında sosyal-duygusal ilişkilerine de olumlu olarak etki edebilmektedir. Okul hayatında akran ilişkileri önemli bir yer tutmakta ve çocuklar, okul ile birlikte gerçek akran ilişkilerini deneyimlemeye başlamaktadırlar. Çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve okula uyum süreçlerinin daha çabuk olması, başta akranları ve sınıf ortamı olmak üzere olumlu okul ortamına bağlı olmaktadır (Atış-Akyol, Yıldız ve Akman, 2017).

Akran zorbalığı, yıllardır okullarda yaygın bir sorun olduğu (Tompson, 2019) ve birçok bireyin okul yıllarında zorba, kurban, zorba/kurban ya da seyirci olarak zorbalıkla ilgili bir anısı bulunduğu vurgulanmaktadır (Ayas ve Pişkin, 2011). Ancak bireylerin zorbalık yaşadıklarında bunun farkına varamadıkları düşünülmektedir. Bu nedenle okullarda yaşanan bu problemin önlenilmesinin ilk adımı, bu problemin varlığının saptanabilmesi, özelliklerinin ve nedenlerinin belirlenebilmesidir. Okullar, zorbalık ve şiddetle, gelişen teknoloji ve değişen toplum normları nedeniyle son yıllarda daha fazla mücadele etmektedirler. Sınıf ve rehber öğretmenlerimizin yanında diğer okul personelleri (okul yönetimi, diğer branş öğretmenleri, yardımcı personel) zamanını, olumsuz öğrenci davranışlarına çözüm aramakla geçirmektedirler (Bentley, 1996; Çalık vd., 2009; Üstündağ-Şener vd., 2015). Özellikle ilkökul öğrencilerinin çeşitli uygulamalar ve etkinliklerle duygusal farkındalığı artırmalarının, okulda akranlar arası zorbalığın önlenmesi üzerindeki etkisinin önemli olduğu (Akay, 2019) ve öğrenciler için bu farkındalığın sağlanmasında en önemli kişilerin öğretmenler olacağı düşünülmektedir. Böylelikle daha sağlıklı öğrenme ortamlarının oluşacağı varsayılmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda da şu sorulara cevaplar aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenleri “akran zorbalığı” kavramı hakkında ne derece bilgi sahibidirler?
2. Sınıf öğretmenleri zorbalıkla şiddeti ayırt edebiliyorlar mı?
3. Daha önce akran zorbalığı vakası ile karşılaşmışlar mı?
4. Karşılaşmışlar ise nasıl müdahalede bulunmuşlar?
5. Zorbalık yapan çocuğun neden böyle bir davranışta bulunduğu konusunda fikirleri var mı?
6. Akran zorbalığını önlemeye yönelik önerileri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu çalışmada, ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz; verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı bir ırdelemedir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu analiz türünde veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve gruplandırılır (Kıncal, 2014).

Amaçsal örneklem yöntemiyle belirlenen üç okulda (alt, orta ve üst sosyo-ekonomik grupta yer alan birer okul) nitel araştırma yöntemi ve görüşme tekniği kullanılarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Görüşme, nitel araştırma yönteminde sık kullanılan bir veri toplama aracıdır. Araştırma konusuna yönelik belirli problemleri tespit etmeye yönelik kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2016).

### **Araştırma Grubu**

Araştırma grubunu oluşturacak alt-orta-üst sosyoekonomik düzeyi temsil edebilecek okulların listesi İscehisar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilerle belirlenmiştir. Okullar, adres kayıt bölgelerinin sosyoekonomik durumları baz alınarak belirlenmiştir. Belirlenen okullardan üç ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile gönüllülük esasına dayalı olarak görüşülmüş; her tabakadan bir okul araştırmanın grubuna dâhil edilmiştir. Araştırma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili İscehisar ilçesinde yer alan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan



seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi belirlenen üç ilkokulda görev yapan 23 öğretmen oluşturmaktadır.

Nicel araştırmanın bir geleneği olan amaçsal örnekleme nitel araştırmalar için de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Amaçsal örnekleme yöntemi; derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

## Araştırma Grubu

Değişkenler	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	13	56.5
	Erkek	10	43.5
<b>Toplam</b>		<b>23</b>	<b>100</b>
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	9	39.1
	11-15 Yıl	7	30.4
	16-20 Yıl	4	17.4
	21 Yıl ve Üzeri	3	13.1
<b>Toplam</b>		<b>23</b>	<b>100</b>
Mezun Olunan Okul Türü	Ön Lisans	2	8.7
	Lisans	19	82.6
	Yüksek Lisans	2	8.7
<b>Toplam</b>		<b>23</b>	<b>100</b>
Kaçınıcı Sınıfı Okuttuğu	3. Sınıf	10	43.5
	4. Sınıf	13	56.5
<b>Toplam</b>		<b>23</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 13’ü (%56.5) kadın, 10’u (%43.5) erkektir. Öğretmenlerin 19’u (%82.6) lisans mezunu iken ön lisans ve yüksek lisans mezunu ikişer (%8.7) öğretmen olduğu görülmüştür. 10 (%43.5) öğretmen üçüncü sınıfı, 13 (%56.5) öğretmen ise dördüncü sınıfı okutmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları incelendiğinde dokuzunun (%39.1) 1-10 yıl mesleki kıdeme, yedisinin (%30.4) 11-15 yıl mesleki kıdeme, dördünün (%17.4) 16-20 yıl mesleki kıdeme ve üçünün (%13.1) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri alınarak son şekli verilen “Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri Formu” kullanılmıştır. Akran zorbalığına ilişkin görüşme formu hazırlanırken literatür taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Birbirini tekrarlayan ya da aynı amaca hizmet eden sorular çıkarılmış; ön görüşmeler yapılmış ve yapılan değişiklikler üzerine form uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri toplandıktan sonra akran zorbalığı anket formundaki her bir madde için uzmanların görüşleri tek bir formda birleştirilerek değerlendirilmiş ve analizleri yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sekiz açık uçlu sorudan oluşan anket formuna son şekli verilmiştir.

Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri Formu’nda, öğretmenlerin akran zorbalığının ne olduğu, kurbanaya yönelik gözlemleri, zorbalığın nedenleri, zorbalıkta cinsiyet faktörünün etkisi, zorbalıkla karşılaştıklarında ne yapılması gerektiği, zorbalık yapan bireyin bu davranıştan vazgeçmesi için neler önereceği ile ilgili sorular yer almaktadır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından öğretmenler ile yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen görüşme soruları belirlenen okullardaki sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

## Verilerin Analizi

Akran zorbalığına yönelik öğretmen görüşlerini incelemek amacı ile yapılan araştırmada toplanan verilerin analizinde; öğretmenlere ilişkin genel bilgiler, frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri Formu’ndan elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler incelenerek araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan cümle ve kelimelerden kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenler tarafından belirtilen görüşler, öncelikle benzer konu başlıkları altında toplanmış; daha sonra görüşler kodlanıp analiz edilerek birbiriyle uyumlu olanlar kategorize edilmiş ve alt temalar belirlenmiştir. Verilerin ilk analizi sonrasında alt temalar ve sınıflandırmalar yeniden incelenerek, tekrarlayan veya birbiriyle uyumlu olmayan alt temalar yeniden kategorilendirilmiştir. Daha sonra veriler, alanında uzman biri tarafından alt temalarına ayrılmış ve her iki analiz birbiriyle uyumu incelenmiştir. Creswell (2009) güvenilirlik için, araştırmacı ve başka birinin kodlarının çapraz kontrol edilmesini ve kodlayıcılar arası anlaşma/uyuşmayı önermektedir. Miles ve Huberman (1994), iyi bir nitel güvenilirlik için kodlayıcılar arası tutarlılığın en az %80 olmasını tavsiye etmektedir. Araştırmacı tarafından belirlenen alt temalarla bağımsız uzman tarafından belirlenen alt temalar arasındaki uyum %89,8'dir. Veriler ve belirlenen alt temalar öğretmen görüşleri ile birlikte belli bir konuya ya da noktaya işaret edilmesi ve mevcut alan yazın bilgisinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

### Etik Kurul Onayı

Araştırmanın etik onayı Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 12.11.2019 tarih ve 2019/122 sayılı kararıyla alınmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin akran zorbalığına ait farkındalıklarına yönelik görüşleri tablolar hâlinde sunulmuştur.

#### Akran Zorbalığının Tanımına İlişkin Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen “Size göre zorbalık nedir? Hangi davranış ya da davranışları zorbalık olarak değerlendirirsiniz?” sorusuna verilen cevaplar, beş alt tema altında toplanmış ve frekansları ile birlikte Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Akran Zorbalığının Tanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	f	%
Akran Zorbalığının Tanımı	Güç Kullanmak, Korkutmak	8	34.8
	Baskı Kurmak, Zorlamak	5	21.7
	Haklara Saygısızlık, Olumsuz Tutum	5	21.7
	Şiddet	3	13.1
	Egemenlik Kurmak	2	8.7
Toplam		23	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin sekizi akran zorbalığını “güç kullanmak, korkutmak” olarak tanımlarken; “baskı kurmak, zorlamak” ve “haklara saygısızlık, olumsuz tutum” diyen beşer öğretmen bulunmaktadır. Üç öğretmen ise zorbalıkla şiddetin aynı anlamları ifade ettiğini ve zorbalığın en basit ifadeyle “şiddet” olarak tanımlanabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenci üzerinde “egemenlik kurmak, onun özgürlüğünü kısıtlamak, engellemek” diye zorbalığı tanımlayan iki öğretmen bulunmaktadır. Zorbalığa ilişkin tanımlamalar genellikle şiddet ile karıştırılmakta ya da zorbalığın özellikleri eksik olarak tanımlanmaktadır.

#### Kurbanlara İlişkin Gözlemler İle İlgili Bulgular

Görüşme formunda yer alan bir diğer soru olan “Akran zorbalığı davranışına maruz kalan öğrencileriniz bu durumdan nasıl etkileniyor? Gözlemleriniz nelerdir?” sorusu ile öğretmenlerin kurbanlara ilişkin gözlemleri incelenmiş ve verilen cevaplar üç alt tema altında Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.  
Öğretmenlerin Kurbanlara İlişkin Gözlemleri

Tema	Alt Temalar	f	%
Akran Zorbalığının Etkisi	Özgüven Eksikliği, İçine Kapanıklık	15	65.2
	Agresif Davranışlar, Sinirlilik	4	17.4
	Akademik Başarıda Düşüş, Okul Fobisi	4	17.4
Toplam		23	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerine ilişkin gözlemleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu kurban öğrencilerin içine kapandığını ve öz güven eksikliği yaşadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin agresif-saldırgan davranışlar ve sinirlilikle zorbalıktan etkilendiğini belirten dört öğretmen ve zorbalığın akademik başarıda düşüşe ve okul fobisine neden olduğunu bildiren dört öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin tamamının, akran zorbalığı davranışlarına maruz kalan öğrencilerde, öz güven eksikliği, akademik başarıda düşüş ve saldırgan davranışlar gözlemlendiği konusunda fikir birliğine vardıkları görülmektedir. Eğer bu saldırgan davranışlar zorbaya karşı uygulanıyorsa; yani kurban, artık zorba-kurban ise öğretmenler, bu öğrencilerin davranışlarında değişim olduğunu belirtmektedirler.

### Zorbalığın Nedeni İle İlgili Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen “Kendi tecrübelerinizden yola çıkarak, sizce okullarda yaşanan akran zorbalığına sebep olabilecek faktörler nelerdir? Zorbalık yapan öğrenci sizce neden böyle bir davranış içerisine girer?” sorusuna verilen cevaplar, altı alt tema altında toplanmış; frekansları ve yüzdeleri ile birlikte Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.  
Akran Zorbalığının Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	f	%
Akran Zorbalığının Nedeni	Ailesel ve Çevresel Etkenler	11	47.8
	Kendini İspatlama Çabası	4	17.4
	TV, Bilgisayar vb. İletişim Araçları	3	13.1
	Ekonomik Nedenler	2	8.7
	Psikolojik Nedenler	2	8.7
	Akademik Başarıda Düşüklük	1	4.3
Toplam		23	100

Öğretmenlerin birçoğu akran zorbalığına neden olarak birden fazla etkeni belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifade ettikleri tüm sebepler örneklem sayısına oranlanarak Tablo 4’te sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin 11’i akran zorbalığının nedeni olarak “ailesel ve çevresel etkenleri” görmekte; dört öğretmen ise öğrencinin “kendini ispatlama çabası” olduğunu düşünmektedir. Üç öğretmen akran zorbalığının nedeni olarak “tv, bilgisayar vb. iletişim araçları”nın doğru ve etkili kullanılmayışını işaret etmektedir. “Ekonomik nedenler” ve “psikolojik nedenler” olduğunu belirten ikişer öğretmen bulunmaktadır. Bir öğretmen ise “akademik başarıda düşüklük” zorbalığa neden olmaktadır görüşünü savunmaktadır. Öğretmenlerin neredeyse tamamının akran zorbalığına neden olarak okul dışı unsurları işaret etmesi dikkat çekicidir.

### Cinsiyet Faktörünün Etkisi İle İlgili Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen “Zorbaca davranışları uygulayan veya zorbaca davranışlara maruz kalan çocuklarda cinsiyet faktörünün etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna, öğretmenlerin yedisi cinsiyet faktörünün etkili olmadığı şeklinde cevap vermiştir.

Zorbalık yapmada da, zorbalığa maruz kalmada da cinsiyet faktörünün etkili olduğunu düşünen ve erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalıkta rol oynadığı yönünde beyanda bulunan 15

öğretmen varken; bir öğretmen cinsiyet faktörünün zorbalık türünde etkili olduğunu; erkeklerin fiziksel zorbalığa maruz kalırken, kızların sözel ve duygusal zorbalığa uğradığını belirtmektedir.

### Zorbalığa Karşı Öğretmenin Tavrı İle İlgili Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen “Akran zorbalığı ile karşılaşan bir sınıf öğretmeni, sizce nasıl davranmalıdır?” sorusuna verilen cevaplar, yedi alt tema altında toplanmış; frekansları ve yüzdeleri ile birlikte Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.  
Öğretmenlerin Nasıl Davranmaları Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	f	%
Öğretmenlerin Zorbalığa Karşı Tavrı	Aile ile Görüşülmeli ve İş birliği Yapılmalı	7	30.5
	Öğrenci ile Birebir Görüşmeler Yapılmalı	4	17.4
	Sorunun Nedeni Bulunmaya Çalışılmalı	4	17.4
	Rehber Öğretmenlerden Psikolojik Destek Alınmalı	3	13
	Caydırıcı Cezalar Verilmeli	2	8.7
	Okul Yönetimi ile İş birliği Yapılmalı	2	8.7
	Sosyal Aktivitelere Yönlendirilmeli	1	4.3
Toplam		23	100

Sınıf öğretmenin akran zorbalığı ile karşılaştığında nasıl davranması ile ilgili soruya, öğretmenlerin birçoğu birden fazla yöntem belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifade ettikleri tüm yöntemler örneklem sayısına oranlanarak Tablo 5’te gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yedisi aile ile görüşülmesi ve iş birliği içerisinde hareket edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Dörder öğretmen, akran zorbalığına maruz kalan ve zorbalığı uygulayan öğrenci ile birebir görüşmeler yapılması gerektiğini ve sorunun nedeninin bulunması için çaba harcanmasının doğru olacağını beyan etmişlerdir. Rehber öğretmenle iş birliği yapılarak öğrencinin psikolojik destek alması gerektiğini belirten üç öğretmen; zorbalık yapan öğrenciye caydırıcı cezalar verilmesi ve okul yönetimi ile iş birliği yapılması gerektiği belirten ikişer öğretmen bulunmaktadır. Bir öğretmen ise zorbalık yapan öğrencilerin herhangi bir sosyal aktiviteye yönlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

### Okuldaki Diğer Personelin Desteği İle İlgili Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen “Akran zorbalığı ile karşılaştığınızda okuldaki diğer personellerden (Okul idaresi, öğretmenler, rehber öğretmen gibi) nasıl destek olmalarını beklersiniz?” sorusuna verilen cevaplar, dört alt tema altında toplanmış ve frekansları ile birlikte Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.  
Okuldaki Diğer Personellerin Desteğine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	f	%
Okuldaki Diğer Personellerin Desteği	Diğer öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanmak	11	47.8
	Rehber öğretmenin psikolojik destek vermesi	7	30.4
	Okul idaresinin desteği (Aile ile görüşmesi gibi)	3	13.1
	Okuldaki yetkin kişilerce seminerler düzenlenmesi	2	8.7
Toplam		23	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin 11’i diğer öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanmak ve onların, zorbalık probleminin çözümünde kendilerine destek vermelerini istemektedir. Öğretmenlerin yedisi rehber öğretmenin destek olmasını ve zorbalığa uğrayan öğrenciye de, zorbaya da psikolojik destek verilmesi gerektiğini beyan etmişlerdir. Üç öğretmen, okul idaresinden destek isterken; iki öğretmen ise okulda konuya hâkim olan öğretmenlerden, öğrencilere seminer düzenlenmesi görüşünü paylaşmışlardır.

### Zorbalığa Müdahalelerdeki Eksikliklerle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin, “Diğer öğretmen arkadaşlarımızın şiddet ya da zorbalık karşısındaki müdahalelerinde eksik gördüğünüz yönler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar, üç alt tema altında toplanmış ve frekansları ile birlikte Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.  
Zorbalığa Müdahalede Eksikliklere İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	f	%
Zorbalığa Müdahalede Eksiklikler	Görmezden gelme, umursamama	11	47.8
	Olayın sebebinin araştırılmaması	7	30.4
	Velinin sürece dâhil edilmemesi	5	21.8
<b>Toplam</b>		<b>23</b>	<b>100</b>

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin 11’i diğer öğretmenlerin zorbalık karşısındaki müdahalelerinde umursamaz tavır takındıklarını ve olayı görmezden geldiklerini ya da basit bir olay olarak geçiştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yedisi, meslektaşlarının zorbalıkla karşılaştıklarında olayın gerçek nedenini öğrenme çabasına girmediklerini, bu yüzden de olayın sürekli tekrar ettiğini iddia etmişlerdir. Beş öğretmen ise velinin zorbalıkla mücadele sürecine dâhil edilmemesini, diğer öğretmen arkadaşlarının zorbalığa müdahalelerindeki eksiklikleri olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin zorbalığa yönelik yanlış müdahalelerde buldukları ve nasıl müdahale edecekleri konusunda da eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Zorbalığa yönelik müdahale çalışmalarının, daha sonra yaşanması muhtemel zorbalık olaylarını da önlemeye yönelik katkı sağlayacağı düşünüldüğünde, öğretmenlerin müdahale çalışmaları konusunda bilgilendirilmesi ve zorbalık hakkında bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

### Zorbalığın Önlenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen son soru olan “Akran zorbalığının önlenmesi için neler yapılabileceği konusundaki düşünceleriniz ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar, üç alt tema altında toplanmış, frekansları ve yüzdeleri ile birlikte Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.  
Öğretmenlerin Zorbalığın Önlenmesine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	f	%
Zorbalığın Önlenmesine İlişkin Görüşleri	Seminerler düzenlenmeli, öğrenciler eğitilmeli	12	52.2
	Aileler konu ile ilgili bilinçlendirilmeli	7	30.4
	Sosyal etkinlikler düzenlenmeli (spor, sanat vb)	4	17.4
<b>Toplam</b>		<b>23</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin 12’si başta öğrenciler olmak üzere okuldaki diğer personele hatta velilere de seminerler düzenlenmesini, öğrencilerin zorbalık konusunda kesinlikle eğitilmelerini, öğrencilerin özgüvenlerinin artırılarak kendilerini ifade edebilmelerinin sağlanmasını ve öğrencilere yönelik empati çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yedisi, öğrencinin okul öncesinden eğitilmesinin okula başlamadan önce bu gibi sorunlara hazırlıklı olmasını sağlayacağını, bunun için de ailelerin desteğinin çok önemli olduğunu, gerekirse uzman kurumlar tarafından profesyonel ekiplerce ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Dört öğretmen ise zorbalığın önlenmesi ve mevcut zorbalığın azaltılmasında sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin önemine dikkat çekmiş, okullarda mutlaka sinema, tiyatro, gezi gibi sosyal ve kültürel etkinliklerin ve farklı branşlardan turnuvalarla sportif etkinliklerin yapılmasının zorbalığı önlemede etkili olacağını belirtmişlerdir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ve yorumlar yer almaktadır. Bölümün sonunda ise öğretmenler, öğrenciler ve aileler için akran zorbalığını önlemeye yönelik ve ileriki zamanlarda yapılacak çalışmalara ve uygulamalara ışık tutması açısından önerilere yer verilmiştir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda yapılan tartışmalar alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

*Öğretmenlerin akran zorbalığını tanımlamalarına ilişkin görüşleri:* Öğretmenlerle yapılan görüşme formunun betimsel analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin %34.8'i zorbalığı güç kullanmak, korkutmak; %21.7'si baskı kurmak; yine %21.7'si haklara saygısızlık, olumsuz tutum; %13.1'i şiddet ve %8.7'si egemenlik kurmak olarak tanımlamışlardır. Atış-Akyol, Yıldız ve Akman (2017) araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun akran zorbalığını, akranların birbirlerine uyguladıkları baskı olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir. Şahin (2009)'in araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı zorbalık kavramını kaba kuvvet, hakkını şiddetle aramak olarak tanımlamaktadırlar. Sarı ve Pürsün (2019)'ün çalışmalarında ise öğretmenler akran zorbalığını şiddet, kabul etmeme, rahatsız etme ve baskı yapma biçiminde tanımlamışlardır. Arseneault (2018), araştırma makalesinin sonuçlarına göre zorbalık, şimdiye kadar var olan kanıtlara dayanarak, fiziksel kötü muamele ve ihmalin yanı sıra çocuklukta istismarın başka bir şekli olarak düşünülmelidir. Olweus (1997)'a göre ise zorbalığın, güç dengesizliği, süreklilik ve kasıt gibi üç özelliğinin bulunması gerekmektedir. Yalçıntaş-Sezgin (2017), çalışmasında öğretmenlerin sınıf içerisinde zorbalık davranışların içeriklerini tanımlayabildiklerini belirtmiştir. Oldenburg, Bosman ve Veenstra (2016) ise Hollanda'da sekiz farklı ilkokuldan 22 sınıf öğretmeni ile yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenlerin zorbalığın tanımlarını eksik verdiği, zorbalığa ilişkin sınırlı stratejilere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okulun tüm paydaşları tarafından zorbalığın doğru tanımlanması zorbalıkla mücadelede büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler, akran zorbalığına ilişkin bir ya da birkaç özelliği vurgulasalar da tam ve doğru bir tanımlama yapamamışlardır. Yukarıdaki bulgular da bunun göstergesidir.

*Öğretmenlerin akran zorbalığının kurbanlarına yönelik gözlemlerine ilişkin görüşleri:* Öğretmenler, akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerde öz güven eksikliği, içine kapanıklık (%65.2), agresif davranışlar, sinirlilik hâli (%17.4), akademik başarıda düşüş ve okul fobisi (%17.4) gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Yalçıntaş-Sezgin (2017)'in çalışmasında öğretmenler, pasif, çekingen ve fiziksel olarak zayıf ve güçsüz öğrencilerin daha çok kurban olduklarını beyan etmişlerdir. Topçu ve Dönmez (2015)'in çalışması, kurban grubundakilerin, akranları arasında en az kabul edilen ve en fazla reddedilen grubu oluşturduğunu ortaya koymuştur. Sarı ve Pürsün (2019)'ün çalışmasında öğretmenler, öğrencilerin kurban olma durumunu, içe kapanık, sosyalleşmekte güçlük çeken ve kendini ifade etmede yetersiz olmalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Woods ve Wolke (2004) tarafından zorbalık davranışı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek için ilkokullardan 1016 çocukla bireysel olarak görüşülmüştür. Sonuçlar, doğrudan zorbalık davranışı ile akademik başarıdaki azalmalar arasında hiçbir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Oldenburg vd. (2016) ise Hollanda'da sekiz farklı ilkokuldan 22 sınıf öğretmeni ile yaptığı görüşmede öğretmenlerin, sınıflarındaki kurbanların farkında olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerde öz güven eksikliği, içine kapanıklık bulgusu Sarı ve Pürsün (2019) ve Yalçıntaş-Sezgin (2017)'nin çalışmalarını desteklemektedir. Akademik başarıda düşüş ve okul fobisi bulgusu ise Woods ve Wolke (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile çelişmektedir.

*Öğretmenlerin zorbalığın nedenlerine ilişkin görüşleri:* Öğretmenlerin %47.8'i ailesel ve çevresel etkenleri; %17.4'ü kendini ispatlama çabasını; %13'ü TV, telefon, bilgisayar gibi iletişim araçlarını; %8.7'si ekonomik nedenleri; yine %8.7'si psikolojik nedenleri; %4.3'ü de akademik başarıdaki düşüklüğü, zorbalığın nedeni olarak görmüşlerdir. Aksoy (2019)'un araştırma sonuçlarına göre katılımcılar okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerinin aileden, öğrencinin psikolojik rahatsızlıklarından, öğrencinin yaşadığı çevre ve maruz kaldığı medya yayınlarından, okula ilişkin durumlardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Çarkıt ve Bacanlı (2020) ve Yalçıntaş-Sezgin (2017)'in çalışmalarında ise katılımcılar tarafından ailesel faktörler akran zorbalığının en önemli nedeni olarak gösterilmiştir. Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, okullardaki zorbaca davranışların nedenleri olarak, aile, görsel medya ve çevre gibi faktörleri göstermişlerdir. Öğretmenler, zorbalığın bir başka nedeni olarak sosyoekonomik düzey üzerinde görüş belirtmişlerdir.

Çınkır ve Kepenekçi (2003)'nin araştırmasında ise eğitimciler, genellikle erkek öğrencilerin, sorunlarını nasıl çözeceklerini bilemedikleri için zorbalığa başvurduklarını ifade etmişlerdir. Hoşgörür ve Orhan (2017) tarafından yapılan çalışmada okul müdürleri, bu tür davranışların nedenlerinin; ailenin çocuğu yetiştirme tarzından, aile içi şiddetten, öğrencinin içinde bulunduğu çevreden, görsel medyadaki şiddet içeren yapımlardan, öğrencinin akademik başarısızlığından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Tüm bu çalışmalar, yapılan araştırmanın bulgularıyla uyumludur.

*Zorbalıkta cinsiyetin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri:* Öğretmenlerin %65.2'si erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalıkta rol oynadığını ifade ederken; %30.4'ü zorbalıkta cinsiyet faktörünün etkisi olmadığını beyan etmişlerdir. Bir öğretmen ise cinsiyetin zorbalık türünde etkili olduğunu; erkeklerin daha çok fiziksel zorbalığa, kızların ise sözel zorbalığa uğradığını belirtmiştir. Zorbalıkta cinsiyet etkisinin olduğu ve erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalıkta rol oynadığı bulgusunu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Hoover, 1992; Forero, Mclellan, Rissel ve Bauman, 1999; Çınkır ve Kepenekçi, 2000; Dölek, 2000; Gofin, Palti ve Gordon, 2002; Gini, 2006; Scheithauer, Hayer, Petermann ve Jugert, 2006; Kartal, 2008; Çalık vd., 2009; Şahin, 2009; Keskin, 2010; Çankaya, 2011; Arslan, Hallett, Akkas ve Akkas, 2012; Burnukara ve Uçanok, 2012; Bütün vd., 2013; Topçu ve Dönmez, 2015; Ayaz-Alkaya ve Avşar, 2017; Rigby, 2017). Andreou (2001), Kale ve Demir (2017) ise yaptıkları çalışmalarda akran mağduriyetinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, yedi öğretmenimizin zorbalıkta cinsiyet etkisine yönelik görüşü ile uyumludur. Ayrıca; Satan (2006), Ayas ve Pişkin (2011) çalışmalarında, kız öğrencilerin sözel zorbalığa, erkek öğrencilerin ise fiziksel zorbalığa daha fazla uğradıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu kaynaklar da, bulgularda yer alan bir öğretmenimizin görüşünü desteklemektedir.

*Öğretmenlerin zorbalığa müdahalelerine ilişkin öğretmen görüşleri:* Öğretmenlerle yapılan görüşme formunun betimsel analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin %30.5'i aileler ile görüşülmeli ve iş birliği yapılmalı; %17.4'ü öğrenci ile birebir görüşmeler yapılmalı; yine %17.4'ü sorunun nedeni bulunmaya çalışılmalı; %13'ü rehber öğretmenden psikolojik destek alınmalı; %8.7'si caydırıcı cezalar verilmeli; yine %8.7'si okul yönetimi ile iş birliği yapılmalı; %4.3'ü sosyal aktivitelere yönlendirilmeli şeklinde zorbalığa müdahaleye yönelik beyanda bulunmuşlardır. Öğretmenler zorbalığa müdahale olarak ailelerle görüşülmesini ve onlarla iş birliği yapılmasını en yüksek oranda görüş olarak belirtmişlerdir. Aksoy (2019) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale ederken akran zorbalığına katılan öğrencilerle konuşma ve velilerini bilgilendirme, okul rehberlik servisine yönlendirme ve zorba öğrenciyi öğrenci davranış değerlendirme kuruluna sevk etme gibi yöntemler izlediklerini belirtmiştir. Yalçıntaş-Sezgin (2017)'in çalışmasında öğretmenler, zorbalık davranışları karşısında, en fazla "çocuk ile davranışı hakkında konuşmak stratejilerini" uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Çınkır ve Kepenekçi (2003)'nin çalışmasında ise öğretmenler bu olayları çoğunlukla bireysel çabaları ile önlemeye çalıştıklarını, okul yönetiminin zorba öğrencilere karşı daha çok sözlü uyarıda bulunduğunu beyan etmişlerdir. İlgili araştırmalar yapılan çalışmanın öğretmen görüşlerini desteklemektedir.

*Zorbalığa yönelik okuldaki diğer personelin desteğine ilişkin öğretmen görüşleri:* Öğretmenlerin, akran zorbalığına yönelik müdahale çalışmalarında, okuldaki diğer personelin desteği ve sürece katkılarına yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin %47.8'i diğer öğretmenlerin tecrübelerinden yararlandıklarını; %30.4'ü okul rehberlik servisinde zorba ve kurban öğrenciler için psikolojik destek istediklerini; %13'ü özellikle aileler ile görüşmeleri için okul idaresinin desteğini aldıklarını; %8.7'si ise okuldaki konuya yetkin personelden seminer düzenlemesi için talepte bulduklarını belirtmişlerdir. Sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerimizin zorbalığı önlemeye yönelik kendi stratejilerini belirlemekten çok, okuldaki diğer öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Okulunda rehberlik servisi olan öğretmenler ise önceliği rehber öğretmenden destek almakta görmektedirler.

*Diğer öğretmenlerin zorbalığa müdahalelerindeki eksikliklere ilişkin öğretmen görüşleri:* Öğretmenlerin %47.9'u diğer öğretmenlerin zorbalığa şahit olduklarında görmezden geldiklerini ve umursamadıklarını; %30.4'ü meslektaşları tarafından zorbalığının sebebinin araştırılmadığını; %21.7'si ise velinin sürece dâhil edilmediğini belirtmişlerdir. Okullarda zorbalıkla mücadelenin en önemli aktörleri olan öğretmenlerin konu ile ilgili bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Veli, öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve okulun diğer paydaşlarının zorbalıkla



mücadeledeki koordinasyonunu sağlayacak olan öğretmenlerdir. Zorbalığı büyümenin ve gelişimin bir parçası olarak görmek ve onu görmezden gelmek ya da umursamamak ileride çözülmesi daha güç problemlere neden olabilmektedir. Çarkıt ve Bacanlı (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler, zorbalıkla baş etmede başvurdukları ilk kaynağın okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri olduğunu belirtmişlerdir.

*Akran zorbalığını önlemeye ilişkin öğretmenlerin görüşleri:* Öğretmenlerin %52.2'si zorbalık hakkında öğrenci ve öğretmenlere seminerler düzenlenmesinin; %30.4'ü ailelerin zorbalık konusunda bilinçlendirilmesinin; %17.4'ü öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler düzenlenmesinin, zorbalığı önlemede etkili olacağını ifade etmişlerdir. Aksoy (2019) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, okullarında akran zorbalığını önlemek için öğrenci, veli ve öğretmen seminerleri düzenledikleri, okulda zorbalık davranışı olabilecek yerlerde yetişkin denetiminin artırıldığını, olası zorba ve kurban öğrencileri sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Yalçıntaş-Sezgin (2017) ise öğretmenlerin, zorbalığı önlemek için etkinlik olarak en çok serbest zaman etkinliğini kullandıklarını ve okul kurallarını görsel olarak oluşturma çalışmalarını yaptıklarını ifade etmiştir. Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler veli toplantıları, eğitici CD izletme, etkili iletişim kurma ve seminer verme gibi daha çok bilgi kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılarak zorbaca davranışların önlenebileceğine ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Hoşgörür ve Orhan (2017)'in çalışmasında okul müdürlerinin okulda şiddeti ve zorbalığı önlemek amacıyla gerçekleştirdikleri etkinliklerden bazılarının; öğretmenleri bilgilendirme, öğrencilerle birlikte kurallar belirleme, riskli alanları denetim altında tutma ve öğrenci velileri ile iletişim kurma olduğu anlaşılmıştır. Zorbalığı önlemeye yönelik kapsamlı çalışma “öğretmenlerin okullarda şiddeti önlemede uygulanabilecek yöntemlere ilişkin yanıtlarını; disiplin kurallarını tam uygulama, yönetmelik düzenlemesi, sosyal faaliyetlerin artırılması, güvenlik önlemleri, şiddeti önleme eğitimi, eğitim yöntemlerinde değişiklik, okul-aile işbirliği, okulda idare öğretmen işbirliği, kaynak sağlama, uygun öğretmen davranışı, rehberlik hizmetlerinin etkin olması, medya kontrolü ve toplumsal çözümlerin” oluşturduğu çalışmadır (Karataş-Baran, 2008:167). Yapılan tüm çalışmalar araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Okullarda zorbalığı bir sorun olarak belirlemek, gereken önleyici çalışmaları yapmak ve uygulanabilecek müdahale programları geliştirmek için yöneticilere, öğretmenlere ve velilere önemli görevler düşmektedir (Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Çitemel, 2014). Öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki iş birliğini artırmak (Güner, 2009), okul çapında şiddeti suçlayan, saygı ve iş birliğini destekleyen bir politika ve strateji oluşturmak (Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Gini, 2004; Ünalı, 2009; Şahin, 2012; Çitemel, 2014), olumlu ve güvenli bir okul ortamı meydana getirmek (Çalık vd., 2009; Gini, 2004), kaba güç uygulayan zorbaların ve kurbanların karakteristik özelliklerini bilmek (Bütün, Beyaztaş, Dokgöz, Özdemir, Beyaztaş, Polat ve Şahin, 2013), sınıf ve okul kuralları belirlemek, düzenli veli toplantıları yapmak ve okulda zorbalık eylemlerinin en sık yaşandığı yerlerde güvenlik önlemleri almak, uygulanabilecek stratejiler arasında yer almaktadır (Çitemel, 2014; Erdem, 2018).

Problem davranışların başlama yaşının giderek düşmesi ve problem davranışların görülme sıklığı sadece bireyin fiziksel ve ruh sağlığı ile ilişkili olmayıp yakın çevresini, ailesini, okul ortamını ve daha geniş bir ifadeyle toplumu etkilemektedir. Bu sebeple yaşanan problemlere yönelik önleyici çalışmaların oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu önleyici çalışmaların gerçekleştirileceği en önemli yer okullar olarak görülmektedir (Palabıyık, 2009). Zorbalığa karşı direnmek için, çocukların sağlam bir kimliğe sahip olmaları, kim olduklarını kabul etmeleri ve kendilerine değer vermeleri gerekmektedir (Hall ve Cook, 2012). Zorbalık okul ortamını olumsuz anlamda etkilemekte ve okula karşı güven kaybına neden olmaktadır. Öğrenciler kendilerini güvende hissetmedikleri müddetçe akademik başarıları düşmektedir. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve akademik başarılarında düşüş yaşamamaları için alınacak tüm tedbirlerde ve önleyici çalışmalarda öğretmenler, kilit rol oynamaktadır (Kartal ve Bilgin, 2009). Öğretmenler, gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında çocukların problem çözme, öfke yönetimi ve kendini ifade etme gibi zorbalığın azalmasına katkı sağlayacak becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmada etkili kişilerdir (Kırık, 2017). Öğrenciler, öğretmenler tarafından yaşamın her anında mücadele etmek zorunda kalacakları problemlerin olabileceği ve bu problemlerle nasıl baş edecekleri konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Üstündağ-Şener vd., 2015).

İnsanlar arasındaki farkları kabul etmek hayatımızın her anında zorbalığa karşı koymak için ideal bir yol olarak ifade edilmektedir (Koifman ve Da Costa, 2016). Öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri yükseldikçe, zorbalık yapma ya da zorbalığa maruz kalma düzeylerinin azaldığı görülmektedir (Hakan, 2011). Akran zorbalığını önlemede, problem çözme (yaklaşım), uzaklaştırma (kaçınma) ve sosyal destek arama gibi üç temel başa çıkma yöntemi kabul edilmektedir (Amirkhan, 1990). Tüm bu başa çıkma yöntemlerinin uygulanabilmesinde bireyin çevresinde bulunan başta aile, okul ve arkadaşları olmak üzere tüm toplumun desteği önemlidir.

Zorbalığın önlenmesi ve olumlu davranışların kazandırılmasında ailenin etkisinin çok büyük olduğu bilinmektedir. Aileler mutlaka okul ile iş birliği içerisinde hareket etmelidirler (Yorgun, 2017). Hem zorbalığın hem de zorba/kurbanların sert, uyumsuz, istismar ve ihmal edici olumsuz ebeveynlik davranışlarına maruz kalma olasılıklarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Oysa ebeveynler ve çocuk arasında iyi iletişim, sıcak ve sevgi içeren pozitif ilişki, ebeveyn katılımı, desteği ve denetimi akran mağduriyetine karşı her zaman koruyucu olmaktadır (Nocentini, Fiorentini, Di Paola ve Menesini, 2018). Çocukların okulda zorbalığa uğrayıp uğramadıklarını fark edecek ilk kişinin aileler olduğu düşünülmektedir. Ailelerin çocuklarıyla iletişim kanallarını sürekli açık bulundurması gerekmektedir. Ancak aileler kadar eğitimcilere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü aileler çocuklarında zorbalığa ya da şiddete yönelik herhangi bir belirti fark etseler de bu problemi tek başlarına çözememekte; hatta ailelerin bazı yanlış yaklaşımları, problemin çözümünü daha da zor bir hâle getirmektedir. Ailelerin de zorbalık ve şiddet hakkında hazır bulunuşluluk düzeyini artırmak ve bu konuda bilinçlendirmek gerekmektedir (Çinkır ve Kepenekçi, 2003; Totan, 2007). Ailelerin, öğretmenlerle iş birliği içerisinde olmaları ve zorbalığa karşı sorumluluk taşımaları konusunda okul çağındaki çocuklarını uymaları gerekmektedir (Yaman ve Kocabaşoğlu, 2011). Ailelerle birlikte öğrencilerin de bu süreçte muhakkak bilgilendirilmeleri ve olası senaryolara hazırlıklı hâle getirilmeleri gerekmektedir. Okul ortamında ya da ebeveynler tarafından, çocuklar, zorbalık ve şiddet konusunda bilinçlendirilmediğinde, zorbalık kaba şiddete dönüşerek karşımıza çıkmakta, bireysel ve sosyal hayatımızda derin ve kalıcı yaralar açılmasına neden olmaktadır (Üstündağ-Şener vd., 2015). Zorba veya kurban olan öğrencilerin ailelerinin çocuklarıyla empati kurması ve bu durumu onlarla tartışmak yerine çocuklarının duygularını ve ne hissettiklerini anlamaya çalışmaları gerekmektedir. Ailelerin ve eğitimcilerin bu gibi durumlara hazırlıklı olmaları, sorumluluklarını bilmeleri ve etkili çözüm yollarına ve alternatif çözümlere sahip olmaları zorbalığı önlemede ve var olan zorbalığın etkilerini en aza indirmede büyük önem taşımaktadır (Totan, 2007).

Öğrencilere yönelik olarak; zihin ve kas koordinasyonlarını geliştirebilecekleri sportif faaliyetler, okul içi ve okullar arası çeşitli branşlarda turnuvalar, geziler, sanatsal faaliyetler düzenlenmesi ve öğrencilere vakitlerini verimli kullanma fırsatı sunacak etkinlikler hazırlanması gerekmektedir (Aydemir, 2014; Adalar, 2018). Çocukların sosyal-bilişsel ve duygusal işlemlerini ele alan müdahaleler, çocukların duygu ve bilişlerini etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmakta, bu da akran ilişkileri için olumlu bir sonuç elde etmek adına sosyal becerilerini daha iyi kullanmalarını sağlamaktadır (Harris, 2009).

Okullarda öğrencilerin, duygusal, sosyal gelişimlerine katkıda bulunan etkinlikler gerçekleştirilmeli, toplumsal davranışları geliştirebilecek ya da mevcut olumlu davranışları arttırabilecek sosyal beceri ve öfke kontrolü eğitimleri, çocukların problem çözme becerilerini arttırıcı etkinliklere ağırlık verilmesi gerekmektedir (Uysal, 2011; Besnili, 2019). Zorbalığı engellemek için sosyal yeterlilik ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetler gerçekleştirilmelidir (Undheim ve Sund, 2010). Çocuklarda zorbalığa yönelik farkındalık oluşturma ve bilgilendirme amaçlı bireysel çalışmalar, grup rehberlik çalışmaları (Gökler, 2009) veya çocukların duyguları tanımlarına ve anlamlandırmalarına fırsat veren drama, sanat çalışmaları ve kukla gösterileri yapılmalı; böylece hem çocukların zorba davranışlar karşısında empati yapmalarına hem de çocukların mizaç ve empatik becerilerinin olumlu gelişimine katkıda bulunulması sağlanmalıdır (Uysal, 2011; Özdemir, 2017; Besnili, 2019). Zorbalık karşıtı hikâyeler veya masallar okunması, çeşitli animasyonlar veya videolar izletilmesi gerekmektedir (Uysal, 2011). Okullardaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve okul rehberlik servisinin, işbirlikli öğrenmeye önem vererek, zorbalığa eğilimli öğrencileri grup çalışmalarına, spor, müzik, resim gibi sosyal etkinliklere teşvik etmeleri gerekmektedir (Çankaya, 2011; Hakan, 2011; Yaman ve Kocabaşoğlu, 2011).

Okullarda öğrencilerin zorbaca davranışlarını engelleyecek veya önleyecek tedbirler alınarak bu davranışları azaltacak eğitimler ve öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirecek rehberlik faaliyetleri ve sosyal etkinlikler planlanması gerekmektedir (Bütün, vd., 2013; Ayaz Alkaya ve Avşar, 2017; Gökduz, 2018). Olumlu okul ortamının oluşturulması; öğrencilerin cesaretlendirilmesi, kendilerini okulda güvende hissetmeleri, öğrencilere yönelik okulda alınacak kararlarda fikirlerinin alınması ve öğrencilerin özgüvenlerini ve kendilerini ifade etme becerilerini artırma adına öğretmenlerin öğrenci katılımlı öğretim yöntemlerini kullanmaları gerekmektedir (Çalık vd., 2009). Tüm bunların yanında zorbalığı ve şiddeti önlemeye yönelik okul bazlı çalışmaların yanı sıra ülke çapında uygulanacak yasal düzenlemelere ve eğitim programlarına da ihtiyaç duyulmaktadır.

Zorbalığı önlemeye yönelik, öğretmenlere akran zorbalığı hakkında hizmet içi eğitimler düzenlenebilir ya da öğretmenler, mevcut hizmet içi eğitimlere yönlendirilebilir. Eğitimler için donanımlı rehber öğretmenler, haftanın belirli günleri ilkokullara görevlendirilebilir. Okuldaki tüm öğrencileri kapsayacak sanatsal, kültürel ya da sportif faaliyetler düzenlenebilir. Düzenlenen faaliyetler eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde sürece yayılabilir. Sınıf bazlı aylık sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlenerek okul dışı öğrenme faaliyetleri artırılabilir (müze ve öğrenme yeri gibi yerlerin gezilmesi, sınıf piknikleri, il içi ve il dışı geziler, kütüphane, sinema, tiyatro etkinlikleri, resmi kurum ve kuruluş ziyaretleri gibi). Okul bahçesinde öğrencilerin de sürece dâhil olarak katkıda bulunacağı hobi bahçeleri yapılabilir. Bu tür etkinlikler küçük gruplar ya da sınıf bazlı planlanarak iş birliği duygusu ön plana çıkarılabilir. Okul ya da sınıfta ön plana çıkan olumlu davranışlar diğer öğrencilere de örnek olması amacıyla her hafta bayrak törenlerinde ödüllendirilebilir. Sınıf ve okul kurallarının belirlenmesinde aileler, öğrenciler ve okul aile birliği sürece dâhil edilebilir ve okul kurallarına herkes tarafından uyulması sağlanabilir.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The Works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are license under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-No Derivatives 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

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

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 11.12.2019

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2019/122

### Kaynakça

- Açıl, S. (2015). *Ortaöğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Adalar, T. E. (2018). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve akran mağduriyeti: Madenli beldesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi, Trabzon.
- Akay, Y. (2019). The effect of emotional awareness activities improved for primary school students on preventing peer bullying. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 205-227. DOI:10.15390/EB.2019.8093.
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: the coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1066-1074. doi:10.1037/0022-3514.59.5.1066.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59-66. doi:10.1080/01443410125042.
- Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: Implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59, 405-421. doi: 10.1111/jcpp.12841.
- Arslan, S., Hallett, V., Akkas, E. ve Akkas, O. A. (2012). Bullying and victimization among turkish children and adolescents: Examining prevalence and associated health symptoms. *European Journal of Pediatrics*, 171, 1549-1557. doi:10.1007/s00431-012-1782-9.
- Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Akran zorbalığını önlemede okul hemşiresinin rolü. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 118-123.
- Atış-Akyol, N., Yıldız, C. ve Akman, B. (2017). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 439-459. doi: 10.16986/HUJE.2017032926.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Ayaz-Alkaya, S. ve Avşar, F. (2017). Okul çağı çocuklarının akran zorbalığı durumları ile atılganlık düzeyleri ve ilişkili faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14, 185-191. doi:10.5222/HEAD.2017.185.
- Aydemir, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları, benlik alguları ve rehberlik ihtiyaçlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bagai, S. ve Erratt, C. (2019). Fighting the bullying epidemic: a practitioner inquiry into the effects of an intervention strategy on reaction to bullying in school-aged children with speech disabilities. *Creative Education*, 10, 26-35. doi: 10.4236/ce.2019.101002.
- Balak, D. (2017). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bentley, K. M. ve Li, A. K. (1996). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 153-165. doi:10.1177/082957359601100220.
- Besnili, Z. N. (2019). *Okul öncesi akran zorbalığı ölçeği öğretmen formu: bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Burnukara, P. ve Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68-82.
- Bütün, C., Beyaztaş, F. Y., Dokgöz, H., Özdemir, L., Beyaztaş, A., Polat, O. ve Şahin, F. (2013). Sivas'ta akranlar arası şiddet-anket çalışması. *Medicine Science*. 2, 885-895. doi:10.5455/medscience.2013.02.8092.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cowie, H. ve Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Open University Press: New York.

- Creswell, W. J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B. ve Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*(2), 216-224. doi:10.1007/s00038-009-5413-9.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 60*(60), 555-576.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 81-92.
- Çarkıt, E. ve Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(24), 2544-2583.
- Çınkır, S. ve Kepenekçi, Y. K. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34*, 236-253.
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Demirbağ-Bolat, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutum ve zorba-kurban olma durumlarının aile içi şiddet açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Dılmaç, E. (2014). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)*. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eminoğlu, M. (2018). *Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlık ile akran zorbalığı arasında psikolojik dayanıklılığın aracı rolü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Erdem, M. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının zorbalık algıları ve zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. ve Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*(1), 81-91. doi:10.1093/her/cyg100.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. ve Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *Bmj, 319*, 344-348.
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools: an overview of intervention programmes. *School Psychology International, 25*(1), 106-116. doi:10.1177/0143034304028042.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: the role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology, 44*(1), 51-65. doi:10.1016/j.jsp.2005.12.002.
- Gofin, R., Palti, H. ve Gordon, L. (2002). Bullying in Jerusalem schools: victims and perpetrators. *Public Health, 116*(3), 173-178. DOI:10.1038=sj.ph.1900843.
- Gökduz, N. (2018). *Sporcu kimliğine sahip lise öğrencilerinde akran ilişkileri ve akran zorbalığının incelenmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Gökkaya, F. ve Tekinsav-Sütçü, S. (2018). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 43*, 91-108. doi:10.15390/EB.2018.6731.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 511-537.
- Güner, F. (2009). *7. sınıf öğrencilerinden akran zorbalığı zorba ve kurbanlarının okul başarı düzeyleri ve sosyometrik statülerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Hakan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin farklı zorbalık türleri ile karşı karşıya kalma sıklığının ve boyun eğme davranışı ile durumluk-sürekli öfke ile ilişkisinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 190, 54-71.
- Hall, K. ve Cook, M. (2012). *The power of validation: arming your child against bullying, peer pressure, addiction, self-harm, and out-of-control emotions*. New Harbinger Publications: Oakland.
- Harris, M. J. (Ed.). (2009). *Bullying, rejection ve peer victimization: a social cognitive neuroscience perspective*. Springer Publishing Company: New York.
- Hoover, J. H., Oliver, R. ve Hazler, R. J. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16. doi:10.1177/0143034392131001.
- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- James, A. (2010). School bullying. *Research Briefing*, 1-21.
- Kale, M. ve Demir, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Tünav Bilim Dergisi*, 10(3), 74-85.
- Karataş Baran, G. (2008). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak okullarda şiddet ve okul güvenliğinin incelenmesi: Keçiören örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kartal, H. (2008). İlköğretim okullarında zorbalık yapanlar ve zorbalığa uğrayanlar. *Education Sciences*, 3(4), 712-730.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 539-562.
- Keskin, T. (2010). *İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, N. (2009). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması (Konya ili Cihanbeyli ilçesi ilçe merkez örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kıncal, R.Y. (Ed.) (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kırık, E. (2017). *Beş-altı yaş çocuklarına yönelik zorbalığı önleme programının çocukların zorbalık davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koifman, L. ve Da Costa, S. D. M. B. (2016). The importance of the study of bullying in medical schools for training professional physicians in Brazil. *Creative Education*, 7(06), 777-785. DOI: 10.4236/ce.2016.76080.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: a expanded sourcebook* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nazır, T. (2018). *Keşmir'deki lise öğrencilerinde akran zorbalığının yaygınlığı ve niteliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L. ve Menesini, E. (2018). Parents, family characteristics and bullying behavior: a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41-50. DOI:10.1016/j.avb.2018.07.010.
- Oldenburg, B., Bosman, R. ve Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64-72. DOI:10.1177/0143034315623324.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. what we know and what we can do*. Blackwell Publishing: Boston, MA.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Özdemir, A. N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Palabıyık, A. (2009). *Öğretmen adaylarının okul ortamında yaşanan problem davranışlar ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesine yönelik bir eğitim programı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Palak, T. (2018). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi birleştirme tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerine ve akran zorbalığına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Polat, O. ve Güldoğan, E. (2016). Kardeşler arası şiddete genel bakış. *Alanyazın Sempozyum Psikiyatri Nöroloji Davranış Bilimleri Dergisi*, 9, 13-20.
- Rigby, K. (2017). Exploring the gaps between teachers' beliefs about bullying and research-based knowledge. *International Journal of School and Educational Psychology*, 6, 165-175. doi:10.1080/03033910.1997.10558140.
- Sarı, H. ve Pürsün, T. (2019). Kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(44), 731-768.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. ve Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among german students: age trends, gender differences and correlates. *Aggressive Behavior: Official Journal of The International Society for Research on Aggression*, 32, 261-275. doi:10.1002/ab.20128.
- Slee, P. T. ve Skrzypiec, G. (2016). *Well-being, positive peer relations and bullying in school settings*. Springer International Publishing: Switzerland.
- Smith, P. K. ve Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209. DOI: 1521-1401/03/0400-0189/0.
- Smith, P. K. ve Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212. doi:10.1177/0907568200007002005.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stassen-Berger, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126. doi:10.1016/j.dr.2006.08.002.
- Şahin, M. (2009). Anasınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 1-16.
- Thompson, E. M. (2019). Understanding bullying and the necessity for prevention and intervention in schools. Liberty Üniversitesi.
- Topçu, A. E. ve Dönmez, A. (2015). Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: katılımcı rollerinin cinsiyet ve sosyal statü açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 1-15.
- Totan, T. (2007). Okulda zorbalığı önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 190-202.
- Undheim, A. M. ve Sund, A. M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12-to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19, 803-811. doi:10.1007/s00787-010-0131-7.
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ünalımsı, M. ve Şahin, R. (2012). Şiddete yönelik tutum ve okul zorbalığı. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 63-71.
- Üstündağ Şener, N., Başar, M., Şen, B. ve Göncü, A. (2015). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin zorba davranışlara başvurma düzeyleri ve öğrenme ortamlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41, 157-173.
- Woods, S. ve Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135-155. DOI:10.1016/j.jsp.2003.12.002.



- Yalçıntaş-Sezgin, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33). 85-104.
- Yaman, E. ve Kocabaşoğlu, N. (2011). Zorbalığa farklı bir bakış: öğrencilerin öğretmenlerine zorbalık yaptığı bir dikey zorbalık araştırması. *İlköğretim Online*, 10(2), 653-666.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorgun, E. (2017). *Korunmaya muhtaç olan ve aileleri ile birlikte yaşayan 61-72 aylık çocukların ahlaki değerleri ile akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

## Extended Summary

### Introduction

Although the concept of peer bullying was spoken in the 1970s, it has been used in the literature in our country since the 2000s (Palak, 2018). Bullying is seen as a widespread, personal, social and global problem that can have negative effects on the victim of an imbalance of power and leave permanent marks on its parties in the long term (Craig et al., 2009; Gökler, 2009; Demirbağ-Polat, 2010; Bagai and Erratt, 2019). According to James (2010) and Gökçaya and Tekinsav-Sütcü (2018), bullying is generally expressed as a common type of aggression that can be seen in schools and causes significant harm. Although it is stated that way, it is necessary not to confuse school violence and bullying. Bullying is known as a continuous and deliberate phenomenon. While the fight of two students is violence, a student's physical or verbal abuse of another student is defined as bullying (Dilmaç, 2014). Olweus (1994) expresses that a student is exposed to the negative actions of one or more students over time as bullying. Bullying is broadly under two main headings as direct and indirect bullying; more specifically, it is classified under four headings as physical bullying, verbal bullying, social emotional bullying, and cyberbullying (Smith and Ananiadou, 2003; Slee and Skrzypiec, 2016). Bullying can occur both in and outside of school. The reasons for bullying in school and outside of school, in the family or in the society are similar (Arslan and Savaşer, 2009). It is generally assumed that bullying problems are encountered more frequently in large and crowded schools (Olweus, 1993). Bullying can cause serious physical, social, emotional and especially academic problems for a student (Çalık, Özbay, Özer, Kurt and Kandemir, 2009). Bullying has certain characteristics and specific consequences. Bullying, not going to school in the beginning and hating school (Çınkır and Kepenekçi, 2003; Çalık et al., 2009; Kartal and Bilgin, 2009), decreasing academic success over time, staying behind their peers as success (Çınkır and Kepenekçi, 2003; Kartal and Bilgin, 2009; Eminoğlu, 2018), decreasing their self-esteem and self-confidence levels and feeling themselves worthless and useless (Çınkır and Kepenekçi, 2003; Çalık et al., 2009; Gökler, 2009; Kartal and Bilgin, 2009; Açıl, 2015) and more in later stages, some chronic and psychological disorders and even suicide attempt lead to negative consequences (Çınkır and Kepenekçi, 2003; Çalık et al., 2009; Kartal and Bilgin, 2009). It is thought that one of the main reasons for all these possible negative consequences is peer bullying. Peer bullying begins to manifest itself in primary school years, which are the first years of academic life. With this research, it is aimed to examine to what extent third and fourth grade teachers, where bullying is more common in primary schools, have knowledge about peer bullying, how they intervene when faced with peer bullying, and their suggestions and opinions on the prevention of bullying.

### Method

Interviews were conducted with third and fourth grade teachers using the qualitative research method and interview technique in three schools (one school in each of the lower, middle and upper socio-economic groups) determined by the purposeful sampling method. The research group consists of 23 teachers, 13 females and 10 males, working in three primary schools with non-random sampling methods, among the schools with lower, middle and upper socio-economic levels in Iscehisar district of Afyonkarahisar in the 2019-2020 academic year. 10 of the teachers are third grade; 13 of them are in fourth grade. The structured interview technique was used to obtain data in the study. A structured interview is a meeting in which the interview plan is applied exactly. In this interview type, the same questions are asked to the participant in the same order and in the same way (Gürbüz and Şahin, 2016). The interview has a predetermined purpose (Kıncal, 2014). For this purpose, questions were prepared; repeating or serving the same purpose questions were removed; preliminary interviews were held and then the questions were finalized in line with the opinions of three field experts. In the Interview on Peer Bullying form, explaining peer bullying with examples, observations of the victim, the effects of the gender factor in bullying, what to do when faced with bullying, what the bully will suggest to give up this behavior, whether it has encountered such a situation before, how to behave when encountered. Eight interview questions were prepared for the factors that affect or cause peer bullying, and teachers' opinions and suggestions on this issue. The data obtained from the "Teacher Opinions Form on Peer Bullying" were evaluated using the descriptive analysis method. The opinions

expressed by the teachers were primarily gathered under similar subject headings; then, opinions were coded and analyzed, those that were compatible with each other were categorized and sub-themes were determined. After the first analysis of the data, sub-themes and classifications were re-examined, and recurrent or incompatible sub-themes were recategorized. Then, the data were divided into sub-themes by an expert in the field and the compatibility of both analyzes with each other was examined.

### **Results and Discussion**

Approximately one third (34.8%) of the teachers defined bullying as using force and intimidation. There are five teachers who express bullying as oppression and disrespect for rights and negative attitudes. Other teachers defined bullying as violence and domination. Even though the teachers emphasized one or more features of bullying, they could not make a complete and correct definition. Teachers stated that they observed lack of self-confidence, introversion, aggressive behavior, irritability, decline in academic achievement and school phobia in students who were exposed to peer bullying regarding their observations of the victims. Teachers see the efforts of the students to prove themselves, especially familial and environmental factors, and the negative effects of communication tools such as phones and computers as the cause of bullying. A few teachers think that bullying has economic and psychological reasons. While 15 of the teachers stated that boys played a role in bullying more than girls; seven teachers stated that gender factor has no effect on bullying. One teacher stated that the effect of gender may vary depending on the type of bullying. According to our teacher's opinion, boys are more victims of physical bullying and girls are more likely to be victims of verbal bullying. Andreou (2001) and Kale and Demir (2017) concluded in their studies that peer victimization does not differ according to gender. This result contradicts our teacher's opinion. Also; Satan (2006), Ayas and Pişkin (2011) concluded that girls are more exposed to verbal bullying and boys to physical bullying. These results support the opinion of our teacher. As for the question of how a classroom teacher who is faced with peer bullying should behave, seven of the teachers should talk to their families and cooperate; four teachers stated that one-on-one interviews were made with the student and the cause of the problem should be found. Three of the teachers argued that support should be obtained from the school guidance service, two teachers should be given dissuasive punishments in cooperation with the school administration and a teacher defended the opinion that students should be directed to social activities. Teachers' opinions about the support of other school staff and their contribution to the process were taken. Teachers participating in the research stated that they benefited from the experiences of other teachers; that they received support from the school guidance service; they stated that they asked the school administration to support the families in order to meet with the families and that they demanded a seminar to be organized by the people who are knowledgeable in the subject. Other teachers, on the other hand, ignore and do not care when they witness the bullying; the cause of his bullying has not been investigated; they stated that families were not included in the process. 12 of the teachers whose opinions about preventing bullying at school should be organized informing and awareness-raising seminars for students and teachers; seven of them informing families about bullying; four of them stated that organizing social activities for students would be effective in preventing bullying. The studies of Aksoy (2019), Yalçıntaş-Sezgin (2017), Şahin (2009), Hoşgörür and Orhan (2017), Karataş-Baran (2008) also support the findings of the research. As a result of all these results, trainings on peer bullying can be organized for students, especially teachers and families. Cultural or sports activities can be organized for all students in the school. By increasing out-of-school learning activities, it can be contributed to the socialization of students. By planning group work, a sense of cooperation can be brought to the fore.

## Opinions of Conservatory Students on Distance Education Practices during the Covid-19 Process

Hüseyin Yılmaz<sup>1</sup>

### To cite this article:

Yılmaz, H. (2022). Covid-19 sürecinde konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 642-658. doi: 10.30900/kafkasegt.1025763

Research article


Received: 18.11.2021

Accepted: 24.04.2022

### Abstract

Due to the Covid-19 epidemic, formal and non-formal education in all countries was carried out by distance education. It aroused curiosity about the views of the students in the applications for distance education. In the study, it is aimed to examine the views of students studying at the conservatory on distance education applications during the Covid-19 process. The research was structured based on the descriptive survey model. The study group consisted of students (n=189) studying at the Kafkas University State Conservatory. As data collection tools were used "Personal Information Form" and "Student Opinions Scale for Distance Education". To analyze the data were used Arithmetic mean, frequency, standard deviation, independent groups t-test and one-way analysis of variance (Anova). As a result of the research, it was seen that the students studying at the conservatory were partially satisfied with the teaching of the courses with distance education. It was determined that there was no significant difference according to gender and the main art branch they studied. It was observed that the results of the other sub-factors were significant, except for the instructional sub-factor dimension of the scale, according to the grade level of the students' opinions. In addition, it was determined that the lessons achieved their goals and objectives, the scores of the students who accessed remotely by computer were higher than the students who accessed remotely by mobile phone, and there was a significant difference in the effectiveness sub-factor dimension of the scale according to the main instrument they performed. As a result of the analysis, it has been determined that the views of the students studying in the music department, Turkish folk music, Turkish classical music and Turkish folk dances are generally similar.

**Keywords:** Distance education, covid-19, pandemic, music, conservatory.

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Assistant Professor, huseyinyilmaz@kafkas.edu.tr, Kafkas University, Dede Korkut Faculty of Education, Arts Education, Department of Music Education, Kars, Türkiye

## Covid-19 Sürecinde Konservatuvarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Hüseyin Yılmaz<sup>1</sup>

### Atıf:

Yılmaz, H. (2022). Covid-19 sürecinde konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 642-658. doi: 10.30900/kafkasegt.1025763

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:** 18.11.2021

**Kabul Tarihi:** 24.04.2022

### Öz

Covid-19 salgınından dolayı tüm ülkelerde örgün ve yaygın eğitim uzaktan eğitim ile yürütülmüştür. Uzaktan eğitime yönelik uygulamalarda öğrenci görüşlerinin ne olduğu merak uyandırmıştır. Bu çalışmada Covid-19 sürecinde konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modeli temel alınarak yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören (n=189) öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi için aritmetik ortalama, frekans, standart sapma, bağımsız gruplar *t-testi* ve tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Araştırma sonucunda konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin derslerin uzaktan eğitim ile işlenmesinde kısmen memnun oldukları görülmüştür. Cinsiyete ve öğrenim gördükleri ana sanat dalına göre anlamlı bir farklılık çıkmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ölçeğin öğreticilik alt faktör boyutu dışında diğer alt faktörlerin sonuçlarının anlamlı çıktığı görülmüştür. Ayrıca derslerin amaç ve hedefine ulaştığı, bilgisayar ile uzaktan erişim sağlayan öğrencilerin puanlarının cep telefonu ile uzaktan erişim sağlayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu, icra ettikleri ana çalgıya göre ölçeğin etkililik alt faktör boyutunda anlamlı farklılık çıktığı belirlenmiştir. Analiz sonucunda müzik bölümü, Türk halk müziği, Türk sanat müziği ve Türk halk oyunları ana sanat dallarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin genel olarak benzer olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, covid-19, pandemi, müzik, konservatuvar.

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi. huseyinyilmaz@kafkas.edu.tr, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Kars, Türkiye,

## Giriş

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını insanların gündelik yaşam biçimini de büyük oranda değiştirmiştir. Covid-19 salgınından dolayı insanların sosyal durumlarında, fiziksel ve ruhsal dengelerinde birçok sorun ortaya çıkmıştır. İnsanların yeni yaşam stiline alışması biraz zaman almış fakat süreç içerisinde bu durum sıradan bir hale dönüşmüştür. Salgından dolayı tüm meslek gruplarında zorunlu olan çevrim içi uygulamaları eğitim hayatımızda da yer almıştır. Pandemi ile birlikte yüz yüze eğitim yerini uzaktan eğitime bırakmıştır. Uygulamalı (tıp, veteriner vb. diğer...) bazı alanların belli dönemleri dışında okul öncesi eğitim programından, doktora eğitim programının bütün alanlarında ülkelerin tamamı uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Artık çevrim içi (senkron) ve çevrim dışı (asenkron) eğitim hayatımızın bir parçası olmuştur.

“Uzaktan eğitim, öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimidir” (TDK, 2020). Uzaktan eğitimin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. 1728 yılında posta aracılığı ile ilk uzaktan eğitim sistemi yapılmıştır (İşman, 2011). Ülkemizde ise 1924 yılında mektup ile uzaktan eğitim başlamıştır (Alkan, 1997). Uzaktan eğitim, eş zamanlı ya da eş zamansız bilgisayar vb. diğer teknolojik araçların yardımıyla ses ve görüntü ile derslerin uzaktan yürütülmesidir (Al ve Madran, 2004; Ulusoy, Çakır ve Eryılmaz, 2014). Uzaktan eğitim uygulamalarında eğitim ve öğretim eş zamanlı, eş zamansız veya karma öğrenme ile yapılandırılabilir. Eş zamanlı eğitim sistemi aynı anda birden çok kişinin katılımı ile gerçekleşmektedir. Eş zamansız eğitimde önceden dersler yapılır daha sonra öğretici tarafından dersler sisteme yüklenerek öğrenciler tarafından yer ve zamandan bağımsız olarak izlenebilir. Karma öğrenme de ise çevrim içi ve çevrim dışının harmanlanmış modeli ile dersler yürütülür.

Uzaktan eğitim modeli eğitimin bütün alanlarında kullanılmaktadır. Bu alanlardan biri de müzik eğitimidir. İlgili literatür incelendiğinde müzik alanı ile ilgili derslerin uzaktan yürütülmesinde; müzik eğitiminde uzaktan eğitim ve orkestra uygulamaları (Sağır, Eden ve Şalliel, 2014), video ile gitar eğitimi (Erim ve Yöndem, 2009), piyano eğitimini ve web tabanlı uzaktan eğitim (Akbulut, 2020; Yungul, 2018), uzaktan keman eğitimi (Sakarya ve Zahal, 2020) yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir. Uzaktan eğitime yönelik yapılan müzik ile ilgili çalışmalarda öğretmen adaylarının görüşleri vb. diğer konuların incelenmesinde ise; müzik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri (Sarıkaya, 2021), Covid-19 salgınında 8-15 yaş arası uzaktan yürütülen müzik eğitimi (Tosuner ve Levendoğlu, 2020), müzik eğitiminde uzaktan eğitimde mobil destekli uygulamalar (Göktaş ve Akbudak, 2021), pandemi döneminde video tabanlı koro eğitimine yönelik öğrenci görüşleri (Yadıgaroğlu, 2021), Covid-19 ve çevrim içi müzik eğitimi (Yılmaz, Sakarya, Gayretli ve Zahal, 2021) konularının çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca Covid-19 salgını sürecinde üniversitelerde uzaktan müzik eğitimi ile benzer konularının çalışıldığı tespit edilmiştir (Akyürek, 2020; Bolat ve Akıncı, 2020; Özer ve Üstün, 2020; Piji-Küçük, 2020; Digolo, Andang'o ve Katuli, 2011).

Müzik, kişinin ruhsal yapısını dışı vuramadığı içten gelen duygu ve düşüncelerini notalarla ifade eden bir tercümandır. Müzik, insanın içinde barındırdığı en temel duygusundan en yoğun duygusuna kadar müzik ile aktarma durumu (Angı, 2013), vokal sözel dili taşıma aracı (Uçan, 2005), hem biyolojik hem de sosyal etkileşimimizin bir ürünüdür (Özdemir ve Yıldız, 2010). Bu tanımlamalardan anlaşılmalıdır ki müziğin eğitim ile yoğrulması gerekmektedir.

Müzik eğitimi, temelde bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme, bir müziksel davranış değişikliği oluşturma veya bir müziksel davranış geliştirme sürecidir (Uçan, 2018). Müzik eğitimi, sistematik bir şekilde yürütülen ve zihnin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarında düzenlenmiş bir eğitim ortamında farkındalık yaratan, bireyin fiziksel ve zihinsel gelişimlerine yönelik adım adım planlı, yaşam boyu öğrenmenin kapsayan yerleşik bir disiplindir (Saraç, 2016).

Müzik eğitimi, uygulama alanlarının ağırlıklı olduğu bir bölümdür. Özenen, mesleki ve genel müzik eğitimi veren kurumlar çalgı, koro, solfej, orkestra ve diğer uygulamalı derslerinin tamamını Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim ile yürütmüşlerdir. Müzik bölümlerinde uygulamalı derslerin uzaktan eğitim ile yapılmasında ses, entonasyon, görüntü ve internet kotası gibi birçok sıkıntı ortaya çıkmıştır. Özellikle de ses ve görüntü problemi büyük bir sorun teşkil etmektedir. Eş zamanlı işlenen derslerde teknolojik alt yapı yetersizliği nedeniyle ses ve görüntü aktarımı anında olmayan ve kontrol edilemeyen bir hal almıştır. Birişçi (2013) ders esnasında ortaya çıkan teknik sorunların olduğunu,

Sakarya ve Zahal (2020) uzaktan eğitimde eş zamanlı keman dersinde ses ve internet sorunlarının öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini, Artaç (2018) ise çevrim içi uygulamalı dersler esnasında, başlangıç seviyesinde çalgı derslerinin teknik aksaklıklar nedeniyle sıkıntı yarattığını çalışmalarında belirtmişlerdir. Covid-19 pandemi sürecinde eğitim ve öğretimin uzaktan öğrenme ortamında yapılmasında ve teknolojinin öğretim amaçlı kullanılmasında öğrencilerde ne gibi sıkıntılara yol açtığı merak konusu olmuştur.

### Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu

Bu çalışmada Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın problem cümlesini “Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmuştur.

Bu amaçla araştırma alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

- Konservatuvar öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Konservatuvar öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri; cinsiyete, bölüme (ana sanat dalı), sınıfa, dersin amaç ve hedefine, kullanılan araç ve materyale ve ayrıca ana çalgı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmiş veya mevcut durumları tanımlamak için tasarlanmış araştırma yöntemleridir. Araştırmaya konu olan olay, kişi veya nesne kendi terimleriyle ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005).

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarında 2019-2020 öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler (n=189) oluşturmuştur. Çalışma grubunun örneklem seçiminde ulaşılabilirlik durumundan dolayı kolayda örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Kolayda örnekleme “hâli hazırda var olan öğeler içerisinde yeteri sayıda öğeyi örneklem olarak belirler” (Singleton, Straits, ve Straits, 2005). Covid-19 pandemi sürecinden dolayı katılımcılar uygulamalı ve teorik olan derslerinin tamamını uzaktan eğitim ile yapmışlardır. Katılımcıların cinsiyet, sınıf, bölüm (ana sanat dalı), ana çalgı, uzaktan erişim materyali, dersin amaç ve hedefi, bilgisayar kullanımı ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

Konservatuvarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	f	%	
Cinsiyet	Erkek	104	55.0
	Kadın	85	45.0
Ana Sanat Dalı	Müzik Bölümü (MB)	53	28.0
	Türk Sanat Müziği (TSM)	19	10.1
	Türk Halk Müziği (THM)	90	47.6
	Türk Halk Oyunları (THO)	27	14.3
Sınıf	1. sınıf	65	34.4
	2. sınıf	54	28.6
	3. sınıf	19	10.1
	4. sınıf	40	21.2
	Diğer (5 yıl ve sonrası)	11	5.8



Tablo 1 devamı

Ana Çalgı	Piyano	16	8.5
	Üflemeli çalgılar	35	18.5
	Yaylı çalgılar	28	14.8
	Gitar	18	9.5
	Saz	73	38.6
	Ud	8	4.2
	Diğer	11	5.8
Uzaktan Erişim Materyali	Telefon	165	87.3
	Bilgisayar	23	12.2
	Tablet	1	0.5
Dersin Amaç ve hedefi	Evet	66	34.9
	Hayır	123	65.1
Bilgisayar Kullanma	Çok iyi	38	20.1
	İyi	75	39.7
	Orta	45	23.8
	Kötü	31	16.4

Tablo 1 incelendiğinde, konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin %55'i erkek, %45'i kadındır. Öğrencilerin %28'i Müzik Bölümü, %10.1'i Türk Sanat Müziği, %47.6'sı Türk Halk Müziği, %14.3'ü ise Türk Halk Oyunları ana sanat dalında öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi %34.4'ü 1. sınıf, %28.6'sı 2. sınıf, %10.1'i 3. sınıf, %21.2'si 4. sınıf ve %5.8'i ise 5 yıl ve sonrasıdır. Öğrencilerin ana çalgıları %8.5'i piyano, %18.5'i üflemeli çalgılar, %14.8'i yaylı çalgılar, %9.5'i gitar, %38.6'sı saz, %4.2'si ud ve 5.8'i diğer çalgılardır. Öğrencilerin uzaktan erişim materyali %87.3'ü telefon, %12.2'si bilgisayar ve %0.5'i ise tablettir. Öğrenciler dersin amaç ve hedefine ulaşma durumuna %34.9'u evet, %65.1'i ise hayır cevabı vermişlerdir. Öğrenciler bilgisayar kullanma durumuna %20.1'i çok iyi, %39.7'si iyi, %23.8'i orta ve %16.4'ü kötü yanıtı vermişlerdir.

### Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman (2014) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte toplam 18 ifade bulunmakta ve ölçek beşli likert (1=hiçbir zaman katılmıyorum, 5=her zaman katılıyorum) tipindedir. Ölçek, kişisel uygunluk (6 madde), etkililik (5 madde), öğreticilik (4 madde) ve yatkınlık (3 madde) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek faktörünün iç tutarlık katsayısı kişisel uygunluk için .89, etkililik için .94, öğreticilik .81 ve öğreticilik için ise .79 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracının güvenirlik analizi yapılmıştır. Veri toplama aracının Cronbach alfa katsayısı 0.72'dir.

### Veri Analizi

Araştırmanın veri sonuçları SPSS bilgisayar programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın normallik varsayımlarına, çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri -2 ve +2 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılımda olduğunu belirlerken -2 ve +2 değerleri arasında olması verilerin dağılımlarının normal olduğunu ifade eder (Büyüköztürk, 2015). Normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testler uygulanır. Uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri ölçeğinde verilerin normal dağıldığı saptanmıştır. Uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri ölçeğinin çarpıklık değeri .710, basıklık değeri .440'dır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik, aritmetik ortalama, frekans, standart sapma, bağımsız gruplar *t-testi* ve tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık çıkan grupların hangisi olduğunu belirlemek için Post-hoc çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bulguların güven aralığı %95, anlamlılık düzeyi ise %5 olarak değerlendirilmiştir.

### Etik Kurul Raporu

Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu kararı ile E-76878310-903.07.01-2437 sayı, 27.01.2021 tarihinde etik kurul izni alınmıştır.

## Bulgular

Konservatuvar öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin alt faktör betimsel istatistik değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Ölçek Alt Faktör Analizi

Ölçek Faktör	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	Std. Sapma
Kişisel Uygunluk	189	6.00	30.00	13.57	7.01
Etkililik	189	5.00	25.00	8.54	5.13
Öğreticilik	189	4.00	20.00	16.12	4.24
Yatkınlık	189	3.00	15.00	5.19	2.53
Genel Toplam	189	22.00	76.00	43.44	9.56

Tablo 2’de konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ölçeğin alt faktör boyutları incelendiğinde “*Kişisel Uygunluk*” ( $\bar{x}=13.57$ ), “*Etkililik*” ( $\bar{x}=8.54$ ), “*Öğreticilik*” ( $\bar{x}=6.12$ ), “*Yatkınlık*” ( $\bar{x}=5.19$ ) ve “*Toplam*” ( $\bar{x}=43.44$ ) olduğu görülmüştür. Alt faktör “*Kişisel Uygunluk*” ( $\bar{x}=13.57$ ) ve “*Öğreticilik*” ( $\bar{x}=16.12$ ) boyutlarının puan ortalamalarına göre değerlendirildiğinde öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşünde kişisel uygunluk ve öğreticilik alt boyutlarında çok az memnun oldukları tespit edilmiştir.

Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik uygulamaların cinsiyet değişkenine göre manidar bir düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Konservatuvarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız *t*-testi Analiz Sonucu

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Kişisel Uygunluk	Erkek	104	13.16	706	187	.895	.37
	Kadın	85	14.08	6.96			
Etkililik	Erkek	104	8.69	5.44	187	.435	.66
	Kadın	85	8.36	4.75			
Öğreticilik	Erkek	104	16.06	4.20	187	.213	.83
	Kadın	85	16.20	4.32			
Yatkınlık	Erkek	104	5.47	2.56	187	1.660	.09
	Kadın	85	4.85	2.47			
Genel	Erkek	104	43.39	9.85	187	.080	.93
	Kadın	85	43.50	9.25			

Tablo 3’te konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ölçeğin alt faktör boyutlarında cinsiyete göre manidar bir farklılık ( $p>.05$ ) tespit edilmemiştir. Kadın ( $\bar{x}=43.50$ ) ve erkeklerin ( $\bar{x}=43.39$ ) ortalamalarının birbirine benzer olduğu görülmüştür.

Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik uygulamaların bölüm (ana sanat dalı) değişkenine göre manidar bir düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Konservatuvarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Bölüm (ana sanat dalı) Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (Anova) Analiz Sonucu

Alt Boyut	K.T	df	K.O	Bölüm	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	
Kişisel Uygunluk	G.A	262.93	3	87.64	MB	53	14.52	5.64	1.803	.14
	G.İ	8993.20	185	48.61	TSM	19	10.42	7.24		
	Toplam	9256.13	188		THM	90	13.91	7.92		
					THO	27	12.81	5.54		

Tablo 4 devamı

Alt Boyut		K.T	df	K.O	Bölüm	n	$\bar{x}$	Ss	F	p
Etkililik	G.A	58.90	3	19.63	MB	53	8.71	4.25	.742	.52
	G.İ	4897.96	185	26.47	TSM	19	7.36	4.11		
	Toplam	4956.86	188		THM	90	8.93	6.04		
					THO	27	7.74	3.93		
Öğreticilik	G.A	7.693	3	2.56	MB	53	16.37	3.89	.140	.93
	G.İ	3385.25	185	18.29	TSM	19	16.26	4.49		
	Toplam	3392.95	188		THM	90	15.92	4.40		
					THO	27	16.22	4.40		
Yatkınlık	G.A	24.02	3	8.00	MB	53	5.01	1.92	1.252	.29
	G.İ	1183.73	185	6.39	TSM	19	6.15	3.62		
	Toplam	1207.75	188		THM	90	5.22	2.65		
					THO	27	4.77	2.22		
Genel	G.A	397.66	3	132.55	MB	53	44.64	7.04	1.459	.22
	G.İ	16807.00	185	90.84	TSM	19	40.21	8.90		
	Toplam	17204.66	188		THM	90	43.98	11.04		
					THO	27	41.55	8.63		

\*MB: Müzik bölümü, TSM: Türk Sanat Müziği, THM: Türk Halk Müziği, THO: Türk Halk Oyunları

Tablo 4'te konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ölçeğin alt faktör boyutlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri ana sanat dalına göre anlamlı farklılık ( $p > .05$ ) tespit edilmemiştir.

Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik uygulamaların sınıf değişkenine göre manidar bir düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

#### Konservatuvarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (Anova) Analizi Sonucu

Alt Boyut		K.T	df	K.O	Sınıf	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Kişisel Uygunluk	G.A	719.850	4	179.96	1.	65	13.12	6.19	3.879	.00*	1-5
	G.İ	8536.288	184	46.393	2.	54	11.96	7.14			2-4
					3.	19	12.10	7.07			2-5
					4.	40	15.62	6.97			3-5
					5.	11	19.27	7.57			4-2
Top.	9256.138	188						5-1,2,3			
Etkililik	G.A	271.957	4	67.989	1.	65	7.92	4.50	2.670	.03*	1-5
	G.İ	4684.911	184	25.461	2.	54	8.12	5.26			2-5
					3.	19	7.63	4.75			3-5
					4.	40	9.40	4.87			5-1,2,3,
					5.	11	12.72	7.63			
Top.	4956.868	188									
Öğreticilik	G.A	76.548	4	19.137	1.	65	16.46	4.18	1.062	.37	-
	G.İ	3316.404	184	18.024	2.	54	16.59	4.56			
					3.	19	16.42	4.79			
					4.	40	15.20	3.70			
					5.	11	14.72	3.74			
Top.	3392.952	188									
Yatkınlık	G.A	84.209	4	21052	1.	65	5.18	2.78	3.448	.01*	1-2
	G.İ	1123.548	184	6.106	2.	54	5.25	2.38			2-3
					3.	19	6.94	3.29			3-1,2,4,5
					4.	40	4.45	1.58			4-3
					5.	11	4.63	1.80			5-3
Top.	1207.757	188									
Genel	G.A	910.877	4	227.71	1.	65	42.69	8.78	2.572	.03*	1-5
	G.İ	16293.789	184	88.553	2.	54	41.94	8.55			2-5
					3.	19	43.10	10.21			3-5
					4.	40	44.67	10.25			4-5
					5.	11	51.36	12,24			5-1,2,3
Top.	17204.667	188									

$p < .05$ , G.A: Gruplar Arası, G.İ: Gruplar İçi, K.T: Kareler Toplamı, K.O: Kareler ortalaması, Top: Toplam 5.Sınıf: Diğer

Tablo 5’te konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ölçeğin alt faktör boyutlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre “*kişisel uygunluk*”, “*etkililik*”, “*yatkınlık*” ve “*toplam*” boyutlarında anlamlı farklılık ( $p<.05$ ) tespit edilirken “*öğreticilik*” boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik uygulamaların dersin amaç ve hedef değişkenine göre manidar bir düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Konservatuvarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Dersin Amaç ve Hedef Değişkenine Göre *t-testi* Analiz Sonucu

Alt Boyut	Amaç ve hedef	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Kişisel Uygunluk	Evet	66	18.63	6.93	187	8.538	.00
	Hayır	123	10.86	5.38			
Etkililik	Evet	66	12.09	6.26	187	8.048	.00
	Hayır	123	6.64	3.04			
Öğreticilik	Evet	66	14.69	4.47	187	3.489	.00
	Hayır	123	16.89	3.93			
Yatkınlık	Evet	66	4.68	1.93	187	2.060	.04
	Hayır	123	5.47	2.77			
Genel	Evet	66	50.10	9.68	187	8.139	.00
	Hayır	123	39.86	7.35			

$p<.05$

Tablo 6’da konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ölçeğin alt faktör boyutlarında öğrencilerin derslerin amaç ve hedeflerinde kazanım elde edildi mi sorusuna verdikleri yanıtı göre “*Kişisel Uygunluk*”, “*Etkililik*”, “*Yatkınlık*”, “*Öğreticilik*” ve “*Toplam*” boyutlarının hepsinde anlamlı farklılık ( $p<.05$ ) tespit edilmiştir. Bu sonuca göre konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin, uzaktan eğitimle dersin amaç ve hedefine ulaşma durumuna yönelik görüşlerinin genel ortalamasında, dersin hedef ve amacına ulaştığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutunda aritmetik ortalamasının hayır diyenlere kıyasla yüksek çıktığı, öğreticilik ve yatkınlık alt boyutunda ise aritmetik ortalamasının hayır cevabı verenlerde yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik uygulamada kullandıkları araç ve materyal değişkenine göre manidar bir düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Konservatuvarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Uygulamasında Kullandıkları Araç ve Materyal Değişkenine Göre *t-testi* Analiz Sonucu

Alt Boyut	Materyal	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Kişisel Uygunluk	Telefon	166	13.12	6.84	187	-2.400	.01*
	Bilgisayar	23	16.82	7.56			
Etkililik	Telefon	166	8.23	4.87	187	-2.254	.02*
	Bilgisayar	23	10.78	6.40			
Öğreticilik	Telefon	166	16.05	4.24	187	-.632	.52
	Bilgisayar	23	16.65	4.33			
Yatkınlık	Telefon	166	5.29	2.60	187	1.453	.14
	Bilgisayar	23	4.47	1.83			
Genel	Telefon	166	42.71	9.16	187	-2.887	.00*
	Bilgisayar	23	48.73	10.86			

$p<.05$

Tablo 7’de konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ölçeğin alt faktör boyutlarında öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarında kullandıkları araç ve materyallere yönelik “*Kişisel Uygunluk*”, “*Etkililik*”, ve “*Toplam*” boyutlarında manidar bir farklılık

( $p < .05$ ) tespit edilirken, “*Yatkınlık*”, “*Öğreticilik*” boyutunda anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bulgulara göre bilgisayar ile uzaktan erişim sağlayan öğrencilerin aritmetik ortalama puanları cep telefonu ile uzaktan erişim sağlayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik uygulamada ana çalgı değişkenine göre manidar bir düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Konservatuvarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Uygulamasında Ana Çalgı Değişkenine Göre *t-testi* Analiz Sonucu

Alt Boyut	K.T	df	K.O	Ana Çalgı	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	
Kişisel Uygunluk	G.A	523.565	6	87.261	Piyano	16	11.25	4.80	1.819	.09
					Üflemeli	35	15.62	8.05		
	G.İ	8732.573	182	47.981	Yaylı	28	11.92	4.65		
					Gitar	18	16.11	6.27		
	Top	9256.138	188		Saz	73	12.86	6.91		
					Ud	8	12.75	10.08		
Diğer	11	15.81	8.79							
Etkililik	G.A	415.152	6	69.192	Piyano	16	6.50	2.03	2.773	.01
					Üflemeli	35	10.20	6.39		
	G.İ	4541.715	182	24.954	Yaylı	28	6.82	2.45		
					Gitar	18	11.33	5.04		
	Top	4956.868	188		Saz	73	8.05	4.82		
					Ud	8	8.25	5.47		
Diğer	11	9.54	7.80							
Öğreticilik	G.A	99.073	6	16.512	Piyano	16	17.1	3.28	.912	.48
					Üflemeli	35	16.17	4.04		
	G.İ	3293.879	182	18.098	Yaylı	28	16.28	3.56		
					Gitar	18	14.72	4.75		
	Top	3392.952	188		Saz	73	15.79	4.52		
					Ud	8	17.25	4.65		
Diğer	11	17.54	4.76							
Yatkınlık	G.A	79.360	6	13.227	Piyano	16	5.31	1.77	2.133	.05
					Üflemeli	35	5.17	2.14		
	G.İ	1128.397	182	6.200	Yaylı	28	6.10	3.17		
					Gitar	18	5.16	1.79		
	Top	1207.757	188		Saz	73	4.54	2.32		
					Ud	8	6.00	3.25		
Diğer	11	6.54	3.67							
Genel	G.A	1808.23	6	301.37	Piyano	16	40.37	6.57	3.562	.00
					Üflemeli	35	47.7	11.52		
	G.İ	15396.43	182	84.596	Yaylı	28	41.14	5.21		
					Gitar	18	47.33	6.31		
	Top	17204.66	188		Saz	73	41.26	9.67		
					Ud	8	44.25	10.92		
Diğer	11	49.45	11.16							

$p < .05$  - G.A: Gruplar Arası, G.İ: Gruplar İçi, K.T: Kareler Toplamı, K.O: Kareler ortalaması, Top: Toplam

Tablo 8’de konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin ana çalgı değişkenine göre uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ölçeğin “*Etkililik*”, ve “*Toplam*” alt faktör boyutunda anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) tespit edilirken, “*Kişisel Uygunluk*”, “*Yatkınlık*” ve “*Öğreticilik*” boyutunda anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bulgulara göre ana çalgılarını uzaktan öğrenen öğrencilerin gitar çalgısını  $\bar{x}=11.33$  ortalamayla uzaktan erişim ile etkili öğrenebildikleri söylenebilir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneri

Uzaktan eğitime yönelik yapılan çalışmada, uygulanan ölçeğinin alt faktör boyutlarına göre konservatuvarda öğrenim gören öğrenciler, kişisel uygunluk ve öğreticilik boyutları dışında genel olarak eğitimi etkili ve yeterli bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitimi etkili ve yeterli bulamamalarının sebebi pandemiden dolayı uzaktan eğitimi benimseyememiş veya kişisel uygunluk

açısından alıılmamış bir uygulama olmasından kaynaklandığı söylebilir. Düzgün ve Sulak (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarını yeterli bulmadıklarını fakat genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarında uzaktan eğitimin öğretici olduğunu belirtmişlerdir. Almuragab (2020) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ve algı memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Er-Türküresin (2020) araştırmasında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinde orta düzeyde kısmen memnun olduklarını açıklamıştır. Yahşi ve Kırkıç (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında avantajlar alt boyutunun orta, sınırlılık alt boyutunun ise düşük olduğunu belirtmiştir. Ateş ve Altun (2008) bilgisayar öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının memnuniyet düzeylerinin az olduğunu tespit etmiştir. Keskin ve Özer (2020) ile Pınar ve Akgül'de (2020) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Müzik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin dersleri genel olarak uygulama ağırlıklıdır. Bu durumdan dolayı yeterli donanımına sahip olmayan uzaktan eğitim platformlarının alt yapı yetersizliğinden kaynaklanan ses problemleri, uzaktan eğitim ile derslerin yürütülmesini olumsuz etkilemektedir.

Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ölçeğin alt faktör boyutları cinsiyet ve öğrenim gördükleri ana sanat dalına göre istatistiksel açıdan anlamlı çıkmamıştır. Müzik Bölümü, Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği ve Türk Halk Oyunlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik fikirlerinin hemen hemen benzer oldukları saptanmıştır. Kırkılı ve Alıcı (2020) ile Düzgün ve Sulak (2020) uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik yaptığı çalışmalarında öğrencilerin ölçek için verdikleri yanıtlarda cinsiyete ve bölüme göre anlamlı farklılık tespit edilmediğini ifade etmişlerdir. Çavuşoğlu ve Acar (2020) çalışmasında bölüm değişimine göre “*kişisel uygunluk*” alt faktör dışında anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Tuncer ve Çeliköz (2021) uygulamalı uzaktan eğitime yönelik öğrenci tutumlarında öğrenim gördükleri bölüme göre uzaktan eğitimin olumsuz olduğunu belirtmiştir. Yahşi ve Kırkıç (2020), Barış (2015) ile Ateş ve Altun (2008) öğretmen ve öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyete göre herhangi anlamlı bir farklılık görülmediğini ifade etmişlerdir. Cinsiyet ve bölüm (ana sanat dalı) değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olmaması öğrencilerin öğrenim gördükleri ana sanat dallarında derslerinin uygulamalı ağırlıklı yapılmasından kaynaklıdır. Bu nedenle uygulamalı derslerde tüm öğrencilerin görüşlerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öğrenim gördükleri sınıfa göre “*Kişisel Uygunluk*”, “*Etkililik*”, “*Yatkınlık*” ölçeğin alt faktör boyutları anlamlı çıkmıştır. Fakat “*Öğreticilik*” alt faktör boyutunda istatistiksel olarak bir anlamlılık görülmemiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılığın ortaya çıkması uygulamalı derslerin uzaktan eğitim ile etkili bir biçimde yürütülemeyeceği şeklinde yorumlanabilir. Ateş ve Altun (2008) bilgisayar öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını sınıf düzeyine göre anlamlı olmadığını tespit etmiştir. Düzgün ve Sulak'da (2020) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ölçeğin alt faktör boyutlarında öğrencilerin derslerin amaç ve hedeflerindeki kazanımlarına yönelik görüşlerinde ölçeğin alt faktör boyutunun tamamında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Uygulamalı ve kültür derslerinin uzaktan eğitim ile yürütülmesinde öğrencilerin kazanımlarda başarı sağladıkları söylenebilir. Bu amaç ve hedeflerde öğrencilerin kazanım sağlamalarında derslerini düzenli takip edebilen her öğrenci için uzaktan eğitim uygun olabilir. Umuzdaş ve Baş'da (2020) konservatuvar öğrencilerinin pandemi döneminde eğitimlerini uzaktan eğitim ile sürdürmelerinde verim aldıklarını ifade etmiştir. Dünyanın neredeyse tamamında internetin var olması kaçınılmaz bir gerçektir. Pandemi sebebi ile uzaktan eğitim zorunlu bir durum olmuştur. Bireylerin uzaktan eğitimi benimsedikleri sonucu çıkarılmaktadır.

Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik kullandıkları araçlarda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık bilgisayar ile uzaktan erişim sağlayan öğrencilerin puanları, cep telefonu ile uzaktan erişim sağlayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu yönündedir. Çavuşoğlu ve Acar (2020) çalışmasında uzaktan erişimi bilgisayar ile sağlayan kişilerin cep telefonu ile erişim sağlayan kişilere göre puanlarının yüksek olduğunu açıklamıştır. Öğrencilerin derslerini takip edebilmelerinde ses, teknik ve fiziki olarak bilgisayarların daha etkili ve kullanışlı olduğu söylenebilir. Öztaş ve Kılıç (2017) uzaktan eğitimde öğrencilerin teknik ve donanımsal sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Karatepe, Küçükgençay ve Peker (2020) araştırmasında öğrencilerin

uzaktan eğitimde en çok telefon ile yararlandıklarını ve sonrasında ise bilgisayar olduğunu ifade etmiştir. Barış (2015) araştırmasında bilgisayar ile dersi takip edenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının iyi yönde olduğunu açıklamıştır. Sakarya ve Zahal (2020) ile Gayretli (2019) çalışmalarında öğrencilerin bilgisayar ve cep telefonu ile derslerini yürütmekte olduğunu ifade etmişlerdir.

Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin ana çalgıları ile ilgili uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ölçeğin alt faktörü olan, “*Etkililik*”, ve “*Toplam*” boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken, “*Kişisel Uygunluk*”, “*Yatkınlık*” ve “*Öğreticilik*” boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Umuzdaş ve Baş (2020) araştırmasında derslerin teori kısmının uzaktan eğitim ile mümkün olduğunu fakat çalgı ve uygulamalı olan dersler için uzaktan eğitimin çok işlevsel olmadığını açıklamıştır. Karatepe vd., (2020) araştırmasında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik inançlarının çok az olduğunu ve olumsuz tutum sergilediklerini belirtmiştir. Olcay ve Döş (2016) çalışmasında bütün derslerin uzaktan eğitim ile yürütülmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Uzaktan eğitim ile yapılan çalgı derslerinde öğrenciler yüz yüze yapılan derslerdeki gibi verim alamayabilir. Bu sebeple öğrencilerin ana çalgılarını çevrim içi (asenkron) öğrenmeleri ile ilgili uzaktan eğitime yönelik görüşlerinde; *kişisel uygunluk*, *yatkınlık* ve *öğreticilik* boyutlarında anlamlı bir farklılığın görülmediği şeklinde yorumlanabilir.

Uygulamalı alanlarda uzaktan eğitim, çalgı ve diğer uygulamalı dersler için çok işlevsel görülmemiştir. Bu konu ile ilgili daha geniş çalışmalar yapılarak uygulamalı dersler için çözüm önerileri bulunabilir. Uzaktan eğitim ile uygulamalı yapılan dersler için teknik ve donanımsal alt yapının güçlü olması gerekmektedir. Bu amaçla uzaktan eğitim ile derslerini yürütmek isteyen kurumların ve üniversitelerin güncel teknolojiye sahip olmaları çok önemlidir. Uzaktan eğitim ile derslerin uygulanmasında harmanlanmış öğrenme modelleri ile desteklenip genişletilebilir. Araştırmanın çalışma grubu daha geniş tutularak tüm üniversitelerdeki konservatuvar ve müzik öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri alınabilir ve özellikle de uzaktan eğitimde uygulamalı derslerde var olan sorunlara çözüm önerisi sunulabilir.

#### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

#### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

#### **Etik Beyanname**

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

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 27.01.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: E-76878310-903.07.01-2437



## Kaynakça

- Akbulut Ü. C. (2020). İzolasyon sürecinde uzaktan piyano eğitimine yönelik veli değerlendirme sonuçları ve öğrenci not karşılaştırması, *İdil*, 76,1832–1840. doi: 10.7816/idil-09-76-06
- Akyürek, R. (2020). The views of lecturers about distance music education process in the pandemic period. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1790-1833. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.262>
- Almuraqab, N. A. S. (2020). Shall universities at the uae continue distance learning after the covid-19 pandemic? Revealing students' perspective. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Technology (IJARET)*, 11(5), 226-233.
- Alkan, C. (1997). *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, Türkiye!*. Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Al, U. ve Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Angı, Ç. E. (2013). Müzik kavramı ve Türkiye’de dinlenen bazı müzik türleri. *İdil*, 2(10), 59-81.
- Artaç, A. (2018). Konservatuvar düzeyinde enstrüman eğitiminde uzaktan eğitim metodu. *ISAS*, Eskişehir, Türkiye.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145
- Bariş, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık kemal üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 24-40.
- Bolat, M., ve Akıncı, M. Ş. (2020, 29-31 Ekim). *Müzik Alanındaki Öğretim Elemanlarının COVID-19 Süreçlerine İlişkin Görüşleri*. III. Uluslararası 29 Ekim Bilimsel Araştırmalar Sempozyumu, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çavuşoğlu, G. ve Acar, K. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 11(3),207-220. DOI: 10.17155/omuspd.819058
- Digolo, B. A., Andang'o, E. A., ve Katuli, J. (2011). E-Learning as a strategy for enhancing access to music education. *International Journal of Business and Social Science*, 2(11), 135-139.
- Düzgün, S. ve Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(1), 619-633.
- Er-Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi, *Millî Eğitim*, 49(1), 597-618.
- Erim, A. ve Yöndem, S. (2009). Video Model Destekli Öğretimin Gitar Performansına Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26),45-55Retrieved from
- Göktaş, M. ve Akbudak, H. (2021). Müzik eğitiminde uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilen mobil destekli uygulamalara genel bir bakış. *Sanat ve İnsan Dergisi*, 5(1), 76-85.
- Gayretli, Ş. (2019). Konservatuvar bölümü öğrencilerinin mesleki anlamda akıllı telefon kullanımı. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 11-23. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.570384>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma Yöntemi*. Ankara: obel Basımevi.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Keskin, M. ve Özer, K. 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.
- Kıralı, F. N. ve Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(30), 55-83.

- Olca, A. ve Döş, B. (2016). Turizm eğitimi alan öğrencilerin internete dayalı uzaktan eğitim yöntemine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 727-750.
- Özdemir, G. ve Yıldız, G. (2010). Genel gelişim sürecinde müziksel gelişim, *Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ISSN: 1309-1387, (2), 77-90
- Özer, B., ve Üstün, E. (2020). Evaluation of students' views on the Covid-19 distance education process in music departments of fine arts faculties. *Asian Journal of Education and Training*, 6(3), 556- 568
- Öztaş, S. ve Kılıç, B. (2017). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin üniversite öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi (Kırklareli Üniversitesi Örneği). *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293
- Sağır, T., Eden, A. ve Şallıel, O. (2014). Müzik eğitiminde uzaktan eğitim ve orkestra uygulamaları, *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Dergisi*, 4(9), 69-79.
- Sakarya, G. ve Zahal, O. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 795-817.
- Sarıkaya, M. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 92-100. <https://doi.org/10.35247/ataunigsed.835720>
- Saraç, A. G. (2016). *Müzik Eğitiminde özel öğretim ilke, yöntem ve teknikleri I*, Ankara: Nobel yayıncılık
- Singleton, R. A., Straits, B. C., ve Straits, M. M. (2005). *Approaches to social sciences*. New York: Oxford University Press.
- TDK (2020). *Türk dil kurumu güncel sözlük*. Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tosuner, G. ve Levendoğlu, N. O. (2020). Covid-19 sürecinde uzaktan yürütülen müzik öğretimi uygulamalarının 8-15 yaş grubu çocuklarındaki yansımaları üzerine bir durum çalışması. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 81, 289-308.
- Tuncer, Z. ve Çeliköz, N. (2021). Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(39), 598-605.
- Pınar, M. A. ve Akgül, D. G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Piji-Küçük, D. (2020). Covid-19 salgını sürecinde müzik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 7(47), 19-40.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi-temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar*, (2. Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi-temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar*. (3. Basım). Ankara: Evrensel Müzikevi Yayınları.
- Umuzdaş, S ve Baş, A. H. (2020). Konservatuvar öğrencilerinin covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim ile ilgili algılarının ve deneyimlerinin araştırılması (Tokat İli Örneği). *Yegâh Mûsikî Dergisi* 3(2), 204-220.
- Ulusoy, Ç., Çakır, H. ve Eryılmaz, S. (2014). *Web temelli eğitim*. Çakır, H. ve Eryılmaz, S. (Editörler). *Eğitimciler için bilişim teknolojileri*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yadigaroglu, Z. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde video tabanlı öz-düzenlemeli koro yönetimi dersine yönelik öğrenci görüşleri, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(45), 642-659.
- Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(5),3827-3847.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: bir ölçek geliştirme çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Yılmaz, H., Sakarya, G., Gayretli, Ş. ve Zahal, O. (2021). Covid-19 ve çevrimiçi müzik eğitimi: Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 283-299. doi: 10.14689/enad.28.12.

Yungul, O. (2018). Müzik eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1333-1348.

## Extended Summary

### Introduction

The Covid-19 epidemic, which has affected the whole world, has also greatly changed the daily life style of people. Due to the Covid-19 epidemic, many problems have arisen in people's social status, physical and mental balance. It took some time for people to get used to the new lifestyle, but in the process, this has become an ordinary thing. Due to the epidemic, online applications, which are obligatory in all occupational groups, have also taken place in our education life. With the pandemic, face-to-face education has left its place to distance education. All of the countries have switched to distance education in all areas of the doctoral education program from the pre-school education program. Now online and offline education has become a part of our lives.

The history of distance education dates back to ancient times. In 1728, the first distance education system was established by post (İşman, 2011). In our country, distance education started in 1924 by letter (Alkan, 1997). Distance education has been defined as a form of education conducted from a certain center by using various communication tools without being face-to-face between the student and the teacher (TDK, 2020). Distance education, synchronous or asynchronous computer, etc. It is the remote execution of the lessons with the help of technological tools with audio and video (Al & Madran, 2004; Ulusoy, Çakır ve Eryılmaz 2014).

Music is an interpreter that expresses the spiritual structure of the person, the inner feelings and thoughts that she cannot express, with notes. Music education is basically the process of gaining a musical behavior, changing a musical behavior or creating a musical behavior, developing a musical behavior (Uçan, 2018).

In this study, it is aimed to determine the views of the students studying at the Conservatory towards distance education. The problem sentence of the research is "Do the views of the students studying at the conservatory regarding distance education differ significantly according to the demographic variables?" formed the question.

For this purpose, the research sub-problems were determined as follows;

- How are the views of conservatory students about distance education distributed?
- Conservatory students' views on distance education; Does it differ significantly according to gender, department (major art), class, purpose and goal of the lesson, the tools and materials used, and also the main instrument variable?

### Method

The research is a descriptive survey model approach, which is one of the quantitative research methods. The research consisted of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students (n=189) studying at the Music Department of the State Conservatory of Kafkas University in the 2019-2020 academic year. The "Student Views on Distance Education Scale" developed by "Yıldırım, Yıldırım, Çelik, and Karaman (2014)" was used to determine students' views on distance education. The data results of the research were analyzed using the SPSS computer program. In the analysis of the data obtained in the research, descriptive statistics, arithmetic mean, frequency, standard deviation, independent groups t-test and one-way analysis of variance (Anova) were used. LSD was applied to determine which groups had significant differences as a result of one-way analysis of variance.

### Findings

When the sub-factor dimensions of the scale for the distance education applications of the students studying at the conservatory are examined, "Personal Relevance" ( $\bar{x}$ =13.57), "Effectiveness" ( $\bar{x}$ =8.54), "Instructional" ( $\bar{x}$ = 16.12), "Aptitude" ( $\bar{x}$ =5.19) and "Total" ( $\bar{x}$ =43.44). When the sub-factors were evaluated according to the average scores in the "Personal Relevance" ( $\bar{x}$ =13.57) and "Instructional" ( $\bar{x}$ =16.12) dimensions, it was determined that their views on distance education were at a moderate level.

There was no significant difference ( $p>.05$ ) in the sub-factor dimensions of the scale for the distance education applications of the students studying at the conservatory according to gender.

There was no significant difference ( $p>.05$ ) in the sub-factor dimensions of the scale for the distance education applications of the students studying at the conservatory, according to the department they studied.

In the sub-factor dimensions of the scale for the distance education applications of the students studying at the conservatory, a significant difference ( $p<.05$ ) was detected in the dimensions of "Personal Suitability", "Effectiveness", "Appropriateness" and "Total" according to the class of the students, while in the dimension of "Teaching" no significant difference was found.

There is a significant difference in the dimensions of "Personal Appropriateness", "Effectiveness", "Appropriateness", "Instructional" and "Total" according to the answers given by the students to the question of whether the aims and objectives of the courses have been achieved in the sub-factor dimensions of the scale for distance education applications of the students studying at the conservatory ( $p<.05$ ) was determined.

While a significant difference ( $p<.05$ ) was found in the sub-factor dimensions of the scale for the distance education applications of the students studying at the conservatory, in the dimensions of "Personal Suitability", "Efficiency", and "Total" for the tools and materials used by the students in the distance education applications, there was a significant difference ( $p<.05$ ). There was no significant difference in the dimensions of "Teaching".

While a significant difference ( $p<.05$ ) was found in the sub-factor dimensions of the scale for the distance education practices of the students studying at the conservatory, in the "Efficiency" and "Total" dimensions of the students' views on the main instruments in the distance education applications, "Personal Aptitude", "Appropriateness" and No significant difference was found in the dimension of "instructional".

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

According to the sub-factor dimensions of the scale applied to the students of the conservatory department, where the application scale for distance education was applied; They stated that they did not find the training effective and sufficient in general, except for the dimensions of personal suitability and teaching. Duzgun and Sulak (2020), in their study, stated that pre-service teachers did not find distance education applications sufficient, but when examined in general, distance education was instructive for pre-service teachers.

The sub-factor dimensions of the scale for the distance education applications of the students studying at the conservatory were not significant according to the gender and the department they studied. Kırallı and Alıcı (2020), in their studies on distance education applications, stated that there was no significant difference in the answers given by the students for the scale, according to gender and department.

The sub-factor dimensions of the "Personal Suitability", "Effectiveness", and "Appropriateness" scale were found to be significant according to the class in which the students studying at the conservatory were studying for distance education applications. However, there was no statistical significance in the "Instructional" sub-factor dimension. Ateş and Altun (2008) determined that the attitudes of computer teacher candidates towards distance education were not significant according to the grade level.

In the sub-factor dimensions of the scale for distance education applications, a significant difference was found in the whole sub-factor dimension of the scale in terms of the students' views on the aims and objectives of the courses. This difference was found to be higher in the scores of the students who accessed remotely with a computer compared to the students who provided remote access via a mobile phone. In their study, Çavuşoğlu and Acar (2020) determined that people who provide remote access via computer have higher scores than people who access via mobile phone.

There was a significant difference in the tools used by the students studying at the conservatory for distance education applications. In the sub-factor dimensions of the scale for distance education

applications of students studying at the conservatory, a significant difference was detected in the "Efficiency" and "Total" dimensions of the views of the students towards their main instruments in distance education applications, while no significant difference was found in the dimensions of "Personal Appropriateness", "Aptitude" and "Instructional". Umuzdaş and Baş (2020) also stated in their studies that conservatory students have gained efficiency in continuing their education with distance education during the pandemic period

In applied areas, distance education is not very suitable for instruments and other applied courses, and studies can be carried out on this subject.

## Examining Literacy Skills in Social Studies Curriculum

Şenol Mail Pala <sup>1</sup>

### To cite this article:

Pala, Ş. M. (2022). Okuryazarlık becerilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 659-678. doi: 10.30900/kafkasegt.1097887

Research article


Received: 03.04.2022

Accepted: 10.08.2022

### Abstract

Today, in order not to get lost in the ever-increasing accumulation of knowledge, skills such as accessing information, using information, managing, and evaluating must be acquired by individuals. Curriculum, one of the basic elements of education, has important duties to gain these skills for individuals. Various skills are also included in the social studies course curriculum, which is included in life. Some of these skills have emerged as various literacy skills, taking into account the basic characteristics of the disciplines that the social studies course is related to. These skills were added to the social studies course curriculum as various literacy skills with the updated studies carried out in 2018. With the addition of literacy skills to the curriculum, it was wondered how there was a change in literacy skills between the 2005 and 2018 social studies curriculum. For this reason, it is aimed to analyze the 2005 and 2018 social studies course curriculums comparatively in terms of literacy skills. The study was carried out in accordance with the descriptive scanning model and the document analysis method was used. In this direction, in the study, the acquisitions containing literacy skills in the 2005 and 2018 social studies curriculum were determined, and the two curriculums were examined and compared in terms of literacy skills. As a result of the study, it was found that literacy skills, which were included as the skills aimed at gaining students in the 2018 Social Studies Curriculum for the first time, were also included in the achievements of the 2005 curriculum. In addition, it was found that the determined literacy skills were included in the same grade level and in the same learning areas in both curriculums.

**Keywords:** Literacy, skills, curriculum, social studies.

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Assistant Professor, senol.pala@erzincan.edu.tr, Erzincan Binali Yıldırım University, Refahiye Bahar Yıldırım Health Services Vocational School, Turkey.



## Okuryazarlık Becerilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında İncelenmesi

Şenol Mail Pala<sup>1</sup>

### Atf:

Pala, Ş. M. (2022). Okuryazarlık becerilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 659-678. doi: 10.30900/kafkasegt.1097887

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:** 03.04.2022

**Kabul Tarihi:** 10.08.2022

### Öz

Günümüzde gittikçe artan yeni bilgiler içerisinde kaybolmamak için bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, yönetme ve değerlendirme gibi becerilerin bireyler tarafından kazanılması gerekmektedir. Bu becerileri bireylere kazandırmak için eğitim-öğretimin temel öğelerinden birisi olan öğretim programlarına önemli görevler düşmektedir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da birtakım becerilere yer verilmiştir. Becerilerin bazıları, sosyal bilgiler dersinin ilişkili olduğu disiplinlerin temel özellikleri de dikkate alınarak okuryazarlık becerileri olarak ifade edilmiştir. Bu beceriler 2018 yılında yapılan güncelleme çalışmalarıyla birlikte sosyal bilgiler dersi öğretim programına okuryazarlık becerileri olarak eklenmiştir. Okuryazarlık becerilerinin öğretim programına eklenmesiyle birlikte 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programları arasında okuryazarlık becerileri açısından nasıl bir değişim yaşandığı merak edilmiştir. Bu nedenle çalışmada 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma betimsel tarama modeli doğrultusunda yapılmış ve çalışmada doküman incelenmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlar incelenerek programlar okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, ilk kez 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler arasında yer verilen okuryazarlık becerilerine, 2005 öğretim programının kazanımlarında da yer verildiğine ulaşılmıştır. Ayrıca her iki öğretim programında da belirlenen okuryazarlık becerilerine aynı sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarında yer verildiği görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Okuryazarlık, beceri, öğretim programı, sosyal bilgiler.

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, senol.pala@erzincan.edu.tr, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Refahiye Bahar Yıldırım Sağlık Hizmetleri MYO, Türkiye.

## Giriş

Okuryazarlık kavramı temel olarak “okuryazar olma durumu” şeklinde tanımlansa da okuduğunu anlama ve düşüncelerini başkalarına aktarma olarak kullanılmaktadır (Güleç ve Hüdavendigar, 2020). Bununla birlikte literatüre bakıldığında okuma ve yazma becerileriyle ilgili “okuma-yazma (reading-writing)” ve “okuryazarlık (literacy)” biçiminde farklı iki kavramın olduğu görülmektedir. Günlük dilde bu iki kavram birbirlerinin yerine kullanılsa da aslında bu kavramların arasındaki fark giderek daha belirgin bir hale gelmektedir. Okuma yazma kavramı çoğunlukla kâğıt üzerinde yer alan harfleri çözümlmek şeklinde düşünülürken okuryazarlık kavramı ise anlamlandırmaya dayalıdır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Günümüz dünyasında artık bireylerin okuma ve yazma becerilerini kazanmış olmaları yeterli değildir. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, yönetme ve değerlendirme gibi becerilerin bireyler tarafından edinilmesi gerekmektedir (Gelen, 2017). Mete (2020) de benzer şekilde okuryazarlık kavramını okuma ve yazmanın yanı sıra hayatımızın her alanında bilgiye ulaşma, bilgiyi anlamlandırma, kullanma ve iletme becerisi olarak tanımlamıştır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü’ne (OECD) (2000) göre ise okuryazarlık kavramı; kişinin hedeflerine ulaşması ve potansiyelini geliştirmesi için günlük hayatta bilgiyi anlama ve kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Kısacası okuryazarlık herhangi bir alandaki bilgi ve olguyu alma, anlama, yorumlama ve kullanabilmektir. Bu doğrultuda okuryazarlık çağın gereği olan bir beceri olarak ortaya çıkmış ve topluma katılımı sağlamak için bireylerde bulunması gereken önemli bir koşul olmuştur (Kellner, 2001; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Hatta Birleşmiş Milletler 1999 yılını uluslararası “okuryazarlık yılı” olarak ilan etmiştir. Dolayısıyla okuryazarlık kavramının önemi artmaya devam etmiş ve yeni okuryazarlık becerileri ön plana çıkmaya başlamıştır (Kurt, Orhan, Yaman, Solak ve Türkan, 2014).

Okuryazarlık denilince okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri akla gelmektedir (Hobbs, 2010). Okuryazarlık kavramı farklı kelimelerle birlikte kullanıldığında (görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı vb.) çeşitli anlamlar kazanmaktadır (Güleç ve Hüdavendigar, 2020; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Ancak tüm okuryazarlık becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin temelleri üzerine kurulmaktadır (Meyers, Erickson ve Small, 2013). Bu becerileri temel alarak ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin bireylere kazandırılabilmesi için bu becerilere öğretim programlarında yer verilmeye başlanmıştır. Özellikle 2018 yılında öğretim programlarında, yapılan güncellemelerle birlikte matematiksel ve fen okuryazarlık becerileri, finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık, çevre okuryazarlığı gibi pek çok okuryazarlık becerisi farklı öğretim programlarına dâhil edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) öğrencilere birçok beceri ve değer kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerden bazıları sosyal bilgiler dersinin temelini oluşturan disiplinlerin temel özelliklerinden yola çıkarak (hukuktan beslenen hukuk okuryazarlığı, coğrafyadan beslenen çevre ve harita okuryazarlığı, ekonomiden beslenen finansal okuryazarlık gibi) okuryazarlık becerileri olarak ifade edilmiştir. Bu okuryazarlık becerilerinin de sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması amaçlanmış (Ay ve Yavuz, 2016) ve sosyal bilgiler birtakım okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılması konusunda önemli bir ders haline gelmiştir (Gaston, Martinez ve Martin, 2016). Bununla birlikte Baildon ve Damico (2016), sosyal bilgiler dersinde yeni okuryazarlıkların geliştirilmesi için bu becerilere müfredatta daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda 2018 SBDÖP’te yedi okuryazarlık becerisine yer verilmiş (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ve sosyal bilimlerin çeşitli disiplinlerinden beslenen bu okuryazarlık becerileri SBDÖP ile daha zengin bir hal almıştır (Güleç ve Hüdavendigar, 2020).

Sosyal bilgiler dersi disiplinlerarası bir derstir. İçerisinde birçok disipline ait okuryazarlık becerisi bulunduğu için sosyal bilgiler dersi için okuryazarlık becerilerine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Güleç ve Hüdavendigar (2020), sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık beceriyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerini inceledikleri çalışmalarında; SBDÖP’te yer verilen okuryazarlık becerileriyle birlikte farklı okuryazarlık becerinin de çalışıldığı ve bu durumun da alana zenginlik kattığı sonucuna ulaşmışlardır. Kuru ve Şimşek (2020), okuryazarlık becerilerine 2018 SBDÖP’te yer

verildiğini belirtmişlerdir. Görmez (2018), SBDÖP'ün politik okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliğini incelediği çalışmada politik okuryazarlık becerisine SBDÖP'te yeterli bir düzeyde yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Ulu Kalın (2018), 2018 SBDÖP'te çevre okuryazarlığı kavramına yer verildiğini belirtmiştir. Stevenson, Carrier ve Peterson (2014) da sosyal bilgiler müfredatında çevre okuryazarlığı becerisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bayram (2020), SBDÖP'te dijital okuryazarlığın önemine daha fazla vurgu yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Kara ve Tangülü (2017), SBDÖP'te hukuk okuryazarlığı ve politik okuryazarlık becerilerinin programın bazı amaç, beceri, değer, kavram ve kazanımlarıyla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Opletalova (2015), finansal okuryazarlık becerisine sosyal bilgiler dersi müfredatında yer verildiğini belirtmiştir. Seyhan (2020), ülkemizde finansal okuryazarlık becerisi konusunda sosyal bilgiler dersine önemli görevler yüklediğini ifade etmiştir. Segara, Maryani ve Ruhimat (2018), harita okuryazarlığının sosyal bilgiler dersini anlamlı, bütünleştirici, aktif ve güçlü hale getirdiğine ulaşmışlardır. Altun (2010), medya okuryazarlığını SBDÖP ile ilişkilendirdiği çalışmada medya okuryazarlığı becerisinin içeriğinde yer alan bazı temaların SBDÖP'te yer alan temalarla ve bazı kazanımlarla örtüştüğü sonucuna ulaşmıştır. Walker (2010) ve Hobbs (2001) medya okuryazarlığı becerisinin sosyal bilgiler müfredatıyla ilişkisini ortaya koymuşlardır. Duman ve Tural (2019) ise SBDÖP'ü okuryazarlık becerileri açısından inceledikleri çalışmalarında; farklı sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarında farklı okuryazarlık becerilerine yer verildiğine ulaşmışlardır. Programda yer alan okuryazarlık becerilerinin anlam ve içeriğinin öğrenme alanlarının kapsamı ile örtüştüğünü belirlemişlerdir.

### **Çalışmanın problem durumu ve amacı**

Literatüre bakıldığında yapılan çalışmalarda ya tek bir öğretim programı üzerinden okuryazarlık becerileri incelenmiş ya da birkaç okuryazarlık becerisi üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Öğretim programlarını karşılaştırarak okuryazarlık becerilerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan öğretim programları güncellendikçe öğretim programının okuryazarlık becerileri açısından nasıl bir değişim ve gelişim gösterdiğini, programa hangi okuryazarlık becerilerinin eklendiği veya çıkarıldığını, programda hangi okuryazarlık becerilerinin ön planda olduğunu, özellikle 21. yüzyıl becerileri arasında da yer alan okuryazarlık becerilerinin öğretim programlarına ne kadar yansıdığını belirlemek önem arz etmektedir. Bu nedenle çalışmada 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin okuryazarlık becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları şunlardır;

1. 2005 ve 2018 SBDÖP'te okuryazarlık becerisi içeren kazanımların sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına göre dağılımının nasıl olduğunu,
2. Okuryazarlık becerisi içeren kazanımların sayısı, sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına dağılımı açısından 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin benzerlik ve farklılıklarının neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın modeli**

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 24). Tarama, bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Kıncal, 2017, s. 111). Tarama modelinde nesne veya birey doğrudan incelenebileceği gibi çeşitli yazılı belgelerden elde edilen veriler bir sistem içinde yorumlanabilir (Karasar, 2017, s. 143). Bu doğrultuda çalışmada araştırılması amaçlanan konularla ilgili çeşitli bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini içeren doküman analizi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009). Doküman analizinde araştırma verileri çeşitli dokümanlardan toplanır, gözden geçirilir, sorgulanır ve analiz edilir (Sak, Sak, Şendil ve Nas, 2021). Bu kapsamda çalışmada 2005 ve 2018 SBDÖP'te okuryazarlık becerileriyle ilgili kazanımlar incelendiği için doküman incelemesi tercih edilmiştir.

Çalışmanın amacına ulaşmasındaki içeriğe sahip dokümanlar öğretim programlarıdır. Çalışmada belli ölçütleri yerine getiren tüm durumların seçimi olduğu için (Patton, 2014, s. 213) amaçlı örneklem çeşitlerinden olan ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Bu çalışmada her iki öğretim programında da kazanımların okuryazarlık becerisi içermesi ölçüt olarak kabul edilmiştir ve sadece

okuryazarlık becerisi içeren kazanımlar belirlenerek incelenmiştir. Çalışmada incelenen dokümanlar, MEB tarafından hazırlanan 2005 ve 2018 SBDÖP'ler olmuştur. 2005 SBDÖP'te 175 ve 2018 SBDÖP'te 131 kazanım olmak üzere toplam 306 kazanımdan okuryazarlık becerisi içerenler tespit edilerek incelenmiştir.

### **Veri toplama araçları ve verilerin toplanması**

Çalışmada 2018 SBDÖP'te öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler kısmında yer alan okuryazarlık becerileri (çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve politik okuryazarlık) belirlenmiş ve okuryazarlık becerisi inceleme formu hazırlanmıştır. Formun geliştirilmesi sürecinde iki sosyal bilgiler eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Formda okuryazarlık becerilerinin her birinin özelliklerine ayrı ayrı yer verilmiş. Form kullanılarak 2005 ve 2018 SBDÖP'te yer alan kazanımlardan veriler toplanmıştır. Okuryazarlık becerilerinin özellikleri dikkate alınarak kazanımlar ilişkili olduğu okuryazarlık becerileriyle eşleştirilmiştir. Bu süreçte öğretim programlarında yer alan etkinlik örnekleri ve kazanım açıklamalarından da faydalanılmıştır. İlişkilendirme yapılırken belirlenen okuryazarlık becerisiyle doğrudan ilişkili olan kazanımlar seçilmiş ve ardından tablolar oluşturularak veriler rapor edilmiştir.

### **Verilerin analizi**

Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde, toplanan veriler önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlendikten sonra yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bu doğrultuda 2005 ve 2018 SBDÖP'lerde okuryazarlık becerileriyle ilgili kazanımların hangi sınıf kademesinde ve öğrenme alanında yer aldığının, kazanımların sayıları ve dağılımının belirlenmesinde ve düzenlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Okuryazarlık becerisi inceleme formu kullanılarak veriler gruplanmış, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 244-249). Bu işlemlere yönelik olarak okuryazarlık becerilerini içeren kazanımların sınıf düzeylerine, öğrenme alanlarına ve öğretim programlarına göre dağılımı tablolar vasıtasıyla sunulmuş ve tablolar yorumlanmıştır.

### **Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları**

Yapılan analizlerin geçerliliğinin sağlanması, bulguların tutarlı ve anlamlı olması amacıyla iki sosyal bilgiler eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Araştırmanın desenine, analizine ve sonuçların yazımına ilişkin dokümanlar uzmanlara gönderilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 292). Ayrıca çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği için inandırıcılık, aktarılabirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlılık stratejilerinden yararlanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

Çalışmanın inandırıcılığını artırmak için verilerin analizi aşamasında iki sosyal bilgiler eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır. Böylece çalışmanın amaçları ile verilerin doğru bir şekilde ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Çalışmanın aktarılabirliğini sağlamak için çalışmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Çalışmanın teyit edilebilirliğini sağlamak adına ise çalışmada elde edilen ham veriler ve ilişkilendirmelerin nasıl yapıldığını ilgililerin inceleyebilmesi için araştırmacı tarafından saklanmıştır. Ayrıca çalışmanın modeli, incelenen dokümanlar, verilerin toplanması ve verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

Araştırmacı ve iki sosyal bilgiler eğitimi uzmanı tarafından kazanımların okuryazarlık becerilerine göre gruplama işlemi on beş gün ara verilerek iki kez yapılmıştır. Sonrasında gruplama işlemleri sonuçlarının iç tutarlılığı karşılaştırılmıştır. İç tutarlılığın sağlanabilmesi için gruplamalar arasında en az %80 oranında görüş birliği sağlanması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Çalışmada iki gruplama işlemi arasında %89,6 (138 kazanım) oranında [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] görüş birliği sağlanmıştır. Gruplama işlemi sırasında belirlenen 154 kazanım arasında uzmanlar 138 kazanım arasında görüş birliği sağlanırken, 16 kazanım arasında tam olarak bir görüş birliği sağlanamamıştır. Yapılan gruplama işlemi neticesinde kazanımların gruplara yerleştirilmesi konusunda kararsız kalınan 16 kazanım için iki farklı sosyal bilgiler eğitimi uzmanından yeniden görüş alınmıştır. Alınan görüşlere göre bu kazanımların belirlenen gruplara yerleştirilmesine karar verilmiştir. Bu işlemler sonucunda kazanımların okuryazarlık becerilerine göre gruplanması işlemine son şekli verilmiştir. Ayrıca çalışmanın

geçerliğini sağlamak adına belirlenen okuryazarlık becerilerini en iyi şekilde temsil ettiği düşünülen örnek kazanımlar bulgular kısmında sunulmuştur.

### Bulgular

#### 1. 2005 ve 2018 SBDÖP’te okuryazarlık becerisi içeren kazanımların sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına göre dağılımına yönelik bulgular

Tablo 1’de 2005 ve 2018 SBDÖP’te çevre okuryazarlığı becerisi içeren kazanımların sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1.

2005 ve 2018 SBDÖP’te Çevre Okuryazarlığı Becerisi İçeren Kazanımların Sınıf Düzeyleri ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretim Programı		2005 SBDÖP		2018 SBDÖP	
Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı
4. sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	3, 6 ve 8	3	3, 4, 5 ve 6	4
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	4 ve 6	2	2 ve 5	2
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	-	5	1
5. sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7	7	1, 2, 3, 4 ve 5	5
6. sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	3, 4, 5 ve 6	4	2, 3 ve 4	3
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	4	1	2	1
7. sınıf	Küresel Bağlantılar	3	1	4	1

Tablo 1’e göre her iki programda da tüm sınıf düzeylerinde çevre okuryazarlığı becerisine yer verildiği görülmektedir. Her iki programda çevre okuryazarlığı becerisine aynı öğrenme alanlarında yer verilirken 4. sınıf düzeyinde sadece 2018 SBDÖP’te “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer verilmiştir. Ayrıca her iki öğretim programında da toplamda dört öğrenme alanında bu beceriye yer verildiği görülmektedir.

2005 ve 2018 SBDÖP’te çevre okuryazarlığı becerisini içeren örnek kazanımlar şu şekildedir;

*Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır* (MEB, 2005). *Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir* (MEB, 2005). *Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır* (MEB, 2018). *Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular* (MEB, 2018).

Tablo 2’de 2005 ve 2018 SBDÖP’te dijital okuryazarlık becerisi içeren kazanımların sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 2.

2005 ve 2018 SBDÖP’te Dijital Okuryazarlık Becerisi İçeren Kazanımların Sınıf Düzeyleri ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretim Programı		2005 SBDÖP		2018 SBDÖP	
Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı
5. sınıf	Bilim, Teknoloji ve Toplum	2	1	1, 2 ve 3	3

Tablo 2’ye bakıldığında her iki öğretim programında da dijital okuryazarlık becerisini içeren kazanımlara sadece 5. sınıfta “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer verildiği, diğer sınıf

düzeylerinde ve öğrenme alanlarında ise bu beceriyi içeren kazanımlara yer verilmediği görülmektedir.

2005 ve 2018 SBDÖP’te dijital okuryazarlık becerisini içeren kazanım örnekleri: *Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır* (MEB, 2005). *Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular* (MEB, 2018). *Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar* (MEB, 2018).

Tablo 3’te 2005 ve 2018 SBDÖP’te finansal okuryazarlık becerisi içeren kazanımların sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 3.

2005 ve 2018 SBDÖP’te Finansal Okuryazarlık Becerisi İçeren Kazanımların Sınıf Düzeyleri ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretim Programı		2005 SBDÖP		2018 SBDÖP	
Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı
4. sınıf	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7	1, 2, 3, 4,5	5
5. sınıf	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1, 2, 3, 4, 5, 6,7	7	1, 2, 3, 4, 5 ,6	6
	Küresel Bağlantılar	2 ve 3	2	1,2	2
6. sınıf	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1, 2, 3, 4, 5, 6	6	1, 3, 4, 5, 6	5
	Küresel Bağlantılar	2	1	2	1

Tablo 3’e göre 2005 ve 2018 SBDÖP’te 7. sınıf hariç tüm sınıf düzeylerinde finansal okuryazarlık becerisine yer verildiği belirlenmiştir. Özellikle “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı daha yoğun olmakla birlikte “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında da bu beceriyi içeren kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Ancak diğer öğrenme alanlarında finansal okuryazarlık becerisini içeren kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte her iki öğretim programında da aynı sınıf düzeyinde ve aynı öğrenme alanında finansal okuryazarlık becerisini içeren kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir.

2005 ve 2018 SBDÖP’te finansal okuryazarlık becerisini içeren kazanım örnekleri: *Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir* (MEB, 2005). *Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir* (MEB, 2005). *İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar* (MEB, 2018). *Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder* (MEB, 2018).

Tablo 4’te 2005 ve 2018 SBDÖP’te harita okuryazarlığı becerisi içeren kazanımların sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4.

2005 ve 2018 SBDÖP’te Harita Okuryazarlığı Becerisi İçeren Kazanımların Sınıf Düzeyleri ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretim Programı		2005 SBDÖP		2018 SBDÖP	
Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı
4. sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	-	5	1
	Küresel Bağlantılar	1	1	-	-
5. sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1	1	1	1
6. sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1, 2, 4 ve 5	4	2 ve 3	2
7. sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1	1	-	-

Tablo 4’e göre 2005 SBDÖP’te tüm sınıf düzeylerinde harita okuryazarlığı becerisine yer verildiği görülürken 2018 SBDÖP’te 7. sınıf düzeyinde bu beceriye yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca her iki öğretim programında da “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında harita okuryazarlığı becerisi içeren kazanımlara yer verilirken diğer öğrenme alanlarında bu beceriyi içeren kazanımlara yer verilmediği belirlenmiştir.

2005 ve 2018 SBDÖP’lerde harita okuryazarlığı becerisini içeren kazanım örnekleri;

*Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır (MEB, 2005). Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur (MEB, 2005).*

*Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar (MEB, 2018). Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler (MEB, 2018).*

2005 ve 2018 SBDÖP'te hukuk okuryazarlığı becerisi içeren kazanımların sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına göre dağılımına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

2005 ve 2018 SBDÖP'te Hukuk Okuryazarlığı Becerisi İçeren Kazanımların Sınıf Düzeyleri ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretim Programı		2005 SBDÖP		2018 SBDÖP	
Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı
4. sınıf	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	1	3	1
	Güç, Yönetim ve Toplum/ Etkin Vatandaşlık	-	-	1	1
5. sınıf	Birey ve Toplum	3 ve 4	2	3	1
	Üretim Dağıtım ve Tüketim	-	-	6	1
	Güç, Yönetim ve Toplum/ Etkin Vatandaşlık	1	1	3	1
6. sınıf	Birey ve Toplum	4	1	5	1
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	4	1	4	1
	Güç, Yönetim ve Toplum/ Etkin Vatandaşlık	3 ve 5	2	5 ve 6	2
7. sınıf	Birey ve Toplum	5	1	4	1
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	3 ve 5	2	4	1
	Güç, Yönetim ve Toplum/ Etkin Vatandaşlık	3	1	-	-

\*2005 SBDÖP'te yer alan "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanı yerine 2018 SBDÖP'te "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanına yer verilmiştir.

Tablo 5'e göre 2005 ve 2018 SBDÖP'lerde hukuk okuryazarlığı becerisi içeren kazanımlara tüm sınıf düzeylerinde yer verildiği görülmektedir. Bu beceriyi içeren kazanımlara "Birey ve Toplum", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ile "Güç Yönetim ve Toplum/Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanlarında yer verdiği belirlenmiştir.

2005 ve 2018 SBDÖP'te hukuk okuryazarlığı becerisini içeren kazanım örnekleri;

*Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder (MEB, 2005). Çocuk olarak haklarını fark eder (MEB, 2005).*

*Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır (MEB, 2018). Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur (MEB, 2018).*

2005 ve 2018 SBDÖP'te medya okuryazarlığı becerisi içeren kazanımların sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.



Tablo 6.

2005 ve 2018 SBDÖP’te Medya Okuryazarlığı Becerisi İçeren Kazanımların Sınıf Düzeyleri ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretim Programı		2005 SBDÖP		2018 SBDÖP	
Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı
5. sınıf	Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	2	1
7. sınıf	Birey ve Toplum	3 ve 5	2	3 ve 4	2

Tablo 6 incelendiğinde 2005 SBDÖP’te sadece 7. sınıf düzeyinde, 2018 SBDÖP’te ise 5. ve 7. sınıf düzeylerinde medya okuryazarlığı becerisine yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca 2005 SBDÖP’te sadece “Birey ve Toplum” öğrenme alanında medya okuryazarlığı becerisine yer verilirken, 2018 SBDÖP’te “Birey ve Toplum” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında bu beceriye yer verildiği belirlenmiştir.

2005 ve 2018 SBDÖP’te medya okuryazarlığı becerisini içeren kazanım örnekleri;

*İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır (MEB, 2005). Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar (MEB, 2005). Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır (MEB, 2018). İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir (MEB, 2018).*

Tablo 7’de 2005 ve 2018 SBDÖP’te politik okuryazarlık becerisi içeren kazanımların sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 7.

2005 ve 2018 SBDÖP’te Politik Okuryazarlık Becerisi İçeren Kazanımların Sınıf Düzeyleri ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretim Programı		2005 SBDÖP		2018 SBDÖP	
Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı	Kazanım Numaraları	Kazanım Sayısı
4. sınıf	Güç, Yönetim ve Toplum/Etkin Vatandaşlık	1, 2, 3 ve 4	4	4	1
5. sınıf	Güç, Yönetim ve Toplum/Etkin Vatandaşlık	2, 3, 4 ve 5	4	1, 2, 3 ve 4	4
6. sınıf	Güç, Yönetim ve Toplum/Etkin Vatandaşlık	1, 2, 3, 4 ve 5	5	1, 2, 3, 4, 5 ve 6	6
	Küresel Bağlantılar	3	1	-	-
7. sınıf	Güç, Yönetim ve Toplum/Etkin Vatandaşlık	1, 2, 3, 4 ve 5	5	1, 2, 3 ve 4	4

Tablo 7’ye göre hem 2005 SBDÖP’te hem de 2018 SBDÖP’te tüm sınıf düzeylerinde politik okuryazarlık becerisini içeren kazanımlara verildiği belirlenmiştir. Bu beceriyi içeren kazanımlara “Güç Yönetim ve Toplum/Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında yer verilmiştir. Ancak 2005 SBDÖP’te “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında politik okuryazarlık becerisine yer verilirken 2018 SBDÖP’te bu öğrenme alanında politik okuryazarlık becerisine yer verilmemiştir.

2005 ve 2018 SBDÖP’lerde politik okuryazarlık becerisini içeren kazanım örnekleri;

*Kamuoyunun yerel yönetimlere etkisine örnekler verir (MEB, 2005). Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır (MEB, 2005). Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar (MEB, 2018). Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder (MEB, 2018).*

## 2. Okuryazarlık becerisi içeren kazanımların sayısı, sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına dağılımı açısından 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin benzerlik ve farklılıklara yönelik bulgular

Okuryazarlık becerileri içeren kazanım sayılarının 2005 ve 2018 SBDÖP'e göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

### Okuryazarlık Becerileri İçeren Kazanım Sayılarının 2005 ve 2018 SBDÖP'e Göre Dağılımı

Okuryazarlık Becerisi	2005 SBDÖP	2018 SBDÖP	Toplam	Fark
Çevre okuryazarlığı	18	17	35	1
Dijital okuryazarlık	1	3	4	2
Finansal okuryazarlık	23	19	42	4
Harita okuryazarlığı	7	4	11	3
Hukuk okuryazarlığı	12	11	23	1
Medya okuryazarlığı	2	3	5	1
Politik okuryazarlık	19	15	34	4
Toplam	82	72	154	10

Tablo 8'e göre iki öğretim programı karşılaştırıldığında okuryazarlık becerisi içeren kazanımlara 2005 SBDÖP'te (82) 2018 SBDÖP'e (72) göre daha fazla yer verildiği görülmektedir. Her iki öğretim programında da finansal okuryazarlık becerilerine diğer okuryazarlık becerilerine göre daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca iki öğretim programında da dijital ve medya okuryazarlık becerilerine diğer okuryazarlık becerilerine göre daha az yer verildiği tespit edilmiştir.

2005 ve 2018 SBDÖP'te okuryazarlık becerisi içeren kazanım sayılarının öğrenme alanlarına dağılımına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9.

### 2005 ve 2018 SBDÖP'te Okuryazarlık Becerisi İçeren Kazanım Sayılarının Öğrenme Alanlarına Dağılımı

Öğrenme Alanı	2005 SBDÖP	2018 SBDÖP	Toplam	Fark
Birey ve Toplum	6	5	11	1
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	23	17	40	6
Bilim, Teknoloji ve Toplum	3	7	10	4
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	22	20	42	2
Güç, Yönetim ve Toplum/ Etkin Vatandaşlık	22	19	41	3
Küresel Bağlantılar	6	4	10	2
Toplam	82	72	154	10

Tablo 9 incelendiğinde okuryazarlık becerilerini içeren kazanımlara en fazla "Güç, Yönetim ve Toplum/Etkin Vatandaşlık", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ile "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanlarında yer verilirken "Kültür ve Miras" öğrenme alanında okuryazarlık becerilerine yer verilmemiştir. Ayrıca sadece 2005 SBDÖP'te 4. ve 5. sınıf öğretim programında yer alan "Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler" öğrenme alanında okuryazarlık becerilerine yer verilmediği belirlenmiştir.

Tablo 10'da 2005 ve 2018 SBDÖP'te okuryazarlık becerisi içeren kazanım sayılarının sınıf düzeylerine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 10.

### 2005 ve 2018 SBDÖP'te Okuryazarlık Becerisi İçeren Kazanım Sayılarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	2005 SBDÖP	2018 SBDÖP	Toplam	Fark
4	18	16	34	2
5	25	25	50	-
6	26	22	48	4
7	13	9	22	4
Toplam	82	72	154	10

Tablo 10'a göre okuryazarlık becerilerini içeren kazanımlara 5. (50) ve 6. (48) sınıflarda daha yoğun olarak yer verilirken 4. (34) ve 7. (22) sınıflarda daha az yer verilmiştir. Okuryazarlık becerisi içeren kazanımlara 2005 SBDÖP'te daha fazla yer verildiği görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Çalışmada 2005 ve 2018 SBDÖP'te okuryazarlık becerileri içeren kazanımlar tespit edilerek iki öğretim programı okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırılmıştır. 2005 ve 2018 SBDÖP incelendiğinde iki öğretim programında da aynı okuryazarlık becerilerine yer verildiği ve bu okuryazarlık becerilerinin aynı sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarında yoğunlaştığına ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak kazanımlar açısından 2018 SBDÖP'te bir önceki programa göre köklü değişiklikler yapılmaması ve kazanımlar açısından 2018 SBDÖP'ün 2005 SBDÖP'ün bir revizesi olması gösterilebilir. Dolayısıyla öğrencilere doğrudan kazandırılması amaçlanan beceriler içerisinde okuryazarlık becerilerine 2005 SBDÖP'te yer verilmese de 2005'te yer alan kazanımların içeriklerinde 2018 SBDÖP'te yer verilen okuryazarlık becerilerine yer verildiğine ulaşılmıştır. Buna karşılık Kuru ve Şimşek (2020), okuryazarlık becerilerine 2018 SBDÖP'te yer verildiğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan Güleç ve Hüdavendigâr (2020), 2005 SBDÖP'te medya okuryazarlık becerisine yer verildiği ancak diğer okuryazarlık becerilerine doğrudan yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca 2005 SBDÖP'ün okuryazarlık becerilerine yer verme konusunda zayıf kaldığını, bu nedenle de 2018 SBDÖP'te okuryazarlık becerilerine kapsamlı bir şekilde yer verildiğini ifade etmişlerdir.

Çevre okuryazarlığı becerisinin 2005 ve 2018 SBDÖP kazanımlarına göre dağılımına bakıldığında her iki programda da tüm sınıf düzeylerinde bu beceriye yer verildiğine ulaşılmıştır. Genel anlamda çevre eğitimine sosyal bilgiler dersinde yer verilmesi ve özellikle “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında coğrafya konularının ağırlıklı olması ve bu konularda çevre eğitimi konularına yer verilmesi bu durumun sebebi olarak gösterilebilir. Her iki öğretim programında da çevre okuryazarlığı becerisine aynı öğrenme alanlarında yer verilirken 4. sınıf düzeyinde “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında sadece 2018 SBDÖP'te bu beceriye yer verilmiştir. Ayrıca her iki öğretim programında toplamda dört öğrenme alanında bu beceriye yer verildiği belirlenmiştir. Yavuz, Balkan Kıyıcı ve Ataberk Yiğit (2014) ise çevre eğitiminin ilköğretim programında ağırlıklı olarak 4. ve 5. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde yoğunlaştığını ifade etmişlerdir. Karatekin (2013, s. 60), sosyal bilgiler dersinin amaçlarıyla çevre okuryazarlığı becerisinin odağındaki konuların yakından ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Ulu Kalın (2018), SBDÖP'ler incelendiğinde (2005, 2008 ve 2018) sadece 2018 SBDÖP'te “çevre okuryazarlığı” kavramına yer verildiğini belirtmiştir. Yine Stevenson, Carrier ve Peterson (2014) da sosyal bilgiler müfredatında çevre okuryazarlığı becerisine yer verildiğini belirtmişlerdir.

Çalışmada her iki öğretim programında da dijital okuryazarlık becerisini içeren kazanımlara sadece 5. sınıf düzeyinde ve “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer verildiğine, diğer sınıf düzeylerinde ve öğrenme alanlarında ise bu beceriyi içeren kazanımlara yer verilmediğine ulaşılmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde bu beceriye yer verilmemiş olması nedeniyle iki öğretim programının da bu beceriyi öğrencilere kazandırma konusunda yeterli olmadığı ifade edilebilir. Nitekim dijital okuryazarlık becerisi, dijital teknolojiler alanında yol gösterici olduğu için günlük yaşamımızı etkileyen önemli bir beceriye dönüşmüş (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018) ve bu beceri her bireyin kazanması gereken temel becerilerden birisi haline gelmiştir (Karabacak ve Sezgin, 2019; Maden, Maden ve Banaz, 2018). Pala ve Başbüyük (2020c) dijital okuryazarlığın dijital teknolojileri güvenli ve etkili bir şekilde kullanabilmeyi içerdiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla eğitim alanında da internetin yaygınlaşması ve dijitalleşmenin artmasıyla birlikte öğrenciler, dijital ortamda daha fazla yer almaya başlamış ve bu beceri, öğrencilerin kazanması gereken önemli bir beceri haline gelmiştir (Bozkurt ve Çoşkun, 2018; Stripling, 2010). Ayrıca Martin ve Grudziecki (2006), dijital okuryazarlığın; eğitime katılımı, istihdamı ve sosyal yaşamını etkileyen önemli bir faktör olduğuna değinmişlerdir. Knobel ve Lankshear (2006) ise dijital okuryazarlığın git gide eğitimin resmi bir hedefi olmaya başladığını belirtmişlerdir. Pala ve Başbüyük (2020b) de öğrencilerin dijital ortamla iç içe yaşaması, evlerinde ve okullarında dijital teknolojilerin kullanılması nedeniyle derslerin içeriğinde dijital okuryazarlık becerilerine yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda tüm sınıf düzeylerinde özellikle “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı başta olmak üzere SBDÖP'ün birçok öğrenme alanında bu beceriye yer verilebilir.

Çalışmada 2005 ve 2018 SBDÖP'te 7. sınıf hariç tüm sınıf düzeylerinde finansal okuryazarlık becerisine yer verildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Opletalova (2015) da finansal okuryazarlık becerisine sosyal bilgiler dersi müfredatında yer verildiğini belirtmiştir. Yalçınkaya ve Er (2019) de SBDÖP'te (2017-Taslak) öğrencilerin yakın çevresi ve ülkesindeki ekonomik faaliyetlere karşı farkındalık oluşturmaya yönelik kazanımlara yer verildiğini belirtmiştir. İki öğretim programında da özellikle “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı daha yoğun olmakla birlikte “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında da bu beceriyi içeren kazanımlara yer verildiğine ulaşılmıştır. Bu durum, bahsi geçen iki öğrenme alanının kazanımlarında ekonomi ile ilgili içeriklere diğer öğrenme alanlarına göre daha fazla yer verilmesiyle açıklanabilir. Seyhan (2020) da bu becerinin öğrencilere SBDÖP'te “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında kazandırılmasının amaçlandığını belirtmiştir. Çalışmada diğer öğrenme alanlarında finansal okuryazarlık becerisini içeren kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Tufan (2019) bu doğrultuda sosyal bilgiler ders kitaplarında bu okuryazarlık ile ilgili bazı kavramlara yeterince yer verilmediğini, ders kitapları ve öğretim programında bu okuryazarlığa daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Akhan (2013) ise öğrencilerin, finansal okuryazarlığın da içeriğinde olan, ekonominin üretici, tüketici ve iyi vatandaş bağlamında bireylerin hayatlarını nasıl etkilediğini anlamasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Ünlüer (2021) de finansal okuryazarlık becerisini kazandırmaya yönelik yapılan etkinliklerin öğrencilerin finansal okuryazarlık seviyelerini artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde Yalçınkaya ve Er (2019), sosyal bilgiler dersi içerisinde finansal okuryazarlık becerisi eğitiminin verilmesiyle birlikte bireylerin finansal okuryazarlık becerilerinin gelişebileceğini öngörmüştür. Ayrıca Seyhan (2020), ülkemizde finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi için sosyal bilgiler dersine önemli görevler yüklendiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte çalışmada her iki öğretim programında da aynı sınıf düzeyinde aynı öğrenme alanında finansal okuryazarlığı içeren kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir. Bu durum ise 2018 SBDÖP'ün, 2005 SBDÖP'ün revize edilmiş hali olmasına ve kazanımlarının çok fazla değiştirilmemiş olmasına bağlanabilir.

Çalışmada 2005 SBDÖP'te tüm sınıf düzeylerinde harita okuryazarlığı becerisine yer verildiğine ulaşılrken 2018 SBDÖP'te ise sadece 7. sınıf düzeyinde bu beceriye yer verilmediğine ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte Akengin, Tuncel ve Cendek (2016), sosyal bilgiler dersinin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı en önemli okuryazarlık becerilerinden birisinin harita okuryazarlığı becerisi olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Segara, Maryani ve Ruhimat (2018), harita okuryazarlığının sosyal bilgiler dersini anlamlı, bütünleştirici, aktif ve güçlü hale getireceğini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada her iki öğretim programında da “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında harita okuryazarlığını içeren kazanımlara yer verildiği belirlenirken diğer öğrenme alanlarında bu beceriyi içeren kazanımlara yer verilmediğine ulaşılmıştır. Farklı çalışmalarda da SBDÖP'te harita okuryazarlığıyla ilişkilendirilebilecek bilgi, beceri, kavram ve değerlere “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer verildiği belirlenmiştir (Kuzey ve Değermenci, 2019; Pala ve Başbüyük, 2020a). Bu durumun sebebi olarak haritaların daha çok coğrafya içerikli konularda kullanılması ve bahsi geçen öğrenme alanında ağırlıklı olarak coğrafya konularına yer verilmesi gösterilebilir. Ancak Sönmez ve Koç (2017, s. 181), sosyal bilgiler dersinin birçok öğrenme alanında öğrencilere harita ile ilgili becerilerin kazandırılacağını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Köstüklü (2011) de sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan disiplinlerin hemen hemen hepsinde temel anlamda harita becerilerinin gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla haritaların sosyal bilgiler dersinde pek çok konuda kullanılmaya uygun olması sebebiyle diğer öğrenme alanlarında da bu beceriye yönelik kazanımlara yer verilebilir.

2005 ve 2018 SBDÖP'lerde hukuk okuryazarlığını içeren kazanımlara tüm sınıf düzeylerinde yer verildiğine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Oğuz Haçat ve Çakmak (2018), hukuk ile ilişkili derslerde yer verilen konuların sosyal bilgiler dersi konularıyla paralellik gösterdiğini belirtmişlerdir. Djuraev (2014), sosyal bilgiler dersinde hukukun temelini öğretildiğini belirtmiştir. Çengelci Köse ve Bursa (2020) da sosyal bilgiler dersindeki önemli disiplinlerden birisinin hukuk olduğunu ve bu derste öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumda var olan düzen, haklar ve sorumluluklar gibi konuları öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kara ve Tangülü (2017) ise 2005 SBDÖP'te doğrudan hukuk okuryazarlığı becerisi geçmediği için 2005 SBDÖP'te hukuk okuryazarlığını kazandırmaya yönelik herhangi bir beceriye yer verilmediğini ancak hukuk okuryazarlığı ile ilgili genel amaçlar, kavramlar, değerler ve kazanımlar olduğunu ifade etmiştir. Duman ve Tural (2019) ise hukuk okuryazarlığı

becerisinin SBDÖP'te yer almasına rağmen, 2018 SBDÖP'te kazanımların yer aldığı bölümde doğrudan kazanımlarla ilişkisinin ifade edilmediğini belirtmiştir. Ayrıca çalışmada bu beceriyi içeren kazanımlara “Birey ve Toplum”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ile “Güç, Yönetim ve Toplum/Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında yer verdiği tespit edilmiştir. Bu durum da her iki öğretim programında hukuk okuryazarlığı becerisinin hemen hemen tüm öğrenme alanlarının kazanımlarında öğrencilere kazandırılabileceğini ortaya koymuştur.

2005 SBDÖP'te sadece 7. sınıf düzeyinde, 2018 SBDÖP'te ise 5. ve 7. sınıf düzeylerinde medya okuryazarlığı becerisine yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca 2005 SBDÖP'te sadece “Birey ve Toplum” öğrenme alanında medya okuryazarlığı becerisine yer verilirken, 2018 SBDÖP'te “Birey ve Toplum” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında bu beceriye yer verildiği belirlenmiştir. Tural ve Duman (2019) ise 7. sınıfta “Birey ve Toplum” öğrenme alanında bu beceriye yer verildiğine ulaşımlardır. Ayrıca çalışmalarında SBDÖP'te okuryazarlık becerileri içerisinde en az medya okuryazarlığına yer verildiğine ulaşımlardır. Benzer şekilde bu çalışmada da incelenen öğretim programlarında medya okuryazarlık becerisine ait kazanımların sayısının oldukça az olduğuna ulaşımlmıştır. Ancak Gündüz Kalan (2010), medya okuryazarlığının, bilgiye ulaşmayı ve iletileri doğru sınıflandırmayı; Solmaz ve Yılmaz (2012), medya mesajlarının doğru algılanması ve yorumlamayı sağladığını ifade etmişlerdir. Fidan (2013), medya okuryazarlığı becerisinin birey-medya etkileşiminde bireyin kişisel özgürlüğünü yakalayabilmesi ve devam ettirebilmesinde gerekli olduğunu belirtmiştir. Dedebali, Daşdemir ve Şan (2019) ise bireylerin medya okuryazarı olmasının bilgi, teknoloji ve medyanın ortaya çıkardığı bazı olumsuzlukların giderilmesinde etkili olduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla medya ile iç içe olan günümüz dünyasında öğrencilerin medyayı daha iyi anlamlandırmaları açısından bu becerinin SBDÖP'te daha fazla yer alması gerekmektedir. Nitekim Walker (2010), ABD'de sosyal bilgiler dersinde medya okuryazarlığı becerisine ders saati olarak fazla yer ayrıldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Hobbs (2001), medya okuryazarlığı becerisinin sosyal bilgiler müfredatına entegre edildiğini ifade etmiştir.

Hem 2005 SBDÖP'te hem de 2018 SBDÖP'te tüm sınıf düzeylerinde politik okuryazarlık becerisini içeren kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Görmez (2018) de bu becerinin SBDÖP'te yeterince yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Duman ve Tural (2019), çalışmalarında SBDÖP'te okuryazarlık becerileri içerisinde en fazla politik okuryazarlığa yer verildiğini tespit etmişlerdir. Kara ve Tangülü (2017) de bu becerinin SBDÖP'ün genel amaçları, becerileri, değerleri ve kavramlarıyla ilişkilendirildiğine ulaşımlardır. Tarhan (2015) ise sosyal bilgiler dersinin, politik okuryazarlık becerisinin içeriğinde de yer alan demokratik tutum, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmada; temel hak ve özgürlükler, insan hakları gibi konuların öğrenilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu dile getirmiştir. Bu beceriyi içeren kazanımlara “Güç, Yönetim ve Toplum/Etkin Vatandaşlık” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında yer verilmiştir. 2005 SBDÖP'te “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında politik okuryazarlık becerisine yer verilirken 2018 SBDÖP'te bu öğrenme alanında politik okuryazarlık becerisine yer verilmediğine ulaşımlmıştır. Ancak uluslararası ilişkilerin konu olduğu bu öğrenme alanında politik okuryazarlık becerisine yönelik kazanımlara yer verilmemesi bu öğrenme alanı için bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

İki öğretim programı karşılaştırıldığında okuryazarlık becerisi içeren kazanımlara 2005 SBDÖP'te, 2018 SBDÖP'e göre daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak 2005 SBDÖP'te öğrenme alanı ve kazanım sayısının daha fazla olması gösterilebilir. Her iki öğretim programında da finansal okuryazarlık becerilerine diğer okuryazarlık becerilerinden daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Finansal okuryazarlık becerisinin diğer okuryazarlık becerilerine göre daha fazla yer verilmesi, bu becerinin yoğun olduğu “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan kazanım sayılarının diğer öğrenme alanlarının kazanım sayılarının çoğundan daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca iki öğretim programında da dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerilerine diğer okuryazarlık becerilerine göre daha az yer verildiğine ulaşımlmıştır. Bu durum özellikle son yıllarda dijitalleşen bir dünyada yaşamaya başlayan bireyleri bu dünyaya hazırlamak konusunda SBDÖP'ün çeşitli eksiklerinin olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Duman ve Tural (2019) da çalışmalarında SBDÖP'te okuryazarlık becerileri içerisinde en az medya okuryazarlığına yer verildiği tespit etmişlerdir.

Okuryazarlık becerilerini içeren kazanımlara en fazla “Güç, Yönetim ve Toplum/Etkin Vatandaşlık”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanlarında yer verildiğine ulaşılmıştır. İki öğretim programında da okuryazarlık becerilerini içeren kazanımlara 5. ve 6. sınıflarda daha yoğun olarak yer verilirken 4. ve 7. sınıflarda daha az yer verilmiştir. Benzer şekilde Görmez (2018) de politik okuryazarlık becerilerinin 5. ve 6. sınıflarda daha yoğun olduğunu tespit etmiştir. Öztürk ve Öztürk (2016), SBDÖP’te çevre okuryazarlığı konularını yansıtan çevre ile ilgili konulara en fazla 5. sınıfta yer verildiğine ulaşılmıştır. Pala ve Başbüyük (2020b) de 5. sınıfta dijital okuryazarlık becerisine yer verildiğini ifade etmişlerdir. MEB’de (2018) ise 5. sınıfta harita, çevre, dijital ve medya okuryazarlıklarına, 6. sınıfta ise harita ve politik okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımlara verildiği belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada tüm sınıf düzeylerinde okuryazarlık becerilerine yer verildiğine ulaşılmıştır. Benzer şekilde Duman ve Tural, (2019) da SBDÖP’te tüm sınıf düzeylerinde okuryazarlık becerisine yer verildiğine ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde 2005 SÖDÖP’te öğrencilere doğrudan kazandırılacak beceriler arasında okuryazarlık becerilerine yer verilmese de kazanımlar incelendiğinde bu becerilere yönelik içeriklere yer verildiği görülmektedir. 2018 öğretim programında ise ders kapsamında öğrenilecek beceriler içerisinde okuryazarlık becerilerine yer verilmesi önemlidir. 21. yüzyıl becerileri içerisinde de yer alan okuryazarlık becerilerinin öğretim programlarında doğrudan yer verilmesi SBDÖP için önemli bir gelişme olarak görülebilir. Bununla birlikte SBDÖP’lerde bu becerilerin özellikle sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına dağılımlarında birtakım eksikliklerin olduğuna ulaşılmıştır.

### Öneriler

Çalışmada 2018 SBDÖP’te temel beceriler kısmında çeşitli okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir. Ancak SBDÖP’te verilen okuryazarlık becerileriyle sınırlı kalmayıp öğretim programında 21. yüzyıl becerileri arasında da yer alan bilgi okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı ve vatandaşlık okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık becerilerine de yer verilebilir.

2018 SBDÖP’te okuryazarlık becerilerine yer verilmiş ancak bu becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılacağına yönelik açıklamalara yer verilmemiştir. Bu nedenle öğretim programında okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik açıklamalara yer verilebilir. Ayrıca okuryazarlık becerilerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağına yönelik olarak öğretmen adaylarına lisans eğitiminde, öğretmenlere ise hizmet içi çalışmalarda çeşitli eğitimler verilebilir.

Okuryazarlık becerilerinin özellikle sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına dağılımlarında birtakım eksikliklerin olduğuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretim programlarının güncelleme çalışmalarında bu becerilerin sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına daha dengeli bir şekilde dağılımına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada okuryazarlık becerilerinin SBDÖP’te yer alan kazanımlarla ilişkisi incelenmiştir. Farklı çalışmalarda okuryazarlık becerilerinin SBDÖP’ün farklı öğeleriyle ilişkisine yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca çalışmada SBDÖP’te yer alan okuryazarlık becerileri doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Farklı çalışmalarda SBDÖP ile okuryazarlık becerilerinin ilişkilerine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

### Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansla lisanslanmıştır.

### Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### Etik Beyanname

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

### Kaynakça

- Akengin, H., Tuncel, G. ve Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 61-69.
- Akhan, N. E. (2013). Adım adım ekonomi okuryazarlığı: Sosyal bilgiler dersleri için alternatif yollar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 1-36.
- Altun, A. (2010). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretim* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ay, T. S. ve Yavuz, Ü. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(2), 31-63.
- Baildon, M.C. ve Damico, J. (2016). Social studies education for the 21st century: Addressing challenges with new literacies and a web-based technology tool. National Institute of Education Singapore.
- Bayram, H. (2020, Aralık). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Dijital Okuryazarlık. PROCEEDINGS BOOK*, 3. Uluslararası Uzaktan Öğrenme ve Yenilikçi Eğitim Teknolojileri Konferansı’nda sunulan bildiri, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt, F. ve Çoşkun, D. (2018). 21. yy okuryazarlığı: Öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 493-511.
- Çengelci Köse, T. ve Bursa, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığına ilişkin algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 372-388.
- Dedebali, N. C., Daşdemir, İ. ve Şan, S. (2019). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2) 595-630.
- Duman, B. ve Tural, A. (2019, Nisan). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Okuryazarlık Becerileri Açısından İncelenmesi*. 3. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi’nde (ICOESS 2019) sunulan bildiri, Bodrum/Muğla.
- Djuraev, B. (2014). Factors affecting the formation of legal concepts in secondary special schools. *The Advanced Science Journal*, 9, 39-42.
- Fidan, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 121-137.
- Hobbs, R. (2001). Media literacy skills: Interpreting tragedy. *Social Education*, 65(7), 406-411.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action. A white paper on the digital and media literacy recommendations of the knight commission on the information needs of communities in a democracy*. Aspen Institute. 1 Dupont Circle NW Suite 700, Washington, DC 20036.
- Gaston, A., Martinez, J. ve Martin, E. P. (2016). Embedding literacy strategies in social studies for eighth-grade students. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(1), 73-95.
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Güleç, S. ve Hüdavendigâr, M. N. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 24-36.
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 59-73.
- Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES’18), 109-114.
- Kara, H. ve Tangülü, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk ve politik okuryazarlığı üzerine bir durum incelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(1), 1-28.
- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(488), 319-343.



- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatekin, K. (2013), Çevre okuryazarlığı. Gençtürk, E. ve Karatekin, K.(Ed.),*Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kellner, D. (2001). New technologies/new literacies: Restructuring education for a new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11(3), 67-81.
- Kıncal, R. Y. (2017). Bilimsel Araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köstüklü, N. (Ed.) (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler 6 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara.
- Knobel, M. ve Lankshear, C. (2006). Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(01), 12-24.
- Kurt, A. A., Orhan, D., Yaman, F., Solak, M. ve Türkan, F., (2014). Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında Türkiye’de yapılan okuryazarlık çalışmalarındaki eğilim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-21.
- Kurdayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(28), 283-298.
- Kuru, G. ve Şimşek, A. (2020). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler ders kitaplarındaki derse özgü becerilerin öğretiminin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2410-2423.
- Kuzey, M., ve Değirmenci, Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön okuryazarlığına ilişkin kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 207-230.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-695.
- Martin, A. and Grudzieci, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (22), 109-120.
- Meyers, E. M., Erickson, I. ve Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, media and technology*, 38(4), 355-367.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD (2000). *Literacy in the information age: Final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris and Ottawa: OECD and Statistics Canada. [Çevrimiçi: [https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/literacy-in-the-information-age\\_9789264181762-en#page12](https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/literacy-in-the-information-age_9789264181762-en#page12)], Erişim tarihi: 22.11.2021.
- Oğuz Haçat, S. ve Çakmak, M. A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(4), 919-940.
- Opletalova, A. (2015). Financial education and financial literacy in the Czech education system. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1176-1184.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Öztürk, T. ve Öztürk, F. Z. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1533-1550.
- Pala, Ş. M. ve Başibüyük, A. (2020a). Investigation of Social Sciences and Geography Course Curriculum Updated in 2018 in Terms of Map Skills. *Review of International Geographical Education Online*, 10(1 (Özel Sayı)), 84-96.
- Pala, Ş. M. ve Başibüyük, A. (2020b). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921.
- Pala, Ş. M., ve Başibüyük, A. (2020c). 10-12 yaş grubu öğrencileri için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M, Bütün ve S. B, Demir), Ankara: Pegem Akademi.

- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Segara, N. B., Maryani, E., ve Ruhimat, M. (2018). Realizing powerful social studies learning through map literacy. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 174, 374-380.
- Seyhan, A. (2020). Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 88-113.
- Solmaz, B. ve Yılmaz, R. A. (2012). Medya okuryazarlığı araştırması ve Selçuk Üniversitesi'nde bir uygulama. *Selçuk İletişim*, 7(3), 55-61.
- Sönmez, Ö. F. ve Koç, H. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde harita, grafik ve tablo kullanımı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Stevenson, K. T., Carrier, S. J., ve Peterson, M. N. (2014). Evaluating strategies for inclusion of environmental literacy in the elementary school classroom. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 18(8), 1-17.
- Stripling, B. (2010). Teaching students to think in the digital environment: digital literacy and digital inquiry. *School Library Monthly*, 26(8), 16-19.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 649-669.
- Tufan, S. (2019). *2018 tarihli sosyal bilgiler öğretim programı ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında ekonomi okuryazarlığı* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tural, A. ve Duman, B. (2019, Nisan). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın iletişim becerisi açısından incelenmesi*. 3. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde (ICOESS 2019)-sunulan bildiri, Bodrum/Muğla.
- Ulu Kalın, Ö. (2018). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Artvin il örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(13), 155-170.
- Ünlüer, G. (2021). Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin etkinlikler yoluyla kazandırılmasına ilişkin eylem araştırması. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 277-303.
- Walker, T. L. (2010). The red pill: social studies, media texts, and literacies. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 1-14.
- Yavuz, M., Balkan Kıyıcı, F. B. ve Ataberk Yiğit, (2014). İlköğretim II. kademe öğrencileri için çevre okuryazarlığı ölçeği: Ölçek geliştirme ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 4(3), 39-52.
- Yalçınkaya, E. ve Er, T. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde finansal okuryazarlık. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 1-24.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

Social studies course is an interdisciplinary course. It also includes literacy skills belonging to many disciplines. Based on this, many studies have been conducted on literacy skills for the social studies course. Güleç and Hüdavendigâr (2020), in their study in which they examined the postgraduate theses under the title of literacy skills in the field of social studies education; They concluded that different literacy skills are studied in addition to the literacy skills included in the SSCC and this situation adds richness to the field. In his study, which examined the adequacy of SSCC in terms of political literacy skills, Görmez (2018) concluded that political literacy skills were included in SSCC at a sufficient level. Altun (2010), in his study in which media literacy was associated with the social studies curriculum, concluded that some of the themes in the content of media literacy skills overlapped with the themes and some achievements in the social studies curriculum. Bayram (2020) stated that more emphasis should be placed on the importance of digital literacy in SSCC. Kara and Tangülü (2017) determined that legal and political literacy skills in SSCC are related to some aims, skills, values, concepts and acquisitions of the program with legal literacy skills. Duman and Tural (2019), on the other hand, in their study in which they examined SSCC in terms of literacy skills; They found that different literacy skills were included in different grade levels and learning areas. They determined that the meaning and content of the literacy skills in the program overlapped with the scope of the learning areas.

When the studies are examined, either literacy has been examined through a single curriculum or studies have been made on several literacy skills. No study has been found that examines literacy skills by comparing curricula. In this respect, it is important to determine how the curriculum changes and develops in terms of literacy skills as the curriculum is updated, which literacy skills are added to the curriculum, and which literacy skills are at the forefront in the curriculum. For this reason, it is aimed to examine 2005 and 2018 SSCC in terms of literacy skills in this study. In addition, the sub-objectives of the study were determined as follows:

How is the distribution of the acquisitions involving literacy skills according to grade levels and learning areas in 2005 and 2018 SSCC?

What are the similarities and differences of the 2005 and 2018 SSCC in terms of the number of acquisitions involving literacy skills and their distribution to grade levels and learning areas?

### **Method**

#### **Model of the research**

In this study, the scanning model, which is one of the descriptive studies, was used. In this direction, a document analysis including the analysis of written materials containing various information about the subjects aimed to be researched in the study was carried out (Yıldırım and Şimşek, 2021, 189). Document analysis is a systematic method used to review or evaluate printed and electronic materials (Bowen, 2009). In document analysis, research data is collected from various documents, reviewed, questioned and analysed (Sak, Sak, Şendil and Nas, 2021). Since the acquisitions related to literacy skills in 2005 and 2018 SSCC were examined in the study, document analysis was preferred. The documents examined in the research were the 2005 and 2018 SSCC prepared by the Ministry of National Education. As a data source in the research, all the gains in these curriculums, 175 in 2005 SSCC and 131 in 2018 SSCC, were examined.

#### **Data collection tools**

Data were collected using the literacy skill review form. In the literacy skill review form, the characteristics of the seven literacy skills included in the 2018 SSCC were included. During the development of the form, opinions were received from two experts. Using this form, data were collected from the achievements in the 2005 and 2018 SSCC. While the acquisitions were included in the related literacy skills, the activity examples and outcome explanations given in the activity programs were also used. While making the association, the acquisitions that are directly related to the determined literacy skill were selected and then the data were reported by creating tables.

### **Analysis of data**

The data were analysed by descriptive analysis method. In descriptive analysis, the collected data is summarized and interpreted in line with the previously determined themes (Yıldırım and Şimşek, 2016, p.239). In this direction, descriptive analysis was used to determine and organize the literacy skills acquisitions in which grade level and learning area, the number and distribution of the acquisitions in 2005 and 2018 SSCC.

Opinions were received from two experts in social studies education regarding the validity of the analysis process and the consistency and meaningfulness of the findings. Documents related to the design, analysis and writing of the results of the research were sent to the experts (Yıldırım and Şimşek, 2021, p.292).

The grouping process of the achievements according to literacy skills was done twice, with an interval of 15 days, by the researcher and two social studies education specialists. Afterwards, the internal consistency of the grouping results was compared. In order to ensure internal consistency, a consensus of at least 80% should be achieved between the groupings (Miles and Huberman, 1994; Patton, 2002). In the study, a consensus of 89.4% was achieved between the first and second grouping processes. During these two grouping processes, the opinions of two different experts were received for the learning outcomes that were undecided about placing the outcomes in groups. In line with the opinions, it was decided to place the gains in the determined group. As a result of these processes, the findings were given their final form.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

As a result of the study, it was found that the acquisitions including literacy skills included in the 2018 SSCC were also included in the 2005 SSCC. In the study, when 2005 and 2018 SSCC were compared, it was found that the same literacy skills were included in both curriculums and that these literacy skills were concentrated in similar grade levels and learning areas. They also stated that the 2005 SSCC was weak in including literacy skills, therefore, literacy skills were comprehensively included in the 2018 SSCC.

When the distribution of environmental literacy skills according to 2005 and 2018 SSCC achievements is examined, it has been found that this skill is included in all grade levels in both programs.

In the study, it was found that in both curricula, the acquisitions involving digital literacy skills were only included in the learning area of 'Science, Technology and Society' in the 5th grade, while the acquisitions containing this skill were not included in other grade levels and learning areas. Since this skill is not included in other grade levels, it can be stated that both teaching programs are not sufficient for students to acquire this skill.

It was determined that financial literacy skills were included in all grade levels in 2005 and 2018 SSCC, except for the 7th grade.

In the study, it was found that map literacy skill was included at all grade levels in 2005 SSCC, while this skill was not included at the 7th grade level in 2018 SSCC. In addition, while it was determined that the acquisitions involving map literacy were included in the learning areas of 'People, Places and Environments' and 'Global Connections' in both curriculums, it was found that the acquisitions containing this skill were not included in other learning areas.

It has been found that in the 2005 and 2018 SSCC, the acquisitions including legal literacy are included at all grade levels.

It has been determined that media literacy skills are included only at the 7th grade level in 2005 SSCC, and at 5th and 7th grade levels in 2018 SSCC. In addition, while media literacy skills were included only in the 'Individual and Society' learning field in the 2005 SSCC, it was determined that this skill was included in the 'Individual and Society' and 'Science, Technology and Society' learning areas in the 2018 SSCC.

It has been determined that both in the 2005 SSCC and 2018SSCC, it is given to the acquisitions that include political literacy skills at all grade levels.

When the two curricula are compared, it is seen that the acquisitions involving literacy skills are given more space in 2005 SSCC than in 2018SSCC. The reason for this situation can be shown as the higher number of learning areas and achievements in 2005 SSCC.

It has been reached that the acquisitions including literacy skills are mostly included in the learning areas of 'Power, Management and Society/Active Citizenship', 'Production, Distribution and Consumption' and 'People, Places and Environments'. In both curricula, acquisitions involving literacy skills were given more emphasis in the 5th and 6th grades, while less in the 4th and 7th grades.

## Gender Analysis of the Fourth Grade Social Studies Textbook

Şeyma Hatice TEMELLİOĞLU<sup>1</sup> Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN<sup>2</sup>

### To cite this article:

Temellioğlu, Ş. H. Ve Küçükturan, A. G. (2022). Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 679-698. doi: 10.30900/kafkasegt.956711

Research article


Received: 23.06.2021

Accepted: 11.08.2022

### Abstract

The aim of this study is to examine the text and visuals of the 4th grade Social Studies textbook in terms of gender roles. In this study, the case study model, one of the qualitative research methods, was used. The research data were collected through the document analysis of the Primary School 4th Grade Social Studies Textbook, which was accepted as a textbook for five years starting from the 2018-2019 academic year with the decision of the Ministry of National Education Board of Education and Discipline No. 78 dated 28 May 2018. In addition, for reliability, interviews were conducted with 6 teachers, 3 women and 3 men, who taught the 4th Grade Social Studies textbook with easily accessible sampling method. The descriptive analysis method of gender roles in 234 images in the book and the texts associated with these images were analyzed. The descriptive analysis process was carried out within the framework of the stages specified by Dawson (2009). A framework was created from the research questions, the conceptual framework of the research, and the dimensions obtained from the literature review, and it was determined under which headings the data would be organized. The data were brought together in meaningful groups. The data arranged according to the created frame were digitized. Accordingly, gender roles are grouped under three headings: "out-of-home roles", "occupational roles", and "domestic roles". As a result, it was seen that the male figure was given more place than the female figure in the visuals in the 4th grade Social Studies textbook. It has been determined that women take part in domestic roles and men play out-of-home roles. In addition, it has been concluded that more occupations are attributed to men than women, women are made more active in domestic work than men, and many domestic work responsibilities are attributed to women. Similarly, it has been observed that there are stereotypes about gender roles between girls and boys.

**Keywords:** Gender, Gender Roles, Textbook

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Master Student, seytemst@gmail.com, Sakarya University, Institute of Education Sciences, Turkey

<sup>2</sup>  Professor Doctor, agulerk@gmail.com, Başkent University, Faculty of Education, Turkey

## Dōrdūncū Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Toplumsal Cinsiyet Açıřından İncelenmesi

řeyma Hatice TEMELLİOđLU<sup>1</sup> Ayře Gūler KūÇŪKTURAN<sup>2</sup>

### Atıf:

Temelliođlu, ř. H. Ve Kūçūkturan, A. G. (2022). Dōrdūncū sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açıřından incelenmesi. *e- Kafkas Eđitim Arařtırmaları Dergisi*, 9, 679-698. doi: 10.30900/kafkasegt.956711

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:** 23.06.2021

**Kabul Tarihi:** 11.08.2022

### Öz

Bu çalıřmanın amacı 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının metin ve gōrsellerinin toplumsal cinsiyet rolleri açıřından incelenmesidir. Bu çalıřmada nitel arařtırma yōntemlerinden durum çalıřması modeli kullanılmıřtır. Arařtırma verileri, Millī Eđitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Bařkanlıđının 28 Mayıs 2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla 2018-2019 ođretim yılından itibaren beř yıl sūreyle ders kitabı olarak kabul edilmiř olan İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının dokūman incelemesi yoluyla toplanmıřtır. Ayrıca gūvenirlik için kolay ulařılabilir örnekleme yōntemiyle 4. Sınıf Sosyal bilgiler ders kitabını okutmuř olan 3 kadın, 3 erkek olmak ūzere 6 đretmen ile gōrūřme yapılmıřtır. Kitapta yer alan 234 gōrsel ve bu gōrsellerle iliřkili metinlerdeki toplumsal cinsiyet rolleri betimsel analiz yōntemi analiz edilmiřtir. Betimsel analiz sūreci Dawson (2009) tarafından belirtilen ařamalar çerçevesinde yūrūtūlmūřtūr. Arařtırma sorularından, arařtırmanın kavramsal çerçevesinden, alan yazın taramalarından elde edilen boyutlardan bir çerçeve oluřturulmuř ve verilerin hangi bařlıklar altında dūzenleneceđi belirlenmiřtir. Verilerin anlamlı gruplar halinde bir araya getirilmiřtir. Oluřturulmuř çerçeveye gōre dūzenlenmiř olan veriler sayısallařtırılmıřtır. Buna gōre toplumsal cinsiyet rolleri ‘ev dıřı roller’, ‘meslek rolleri’, ‘ev içi roller’ olmak ūzere 3 bařlık altında toplanmıřtır. Sonuç olarak, 4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki gōrsellerde erkek figūrūne, kadın figūrūnden daha fazla yer verildiđi gōrūlmūřtūr. Kadının ev içi rollerde, erkeđin ise ev dıřı rollerde yer aldıđı belirlenmiřtir. Ayrıca erkeđe, kadından daha fazla meslek atfedildiđi, kadının ev içi iřlerde, erkekten daha aktif kılındıđı ve birçok ev içi iř sorumluluđunun kadına yūklendiđi sonucuna ulařılmıřtır. Benzer ūekilde kız ocuk ile erkek ocuk arasında da cinsiyet rollerine yōnelik kalıp yargıların olduđu gōrūlmūřtūr.

**Anahtar Sōzcūkler:** Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet Roller, Ders Kitabı

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Yūksek Lisans đrencisi, seytemst@gmail.com, Sakarya Ūniversitesi, Eđitim Bilimleri Enstitūsū, Tūrkiye

<sup>2</sup>  Profesōr Doktor, agulerk@gmail.com, Bařkent Ūniversitesi, Eđitim Fakūltesi, Tūrkiye

## Giriş

İnsanlara doğdukları andan itibaren içinde buldukları toplum tarafından çeşitli roller atfedilmektedir. Bu rollerin başında cinsiyete özgü roller gelmektedir. Böylece bireyler doğdukları cinsiyete özgü rollerine dair algılarını çocukluklarından başlayan bir süreç boyunca çevrelerinin etkisi altında edinmekte ve şekillendirmektedirler.

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları birbiriyle iç içe ve birbirinden çok farklı anlamlar taşımaktadır. “Cinsiyet özellikleri” kavramı daha çok fizyolojik, biyolojik ve psikolojik hususlara dikkat çekip doğuştan sahip olunan faktörlere işaret ederken, “cinsiyet rolleri”, cinslere yönelik toplumsal ve kültürel gereklilikleri, nitelermeleri ve kazanımları içermektedir (Ersoy, 2009). Cinsiyete özgü roller, psikolojik ve sosyal olarak kadın veya erkeğin toplumun beklentisi doğrultusunda hazırlanma süreci olup, çocukluk döneminden başlayarak ergenliğe kadar devam etmektedir (Eagly, Wood ve Diekman, 2000). Toplumsal cinsiyet ise, biyolojik cinsiyetten farklı olarak, kadınla erkeğin sosyal ve kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların bu iki cinsi birbirinden ayırt etme biçimini, onlara verdiği toplumsal rolleri anlatmak için kullanılan bir kavramdır (Ecevit ve Karkıner, 2011). Ayrıca toplumsal cinsiyet; doğuştan sahip olunan biyolojik cinsiyetten ayrı olarak toplumlar tarafından belirlenmekte olup, içeriği kültürel, bölgesel ve tarihsel olarak da değişebilen cins kimliği olarak da tanımlanmaktadır (Şanlı, Çelebioğlu ve Vefikuluçay Yılmaz, 2018). Bir başka ifadeyle, toplumsal cinsiyet kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün atfettiği anlamlar ve beklentilerle ilgilidir (Topuz ve Erkanlı, 2016). Kadınla erkeğin sosyal ve kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların bu iki cinsi birbirinden ayırt etme biçimini, onlara verdiği toplumsal rolleri anlatmak için kullanılan bir kavramdır (Ecevit ve Karkıner, 2011). Böylece farklı faaliyetlerin erkek ve kadın için uygun olması inancı da cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıları oluşturmaktadır (Best, Williams, Cloud vd., 1977).

Cinsiyet rolü bireye içinde yaşadığı toplum kurallarına uygun olarak öğretilmekte ve bireyin de bu cinsiyet rolü kalıpları içinde davranması beklenmektedir (Altınova ve Duyan, 2013). (Gümüsoğlu, 2016). Çocukluktan itibaren başta okullarda olmak üzere kız ve erkek rolleri kalıp yargılar çerçevesinde bireye benimsetilir (Dumanlı Kadızade, 2015).

Okulun, toplumsal cinsiyet rollerinin aktarılmasında ve sürdürülmesinde önemli bir işlevi vardır; okullar toplumsal cinsiyet rollerinin aktarıldığı kız ve erkek çocuklara cinsiyet kaynaklı rollerin benimsetildiği yerlerdir. Okullarda cinsiyete özgü roller, davranış kalıpları hem öğretmenler hem de ders kitapları yoluyla sunulur ve kazandırılmaya çalışılır (Çeçen, 2015). Böylece, cinsiyete özgü roller ve davranış kalıpları öğrencinin en çok muhatap olduğu ders kitapları aracılığıyla verilen örtük ya da açık mesajlar ile düşünceye ve davranışa dönüşür (Kırbaşoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011). Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması kadınların, erkeklerin, kız ve erkek çocuklarının hakları, kaynaklar ve fırsatlardan tam ve eşit biçimde yararlanması, hayata dair sorumlulukları eşit bölüşmeleri, öncelik, ihtiyaç ve beklentilerinin eşit derecede dikkate alınmasında kitaplar çok önemlidir.

Ders kitaplarının halen en temel pedagojik araç olduğunu belirten Güvenli ve Uğur Tanrıöver (2009; akt: Kitiş Çınar, 2013), çocuğun çok erken yaşlarda tanıştığı ders kitaplarının uzmanlarca hazırlanması ve devlet kurumlarınca onaylanması nedeni ile çocukların, velilerin ve öğretmenlerin gözünde simgesel bir doğruluğa ve meşruluğa sahip olduğunun altını çizerek, bütün bu nedenlere bağlı olarak ders kitaplarının bütün eğitim politikalarının ve projelerinin merkezinde yer aldığını belirtir ve yine aynı nedenlerle eğitimde cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadele alanları içinde önemli bir yer tuttuğunu savunurlar. Ancak bütün bu mücadele alanı içinde yer almasına karşın ders kitaplarında toplumsal cinsiyete özgü kalıp yargıların yer aldığına yönelik kaygılar bulunmaktadır.

Buna göre Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi (SEÇBİR) 2012, Türkiye’de toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının öğrenildiği kaynaklardan birinin ders kitapları olduğunu belirterek, bir grubun tümü hakkında kesin hükümler içeren kalıp yargıların, grubun çeşitliliğinin üzerini örttüğünü, bu açıdan da o gruba yönelen ayrımcılığın temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Kadınları hep ev içi



rollerde gösteren ders kitaplarının, kadınlar hakkında kalıp yargıya neden olduğunu, bu kalıp yargının da toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığın temelini oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle aslında farklı özelliklere sahip olsalar da kadınların sadece kadın oldukları için belirli meslekleri yapma konusunda engellerle karşılaşabileceklerini belirtmiştir.

Bu nedenle ders kitabı içeriklerinin büyük bir titizlikle hazırlanması, cinsiyet rollerinde kısıtlamalara ve basmakalıp ifadelere, kalıp yargılara yer verilmemesi gerekmektedir. Ders kitaplarının içeriklerinin çocukların zihinlerindeki cinsiyet rollerine yönelik algılarını şekillendirme gücüne sahip olması araştırmacıları ders kitaplarını toplumsal cinsiyet kalıpları açısından incelemeye yönlendirmiştir.

Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki elli metin ve bunlara ait görsellerde kadın ile erkeğin bir arada sosyal hayatta öne çıkmaya başladığı; ancak erkeğe fazla oranda yer verilmekle birlikte daha olumlu bir rolde sunulduğu (Çeçen, 2015); benzer şekilde 6. sınıf 2 farklı Türkçe ders kitabında kullanılan metin ve görsellerde kadın ve erkeklere sunulan toplumsal cinsiyet rollerinin, geleneksel anlayışın etkisinde kaldığı ve erkeklerin kadınlardan daha fazla yer aldığı, meslek rollerinde erkeklerin kadınlara oranla daha farklı ve çeşitli meslek grupları içerisinde sunulduğu belirlenmiştir. Kadınların aile içinde ev işleriyle ilgili rollerde daha fazla temsil edildiği, erkeğin ise evin dışında ve evin geçimini sağlayan aile bireyi olarak sunulduğu görülmüştür. Ayrıca kişilikle ilgili özelliklerde kadınlar zayıf ve pasif, erkeklerin ise güçlü ve zeki bireyler olarak gösterildiği görülmüştür (Kılıç ve Eyüp, 2011).

Yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Hong Kong'da 1980-2008 yıllarında kullanılan 10 kitapta kalıplaşmış bir imajla kadınların erkeklerden daha zayıf gösterildiği, sosyal alanlardan ziyade ev içinde bulunduğu, hatta son ders kitaplarında bile kadınların görsel olarak yetersiz temsil edilmesinin hâlâ yaygın olduğu tespit edilmiştir (Lee ve Collins, 2008). Holmqvist, ve Gjörup' de (2007), 1970'lerde yayınlanan altı İngilizce ders kitabında kadın kahramanların sayısında bir dengesizlik olduğunu, erkek yazarların aşırı temsil edildiğini ve kadın karakterlerin onlar için klişeleşmiş mesleklerde çalıştığı sonucuna ulaşmıştır.

Diğer taraftan ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerine yönelik algılarda, dönemsel bir farklılık olup olmadığı ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Gümüsoğlu'nun (2016), 1928-1994 arasındaki ders kitaplarını incelediği çalışmasında Cumhuriyet'in ilk yıllarında, kadın ve erkeğin dayanışma içinde olduğu, toplumda ve aile içinde dayanışmayı güçlendirmeyi hedef alan örnekler bulunduğu, sonraki dönemlerde erkekler lehine farklılıklar çıktığı görülmüştür. Ancak Güneş (2008), 1990'dan 2006 yıllarına doğru iktidar değişiminin, cinsiyet ayrımcılığında ders kitaplarına yansıyan herhangi bir değişime yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla ilköğretim ders kitaplarını cinsiyet ayrımcılığı yönünden incelenmiş ve cinsiyetçi tutumun azalma eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bütün bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'de ve yurtdışındaki ders kitaplarında toplumsal cinsiyete yönelik şekillenmiş davranış kalıplarının olduğu görülmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin çocuklara sunulma biçimi, onların toplumsal cinsiyet düşüncelerini benzer şekilde oluşturur ve zaman içinde toplumsal cinsiyetle ilgili pek çok kalıp yargılara dönüşür.

Sosyal bilgiler dersi ilköğretim kademesinde toplumsal değerlerin aktarılması açısından en önemli derslerden biridir. Aynı zamanda bireylerin toplumdaki yerlerinin ve haklarının ifade edildiği, toplum kurallarını içeren kapsamlı bir derstir. Bu açıdan sosyal bilgiler dersi toplumsal cinsiyet rollerinin aktarılması ve çocuklarda cinsiyet rollerine dair bakış açılarının şekillendirilmesinde büyük önem taşımaktadır. "Toplumsal Cinsiyet Rollerini" kadının ve erkeğin sosyal olarak belirlenmiş kişilik özelliklerini, görev ve sorumluluklarını ifade etmekte, toplumun kadın ve erkeği nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ve nasıl davranmasını beklediği ile ilgili değerleri ve yargıları ifade etmektedir (Dökmen, 2004; Lindsey, 1990). Dördüncü sınıf sosyal Bilgiler Dersi, "Birey ve Toplum; Kültür ve Miras; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Bilim, Teknoloji ve Toplum; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; Etkin Vatandaşlık; Küresel Bağlantılar" ünitelerini içermesi toplumsal cinsiyet rollerinin aktarılması açısından araştırma konusu kapsamında özel bir öneme sahiptir.

Bu bağlamda bu çalışma tüm okullarda tek bir kitabın okutulması nedeniyle kitapta kullanılan metinlerin ve görsellerin, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılarını içerip içermediğinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan metin ve görsellerde toplumsal cinsiyete yönelik rollerin neler olduğunu belirlemek ve kadın ve erkeğe yönelik fark olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Meslekler arasında cinsiyete yönelik farklılıklar var mıdır?
- Aile içi rollerde cinsiyete yönelik farklılıklar var mıdır?

Ders kitabını okutmuş olan öğretmenler; kitabı, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından nasıl değerlendirmektedir?

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi için, gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar gibi çoklu veri toplama araçları kullanılarak sistematik olarak incelendiği nitel araştırma yaklaşımıdır (Chmiliar, 2010; Merriam, 2013; Creswell, 2007). Bu çalışmada ilkököl 4. Sınıflarda tek kitap olarak okutulan 4. Sınıf Sosyal bilgiler ders kitabında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin durumun belirlenmesi adına doküman analizi ve bu kitabı okutmuş olan öğretmenlerle görüşme veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Doküman analizi, özellikle nitel durum çalışmaları için geçerli olup, tek bir fenomen, olay, organizasyon veya programın zengin tanımlarını üreten yoğun çalışmalardır (Stake, 1995; Yin, 1994). Her türden belge, araştırmacının anlamı ortaya çıkarmasına, anlayışı geliştirmesine ve araştırma problemi ile ilgili içgörülerini keşfetmesine yardımcı olabilir (Merriam, 1988).

### Döküman ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada araştırma konusu gereği ilkököl 4. Sınıf üniteleri cinsiyet kavramını kapsayacak nitelikte olması nedeniyle, araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde nitel araştırmalarda kullanılan amaçsal ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçsal ölçüt örneklemede, çalışmaya dahil edilecek birim veya birimler araştırmacının bilgi, deneyim ve gözlemleri doğrultusunda araştırmanın amacına göre belirlenir (Creswell, 2013). Bu nedenle Türkiye’de okutulması önerilen tek kitap olması nedeniyle bu ders kitabı ve bu ders kitabını kullanan öğretmenler araştırmanın veri kaynağı olarak seçilmiştir. Çalışma grubunu ders kitabını okutmuş olan öğretmenlerin oluşturması bağlamında üniversitenin etik kurulundan gerekli onay belgesi alınmıştır.

### Döküman

Çalışmanın dökümanını Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28 Mayıs 2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla belirlenen ve 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle tüm Türkiye’de ders kitabı olarak okutulması tavsiye edilen ve tek kitap olan “İlkoköl 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı” oluşturmaktadır.

İncelenen İlkoköl 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (SBDK) Sami Tüysüz tarafından yazılmış olup toplam 208 sayfadan oluşmaktadır. Kitapta, bireysel ya da grup olarak insan figürü içeren 135 sayfada toplam 234 adet fotoğraf ya/ya da çizim kullanılmıştır.

Kitabın içeriği, bir kız ve erkek çocuğun anlatıcı olarak konular hakkında bilgi verdiği, açıklamalarda bulunduğu, öğrencilerle iletişim halinde olduğu şekilde kurgulanmıştır. Öğrencilere kazandırılması gereken kazanımlar Birey ve Toplum; Kültür ve Miras; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Bilim, Teknoloji ve Toplum; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; Etkin Vatandaşlık; Küresel Bağlantılar olmak üzere toplam 7 ünite üzerinden gerçekleştirilmektedir.

## Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Çalışma grubunu 3 kadın 3 erkek olmak üzere toplam 6 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenler Farklı Üniversitelerinin (Hacettepe 1; Artvin Çoruh 2; Uludağ 1; Çanakkale 18 Mart 2) Eğitim Fakültelerinin Sınıf öğretmenliği programından mezun olmuş ve farklı illerde (Sakarya 2; Ankara 1; Hakkari 1; Rize 1; Muş 1) görev yapmaktadırlar. Mesleki kıdemleri 3 ile 16 yıl arasında değişmekte olup atandıkları yıldan itibaren 1 kez bu kitabın kullanıldığı 4. Sınıfı okutmuşlardır.

## Verilerin Toplanması ve Düzenlenmesi

### Doküman Analizi

Araştırmada incelenen ilkokul 4. sınıf SBDK'nın basılı haline ulaşılmış ve veriler bu kaynak üzerinden elde edilmiştir. Ders kitabından veri toplama tekniği olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Kıral, 2020; Wach, 2013). Araştırmanın konusu olan ders kitabının görselleri ve metinleri baştan sona olan bir sırayla dikkatlice incelenerek kadın ile erkek figürünün ne sıklıkta kullanıldığı, kullanılan bu figürlere hangi rollerin atfedildiğine dikkat edilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında kitapta yer alan kadın ve erkek cinsiyetine yönelik gösterilme sıklığı ile kadın ve erkeğe atfedilen cinsiyet rolleri kodlanarak iki ayrı form halinde kaydedilmiştir.

### Görüşme Formu

Araştırmada görüşlerinden faydalanılan öğretmenlerle telefon ve bilgisayar aracılığıyla iletişime geçilmiş, araştırmanın amacı açıklanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan “öğretmen görüşme formu” Sosyal Bilgiler Öğretimi dersini veren 2 öğretim üyesinden uzman görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda son şekli forma son şekli verilmiştir.

Araştırmaya konu olan ders kitabını okutan 6 öğretmene;

- İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarının önüne geçmek için kitaplarda ne tür düzenlemeler yapılmalıdır?
- Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları hangi temalarla aktarılmaktadır? Bunun için ne yapılmalıdır? soruları sorulmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmaya konu olan ders kitabından kodlanarak elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre betimsel analiz, genellikle nitel veri seti üzerinde detaylı ayrıştırma gerektirmeyen verilerin işlenmesinde, farklı niteliklerinin tasvir edilmesinde, genel özelliklerin tanımlanması gibi durumlarda kullanılır. Betimsel analiz süreci Dawson (2009) tarafından belirtilen aşamalar çerçevesinde yürütülmüştür. Buna göre araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden, alan yazın taramalarından elde edilen boyutlardan bir çerçeve oluşturulmuş ve verilerin hangi başlıklar altında düzenleneceği belirlenmiştir. Verilerin anlamlı gruplar halinde bir araya getirilmiştir. Oluşturulmuş çerçeveye göre düzenlenmiş olan veriler sayısallaştırılmıştır.

Bu bağlamda veriler, ders kitabının bütün görsel ve metinleri incelenerek, yer verilen bireylerin sunuluş biçimlerine göre (Kızına çeyiz hazırlayan anne; Taşınma sürecini yöneten baba; Evdeki çiçekleri sulayan erkek çocuk; Resim yapan kız çocuk...gibi) belirlenerek listelenmiştir. Benzer özellikte olanlar Vatandaş'ın (2007) “Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı” çalışmasından yola çıkılarak bir araya getirilmiş ve toplumsal cinsiyet kalıp yargıları “ev dışı roller”, “meslek rolleri”, “ev içi roller” olmak üzere 3 başlık altında analiz edilmiştir.

## Verilerin analizinin geçerliği ve güvenilirliği

Çalışmanın analiz bölümünde elde edilen her başlık altındaki ögeler, bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodların güvenilirliğini belirlemek için Cohen'in Kappa Katsayısı kullanılmıştır. Uyum yüzdesi, Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenilirlik = (Uyum sayısı / (Uyum sayısı + Uyuşmazlık sayısı) x100 formülü kullanılarak hesaplanır. Bu çalışmada, Cohen'in Kappa Katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Kassarjian (1977), katılımcılar arasındaki anlaşma yüzdesinin 85'in üzerinde olması gerektiğini öne sürmektedir. Elde edilen Cohen'in Kappa Katsayısı, güvenilir olduğunu göstermektedir.

Nitel araştırmalarda birden fazla (en az iki) kanıt kaynağından yararlanılması beklenir. Bir olgunun kapsamlı olarak incelenebilmesi, yanlış algılamayı ve sonuçların geçersizliğini en aza indirmek ve araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla çoklu yöntem ya da veri kaynaklarının kullanılması beklenir (Stake, 1995; Patton, 1999). Belgelerin yanı sıra görüşmeler, katılımcı veya katılımcı olmayan gözlemler yoluyla yakınsama ve doğrulama yapmak gerekir (Yin, 1994). Farklı yöntemlerle toplanan bilgiler, veri setleri bulguları doğrulayabilir ve böylece güvenilirlik artar (Eisner, 1991).

Bu nedenle bu çalışmanın geçerliğini sağlamak, üzerinde çalışılan durumu tam anlamıyla ortaya koyabilmek için alan yazın detaylı olarak taranmış, ilgili araştırmalar incelenmiş, sonuçların birbirleriyle tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. Diğer taraftan, görsellerin metinlerde geçen ifadelerle örtüşüp örtüşmediğine bakılmış bir sosyal bilgiler öğretimi öğretim elemanının teyit etmesi sağlanmıştır. Shenton (2004), nitel çalışmanın niteliğinin artırılabilmesi için bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğunun sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bulguların inandırıcılığı, incelenecek olan SBDK'nın ünitelerinin araştırma konusu olan durumu ortaya koyacak görseller, metinlerde kullanılan ifadeler ve ders kitabını okutan öğretmenlerin yanıtları ile sağlanmıştır. Öğretmenlerin yanıtları araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve ifadeler öğretmenlerin kullandığı şekilde ÖE. 1 (Öğretmen erkek 1) , ÖK. 1 , (Öğretmen Kadın 1) ... olarak bulguları desteklemek amacıyla alıntılar olarak verilmiştir.

## Etik kurul izin belgesi

Tüm veriler etik kurallar çerçevesinde toplanmış ve çalışma için Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 04.06.2021 tarihli, E-61923333-050.99-33929 sayılı belgeyle etik kurul onayı alınmıştır.

## Bulgular

### Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Cinsiyete Ait Bulgular

Kitap içeriğinde kadın ve erkek figürlere, görsellerde ve metinlerde yer verilmiş. Cinsiyete ait gösterimler bu unsurlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada incelenen 4.sınıf SBDK'nın görsellerindeki cinsiyet dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Görsellerde Yer Alan Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	f	%
Kadın	83	14.9
Erkek	147	26.4
Kız çocuk	160	28.7
Erkek Çocuk	165	30
Toplam	555	100

Tablo 1 incelendiğinde ilkokul 4.sınıf SBDK'nın görsellerinde gösterim sıklığı, erkek için 147 (%26.4), kadın için 83 (%14.9), erkek çocuk için 165 (%30), kız çocuk için 160 (28.7) olduğu görülmektedir. Erkek gösteriminin %11.5 oranı farkla kadından ve erkek çocuk gösteriminin %1.3 farkla kız çocuktan daha fazla olduğu görülmektedir.

Çalışmada incelenen 4.sınıf SBDK'nın metinlerindeki cinsiyet dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2.

Metinlerde Yer Alan Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	f	%
Kadın	32	22.9
Erkek	49	35
Kız çocuk	20	14.2
Erkek Çocuk	39	27.9
Toplam	140	100

Tablo 2 incelendiğinde kitapta yer alan metinlerde de kadın ve erkek cinsiyetine yönelik kullanılan ifadelerde, erkek cinsiyeti lehine farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre görsel ve metinlerde kadın cinsiyeti 32 (%26.6), erkek cinsiyeti 49 (%40.8) kez yer almıştır. Aynı şekilde erkek çocuğa 39 (%27.9), kız çocuğa ise 20 (%14.2) kez yer verildiği görülmektedir.

Tablo 1 ve Tablo 2'deki bu durum öğretmen görüşlerinde de kendini göstermektedir.

“Metinlerde sıkça kadının geri planda kaldığı, erkeklerin daha üstün gösterildiği ve aile hayatının, yaşamın erkeğin isteği üzerine şekillendiği görülüyor.” (ÖK.2)

“Duygusal kelimesini yine bir kız çocuğunun ağzından duyuyorum”, “..... tüm metinlerde erkeğin okuduğu yükseldiği, mesleğini istediği yerde yaptığı, istediği yere taşıdığı, kadınların ise lise bitiminde hemen evlendiği, eşine göre yer değiştirdiği, aileyi erkeğin ortaya çıkardığı görüşler vardır.” (ÖK.3).

Duygusal ifadeyi kitabın anlatıcısı rolünü üstlenmiş olan kız çocuğunun sayfa 25'te kendisinden bahsettiği “*Örneğin ben çok duygusal biriyim.*” Cümlesinde geçmektedir.

### Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Mesleklerde Cinsiyete Ait Bulgular

SBDK da yer alan ünitelerde 24 farklı alana yönelik meslek, kadın ve erkek meslek mensubunun yer aldığı görsellerle gösterilmiştir. Bu mesleklerin cinsiyete yönelik gösterilme sıklığı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.

Dördüncü Sınıf SBDK'da yer alan Mesleklerin Cinsiyete Göre Gösterilme Sıklığı

Meslek	Kadın f	Erkek f	Toplam f
Mucit	-	15	15
Asker	-	10	10
Devlet İnsanı/Yönetici	-	8	8
Ressam	-	8	8
Sporcu	-	7	7
Şair	3	2	5
Balıkçı	-	4	4
Konfeksiyon İşçisi	4	-	4
Öğretmen	2	2	4
Sanayi işçisi	-	3	3

Tablo 3 devamı

Meslek	Kadın f	Erkek f	Toplam f
Sağlık Çalışanı	2	1	3
Yardım Kuruluşu Çalışanı	1	2	2
Marangoz	-	2	1
Bankacı	1	-	1
Çiftçi	1	1	1
Esnaf	-	1	1
Gazeteci	-	1	1
Haritacı	-	1	1
Kasiyer	1	-	1
Müdür (Eğitim)	-	1	1
Mühendis	-	1	1
Posta Memuru	-	1	1
Ticaret insanı	-	1	1
Turist rehberi	-	1	1
Toplam	15 (%17.1)	73 (%82.9)	88 (%100)

Tablo 3’de, SBDK’da kullanılan görsel ve metinlerde cinsiyete göre atfedilen meslekler görülmektedir. Kitapta 24 farklı meslek mensubu yer almaktadır. Kadın, için öğretmen, bankacı, sağlık çalışanı, çiftçi, kasiyer, konfeksiyon işçisi, şair, yardım kuruluşu çalışanı olarak 8 çeşit meslek, erkek için ise esnaf, haritacı, öğretmen, asker, gazeteci, mucit, marangoz, balıkçı, mühendis, devlet insanı/yönetici, sporcu, şair, müdür(egitim), ressam, sağlık çalışanı, ticaret insan, yardım kuruluşu çalışanı, sanayi işçisi, turist rehberi, posta memuru, çiftçi olarak 21 çeşit meslek rolüyle yer aldığı görülmektedir. Bu durum erkeklere kadınlardan daha fazla farklı meslekte çalışmanın uygun görüldüğünü göstermektedir. SBDK’da yer alan görsel ve metinlerde, kadın en çok “konfeksiyon işçisi” (4), erkeklerin ise, en çok “mucit” (15) olarak yer aldığı, hiç kadın mucide yer verilmediği görülmektedir.

*“Meslekler konusunda ilgilerine göre yine kalıp yargıları var, kadınların daha çok resim, satranç, keman gibi konularda ilgi yöneltirken, erkeklerin otomobil tasarımı, araba çizimi, yüzme, fotoğraf gibi konularda belirli kalıplara göre ilgileri belirtilmiştir. Ressamlara örnek verilirken hiçbir kadın ressama örnek verilmemiştir. Yine bir cümlede kız çocuklarının müzik dinlemek, ip atlamak, yemek yapmak, yeni yemekler keşfetmek ilgisi olarak gösterilmiştir.” (ÖK.3)*

Öğretmenin ÖK3’ün bu görüşünde bahsettiği mesleklere değinilen “Nelerden hoşlanıyorum? Neleri yapabilirim?” konusunda kız ve erkek öğrenci görselleri ile verilmiş olan; *“Merhaba, ben Ayça. Satranç oynamayı çok seviyorum.”* (ss.19), *“Merhaba, benim adım Emre. İlgi alanım otomobil tasarımı.”* (ss.19), *“Merhaba, benim adım Emre. İlgi alanım otomobil tasarımı.”* (ss.20), *“Benim adım Ceyhan. Yüzmeye ilgi duyuyorum.”* (ss.20), *“Ben Zehra. Keman çalmayı çok seviyorum.”* (ss.20), *“Ben April Deniz. 13 yaşındayım. 5 yaşından beri resim yapıyorum.”* (ss.21) ifadeleri yer almaktadır.

Yine aynı konunun devamında SBDK’da resim sanatıyla ilgilenen bir kız çocuğu ile gerçekleştirilmiş olan röportaja yer verilmiştir. Sayfa 22’de röportajın *“Hangi ressamı seviyorsun?”* sorusu *“Picasso, Dali, Miro, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Adnan Turani, Botero, Selçuk Demirel, Piet Pedersen (Piyet Pedersen) ilk aklıma gelenler.”* cevabı ile birlikte yer almıştır. Bu röportajın hemen peşinden erkek bir tasarımcının kendisini tanıttığı bir bölüm oluşturulmuştur. *“Onlardan biri de İspanyol ürün tasarımcısı Carlos Tiscar’dır (Karlos Tiskar). Şimdi, Carlos’a kulak verelim ve başarı öyküsünü kendisinden dinleyelim.”* (ss 23).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, benzer şekilde bir öğretmenin yanıtı ders kitabında mesleklerin cinsiyete yönelik kalıpları barındırdığının öğrenciler tarafından da farkına varıldığını göstermektedir.

“İyi ki Var” ünitesinde kadın bilim insanlarına yer verilmemiş olması öğrencilerin de dikkatini çekti. Meslek grupları hakkında konuşurken öğrencilerin “Bu mesleği sadece erkekler yapmaz ki!” dediği meslek grupları oldu. (ÖK.2)

Öğretmen ÖK2'nin “kadın bilim insanlarına yer verilmediğini” belirttiği ifadesi SBDK'da icatlardan ve icatların mucitlerinden bahsedildiği sayfa 104-110 aralığıyla ilişkilidir.

Ancak 3 öğretmen, SBDK'da kullanılan görsel ve metinlerde cinsiyete yönelik kalıp yargılarının olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bunlar;

“Verilen örnekler ve anlatılan içerik eşitlikçi bir anlayışa hitap eder. Millî Mücadelenin kadın kahramanları ve Örnek kadın girişimcilere kitapta yer verilmiştir.” (ÖE.1),

“Bunun dışında sosyal bilgiler dersinin getirisi olarak dersin yapısının cinsiyet ayrımcılığına veya kalıp cinsiyet yargılarına müsaade etmemesi lazım ki nitekim öyle olduğunu düşünüyorum.” (ÖE.2),

“Tek bir cinsiyete yüklenmiş herhangi bir kalıp yok. Aksine işler iki cinsiyete de aktarılmıştır. Örneğin tarlada çalışan kadınlar ve erkekler, milli mücadelede kadınlar ve erkekler ya da ev işlerini yapan kadınlar ve erkekler birlikte anlatılmıştır.” (ÖK.1) şeklindedir.

### Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Ev İçi ve Dışı Rollere Ait Bulgular

SBDK da yer alan ünitelerde aile bireylerinin rollerine ilişkin, ev içinde ve dışında çok sayıda görev ve sorumluluklara yer verilmiştir. Bu görev ve sorumlulukları belirten görseller ve metinlerin birbirleri ile ilişkili olması nedeniyle birlikte değerlendirilmiştir.

Tablo 4.

Dördüncü Sınıf SBDK'da Aile Bireylerinin Ev İçi Rollerde Gösterilme Sıklığı

Cinsiyet	Ev içi rol dağılımı	
	f	%
Kadın	16	59.3
Erkek	9	33.3
Kız çocuk	7	25.9
Erkek çocuk	5	18.5
Toplam	27	100

Tablo 4' de ev içi rolleri tanımlayan görsellerde yer alan kadın, erkek, kız ve erkek çocuğun kullanılma sıklığı görülmektedir. Buna göre tanımlanmış toplam 27 ev içi görev ve sorumluluk içinde kadının rolüne ilişkin 16 farklı görev ve sorumluluğu varken, erkeğin 9, kız çocuğun 7 ve erkek çocuğunun ise 5 farklı görev ve sorumluluğunun bulunduğu görülmektedir. Bu durum kitapta yer alan görsellerde kadının ev içinde %59.3 oranla en çok görev üstlendiğini göstermektedir. Benzer şekilde kız çocuk (%25.9) ve erkek çocuk (%18.5) arasındaki görev ve sorumluluk açısından da %7.4 oranda bir fark olduğu görülmektedir.

SBDK da kullanılan görsel ve bu görsellerle ilişkili metinlerde yer alan aile bireylerinin cinsiyetlerine rollerine ilişkin ev içi görev ve sorumluluklar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.

Dördüncü Sınıf SBDK'da yer alan Ev İçi Görev ve Sorumlulukların Cinsiyete Göre Dağılımı

Ev İçi Roller	Kadın	Erkek	Kız Çocuk	Erkek Çocuk	Toplam
	f	f	f	f	f
Sofra kurmak	1	1	1	-	3
Yemek yapmak	1	-	-	-	1
Temizlik yapmak	1	-	-	-	1
Çocuğunu okula hazırlamak	1	-	-	-	1

Tablo 5 devamı

Ev İçi Roller	Kadın	Erkek	Kız Çocuk	Erkek Çocuk	Toplam	
	f	f	f	f	f	
Misafire servis yapmak	1	-	-	-	1	
Çocuğuna aile bütçesi eğitimi vermek	-	1	-	-	1	
Çamaşır yıkamak	1	-	-	-	1	
Torunuyla ilgilenmek	2	1	-	-	3	
Eşine kahve yapmak	1	-	-	-	1	
Kahve çekmek	-	1	-	-	1	
Çocuğuna alışveriş eğitimi vermek	1	-	-	-	1	
Kendine çeyiz hazırlamak	-	-	1	-	1	
Kızına çeyiz hazırlamak	1	-	-	-	1	
Televizyon izlemek	-	-	1	1	2	
Saç kurutmak	1	-	-	-	1	
Bulaşık yıkamak	-	-	-	1	1	
Evdeki çiçekleri sulamak	-	-	-	1	1	
Dolap düzenlemek	-	-	1	-	1	
Alışveriş eğitimi almak	-	-	-	1	1	
Aile bütçesi hesaplamayı öğrenmek	-	-	1	-	1	
Kardeşiyle ilgilenmek	-	-	1	-	1	
Yufka açmak	1	-	-	-	1	
Haber izlemek	1	1	-	-	2	
Çocuğunun sorularını yanıtlamak	-	1	-	-	1	
Aile ile bayramlaşmak	2	2	1	1	6	
Taşınma sürecini yönetmek	1	1	-	-	2	
Ev kurallarını belirlemek	1	1	-	-	2	
Toplam	f					
	%	45	25	17.5	12.5	100

Tablo 5’te aile üyelerinin ev içinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin gerçekleştirdikleri görevler ve sorumlulukların gösterilme sıklığı yer almaktadır. Bu görev ve sorumluluklar görsel ve metinlerde genellikle bir iki kez yer almakla birlikte kadına, erkeğe, kız ve erkek çocuğa atfedilenlerin sayısal farklılıkları dikkati çekmektedir. Buna göre kadının 18 (%45), erkeğin 10 (%25), kız çocuğun 7 (%17.5), erkek çocuğun 5 (%12.5) kez ev içi görev ve görüntüleyen görsel ve metinlerde yer aldığı görülmektedir. “Sofra kurma” görevi kadın, erkek ve kız çocuk tarafından gerçekleştirilirken, “aile üyeleri ile bayramlaşmak” bütün aile bireyleri tarafından gerçekleştirilen bir eylem iken “haber izlemek” ve “TV seyretmek” anne baba babalar tarafından gerçekleştirilen bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu durum öğretmen yanıtlarında da yer almakta ve öğrenciler tarafından fark edilmekte ve sorgulanmaktadır.

*“Genelinde olmasa bile özellikle 3 ünite de toplumsal cinsiyet kalıp yargıları bulunuyor. Çocukların bile fark ettiği kısımlar olduğunu söylemek isterim. Öğretmenim “Niye sürekli kadınlar hep evlenmiş?”, “Kadınlar neden hep hizmet etmiş?”. Çocuklar henüz 9-10 yaşlarında olmasına rağmen bu sorularla karşılaştım. Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarında bulunan hikâyeler, kullanılan görseller bariz bir şekilde eşitsizlik ve cinsiyet kalıp yargılarıyla dolu olduğunu görüyorum.” (ÖE.3)*

Öğretmenin bu görüşleri 34-35-36-37-38-39-100 sayfalarında yer verilmiş olan belirttiği ünitelerdeki bilgilere dayanmaktadır.

*“En çok ilgi çeken ise tüm metinlerde erkeğin okuduğu yükseldiği, mesleğini istediği yerde yaptığı, istediği yere taşıdığı, kadınların ise lise bitiminde hemen evlendiği, eşine göre yer değiştirdiği, aileyi erkeğin ortaya çıkardığı görüşler vardır. Kadının erkeğe hizmet ettiği yerler fazladır.” (ÖK.3)*

Benzer durum ev dışı görev ve sorumlulukların yer aldığı görsel ve metinlerde de görülmektedir. İlkokul 4. Sınıf SBDK’da yer alan ev dışı görev ve sorumlulukların cinsiyete göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.



Tablo 6.  
Dördüncü Sınıf SBDK’da aile bireylerinin ev dışı rollerde gösterilme sıklığı

Cinsiyet	Ev dışı görev dağılımı	
	f	%
Kadın	6	20
Erkek	9	30
Kız çocuk	15	50
Erkek çocuk	14	47.7
Toplam	30	97.7

Tablo 6 incelendiğinde, kitapta yer alan toplam 30 ev dışında gerçekleşen görev ve sorumluluğun görüntülediği görsel ve metinlerde, kadına 6 (%20), erkeğe 9 (%30), kız çocuğa 15(%50) ve erkek çocuğa 14 (%47) farklı ev dışı rol atfedildiği görülmektedir. Bu oranlar bağlamında ev dışı rollerde erkeğe %10 oranlık farkla, kadına çok daha fazla ev dışında görev ve sorumluluk verildiği görülmektedir.

SBDK da kullanılan görsel ve metinlerde yer alan bu görev ve sorumluluklar ile aile bireylerinin cinsiyetlerine göre gösterilme sıklığı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.  
Ev Dışı Roller Cinsiyete Göre Gösterilme Sıklığı

Ev Dışı Roller	Kadın		Erkek		Kız Çocuk		Erkek Çocuk	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Meslek sahibi olmak	15	17.1	73	82.9	-	-	-	-
İş yerine gitmek	1		1		-	-	-	-
Tiyatro yapmak	-		-		1		-	-
Satranç oynamak	-		-		1		6	
Otomobil çizimi yapmak	-		-		-		1	
Fotoğraf çekmek	-		1		1		1	
Yüzmek	-		-		-		1	
Araştırma yapmak	-		-		1		1	
Ödül almak	-		-		3		-	
Okulda seçiminde oy kullanmak	-		-		-		3	
Okul seçiminde görev almak	-		-		1		-	
Karate yapmak	-		-		-		2	
Kitap okumak	-		-		2		6	
Keman çalmak	-		-		1		-	
Resim yapmak	-		-		1		-	
Halı dokumak	1		-		-		-	
İp eğirmek	-		1		-		-	
Ödev yapmak	-		-		2		2	
Savaşta yardımcı olmak	2		9		-		-	
Savaşta görev almak	-		10		-		-	
Sanayide çalışmak	-		-		-		1	
Öğrenci olmak	-		-		14	32.5	29	67.5
Sokakta oynamak	-		-		4		26	
Seyahat etmek	-		1		-		-	
Geziye katılmak	-		-		2		3	
Alışveriş yapmak	1		1		-		-	
Çevredeki çöpleri toplamak	-		-		1		2	
Bahçeyle ilgilenmek	-		1		-		-	
Ebru yapmak	-		-		2		1	
Evlenmek/düğünü olmak	2		-		-		-	
Toplam	22	9.1	98	40.5	37	15.3	85	35.1

Tablo 7’de SBDK’da kullanılan görsel ve metinlerde kadın, erkek, kız çocuk ve erkek çocuğa toplam 242 kez ev dışı rollerde yer verildiği görülmektedir. Görsel ve metinlerde toplam 88 kez yer alan “meslek sahibi olma” rolüyle, erkek 73 kez (%82.9) kadın ise 15 (%17.1) kez yer almıştır. Benzer şekilde kitapta yer alan toplam 43 öğrenci görselinde kız çocuk 14 (%32.5) kez yer alırken, erkek çocuk 29 (%67.5) kez almıştır. Aynı şekilde “sokakta oynama” eyleminde erkek çocuk 26 (%86.7) kez, kız çocuk 4 (%13.3) kez gösterilmiştir.. Özellikle “meslek sahibi olmak” kadın için 15 kez kullanılırken, erkek için 73 kez kullanılmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Cinsiyet kalıp yargıları; bir cinsiyetin diğer cinsiyete göre psikolojik yönden daha çok ya da daha az nitelik kazanması cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılar ve çeşitli faaliyetlerin erkek ve kadın için uygun olması inancı da cinsiyet rolüne ilişkin kalıp yargılar olmak üzere iki grup olarak ele alınmaktadır (Best, Williams, Cloud vd., 1977). Genel anlamıyla toplumsal cinsiyet kavramı, kişinin cinsiyetine özgü belirlenen bir rolün öğrenilip içselleştirilmesidir (Connell, 2019). Cahill ve Adams (1997), yaptıkları çalışmada, erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çocukların cinsiyet rollerini etkilediğini bulmuş, bir anlamda toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenildiğini ortaya koymuştur.

Okullarda okutulan dersler, kullanılan kitaplar, görsel ve yazılı medyanın ve bu araçları kullanan öğretmenlerin etkisi büyüktür. Özellikle sosyal bilgiler dersi, çocukların ve gençlerin, topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına katkı sağlar, Sosyal bilgiler eğitimi, bireyin kendisini gerçekleştirmesine, çevresi ile sağlıklı ilişkiler geliştirmesini destekler. Etkili bir sosyal bilgiler eğitimi yoluyla birey, insanlığa saygı duymayı, başka insanlara ve farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirmeyi dolayısıyla cinsiyet ayrımcılığı yapmamayı, sosyal davranışlarında hoşgörü ve nezaketi, adil olmayı öğrenir (Seçgin veKurnaz,2015). Bu nedenle bu çalışmada ilkökul 4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı cinsiyet rolleri bağlamında incelenmiş; sonuçlar, kitapta yer alan görsel ve metinlerde kullanılan cinsiyet ile ev içi ve ev dışı görev ve sorumluluklar toplumsal cinsiyet kalıpları bağlamında değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada incelenen İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında 234 fotoğraf ya da çizim ile, içinde bu görselleri destekleyen cinsiyete yönelik ifadelerin bulunduğu metinler olduğu görülmektedir. Bu fotoğraf ya da çizimlerde kadın, erkek, kız ve erkek çocuğun gösterim sayısı 555dir. Bu gösterim miktarı içinde kadına 83, erkeğe 147, kız çocuğa 160 ve erkek çocuğa ise 165 kez yer verilmiştir. Metinlerde toplam 140 ifade, kadın 32, erkek 49, kız çocuk 20, erkek çocuk 39 kez olarak yer almıştır. Bu durum, ilkökul 4. Sınıf SBDK da yer alan görseller ile ilişkili metinlerde erkek cinsiyete yönelik gösterimlerin kadın cinsiyetine yönelik gösteriminden daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer durum kız ve erkek çocuk arasında da görülmektedir. Bu farkın ders kitabı genelinde tarihi olayların neredeyse sadece erkek karakterler üzerinden anlatılmasından, çocuklara eski oyunların yalnızca baba ve büyükbaba tarafından öğretilmesinden, sokak oyunlarının erkek çocuklarla, meslek çalışanlarının erkek cinsiyeti ile görüntülenmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Ancak, tarlada çalışma ve milli mücadele temalarında kullanılan görsel ve metinlerde kadın ve erkeğin birlikte yer alması bizim kültürümüze özgü bir durumdur. Diğer taraftan bir öğretmenin “*Metinlerde sıkça kadının geri planda kaldığı, erkeklerin daha üstün gösterildiği ve aile hayatının, yaşamın erkeğin isteği üzerine şekillendiği görülüyor.*” (ÖK.2) şeklindeki görüşü diğer görüşlerin aksi yönünde bir görüş olarak belirtilmektedir. Ayrıca “*Duygusal kelimesini yine bir kız çocuğunun ağzından duyuyoruz*”, “*..... tüm metinlerde erkeğin okuduğu yükseldiği, mesleğini istediği yerde yaptığı, istediği yere taşıdığı, kadınların ise lise bitiminde hemen evlendiği, eşine göre yer değiştirdiği, aileyi erkeğin ortaya çıkardığı görüşler vardır.*” (ÖK.3), değerlendirmesi SBDK’ da cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılar olduğunun göstergesidir. Bu durumu Gök (2004), ataerkil sistemin kadına dayattığı ev işi ve çocukların bakımı, ev hizmetinin etkisi olarak ifade etmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin, kitapta yer alan görsel ve metinlerin cinsiyet kalıp yargısı barındırdığı yönündeki değerlendirmeleri günümüzde toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda hassas olduklarının göstergesidir. Bu durum Esen (2013)’in, toplumsal cinsiyet konusundaki çalışmasının sonucunda belirttiği; öğretmen adaylarının geleneksel değer yargılarını sorgulamaya başladıkları, kendi yaşamlarından başlayan bir değişim/dönüşüm motivasyonu kazandıkları ifadesiyle örtüşmektedir.

Kitapta yer alan 24 meslekte kadın cinsiyetine yönelik olarak 8 atıf bulunurken bu sayının erkek cinsiyeti için 21 olduğu görülmüştür. Kadınların banka çalışanı, kasiyer, tekstil işçisi olduğu görsellerde yer alması, toplumda kadına yönelik kalıplaşmış mesleklerin ötesine geçilemediğini göstermektedir. Ayrıca erkeğe yönetici olarak 8 görselde yer verilirken, kadına hiçbir görselde yer verilmemesi dikkat çekicidir. Bu bulgu Karaboğa'nın (2020) yetişkin kadın figürlerin yönetici mesleklerinde % 2.7, erkek figürlere ise % 23.31 oranında temsil edildiği sonucuyla da örtüşmektedir. Özellikle kitapta mucit olarak sadece erkeklerin yer alması bilim ve keşif alanındaki hiçbir kadın karaktere yer verilmemesi düşündürücü olduğu kadar toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının değişime dirençli olduğunu da düşündürmektedir. López-Sáez, Morales, ve Lisbona (2008) yaptıkları çalışmada 1993 ile 2001 yılları arasında kadın ve erkeklere atfedilen cinsiyete yönelik sınıflamaların sabit kaldığını göstererek bu görüşü desteklemektedirler. Diğer taraftan bu görüş öğretmenler tarafından da desteklenmektedir.

*“Meslekler konusunda ilgilerine göre yine kalıp yargıları var, kadınların daha çok resim, satranç, keman gibi konularda ilgi yöneltilirken, erkeklerin otomobil tasarımı, araba çizimi, yüzme, fotoğraf gibi konularda belirli kalıplara göre ilgileri belirtilmiştir. Ressamlara örnek verilirken hiçbir kadın ressama örnek verilmemiştir. Yine bir cümlede kız çocuklarının müzik dinlemek, ip atlamak, yemek yapmak, yeni yemekler keşfetmek ilgisi olarak gösterilmiştir.”* (ÖK.3)

Nutku (2010), yazın, müzik, resim, seramik, sahne (tiyatro, opera, bale) ve sinema alanlarında, hepimizin adlarını bildiği, dünyaca tanınan ve gurur duyduğumuz ünlü kadın şairlerimiz, yazarlarımız ve sanatçılarımız olduğunu belirtmesine rağmen 4. Sınıf SBDK'da hiçbir kadın sanatçıya yer verilmemesi dikkat çekicidir.

Sönmez ve Dikmenli (2021), tarafından toplumsal cinsiyet açısından aynı kitabın değerlendirilmesinde de mesleklerin cinsiyete yönelik kalıp yargılar barındırdığı belirtilmiş, özellikle öğretmenlik, hemşirelik, tekstil işçiliği kadınlara atfedilirken, şoförlük, otomotiv sektörü, polislik, mühendislik, balıkçılık, çiftçilik, madencilik, ormancılık meslekleri erkeklere atfedildiği gösterildiği vurgulanmıştır.

Özellikle mesleklerin uğraşı alanları nedeniyle kadın ve erkeğin cinsiyet özelliklerine de bağlı olarak bazı kalıp yargıları barındırması, kültüre özgü bir anlayış olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumu Gök (2004), ataerkil sistemin kadına dayattığı ev işi ve çocukların bakımı, ev hizmetinin etkisi olarak ifade etmiştir. İlköğretim okullarının, kültürel olarak şekillendirilmiş cinsiyet ilişkilerini oluşturmada güçlü yerler olduğu (Adler, 1992) ve çocuklara içinde buldukları dönemde yaşadıkları toplumun sosyal değerlerini ve normlarını kazandırma gücüne sahip olduğu (Michel, 1986) düşünüldüğünde ders kitapları ve öğretim materyalleri bu amaca hizmet eden kaynaklar olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Ders kitabında ailede yer alan bireylerin kadın ve erkek olarak üstlendikleri rollerde de toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargıların olduğu görülmektedir. SBDK da aile bireyleri 27 farklı ev içi görev ve sorumlulukları üstlendiğini gösteren görsellerle görüntülenmekte ve metinlerde yer almaktadır. Bu görsellerde kadına 16 görselde yer verilirken erkeğe 9, kız çocuğa 7, erkek çocuğa ise 5 görselde yer verilmiştir. Kadın ve kız çocuğuna daha fazla görselde yer verilmesine karşın, üstlenilen rollerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yansıttığı görülmektedir. Kadınların yemek yapması, bulaşık yıkaması, temizlik yapması, kızına çeyiz yapması onların ev içindeki geleneksel hizmet rolünü, erkeğin, çocuğuna aile bütçesi eğitimi vermesi, ev kurallarını belirlemesi ise geleneksel aile reisi rolünü üstlendiğini göstermektedir. Bu bulgular Tietz'in (2007) çalışmasının sonuçları ile de desteklenmektedir. Çalışmada, giriş niteliğindeki 19 muhasebe ders kitaplarında yer alan ödev, resimler ve hikâyeler içerik analizi ile incelenmiş ve sonuçlar, kadın ve erkeklerin ders kitaplarında çok farklı şekilde temsil edilmesinin cinsiyet kalıplarını ve cinsiyet rolü katmanlaşmasını güçlendirdiğini göstermiştir.

Diğer taraftan SBDK'da bireylerin ev dışı görev ve sorumlulukları ile ilgili görsellerde de cinsiyete yönelik temsillerde fark olduğu görülmektedir. Kitapta yer alan görsellerde toplam 30 ev dışı görev ve sorumluluk bulunduğu görülmektedir. Bu görev ve sorumlulukların 6'sı kadın cinsiyeti ile temsil edilirken, erkek 9, kız çocuk 14, erkek çocuk ise 15 farklı görev ve sorumluluk ile temsil edilmektedir. Ancak bu görev ve sorumlulukların niteliği ve kullanılma sıklığı arasında önemli bir fark bulunmaktadır. “Meslek sahibi olmak” sorumluluğu görsel ve metinlerde kadın için 15 kez

tekrarlanırken, erkek için 73 kez tekrarlanarak, meslek sahibi olmanın erkek için bir sorumluluk olduğu yönünde bir algıya neden olmaktadır. Bu durum kadının genellikle ev içinde görev ve sorumluluğu olduğu yönündeki algıyı güçlendirmektedir. Geleneksel oyunların öğretilmesinde anne ve büyükanneye eski oyunların öğretilmesinde hiçbir rol atfedilmemesi bu algının bir sonucu olduğunu düşündürmektedir. Yurtsever (2011) de, ders kitaplarında kadınların çoğunlukla klasik roller içerisinde ve ev ortamlarında temsil edildiğini, erkeklerin ise daha çok baskın otoriter ve güçlü rollerde gösterildiğini belirterek bu sonucu desteklemektedir.

SBDK’da kadının yemek yapmak, temizlik yapmak, çocuğunu okula hazırlamak, çamaşır yıkamak, eşine kahve yapmak, çocuğuna alışveriş eğitimi vermek, yufka açmak, saç kurutmak, kızına çeyiz hazırlamak, misafire servis yapmak gibi rolleri üstlenmesi öğretmenlerin ifadelerinde yer aldığı üzere öğrencilerin de dikkatini çekmekte, *Öğretmenim “Niye sürekli kadınlar hep evlenmiş?”, “Kadınlar neden hep hizmet etmiş?”* diyerek durumu sorguladıkları görülmektedir. Bu durum, Yurtsever’in (2011) çocukların, kadınların ev işleri ile erkeklerin ise ev dışındaki sosyal ortamlarda ve işlerde çalışması gerektiğinin normal bir şey olduğunun kitaplar aracılığı ile öğrenilmesi yönünde çaba gösterildiğini belirttiği çalışmasıyla da desteklenmektedir. Konuyla ilgili çalışmalarda da benzer şekilde ilkökul eğitiminde öğretmenlerin öğrencilere geleneksel toplumun cinsiyet bakış açısından etkilenerek, cinsiyetçi kodları sınıf içi süreçlerle aktardıkları, doğrudan ya da dolaylı olarak cinsiyetçi ayrışmaya temel oluşturdukları belirtilmektedir (Kılavuz, 2019).

SBDK’ da yer alan görsellerde ve metinlerde yer alan toplumsal cinsiyet kalıpları toplumun cinsiyete özgü rol beklentinin yansımasıdır. Toplumsal cinsiyet, kadına ve erkeğe uygun olarak belirlenmiş tutumlar, davranışlar, değerler ile konuşma, giyinme, düşünme biçimi gibi özellikleri barındırmaktadır (Gander ve Gardiner, 2010; Fagot, 1978). Bu özellikler çocuklara çok küçük yaşlardan itibaren çocuğa verilen isim, kullanılan renkler ve alınan oyuncaklar yoluyla kazandırılmaktadır. Tolan (1991) kız çocuklarının çok küçük yaşlardan itibaren küçük mutfak eşyaları ve bebek gibi oyuncaklar ile ev içi rollere alıştırılırken, erkek çocuklar ise uçak, araba, silah gibi idare ve güç sembolleri içeren oyuncaklara yönlendirildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla ev içi işler ve çocuk bakımı kadınlar için, ev dışındaki işler ve roller ise erkekler için uygun görülmektedir (Powell ve Greenhouse, 2010). Diğer taraftan bu durum öğretmenlerin *“Genelinde olmasa bile özellikle 3 ünite de toplumsal cinsiyet kalıp yargıları bulunuyor... Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarında bulunan hikâyeler, kullanılan görseller bariz bir şekilde eşitsizlik ve cinsiyet kalıp yargılarıyla dolu olduğunu görüyorum”*. (ÖE.3) ve *“...Kadının erkeğe hizmet ettiği yerler fazladır.”* (ÖK.3) görüşleriyle desteklenmektedir. Öğrencilerin *“Bu mesleği sadece erkekler yapmaz ki!”* şeklindeki sorgulamalarına rağmen toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının ders kitapları yoluyla da aktarıldığı söylemek mümkündür. Ders kitaplarının içeriklerinin yanı sıra öğretmenlerin bu kaynakları kullanımı, ders işleyiş sürecine aktarım biçimleri, kitap içerisinde mevcut olan bu örtük ve açık öğretilere karşı algı, bakış, yaklaşım ve sunuşları da öğrencilerde cinsiyet rollerine dair algılarının gelişimini etkilemektedir. Yukarıda bahsi geçen öğrencinin sorusuna karşılık öğretmenin vereceği cevap-tepki o esnada ciddi önem taşımaktadır. Öğretmen burada “toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını” ya da “toplumsal cinsiyet eşitliğini” destekleyecek bir yaklaşım sergileyerek, öğrencinin sorgulayışındaki düşüncesini pekiştirebilir ya da aksi yönde düşünmesine olanak sağlayabilir. Bu çerçevede yalnızca kullanılan ders kitabının değil, ders içeriğini kitap üzerinden aktaracak olan öğretmenin de etkisi oldukça büyüktür. Öğretmenin, toplumsal cinsiyet rollerine dair görüşleri ve bu görüşleri aktarma becerisi de öğrencilerdeki cinsiyet rollerine dair öğrenmelerinin oluşumunu ve biçimlenmesini sağlar.

Demokrasi ve sürdürülebilir kalkınma için kadın-erkek eşitliği, toplumların vazgeçilmez hedefleri arasında yer almalıdır. Kadın ve erkeğin, eğitim, çalışma hayatı ve karar alma mekanizmalarına katılımı başta olmak üzere toplumsal yaşamın her alanında eşit oranda söz sahibi olması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Ancak, kadınlara erkeğe biçilen farklı roller toplumsal cinsiyet eşitliğinin önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır. Kalıplaşmış toplumsal rollerin ötesine geçebilmenin koşulu küçük yaşlardan itibaren çocukların eğitilmesi ve bu amaçla kullanılan her tür ürünün özenle seçilmesi önemlidir.

Araştırma sonuçları toplumsal cinsiyet eşitliğine yapılacak vurgunun ders kazanımları içerisine alınmasını ve ders kitaplarının içeriğinin bu kazanımlar doğrultusunda hazırlanmasını gerekli

kılmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarının kalıp yargıları barındırmayacak şekilde çağdaş bir bakış açısıyla hazırlanmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca okullarda tek bir kitabın ders kitabı olarak kullanılması yerine farklı yazar ve yayınevleri tarafından hazırlanmış alternatif kitapların öğretmen seçimine sunulması, kitabın içeriğinin aktarılmasını da kolaylaştıracaktır.

Diğer taraftan ders kitaplarında yer alan görsel ve metinlerde, kadın ve erkeğe eşit oranlarda yer verilmesi, kitaplarda yer alan ünitelerde toplum ve aile içerisindeki faaliyetlerde kadın ve erkeğin aynı haklara, eşit sorumluluklara sahip olduğunun vurgulanması, öğrencilerde toplumsal cinsiyet eşitliğinin içselleştirilmesini sağlayacaktır. Bu öneriler ışığında ders kitapları ve diğer pedagojik materyaller tarafından iletilen yalnızca açık mesajların değil aynı zamanda örtük mesajların da farkında olunmalı, bu mesajlara da önem verilmeli ve detaylı olarak incelenmelidir.

### **Lisans Bilgileri**

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

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

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

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 04.06.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: E-61923333-050.99-33929

## Kaynakça

- Adler, P. A., Kless, S. J., and Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of education*, 65(3), 169-187.
- Altınova, H.H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 9-22.
- Best, D. L., Williams, J. E., Cloud, J. M., Davis, S. W., Robertson, L. S., Edwards, J. R. (1977). Development of sex-trait stereotypes among young children in the United States, England, and Ireland, *Child Development*, 48(4), 1375-1384.
- Cahill, B. and Adams, E. (1997). An exploratory study of early childhood teachers' attitudes toward gender roles. *Sex Roles*, 36(8), 517-529.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas and E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: Sage Publications.
- Connell, R.W. (2019). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*. C. Soydemir (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: qualitative quantitative and mixed methods approaches*. New York: Sage Publications.
- Çeçen, M. A. (2015). Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. Duygu, U. ve Ahmet, B. (Eds.), *Akademik Hayatının 25. Yılında Türkçe Eğitimi Alanının İlk Profesörü Murat Özbay'a Armağan İçinde* (ss.211-228). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çınar, E. K. (2013). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü), Pamukkale.
- Dawson, C. (2009). *Introduction to research methods: A practical guide for anyone undertaking a research project*. Oxford: How to Books Ltd.
- Dökmen YZ. (2004). *Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. Ankara: Sistem Yayıncılık
- Dumanlı Kadızade, E. (2015). Kemalettin Tuğcu'nun çocuk romanlarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 3(1), 101-113.
- Eagly, A. H., Wood, W., ve Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. T. Eckes and H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp.123-174), Manwah, NJ: Erlbaum.
- Ecevit, Y. ve Karkıner N. (2011). *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Toronto: Collier Macmillan Canada.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169). 280-295.
- Fagot, B. I. (1978). The influence of sex of child on parental reactions to toddler children. *Child Development*, 49(2), 459-465.
- Gander, M. J., ve Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge.
- Gök, F. (2004). Eğitimde Cinsiyetçilik Bağımsız Bildiriler. *Eğitim-Sen 1. Kadın Kurultayı, Eğitim-Sen Yayınları*. Ankara.
- Gümüsoğlu, F. (2016). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4). 39-50.
- Güneş, Ö. (2008). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Ayrımı (1990-2006). *Journal of Society and Social Work*, 19(2). 81-95.
- Holmqvist, P., ve Gjörup, L. (2007). *The representation of gender and gender roles in English textbooks*. (Master's Thesis). Malmö University, Malmö.
- Karaboğa, M. T. (2020). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Cinsiyet Rollerini. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 4847-4881.
- Kassarjian, H. H. (1977). Content analysis in consumer research. *The Journal of Consumer Research*, 4(1), 8-18.

- Kılavuz, T. (2019). *İlkokulda cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kılıç, L. K., ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (Odüsobiad)*, 2(3), 129-148.
- Kitiş Çınar, E. (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Lee, J. F., and Collins, P. (2008). Gender voices in Hong Kong English textbooks—Some past and current practices. *Sex Roles*, 59(1), 127-137.
- Lindsey LL. (1990). *Gender Roles A Sociological Perspective*. USA: Prentice Hall International Limited.
- López-Sáez, M., Morales, J. F., and Lisbona, A.(2008). Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 609-617.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michel, A. (1986). *Down with stereotypes!: Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*. Unesco.
- Miles, M, B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nutku, Ö. (2010). Kadın ve sanat. *Yedi: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Dergisi*, (4), 137-142.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(2), 1189.
- Powell, GN ve Greenhaus, JH (2010). Cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve işten aileye arayüz: Negatif ve pozitif karşılıklı bağımlılıkları keşfetmek. *Yönetim Akademisi Dergisi*, 53(3), 513-534.
- SEÇBİR, (2012). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet: iyileşmeler, problemler, öneriler raporu*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi.
- Seçgin, F., ve Kurnaz, Ş. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet Etkinliklerinin Öğrencilerin Algı ve Tutumlarına Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 24-38.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education For Information*, 22(2), 63-75.
- Sönmez, K., ve Dikmenli, Y. (2021). İlkokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 434-458.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Şanlı, B., Çelebioğlu, A., ve Vefikuluçay Yılmaz, D. (2018). Kadınların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerinin sosyodemografik özelliklerine göre incelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 11(61), 11-20.
- Tietz, W. M. (2007). Women and men in accounting textbooks: Exploring the hidden curriculum, *Issues In Accounting Education*, 22(3), 459-480.
- Tolan, B. (1991), "Aile, Cinsiyet ve Cinsel Roller", *Aile Ansiklopedisi*, Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Topuz, S. K., ve Erkanli, H. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe atfedilen anlamların metafor yöntemiyle analizi. *Alternatif Politika*, 8(2), 300-321.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (35), 29-56.
- Yin, R. K. (1994) Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290.
- Yurtsever, K. (2011). *İlköğretim II. kademe öğretmenlerinin öğrencilere yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

## Extended Summary

### Introduction

The concepts of gender and gender are intertwined and have very different meanings. While the concept of "gender characteristics" draws attention to physiological, biological and psychological issues and points to innate factors, "gender roles" include social and cultural requirements, qualifications and achievements for genders (Ersoy, 2009). Gender, on the other hand, is a concept used to describe the social and cultural definition of men and women, the way societies distinguish between these two sexes, and the social roles they assign to them (Ecevit and Karkiner, 2011). In addition, gender; It is determined by societies apart from the biological sex that one has at birth, and it is also defined as a gender identity whose content can change culturally, regionally and historically (Şanlı, Çelebioğlu and Vefikuluçay Yılmaz, 2018). In other words, gender is about the meanings and expectations attributed by society and culture to being a woman or a man (Topuz and Erkanlı, 2016). It is a concept used to describe the social and cultural definition of men and women, the way societies distinguish between these two sexes, and the social roles they assign to them (Ecevit and Karkiner, 2011). Thus, the belief that different activities are suitable for men and women also creates stereotypes regarding gender roles (Best, Williams, Cloud et al., 1977).

Social studies lesson is one of the most important lessons in terms of transferring social values at primary school level. At the same time, it is a comprehensive course that includes the rules of society, in which the place and rights of individuals in society are expressed. In this respect, social studies course is of great importance in transferring gender roles and shaping children's perspectives on gender roles. "Gender Roles" express the socially determined personality traits, duties and responsibilities of women and men, and express values and judgments about how society sees women and men, how they perceive them, how they think and how they expect them to behave (Dökmen, 2004; Lindsey, 2004). Fourth Grade Social Studies Lesson, "Individual and Society; Culture and Heritage; People, Places and Environments; Science, Technology and Society; Production, Distribution and Consumption; Effective Citizenship; Global Connections" units have a special importance within the scope of the research in terms of transferring gender roles.

In this context, this study is important in terms of determining and evaluating whether the texts and images used in the book contain stereotypes about gender roles, since only one book is taught in all schools. The aim of this study is to determine what gender roles are in the text and visuals in the 4th grade Social Studies textbook and to reveal whether there is a difference between men and women. In this context, answers to the following questions were sought:

- Are there gender differences between occupations?
- Are there gender differences in family roles?

Teachers who have read the textbook; How does he evaluate the book in terms of gender stereotypes?

### Findings

In 4th grade SBDK visuals; men 147 (26.4%), women 83 (14.9%), men 165 (30%) children and girls 160 (30%) times. The gender distribution in the texts of the 4th grade SSTB examined in the study is given in Table 2.

In the texts in the book; women 32 (26.6%), men 49 (40.8%), boys 39 (27.9%) and girls 20 (14.2%) times. There are 24 different professions in the book. Women are included in 8 occupations and men in 21 occupations.

It was found that there are 27 different domestic roles in SSTB. In the book; female 16, male 9, female child 7 and male child 5 different domestic roles.

It has been found that there are 30 different out-of-home roles in SSTB. In the book; 6 women, 9 men, 15 girls and 14 boys take part in different out-of-home roles.



## Conclusion, Suggestion And Recommendations

In the Primary School 4th Grade Social Studies Textbook examined in this study, it is seen that there are 234 photographs or drawings and texts containing gender-oriented expressions that support these visuals. The number of impressions of women, men, girls and boys in these photographs or drawings is 555. In this amount of impressions, women were featured 83 times, men 147 times, girls 160 and boys 165 times. In a total of 140 expressions in the texts, women were included 32 times, men 49 times, girls 20 and boys 39 times. This situation reveals that the representations for the male gender are higher than the representations for the female gender in the texts related to the images in the 4th Grade SSTB of primary school.

While there are 8 references for the female gender from 24 professions in the book, this number is 21 for the male gender. The fact that women appear in the images as bank employees, cashiers, and textile workers shows that the stereotyped professions for women in society cannot be exceeded. In addition, it is noteworthy that while the man is featured in 8 images as the manager, no image is given to the woman. In particular, the fact that only men are included as inventors in the book and that no female characters in the field of science and discovery are included is thought-provoking, as well as suggesting that gender stereotypes are resistant to change.

In the textbook, it is seen that there are stereotypes about gender in the roles that family members assume as men and women. In the SSTB, family members are displayed with images showing that they undertake 27 different domestic duties and responsibilities and are included in the texts. In these images, women were included in 16 images, men were included in 9 images, girls in 7 and boys in 5 images. Although women and girls are featured in more images, the roles assumed seem to reflect gender stereotypes. Women's cooking, washing dishes, cleaning, dowry for their daughter show that they take on the traditional service role in the house, while the man takes the role of traditional family head, giving his child family budget education and determining the house rules.

On the other hand, it is seen that there is a difference in the representations of gender in the visuals related to the duties and responsibilities of individuals outside the home in the SSTB. In the visuals in the book, it is seen that there are a total of 30 out-of-home duties and responsibilities. While 6 of these duties and responsibilities are represented by the female gender, boys are represented by 9 different duties and responsibilities, girls are represented by 14, and boys are represented by 15 different duties and responsibilities. However, there is a significant difference between the nature and frequency of use of these duties and responsibilities. While the responsibility of "having a profession" is repeated 15 times for women in visuals and texts, it is repeated 73 times for men, creating a perception that having a profession is a responsibility for men. This situation strengthens the perception that women generally have duties and responsibilities at home.

The results of the research necessitate that the emphasis on gender equality should be included in the course outcomes and the content of the course books should be prepared in line with these achievements. For this reason, care should be taken to prepare textbooks from a contemporary perspective, without stereotypes. In addition, instead of using a single book as a textbook in schools, offering alternative books prepared by different authors and publishers to the selection of teachers will also facilitate the transfer of the content of the book.

On the other hand, giving equal proportions of women and men in the visuals and texts in the textbooks, emphasizing in the units in the books that men and women have the same rights and equal responsibilities in the activities within the society and the family will ensure the internalization of gender equality in students. In the light of these suggestions, not only the explicit messages conveyed by the textbooks and other pedagogical materials, but also the implicit messages should be aware of, these messages should be given importance and examined in detail.

## Intolerance of Uncertainty: What is the Role of Egocentrism and Emotional Intelligence?

Fatma ALTUN KOBUL<sup>1</sup> Öykü ÖZYAZICI KUZUR<sup>2</sup> Mustafa ÖZGÖL<sup>3</sup>  
Sibel EYÜBOĞLU YILMAZ<sup>4</sup> Betül Banu ÖZAYDIN<sup>5</sup> Yılmaz ÇOĞALAN<sup>6</sup>

### To cite this article:

Altun-Kobul, F., Özyazıcı-Kuzur, Ö., Özgöl, M., Eyüboğlu-Yılmaz, S., Özaydın, B. B. ve Çoğalan, Y. (2022). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün açıklanmasında benmerkezcilik ve duygusal zekânın rolü nedir? *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 699-711. doi: 10.30900/kafkasegt.963549

Research article







Received: 06.07.2021

Accepted: 08.08.2022

### Abstract

Uncertainty is an important situation frequently encountered in today's rapidly changing world. It is crucial for individuals to examine the variables that may be related to the emotion, thought and behavioral dimensions of uncertainty in order to be able to respond uncertain situations in a healthy way. In this regard, this study probes into the concepts of egocentric thinking and emotional intelligence, which are important variables in both making sense of the environment and reacting. The present study aims to determine the role of egocentrism and emotional intelligence in the intolerance of uncertainty. This research was carried out using the correlational method. 360 (Female= 225, 62.5%, Male= 135, 37.5%) adults were recruited for the study. The average age of the participants is 23.66 (SD= 8.02). Personal Information Form, Intolerance of Uncertainty Scale, Egocentrism Scale and Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form were used for data collection. Pearson Product Moment Correlation Coefficient and Multiple Linear Regression techniques were utilized in the analysis of the data. The results of the study revealed that egocentrism and emotional intelligence variables predicted 33% of the participants' intolerance of uncertainty. Emotional intelligence and egocentrism variables were both found to contribute to the model as significant predictors of intolerance to uncertainty. Put differently, while the statistical effect of egocentrism on intolerance to uncertainty is positive, the effect of emotional intelligence is negative. Findings also indicate that intolerance to uncertainty increases as egocentrism increases, and intolerance to uncertainty decreases as emotional intelligence increases. In conclusion, the evidence from this study suggests that individuals with high emotional intelligence and who do not think egocentrically are more successful in tolerating uncertainty.

**Keywords:** Intolerance of uncertainty, egocentrism, emotional intelligence

- 
- <sup>1</sup>  Assoc. Prof., Trabzon University, Department of Psychological Counseling and Guidance, Turkey  
<sup>2</sup>  Corresponding Author, Psychological Counselor, oykuozyazici@gmail.com, Ministry of Education, Turkey  
<sup>3</sup>  Research Assistant, Bayburt University, Department of Psychological Counseling and Guidance, Turkey  
<sup>4</sup>  Psychological Counselor, Ministry of Education, Turkey  
<sup>5</sup>  Psychological Counselor, Ministry of Education, Turkey  
<sup>6</sup>  Psychological Counselor, Ministry of Education, Turkey

## Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Açıklanmasında Benmerkezcilik ve Duygusal Zekânın Rolü Nedir?

Fatma ALTUN KOBUL<sup>1</sup> Öykü ÖZYAZICI KUZUR<sup>2</sup> Mustafa ÖZGÖL<sup>3</sup>  
Sibel EYÜBOĞLU YILMAZ<sup>4</sup> Betül Banu ÖZAYDIN<sup>5</sup> Yılmaz ÇOĞALAN<sup>6</sup>

### Atıf:

Altun-Kobul, F., Özyazıcı-Kuzur, Ö., Özgöl, M., Eyüboğlu-Yılmaz, S., Özaydın, B. B. ve Çoğalan, Y. (2022). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün açıklanmasında benmerkezcilik ve duygusal zekânın rolü nedir? *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 699-711. doi: 10.30900/kafkasegt.963549

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:** 06.07.2021


**Kabul Tarihi:** 08.08.2022


### Öz

Günümüzün hızla değişen yapısında belirsizlik sıklıkla karşılaşılan önemli bir durumdur. Bireylerin belirsizliğe sağlıklı tepkilerde bulunabilmesi adına belirsizliğin duygu, düşünce ve davranışsal boyutları ile ilgili değişkenlerin incelenmesi anlamlı görülmektedir. Bu kapsamda, bireylerin hem çevreyi anlamlandırmasında hem de tepkide bulunmasında önemli değişkenler olan benmerkezcilik düşünme ve duygusal zekâ kavramları ele alınmıştır. Araştırmanın amacı yetişkinlerde belirsizliğe tahammülsüzlüğün açıklanmasında benmerkezcilik ve duygusal zekânın rolünün incelenmesidir. Bu araştırma ilişkisel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 360 (Kadın= 225, %62.5, Erkek= 135, %37.5) birey oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 23.66 (Ss= 8.02) dir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Benmerkezcilik Ölçeği ve Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği- Kısa Formu kullanılmıştır. Veri analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları benmerkezcilik ve duygusal zekâ değişkenlerinin katılımcıların belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerini %33 oranında açıkladığını göstermiştir. Duygusal zekâ ve benmerkezcilik değişkenlerinin ikisinin de belirsizliğe tahammülsüzlüğü açıklamada anlamlı yordayıcılar olarak modele katkı sağladığı bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgularına göre benmerkezciliğin belirsizliğe tahammülsüzlük üzerindeki istatistiksel etkisi pozitif yönde iken duygusal zekânın etkisi negatif yöndedir. Buna göre, benmerkezcilik arttıkça belirsizliğe tahammülsüzlüğün de arttığı, duygusal zekâ attıkça ise belirsizliğe tahammülsüzlüğün azaldığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, duygusal zekâsı yüksek olan ve benmerkezcilik düşünen bireylerin belirsizliğe tahammül etmede daha başarılı oldukları söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Belirsizliğe tahammülsüzlük, benmerkezcilik, duygusal zekâ

<sup>1</sup>  Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye

<sup>2</sup>  Sorumlu Yazar, Psikolojik Danışman, oykuozyazici@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

<sup>3</sup>  Araştırma Görevlisi, Bayburt Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye

<sup>4</sup>  Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

<sup>5</sup>  Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

<sup>6</sup>  Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

## Giriş

Belirsizlik, günlük yaşamın doğası gereği sıklıkla karşılaşılabilen bir durumdur. Kagan (1972), belirsizliği bilişsel yapılarda, biliş-deneyim ya da biliş-davranış arasında ortaya çıkan uyumsuzluk olarak ifade etmektedir. Belirsizliğin gündelik hayatın kaçınılmaz bir parçası olduğu kabul edildiğinde bireylerin bu yaşantıyı nasıl algıladıkları anlamlı görülmüş ve bireyler arasındaki bu farklılık, belirsizliğe tahammülsüzlük kavramı ile daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur. Belirsizliğe tahammülsüzlük, bireyin belirsiz durumlardaki bilgiyi algılama biçimi ve bu bilgiye bilişsel, duygusal, davranışsal tepkilerle yanıt verme şekli olarak tanımlanmaktadır (Freeston ve ark., 1994). Buhr ve Dugas (2002), benzer biçimde bu kavramın bireylerin çevrelerini görmeleri için kullandıkları bir filtre olarak tanımlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Literatürde belirsizliğe tahammülsüzlük yaygın anksiyete bozukluğunun açıklanmasında temel bir değişken olarak belirtilmekte (Dugas, Gosselin ve Ladouceur, 2001) ve endişe ile ilişkisini ele alan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Britton, Neale ve Davey, 2019; Buhr ve Dugas, 2006, 2012; Dugas, Laugesen ve Bukowski, 2012; Ruggiero ve ark., 2012). Aynı zamanda literatürde belirsizliğe tahammülsüzlük ile depresyon, panik ve obsesif kompulsif bozukluk gibi psikopatolojiler arasındaki ilişkilerin incelendiği çeşitli araştırmalar mevcuttur (Carleton ve ark., 2012, 2014; Gentes ve Ruscio, 2011). Türkiye’de yapılan araştırmalar ele alındığında belirsizliğe tahammülsüzlük yapısı ile mükemmeliyetçilik ve zihinsel dayanıklılık (Gümüšoğlu ve Aşçı, 2020), endişe ile ilgili olumlu ve olumsuz inançlar (Karataş ve Uzun, 2018), endişe ve bilişsel sınav kaygısı (Kilit, Dönmezler, Erensoy ve Berkol, 2020), aleksitimi (Yıldız ve Güllü, 2018), kaygı ve karar verme (Tantan Ulu ve Yaka, 2020), bilişsel esneklik (Güvenç, 2019), psikolojik iyi oluş (Geçgin ve Sahranç, 2017), mutluluk (Sarıçam, 2014) gibi çeşitli değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Belirtilen araştırmalar doğrultusunda son yıllarda belirsizliğe tahammülsüzlüğün psikopatolojik bozukluklar ile ilişkisinin yanı sıra mutluluk, iyi oluş, zihinsel dayanıklılık gibi pozitif kavramlar ile olan ilişkilerinin de araştırıldığı görülmektedir.

Belirsizliğe tahammülsüzlüğün bilişsel yapısı düşünüldüğünde bireylerin dünyalarını algılamalarında önemli olan benmerkezciliğin ele alınması anlamlı görülmektedir. Piaget (1995) bilişsel benmerkezciliği, kişinin kendi bakış açısı ile diğer olası bakış açıları arasındaki farklılaşma eksikliğinden kaynaklanan bir yapı ve buna ilaveten diğer insanlarla kurulan ilişkilerden önde gelen bir bireycilik olarak açıklar. Bir diğer ifade ile benmerkezcilik bireyin diğerlerinin düşüncesi ile kendi düşüncesi arasında ayırım yaparken yaşanan sınırlılık sonucu bireyin sosyal ve/veya duygusal olarak kendini merkeze alması şeklinde düşünülebilir (Mc Donald ve Stuart-Hamilton, 2003). Fishbein, Lewis ve Keiffer (1972) ise benmerkezci yaklaşımı bireyin etrafındaki olay ve olguları değerlendirme sürecinde öznel bakış açısını esas alarak içsel değerlendirmeleriyle ulaştığı sonucu gerçek olarak algılama eğilimleri şeklinde ifade etmektedir. Benmerkezci düşünme biçimi genel olarak çocukluk ve ergenlik dönemi ile anılsa da bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar benmerkezci düşünmenin geç ergenlikte de ortaya çıkabildiğini göstermekte ve hayat boyu görülen önemli yaşam değişikliklerinde bireyin davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olabileceğini ifade etmektedir (Schwartz, Maynard ve Uzelac, 2008). Elkind (1967) benmerkezci düşünmenin bilişsel yapı ile kişilik dinamikleri arasında köprü oluşturabileceğini vurgulamıştır. Benmerkezcilik kavramı bilgi işleme süreçleriyle ele alındığında benmerkezciliğin belirsiz durumların olumsuz yönde değerlendirilmesinde önemli bir role sahip olabileceği düşünülmektedir.

Belirsizliğe tahammülsüzlüğün bilişsel, duygusal ve davranışsal düzeydeki karşılıkları ele alındığında her üç düzeyde de etkili olabileceği düşünülen diğer bir değişken ise duygusal zekâdır. Mayer (2004) duygusal zekâyı bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını doğru bir şekilde algılama, duygularının anlamlarını anlama, düşüncüyü kolaylaştırmak için duygularını kullanma ve duygularını yönetme yeteneklerini içeren bir kavram olarak tanımlamaktadır. Benzer bir ifade ile duygusal zekâ, duyguların sözlü ve sözsüz olarak değerlendirilip ifade edilmesini, kişinin kendisinin ve diğer kişilerin duygularını düzenlemesini ve sahip olduğu duygusal içeriği problem çözmede kullanmasını kapsamaktadır (Mayer ve Salovey, 1993). Duygusal zekâyı tek boyutlu bir yapı olarak düşünmek bazen araştırmalarda yararlı olsa da yapılan çalışmaların çoğu duygusal zekânın dört alt boyuta ayrılabilirliğini öne sürmektedir. Bu boyutlardan ilki olan duygusal algılama ve ifade, duygu sisteminden sözlü ve sözlü olmayan bilgileri tanımayı ve algılamayı içerir. İkinci boyut, düşüncenin

duygusal kolaylaştırılması (bazen duygusal zekânın kullanılması olarak da adlandırılır), yaratıcılık ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerin bir parçası olarak duyguları kullanmayı ifade eder. Üçüncü boyut, duygusal anlayış, duygunun bilişsel olarak işlenmesini yani kişinin duygularına veya başkalarının duygularına dayanmak için getirilen iç görü ve bilgiyi içerir. Dördüncü boyut olan duygusal yönetim ise kişinin kendisinin ve diğer insanların duygularını düzenlenmesiyle ilgilidir (Salovey, Mayer, Caruso ve Yoo, 2009). Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler, kendi duygularının ve başkalarının duygularının daha fazla farkındadırlar. İçsel deneyimin olumlu ve olumsuz yönlerine daha açıktırlar ve onları daha iyi adlandırabilirler (Mayer ve Salovey, 1993). Duygusal zekâsı daha yüksek olan bireylerin olumlu ruh hallerine yönelik durumsal tehditlere daha iyi direnç göstermesi beklenir. Ayrıca duygusal zekâsı daha yüksek olan bireyler, olumsuz uyaranlara maruz kaldıktan sonra daha hızlı iyileşmektedirler (Schutte, Malouff, Simunek, Hollander ve McKenley, 2002). Belirsizliğe tahammülsüzlüğü yüksek olan bireylerin belirsiz durumlarda işlev görmekte zorluk yaşadıkları (Buhr ve Dugas, 2006) göz önünde bulundurulduğunda duygusal zekâ kişinin duyguları algılamasında ve bağlama uygun bilgiyi kullanmasında önemli bir değişken olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Sonuç olarak, bireylerin karşılaştıkları olayları algılama ve tepkide bulunmalarında önemli bir işleve sahip olan belirsizliğe tahammülsüzlüğün gerek insanlarla gerekse yaşamla sağlıklı ilişkiler geliştirme noktasında oldukça anlamlı bir yer edindiği görülmektedir. Literatürdeki çalışmalarda belirsizliğe tahammülsüzlüğü yüksek olan bireylerin içinde bulunulan durumu tehdit edici veya tehlikeli olarak algılama yönündeki eğilimlerinin bilişsel bir yanlılığa dikkat çektiği ifade edilerek bu yapı sıklıkla bilişsel süreçler ile açıklanmaya çalışılmıştır (Craske ve ark., 2009; Spielberger, 1972). Ancak belirsizliğe tahammülsüzlüğün bilişsel yapısı kadar duygusal ve davranışsal karşılıklarının anlaşılmasında ilgili olabilecek benmerkezcilik ve duygusal zekâ değişkenlerinin bir arada ele alınmadığı gözlenmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı belirsizliğe tahammülsüzlüğün açıklanmasında benmerkezcilik ve duygusal zekânın rolünün incelenmesidir. Çalışmadan elde edilecek bulguların belirsizliğe tahammülsüzlük ile ilgili literatüre katkı sağlayarak kişilerin dünyayı anlamlandırması ve davranışta bulunmasında benmerkezcü düşünme ve duygusal zekânın önemini ortaya koyacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Çalışma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel yöntem oluşabilecek sonuçları tahmin etme ve değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklama fırsatı sunar (Gürbüz ve Şahin, 2018). İlişkisel araştırmayı kullanan araştırmacılar, istatistiksel testler ile iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin düzeyini değişkenlere müdahale etmeden belirlemeye çalışır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kolayda örnekleme (convenience sampling) olarak da bilinen uygun örnekleme olasılıklı (rastgele) olmayan örnekleme yöntemleri içerisinde değerlendirilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Genellikle rastgele örneklem seçiminin zor olduğu durumlarda (Fraenkel ve ark., 2012), araştırmacıların kolay ulaşım sağlayabilecekleri veya gönüllü bireyleri örnekleme dahil etmeyi planladıklarında başvurdukları bir yöntemdir (Johnson ve Christensen, 2014). En ucuz yoldan ve hızlı veri toplamaya imkân tanıdığı için son dönemde çalışmalarda sıkça başvurulan bir örnekleme yöntemidir (Karagöz, 2017, s. 66). Bu çalışmanın verileri COVID-19 pandemisinin ortaya çıktığı ve dışarıya çıkma yasaklarının olduğu dönemlerde toplandığı için uygun örnekleme yönteminin daha kullanışlı olacağı düşünülmüştür. Çalışma grubu 225'i (%62.5) kadın, 135'i (%37.5) erkek toplam 360 bireyden oluşmaktadır. Yaşları 17 ile 57 (Ort=23.66, SS=8.016) arasında değişen katılımcıların 141'i (%39.2) ailesinin gelir seviyesinin ortalamasının altında olduğunu belirtmiştir.

Yeni yaklaşımlarda yapılacak analizlere ilişkin en az kaç örnekleme ulaşılması gereklidir sorusuna yanıt vermek için güç analizinden yararlanılması önerilmektedir (Faul, Erdfelder, Lang ve Buchner, 2007). Bu bağlamda çalışmanın örnekleminin yeterliğinin ortaya konması adına G\*Power 3.1.9.4 sürümü ile güç analizi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon ve regresyon analizleri için orta düzeyde etki büyüklüğü (korelasyon=0.30 ve regresyon= 0.15), 0.05 anlamlılık düzeyi ve %95 güç

oranı ile yapılan analiz ile çalışma grubunun sırasıyla en az 111 ve 107 olması gerektiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda mevcut çalışmanın örneklem grubunun ilgili analizler için yeterli olduğu düşünülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından çalışmaya katılan bireylerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Formda katılımcıların cinsiyet, yaş ve ailelerinin gelir seviyesine ilişkin sorular bulunmaktadır.

**Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği:** Sarı ve Dağ (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ölçek, toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik analizi sonucunda toplam varyansın %48.9'unu açıklayan ölçeğin, dört faktörlü bir yapı gösterdiği belirtilmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin tamamı için iç tutarlık katsayısının .79 olduğu aktarılmıştır. Mevcut çalışmada yapılan analiz sonucunda ise bu değer .93 olarak hesaplanmıştır.

**Benmerkezcilik Ölçeği:** Türkçeye uyarlaması Aşkun ve Çetin (2017) tarafından yapılan ölçek, 3 alt boyut (eşsizlik, benlik odağı ve hayali seyirci davranışı) ve 10 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik analizi için iç tutarlık katsayısına bakılmış olup ölçeğin tamamı için iki farklı örneklem grubu üzerinde .78 ve .73 olarak bulunduğu aktarılmıştır. Mevcut çalışmada ise .69 olarak hesaplanmıştır.

**Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu:** Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından yapılmıştır. Dört alt boyutlu (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik) yapıya sahip olan ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin tamamı için .81 olduğu aktarılan iç tutarlık katsayısı mevcut çalışmada .76 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için öncelikle ölçek kullanımlarına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında Trabzon üniversitesinin ilgili biriminden 11.09.2020 tarihinde Etik Kurul Onayı alınarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Pandemi sürecine yönelik alınan tedbirler nedeniyle veriler elektronik ortamda toplanmıştır. Katılımcılar uygulama öncesinde araştırmanın amacı, gönüllülük ve gizlilik hakkında bilgilendirilmiştir. Uygulamalar yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma grubuna ve araştırmanın diğer değişkenlerine ait bilgilere tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılarak ulaşılmıştır. Analizlerde hangi istatistiksel tekniklerden yararlanılacağına karar vermek için verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1.50 ile -1.50 arasında yer aldığı dolayısıyla verilerin parametrik işlemler için uygun olduğu görülmüştür (Seçer, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 1.

#### Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişken	n	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Çarpıklık
Belirsizliğe Tahammülsüzlük	360	74.19	19.25	-.14	.03
Duygusal Zekâ	360	89.73	15.41	.22	.41
Benmerkezcilik	360	32.25	5.57	.65	.04

### Bulgular

Duygusal zekâ ile benmerkezciliğin yetişkinlerde belirsizliğe tahammülsüzlüğü açıklama düzeylerini ortaya koyabilmek için çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon analizinden önce çoklu bağlantı problemi olup olmadığını ortaya koymak için değişkenler arasındaki

ilişkilere Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Korelasyona ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.  
Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	Belirsizliğe Tahammülsüzlük	Duygusal Zekâ	Benmerkezcilik
Belirsizliğe Tahammülsüzlük	1		
Duygusal Zekâ	-.26**	1	
Benmerkezcilik	.43**	.26**	1

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Çoklu bağlantı sorunu (multicollinearity), bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin yüksek ( $r = .90$  ve üzeri) olması durumunda ortaya çıkmaktadır (Pallant, 2016). Tablo 2 incelendiğinde en yüksek ilişkinin, .43 ( $p < .001$ ) değeri ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve benmerkezcilik değişkenleri arasında olduğu görülmektedir. Bu durum modelde çoklu bağlantıya ilişkin bir problem olmadığını ortaya koymaktadır. Bununla beraber Durbin Watson testi kullanılarak çoklu doğrusal regresyon analizinde oto korelasyon durumu incelenmiştir. Kalaycı (2010) test sonucunun 1.5-2.5 aralığında olması gerektiğini belirtmektedir. Mevcut çalışmada elde edilen sonucun (1.981) beklenen değer aralığında yer aldığı tespit edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin model özeti Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.  
Çoklu Doğrusal Regresyon Model Özeti

Model	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	TSH	Değişim İstatistikleri			
					ΔF	df1	df2	p
1	.58	.33	.33	15.78	88.75	2	357	.000

TSH= Tahmini Standart Hata

Tablo 3 incelendiğinde Enter yönteminden yararlanılarak yapılan analiz sonucunda kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F_{(2,357)} = 88.75$ ,  $p < .001$ ). Yordayıcı değişken olarak seçilen duygusal zekâ ve benmerkezcilik düzeylerinin, ölçüt değişkeni olan belirsizliğe tahammülsüzlük ile ilgili açıkladığı varyans %33 ( $R^2 = .33$ ), kurulan modelin bağımlı değişkene ilişkin açıkladığı varyans da %33’tür ( $\Delta R^2 = .33$ ). Bağımlı değişkeni açıklayan katsayılar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.  
Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	$\beta$	t	p	%95 GA
Sabit	58.84	6.15		9.57	.000	[46.75, 70.94]
Duygusal Zekâ	-.49	.06	-.39	-8.81	.000	[-.60, -.38]
Benmerkezcilik	1.85	.16	.53	11.93	.000	[1.54, 2.15]

SH= Standart Hata. GA=Güven Aralığı

Tablo 4 incelendiğinde modele dahil edilen duygusal zekâ ( $\beta = -.39$ ,  $p < .001$ ) ve benmerkezcilik ( $\beta = .53$ ,  $p < .001$ ) değişkenlerinin ikisinin de belirsizliğe tahammülsüzlüğü açıklamada anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacını belirsizliğe tahammülsüzlüğün açıklanmasında benmerkezcilik ve duygusal zekânın yordayıcı rolünün incelenmesi oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak benmerkezciliğin belirsizliğe tahammülsüzlüğü olumlu yönde anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konulmuştur. Buna göre benmerkezci düşünen katılımcıların belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin daha yüksek olacağı söylenebilir. Literatürde belirsizliğe tahammülsüzlük ve benmerkezcilik yapılarının belirli bir yanlılık içerdiği açıklanmaktadır (Buhr ve Dugas, 2002; Royzman, Cassidy ve

Baron, 2003). Benmerkezci yaklaşım, insanların kendilerini sosyal yargılarda referans noktası olarak kullanma eğilimlerinin yanı sıra, kendileriyle ilgili bilgilerin belirginliğine de dayanır (Royzman ve ark., 2003; Fenigstein ve Abrams, 1993). Bu durum bireylerin kendisiyle ilgili bilgileri hatırlamasını diğer bilgilerin hatırlanmasından daha öncelikli kılar. Buhr ve Dugas (2002) ise aşırı derecede endişelenme eğilimi olan bireylerin herhangi bir belirsizlik durumunu benliği için tehdit edici bulduklarını ve belirsizlik hakkındaki inançların kendini referans alan düşüncelerden oluştuğunu ifade etmiştir. Alanyazında belirsizliğe tahammülsüzlük ile benmerkezciliği doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamış olup iki yapı arasındaki ilişkinin sıklıkla kaygı üzerinden ele alındığı görülmektedir (Inbar ve Gilovich, 2011; Todd, Forstmann, Burgmer, Brooks ve Galinsky, 2015). Kaygı, tehdit algısıyla artan gerginlik hissi olarak tanımlanabilmektedir (Spielberger, 1972). Todd ve arkadaşları (2015) yaptıkları çalışmada kaygıya eşlik eden belirsizliği değerlendirme eğilimlerinin başkalarının zihinsel durumları hakkında akıl yürütürken kişinin kendi benmerkezci bakış açısına olan güvenini arttırdığını göstermektedir. Bir diğer çalışmada yüksek belirlilik içeren (örn. öfke) ve yüksek belirsizlik içeren (örn. kaygı) duygular incelenerek belirsizliğe eşlik eden duygular karşısında kişinin kendi yargılarına olan güveninin artabileceği bulunmuştur (Inbar ve Gilovich, 2011). Eysenck, Derakshan, Santos ve Calvo (2007) kaygının akıl yürütme işlevinde azalmaya yol açabileceğini ifade ederek kaygılı kişinin dikkat kaynaklarını tercihen iç veya dış tehditle ilgili uyarılara ayıracağını belirtmiştir. Böyle bir durumda birey kendisi için daha kesin seçeneklere yönelip riskten kaçınarak belirsizliği azaltma çabasına girebilir (Raghunathan ve Pham, 1999). Böylece araştırma sonucunda bulunan benmerkezcilik ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişkinin açıklanmasında belirsiz durumlarda oluşan kaygının belli eğilimler oluşturması yoluyla benmerkezciliği artırdığı ve bu durumun da belirsizliğe tahammülsüzlüğü pekiştirdiği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer yordayıcı değişkeni duygusal zekâdır. Duygusal zekânın belirsizliğe tahammülsüzlüğü negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu yorumlandığında duygusal zekâsı yüksek bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin azalacağı görülmektedir. Belirsizliğe tahammülsüzlük ve duygusal zekâ değişkenlerinin ele alındığı çalışmalarda, Coşkun (2019) benzer şekilde belirsizliğe tahammülsüzlük ve duygusal zekâ arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde etmiştir. Minullina ve Pyrkova (2020) duygusal zekâ özellikleri ile gelecekteki kadın ve erkek öğretmenlerin belirsizliğe tolerans göstergeleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Krasnov ve Kornilova (2016) belirsizliğe toleransın, duygusal zekâ değişkenine (yordayıcı iç duygusal zekâ) etkisi ile askeri liderlerin etkililiğine katkıda bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Bir başka çalışmada duygu düzenlemede zorluk yaşamamanın belirsizliğe tahammülsüzlüğü arttırdığı bulunmuştur (Zarei ve Khoshouei, 2016). Vyatkin, Fomina ve Shmeleva (2020) ise yaptıkları çalışmalarında yüksek riskli rekabet ortamında insanların kararlarını başkalarının duygularını anlama çabasıyla değil, rakibin duygusal durumunu etkileme çabasıyla verme eğiliminde olduğunu ortaya koymuşlardır. Rakibinin davranışını ve algılanan düşünce ve duygularını yöneterek kararlarını açıklayan grupta, kişilerarası duygu anlayışı ve belirsizliğe tolerans daha yüksektir. Bu nedenle, duygusal zekânın bileşenlerinden olan duygusal anlayış ve yönetimin belirsizliğe karşı toleransı arttırdığı ifade edilebilir. Belirsiz bir durumda insanlar yönlerini kaybeder ve kafaları karışır. Bu nedenle de orijinal planlarını azaltmak veya durdurmak için motive olurlar ve bu gibi durumlarda yeterli bilgiye ulaşana kadar hoşnutsuzluk hissederler (Tang, 2019). Duygusal zekâ kişinin düşünce ve davranışlarını yönetebilmek için duyguları yoluyla elde ettiği bilgileri kullanmasını sağlayan bir zekâ türüdür (Salovey ve Mayer, 1990). Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler hem kendisinin hem de başkalarının duygularını daha iyi tanımlayabilir, anlayabilir ve kontrol edebilir (Mayer ve Salovey, 1993). Duygusal zekâ düzeyi düşük olan kişilerin ise olumsuz veya hoş olmayan duygularını kontrol etmeleri daha zordur. Böyle bir durumda duygusal düzenlemeleri zayıf olan insanlar, belirsizliğin adaletsiz olduğunu ve her şeyi mahvettiğine inanırlar. Dolayısıyla bu kişiler belirsiz durumlardan daha fazla etkilenirler (Tang, 2019). Bu nedenle, duygusal zekâsı daha yüksek olan bireylerin belirsiz durumlarda hissettikleri duygunun farkına varıp düşünce ve davranışlarını etkili bir şekilde yöneterek belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerini azaltabilmesi beklenebilir.

Bu çalışmada katılımcıların benmerkezci özellikler göstermesinin belirsizliğe tahammülsüzlüğü artırırken duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olmasının belirsizliğe tahammülsüzlüğü azaltacağı bulunmuştur. Çalışma bulgularının klinik olmayan yetişkin örnekleminde belirsizliğe tahammülsüzlüğün incelenmesi ve belirsizliğe tahammülsüzlük kavramının bilişsel,



duygusal ve davranışsal boyutlarının anlaşılmasında benmerkezcilik ve duygusal zekâ kavramlarının öne çıkması adına literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda psikolojik danışma sürecinde belirsizliğe tahammülsüzlük çalışılırken problemin değerlendirilmesi ve müdahale yönteminin belirlenmesinde bireylerin benmerkezcilik ve duygusal zekâ özellikleri zengin bir bilgi sağlayabilir. Belirsizliğe tahammülsüzlüğün karşılaşılan olay veya durumların algılanmasındaki önemi göz önünde bulundurulduğunda bu kavramın bireyin çocukluk yaşantıları ile yakından ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle önleyici bir çalışma olarak ebeveynlerde belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri incelenerek belirsizliğe tahammülsüzlüğün azaltılmasına yönelik psikoeğitim programlarının hazırlanması önemli görülmektedir. Ayrıca pek çok ruh sağlığı sorununda önemli bir etken olan belirsizliğe tahammülsüzlüğün azaltılmasına yönelik tüm okul kademelerinde seviyeye uygun duygusal zekâyı yükseltme ve benmerkezci düşünmeyi ise azaltma konulu etkinliklerin planlanabileceği düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Benmerkezcilik ve duygusal zekâ değişkenlerinin belirsizliğe tahammülsüzlüğü %33 gibi önemli bir oranda yordadığı bulunmuştur. Ancak literatürde ilgili değişkenlerin bir arada yeterli düzeyde incelenmediği görülmüştür. Bu nedenle belirsizliğe tahammülsüzlüğü benmerkezcilik ve duygusal zekâ değişkenleri ile ele alan çalışmalara devam edilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen veriler öz bildirim dayalıdır. Gelecek çalışmalarda bireyin çevresine tepkide bulunmasını önemli oranda etkileyebilecek belirsizliğe tahammülsüzlük, benmerkezcilik ve duygusal zekâ kavramlarının daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması adına nicel ve nitel veri toplama teknikleri bir arada kullanılabilir.

### **Lisans Bilgileri**

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

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial- 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

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

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü-Etik Kurul Belgesi

Etik kurul karar tarihi: 11.09.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 81614018-000-E.328

### Kaynakça

- Aşkun, D. ve Çetin, F. (2017). Benmerkezcilik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(5), 485-494. doi: 10.5455/apd.229170
- Britton, G. I., Neale, S. E. ve Davey, G. C. (2019). The effect of worrying on intolerance of uncertainty and positive and negative beliefs about worry. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 62, 65-71. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2018.09.002>
- Buhr, K. ve Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931-945. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00092-4)
- Buhr, K. ve Dugas, M. J. (2006). Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(2), 222-236. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.12.004>
- Buhr, K. ve Dugas, M. J. (2012). Fear of emotions, experiential avoidance, and intolerance of uncertainty in worry and generalized anxiety disorder. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.1521/ijct.2012.5.1.1>
- Carleton, R. N., Duranceau, S., Freeston, M. H., Boelen, P. A., McCabe, R. E. ve Antony, M. M. (2014). "But it might be a heart attack": Intolerance of uncertainty and panic disorder symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(5), 463-470. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.04.006>
- Carleton, R. N., Mulvogue, M. K., Thibodeau, M. A., McCabe, R. E., Antony, M. M. ve Asmundson, G. J. G. (2012). Increasingly certain about uncertainty: Intolerance of uncertainty across anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(3), 468-479. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.01.011>
- Coşkun, E. (2019). *Duygusal zekâ ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün stresle başa çıkma tarzlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Craske, M. G., Roy-Byrne, P. P., Stein, M. B., Sullivan, G., Sherbourne, C. ve Bystritsky, A. (2009). Treatment for anxiety disorders: Efficacy to effectiveness to implementation. *Behaviour Research and Therapy*, 47(11), 931-937. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.07.012>
- Deniz, M. E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419.
- Dugas, M. J., Gosselin, P. ve Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: Investigating specificity in a nonclinical sample. *Cognitive Therapy and Research*, 25(5), 551-558. <https://doi.org/10.1023/A:1005553414688>
- Dugas, M. J., Laugesen, N. ve Bukowski, W. M. (2012). Intolerance of uncertainty, fear of anxiety, and adolescent worry. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 863-870. doi: 10.1007/s10802-012-9611-1
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034. <https://doi.org/10.2307/1127100>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. ve Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. E. ve Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behaviour Research Methods*, 39(2), 175-191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Fenigstein, A. ve Abrams, D. (1993). Self-attention and the egocentric assumption of shared perspectives. *Journal of Experimental Social Psychology*, 29(4), 287-303. <https://doi.org/10.1006/jesp.1993.1013>
- Fishbein, H. D., Lewis, S. ve Keiffer, K. (1972). Children's understanding of spatial relations: Coordination of perspectives. *Developmental Psychology*, 7(1), 21-33. <https://doi.org/10.1037/h0032858>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Companies.

- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J. ve Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences*, 17(6), 791-802. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90048-5)
- Geçgin, F. M. ve Sahraç, Ü. (2017). Belirsizliğe tahammülsüzlük ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 739-755. doi: 10.19126/suje.383737
- Gentes, E. L. ve Ruscio, A. M. (2011). A meta-analysis of the relation of intolerance of uncertainty to symptoms of generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and obsessive-compulsive disorder. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 923-933. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.05.001>
- Gümüšoğlu, Ö. ve Aşçı, H. (2020). Yetişkin sporcularda belirsizliğe tahammülsüzlüğün yordanmasında mükemmeliyetçilik ve zihinsel dayanıklılığın rolü. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 96-110. <https://doi.org/10.33689/spormetre.551536>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz* (5. baskı). Seçkin Yayınları.
- Güvenç, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Inbar, Y. ve Gilovich, T. (2011). Angry (or disgusted), but adjusting? The effect of specific emotions on adjustment from self-generated anchors. *Social Psychological and Personality Science*, 2(6), 563-569. <https://doi.org/10.1177/1948550611401426>
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (4. baskı). (S. B. Demir, Çev. Ed.) Eğitim Kitap.
- Kagan, J. (1972). Motives and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22 (1), 51-66. <https://doi.org/10.1037/h0032356>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOSS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, Z. ve Uzun, K. (2018). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün yordayıcısı olarak endişe ile ilgili olumlu ve olumsuz inançlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1267-1276. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434169>
- Kilit, Z., Dönmezler, S., Erensoy, H. ve Berkol, T. D. (2020). Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ve bilişsel sınav kaygısı ilişkisi. *Ortadoğu Tıp Dergisi*, 12(2), 262-268. <https://doi.org/10.21601/ortadogutipdergisi.741156>
- Krasnov, E. V. ve Kornilova, T. V. (2016). Emotional intelligence and tolerance for uncertainty as result predictors of military leaders professional activity. *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, 16(3), 28-43. doi: 10.21638/11701/spbu16.2016.304
- Mayer, John. D., "What is Emotional Intelligence?" (2004). *UNH Personality Lab*. 8. [https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=personality\\_lab](https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=personality_lab)
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- McDonald, L. ve Stuart-Hamilton, I. (2003). Egocentrism in older adults: Piaget's three mountains task revisited. *Educational Gerontology*, 29(5), 417-425. doi: 10.1080/713844355
- Minullina, A. F. ve Pyrkova, K. V. (2020). Emotional intelligence and tolerance for uncertainty in future teachers. In I. Gafurov, Kalimullin, A., Valeeva, R. and Rushby, N. (Eds.), *Developing teacher competences: Key issues and values* (pp. 33-54). Nova Science Publishers.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı & B. Ahi. Çev.). Anı Yayıncılık.
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00195-6
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Piaget, J. (1995). Commentary on Vygotsky's criticisms of language and thought of the child and judgement and reasoning in the child. *New Ideas in Psychology*, 13(3), 325-340. [https://doi.org/10.1016/0732-118X\(95\)00010-E](https://doi.org/10.1016/0732-118X(95)00010-E)

- Raghunathan, R. ve Pham, M. T. (1999). All negative moods are not equal: Motivational influences of anxiety and sadness on decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 79, 56–77. <https://doi.org/10.1006/obhd.1999.2838>
- Royzman, E. B., Cassidy, K. W. ve Baron, J. (2003). “I know, you know”: Epistemic egocentrism in children and adults. *Review of General Psychology*, 7(1), 38-65. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.38>
- Ruggiero, G. M., Stapinski, L., Caselli, G., Fiore, F., Gallucci, M., Sassaroli, S. ve Rapee, R. M. (2012). Beliefs over control and meta-worry interact with the effect of intolerance of uncertainty on worry. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 224-230. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.016>
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D. ve Yoo, S. H. (2009). The positive psychology of emotional intelligence. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford library of psychology. Oxford handbook of positive psychology* (p. 237–248). Oxford University Press.
- Sarı, S. ve Dağ, İ. (2009). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği, endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeği ve endişenin sonuçları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(4), 261-270.
- Sarıçam, H. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün mutluluğa etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 1-12.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., Hollander, S. ve McKenley, J. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion*, 16(6), 769-785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- Schwartz, P., Maynard, A. ve Uzelac, S. (2008). Adolescent egocentrism: A contemporary view. *Adolescence*. 43(171), 441-448.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (pp. 23-49). Academic Press.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Tang, W. K. (2019). Resilience and self-compassion related with achievement emotions, test anxiety, intolerance of uncertainty and academic achievement. *Psychological Studies*, 64(1), 92-102. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00482-6>
- Tantan Ulu, Ş. ve Yaka, B. (2020). Kaygı, belirsizliğe tahammülsüzlük ve karar verme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 89-100. <https://doi.org/10.12984/egeefd.661965>
- Todd, A. R., Forstmann, M., Burgmer, P., Brooks, A. W. ve Galinsky, A. D. (2015). Anxious and egocentric: How specific emotions influence perspective taking. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 374-391.
- Vyatkin, A. V., Fomina, L. V. ve Shmeleva, Z. N. (2020). Empathy, tolerance for uncertainty and emotional intelligence among the agro-industrial complex managers to predict the decision-making efficiency in the antagonistic game. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* (Vol. 421, No. 3, p. 032037). IOP Publishing.
- Yıldız, B. ve Güllü, A. (2018). Belirsizliğe tahammülsüzlük ile aleksitimi arasındaki ilişki ve bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 113-131.
- Zarei, L. ve Khoshouei, M. S. (2016). Relationship of academic procrastination with metacognitive beliefs, emotion regulation and tolerance of ambiguity in university students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22(3), 113-130. <http://journal.irphe.ac.ir/article-1-3065-en.html>

## Extended Summary

### Introduction

Uncertainty has a key role in all domains of daily life. Individual differences in the perception of uncertainty are revealed in more detail with the concept of intolerance to uncertainty. Intolerance of uncertainty is defined as the way an individual perceives information in uncertain situations and how s/he responds to this information with cognitive, emotional and behavioral reactions (Freeston et al., 1994). Considering the cognitive structure of intolerance of uncertainty, it seems meaningful to address egocentrism as personal cognitive variable. Piaget (1995) explains cognitive egocentrism as a construct caused by the lack of the ability to differentiate between one's own perspective and other possible perspectives, as well as an individualism that precedes relationships with other people. Although egocentric thinking is generally prevalent in childhood and adolescence, studies reveal that egocentric thinking can also occur in late adolescence and can have a strong impact on the behavior of the individual during the life course (Schwartz et al., 2008). Elkind (1967) emphasized that egocentric thinking can create a bridge between cognitive structure and personality dynamics. When the concept of egocentrism is taken with information processing processes, it is thought that egocentrism may have an important role in the negative evaluation of uncertain situations. Taken together the cognitive, emotional and behavioral responses of intolerance of uncertainty, another variable that is thought to be effective at all three levels is emotional intelligence. Mayer (2004) defines emotional intelligence as a concept that includes the ability of an individual to correctly perceive her/his own and others' emotions, to understand the meaning of emotions, to use emotions to facilitate thinking and to manage emotions. Individuals with higher emotional intelligence are more aware of their own emotions and those of others. They are more sensitive to the positive and negative aspects of inner experience and are better able to denominate them (Mayer & Salovey, 1993). In addition, individuals with higher emotional intelligence recover faster from negative stimuli (Schutte et al., 2002). In this context, emotional intelligence can appear as an important variable in a person's perception of emotions and use of information. In this regard, the aim of the present study is to examine the role of egocentrism and emotional intelligence in explaining intolerance of uncertainty.

### Method

This research designed with a correlational method, one of the most frequently used quantitative research methods. 360 (Female= 225, 62.5%, Male= 135, 37.5%) adults were recruited for the study. The average age of the participants is 23.66 (Sd= 8.02). Personal Information Form, Intolerance of Uncertainty Scale, Egocentrism Scale and Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form were used as data collection tools. SPSS 23.0 package program was used in the analysis of the data. Information about the research group and the other variables of the research was obtained by using descriptive statistical techniques. In order to decide on the statistical test to use, normality test was computed. It was found that the kurtosis and skewness coefficients were between +1.50 and -1.50, so the data were suitable for parametric operations (Seçer, 2015; Tabachnick & Fidell, 2013). Pearson Product Moment Correlation Coefficient and Multiple Linear Regression techniques were utilized in the analysis of the data.

### Findings

Multiple linear regression analysis was used to reveal the levels of emotional intelligence and egocentrism explaining intolerance of uncertainty in adults. Before the regression analysis, the relationships between the variables were examined with the Pearson correlation coefficient to reveal whether there was a multicollinearity problem. It was found that the highest correlation is between .43 ( $p < .001$ ) value and intolerance of uncertainty and egocentrism variables. This reveals that there is no problem with multicollinearity in the model. In addition, autocorrelation status was examined in multiple linear regression analysis using Durbin Watson test. The result obtained in the current study (1.981) is within the expected value range (Kalaycı, 2010). The model established as a result of the analysis made using the Enter method was found to be significant ( $F(2, 357) = 88.75, p < .001$ ). The variance explained by the emotional intelligence and egocentrism levels chosen as the predictor variables regarding intolerance of uncertainty, which is the criterion variable, was 33% ( $R^2 = .33$ ), and the variance explained by the established model regarding the dependent variable was 33% ( $\Delta R^2 =$

.33). Emotional intelligence ( $\beta = -.39$   $p < .001$ ) and egocentrism ( $\beta = .53$   $p < .001$ ) variables included in the model are both significant predictors of intolerance of uncertainty.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

In the study, it was first revealed that egocentrism positively predicted intolerance of uncertainty. Accordingly, it can be said that the egocentric thinking participants will have higher intolerance levels of uncertainty. In the literature, no study has been found that directly examines intolerance of uncertainty and egocentrism, and it is seen that the relationship between the two structures is often discussed through anxiety (Inbar & Gilovich, 2011; Todd et al., 2015). In their study, Todd et al. (2015) shows that the tendency to evaluate uncertainty accompanying anxiety increases one's confidence in own egocentric point of view. Another predictor variable of the research is emotional intelligence. It was found that emotional intelligence predicted intolerance of uncertainty in a negative way. When this finding is interpreted, it is seen that the level of intolerance of uncertainty will decrease in individuals with high emotional intelligence. There are numerous studies in the literature that investigated the relationship between intolerance of uncertainty and emotional intelligence variables (Krasnov & Kornilova, 2016; Minullina & Pyrkova, 2020; Zarei & Khoshouei, 2016). For example, Minullina and Pyrkova (2020) found a significant relationship between emotional intelligence characteristics and tolerance for uncertainty of future female and male teachers.

It is thought that the findings of the study will contribute to the literature in examining intolerance of uncertainty in a non-clinical adult sample and in understanding the cognitive, emotional and behavioral dimensions of intolerance of uncertainty. Based on the findings of this study, it can be recommended to develop and implement programs at all school levels to increasing emotional intelligence and reducing egocentric thinking. The research has current limitations. It was found that egocentrism and emotional intelligence variables predicted intolerance of uncertainty at a significant rate of 33%. However, it has been observed that the relevant variables have not been adequately examined together in the literature. For this reason, it is thought that it will be important to continue studies that investigate intolerance of uncertainty with egocentrism and emotional intelligence.

## Problem Types Used by Content Areas: A Comparative Analysis on PISA and National Exams<sup>1</sup>

Fahrettin Aşıcı<sup>2</sup> Yüksel Dede<sup>3</sup>

### To cite this article:

Aşıcı, F. ve Dede, Y. (2022). Öğrenme alanlarına göre kullanılan problem türleri: PISA ve ulusal sınavlar üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 712-730. doi: 10.30900/kafkasegt.1001840

**Research article**

**Received:** 01.10.2021


**Accepted:** 11.08.2022

### Abstract

The way content areas in the curriculum handle information, learning-teaching strategies, and habits may change. In addition, the evaluation methods of the subjects belonging to these content areas and the tools used in these evaluations may also change. In this context, it is aimed to determine the characteristics of the problems used in the national exams applied during the transition to secondary education in Turkey and in the mathematics tests in PISA, which is an international comparative exam, according to the content area and then to determine the similarities and differences between the assessments. For this purpose, in the study in which document analysis, one of the qualitative research approaches, was used, 450 problems that appeared in the national exams between 2003-2019 and 116 problems that were asked and shared publicly in PISA were subjected to content analysis according to coding protocols prepared with a deductive approach. As a result of the study, it has been determined that numbers and operations, algebra, data processing, and probability content area problems are mostly or completely standard or verbal data-laden problems in both cases. In addition, it was concluded that geometry and measurement content area problems in national exams are mostly standard problems, and in PISA they are mostly non-standard problems, being approximately balanced. On the other hand, it was concluded that all content area problems in PISA are contextual, while in national exams, problems without context in numbers and operations, algebra and geometry and measurement were used more. In addition, in some content areas in both applications, results were obtained regarding the absence of common perspectives such as an algorithmic and non-rule-based approach to problem-solving, the use of high-level skills, and the effective use of representations.

**Keywords:** National exams, PISA, problem types, content area

<sup>1</sup> This study is a part of the author's doctoral dissertation study titled "Investigation of PISA and National Exams: A Comparative Analysis from Perspective of Values, Problem Types and Content Areas in Mathematics" approved by Institute of Education Sciences Gazi University.

<sup>2</sup>  Corresponding Author, Dr., fahrettin.asici@balikesir.edu.tr, Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Turkey

<sup>3</sup>  Author, Prof. Dr., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Turkey

## Öğrenme Alanlarına Göre Kullanılan Problem Türleri: PISA ve Ulusal Sınavlar Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz<sup>1</sup>

Fahrettin Aşıcı<sup>2</sup> Yüksel Dede<sup>3</sup>

### Atıf:

Aşıcı, F. ve Dede, Y. (2022). Öğrenme alanlarına göre kullanılan problem türleri: PISA ve ulusal sınavlar üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 712-730. doi: 10.30900/kafkasegt.1001840

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:** 01.10.2021


**Kabul Tarihi:** 11.08.2022


### Öz

Bir öğretim programında yer verilen öğrenme alanlarının bilgiyi ele alış biçimleri, öğrenme-öğretme stratejileri ve alışkanlıkları değişebildiği gibi bu öğrenme alanlarına ait konuların değerlendirme biçimleri ve bu değerlendirmelerde kullanılan araçlar da değişebilmektedir. Bu bağlamda şimdiki çalışmada; Türkiye’de ortaöğretime geçiş aşamasında uygulanan ulusal sınavlarda ve bir uluslararası karşılaştırmalı sınav olan PISA uygulamalarındaki matematik testlerinde kullanılan problemlerin sahip olduğu niteliklerin, öğrenme alanına göre durumunu tespit etmek, ayrıca değerlendirmeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizinin kullanıldığı çalışmada, 2003-2019 yılları arasında yapılmış olan ulusal sınavlarda çıkmış 450 ve PISA uygulamalarında çıkmış ve açıklanmış 116 problem, tümdengelimsel yaklaşımla hazırlanan kodlama protokollerine göre içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda sayılar ve işlemler, cebir, veri işleme ve olasılık öğrenme alanı problemlerinin, her iki durumda da çoğunlukla ya da tamamen standart ya da sözel veri ağırlıklı problemler olduğu, geometri ve ölçme öğrenme alanı problemlerinin ise ulusal sınavlarda çoğunlukla standart, PISA’da ise yaklaşık dengeli bir şekilde olmak üzere çoğunlukla standart olmayan problemler olduğu, ayrıca PISA’daki tüm öğrenme alanı problemlerinin bağlamsal, ulusal sınavlarda ise sayılar ve işlemler, cebir ve geometri ve ölçme öğrenme alanlarında bağlam içermeyen problemlere daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla beraber problem çözmeye algoritmik ve kural temelli yaklaşılmaması, üst düzey becerilerin kullanılması, temsillerin etkin kullanımı gibi ortak perspektiflere, ulusal sınavlar ve PISA uygulamalarındaki bazı öğrenme alanlarındaki problemlerde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Ulusal sınavlar, PISA, problem türleri, öğrenme alanı

<sup>1</sup> Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü ve 2020 yılında tamamlanan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup>  Sorumlu yazar, Dr., fahrettin.asici@balikesir.edu.tr, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>3</sup>  Yazar, Profesör Doktor, ydede@gazi.edu.tr, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye



## Giriş

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), temel amacı öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini ölçmek olan, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Kapsamlı bir çalışma olması sebebiyle; geniş bir bağlamda eğitim sistemi açısından güçlü ve zayıf yönleri görme, eğitimsel ilerlemeleri izleme, varsa yapılacak reformların çerçevelerini ve yönlerini belirlemede ülkelere yardımcı olmaktadır (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2013).

PISA değerlendirmeleri, katılımcı ülkeler tarafından ortaklaşa geliştirilen, kabul edilen ve bununla beraber uluslararası kuruluşlarca yürütülen bir çalışma olması sebebiyle (OECD, 1999), uluslararası geçerliliğe sahip durumlar, üye ülkelerdeki kültürel ve eğitsel bağlamlar dikkate alınarak yapılmaktadır (OECD, 2003a). Ancak tüm ülkelerdeki müfredat bileşenlerinin tamamıyla ele alınması zordur. Bu nedenle yapılan değerlendirmelerde genel olarak ortak perspektiflere odaklanılmakta ve problem çözme, iletişim, esneklik ve bilgi teknolojilerinin kullanılması gibi müfredatlar arası geçerli beceriler göz önüne alınmaktadır (OECD, 1999). Matematik okuryazarlığı da bu bağlamda kültürel farklılıklardan ve ekonomik eşitsizliklerden kaynaklı zorlukları aşan; bir bilgi, beceri ve değer paketi olduğundan (Jablonka, 2003), PISA ile ilgili elde edilen bulguların, ortak kabullere dayalı bir perspektifi yansıtmakta olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü PISA'nın dayandığı fikir, doğrudan öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerileri; uluslararası kabul görmüş bir işlem ile ölçme, performanslar arasındaki farkları anlamak için bunları öğrenci, öğretmen, okul ve sistemlerden alınan verilerle ilişkilendirme ve sonrasında da verilerden hareketle, akran baskısının gücünü kullanarak ve referans noktaları oluşturarak işbirliğinin gücünden yararlanmaktır (OECD, 2019a). Bu nedenle PISA; katılımcı ülkeler tarafından sıklıkla bir referans noktası olarak görülmekte, sonuçları dikkate alınmakta ve uygulama sonuçlarına göre ulusal reformlar yapılabilmektedir. Örneğin, 2018 yılında yapılan uygulama sonuçlarına göre ülkemiz puanlarındaki artış, MEB tarafından son yıllarda yapılan fiziki ve beşerî altyapı güçlendirmelerinin, öğretim programlarının bilginin günlük hayattaki rolüne daha fazla önem verecek şekilde güncellenmesinin ve merkezi sınav sisteminde revizyona gidilmesinin sonucu olarak görülmüş ve PISA'dan elde edilen diğer bilgiler de dikkati alınarak, bu konularda iyileştirmeler için çaba harcandığı ifade edilmiştir (MEB, 2019). Zaten MEB tarafından projeye katılım amacı; yapılan ulusal çalışmaların yanı sıra, uluslararası göstergelere de ihtiyaç duyulduğu ve belirli referans sağlayan yapılar çerçevesinde mevcut sistemi görme, eksiklikleri ve tedbirleri belirleme olduğu belirtilmiş ve bu noktada PISA'nın önemli olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2020). Dolayısıyla PISA, dünyada ve ülkemiz eğitim otoriteleri tarafından da önemsenmekte, eğitim sistemimiz dinamikleri sık sık PISA ile karşılaştırılmaktadır. Örneğin güncel alanyazın incelendiğinde; ülkeler arası akademik başarı bağlamında karşılaştırmaların yapıldığı (Boman, 2022; Üstün, Cansız, Özdemir ve Cansız, 2022; Marquez, Lambert, Ridge ve Walker, 2022; Erdoğan, 2022), farklı uygulamaların PISA performansına etkilerinin araştırıldığı (Navarro-Martinez ve Peña-Acuña, 2022; Jerrim, Lopez-Agudo ve Marcenaro-Gutierrez, 2022; Dong ve Kula, 2022; Liu ve Wang, 2022), öğrencilere ve eğitim sistemlerine ilişkin bazı niteliklerin PISA performanslarına etkisinin araştırıldığı (Qian ve Lau, 2022; Khine, Fraser, Afari ve Liu, 2022; Yang, Fan ve Chen, 2022; İnci ve Kaya, 2022; Kaya, Eryılmaz ve Yüksel, 2022; Finch ve Finch, 2022) çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak yapılan karşılaştırmalar, görüldüğü üzere çoğunlukla test sonuçları üzerinden olmakta ve akademik başarıya odaklanmaktadır. Ancak tüm öğrencilerin yararına olacak farklı eğitim sistemleri için disiplinlerarası bağlantılara, araştırmacılar arası işbirliğine fırsat oluşturma potansiyeline sahip karşılaştırmalı çalışmalara da ihtiyaç vardır (Clarke, Emanuelsson, Jablonka ve Mok, 2006).

Karşılaştırmalı bir araştırma, kültüre özgü bileşenleri tanımlama ve değerler, dil, öğrenme/öğretme gelenekleri ve kurumsal öğretim materyalleri, öğretim yaklaşımları, değerlendirmelerin veya sınavların rolü gibi konularda oluşacak farklılıklara açıklamalar bulmak için sistemler arasındaki benzerlik ve farklılıklara odaklanmaktadır (Jablonka, 2006). Dolayısıyla farklı sistemlere ait öğrenci değerlendirmeleri ve bu değerlendirmelerin sahip olduğu gelenekler de karşılaştırmalı araştırmaların ele aldığı konular olabilmektedir. Şüphesiz hem ulusal hem de uluslararası değerlendirmelerin matematik bağlamında kullandığı ve sistemin sahip olduğu gelenekler doğrultusunda şekillendirdiği sistem araçları da matematiksel problemlerdir.

Çözenin, çözüm için doğrudan ve hazır bir yola sahip olmadığı, geniş çaplı bir matematik sorusu olarak nitelendirilebilecek matematiksel problemler (Loh ve Lee, 2019, s.162), alanyazında sıklıkla farklı bakış açılarına bağlı olarak sınıflandırılmaktadır. Örneğin, problemler sıklıkla çözüm için gerekli beceriler dikkate alınarak standart ve standart olmayan problemler olarak sınıflandırılmaktadır. Çözümü, daha önceden çözülmüş problemlere ilişkin bilgiler ve prosedürler hatırlanarak yapılabilen problemler standart problemler (Polya, 2004), çözümü bu şekilde hemen yapılamayan, daha farklı, gelişmiş ve yaratıcı yollar gerektiren problemler ise standart olmayan problemlerdir (Kolovou, 2011). Diğer yandan Krulik ve Rudnick (1988, s.2) tarafından; önceden bilinen bilgilerin hatırlanması ile çözülebilen durumlar soru, önceden öğrenilmiş bir beceri veya algoritmayı pekiştirmek amacıyla yapılan uygulamalar ise alıştırmalar olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla tanımlamalar arasındaki uyum, standart problemler ile soru ve alıştırmalar kavramlarının sıklıkla birbirleri yerine kullanılması ile sonuçlanmıştır. Bu bağlamda, şimdiki çalışmada incelenen tüm soru, alıştırmalar ve problemlerden, karşılaştırmalar için sabit bir çerçevenin gerekli olduğu düşünülerek problem olarak bahsedilmiş ve çalışmaya uygun olacak şekilde alanyazından elde edilen bazı problem nitelikleri, araştırmacı tarafından eklenenler ile birleştirilerek bu çalışmanın 'problem türleri' çerçevesi oluşturulmuştur.

Standart bir yapıda hazırlanan sınavlarda kullanılan problemler; belirli matematiksel konu, kavram ve temalara ilişkin bilgileri değerlendirmek üzere hazırlanmaktadır. Bu anlamda, bir akademik programda tanımlanan bilgi ve beceri alanları öğrenme alanı olarak ifade edilmekte, konu ve konu alanı ile eş değer bir kavram olarak ele alınmaktadır (Great Schools Partnership, 2020). Örneğin, şu an uygulanmakta olan ülkemiz ortaokul öğretim programlarında bu öğrenme alanları; sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme ve olasılıktır (MEB, 2018). Matematiksel kavramların geliştirilmesinin yanında öğretim programlarının diğer bir hedefi de akıl yürütme, problem çözme, iletişim, ilişkilendirme ve modelleme gibi becerilerin kazandırılması ve öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutumlarının ve günlük yaşamda gerekli becerilerin geliştirilmesidir (MEB, 2011). Bu nedenle öğretim programları, öğrenme alanları ile öğrencilere kazandırılmak istenen becerileri birlikte değerlendirmektedir. Bu anlamda öğrenme alanları ve bu öğrenme alanlarına ilişkin kavram ve bilgilerin yer aldığı değerlendirme araçları olarak problemler birbiriyle oldukça ilişkilidir. Örneğin, öğrenme alanına ilişkin konu ve kavramların günlük yaşamla ilişkilendirmeye daha uygun olması, bu öğrenme alanına ilişkin daha fazla bağlamsal problemle karşılaşılması ile sonuçlanabilmektedir. Diğer yandan PISA uygulamalarında yer alan problemler de çeşitli içerik alanları çerçevesinde planlanmaktadır. Örneğin, 2022 yılında yapılacak uygulamada bu içerik alanlarının; nicelik, belirsizlik ve veri, değişim ve ilişkiler, uzay ve şekil şeklinde ele alınması planlanmaktadır (OECD, 2018). PISA'da belirtilen içerik alanları, birçok ülkenin ulusal müfredatları incelenerek ve onlara paralel olacak şekilde oluşturulmuştur. Bu bağlamda, PISA'da ele alınan içerik alanları da aslında daha kapsamlı matematik konseptleri olan ve çoğu ülkede benzer şekilde ele alınan öğrenme alanlarının bir temsilcisidir (OECD, 1999). Dolayısıyla içerik alanları hem ulusal anlamda hem de PISA'da benzer matematiksel konu ve kavramlara yönelik bilgi ve becerilerin edinilmesi doğrultusunda tasarlanmaktadır (OECD, 2020). Bu nedenle kapsayıcılık bakımından, çalışmanın öğrenme alanları çerçevesi için ülkemiz öğretim programlarında yer alan öğrenme alanlarının kullanılması uygun görülmüştür.

Her öğrenme alanının öğrenme ve öğretme stratejilerini içeren kendi bilgi altyapısı, yöntemi ve geleneği olması nedeniyle (Deshler, Mitchell, Kennedy, Novosel ve Ihle, 2012, s.787), öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların öğretiminde ve bu kazanımların değerlendirilmesinde kullanılan tercihler de değişebilmektedir. Bu kapsamda, bir uluslararası ortak perspektif olarak kabul edilen PISA'daki ve ulusal sınavlardaki öğrenme alanına göre problem niteliği tercihinin incelenmesi ve yapılan uygulamaların yapısının bu açıdan karşılaştırılma ihtiyacı, bu araştırmanın problem durumunu ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla çalışmanın amacı, 2003-2019 yılları arasında uygulanan ulusal sınavlar ve PISA matematik testlerinde yer verilen problemlerin sahip olduğu niteliklerin, problemin ilgili olduğu öğrenme alanlarına göre değişimini tespit etmek ve değerlendirmeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemektir.

Bu bağlamda çalışmanın problem ifadeleri şu şekilde belirlenmiştir:

- i. Ulusal sınavlarda, öğrenme alanlarına göre yer verilen problem türleri nelerdir?

- ii. PISA uygulamalarında, öğrenme alanlarına göre yer verilen problem türleri nelerdir?
- iii. PISA ve ulusal sınavlarda, öğrenme alanlarına göre yer verilen problem türleri bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Eğitim sistemleri tarafından kullanılan yöntemler, örtük değer sistemleri, en iyi uygulamalar ve karşılıklı sağlanan faydalarla ilgili değerlendirmeler, yapılan uluslararası karşılaştırmalı ve kültürlerarası çalışmalar (Clarke, 2003); bölgesel, ulusal veya küresel önceliklerle orantılı bir şekilde teori geliştirme, politika şekillendirme ve yapılan uygulamaları denetleme potansiyeline sahiptir (Clarke vd., 2006, s. 11). Matematik öğrenimi ve öğretimi üzerine yapılan çoğu kültürlerarası araştırma, dil ve kültürel farklılıkların da matematik öğretimi ve başarısı üzerinde önemli bir faktör olabildiğini göstermektedir (Lim, 2003). Çünkü bir değerlendirme sisteminin tasarımı ve işleyişi öğretmen davranışlarını ve öğrencilerin önemli gördüğü şeyleri etkilemekte (Brown, 2001), aynı zamanda neyin öğretileceğine, neyin değerlendirildiği karar vermektedir. Bununla beraber hem toplumun taleplerini hem de müfredatın vizyonunu yansıtmaya gereken değerlendirilmeye değer görülen şeyler, müfredatın amaçlarını oluşturmaktadır (Fyhn, 2013). Nitekim sınav sistemlerinde yer verilen problemlerin yapısındaki değişiklikler, merkezi yerleştirmelerin önemli olduğu toplumlarda, sınav sonrasındaki öğretimi doğrudan etkilemektedir. Ülkemizde 2018 yılında yapılan sınav değişikliği sonrasında, matematiğin günlük hayattaki yerine yapılan vurgunun, öğretimde de kendine daha fazla yer bulması, bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu nedenle bu çalışma, matematik eğitimi bağlamında öğrenme alanlarının değerlendirme uygulamalarında hangi problemleri daha fazla tercih ettiğini keşfetmesi bakımından da önem arz etmektedir. Dolayısıyla belirlenen problem türleri ve öğrenme alanları ile sınırlı olmak üzere hem ulusal sınavlar hem de PISA uygulamalarında, hangi öğrenme alanlarında hangi problem türlerinin kullanıldığını uzun bir zaman aralığında inceleyen şimdiki araştırmanın genel bir bakış ortaya koyacak olması nedeniyle faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca güncel alanyazın incelendiğinde, uluslararası karşılaştırmalı sınavlar ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla akademik başarı üzerine odaklandığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda sıklıkla öğrenci ve eğitim sistemlerinin akademik başarı üzerindeki etkileri, ülkelerin akademik başarı bağlamında karşılaştırılması ve daha yüksek başarı elde etmek için iyi uygulamaların geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla sınavlar uygulanmış ve bunun sonrasında ortaya çıkan sonuçlar üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bu nedenle, sınavları oluşturan yapıtaşları olarak nitelendirilebileceğimiz problemler ve öğrenme alanlarının kullandığı problem türü tercihleri üzerinden doğrudan bir inceleme yapıyor olması, şimdiki çalışmanın sunduğu farklı bir bakış açısı olarak nitelendirilebilir.

Ayrıca çalışmada, alanyazın yardımıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve cevaplama biçimine, bağlamın varlığına, beklenen beceriye ve içerik öğelerine göre boyutlar içeren problem türleri çerçevesinin ileriki araştırmalar için yararlı ve kullanışlı bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan PISA uygulamalarında kullanılan bir problem sonraki yıllarda da kullanılabilirliğinden, uygulamada kullanılan tüm problemler kamuoyu ile paylaşılmamaktadır. Dolayısıyla şimdiki çalışmanın PISA uygulamaları boyutu, OECD tarafından paylaşılan verilerle sınırlıdır. Bu nedenle, çalışma kapsamında incelenen PISA uygulamalarındaki problemlerin, tüm problemleri temsil edebildiği varsayılmıştır.

## Yöntem

Dokümanlar, araştırmacı tarafından her bir durum için anlam oluşturma niyetiyle kullanıldığında zengin veri kaynakları (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 64) ve kurumsal bağlamlardaki sosyal gerçeklikleri anlamada yol göstericidirler (Flick, 2009, s. 262). Ayrıca dokümanlar, planlı ya da plansız bir şekilde değerleri ve ideolojileri taşıyan ve aktaran önemli araçlar olarak da değerlendirilebilir (Hitchcock ve Hughes, 1995, s. 231). Bu kapsamda bu çalışmada PISA uygulamalarında ve ülkemizde ortaöğretime geçiş için ulusal düzeyde uygulanan sınavlarda yer alan matematik testi problemleri nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yöntemiyle ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Hem yazılı hem de elektronik materyallerin sistematik olarak incelenmesini ve değerlendirilmesini sağlayan doküman analizi yöntemi, nitel araştırmanın diğer analitik yöntemleri

gibi anlamı ortaya çıkarmak ve anlam kazanmak için verilerin ayrıntılı incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Bowen, 2009).

### İncelenen Dokümanlar

Ülkemiz, her üç yılda bir yapılan PISA projesinin ilk uygulaması olan PISA 2000 uygulaması dışındaki tüm uygulamalara (2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018) katılım sağlamıştır. Bu nedenle çalışma kapsamında, ülkemizin katılım sağlamış olduğu PISA uygulamalarındaki problemler (2015 ve 2018 uygulama soruları açıklanmadığından çalışmaya dahil edilmemiştir.) incelenmiştir. Bununla beraber Türkiye'nin ilk PISA katılım yılı olması sebebiyle başlangıç yılı 2003 olarak seçilmiş ve 2003-2019 yılları arasında yapılan ulusal sınavlardaki matematik testi problemleri dahil edilmiştir. Bu sınavlara ait bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1.  
Çalışmada İncelenen Sınavlar ve Problem Sayıları

	Yıl	Uygulama Adı	Problem Sayısı
Ulusal Sınav	2003	OKS	25
	2004	OKS	25
	2005	OKS	25
	2006	OKS	25
	2007	OKS	25
	2008	OKS	25
	2009	SBS	20
	2010	SBS	20
	2011	SBS	20
	2012	SBS	20
	2013	SBS	20
	2013	TEOG (1. Dönem)	20
	2014	TEOG (2. Dönem)	20
	2014	TEOG (1. Dönem)	20
	2015	TEOG (2. Dönem)	20
	2015	TEOG (1. Dönem)	20
	2016	TEOG (2. Dönem)	20
	2016	TEOG (1. Dönem)	20
	2017	TEOG (2. Dönem)	20
	2018	MS	20
2019	MS	20	
PISA (1)	2003	PISA (Pilot Uygulama)	23
	2003	PISA	22
	2006	PISA	11
	2009	PISA	4
	2012	PISA (Pilot Uygulama)	30
	2012	PISA	26
		Toplam	566

(1) PISA uygulamalarında yer alan problemler sonraki uygulamalarda da sorulabilmektedir. Bu nedenle uygulamalardaki tüm problemler açıklanmamaktadır. Bu çalışmada yapılan inceleme, açıklanan problemler üzerinden yapılmıştır.

Tablo 1'den de görüldüğü üzere ülkemizde, sistemin hedeflerine ulaşip ulaşmadığının tespiti ve ortaöğretime nitelikli bir yerleştirmenin yapılabilmesi amacıyla uygulanan ulusal sınavlarda değişikliklere gidilmiştir. Bu sınavlar, 2003-2008 yılları arasında uygulanan "Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)", 2009-2013 yılları arasında uygulanan "Seviye Belirleme Sınavı (SBS)", 2013-2017 yılları arasında uygulanan "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)" ve 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan "Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav (MS)" şeklinde özetlenebilir.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada PISA ve ulusal sınavlarda yer verilen problem türlerinin öğrenme alanlarına göre durumunun incelenmesi amacıyla ele alınan dokümanlara, belirli bir olguyu tanımlamak için; yazılı, sözel veya görsel veriler üzerinden geçerli çıkarımlar yapmaya, sistematik ve nesnel anlamlar çıkarmaya yarayan bir yöntem olan içerik analizi uygulanmıştır (Downe-Wamboldt, 1992, s. 314).

Çalışma kapsamındaki içerik analizinde kullanılmak üzere problem türü ve öğrenme alanları ile ilgili kodların yer aldığı bir kodlama protokolü, tümdengelimsel yaklaşımla oluşturulmuştur. Tümdengelimsel yaklaşımda; teorik çerçevede önerilen bazı şemalar, araştırma başlamadan önce belirlenmekte ve analizde kullanılmaktadır (Berg, 2001; Corbin ve Strauss, 2008; Patton, 2015). Bu kapsamda, öğrenme alanları ile ilgili kodların hazırlanmasında, araştırmanın kavramsal çerçevesi ve karşılaştırmalı bir çalışma olması dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, standart bir yapının gerekli olduğu düşünülerek, öğrenme alanlarına ilişkin kodlar, MEB ortaokul matematik öğretim programlarında yer alan öğrenme alanları olarak belirlenmiş ve çalışma boyunca değişikliğe uğramamıştır (MEB, 2018). Problem türleri ile ilgili de Tablo 3'te belirtilen alanyazın ve araştırmanın kavramsal çerçevesi dikkate alınarak geçici bir kodlama protokolü oluşturulmuştur. Geçici kodlama protokolleri pilot çalışma kapsamında kullanılmıştır.

Pilot çalışma kapsamında, PISA 2000 uygulamasında yer alan ve açıklanan 8 problem ile 2000, 2001 ve 2002 yıllarında yapılan Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavları'nda yer alan 75 problem olmak üzere toplam 83 problem incelenmiştir. Pilot inceleme sonunda elde edilen bilgi ve deneyimlerle, uzman görüşü ile revize edilmesi gereken yerler düzenlenerek kodlama protokolü çalışmanın ana veri seti üzerinde inceleme yapmaya hazır hale getirilmiştir. Bu aşamada öğrenme alanları ve problem türleri ile ilgili kodlar kesinleştirilmiş ve bu kodlar veri setinin kodlanması sürecinde değişikliğe uğramamıştır. Çalışma kapsamında yapılan tüm kodlama işlemlerinde bir bilgisayar destekli nitel veri analizi yazılımı olan Nvivo kullanılmıştır.

Kodlama sırasında analiz birimi kodlama protokolündeki kodların yapısından dolayı değişiklik göstermiştir. Örneğin öğrenme alanları ve problemler cevaplama biçimine, bağlamın varlığına ve beklenen becerilere göre incelenirken, analiz birimi problemin tamamı; problemler içerik öğelerine göre incelenirken ise analiz birimi içeriği barındıran kelimeler, görseller vb. olarak ele alınmıştır. Ayrıca aynı problemin birden fazla öğrenme alanı ile ilgili olduğu durumların varlığı, aynı problemin bağlamına ve yapısal özelliklerine göre kodlanması gerekliliği gibi durumlar göz önüne alındığında, veri içeriğinin betimsel veya çıkarımsal olarak birden fazla anlamı gerektirdiği zaman uygun olan, tek bir nitel veriye birden fazla kodun uygulanması işlemi olan çoklu kodlamaya (Saldaña, 2013, s. 267) sıklıkla başvurulmuştur.

Öğrenme alanları ile ilgili kodlama protokolü Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.

Öğrenme Alanları ile İlgili Kodlar (MEB, 2018) ve Açıklamaları

Kod İsmi	Kod	Açıklama
Sayılar ve İşlemler	C.1	Doğal sayılar, kesirler, tam sayılar, rasyonel sayılar, üslü-köklü ifadeler, oran, orantı, kümeler, yüzdeler ve bu alt öğrenme alanları ile ilgili yapılan işlemleri içeren öğrenme alanıdır.
Cebir	C.2	Cebirsel ifadeler, eşitlik ve denklem, doğrusal denklemler, özdeşlikler, eşitsizlikler ve bu alt öğrenme alanları ile ilgili yapılan işlemleri içeren öğrenme alanıdır.
Geometri ve Ölçme	C.3	Temel geometrik kavramlar ve çizimleri, çokgenler, uzunluk, alan ve sıvı ölçme, açılar, cisimlerin farklı yönlerden görünüşleri, eşlik ve benzerlik, çember ve daire ve bu alt öğrenme alanları ile ilgili yapılan işlemleri içeren öğrenme alanıdır.
Veri İşleme	C.4	Veri toplama, değerlendirme, veri analizi ve bu alt öğrenme alanları ile ilgili yapılan işlemleri içeren öğrenme alanıdır.
Olasılık	C.5	Basit olayların olma olasılığı ve bu alt öğrenme alanları ile ilgili yapılan işlemleri içeren öğrenme alanıdır.

Problem türleri ile ilgili kodlama protokolü Tablo 3’de verilmiştir:

Tablo 3.  
Problem Türleri ile İlgili Kodlar ve Açıklamaları

Kod İsmi	Kod	Açıklama
Cevaplama biçimine göre	P.1	Probleme ait cevabın biçimsel yapısıyla ilgili sınıflamayı ifade eder. PISA matematik okur-yazarlığı testlerinde kullanılan madde tipleri yapılandırılmış maddeler ve seçmeli maddelerdir (OECD, 2017, s. 77).
Açık uçlu madde	P.1.1	Cevap seçenekleri açıkça verilmemiş olan maddelerdir.
Açık-yapılı (kapsamlı cevap gerektiren)	P.1.1.1	Öğrenciden kapsamlı veya uzun bir yazım ile yanıtlama bekleyen; attığı adımları ve cevaba nasıl ulaştığını anlatmasının da istenebildiği cevaplardır.
Kapalı-yapılı (kısa cevap gerektiren)	P.1.1.2	Kısa yanıt gerektiren, problemin çözümü için daha yapılandırılmış bir ortamın olduğu, kolayca doğru-yanlış ya da istenen sayısal sonucun direk yazılmasının beklendiği açık uçlu cevaplardır.
Seçmeli madde	P.1.2	Öğrencilerin çeşitli yanıt seçeneklerinden bir ya da daha fazlasını seçmesinin gerektiği maddelerdir.
Basit seçmeli cevap	P.1.2.1	Öğrencilerin çeşitli yanıt seçeneklerinden sadece bir tanesini seçmesinin gerektiği, testlerde sıkça kullanılan maddelerdir.
Kompleks seçmeli cevap	P.1.2.2	Öğrencilerin çeşitli yanıt seçeneklerinden birden fazlasını seçmesinin gerektiği maddelerdir.
Beklenen becerilere göre	P.2	Problemlerin, verilen problemin çözümü için işe koşulması gereken becerilerin temel ve üst düzey olmasına göre bir sınıflamasını ifade eder. Bu da öğrencinin karşılaştığı durumla daha önce karşılaşmış karşılaşmamış ile ilgilidir.
Standart problemler	P.2.1	Genelde çözüm için bir ya da iki aşamadan geçilen ve belirli bir çözüm prosedürünün yeniden üretilmesini ve uygulanmasını gerektiren problemlerdir (Kolovou, 2011, s. 11). Bu tip problemlerin çözümü bilme, uygulama gibi bilişsel becerilerin işe koşulmasını gerektirir.
Standart olmayan problemler	P.2.2	Çözümü için daha sofistike ve gelişmiş yolların kullanıldığı, yaratıcı düşünme gerektiren problemlerdir (Kolovou, 2011, s. 11). Bu tip problemlerin çözümü akıl yürütme ve bileşenleri gibi bilişsel becerilerin işe koşulmasını gerektirir.
Bağlam varlığına göre	P.3	Problemi, bağlamın var olma durumlarına göre sınıflamayı ifade eder.
Bağlam var	P.3.1	Problemin türü fark etmeksizin bağlamsal öğeler içermesini ifade eder.
Bağlam yok	P.3.2	Problemde bağlamın olmayışını ifade eder.
İçerdiği öğelere göre	P.4	Problemin içerdiği çeşitli öğelere göre sınıflanmasını ifade eder.
Matematiksel temsil	P.4.1	Matematiksel fikirlerin temsil edilme yolları, insanların onu nasıl anlayabildiği ve kullanabildiğinin temelleridir. Bu anlamda matematiksel temsil, matematiksel kavramları ve ilişkileri yansıtan araçlardır (National Council of Teachers of Mathematics [Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi], 2000, s. 67).
Sembolik-cebirselsel temsil	P.4.1.1	Harf, sayı ve sembol gibi matematiksel notasyonlarla kullanılan temsillerdir (Nakahara, 2008).
Sözel temsil	P.4.1.2	Günlük dille ifade edilen temsillerdir (Nakahara, 2008).
Görsel temsil	P.4.1.3	Şekil, grafik, diyagram ve benzerleri şekilde kullanılan temsillerdir (Nakahara, 2008).
Manipülatif temsil	P.4.1.4	Yapay olarak üretilmiş veya modellenmiş nesnelerin dinamik işleyişi ile çalışan öğretime yardımcı temsillerdir (Nakahara, 2008). Sayı doğrusu, sayma pulları gibi.

Tablo 3 devam ediyor

Çoklu temsil	P.4.1.5	Aynı matematiksel yapıyı işaret eden birden fazla matematiksel temsil kullanılma durumunu ifade eder.
Matematik ile ilgili olmayan görsel	P.4.2	Problemde kullanılan, matematiksel olarak bir anlam ifade etmeyen, matematiksel bir yapı içermeyen ve problem ile ilişkisi sadece bağlama yönelik ilgi çekme amaçlı olan görsellerdir.
Sayısal/sembolik ağırlıklı	P.4.3	Problemde kullanılan sayısal/sembolik verinin sözel veriye göre baskın oranda oluşunu ifade eder.
Sözel veri ağırlıklı	P.4.4	Problemde kullanılan sözel verinin sayısal veriye göre baskın oranda oluşunu ifade eder.
Sözel-sayısal/sembolik verinin dengeli kullanımı	P.4.5	Sayısal ve sözel veri kullanımının benzer oranda olmasını ifade eder.

### Veri Analizi Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu çalışmada inanılabilirliği arttırmak için; veri toplama sürecine yeterli katılım ve uzun süreli etkileşim (Patton, 2015) ve uzman incelemesi-denetimi (Merriam ve Tisdell, 2016) stratejileri kullanılmıştır. Araştırma, bir lisansüstü projesinden üretilmesi sebebiyle başından sonuna kadar belirli aralıklarla uzman denetimi ve incelemesinden geçmiş; çalışmanın birçok aşamasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ayrıca şimdiki çalışmada; kodlama prosedürleri, kullanılan yöntemler ve kavramsal çerçeve ayrıntılı olarak belirtilmiş ve betimlenmiş, kodlama protokolündeki tüm kodların açıklayıcı ifadelerine yer verilerek, çalışmanın doğrulanabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla beraber analizci çeşitlenmesi tekniği ile de çalışmanın inanılabilirliği ve güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda analiz birimleri belirlendikten sonra, iki veya daha fazla araştırmacının, verilerin en az % 10'unu bağımsız bir şekilde kodlaması ve sonrasında da ilgili kodların, kodlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesi için karşılaştırılması önerilmesi (Huckin, 2004, s. 18) dikkate alınarak, çalışmada incelenecek problemlerin bir kısmı (%13), 3 uzman tarafından kodlanmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan kodlamalar hem kendi aralarında hem de araştırmacının kodları ile karşılaştırılmış, öğrenme alanları ve problem türleri ile ilgili yapılan kodlamalar ile ilgili uyum, uyumsuzluk yüzdeleri ile Cohen Kappa katsayıları, NVivo programı yardımıyla hesaplanmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda kodlamalar arasında Cohen'in Kappa katsayısına göre orta (0.41-0.60), önemli (0.61-0.80) ve mükemmel (0.81-1.00) düzeyde uyum tespit edilmiş (Landis ve Koch, 1977), ayrıca yeterli görülse de orta düzeyde uyum sağlanan noktalar araştırmacılar arasında tartışılarak uygun sonuca ulaşılmıştır.

### Bulgular

Bu çalışmada PISA ve ulusal sınavlardaki matematik testlerinde yer verilen matematik problemlerinin, çalışma kapsamında belirlenen bazı problem türleri bağlamında öğrenme alanlarına göre nasıl değişiklik gösterdiği incelenmiştir. Diğer bir deyişle bir öğrenme alanına ilişkin probleme yer verirken cevaplama biçimi, bağlam kullanımı, problemin çözümü için öğrenciden beklenen bilişsel beceriler ve biçimsel olarak kullanılan içerik öğeleri bakımından (bkz. Tablo 4) ulusal sınavlar ve PISA uygulamalarının tercihlerine bakılmıştır. Bu bağlamda PISA ve ulusal sınavlara ilişkin elde edilen bulgulara yer verildikten sonra, iki durum arasında yapılan karşılaştırmalara ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. Bulgular yorumlanırken yorumlanan sayısal değer yüzde 50'den fazla ise çoğu ve sıklıkla gibi ifadeler kullanılmıştır.

### Ulusal Sınavlarda Öğrenme Alanlarına Göre Yer Verilen Problem Türleri

Çalışma kapsamında incelenen ulusal sınavlarda; geometri ve ölçme öğrenme alanına ilişkin 186, sayılar ve işlemler öğrenme alanına ilişkin 185, cebir öğrenme alanına ilişkin 67, olasılık öğrenme alanına ilişkin 22 ve veri işleme öğrenme alanına ilişkin 15 problem tespit edilmiştir. Öğrenme alanlarında yer alan problemlerin sahip olduğu nitelikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'ten de görüleceği üzere ulusal sınavlarda sayılar ve işlemler öğrenme alanı ile ilgili 2'si kompleks, 183'ü basit seçmeli olan 185 problem bulunmaktadır. Bu problemlerden 178 adedi

standart, 7 adedi ise standart olmayan problemlerdir. Yani sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki neredeyse (%96) tüm sorular bilme ve uygulama düzeyine yöneliktir. 185 maddeden 77 adedi bağlamsal, 108 adedi bağlamı olmayan problemlerdir. Bu problemlerde ağırlıklı olarak sözel temsil (27), sembolik-cebirsal temsil (18) ve çoklu temsil (17) kullanılmış, ayrıca dikkat çekme amaçlı görsellere de (10) yer verilmiştir. Ayrıca problemler çoğunlukla (88) sözel veri ağırlıklıdır (bkz. Tablo 4).

Ulusal sınavlarda cebir öğrenme alanı ile ilgili 1'i kompleks, 66'sı basit seçmeli olan 67 problem bulunmaktadır. Bu problemlerden 60 adedi standart, 7 adedi ise standart olmayan problemidir. Yani cebir öğrenme alanındaki problemler çoğunlukla (%91), bilme ve uygulama düzeyine yöneliktir. 67 maddeden 33 adedi bağlamsal, 34 adedi bağlamı olmayan problemidir. Bu problemlerde ağırlıklı olarak sembolik-cebirsal temsil (15), sözel temsil (14) ve çoklu temsil (14) kullanılmış, ayrıca dikkat çekme amaçlı görsellere de (2) yer verilmiş, ancak manipülatif temsil kullanılmamıştır. Ayrıca maddeler çoğunlukla (32) sözel veri ağırlıklıdır.

Tablo 4.

Ulusal Sınavlarda Öğrenme Alanlarına Göre Yer Verilen Problem Türlerinin Dağılımı (f)

		C.1	C.2	C.3	C.4	C.5
		Sayılar ve İşlemler	Cebir	Geometri ve Ölçme	Veri İşleme	Olasılık
P.1.1.1	Açık uçlu madde /Açık-yapılı (Kapsamlı cevap gerektiren)	-	-	-	-	-
P.1.1.2	Açık uçlu madde /Kapalı-yapılı (Kısa cevap gerektiren)	-	-	-	-	-
P.1.2.1	Seçmeli madde / Basit seçmeli cevap	183	66	185	15	22
P.1.2.2	Seçmeli madde / Kompleks seçmeli cevap	2	1	1	-	-
P.2.1	Standart problemler	178	60	149	15	21
P.2.2	Standart olmayan problemler	7	7	37	-	1
P.3.1	Bağlam var	77	33	75	15	20
P.3.2	Bağlam yok	108	34	111	-	2
P.4.1.1	Sembolik-cebirsal temsil	18	15	62	-	1
P.4.1.2	Sözel temsil	27	14	36	7	2
P.4.1.3	Görsel temsil	13	11	101	9	-
P.4.1.4	Manipülatif temsil	7	-	-	-	-
P.4.1.5	Çoklu temsil	17	14	75	5	-
P.4.2	Matematik ile ilgili olmayan görsel	10	2	5	-	5
P.4.3	Sayısal/sembolik veri ağırlıklı	25	7	1	2	-
P.4.4	Sözel veri ağırlıklı	88	32	109	11	20
P.4.5	Sözel-sayısal/sembolik verinin dengeli kullanımı	30	12	41	2	1

Ulusal sınavlarda geometri ve ölçme öğrenme alanı ile ilgili 1'i kompleks, 185'i basit seçmeli olan 186 problem bulunmaktadır. Bu problemlerden 149 adedi standart, 37 adedi ise standart olmayan problemidir. Yani geometri ve ölçme öğrenme alanındaki problemler çoğunlukla (%80), bilme ve uygulama düzeyine yöneliktir. 186 maddeden 75 adedi bağlamsal, 111 adedi bağlamı olmayan problemidir. Bu problemlerde ağırlıklı olarak görsel temsil (101), çoklu temsil (75) ve sembolik-cebirsal temsil (62) kullanılmış, ayrıca dikkat çekme amaçlı görsellere de (5) yer verilmiş, ancak manipülatif temsil kullanılmamıştır. Ayrıca problemler çoğunlukla (109) sözel veri ağırlıklıdır.

Ulusal sınavlarda veri işleme öğrenme alanı ile ilgili 15 basit seçmeli problem bulunmaktadır. Bu problemlerden tamamı standart problemidir. Yani veri işleme öğrenme alanındaki tüm problemler, bilme ve uygulama düzeyine yöneliktir, ayrıca bu problemlerin tamamı bağlamsaldır. Veri işleme



öğrenme alanındaki problemlerde sadece görsel (9), sözel (7) ve çoklu temsiller (5) kullanılmıştır. Ayrıca problemler çoğunlukla (11) sözel veri ağırlıklıdır.

Ulusal sınavlarda olasılık öğrenme alanı ile ilgili 22 basit seçmeli problem bulunmaktadır. Bu problemlerden 21 adedi standart, 1 adedi ise standart olmayan problemidir. Yani olasılık öğrenme alanındaki problemler çoğunlukla (%95), bilme ve uygulama düzeyine yöneliktir. 22 problemden 20 adedi bağlamsal, 2 adedi bağlamı olmayan problemidir. Olasılık öğrenme alanındaki problemlerde sadece sözel (2) ve sembolik-cebirselsel temsiller (1) kullanılmış, ayrıca dikkat çekici görsellere de (5) yer verilmiştir. Ayrıca problemler, çoğunlukla (20) sözel veri ağırlıklıdır.

### PISA Uygulamalarında Öğrenme Alanlarına Göre Yer Verilen Problem Türleri

PISA uygulamalarında yer verilen problemlerin sahip olduğu niteliklerin öğrenme alanları ile ilişkileri Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5.

PISA Uygulamalarında Öğrenme Alanlarına Göre Yer Verilen Problem Türlerinin Dağılımı (f)

		C.1	C.2	C.3	C.4	C.5
		Sayılar ve İşlemler	Cebir	Geometri ve Ölçme	Veri İşleme	Olasılık
P.1.1.1	Açık uçlu madde /Açık-yapılı (Kapsamlı cevap gerektiren)	15	5	6	6	-
P.1.1.2	Açık uçlu madde /Kapalı-yapılı (Kısa cevap gerektiren)	14	7	14	6	2
P.1.2.1	Seçmeli madde / Basit seçmeli cevap	8	4	5	12	4
P.1.2.2	Seçmeli madde / Kompleks seçmeli cevap	7	1	1	4	1
P.2.1	Standart problemler	31	12	12	22	6
P.2.2	Standart olmayan problemler	13	5	14	6	1
P.3.1	Bağlam var	44	17	26	28	7
P.3.2	Bağlam yok	-	-	-	-	-
P.4.1.1	Sembolik-cebirselsel temsil	1	3	2	-	-
P.4.1.2	Sözel temsil	4	3	1	4	-
P.4.1.3	Görsel temsil	3	-	5	9	1
P.4.1.4	Manipulatif temsil	-	-	-	-	-
P.4.1.5	Çoklu temsil	4	3	3	4	-
P.4.2	Matematik ile ilgili olmayan görsel	16	2	6	3	3
P.4.3	Sayısal/sembolik veri ağırlıklı	-	-	-	1	-
P.4.4	Sözel veri ağırlıklı	29	16	25	22	7
P.4.5	Sözel-sayısal/sembolik verinin dengeli kullanımı	11	-	-	2	-

Tablo 5'ten de görüldüğü üzere, PISA'da yer verilen problemlerin tamamı bağlamsal olup, hiçbirinde manipulatif temsil kullanılmamıştır. Uygulamadaki problem sayısına göre öğrenme alanlarına ilişkin sıralama sayılar ve işlemler (44), veri işleme (28), geometri ve ölçme (26), cebir (17) ve olasılık (7) şeklindedir.

PISA'da sayılar ve işlemler öğrenme alanı ile ilgili 15'i açık yapılı, 14'ü kapalı yapılı, 8'i basit seçmeli ve 7'si kompleks seçmeli olan 44 problem bulunmaktadır. Bu problemlerden 31 adedi standart, 13 adedi standart olmayan problemidir. Yani sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki maddelerin çoğu (%70), bilme ve uygulama düzeyine yöneliktir. Bu problemlerde ağırlıklı olarak sözel temsil (4), çoklu temsil (4) ve görsel temsil (3) kullanımı, ayrıca dikkat çekme amaçlı görsellere de (16) yer verilmiştir. Ayrıca bunlar çoğunlukla (29) sözel veri ağırlıklıdır.

Uygulamada cebir öğrenme alanı ile ilgili 6'sı açık yapılı, 14'ü kapalı yapılı, 5'i basit seçmeli ve 1'i kompleks seçmeli olan 26 problem bulunmaktadır. Bu problemlerden 12 adedi standart, 5 adedi ise standart olmayan problemidir. Yani cebir öğrenme alanındaki maddelerin çoğu (%71), bilme ve uygulama düzeyine yöneliktir. Bu problemlerde sadece sözel temsil (3), çoklu temsil (3) ve sembolik-cebirsal temsil (3) kullanılmış, ayrıca dikkat çekme amaçlı görsellere de (2) yer verilmiştir. Ayrıca problemlerin tamamı sözel veri ağırlıklıdır.

PISA'da geometri ve ölçme öğrenme alanı ile ilgili 15'i açık yapılı, 14'ü kapalı yapılı, 8'i basit seçmeli ve 7'si kompleks seçmeli olan 44 problem bulunmaktadır. Bu problemlerden 12 adedi standart, 14 adedi ise standart olmayan problemidir. Yani geometri ve ölçme öğrenme alanındaki maddeler bilme, uygulama ve akıl yürütme becerilerini dengeli bir şekilde ele almıştır. Bilme ve uygulama becerisi gerektiren maddelere %46, akıl yürütme becerisi gerektirenlere de %54 ağırlık verilmiştir. Bu problemlerde ağırlıklı olarak görsel temsil (5), çoklu temsil (3) ve sembolik-cebirsal temsil (2) kullanılmış, ayrıca dikkat çekme amaçlı görsellere de (6) yer verilmiştir. Ayrıca tüm problemler sözel veri ağırlıklıdır.

Uygulamada veri işleme öğrenme alanı ile ilgili 6'sı açık yapılı, 6'sı kapalı yapılı, 12'si basit seçmeli ve 4'ü kompleks seçmeli olan 28 problem bulunmaktadır. Bu problemlerden 22 adedi standart, 6 adedi ise standart olmayan problemidir. Yani veri işleme öğrenme alanındaki maddelerin çoğu (%79), bilme ve uygulama düzeyine yöneliktir. Bu problemlerde sadece sözel temsil (4), çoklu temsil (4) ve görsel temsil (9) kullanılmış, ayrıca dikkat çekme amaçlı görsellere de (3) yer verilmiştir. Ayrıca problemler çoğunlukla (22) sözel veri ağırlıklıdır.

PISA'da olasılık öğrenme alanı ile ilgili 2'si kapalı yapılı, 4'ü basit seçmeli ve 1'i kompleks seçmeli olan 7 problem bulunmaktadır. Bu problemlerden 6 adedi standart, 1 adedi standart olmayan problemidir. Yani olasılık öğrenme alanındaki maddelerin çoğu (%86), bilme ve uygulama düzeyine yöneliktir. Bu problemlerde sadece 1 kez görsel temsil kullanılmış, ayrıca dikkat çekme amaçlı görsellere de (3) yer verilmiştir. Ayrıca tüm problemler sözel veri ağırlıklıdır.

### **Öğrenme Alanlarına Göre Yer Verilen Problem Türleri Bağlamında PISA ve Ulusal Sınavların Karşılaştırılması**

Bu çalışmada öncelikle PISA ve ulusal sınavlarda yer alan matematik testlerindeki problemlerin sahip oldukları niteliklerin öğrenme alanlarına göre durumu incelendikten sonra iki uygulama arasında karşılaştırmalar da yapılmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere çalışma kapsamında incelenen ulusal sınavlardaki ve PISA'daki problem sayıları farklıdır. Bu nedenle kodlama sayıları karşılaştırma yapmayı kolaylaştırmak amacıyla, sınavların içindeki ağırlıkları verecek şekilde yüzdeye çevrilerek birimleştirilmiştir. Birimleştirmeden kasıt, sınavlarda kullanılan problem sayılarının aynı olmaması sebebiyle, her sınavın belirli bir problem türünü kendi içerisinde kullanma ağırlığını belirlemek ve sınavları karşılaştırmak için de bu ağırlıkların karşılaştırılmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, iki sınav arasındaki karşılaştırmalara ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'dan da görüldüğü üzere; sayılar ve işlemler öğrenme alanında, ulusal sınavlar çoğunlukla basit seçmeli maddeleri (%98.9) kullanırken, PISA açık uçlu maddeleri (%65.9) (açık-yapılı (%34.1) ve kapalı-yapılı (%31.8)) daha çok ve dengeli bir şekilde kullanmıştır. Ulusal sınavlarda bu öğrenme alanında standart problemlere yer verme oranı %96.2 iken, PISA'da %70.5'tir. PISA'da kullanılan tüm problemler bağlamsal olup, sayılar ve işlemler öğrenme alanında ulusal sınavlardaki problemlerin çoğu (%58.4) bağlam içermemektedir. Yine de kodlama sayılarının yakın olması sebebiyle ulusal sınavların bağlamsal ve bağlam içermeyen problemleri benzer oranda kullandığı da söylenebilir. Ulusal sınavlarda, en çok sözel temsil (%32.9) kullanılırken, PISA'da hem sözel (%33.3) hem de çoklu temsiller (%33.3) en fazla kullanıma sahiptir. Hem ulusal sınavlardaki (%61.5) hem de PISA'daki (%72.5) sayılar ve işlemler öğrenme alanı ile ilgili problemlerin çoğu sözel veri ağırlıklıdır.

Tablo 6.  
Öğrenme Alanlarına Göre Problem Türleri Bağlamında PISA ve Ulusal Sınavların Karşılaştırılması

	Sayılar ve İşlemler		Cebir		Geometri ve Ölçme		Veri İşleme		Olasılık	
	Ulusal PISA	Ulusal PISA	Ulusal PISA	Ulusal PISA	Ulusal PISA	Ulusal PISA	Ulusal PISA	Ulusal PISA	Ulusal PISA	Ulusal PISA
P.1.1.1 Açık uçlu madde /Açık-yapılı (kapsamlı cevap gerektiren)	-	34.1	-	29.4	-	23.1	-	21.4	-	-
P.1.1.2 Açık uçlu madde /Kapalı-yapılı (kısa cevap gerektiren)	-	31.8	-	41.2	-	53.8	-	21.4	-	28.6
P.1.2.1 Seçmeli madde / Basit seçmeli cevap	98.9	18.2	98.5	23.5	99.5	19.2	100	42.9	100	57.1
P.1.2.2 Seçmeli madde / Kompleks seçmeli cevap	1.1	15.9	1.5	5.9	0.5	3.8	-	14.3	-	14.3
P.2.1 Standart problemler	96.2	70.5	89.6	70.6	80.1	46.2	100	78.6	95.5	85.7
P.2.2 Standart olmayan problemler	3.8	29.5	10.4	29.4	19.9	53.8	-	21.4	4.5	14.3
P.3.1 Bağlam var	41.6	100	49.3	100	40.3	100	100	100	90.9	100
P.3.2 Bağlam yok	58.4	-	50.7	-	59.7	-	-	-	9.1	-
P.4.1.1 Sembolik-cebirselsel temsil	22	8.3	27.8	33.3	22.6	18.2	-	-	33.3	-
P.4.1.2 Sözel temsil	32.9	33.3	25.9	33.3	13.1	9.1	33.3	23.5	66.7	-
P.4.1.3 Görsel temsil	15.9	25	20.4	-	36.9	45.5	42.9	52.9	-	100
P.4.1.4 Manipulatif temsil	8.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
P.4.1.5 Çoklu temsil	20.7	33.3	25.9	33.3	27.4	27.3	23.8	23.5	-	-
P.4.3 Sayısal/sembolik veri ağırlıklı	17.5	-	13.7	-	0.7	-	13.3	4	-	-
P.4.4 Sözel veri ağırlıklı	61.5	72.5	62.7	100	72.2	100	73.3	88	95.2	100
P.4.5 Sözel-sayısal/sembolik verinin dengeli kullanımı	21	27.5	23.5	-	27.2	-	13.3	8	4.8	-

Cebir öğrenme alanında, ulusal sınavlar çoğunlukla basit seçmeli maddeleri (%98.5) kullanırken, PISA açık uçlu maddeleri (%70.6) -özellikle de kapalı-yapılı (%41.2) maddeleri- daha çok kullanmıştır. Ulusal sınavlarda bu öğrenme alanında standart problemlere yer verme oranı %89.6 iken, PISA'da %70.6'dır. PISA'da kullanılan tüm problemler bağlamsal olup, cebir öğrenme alanında ulusal sınavlardaki problemlerin çoğu (%50.7) bağlam içermemektedir. Yine de kodlama sayılarının yakın olması sebebiyle ulusal sınavların bağlamsal ve bağlam içermeyen problemleri benzer oranda kullandığı da söylenebilir. Ulusal sınavlarda, en çok sembolik-cebirselsel temsil (%27.8) kullanılırken, PISA'da hem sözel (%33.3) hem sembolik-cebirselsel (%33.3) hem de çoklu temsiller (%33.3) eş düzeyde kullanıma sahiptir. Ulusal sınavlardaki (%62.7) cebir öğrenme alanı ile ilgili problemlerin çoğu, PISA'dakilerin ise tamamı sözel veri ağırlıklıdır.

Geometri ve ölçme öğrenme alanında, ulusal sınavlar tamamen basit seçmeli maddeleri kullanırken, PISA çoğunlukla açık uçlu maddeleri (%76.9) -özellikle de kapalı-yapılı (%53.8) maddeleri- kullanmıştır. Ulusal sınavlarda bu öğrenme alanında standart problemlere yer verme oranı %95.5 iken, PISA'da %85.7'dir. PISA'da kullanılan tüm problemler bağlamsal olup, geometri ve ölçme öğrenme alanında ulusal sınavlardaki problemlerin çoğu (%59.7) bağlam içermemektedir. Yine de kodlama sayılarının yakın olması sebebiyle ulusal sınavların bağlamsal ve bağlam içermeyen problemleri benzer oranda kullandığı da söylenebilir. Hem ulusal sınavlarda (%36.9) hem de PISA'da (%45.5) en fazla görsel temsil kullanılmıştır. Ulusal sınavlardaki geometri ve ölçme öğrenme alanı ile ilgili problemlerin çoğu (%72.2), PISA'dakilerin ise tamamı sözel veri ağırlıklıdır.

Veri işleme öğrenme alanında, hem ulusal sınavlar (%98.9) hem de PISA (%42.9) çoğunlukla basit seçmeli maddeleri kullanmıştır. Ulusal sınavlarda bu öğrenme alanındaki tüm problemler standart iken, PISA'da standart problemlerin yer alma oranı %78.6'dır. Hem ulusal sınavlarda hem de PISA'da veri işleme öğrenme alanı problemlerinin tümü bağlamsaldır. Hem ulusal sınavlarda (%42.9) hem de PISA'da (%52.9) en fazla görsel temsil kullanılmıştır. Hem ulusal sınavlardaki (%73.3) hem de PISA'daki (%88) veri işleme öğrenme alanı ile ilgili problemlerin çoğu sözel veri ağırlıklıdır.

Olasılık öğrenme alanında, ulusal sınavlar tamamen basit seçmeli maddeleri kullanırken, PISA çoğunlukla basit seçmeli maddeleri (%57.1) kullanmıştır. Ulusal sınavlarda bu öğrenme alanında standart problemlere yer verme oranı %80.1 iken, PISA'da %46.2'dir. Yani PISA, geometri ve ölçme alanında standart olmayan problemleri (%53.8) daha fazla kullanmıştır. PISA'da kullanılan tüm problemler bağlamsal olup olasılık öğrenme alanında ulusal sınavlardaki problemlerin çoğu da (%90.9) bağlamsaldır. Ulusal sınavlarda, en çok sözel temsil (%66.7) kullanılırken, PISA'da olasılık öğrenme alanında kullanılan az sayıdaki temsilin tamamı görseldir. Ulusal sınavlardaki (%95.2) olasılık öğrenme alanı ile ilgili problemlerin çoğu, PISA'dakilerin ise tamamı sözel veri ağırlıklıdır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 2003-2019 yılları arasında temel eğitimden ortaöğretime geçiş için yapılan toplam 21 ulusal sınavda yer verilen 450 matematik problemi ile 2003-2019 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan 5 PISA uygulamasında yer verilen ve kamuoyuyla paylaşılan 116 matematik probleminin sahip olduğu niteliklerin öğrenme alanlarına göre durumu incelenmiştir.

Ulusal sınavlarda yer verilen problemlerin belirlenen nitelikleri ile öğrenme alanları birlikte değerlendirildiğinde, en fazla standart problemin sayılar ve işlemler, standart olmayan problemin geometri ve ölçme, bağlamsal problemin sayılar ve işlemler, bağlam içermeyen problemin geometri ve ölçme, farklı türde matematiksel temsil kullanılan problemlerin geometri ve ölçme, sayısal ve sembolik veri ağırlıklı problemlerin sayılar ve işlemler, sözel veri ağırlıklı ya da verilerin dengeli kullanıldığı problemlerde de geometri ve ölçme öğrenme alanı ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm öğrenme alanlarında standart olmayan problemlere nazaran standart ya da sözel veri ağırlıklı problemlerin daha çok kullanıldığı; sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme öğrenme alanlarında bağlam içermeyen, veri işleme ve olasılık öğrenme alanlarında ise bağlamsal problemlerin daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulusal sınavlarda standart problemlerin daha fazla kullanılması ile ilgili bulgu, önceki öğretim programlarında yer alan, problem çözmeye algoritmik ve kural temelli yaklaşılmaması (MEB, 2009) ilkesi ile uyumsuzdur. Ayrıca öğretim programı amaçlarından; öğrencinin üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirerek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilmesi amacına (MEB, 2018), mevcut standart problem ağırlıklı bir değerlendirme ile ulaşılması da pek mümkün görünmemektedir.

Fyhn (2013)'e göre neyin öğretildiğine neyin değerlendirildiği karar vermektedir. Özmen, Taşkın ve Güven (2012) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 7. sınıf matematik öğretmenlerinin çoğunlukla standart ve sözel veri ağırlıklı problemleri kullandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla ulusal sınavların ele aldığı problem niteliklerinin, öğretimi etkilediğini söylemek de mümkündür. Gerçekten de Dünya Bankası'nın 2013 yılında yayınlanan raporunda, öğrenci seçme amaçlı giriş sınavlarının yapılmasının, ülkemizdeki eğitim sisteminin kalitesini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (World Bank, 2013). Diğer yandan, ülkemizin uluslararası karşılaştırmalı sınavlarda veri işleme ve istatistik konularına ilişkin düşük başarı ortalamalarına sahip olması, öğretim programındaki bu öğrenme alanı ve ilgili kazanımların, günlük yaşamla ilişkilendirme ve muhakeme gibi beceriler dikkate alınmadan sadece temel düzeyde şekillendirilmesinden kaynaklandığı da düşünülmektedir (Batur, Özmen, Topan, Akoğlu ve Güven, 2021). Dolayısıyla öğretim programlarının da değerlendirmeleri etkilediği çalışma sonuçlarına göre aşıkardır. Bununla beraber Travers ve Wesbury (1989)'a göre daha düşük bilişsel düzeyler için, testlerde çoktan seçmeli maddelerin kullanımı yeterli olsa da yüksek düzey bilişsel becerileri değerlendirmede verim sağlanamamaktadır (akt. OECD, 1999). Dolayısıyla ulusal sınavlarda tamamen çoktan seçmeli maddelerin kullanımı ve bu çoktan seçmeli maddelerin üst düzey becerileri değerlendirme kapasitesinin az olması, testlerdeki ağırlıklı standart problem kullanımı ile tutarlıdır. Bununla beraber Taplin (2007)'e göre öğrencilere; standart problemler, belirli durumlarda

gerekli olan bilgiyi ayırma; standart olmayan problemler genel kültür ve sağduyu gelişimi ve gerçek yaşam problemleri de sosyal durumlara katılım konularında katkı sağlamaktadır. Bu nedenle hem standart hem de standart olmayan problemlerin uygun ağırlıklarda ve dengeli kullanılması faydalı ve önemli görülmektedir. Nitekim MEB tarafından 2019 yılında yapılmış olan bir araştırma sınavındaki matematik testinde kullanılan 30 sorudan 5 tanesinin açık uçlu olacak şekilde seçilmiş olması (MEB, 2019), bu durumun eğitim otoriteleri tarafından da önemli görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Diğer yandan ulusal sınavlarda yer verilen veri işleme ve olasılık öğrenme alanları dışındaki öğrenme alanlarına ait problemlerde ağırlıklı olarak bağlama yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programı tasarlanırken veri işleme öğrenme alanının uluslararası sınavlarda vurgulanan noktalar dikkate alınarak planlanmasının ve bu öğrenme alanına ait ifadelerin günlük hayatla bağlantılı bir şekilde ele alınmasının göz önüne alındığı ifade edilmektedir. Bununla beraber sayılar ve işlemler öğrenme alanında da benzer şekilde birçok kazanımın gerçek yaşam durumları dikkate alınarak şekillendirildiği, zaten matematiğin de hayatın bir parçası olduğunun unutulmaması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2018). Bu nedenle çalışmadan elde edilen sonuçlara göre veri işleme ve olasılık öğrenme alanlarında bağlam içeren problemlerin ağırlıklı bir şekilde kullanılması, öğretim programında yer alan perspektiflerin değerlendirmelerde de dikkate alındığını ancak diğer öğrenme alanlarına ait değerlendirmeler için bu durumun geçerli olmadığını göstermektedir.

Diğer yandan cebirsel düşünme matematiğin günlük yaşamda çok az kullanılan bir alanı olmamakla birlikte matematiğin tamamına nüfuz etmekte ve onu günlük yaşam için yararlı kılmakta, geometri ve geometrik fikirler de insanların kendi dünyalarını tanımlamada ve analiz etmede kullandıkları ve bu sayede sanat, doğa ve mimariyi anlamlandırdıkları bir alanlardır (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2019). Bu nedenle bir vatandaş olarak öğrencinin gelişiminde matematiğin katkısını arttırmak amacıyla sadece başarı için değil aynı zamanda sosyal dünyayı da anlamayı destekleyecek anlamlı ve gerçek dünya problemlerinin kullanılması gerekmektedir (Atweh, 2007). Bu durum da ancak bağlam içeren problemlerle olabilmektedir. Bu nedenle çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında, bahsedilen öğrenme alanları ile ilgili daha fazla bağlam içeren problemin kullanılması uygun görülmektedir. Ayrıca öğretim programında kavramların farklı gösterimlerinin kullanılması ile ilgili bir özel amaç bulunmakta, öğrenme alanları ile ilgili açıklamalarda da farklı gösterimler kullanma ve bunları ilişkilendirmenin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Ayrıca veri işleme öğrenme alanında da öğrencinin veriyi sunma amacıyla farklı gösterimler kullanmaları ve bu gösterimlerdeki bilgileri kullanarak günlük hayatla ilgili problemler çözüp kurmaları hedeflenmektedir (MEB, 2018). Buna rağmen temsil kullanımı bağlamında öğrenme alanına ilişkin problem sayısı oranlandığında, çalışmanın sonuçları temsil kullanımının -geometri ve ölçme ile veri işleme öğrenme alanları hariç- düşük olduğunu göstermektedir. Mevcut durum, öğretim programında hedeflenen kazanımlara değerlendirme araçlarında yer verilmemesinden kaynaklı olup, bu durumun değerlendirme amacıyla kullanılan problemlerin belirli bir amaca yönelik kısıtlı durumlar içeren yapılar olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

PISA uygulamalarında yer verilen problemlerin nitelikleri ile öğrenme alanları birlikte değerlendirildiğinde; en fazla standart problemin sayılar ve işlemler, standart olmayan problemin geometri ve ölçme, bağlamsal problemin sayılar ve işlemler, dikkat çekici görsel içeren problemin sayılar ve işlemler, sözel veri ağırlıklı ya da verilerin dengeli kullanıldığı problemin de sayılar ve işlemler öğrenme alanı ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca geometri ve ölçme öğrenme alanı dışındaki tüm öğrenme alanlarında standart olmayan problemlere nazaran standart problemlerin daha çok kullanıldığı; tüm öğrenme alanlarındaki problemlerin ise çoğunlukla sözel veri ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber birçok uygulamada; formüle etme, basit hesaplamalar yapma ve benzer süreçleri tekrarlama, basit gerçek yaşam durumları arasında bağlantılar kurma ve problem çözme, verilen bilgiyi kullanma süreçlerine yaklaşık %75, çıktılarının yorumlanması, değerlendirilmesi, akıl yürütme ve genelleme gibi süreçlere de %25 ağırlık verildiği düşünüldüğünde (OECD, 2017) bu durum, çoğu öğrenme alanında standart problemlerin ağırlıklı kullanılması sonucu ile tutarlıdır.

Durumların modellenmesi, değişim ve ilişkilerin incelenmesi, uzayın ve şekillerin tanımlanması, verilerin düzenlenip yorumlanması ve belirsizliklerin ölçüp değerlendirilmesini sağlayan ve çalışmada sayılar ve işlemler öğrenme alanının bir temsilcisi olan nicelik, matematik okuryazarlığının geniş bir içerik alanıdır (OECD, 2019). Dolayısıyla ifade edilen perspektif, sayılar ve

işlemler öğrenme alanı ile ilgili PISA uygulamalarından elde edilen sonuçlar ile tutarlıdır. Diğer yandan günümüz dünyası düzgün veya simetrik olmayan şekillerle doludur. Ancak basit formüller düzensizlikle ilgilenmemektedir. Bu nedenle görüleni anlamak, yapıların alan ve hacimlerini bulmak daha zor hale gelmiştir. Bu durum da durumlara standart olmayan yaklaşımlar ve bakış açıları geliştirmeyi gerektirmektedir (OECD, 2018). Bu nedenle geometri ve ölçme öğrenme alanında standart olmayan problemlerin ağırlıkla kullanılması ile ilgili elde edilen sonuç, bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bununla beraber anlamlı bağlamsal problemlerin çözümü için matematik bilgisini kullanma yeteneği ve matematik içeriğinin anlaşılması modern dünya vatandaşları için oldukça önemli görüldüğünden (OECD, 2019), PISA’da tüm öğrenme alanlarında bağlamsal problemler kullanılmıştır. Diğer yandan çalışma sonuçlarına göre incelenen öğrenme alanlarının çoğunda açık uçlu problemlere daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Zaten PISA da sadece öğrenciden doğru cevabın istenmediği açık uçlu problemlerin daha üst düşünmelere katkısı olduğuna işaret etmektedir (OECD, 1999). PISA’da açık uçlu problemlerin, gerçek yaşam durumlarına yer vermede daha uygun olacağı görüşü (OECD, 2003), uygulamada hem bağlamsal problemlerin kullanımını anlamlı kılmakta hem de standart ve standart olmayan problemlere daha dengeli bir şekilde yer verilmesini açıklamaktadır.

PISA’da yer alan bir matematik yeterliliği olarak sembolik, biçimsel ve teknik beceriler; sembolik ve biçimsel dili çözme, günlük dil ile kullanılan matematiksel dil arasındaki ilişkiyi anlama ve günlük dilden matematik diline çevirmeyi kapsamaktadır (OECD, 2013). Dolayısıyla çalışmadan tüm öğrenme alanlarında sözel veri ağırlıklı problemlerin daha fazla kullanılması ile ilgili elde edilen sonuç, PISA’nın uygulamalarda bu becerilerin ölçülmesini önemli gördüğünü işaret etmektedir. PISA’da temel alınan haliyle temsil yeterliliği, matematiksel nesnelere ve durumların farklı temsil biçimlerini ve karşılıklı ilişkilerini yorumlama ve ayırt etme ile ilgilidir (OECD, 2013). Dolayısıyla sınavlarda temsillere sıklıkla yer verilmesi, problemlere de bu anlayışın bir yansıması olarak görülebilir. Zira matematiksel modellemenin de temel bir unsuru olarak temsiller, öğrencilerin gerçek dünya problemini temel ve ideal anlamda formüle etmelerini sağladığı gibi matematiksel fikirlerin kısa ve öz bir şekilde sunulmasını ve matematiksel fikirlerin aktarılmasını ve düzenlenmesini de sağlamaktadır (OECD, 2018) Ayrıca PISA, verilen problem durumlarının gerçek yaşamla bağlantısını kurmada, özellikle de sayılar ve işlemler öğrenme alanı ile ilgili problemlerde, matematikle doğrudan ilgili olmayan resimleri kullanmıştır.

Çalışmanın PISA uygulamaları ile ilgili elde ettiği bulguların, genel anlamda PISA’da esas alınan perspektiflerle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın bir sınırlılığı olarak, PISA uygulamalarındaki tüm problemlerin açıklanmama durumundan kaynaklı olarak sadece açıklanan problemler üzerinden inceleme durumu dikkate alındığında, açıklanan problemlerin tüm PISA problemleri için güçlü bir temsil ediciliğe sahip olduğu söylenebilir. Diğer yandan PISA uygulamalarında kullanılan tüm matematik problemlerinin sayısının yaklaşık olarak 300 olduğu dikkate alınır, incelenen problem sayısının oldukça iyi bir düzeyde olduğu da ifade edilebilir.

Bu çalışmada ayrıca problemlerin ilgili olduğu öğrenme alanları ile problem türleri birlikte değerlendirilerek, PISA ve ulusal sınavlara ilişkin karşılaştırmalardan sonuçlar da elde edilmiştir. Sayılar ve işlemler, cebir, veri işleme ve olasılık öğrenme alanı problemleri, her iki durumda da çoğunlukla ya da tamamen standart ya da sözel veri ağırlıklı problemler olup, geometri ve ölçme öğrenme alanı problemleri ise ulusal sınavlarda çoğunlukla standart, PISA’da ise -yaklaşık dengeli bir şekilde- çoğunlukla standart olmayan problemidir. PISA’daki tüm öğrenme alanı problemleri bağlamsal olup, ulusal sınavlarda sayılar ve işlemler, cebir ve geometri ve ölçme öğrenme alanlarında bağlam içermeyen problemlere daha fazla yer verilmiştir. Dolayısıyla ulusal sınavlar ve PISA bağlam kullanımı tercihleri bakımından doğrudan farklılaşmaktadır. Bu durumun nedeni şüphesiz PISA’nın temel aldığı matematik okuryazarlığı perspektifidir. Bilindiği üzere matematik okuryazarlığı, çeşitli gerçek dünya bağlamlarındaki problemleri çözmek için, bireyin matematiği formüle etme, kullanma, yorumlama ve matematiksel olarak akıl yürütme kapasitesidir ve olayların tahmini, açıklanması ve tanımlanması için işlemlerin, gerçeklerin ve araçların kullanımını içermektedir (OECD, 2020). Dolayısıyla PISA’da matematik okuryazarlığı, çeşitli gerçek dünya problemlerinden üretilen bağlamlar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu nedenle PISA’da tüm öğrenme alanlarına ilişkin

problemler bağlamsal iken, ulusal sınavlarda çoğu öğrenme alanında ağırlıklı olarak bağlam içermeyen problemler kullanılmıştır.

Bu çalışma 2003-2019 yılları arasında gerçekleştirilen PISA uygulamaları ve ülkemizde ortaöğretime geçiş amacı ile uygulanan ulusal sınavlar ile, ayrıca OECD tarafından kamuoyuyla paylaşılan problemler ile sınırlıdır. Bu çalışmada temel alınan öğrenme alanları ve problem türleri çerçevesi değiştirilerek ya da genişletilerek, ortaöğretime geçiş amacıyla uygulanan sınavların yanında yükseköğretime geçiş için uygulanan ulusal sınavlar da esas alınarak ya da diğer uluslararası karşılaştırılmalı sınavlar da incelenerek benzer çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu sayede daha geniş bir perspektifle, ülkemizdeki ulusal sınavlar ile uluslararası sınavlarda yer verilen problemlerin sahip oldukları niteliklerin öğrenme alanlarına göre farklılaşması ile ilgili sonuçlar elde edilebilir ve ulusal sınavlarda kullanılan tercihler, uluslararası değerlendirmelerde kullanılan tercihlerle karşılaştırılabilir. Ayrıca elde edilen karşılaştırmalardan elde edilen tercih benzerlikleri ve farklılıklarına neden olabilecek sosyal ve kültürel öğelerin araştırılması da önerilebilir.

#### **Lisans Bilgileri**

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

#### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

#### **Etik Beyannameesi**

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

### Kaynakça

- Atweh, B. (2007, Kasım). Pedagogy for socially response-able mathematics education. Australian Association of Research in Education Yıllık Konferansı'nda sunulmuş bildiri. Fremantle, West Australia.
- Batur, A., Özmen, Z. M., Topan, B., Akoğlu, K., ve Güven, B. (2021). A Cross-National Comparison of Statistics Curricula. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(1), 187-201. <https://doi.org/10.16949/turkbilm.793285>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4.b.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. C., ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods* (5. b.). Boston: Pearson.
- Boman, B. (2022). PISA achievement in sweden from the perspective of both individual data and aggregated cross-country data. *Front. Educ.* 6:753347. doi: 10.3389/feduc.2021.753347
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brown, R. (2001, Eylül). Educational values and summative assessment a view across three educational systems. İngiliz Eğitim Araştırmaları Derneği Yıllık Konferansı'nda sunulmuş bildiri, University of Leeds, England.
- Clarke, D., Emanuelsson, J., Jablonka, E., ve Mok, I. A. (2006). The learner's perspective study and international comparisons of classroom practice. D. Clarke, J. Emanuelsson, E. Jablonka, ve I. A. Mok (Eds), *Making connections: Comparing mathematics classrooms around the world* içinde (s. 1-22). Rotterdam: Sense.
- Clarke, D. (2003). International comparative research in mathematics education. A. J. Bishop, M. C. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, ve F. K. Leung (Eds), *Second international handbook of mathematics education* içinde (s. 143-184). Kluwer Academic.
- Corbin, J. M., ve Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3. b.). London: SAGE.
- Deshler, D. D., Mitchell, B. B., Kennedy, M. J., Novosel, L., ve Ihle, F. (2012). Content-area learning. N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* içinde (s. 787-790). Boston, MA: Springer.
- Dong, F., ve Kula, M. C. (2022). Digital device use and scientific literacy: an examination using Programme for International Student assessment (PISA) 2015 data, *Education Economics*, doi: 10.1080/09645292.2022.2063797
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321. doi:10.1080/07399339209516006
- Erdoğan, F. (2022). ICT, learning environment and student characteristics as potential cross-country predictors of academic achievement. *Educ Inf Technol.* doi:10.1007/s10639-021-10848-x
- Finch, H. ve Finch, M. E. H. (2022). The relationship of national, school, and student socioeconomic status with academic achievement: A model for Programme for International Student Assessment Reading and Mathematics scores. *Front. Educ.* 7:857451. doi: 10.3389/feduc.2022.857451
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4. b.). London: SAGE.
- Fyhn, A. B. (2013). Sami culture and values: A Study of the national mathematics exam for the compulsory school in Norway. *Interchange*, 44, 349-367. doi:10.1007/s10780-013-9201-3
- Great Schools Partnership. (2020, Mart 24). Content area. The glossary of educational reform: <https://www.edglossary.org/content-area/> adresinden alındı
- Hitchcock, G., ve Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research* (2. b.). London: RoutledgeFalmer.
- Huckin, T. (2004). Content analysis: What texts talk about. C. Bazerman, ve P. Prior (Eds), *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* içinde (s. 13-32). Lawrence Erlbaum Associates.
- İnci, S., ve Kaya, V. H. (2022). The Relationship between the teacher qualities perceived by students and the achievements of high and low socioeconomic level students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1). doi: 10.14812/cufej.873723



- Jablonka, E. (2003). Mathematical literacy. A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick ve F. K. Leung (Eds), *Second international handbook of mathematics education* içinde (s. 75-102). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Jablonka, E. (2006). Student(s) at the front: Forms and functions in six classrooms from Germany, Hong Kong and the United States. D. J. Clarke, J. Emanuelsson, E. Jablonka, ve I. A. Mok (Eds), *Making connections: Comparing mathematics classrooms around the world* içinde (s. 107-126). Rotterdam: Sense.
- Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A., ve Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2022). The impact of test language on PISA scores. New evidence from Wales. *British Educational Research Journal*, 1–26. <https://doi.org/10.1002/berj.3774>
- Kaya, S., Eryilmaz, N., ve Yüksel, D. (2022). The effects of motivational and metacognitive variables on immigrant and non-immigrant students' reading achievement. *International Journal of Educational Research*, 112. doi: 10.1016/j.ijer.2022.101944
- Khine, M. S., Fraser, B. J., Afari, E., ve Liu, Y. (2022). Language learning environments and reading achievement among students in China: evidence from PISA 2018 data. *Learning Environ Res.* <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09404-8>
- Kolovou, A. (2011). *Mathematical problem solving in primary school*. (Doctoral Dissertation), Freudenthal Institute for Science and Mathematics Education, Faculty of Science, Utrecht University, Utrecht.
- Krulik, S., ve Rudnick, J. A. (1988). *Problem solving: A handbook for elementary school teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Landis, J. R., ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Lim, C. S. (2003). Cultural differences and mathematics learning in Malaysia. *The Mathematics Educator*, 7(1), 110-122.
- Liu, Y. ve Wang, J. (2022). The mediating–moderating model of inquirybased learning and science self-efficacy: evidence from PISA 2015. *International Journal of Science Education*, doi: 10.1080/09500693.2022.2067364
- Loh, M. Y., ve Lee, N. H. (2019). The impact of various methods in evaluating metacognitive strategies in mathematical problem solving. Liljedahl P., Santos-Trigo M. (Eds.) *Mathematical problem solving. ICME-13 monographs* içinde (s. 155-176). Cham: Springer.
- Marquez, J., Lambert, L., Ridge, N. Y., ve Walker, S. (2022). The PISA performance gap between national and expatriate students in the United Arab Emirates. *Journal of Research in International Education*, 21(1), 22–45. doi: 10.1177/14752409221090440
- MEB. (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB.
- MEB. (2011). Ortaöğretim matematik (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) dersi öğretim programı. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Ankara: MEB. [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf) adresinden alındı.
- MEB. (2019). Araştırma Sınavı Matematik Raporu 8. Sınıf. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2020, Mart 28). PISA Nedir? Mart 28, 2020 tarihinde PISA Türkiye Resmî Web Sitesi: [pisa.meb.gov.tr](http://pisa.meb.gov.tr) adresinden alındı.
- Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4. b.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nakahara, T. (2008). Cultivating mathematical thinking through representation. In *Utilizing the representational system. Talk given at the APEC-Tsukuba International Conference (III), Tsukuba, Japan. Retrieved November* (Vol. 17, p. 2019).
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Navarro-Martinez, O., ve Peña-Acuña, B. (2022). Technology usage and academic performance in the Pisa 2018 report. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 130-145. doi: 10.7821/naer.2022.1.735

- OECD. (1999). Measuring student knowledge and skills: A new framework for assesment. Paris: OECD.  
<http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33693997.pdf> adresinden alındı.
- OECD. (2003). Literacy skills for the world of tomorrow: Further results from PISA 2000. Paris: OECD.  
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264102873-en.pdf?expires=1578988848&id=id&accname=guest&checksum=8208455F1019FC2F17B08BF17CBC9F59> adresinden alındı.
- OECD. (2003a). The PISA 2003 assesment framework. Paris: OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264101739-en.pdf?expires=1579010601&id=id&accname=guest&checksum=56F94643FECEA6D69B38EE378130FFA6> adresinden alındı.
- OECD. (2013). PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. OECD. doi:10.1787/9789264190511-en
- OECD. (2017). PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving (Revised edition). Paris: OECD. doi:10.1787/9789264281820-en
- OECD. (2018). PISA 2021 mathematics framework (Draft). Paris: OECD. <http://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-mathematics-framework.pdf> adresinden alındı.
- OECD. (2019). PISA 2018 assessment and analytical framework. Paris: OECD. doi:10.1787/b25efab8-en
- OECD. (2019a). PISA 2018: Insights and interpretations. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> adresinden alındı.
- OECD. (2020, Ocak 28). PISA 2021 mathematics framework. <https://pisa2021-maths.oecd.org/>  
<https://pisa2021-maths.oecd.org/#Overview> adresinden alındı.
- Özmen, Z. M., Taşkın, D., ve Güven, B. (2012). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretmenlerinin kullandıkları problem türlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 246-261.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice* (4. b.). California: SAGE.
- Polya, G. (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton: Princeton University.
- Qian, Q., ve Lau, K. L. (2022). The effects of achievement goals and perceived reading instruction on Chinese student reading performance: Evidence from PISA 2018. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 137-156.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2. b.). London: SAGE.
- Taplin, M. (2007). *Teaching values through a problem-solving approach to mathematics*. Hong Kong: Institute of Sathya Sai Education.
- Üstün, U., Cansız, M., Özdemir, E ve Cansız, N. (2022). Student and school-level factors to predict science literacy for two top-performing countries in PISA 2015: Finland and Singapore, *International Journal of Science Education*, 44:4, 579-603, doi: 10.1080/09500693.2022.2037167
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2019). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (10. b.). Boston: Pearson.
- World Bank. (2013). Promoting excellence in Turkey's schools: Türkiyede okullarda mükemmelliyeti teşvik etmek. Washington DC: World Bank.
- Yang, W., Fan, G. ve Chen, W. (2022). Socioeconomic status, cultural capital, educational attainment and inequality: An analysis based on PISA2018 results of China, Finland, South Korea and Singapore, *International Journal of Educational Research*, 113. doi: 10.1016/j.ijer.2022.101955.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

A comparative study focuses on the similarities and differences among systems to bring explanations for potential differences in matters such as defining culture-specific constituents and values, language, learning/teaching traditions and institutional teaching materials, teaching approaches, and the role of evaluation or exams (Jablonka, 2006). Therefore, students' evaluations of distinct systems and traditions of such evaluations can be included within the scope of comparative research. Undoubtedly, tools that are used by both national and international evaluations in the context of mathematics and shaped by the system aligned with the traditions are mathematical problems. Problems utilized in the exams prepared in a standard construct are devised to evaluate specific knowledge of mathematical subjects, concepts, and themes. In this sense, knowledge and skill areas designated in an academic program are described as the content area while being identified as an equivalent concept to subject and subject area (Great Schools Partnership, 2020).

As each content area has its own knowledge structure, method, and tradition that includes teaching and learning strategies (Deshler, Mitchell, Kennedy, Novosel & Ihle, 2012, p. 787), preferences for teaching the outcomes related to the content areas and evaluating these outcomes can change. Within this scope, the research problem emerged from the need to examine the preferences in PISA as an international perspective and national exams in the context of problem types in mathematics tests included in these exams and content areas and to compare the practices in this sense. Thusly, the purpose of the study is to identify the change in qualities of the problems in the national and PISA mathematics tests administered between 2003 and 2019 in accordance with the problem's corresponding content area and to determine the similarities and differences among the evaluations.

### **Method**

In this study, mathematic test problems in the exams administered in PISA and national secondary education entry exams organized in Turkey were examined in detail through the document analysis method, which is one of the qualitative research approaches. In this context, 116 problems that were used in PISA participated by Turkey (2015 and 2018 questions were not included as the items were not published) and 450 mathematical problems in national exams administered between the years 2003-2019 were analyzed with content analysis in the current study. Content analysis is a method used to make valid interpretations and gain systematic and objective meanings from written, oral, or visual data to define certain phenomena (Downe-Wamboldt, 1992, p. 314).

A coding protocol that involved the codes related to the problem type and content areas was constructed with inductive approach to be used in the content analysis of the study. In this sense, in the preparation of the codes concerning the content areas, the conceptual framework of the research and its comparative nature as research were taken into consideration. Therefore, considering that a standard structure is required, codes related to the content areas were matched with the content areas in the secondary level mathematics curriculum of the Ministry of National Education (MNE) and remained intact throughout the study. In addition, regarding the problem types, a temporary coding protocol was constructed with consideration of the related literature, the conceptual framework of the research, and the findings of the previous research. In the pilot phase of the research, 8 problems included in PISA 2000 and publicized, and 75 problems used in the national exams in 2000, 2001, and 2002, making up the total of 83 problems were examined. The obtained knowledge and experience following the pilot investigation were useful in terms of preparing the coding protocol to investigate the main data set by editing the parts that required revision through expert opinions. To increase the credibility, reliability, and confirmability of the research during the coding process, techniques of adequate participation in data collection process and extended interaction (Patton, 2015), expert review-supervision (Merriem & Tisdell, 2016), and analyst diversification.

## Findings

Among the national exams investigated for the research, 186 problems were detected in the content area of geometry and measurement while 185 problems were found in the numbers and operations. In addition, as for the other content areas, 67 problems in algebra, 22 problems for probability, and 15 for data processing were found. Considering the determined qualities of the problems used in the national exams in pair with the content areas, it was found that the most standard problems were numbers and operations while the non-standard problems were geometry and measurement. Moreover, it was deduced that contextual problems were most in numbers and operations whereas geometry and measurement were under the category of problems without context. Additionally, geometry and measurement had the problems with which various mathematical representations were used, and numbers and operations had the problems with a dominance of numeric and symbolic data. Problems with dominant linguistic data or balanced data were in the area of geometry and measurement. Apart from this, in comparison with the non-standard problems in all content areas, it was found that standard problems or problems with linguistically dominant data were used more and that problems without context were used more with numbers and operations, algebra, geometry and measurement content areas whereas contextual problems were used more in data processing and probability content areas.

Regarding the qualities of the problems included in PISA practices and content areas, it was revealed that numbers and operations were the most standard problems while geometry and measurement constituted the non-standard problems. In addition, contextual and visually-striking problems were related to numbers and operations areas as the problems with linguistically-dominant or balanced data. Furthermore, it was found that compared to non-standard problems, standard problems were used more frequently in all content areas except for geometry and measurement area, and that problems in all content areas mostly included linguistic data.

## Discussion, Conclusion and Recommendations

The result of standard problems being used more in national exams is not consistent with the principle that problem-solving should not be approached algorithmically and based on the rules (MEB, 2009) in previous curricula. Additionally, the purpose of asserting that students must be able to manage their own learning processes deliberately by improving their metacognitive knowledge and skills (MEB, 2018) does not seem likely to be reached through an existing evaluation that is based on standard problems. According to Fyhn (2013), what is evaluated determines what is taught. In a study conducted by Özmen, Taşkın, and Güven (2012), it was found that 7th-grade mathematics teachers mostly used problems with standard and linguistic data in dominance. Therefore, it is plausible to suggest that problem qualities that national exams focus on effect the instruction. Indeed, in accordance with the report published by the World Bank in 2013, it was pointed out that the administration of the entry exams selecting students negatively impacted the Turkish education system (World Bank, 2013). Moreover, to Travers and Wesbury (1989), even though using multiple-choice items in tests was enough for lower cognitive levels, it was not efficient in evaluating cognitive skills of higher levels (cited in OECD, 1999). In other words, using only multiple-choice items in national exams and the low efficiency of these items in evaluating high-level skills are consistent with the use of frequent standard problems in the tests.

On another note, it was deduced that context was often not included in the problems of content areas other than data processing and probability in national exams. It is stated that the data processing area of content should be planned in line with the points highlighted in international exams and that the statements in this content area should be handled in connection with daily life. Similarly, it was noted that many learning outcomes are shaped with consideration of real-life circumstances in the numbers and operations content area, keeping in mind that mathematics is a part of life (MEB, 2018). That is why, the results gathered from the study revealed that the frequent use of problems with the context in data processing and probability content area indicated that perspectives included in the curriculum were taken into consideration in terms of evaluations; however, the same situation was not applicable in evaluations of other content areas.

Considering that the weight of formulating, basic calculation and repeating similar processes, making connections between simple real-life events and problem-solving, and using the given data was 75% in many PISA practices while the weight of interpreting the outputs, evaluating the outputs, and reasoning and generalizing processes was 25% (OECD, 2017), this circumstance is consistent with the result that standard problems are the most frequently-used items in many content areas in PISA. On the other hand, the world of today is filled with irregular and asymmetrical shapes. However, basic formulas are not interested in irregularity. Therefore, comprehending what has been seen and calculating the area and volume of the structures have become more difficult, which requires developing non-standard approaches and perspectives for these circumstances (OECD, 2018). Thus, the frequency of non-standard problems in the content area of geometry and measurement as a result of this study validates this notion. Furthermore, since it is deemed important for modern world citizens to comprehend the skill of using mathematics knowledge and the content of mathematics to solve meaningful contextual problems (OECD, 2019), contextual problems were used in all content areas in PISA. As a mathematical competence in PISA, symbolic, stylistic, and technical skills include deciphering symbolic and stylistic language, understanding the relationship between daily language and mathematical language, and translating daily language into the mathematical language (OECD, 2013). In this sense, the results of the study regarding the more frequent use of the problems with linguistic data in all content areas indicate that PISA emphasizes the assessment of such skills in practice. As addressed in PISA, representation competence is concerned with interpreting and distinguishing various representations and interrelationships of mathematical objects and circumstances (OECD, 2013). Thusly, the frequency of representations in exams can be regarded as a reflection of this understanding of the problems of the study.

The current research is limited to PISA and national secondary school entry exams administered between the years 2003-2019, and the problems publicized by the OECD. It can be recommended that similar studies be conducted by altering or widening the scope of the framework of the content areas and problem types focused on this research. Additionally, further studies can focus on national exams for entering higher education as well as the secondary school entry exams, or other international exams can be examined. Moreover, it is recommended that social and cultural elements that might cause differences and similarities in preferences obtained from the comparisons be investigated.

## School Administrators' and Teachers' Perceptions on Policy Change Implementation Strategies Adoption in Technical Colleges in Southwest Nigeria

Sulaimon ADEWALE <sup>1</sup>

### To cite this article:

Adewale, S. (2022). School administrators' and teachers' perceptions on policy change implementation strategies adoption in technical colleges in Southwest Nigeria. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 735-750. doi: 10.30900/kafkasegt.996019

Research article


Received: 15.09.2021

Accepted: 12.08.2022

### Abstract

Generally, education policy change is intended to improve the education system. The Technical and Vocational Education and Training (TVET) policy as adopted by the federal ministry of education in Nigeria is structured on three major goals believed to ameliorate economic challenges. The accomplishment of these, however, depends on the effectiveness of its policy implementation strategies. This study, therefore, investigated school administrators' and teachers' perceptions of policy change implementation strategies adoption in technical colleges in southwest Nigeria. The research was a descriptive study of the cross-sectional survey design type. It adopted a multi-stage sampling technique. A simple random sampling technique was then used to select four out of the six states in South-west, Nigeria. Respondents in the technical colleges were classified as school administrators (principals and vice-principals) and teachers. Adopting the census method, all the 21 principals, 47 vice-principals, and 570 teachers were sampled. Two self-designed questionnaires were used for data collection. It was found that there was a significant relationship between policy change implementation strategies and goal achievement in technical colleges in Southwest, Nigeria ( $F_{(6,564)} = 25.947$ ;  $p < .005, .217$ ). In conclusion, the inability to fully adopt TVET policy implementation strategies was due to poor funding to acquire adequate training resources, which was the major reason why TVET goals have not been fully achieved in technical colleges. It was recommended based on the findings that colleges should make efforts to reach out to both the Government and NGOs to assist in the provision of training resources for students.

**Keywords:** Policy; policy change; implementation strategies; TVET goals; goal achievement

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Sulady.sa@gmail.com, Department of Educational Management, University of Ilorin, Nigeria.

## Güneybatı Nijerya'daki Teknik Kolejlerde Politika Değişikliği Uygulama Stratejilerinin Kabulüne İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Algıları

Sulaimon ADEWALE<sup>2</sup>

### Atıf:

Adewale, S. (2022). School administrators' and teachers' perceptions on policy change implementation strategies adoption in technical colleges in Southwest Nigeria. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 735-750. doi: 10.30900/kafkasegt.996019

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:** 15.09.2021

**Kabul Tarihi:** 12.08.2022

### Öz

Genel olarak, eğitim politikası değişikliği eğitim sistemini iyileştirmeyi amaçlar. Nijerya'da federal eğitim bakanlığı tarafından benimsenen Teknik ve Mesleki Eğitim ve Öğretim (TMEÖ) politikası, ekonomik zorlukları iyileştirdiğine inanılan üç ana hedef üzerine yapılandırılmıştır. Ancak bunların başarılması, politika uygulama stratejilerinin etkinliğine bağlıdır. Bu nedenle bu çalışma, güneybatı Nijerya'daki teknik kolejlerde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin politika değişikliği uygulama stratejilerinin benimsenmesine ilişkin algılarını araştırmıştır. Araştırma, kesitsel tarama deseninde betimsel bir çalışmadır. Çok aşamalı bir örnekleme tekniği benimsemiştir. Araştırmada, rastgele örnekleme tekniği Nijerya'nın güneybatısındaki altı eyaletten dördünü seçmek için kullanıldı. Teknik kolejlerdeki katılımcılar okul yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları) ve öğretmenler olarak sınıflandırılmıştır. 21 müdür, 47 müdür yardımcısı ve 570 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplamak için araştırmacının tasarladığı iki anket kullanıldı. Güneybatı Nijerya'daki teknik kolejlerde politika değişikliği uygulama stratejileri ile hedefe ulaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulundu ( $F(6.564) = 25.947$ ;  $p < .005$ , .217). Sonuç olarak, TMEÖ politika uygulama stratejilerinin tam olarak benimsenmemesi, teknik kolejlerde TMEÖ hedeflerine tam olarak ulaşamamasının ana nedeni olan yeterli eğitim kaynakları elde etmek için yetersiz finansmandan kaynaklanmaktadır. Bulgulara dayalı olarak kolejlerin, öğrencilere eğitim kaynaklarının sağlanmasına yardımcı olmak için hem Hükümete hem de STK'lara ulaşmak için çaba göstermeleri önerildi.

**Anahtar Sözcükler:** Politika; politika değişikliği; uygulama stratejileri; TMEÖ hedefleri; hedef başarısı

<sup>2</sup>  Sorumlu Yazar, [Sulady.sa@gmail.com](mailto:Sulady.sa@gmail.com), Eğitim Yönetimi Departmanı, Ilorin Üniversitesi, Nijerya.

## Introduction

Nigeria is a country endowed with numerous human and natural resources. Despite this endowment, it is still battling with the challenge of not getting it right to solve its myriad of socio-economic and political problems. Goyol and Sunday (2020) found an inadequate technically trained workforce that possessed relevant skills as a hindrance to the successful industrial growth and unemployment in Nigeria. Similarly, Olurounbi (2021) identified unemployment which is 33.3% as of the fourth quarter of the year 2020, and high-level poverty as a common phenomenon among Nigerians. Thus, Technical Vocational Education and Training (TVET) is being redefined to do the rescue mission and serve many purposes among which are workforce production and skills development. It is also seen as a viable means of addressing these identified challenges as a propelling force for socio-economic growth (Oviawe & Anetekhai, 2019). In their submission, Olabiyi and Uzoka (2020), and Moustafa and Moustafa (2013) described TVET as a sub-set of the education system that prepares students for employment, having acquired relevant skill set, knowledge, and attitude to ease the transition from school to work cum the supply of competent labor to the labor market. Even though Nigeria has since institutionalized technical and vocational education as part of its education sub-sectors, the intending solution through it has not been realized.

With the need to eradicate socio-economic and political imbalances facing all nations of the world, especially the third world nations, Nigeria's federal government made some iconic changes to the establishment, operation, and curriculum of TVET. This was done to make allowance for progressive development in the country. These changes are taking place as a result of the country's past experiences and the current need to get rid of youth rising unemployment. The government has well moved a step further to set some policy guidelines to guide the direction of the changes. A retrospective look at the establishment and operation of technical colleges in Nigeria suggests a lot of changes in the form of reforms have taken place, especially after independence in 1960. This is conspicuously seen in the National Policy on Education (NPE) document, which described education as the instrument par excellence for engendering national development (the Federal Republic of Nigeria, [FRN], 2013). The changes made to TVET policy are intended to improve the teaching and learning of this sub-education system. The policy change is necessary because the TVET policy as adopted by the federal ministry of education in Nigeria is structured on three major goals believed to ameliorate socio-economic challenges.

Restatement of policy guidelines for TVET by the government, therefore, reflects some notable changes among which are curriculum structuring, creation of entrepreneurship education unit, ICT education components, the use of digital facilities, creation of career counseling unit, advocacy, and educational agencies, that is, National Board for Technical Education (NBTE) National Business and Technical Examination Board (NABTEB) among others. Justifying the need for policy change, Abolade and Yusuf (2005) found that majority of tutors in all technology institutions in Nigeria are ill-prepared and lack competence in the incorporation of ICTs in their instruction. In addition to the need for these changes, Adewale (2018) asserts that the changes are being carried out to meet up with what is obtainable in the world of technical education, so Nigeria is a country endowed with abundant natural resources and cultural diversity. For instance, TVET is the sector that has been harnessed by the advanced countries in general and the Asian tigers (These are Hong Kong, Singapore, South Korea, and Taiwan) that experienced a season of exceptional growth from 1965 to 1995 in particular. Extolling the import of TVET, Gebru (2017) submits that Ethiopia earned the title of African tiger like the Asian tigers, because of its ability to develop manpower in specialized skills areas, which is helping in building its economy. It has been argued that Nigeria's economy can also get to a greater height like the Asian tigers if it's planning, policies, and investment can be youth-centered (Babatunde, 2016).

---

<sup>3</sup> Note: This study was extracted from the author's year 2018 PhD thesis.



To put these changes into action, strategies were put in place among which are capacity building, funding models, public-private partnership, publicity, and awareness creation among others as specified in the national education policy document (FRN, 2013). For instance, the Government stated in the master plan for TVET that 20,000 teachers (4,000 annually) must be trained by 2010 (FME, 2005). Foulger, Graziano, Schmidt-Crawford, and Slykhuis (2017) have rightly submitted that teachers who are the drivers must correct the mismatch in their training. The school administrators and teachers in all TVET institutions remain germane to the successful implementation of the policy. Their capacities must be developed and must be well mobilized with needed resources for policy implementation which will be transformed into goal achievement. To walk the talk of change, for instance, the Lagos state government has since been organizing training for both the school administrators and the teachers to upgrade their administrative, technological and academic prowess. In 2015, Lagos State Technical and Vocational Education Board, [LASTVEB] partnered with SLOT through the Teachers Industrial Works Experience Scheme [TIWES] to train teachers on the best practices in the industry (The Guardian, 2015).

However, Okoli et al. (2020) report that the sector is still not functioning properly as projected despite the adjustment made by the government to the existing policy document. This could be due to the approach to the implementation of the policy. Furthermore, it must be noted that no matter how good these policies might look, their accomplishment depends on the effective use of its policy implementation strategies which include staff awareness, staff capacity building, funding models, public-private partnerships student careers counseling services, publicity, and accessibility. Howes, et al. (2017) noted that policy implementation failure is a reason why goals are not achieved.

Among the goals of TVET institutions is working to produce the supposed manpower required by employers to grow the economy. It is still worrisome that, the geometric increase in the number of unemployed graduates has created socio-economic and security challenges in Nigeria, which presupposes that the goals of establishing these institutions are yet to be achieved. Although, it is on record that various regimes have been making efforts to actualize TVET goals through policy formulation.

Researchers have attributed the inability to achieve TVET goals to several factors, among which are policy inconsistency and implementation problems. Osam (2013) and Dike (2013) affirmed that underfunding has contributed to the low social acceptability of TVET schools, which discourages parents and youths from patronizing them. These notwithstanding, findings have revealed that employment would be created if TVET synergizes industries (Ezeani, 2014; Ibidapo, 2015; Raimi & Akhuemonkhan, 2014). Thus, the study focuses on teachers' perceptions of policy change implementation strategies adoption and goals achievement in technical colleges in South-west, Nigeria.

Specifically, the objectives of this study were to determine the level of school administrators' and teachers' awareness of TVET policy change and implementation strategies in technical colleges in South-west Nigeria; to examine the colleges' adoption of TVET policy implementation strategies as stated in policy change documents, to determine the level of goal achievement in technical colleges in Southwest Nigeria and, determine the relationship between policy implementation strategies and TVET goal achievement in technical colleges in Southwest, Nigeria. Based on these specific objectives, the following research questions were raised to guide the study:

1. What is the administrative and instructional teachers' level of TVET policy change and implementation strategies awareness in technical colleges in South-west Nigeria?
2. Do colleges adopt TVET policy implementation strategies as stated in the NPE document?
3. What is the level of goal achievement in technical colleges in South-west, Nigeria?
4. Do policy implementation strategies have a relationship with TVET goal achievement in technical colleges in South-west, Nigeria?

The findings of this study may be of immense benefit to TVET administrators, especially at colleges by providing them with efficient and effective strategies suitable for the transformation of TVET, and the timing of adoption of each of the strategies to facilitate the attainment of goals of establishing technical colleges. The findings of this study will add to the existing knowledge banks, and help the educational stakeholders (government, educational planners, principals, teachers, parents, and students) to comprehend the importance of efficient management of the limited available human and material resources to ensure a quality, instead of a poor quantitative social demand approach to education, particularly TVET in Nigeria. The findings of this study may act as a propelling force to raise the status of TVET, and call the attention of the government to its necessity for eradication of unemployment and the attainment of other goals of Nigeria on TVET. Finally, the findings of this study may help the curriculum planners to modify the curriculum to suit the current needs of Nigerians and not only make entrepreneurship education mandatory but set the ball rolling in TVET institutions, to make individual citizens self-employed and reliant and de-emphasize the search for a white-collar job.

### **Literature Review**

This section presents the review of relevant literature to the study. Concept of TVET, policy implementation for goal achievement, and the roles of the school administrators and teachers in TVET policy implementation.

#### **Concept of TVET**

Any nation that premises its developmental efforts on science and technology in this contemporary world will be rated among the top world economies (Okorafor & Nnajofo, 2017). TVET is an indispensable component of national development strategies in many nations because of its impact on productivity and economic development (Chukwuma, 2015). This is the more reason why it is globally acknowledged as a virile tool for empowering people to enjoy sustainable life and socio-economic development. The renewed agitation by the citizen for an improved TVET system that provides knowledge, skills, attitude, and technology is ongoing in many countries (Arfo, 2015). Immediately after Nigeria attained independence in 1960, Adewale (2018) and Okorafor and Nnajofo (2017) reported that the first reform done by the government was to change the curriculum from the inherited one from the colonialist to a vocationalised one with the introduction of 6-3-34 in 1977. Furthermore, the government of Nigeria found it worthy to establish the National Board for Technical Education in 1977 to coordinate all technical colleges and polytechnics as manpower-producing institutions (Adewale, 2018) and an initiative that will address the manpower gap identified by the third national development plan.

Skills are the basis for individual employability and national competitiveness. In the contemporary world, the demand for a labor force with relevant skills has remained unfulfilled (Agrawal, 2013). If this unfulfilled requirement must be fulfilled, utmost attention must be given to transferable skills acquisition through TVET. Given the need for skills development, three major goals of TVET in Nigeria were stated in its national education policy document which, are to (Federal Republic of Nigeria [FRN], 2013):

1. Provide trained manpower in the applied sciences, technology, and business, particularly in craft, and advanced craft at technical levels;
2. Provide the technical knowledge and vocational skills necessary for agricultural, commercial, and economic development;
3. Give training and impart the necessary skills to individuals who shall be economically self-reliant.

Despite these laudable triadic goals, and adjustments in the national policies on education, goals of technical vocational education and training are yet to be realized, more so TVET is positioned to drive the nation's economy. Complaints still come from all stakeholders (parents, policymakers, instructional teachers, and employers of laborers worldwide and Nigeria in particular. The lamentations are unemployment, half-baked graduates, security threat, and accumulated debts on the society cum

individuals and in fact, an importation-based nation that cannot even produce toothpicks for local consumption, let alone for international use. These inadequacies have been attributed to many yet-to-be-solved problems and poor implementation strategies serving as clogs in the wheel of TVET's success in Nigeria. Poor use of implementation strategies has accounted for policy inconsistency (Adewale, 2018), unqualified teachers (Akanbi, 2017), and lack of enough funding among others. In addition, the Lagos Chamber of Commerce and Industry (2021) and Adesugba (2019) argue that some available courses of study in many TVET institutions are mismatched to the employers' demand, while some are obsolete which results in lamentation on the part of industries. The connection between TVET and industries is still weak (African Union [AU], 2015) which is one of the reasons why its contributions are not felt in Nigeria despite the policies from successive governments. Administrators' misconception of TVET, inadequate political will, social relegation of its graduates, rapid rate of technological changes, and poor motivation for the teachers are some of the arguments raised for its ineffectiveness (Omoisejimi, Brume-Ezewu, Brume-Ezewu, Nwobu, & Nweke, 2018). Hence, the need for the government to fortify TVET's linkage with industries, to meet up with the changing requirements.

### **Policy Implementation for Goal Achievement**

Policies are mostly initiatives by the government to steer the direction of a particular sector for the easy realization of objectives. Okafor and Nnajiifo (2014) describe policies as formal and written empowerment tools that guide the decision, and actions of managers and their subordinates in strategy implementation. Therefore, education policies are guidelines stated mostly by the government to direct the education system. According to Okorafor and Nnajiifo (2017) "education policies are means of directing education system usually emanate from the government". Policies are dynamic and so, not static; they keep changing to meet the yearning of a country. A policy change is normally a response to a problem or set of problems in a sector, and must, therefore, begin with an appreciation of the educational sector and its context. When an assessment is carried out to determine the efficacy of a particular policy and the result shows that the purpose of putting the policies in place is not yet met, policy change may be inevitable. A change in education policy is always preceded by sector analysis which usually starts with the identification, and comprehension of main sectoral issues relevant to the country.

The policy on education remains the nucleus through which reasonable analysis and substantial evaluation of the education system could be done. As such, education policies must be carefully stated and must work together with national and international needs. No doubt about the fact that the Nigerian government and every citizen agreed to the efficacy of TVET as it is in other countries. However, the major challenge is strategies for making it work (Akanbi, 2017) which has to do with policy implementation.

Implementation is a stage where plans and strategies are turned into action to achieve the set goals and objectives upon which plans were made (Ndzoyiya, 2019). The level at which policies are implemented is a delicate stage where plans are executed to see if they can achieve the goals earlier stated. Given the fragility of the stage, Ogbonaya (2010) described it as the stage where preparation made in the abstract is carefully concretized through the commission of resources to it. Policy implementation according to Malik (cited in Iqbal, Muhammad, Imdadullah, & Alam, 2012) is the activities that are embarked upon in the light of the established policies in a country. By implication, TVET policy implementation is a stage where the government plans are turned into action with the aid of implementation strategies by relevant stakeholders. In technical colleges in Nigeria where TVET programs are offered, the administrative staff and teachers are saddled with the responsibility of policy implementation. Effectively implemented TVET programs will boost food production and employment opportunity (Uwaifo, 2014). Failure at the implementation stage could be a result of factors like poor understanding of the policy by the implementors, poor selection or choice of strategies, insufficient policy implementation resources, and (or) inability to form a connection between policy and what is obtainable in the environment of implementation among others.

## **The Administrative Staff and Teachers in Technical College as Policy Implementers**

The principals of various technical colleges are the chief executive officer of their colleges. They see into the implementation of the broad and specific government policies on TVET. They departmentalize/sectionalize the duties and saddle their subordinates (vice-principals, teachers, non-teaching staff, and students) with the responsibilities of execution (Adewale, 2018). Going by these duties of administrative staff, the onus is on them to adopt and adapt where and when necessary, relevant strategies for the implementation of policies for goal achievement.

Teachers on the other hand are more important to curriculum implementation as they use the curriculum on daily basis. They interact as instructional staff with the students and the principals, as such, teachers in technical colleges can make or mar the attainment of the educational objectives (Omokhodion, 2008). To guarantee effective learning in schools, teachers' competence must be high (Nbisa, 2012). Teachers being the main aid to learners must have their competencies covering both pedagogical and content knowledge competencies that will accompany the effort of the learners. In addition, there is a limit to teachers' effectiveness without adequate teaching and learning resources (Orhodho, Waweru, Ndichu, & Nthinguri, 2013).

This study is anchored on general system theory, which was developed by German biologist Ludwig Von Bertalanffy in 1925 (Adams, 2013). A system that could be closed and opened systems is a set of components that mingles with one another for a common goal.

Closed systems are completely self-supporting, and do not interact with the environment (Oyedijo, 2009). An opened system mutually on the other hand acts upon its environment. An education system is described as an open system by Ijaiya (2012) because it is greatly influenced by its environment from which it receives most of its inputs (financial, material, and human resources), and it expectedly has to react to changes in the environment. Opened system theory is suitable for this study as it gives a detailed account of the instreaming of TVET policies from the government to the college where the administrative and instructional teachers implement the policies to accomplish its goals. The inputs are the policies and the training resources. When new TVET policies are dispatched to technical colleges, the onus is on the principals to implement them with strategies. Similarly, the output is a stage where the accomplishment of the set goals is checked, such that the potency of inputs and throughput are ascertained. For TVET, the output is determined using the manpower produced for the society, employed graduates, and the relevance of the acquired skills. There should be an adequate turning of educational policies into reality if Nigeria must be transformationally developed (Muyiwa, 2015). The feedback stage is for the appraisal, which will reshape what to be sent into the system subsequently.

### **Method**

This section presents the research design, participants, demographic information, and data analysis techniques.

#### **Research Design**

This was a descriptive study of the cross-sectional survey design type. It provides data for describing the status of phenomena or relationships among phenomena at a fixed point in time (Ihudiebube-Splendor & Chikeme, 2020). A cross-sectional study is a snapshot of the frequency and characteristics of a condition in a population at a particular point in time. This method is the best for this study because the study was to assess the condition of the object of study (technical colleges) and reveal situations that might go unnoticed.

#### **Participants**

The target population for this study consisted of 21 government technical colleges in the South-west geo-political zone of Nigeria. The study adopted a multi-stage sampling technique to select the

participants. The purposive sampling technique was used to select only government technical colleges. Using the stratified random sampling technique also, the participants in each of the selected government technical colleges were grouped into two administrative strata (principals and vice-principals) and academic staff (instructional teachers). 21 principals, 47 vice-principals, and 626 teachers were sampled using the census purposive sampling method, totaling 570 respondents. This data was collected as part of the author's doctoral thesis in the year 2018.

### Demographic Information

Table 1 provides the demographic data of the participants.

Table 1.  
School Administrators' and Teachers' Qualifications

Academic Qualification	Fr equency	Perc centage (%)
PhD	2	0.4
M.Ed	29	5.1
MA/ M.Sc	63	11.1
PGDE	75	13.2
B.ED/BA/B.S	275	48.2
Btech/ HND	90	15.8
NCE/ OND	25	4.4
OTHERS	11	1.9
TOTAL	570	100

Table 1 indicates the typologies of academic qualifications possessed by the sampled technical colleges' personnel in South-west, Nigeria. Only two (0.4) teachers have a doctorate which was the highest academic qualification among the participants. This was not astonishing, because it is not a basic requirement to teach in secondary schools, more so it is not a tertiary institution. Also, 29 (5.1%) of the respondents were Master's degree (M.Ed) holders in education, while 63(11.1%) had Master's degrees in arts and sciences (MA/M.Sc). Also, teachers without teaching qualifications, but had obtained postgraduate degrees in education (PGDE) were 75 (13.2%).

Furthermore, bachelor of education, art, and sciences (B.Ed/BA/B.Sc) degrees holders were 275 (48.2%) while bachelor's degree in technology (Btech) and HND certificates in which more TVET courses are learned at the tertiary level were 90 (15.8%). In addition, NCE/ OND holders were 25 (4.4%) while (Others), that is secondary school leavers and Trade Test Certificate (TTC) are 11 (1.9%). Although, the academic qualifications of teachers in technical colleges in South-west, Nigeria were encouraging, more still needs to be done on those with no higher qualifications to upgrade. Imagine, in this 21<sup>st</sup> century, a secondary school leaver teaching in secondary schools.

### Instrumentation

Data were collected in this study with two self-designed questionnaires. The first questionnaire titled "Policy Change Implementation Strategies Questionnaire (PCISQ)" has 38 items to determine policy change implementation strategies and the second questionnaire titled "Goal Achievement in Technical and Vocational Education and Training Questionnaire (GATVETQ)" has 16-item to determine TVET goal achievement. The respondents were made to rate the items, choose and tick freely among the five response options of very high (VH) = 4, high (H) =3, fair (F) =2, low (L) =1, not available (NA) =0. The instruments are self-developed for the doctoral thesis in 2017 (Adewale, 2018).

Content validity of the instruments was done by experts from academia. Cronbach alpha reliability method was used to determine the reliability of the two questionnaires. The Cronbach alpha coefficient obtained was 0.68 for the policy change implementation strategies questionnaire and 0.81 for goal achievement in technical and vocational education and training questionnaire.

**Data Analysis Techniques**

The data collected were analyzed using frequencies and percentages for demographic information of the participants, Mean rating, standard deviation, rank-ordering, and linear multiple regression analysis were used to analyze research questions. To arrive at a decision, any policy change implementation strategy item that has a mean score that falls between 0.01 and 1.99 was low, the mean score that is within the range of 2.00 and 2.49 is moderately adopted by the technical colleges as stated in the policy document while any item that is between 2.50 and 5.00 is adjudged highly achieved.

**Decision Rule to Determine Levels/ Extents of Implementation and Achievement**

	Percentage	Mean scores
Highly achieved	70% -100%	2.50 – 5.00
Moderately achieved	50% - 69%	2.00 – 2.49
Lowly achieved	40% - 49%	0.01 – 1.99
Poorly achieved	0% -39%	

**Findings**

In this study, only 502 teachers returned the instrument while all the 21 principals and 47 vice-principals returned the instruments. Therefore, the analysis was based on the number of the returned instruments and not the previously projected 694 respondents. Table 2 answers research question 1, table 3 answers research question 2, table 4 answers research question 3, while tables 5-7 present answers to research question 4 raised in this study.

Research Question 1: what is the administrative and instructional teachers’ level of TVET policy change and implementation strategies awareness in technical colleges in South-west Nigeria?

Table 2.

The level of School Administrators’ and Teachers’ Awareness of TVET Policy Changes and Implementation in Technical Colleges in South-west, Nigeria

Awareness level	School Administrators		Teachers	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Low level of awareness	1	1	6	1.2
Moderate level of awareness	4	6	42	8.4
High level of awareness	63	93	454	90.4
Total	68	100	502	100

Table 2 indicates that the majority of the participants were aware of changes that have occurred to TVET policies and their implementation strategies. Only 0.6 (1%) of the administrators have a low level of awareness while 6 (1.2%) have a low level of policy change awareness. A significant proportion was moderately aware on the side of the administrators and teachers with 4.4 (6%) and 42.4 (8.4) respectively, while most of them were highly aware with 63(93%) and 454 (90.4%) respectively. The addition of the two ratings (high and moderate awareness) resulted in 67.4 (99 %) for the administrators while teachers resulted in 496.4(98.8%). This implies that approximately 99% of the participants were aware of the new development in the policy on TVET.

Research Question 2: do colleges adopt TVET policy implementation strategies as stated in the NPE document?

Table 3.

Colleges' Adoption of TVET Implementation Strategies as Stipulated in the National Policy on Education Document.

S/N	Items	N	Mean	SD	Remark
1	Staff capacity building	570	2.47	0.81	Moderate
2	Funding models	570	1.96	0.95	Low
3	Public-Private Partnerships	570	2.51	1.38	High
4	Students' career counseling service	570	2.19	1.37	Moderate
5	Publicity and accessibility	570	2.79	0.82	High

Table 3 shows the means scores of the responses of respondents on the adoption of the TVET implementation strategies in the various colleges in South-west, Nigeria as stipulated in the NPE document. Publicity and accessibility cum PPP have the highest mean score of 2.79 and 2.51 respectively. Staff capacity development, funding, and students' career counseling service were not adequately adopted. This implies that further training to be able to implement the policies must be given to teachers.

Research Question 3: what is the level of goal achievement in technical colleges in South-west, Nigeria?

Table 4.

The level of Goal Achievement in Technical Colleges in South-west, Nigeria.

Rating	Manpower Production		Entrepreneurial Skills development	
	Frequency	%	Frequency	%
Highly achieved	134	23.5	66	11.5
Moderately achieved	163	28.5	123	21.5
Lowly achieved	184	32.2	243	42.6
Poorly achieved	89	15.6	138	27.2
Total	570	100	570	100

Table 4 indicates the levels of goal achievement in technical colleges in South-west, Nigeria. From the table, only 23.5% of manpower production has been highly achieved, 28.5 % was moderately achieved, 32 % and 15.6 % were lowly and poorly achieved. Furthermore, on entrepreneurial skills development, 11.5% rated highly achieved, 21.5 % moderately achieved while 42.6 % and 27.2 % were for low and poor achievement. This implies that, even with the addition of highly achieved and moderately achieved ratings which were 33%, the entrepreneurial skills development goal had not been fully achieved as many graduates were still not self-reliant due to a lack of innovative skills.

Research Question 4: do policy implementation strategies have a relationship with TVET goal achievement in technical colleges in South-west, Nigeria?

Table 5.

Adjusted R Square Value for the Model Summary of Perceptions on Policy Change Implementation Strategies on Goal Achievement in Technical Colleges in South-west, Nigeria

Model	R	R2	Adjusted R2	Std. The error in the Estimate
	0.465	0.217	0.208	3.04952

Predictors: (Constant), Staff awareness, Staff capacity building, Funding models, Public-private partnership' Students career counseling service, publicity, and accessibility

From the result in Table 7, the adjusted R<sup>2</sup> (0.217) has a poor fit. This reveals that the constructed multiple regression model of the independent variables (awareness, staff capacity building, funding models, Public-private partnership, student counseling services, and publicity and accessibility) account for 22% variance in the dependent variable (TVET goal achievement). The results of the Analysis of Variance (ANOVA) for the model are shown in Table 6.

Table 6.

Adjusted R Square Value for the Model summary of perceptions on Policy Change Implementation Strategies for Goal Achievement in Technical Colleges in South-west, Nigeria

Model	Sum of squares	df	Mean square	f	sig
Regression	1447.784	6	241.297	25.947	.000 <sup>b</sup>
Residual	5235.648	563	9.3		
Total		6683.432	569		

a. Dependent variable: goal achievement in technical colleges

b. Predictors: (Constant), Staff awareness, Staff capacity building, Funding models, Public-private partnership Students career counseling service, publicity, and accessibility

The results of the ANOVA, F (df 6, 563) =25.947, p< 0.000), indicate a statistically significant relationship (stronger than 0.05) between the independent variables and dependent variables. Based on this significant relationship, the coefficient for the Beta weight for the amount of standard deviation unit of change in the dependent variable for each standard deviation unit of change in the dependent variable was calculated. The results are shown in Table 7.

Table 7.

Coefficients for Policy Change Implementation Strategies and Goal Achievement in Technical Colleges in South-west, Nigeria.

Model	Unstandardised Coefficients		Standardised Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	22.103	2.138			
Staff awareness	-.150	.107	-.053	.396	.163
Staff Capacity Building	.121	.043	.117	2.843	.005
Funding models	.137	.137	.177	3.686	.000
PPP	.031	.036	-.085	-2.575	.395
Student career Counseling	.131	2.138	.205	4.401	.000
Publicity and Accessibility	.209	.072	.024	2.879	.004

The standardized coefficients in Table 7 revealed that:

- The independent variable, students' career counseling service value has the strongest positive effect on the TVET goal achievement because the Beta ( $\beta = .205$ ,  $p = .000$ ) shows a statistically significant relationship because the alpha value is less than 0.05.
- The independent variable, funding models has the next stronger positive effect on the TVET goal achievement because the Beta ( $\beta = .177$ ,  $p = .000$ ) shows a statistically significant relationship because the alpha value is less than 0.05.



- c. The independent variable, staff capacity building has the next stronger positive effect on the TVET goal achievement because the Beta ( $\beta = .117$ ,  $p = .000$ ) shows a statistically significant relationship because the alpha value is less than 0.05.
- d. The independent variable, public-private partnership has the next stronger negative effect on the TVET goal achievement because the Beta ( $\beta = -.085$ ,  $p = .395$ ) shows no statistically significant relationship because the alpha value is higher than 0.05.
- e. The independent variable, staff awareness has the next stronger negative effect on the TVET goal achievement because the Beta ( $\beta = -.053$ ,  $p = .163$ ) shows no statistically significant relationship because the alpha value is higher than 0.05.
- f. The independent variable, staff capacity building has the next stronger positive effect on the TVET goal achievement because the Beta ( $\beta = .024$ ,  $p = .004$ ) shows a statistically significant relationship because the alpha value is less than 0.05.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

The study examines the administrative and instructional teachers' perceptions of policy change implementation strategies adoption in technical colleges in southwest, Nigeria. General findings indicate that technical colleges are implementing the identified TVET policies but at a different pace due to differences in their approaches to the adoption and adaptation of the implementation strategies.

The result emerging from the first research question on the level of awareness of implementation strategies shows that most of the participants were highly aware of TVET policy change and implementation strategies. This aligns with Afolabi (2019) who found that teachers' awareness and ability to implement various research findings do not affect students' academic performance. The implication is that the school administrators should have been reporting improvement in TVET policy change implementation in technical colleges in the south-west, of Nigeria, but due to the inadequacies of other factors for a successful policy implementation like financial and material resources, this has not been achieved. This may be one of the reasons why unemployment and poverty are still lingering and spreading like cancer in Nigeria, especially among the youths.

Furthermore, the finding of research question two reveals that not all TVET policy change implementation strategies have been adopted by the technical colleges in South-west, Nigeria as specified by the nation's education policy document, particularly in the area of staff capacity development. The outcome also shows that some of the strategies were adapted by the school administrators based on the peculiarities of the environment where the colleges are located. For instance, there is a difference in the use of publicity as a strategy and, while some use social media and other mass media like radio gingles other colleges adopt the pasting of posters and rallies. From the information gathered in the field from the principals, localization of the implementation strategies was common among them. Students were taxed to provide some equipment for the schools, the inauguration of business clubs to sensitize the students on why they are in the college and what they stand to gain in terms of being their boss, self-reliant, and becoming employers of labors. Also, publicity strategy was area principals have devised various methods. It includes the use of SMS, posters, and banners to communicate with members of the public. Other methods were community self-help, discretion on which course to be offered, determined mostly by the available resources and patronage, the flexibility of admission policy, and staff capacity building. Similarly, teachers' capacity-building strategy was not the same. It is worrisome that some do not even develop the capacity of teachers at all. This finding was in line with the opinion of Oyesiku (2013) who asserted that many tutors were tutoring their students with methods they learned at least 15 years ago in their various teachers' training institutions. This implies that the knowledge, skills, and methodology teachers gained during their period of university training may have been obsolete and not conform to the new trend in knowledge in all fields of endeavor. It was found that the resources to train were largely inadequately available, while some were not even available, let alone adequate. One common thing in all the sampled schools is that they lack a school clinic except for a school in Ogun state, which is essential in TVET institutions as they do more practical where equipment is used and accidents may occur. Hence,

the government at all levels should look into this area urgently to save lives from workshop accidents. This aligns with findings by Akanbi (2017); Osam (2013) and, Bello and Babawuro (2013) that some of the needed facilities were not only unavailable; the few available ones were not functioning.

Research question three also reveals that the TVET goals have been attained on an average level. The attainment of the goal of entrepreneurial skills development of the students as a goal is still very low. This implies that the supposed skills expected of the trainees to function later in their lives as job creators and not job seekers still straggling. This study also found that adaptation of the TVET policy implementation strategies in the technical colleges varied and depended on the location of the colleges; rural or urban. This conforms to the finding of Akanbi (2017) that the gap between policy implementation and goal attainment in Nigeria is still wide. The finding further reveals that the problem which is not peculiar to Nigeria alone (some other African countries inclusive) is the problem of moving from mere document to on-the-ground implementation. In the same vein, the finding of Okorafor and Nnajiifo (2017) attest to the inability to implement policies, poor institutional framework, and lack of political will as the causes of goal attainment.

Research question four shows that there is a relationship between policy implementation strategies and goal achievements but to different degrees. This implies that each of the implementation strategies has a varying degree of relationship with goal achievement. The study found that students' career counseling service was in operation in most of the technical colleges in South-west, Nigeria. However, this department in most of the colleges visited lacked the professional counselors to do this job. It was also found that staff awareness had a high negative relationship with TVET goal achievement, which indicates that an increase in the level of awareness of staff, as a policy change implementation strategy, did not lead to improvement in the TVET goal achievement. This was because of the use of the internet and social media such as Facebook, WhatsApp, and LinkedIn among others today by the teachers, to keep them updated about new development in TVET. However, it had a negative relationship with goal achievement due to the lack and inadequacies of other policy implementation strategies. Furthermore, staff capacity building in the model indicated that it has a positive relationship with TVET goal achievements. This presupposes that an increase in staff capacity building brought about improvements in the achievement of the goal in technical colleges. The training undergone by the teachers made them understand the subject they teach better and exposed them to the innovations in their areas of specialization. This aligns with Fennema and Franke (cited in Ishikwen & Benjamin, 2014) who found that understanding the subject matter is a prerequisite to effective teaching

Conclusively, the goals of TVET have not been fully realized in technical colleges in Nigeria because TVET policies keep changing as technology and the implementation strategies too were not adequately used by the colleges. The colleges were found to have concentrated more on a few strategies (awareness creation among the staff, publicity of TVET programs among the members of the community, and partial implementation of Public-Private Partnerships cum students' career counseling services) despite the significance of strategies in goal achievement in technical education in South-west, Nigeria.

Based on the findings of this study that despite the high level of school administrators' and teachers' awareness of the change in TVET policy, and implementation strategies, TVET goals have not been fully achieved. It was therefore recommended that a standing committee on awareness and publicity should be created to sustain the high level of staff awareness; Colleges should make efforts to reach out to both Government, and NGOs to assist in the provision of training resources; Colleges should localize their policy implementation strategies in such a way that the host communities will understand and benefit from and; Improvisation of training materials should be seen as a virile alternative means of getting students trained.

#### Limitations of the study

The study is not without any limitations. The sample was drawn only from government-owned technical colleges. Private-owned technical colleges were not included. This may affect its generalization. Future

studies may study both government and privately owned TVET institutions to determine how policy implementation strategies are adopted to actualise TVET goals in Nigeria

### **Copyrights**

The works published in the e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Ethics Statement**

In this study, we declare that the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" are complied with and that we do not take any of the actions based on "Actions Against Scientific Research and Publication Ethics". At the same time, we declare that there is no conflict of interest between the authors, that all authors contribute to the study and that all the responsibility belongs to the article authors in case of all ethical violations.

#### **Ethics Committee Approval Information**

The name of Ethics Committee: University of Ilorin, University Ethical Review Committee

The date of Ethich Committee Approval: 10.08.2017

Ethics Committee Approval Number: UERC/ASN/2017/950

### References

- Abolade, A. O., & Yusuf, M. O. (2005). Information and communication technologies (ICTs) and the Nigeria teacher education programme. *African Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-19. Retrieved July 29, 2016, from [www.unilorin.edu.ng](http://www.unilorin.edu.ng)
- Adams, H. (2013). *Systems theory*. Retrieved August 15, 2016, from [www.siu.edu](http://www.siu.edu)
- Adesugba, A. (2019, May 15). Addressing skills, youth unemployment and job mismatch problem. *ACCI Best center*. June 21, 2021 retrieved from <http://www.accibestcentre.com>
- Adewale, S. (2018). *Policy change implementation strategies and goal achievement in technical colleges in South-west, Nigeria*. University of Ilorin , Educational Management. Ilorin: University of Ilorin.
- Afolabi, S. S. (2019). Awareness about and implementation of research findings on mathematics education among teachers in selected schools in Ibadan, Nigeria. *Makerere Journal of Higher Education*, 10(2), 201-212.
- Akanbi, G. O. (2017). Prospects for technical and vocational education and training (TVET) in Nigeria: Bridging the gap between policy document and implementation. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(2), 1-15. retrieved in March 09, 2022
- Arfo, E. B. (2015). *A comparative analysis of technical and vocational education and training policy in selected Africa countries*. PhD Thesis, University of KwaZulu-Natal , Durban.
- Chukwuma, E. M. (2015). Vocational and Technical Education: a solution to unemployment among graduates in Nigeria. *Journal of Policy and Development Studies*, 9(2), 90-94. Retrieved from <http://www.arabianjbm.org>
- Federal Republic of Nigeria [FRN]. (2013). *National Policy on Education*. Lagos: Nigerian Educational Research Council.
- Foulger, T. S., Graziano, K. J., Schmidt-Crawford, D., & Slykhuis, D. A. (2017). Teacher educator technology competencies. *Journal of technology and teacher education*, 25(4), 413-448. retrieved in June 22, 2021 from <http://www.learnteclib.com>
- Goyol, A., & Sunday, G. (2020). Bridging the skills gap of graduates of technical colleges and the industries in Nigeria. *International Journal of Vocational and Technical Education Research*, 6(1), 1-9.
- Howes, M., Wortley, L., Potts, R., Dedekorkut-Howes, A., Serrao-Neumann , S., Davidson , J., . . . Nunn, P. (2017). Environmental sustainability: A case policy implementation failure? *Sustainability*, 9(2), 165.
- Ihudiebube-Splendor, C. N., & Chikeme, P. C. (2020). A descriptive cross-sectional study: Practical and feasible design in investigating health care-seeking behaviour of undergraduates. *SAGE Research Methods Case: Medicine and Health*.
- Ijaiya, N. Y.S (2012). *Management that matters: Key to sustainable education*. Ilorin: Unilorin Press.
- Moustafa, M., & Moustafa, W. (2013). *Technical vocational education and training: challenges and priorities in developing countries*. Retrieved from <http://www.unevoc.unesco.org>
- Muyiwa, S. A. (2015). Education and politics: Its implication to national transformation in Nigeria. *Public Policy and Administration Journal*, 5(8), 39-45. Retrieved in December 12, 2016, from <http://www.iiste.org>
- Nbisa, J. B. (2012). Teacher' competence and students' academic performance in senior secondary schools chemistry: Is there any relationship? *Global journal of Educational Research*, 11(1), 15-18.

- Ndzoyiya, L. C. (2019). *Analysis and evaluation of strategic planning and implementation at TVET colleges: A case study of Lovedale college*. Entrepreneurial Studies and Management. Durban University of Technology.
- Okoli et al (2020). 21st century TVET policy and practices in Nigeria: challenges and enhancement measures. *Vocational Education and Technical Journal*, 2(1), 13-21
- Okorafor, A. O., & Nnajiifo, F. N. (2017). TVET policies and practices in Nigeria: Why the gap. *European Journal of Education Studie*, 3(4), 612-624. Retrieved in March 10, 2022
- Olabiyi, S. O., & Uzoka, N. (2020). Innovative policies for implementation of TVET curriculum in enhancing students competencies for sustainable industrial development in South-west, Nigeria. *Vocational and Technical Education Journal*, 2(1), 56-64.
- Olurounbi, R. (2021, March 15). Nigeria unemployment rises to 33%, second highest on global list. *Bloomberg*. Retrieved in June 21, 2021 from <http://www.bloomberg.com>
- Omoosekejimi, A. F., Brume-Ezewu, S., Brume-Ezewu, E. G., Nwobu, B. K., & Nweke, A. C. (2018). ICT and Digital literacy skills: a mechanism for efficient teaching in Nigeria colleges of education. *Journal of information and knowledge management*, 9(3), 57-71. Retrieved in June 21, 2021
- Oviawe, J. I., & Anetekhai, A. O. (2019). Reinventing appropriate strategies for curriculum development and implementation in Technical vocational education and training in Nigeria for global competitiveness. *Journal of Education and Vocational Research*, 10(2), 31-40.
- Oyedijo, A. (2009). *Essentials of management*. Ibadan: Paramount books limited.
- The Guardian. (2015, August 27). LASTVEB partners Slot to train technical teachers. *The Guardian*. Retrieved in May 4, 2022 from [www.guardian.ng](http://www.guardian.ng)
- The Lagos Chamber of Commerce and Industry. (2021, April 6). Skills mismatche worsen's Nigeria's unemployment situation. *Bussiness day*. Retrieved in June 21, 2021 from <http://www.businessday.com>
- Uwaifo, V. O. (2014). Challenges of technical and vocational education and the need for its sustained participatory compliance in a developing economy. *The first international Conference of Nigeria Association of Teachers of Technology*. Ado-Ekiti: Greeline Publisher.

## The Effect of School Principals' Spitefulness Behaviors on Teachers' Organizational Cynicism Levels

Hüseyin ASLAN<sup>1</sup>

### To cite this article:

Aslan, H. (2022). Okul müdürlerinin kindarlık davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 751- 769. doi:10.30900/kafkasegt.1108963

**Research article**


**Received:**25.04.2022

**Accepted:**12.08.2022

### Abstract

This research has been carried out to reveal the effect of school principals' spitefulness behaviours on teachers' organisational cynicism. The research was carried out with correlational survey model which is one of quantitative research methods. 10376 teachers who work at primary, secondary and high schools in central districts of Samsun during 2021-2022 academic year consist the population of the research. Sample of the study consists of 371 teachers which were chosen with random sampling method. Personal information survey, Elma's (2019) "Administrative Spitefulness Scale" and "Organisational Cynicism Scale" developed by Brandes, Dharwadkar and Dean (1999) and adapted to Turkish by Kalagan (2009) were used in data collection. Statistical analyses of this study were performed with SPSS program. In the analysis of data, frequency, percentage distribution, arithmetic mean, standard deviation, Kolmogorov Smirnov Test, Scheffe Test, t-test, one-way analysis of variance ANOVA, Pearson product moment correlation coefficient were used and basic linear regression analysis was conducted in order to examine the regression objective of the research. As a result of the implementation of Administrative Spitefulness Scale, the teachers indicated that the school administrators exhibit spitefulness behaviour at "low level". Also it was revealed that while teachers' opinions about the spitefulness behaviours of their school principals show no significant difference in terms of the variables of professional seniority, branch and school type; they show significant difference as to the variables of gender and marital status. As a result of the implementation of Organisational Cynicism Scale to the study group, cynicism perceptions of the teachers was found to be at "low level". Teachers' cynicism levels didn't show any significant difference as to demographical variables. According to the teachers' perceptions at the end of the study, a statistically positive and medium level relation was revealed between administrative spitefulness and organisational cynicism and their sub dimensions; and spitefulness level of the school administration is seen to be a positive and medium level significant predictor of the teachers' organisational cynicism perceptions.

**Keywords:** Organizational spitefulness, organizational cynicism, teacher, principal

<sup>1</sup>  Assistant Professor Doctor, huseyarslan@yahoo.com, Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Turkey

## Okul Müdürlerinin Kindarlık Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine Etkisi

Hüseyin ASLAN<sup>1</sup>

### Atf:

Aslan, H. (2022). Okul müdürlerinin kindarlık davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 751- 769. doi:10.30900/kafkasegt.1108963

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:** 25.04.2022

**Kabul Tarihi:**12.08.2022

### Öz

Bu araştırma, okul müdürlerinin kindarlık davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine etkisini ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde yapılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Samsun merkez ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 10376 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 371 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla kişisel bilgi anketi, Elma'nın (2019) "Yönetmelik Kindarlık Ölçeği" ve Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen ve Kalagan (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışmanın istatistik analizleri SPSS programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzdelik dağılım, aritmetik ortalama, standart sapma, Kolmogorov Smirnov Testi, Scheffe Testi, t Testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA, Pearson çarpım-moment korelasyon katsayısı ve araştırmanın yordama amacını sınamak üzere de çoklu regresyon analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler okul yöneticilerinin "düşük düzeyde" kindarlık davranışı sergilediklerini algılamaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticilerini yönetmelik kindarbulma düzeyleri; cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Mesleki kıdem, branş ve okul türü değişkenlerine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerinin algılarına göre bir farklılık çıkmamıştır. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları "düşük" düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin sinizm düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre; yönetmelik kindarlık ve örgütsel sinizm ile yönetmelik kindarlık ve örgütsel sinizmin alt boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ve okul yönetiminin yönetmelik kindarlık düzeyinin öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Örgütsel kindarlık, örgütsel sinizm, öğretmen, müdür

<sup>1</sup>  Dr.Öğr.Üyesi, huseyarslan@yahoo.com, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

## Giriş

Sosyal birer varlık olarak insanlar, diğer insanlarla etkileşme ve iletişim kurma ihtiyacı duyarlar. Bireyler başkaları ile kurdukları etkileşimleri ve kişilerarası ilişkilerinde olumlu ya da olumsuz duygular yaşayabilmektedirler. Olumsuz duyguların başında öfke, kin ve düşmanlık duyguları gelmektedir (Tiryaki Göksu, 2018). Bu olumsuz duygular süreç içinde artarak kindarlık davranışına dönebilir. Kindarlık, kendilerine hiçbir fayda sağlamadığını, bireylere ve topluma zarar vereceklerini bildiği halde başkalarına zarar verme kazanımlarını engelleme olarak açıklanabilir (Marcus, Zeigler-Hill, Mercer ve Norris, 2014). Gurtman (1992) kindarlığı, diğer insanlara karşı yaşanan güvensizlik duygusu, kendisi dışındaki insanların istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamak olarak ifade etmiştir. Kindarlık kendinden başkalarının başarılı olmalarını, hedeflerine ulaşmalarını engellemek için üstün bir çaba sarf etmek olarak değerlendirilebilir (Ewing, Zeigler-Hill ve Vonk, 2016). Kindarlık davranışı bireyleri ve örgütleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Elma, 2019; Kasalak ve Aksu, 2016; Kıral ve Nayır, 2019). Örgütlerde görülmesi muhtemel olan kindarlık, güven, yaratıcılık, iklim gibi hususlarda olumsuz etkiler oluşturabilir. Ayrıca tükenmişlik, işe yabancılaşma, sinizm gibi çalışanlar üzerinde olumsuz sonuçları da ortaya çıkarabilmektedir (Koçyiğit ve Tekel, 2021). Alanyazın incelendiğinde örgütsel alanda kindarlık konusunu ele alan ulusal (Elma, 2019; Kıral ve Nayır, 2019; Tiryaki Göksu, 2018; Varol Bilgin, 2021; Yılmaz, 2019) ve uluslararası (Zeigler Hill ve Norris, 2014; Wobker, 2015; Bracht ve Zylbersztejn, 2018; Rodgers ve Dahling, 2018) çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda kindarlık davranışlarının çalışanların işlerine ve örgüte yabancılaşmalarına, örgüte karşı olumsuz tutum ve davranışlara sebep olduğu, çalışanlarda sinik davranışların daha fazla sergilenmesine yol açtığı belirtilmektedir.

Örgütsel sinizm, çalışanların çalıştıkları kuruma karşı oluşturdukları negatif duygu, tutum ve davranışlardır (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998). Örgütsel sinizm çalışanların örgütün karar, uygulama ve politikalarına karşı sahip oldukları karamsar ve güvensiz düşünceleri kapsamaktadır (Fettahlıoğlu, Tatlı, Yüksel, Özkan ve Gödeoğlu, 2014). Örgütlerde yanlış yönetilen değişim süreçleri, aşırı stres ve karmaşık rol yükleri, bireysel ve örgütsel beklentilerin karşılanmaması, çalışanlara destek olmama, liyakat dışı işe alımlar ve terfiler, statü, amaç ve çıkar çatışmaları, örgütsel yapıdan kaynaklı karmaşıklıklar, karar süreçlerinin tek taraflı olma durumları, iletişimsizlik, ayrımcılık, adaletsiz uygulamalar, etik ihlaller sinizmin nedenlerinden bazılarıdır (James, 2005; Kalagan, 2009; Pelit ve Pelit, 2014). Çalışanlar arasında örgütsel sinizme neden olan faktörler örgütün kendisi ve bireysel kaynaklı olarak ele alınmaktadır. Örgütsel kaynaklı nedenler arasında, yanlış yönetilen değişim süreçleri, adaletsiz davranma, bireylere fazla rol yükleme, çalışanların gereksinimlerini dikkate almama, çalışanları kararlara katmama, çalışanların kariyer yönetimine önem vermeme yer almaktadır. Bireylerin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim, gelir düzeyi gibi kişisel ve mesleki özellikler ile algılama ve yorumlama farklılıkları bireysel nedenler arasındadır (İnce, 2018).

Örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Örgüt çalışanların emeklerinin karşılığını alamadıklarına inanmaları, örgütün dürüstlük, samimiyet ve adaletten yoksun olduğu inancı bilişsel boyutu; öfke, saygısızlık, utanma ve aşağılanma duyguları duyuşsal boyutu; çalışanların örgüte yönelik olumsuz duygu ve düşüncelerini ifade etmek için gösterdikleri gözlenebilir tepkiler ise davranışsal boyutu oluşturmaktadır (Dean vd. 1998; Kosa, 2019). Örgütlerde sinizm, işten ayrılma niyetinde artış, düşük örgütsel bağlılık, güvensizlik, düşük motivasyon ve performans, zayıf iletişim, psikolojik sözleşme ihlali algısı, iş tatmini eksikliği, düşük örgütsel destek algısı, değişime karşı dirençte artış, örgütsel hedeflere duyarsızlaşma, işe yabancılaşma, örgütsel bağlılıkta azalma gibi bireysel ve örgütsel boyutta birçok olumsuz duruma neden olmaktadır (Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2016; Sucu, 2019). Örgütsel sinizm, birçok örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Alanyazında örgütsel sinizmi konu alan eğitim örgütlerinde yapılmış ulusal (Altinkurt ve ark., 2014; Demirtaş, Özdemir ve Küçük, 2016; Kahveci ve Demirtaş, 2015; Gökyer ve Türkoğlu, 2018) ve uluslararası (Satılmış, vd..2018; Yim ve Moses, 2016; Acaray ve Yildirim, 2017; Yasin ve Khalid, 2015; Korkut ve Aslan, 2016) çalışmalara rastlanmıştır.

Bu bağlamda eğitim örgütlerinde, çalışanların kurumlarına karşı geliştirebilecekleri olası örgütsel sinizm davranışlarının ve ilişkili diğer örgütsel değişkenlerin ortaya konmasına yönelik



çalışmaların yapılması gerektiği önemli görülmektedir. Alanyazın tarandığında yönetsel kindarlık ve örgütsel sinizmin ilişkisini ortaya koyan çalışmalara ulaşılamamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin kindarlık davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu anlamda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kindarlık davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kindarlık davranışlarına ilişkin algıları; cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları; cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş ve okul türü değişkenleri bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin kindarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
6. Okul müdürlerinin kindarlık davranışları, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli iki veya ikiden fazla değişkenin birlikte değişimi veya değişimin derecesinin belirlenmeye çalışıldığı modeldir (Karasar, 2010). Araştırmada okul müdürlerinin kindarlık davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine etkisi incelenmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Samsun ili merkez ilçelerdeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında, ilk ve ortaokullarda ve liselerde çalışan toplam 10376 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 371 öğretmenden oluşmaktadır. Anderson'un (1990), farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklüğü tablosu esas alındığında .05 güven düzeyinde 50 bin kişilik bir evrenden 381 kişilik örneklem sayısının yeterli olacağı görülmektedir (Akt. Balcı, 2004) Kuramsal örneklem büyüklüğü tablosu göz önüne alındığında çalışma evreninden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 371 öğretmenin örneklem için yeterli olacağı varsayılmıştır. Örneklemini oluşturan öğretmenlerin, 126'sı erkek, 245'i kadındır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin, 301'i evli iken, 70'i bekârdır. Yine öğretmenlerden 41'i okul öncesi, 116'sı sınıf öğretmeni iken, 214'ü ise branş öğretmenidir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin 25'i okul öncesi eğitim kurumlarında, 136'sı ilkokullarda, 154'ü ortaokullarda ve 56'sı liselerde çalışmaktadır. Mesleki kıdem bakımından ise öğretmenlerin 23'ünün 1-5 yıl, 62'sinin 6-10 yıl, 211'inin 11-20 yıl ve 75'inin 21 ve daha fazla yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Okul türü bakımından ise en büyük grubu ilkokul (136) ve ortaokul (154) öğretmenleri oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada okul yöneticilerinin yönetsel kindarlık davranışlarını belirlemek için Elma (2019) tarafından geliştirilen "Yönetsel Kindarlık Ölçeği" ve öğretmenlerinin sinizm düzeylerini belirlemeye için de Kalagan (2009) tarafından uyarlanan "Örgütsel Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır.

### **Yönetsel Kindarlık Ölçeği**

Verilerin toplanmasında, yöneticilerin kindarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Elma (2019) tarafından geliştirilen Yönetsel Kindarlık Ölçeği kullanılmıştır. Yapı geçerliliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için ilkin 300, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için sonradan 543 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Ölçeğin, açıklayıcı faktör analizi kullanılarak maddeler bazında yapılan analizden sonra özdeğeri 1'in üstünde olan tek boyutlu bir ölçekten oluştuğu anlaşılmıştır. Tek boyuttan oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı ise 67.78 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da ölçek maddelerinin tek faktör altında anlamlı bir yapı oluşturduğu ve

standart faktör yük değerlerinin .55 ve üzerinde olduğu saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmaya çalışılan model için ( $\chi^2/df$ , RMSEA ve CFI, GFI, AGFI, SRMR ve NNFI) istatistiksel uyum ölçütleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanlarının Cronbach's Alpha değerleri .98, Guttman değeri .95 ve Spearman Brown değeri .95 olmuştur. Bu değerler, "Algılanan Yönetmel Kindarlık Ölçeği"nin öğretmenlerin yöneticilerin kindarlık davranışlarına ilişkin algılarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüm yapabileceğinin kanıtı olarak kabul edilmiştir. Söz konusu ifadeler "hiçbir zaman", "nadiren", "ara sıra", "çoğu zaman", "her zaman" olmak üzere beşli Likert ölçeği ile derecelendirilmiş, ayrıca bu çalışma kapsamında toplanan veriler üzerinden elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Cronbach Alpha değeri .94 olarak belirlenmiştir.

### Örgütsel Sinizm Ölçeği

Brandes'in (1997), geliştirdiği örgütsel sinizm ölçeği 14 maddeden oluşmaktadır. Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) ölçeği tekrardan gözden geçirerek, davranışsal boyuttan bir madde çıkarmıştır (Kalağan, 2009). Türkiye'de ilk olarak Erdost ve diğerleri (2007), 14 maddelik örgütsel sinizm ölçeğini Türkçeye çevirmiş ve ölçeğin faktör yapısını incelemiştir. Bu çalışmada kullanılan on üç maddelik ölçeği Kalağan (2009) dilsel eşdeğerlik analizini yaparak ölçeği Türkçeye çevirmiştir. Örgütsel sinizm ölçeğinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyut yer almaktadır. Bilişsel sinizm boyutunda beş madde, duyuşsal ve davranışsal sinizm boyutlarında ise dörder madde bulunmaktadır. Brandes ve diğerleri (1999), ölçme aracının faktör yük değerlerini, bilişsel.63 ile .81; duyuşsal.75 ile .80 ve davranışsal boyut için ise .54 ile .80 arasında değiştiğini bulmuşlardır. Alt boyutlara uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha değerleri sırasıyla, .86, .80 ve .78 olarak hesaplanmıştır (Kalağan, 2009).

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından örgütsel sinizm ölçeğine uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha değeri .90 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (1999), Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının,  $0.60 \leq \alpha < 0.90$  aralığında olmasının araştırmanın oldukça güvenilir,  $0.90 \leq \alpha < 1.00$  aralığında olmasının ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterdiğini belirtmektedir (Akt. Can, 2014). Bu sonuç, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek alt boyutlarının Cronbach Alpha değeri ise sırasıyla bilişsel .89, duyuşsal .94 ve davranışsal .74 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucunda "Kaiser-Meyer-Olkin" (KMO) değeri .895; Barlett testi ise  $p < .05$  olarak hesaplanmıştır. KMO testi, verilerin yeterliğini göstermektedir. KMO değeri 0.7 ve üzeri ise "İyi", 0.5-0.7 arasında ise "Yeterli", 0.5'in altında ise "Yeterli ilişkiyi sağlayacak veri ihtiyacı" anlamındadır. Barlett testi sonucunda p değerinin 0.05'in altında olması ölçek maddeleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Can, 2014: 303). Bu sonuçtan verilerin faktör analizi için uygun, veri sayısının ise iyi düzeyde yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada ölçek maddeleri, "Tamamen Katılıyorum" için (5), "Katılıyorum" için (4), "Kısmen Katılıyorum için (3), "Katılmıyorum" için (2), "Hiç Katılmıyorum" için (1) şeklinde puanlanmış ve ortalama değerler alınmıştır. Puanların yükselmesi örgütsel sinizm düzeyini arttığını göstermektedir. Ayrıca ölçek boyutlarının puan ortalamalarının yorumlanmasında, 1-2.33 arasında ise düşük düzeyde sinizmi, 2.34 - 3.66 arasında ise orta düzeyde sinizmi, 3.67-5 arasında ise yüksek düzeyde sinizmi ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında toplanan veriler üzerinden elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Cronbach Alpha değeri sırasıyla bilişsel boyutu için .84, duyuşsal boyutu için .89 ve davranışsal boyutu için .80 olarak hesaplanırken tüm ölçek için ise .82 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

İlk aşamada uygulanma amacı ile öğretmenlere dağıtılan ve yanıtlanmış tüm ölçekler, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve sağlıklı doldurulmamış ölçeklerin sonuçları iptal edilmiştir. Daha sonra verilerini sağlıklı bir şekilde doldurduğu anlaşılan 371 kişiye birer kod (ID) numarası verilmiştir. Veri analizinde ilk olarak anket sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanmış ve devamında verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Araştırmada verilerin normal dağılıma uygunluğu basıklık-çarpıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenerek belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan Örgütsel Kindarlık Ölçeği için çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla -.503 ve -.565; Örgütsel Sinizm Ölçeği için -.085 ve .580; örgütsel sinizmin alt boyutlarından bilişsel alt boyutu için .018 ve -.545; duyuşsal alt boyutu için -.044

ve .633; davranışsal alt boyutu için ise -.051 ve .048 olduğu ve Kolmogorov-Smirnov değerlerinin tüm ölçekler ve alt boyutlar için  $p > .05$  olduğu görülmüştür. Her iki ölçek ve alt boyutlar için basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ve -1 aralığında olması ve Kolmogorov-Smirnov değerleri  $p > .05$  olması nedeniyle verilerin normal dağılım koşulunu sağladıkları kabul edilmiş (Büyüköztürk, 2006) ve verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın bir ve üçüncü sorularını test etmek için, ölçeklerin toplam ve her bir boyutunun toplam ile maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir.

Araştırmanın dört temel amacını sınamak için ankette yer alan bağımsız kategorik değişkenlere göre “ilişkisiz grup t testi” ve “tek yönlü varyans analizi” (ANOVA) işlemleri yapılmıştır. ANOVA’da istatistiksel açıdan farklılık bulunduğu durumlarda bu kümülatif farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için “Post-hoc” tekniklerden “Scheffe” veya “Tamhane çoklu karşılaştırma testi” gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın beşinci problemini sınamak üzere ölçekler toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler, Pearson ile sınanmıştır. Son olarak araştırmanın yordama amacını sınamak üzere çoklu regresyon analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi en az .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın tüm istatistik analizleri SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 22.10.2021 tarih ve 2021-849 sayılı oluru ile yapılmıştır.

### Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın alt problemleri ve onlara ilişkin bulgulara yorumlara yer verilmiştir. Okul müdürlerinin yönetsel kibarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarına ilişkin istatistik bulguları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Yönetsel Kibarlık Ölçeği ve Örgütsel Sinizm Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Toplamlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçekler	Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	Madde Sayısı
Yönetsel Kibarlık	Toplam Ölçek	371	2.15	1.02	26
	Bilişsel	371	1.86	1.13	5
Örgütsel Sinizm	Duyuşsal	371	2.41	1.12	4
	Davranışsal	371	2.15	1.02	4
	Toplam Ölçek	371	2.17	1.14	13

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin yönetsel kibarlık algı ortalamalarının ( $\bar{x} = 2.15$ ) ile “düşük” düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenler okul yöneticilerinin kibarlık davranışlarını düşük düzeyde algılamışlardır. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algı ortalamalarının ise ( $\bar{x} = 2.17$ ) “düşük” düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Örgütsel sinizm alt boyutları incelendiğinde öğretmenler en çok duyuşsal alt boyutta sinizm yaşarken onu sırasıyla davranışsal ve bilişsel alt boyutlar izlemektedir.

Okul müdürlerinin yönetsel kibarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetsel Kibarlık ve Örgütsel Sinizm Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Yönetsel Kibarlık	Erkek	126	1.64	0.91	369	.923	.00*
	Kadın	245	1.55	0.84			
Örgütsel Sinizm (Toplam Ölçek)	Erkek	126	2.08	1.02	369	-.959	.34
	Kadın	245	2.19	1.02			

Tablo 2 devam ediyor.

Bilişsel	Erkek	126	2.15	1.20	369	-.270	.79
	Kadın	245	2.18	1.10			
Duyuşsal	Erkek	126	1.73	1.05	369	-1.571	.12
	Kadın	245	1.93	1.16			
Davranışsal	Erkek	126	2.34	1.11	369	-.915	.36
	Kadın	245	2.45	1.13			

\*p&lt; .05

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin yönetsel kindarlık algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği [ $t_{(399)} = .923$ ;  $p < .05$ ] görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerini yönetsel anlamda daha kindar olarak algılamaktadırlar.

Örgütsel sinizm bakımından Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerinin hem tüm ölçekte hem de tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği [ $t_{(399)} = -.959$ ;  $p > .05$ ] görülmektedir.

Okul müdürlerinin kindarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Medeni Durum Değişkenine Göre Yönetsel Kindarlık ve Örgütsel Sinizm Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Yönetsel Kindarlık	Evli	301	1.56	0.86	369	-.795	.02*
	Bekâr	70	1.66	0.88			
Örgütsel Sinizm (Toplam Ölçek)	Evli	301	2.14	1.01	369	-.300	.765
	Bekâr	70	2.18	1.05			
Bilişsel	Evli	301	2.16	1.13	369	-.570	.569
	Bekâr	70	2.24	1.16			
Duyuşsal	Evli	301	1.82	1.12	369	-1.33	.183
	Bekâr	70	2.02	1.16			
Davranışsal	Evli	301	2.44	1.13	369	1.17	.241
	Bekâr	70	2.27	1.08			

\*p&lt; .05

Tablo 3 incelendiğinde, okul müdürlerinin yönetsel kindarlık davranışlarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği [ $t_{(399)} = -.795$ ;  $p < .05$ ] ve bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre okul müdürlerini yönetsel anlamda daha kindar bulmuşlardır.

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerinin hem tüm ölçekte hem de tüm alt boyutlarda medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği [ $t_{(399)} = -.300$ ;  $p > .05$ ] görülmektedir. Medeni durum değişkeni bakımından kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel sinizm ve alt boyut algıları farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin kindarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yönetmel Kindarlık ve Örgütsel Sinizm Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss		KT	Sd	KO	F	P
Yönetmel Kindarlık	1-5 yıl	23	1.62	0.93	G. arası	1.411	3	.470	.624	.600
	6-10 yıl	62	1.56	0.81	G. içi	276.671	367	.754		
	11-20 yıl	211	1.54	0.82	Toplam	278.082	370			
	21 ve üstü	75	1.70	1.01						
	Toplam	371	1.58	0.87						
Örgütsel Sinizm (Toplam Ölçek)	1-5yıl	23	2.12	1.23	G. arası	.276	3	.092	.088	.967
	6-10yıl	62	2.15	1.05	G. içi	384.137	367	1.047		
	11-20 yıl	211	2.13	0.95	Toplam	384.413	370			
	21 ve üstü	75	2.20	1.13						
	Toplam	371	2.15	1.02						
Bilişsel	1-5 yıl	23	2.16	1.31	G. arası	.492	3	.164	.126	.945
	6-10 yıl	62	2.11	1.05	G. içi	477.559	367	1.301		
	11-20 yıl	211	2.17	1.11	Toplam	478.050	370			
	21 ve üstü	75	2.23	1.25						
	Toplam	371	2.17	1.14						
Duyuşsal	1-5 yıl	23	1.87	1.35	G. arası	1.643	3	.548	.431	.731
	6-10 yıl	62	1.99	1.20	G. içi	466.818	367	1.272		
	11-20 yıl	211	1.81	1.03	Toplam	468.462	370			
	21 ve üstü	75	1.89	1.25						
	Toplam	371	1.86	1.13						
Davranışsal	1-5 yıl	23	2.32	1.29	G. arası	.592	3	.197	.155	.926
	6-10 yıl	62	2.37	1.17	G. içi	466.258	367	1.270		
	11-20 yıl	211	2.41	1.07	Toplam	466.850	370			
	21 ve üstü	75	2.47	1.19						
	Toplam	371	2.41	1.12						

Tablo 4 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin yönetmel kindarlık algılarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [ $F_{(371)} = .624$ ;  $p > .05$ ]. Mesleki kıdem değişkeni bakımından öğretmenlerin yönetmel kindarlık algıları farklılaşmamaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerinin hem tüm ölçekte hem de tüm alt boyutlarda mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği [ $F_{(371)} = .088$ ;  $p > .05$ ] görülmektedir.

Okul müdürlerinin kindarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının branş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Branş Değişkenine Göre Yönetsel Kindarlık ve Örgütsel Sinizm Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Branş	N	$\bar{x}$	ss		KT	Sd	KO	F	P
Yönetsel Kindarlık	Okul Öncesi	41	1.56	0.76	G. arası	.989	2	.495	.657	.519
	Sınıf Öğ.	116	1.51	0.82	G. içi	277.092	368	.753		
	Branş	214	1.62	0.91	Toplam	278.082	370			
	Toplam	371	1.58	0.87						
Örgütsel Sinizm (Tüm Ölçek)	Okul Öncesi	41	2.03	0.95	G. arası	2.622	2	1.311	1.264	.284
	Sınıf Öğ.	116	2.06	1.01	G. içi	381.791	368	1.037		
	Branş	214	2.22	1.03	Toplam	384.413	370			
	Toplam	371	2.15	1.02						
Bilişsel	Okul Öncesi	41	2.09	1.05	G. arası	3.144	2	1.572	1.218	.297
	Sınıf Öğ.	116	2.06	1.09	G. içi	474.907	368	1.291		
	Branş	214	2.25	1.17	Toplam	478.050	370			
	Toplam	371	2.17	1.14						
Duyuşsal	Okul Öncesi	41	1.73	1.09	G. arası	1.573	2	.787	.620	.538
	Sınıf Öğ.	116	1.81	1.07	G. içi	466.888	368	1.269		
	Branş	214	1.91	1.16	Toplam	468.462	370			
	Toplam	371	1.86	1.13						
Davranışsal	Okul Öncesi	41	2.24	1.09	G. arası	3.571	2	1.786	1.418	.243
	Sınıf Öğ.	116	2.32	1.15	G. içi	463.279	368	1.259		
	Branş	214	2.49	1.11	Toplam	466.850	370			
	Toplam	371	2.41	1.12						

Tablo 5 incelendiğinde branş değişkenine göre öğretmenlerin yönetsel kindarlık algılarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [ $F_{(371)} = .657$ ;  $p > .05$ ]. Branş değişkeni bakımından öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları farklılaşmamaktadır.

Aynı şekilde Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerinin hem tüm ölçekte hem de tüm alt boyutlarda branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği [ $F_{(371)} = 1.264$ ;  $p > .05$ ] görülmektedir.

Okul müdürlerinin kindarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Türü Değişkenine Göre Yönetsel Kindarlık ve Örgütsel Sinizm Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Okul türü	N	$\bar{x}$	ss		KT	Sd	KO	F	P
Yönetsel Kindarlık	Okul öncesi	25	1.71	0.83	G. arası	2.143	3	.714	.950	.417
	İlkokul	136	1.51	0.82	G. içi	275.939	367	.752		
	Ortaokul	154	1.57	0.90	Toplam	278.082	370			
	Lise	56	1.72	0.92						

Tablo 6 devam ediyor.

	Toplam	371	1.58	0.87					
Örgütsel Sinizm (Toplam Ölçek)	Okul öncesi	25	2.06	0.98	G. arası	4.753	3	1.584	
	İlkokul	136	2.03	1.01	G. içi	379.660	367	1.034	
	Ortaokul	154	2.19	1.02	Toplam	384.413	370		1.531 .206
	Lise	56	2.36	1.05					
	Toplam	371	2.15	1.02					
Bilişsel	Okul öncesi	25	2.05	1.03	G. arası	11.586	3	3.862	
	İlkokul	136	2.05	1.09	G. içi	466.464	367	1.271	
	Ortaokul	154	2.16	1.11	Toplam	478.050	370		3.039 .590
	Lise	56	2.58	1.30					
	Toplam	371	2.17	1.14					
Duyuşsal	Okul öncesi	25	1.75	1.12	G. arası	2.576	3	.859	
	İlkokul	136	1.78	1.05	G. içi	465.885	367	1.269	
	Ortaokul	154	1.90	1.16	Toplam	468.462	370		.676 .567
	Lise	56	2.00	1.21					
	Toplam	371	1.86	1.13					
Davranışsal	Okul öncesi	25	2.39	1.22	G. arası	4.996	3	1.665	
	İlkokul	136	2.27	1.13	G. içi	461.854	367	1.258	
	Ortaokul	154	2.53	1.14	Toplam	466.850	370		1.323 .267
	Lise	56	2.44	1.00					
	Toplam	371	2.41	1.12					

Tablo 6 incelendiğinde çalışılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin yönetsel kibarlık algılarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [ $F_{(371)} = .950$ ;  $p > .05$ ]. Başka bir ifade ile okul türü değişkeni bakımından öğretmenlerin yönetsel kibarlık algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Aynı şekilde Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerinin hem tüm ölçekte hem de tüm alt boyutlarda çalışılan okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği [ $F_{(371)} = 1.531$ ;  $p > .05$ ] görülmektedir. Okul türü farklı olan öğretmenlerin yönetsel kibarlık algıları farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin kibarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ait Pearson Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

#### Öğretmenlerin Yönetsel Kibarlık Algıları Ve Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar

Boyutlar	Yönetsel Kibarlık	Bilişsel Sinizm	Duyuşsal Sinizm	Davranışsal Sinizm	Örgütsel Sinizm
Yönetsel Kibarlık	1				
Bilişsel Sinizm	.585**	1			
Duyuşsal Sinizm	.602**	.577	1		
Davranışsal Sinizm	.571**	.522	.502	1	
Örgütsel Sinizm	.639**	.544	.489	.544	1

\*\* $p < .01$

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre; yönetsel kibarlık ve örgütsel sinizm ile yönetsel kibarlık ve örgütsel sinizmin alt boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde ve orta

düzeyle bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.639$ ;  $p<.01$ ). Okul yöneticilerinin yönetsel kibarlık davranışları artığında öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışlarının da arttığı söylenebilir. Okul müdürlerinin kibarlık davranışları, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8.

Okul Müdürlerinin Kibarlık Davranışları, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	ShB	$\beta$	T	p
<b>(Bilişsel Sinizm)</b>					
Sabit	.855	.074		12.385	.000*
Yönetsel Kibarlık	.702	.052	.599	16.964	.000*
R= .544	R <sup>2</sup> = .402				
F= 212.652	*p= .00				
Yordayıcı Değişken	B	ShB	$\beta$	T	p
<b>(Duyuşsal Sinizm)</b>					
Sabit	.799	.077		11.552	.000*
Yönetsel Kibarlık	.705	.050	.602	12.849	.000*
R= .555	R <sup>2</sup> = .501				
F= 284.200	*p= .00				
Yordayıcı Değişken	B	ShB	$\beta$	T	p
<b>(Davranışsal Sinizm)</b>					
Sabit	.866	.071		10.331	.000*
Yönetsel Kibarlık	.753	.061	.575	13.845	.000*
R= .519	R <sup>2</sup> = .602				
F= 201.258	*p= .00				
Yordayıcı Değişken	B	ShB	$\beta$	T	p
<b>(Örgütsel Sinizm)</b>					
Sabit	.962	.085		11.329	.000*
Yönetsel Kibarlık	.751	.047	.639	15.956	.000*
R= .639	R <sup>2</sup> = .408				
F= 254.581	*p= .00				

\*p<.01

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin yönetsel kibarlık algıları, öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ve alt boyutlar ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $R=.639$ ;  $R^2=.408$ ) göstermektedir. Söz konusu örgütsel kibarlık algısı değişkeni, öğretmenlerin örgütsel sinizm değişkenindeki değişimin %40’ını açıklamaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul müdürlerinin kibarlık davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak öğretmen görüşlerine göre çalıştıkları okullardaki okul müdürlerinin davranış ve uygulamalarında ne düzeyde kibar oldukları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kibarlık algı düzeylerinin “düşük” düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yönetsel kibarlıkla ilgili Elma (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin okul müdürlerinin kibarlık davranış algısı düşük bulunmuştur. Bu bulgu araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Bu sonuca göre, okul müdürlerinin yönetsel davranış ve uygulamalarında nadiren yönetsel kibarlık davranışları sergilediği söylenebilir. Alanyazında kibarlık ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmakta olup (Elma, 2019; Kırıl ve Nayır, 2019) bu araştırmalarında genellikle bireylerin kibarlık duygusu veya davranışı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Bracht ve Zylbersztein, 2018; Göksu, 2018; Marcus, vd., 2014; Rodgers ve Dahling, 2018; Yılmaz, 2019). Alanyazında kibarlığın zıttı olan davranış olan affedicilik ile ilgili olarak Karaman Kepenekçi ve Nayır (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda, öğretmenlerin affetmeyi önemli bir değer olarak gördükleri ve kin tutmayan, affedebilen insanların güçlü bir kişiliğe sahip olduklarına inandıklarını ortaya çıkmıştır. Ayrıca Kets de Vries (2001) affedici bireylerin daha açık fikirli olmakla birlikte geleceğe daha olumlu



baktıklarını, hata yapmaktan çekinmediklerini ve geleceğe daha olumlu baktıklarını belirtirken; Aquiono ve diğerleri (2003) ise örgüt liderlerinin kin tutmayan ve affedici davranışlar sergilemesinin örgütsel uyumu artırıcı bir rol oynadığını, işgörenler arasında işbirliğine katkı sağladığını belirtmektedir. Akın ve diğerleri (2012), Ayten (2009), Lawyer-Row ve Piferi (2006), Worthinton ve McDaniel (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda da öğretmenlerin affediciliği önemli bir değer oldukları algıladıkları ortaya konulmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kindarlık davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Benzer araştırmalarda (Anacleto d' Almeida, 2014; Göksu, 2018; Marcus, vd., 2014; Rodgers ve Dahling, 2017; Yılmaz, 2019) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yöneticilerini daha kindar buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma sonucu ile benzerlik gösterirken, bazı araştırmalarda (Bracht ve Zylbersztejn, 2018; Elma, 2019; Gegekoğlu, 2021; Varol Bilgin, 2021) ise cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Medeni durum değişkeni sonucuna göre öğretmenlerin yönetsel kindarlık algı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre yönetsel algılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile bekar öğretmenler okul müdürlerini yönetsel anlamda daha kindar bulmuşlardır. Araştırmanın bu bulgusu Elma (2019) ve Yılmaz'ın (2019) araştırma sonuçlarıyla farklılaşmamaktadır. Bu araştırmalar da bekâr öğretmenlerin kindarlık algılarının evli öğretmenlere göre daha yüksek oldukları bulgulamışlardır. Bunun nedeni olarak evli bireylerin evliliklerini sürdürebilmeleri adına daha anlayışlı olmaları gerekmesi ve bunun iş ve normal hayata da etkisinin olabileceği şeklinde açıklanabilir. Medeni durum değişkenine göre bu araştırma sonuçları ile örtüşmeyen araştırma sonuçlarına da ulaşılmıştır. Gegekoğlu (2021) ve Varol Bilgin (2021) araştırmalarında örgütsel kindarlık algılarının medeni durum değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada okul yöneticilerinin yönetsel kindarlık davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları mesleki kıdem, branş ve çalıştıkları okul türü değişkenleri bakımından anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem, branş ve çalıştıkları okul türlerine göre kindarlık algılarının farklılık göstermemesinin nedeni olarak öğretmenlerin, okul müdürlerinden benzer beklenti içinde olmaları ve okul müdürlerinin de öğretmenlerin demografik özelliklerini göz önünde bulundurmadan herkese adil davranışlar göstermesinden kaynaklanıyor olabilir. Branş değişkenine göre araştırma bulgularından farklı olarak Elma (2019) ve Varol Bilgin (2021) tarafından sayısal branşındaki öğretmenlerin algılarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının “düşük” düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Helvacı ve Çetin (2012), Akın (2015), Doğan ve Uğurlu (2015), Kahveci ve Demirtaş (2015), Uyar ve Güneş (2019) ve Arslan ve Afat'ın (2019) araştırmaları ile farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin sinizm düzeylerinin düşük çıkmasının nedenleri kutsal öğretmenlik meslek algısının örgüte karşı olumsuz düşüncelerin oluşmasını engellemesinden şeklinde açıklanabilir. Bu araştırma bulgusu ile örtüşmeyen araştırmalar da mevcuttur (Amasralı ve Aslan, 2017; Ergen ve İnce, 2017; Kalağan ve Güzeller, 2010; Nartgün ve Kartal, 2013). Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sinizm düzeyleri “orta” düzeydedir. Eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin algılarını inceleyen çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu durum, seçilen evren ve örneklemelerin farklılığı, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarından kaynaklı olabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının tüm ölçekte ve alt boyutların tamamında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Bu sonuç alanyazında yer alan birçok araştırma (Akın, 2015; Andersson ve Bateman, 1997; Kalağan ve Güzeller, 2010; Mirvis ve Kanter, 1991; Reichers, vd., 1997; Şirin, vd., 2018) sonucuyla benzerlik göstermekte olup öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarının örgütsel sinizm algılarında değişiklik göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının tüm ölçekte ve alt boyutların tamamında medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki rollerinin medeni duruma göre

değişmemesi görüşü ile benzer olmasından kaynaklanıyor olabilir. Alanyazında benzer şekilde medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılan araştırmalar mevcut iken (Aslan ve Yılmaz, 2013; Erdost, vd., 2007; Reichers, vd., 1997; Wanous, vd., 2000) bekar öğretmenlerin sinizm algılarının daha yüksek olduğu şeklinde araştırmalar da (Amasralı ve Aslan, 2017; Ergen, 2015; Kahveci ve Demirtaş, 2015; Kalağan ve Güzeller, 2010) mevcuttur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının tüm ölçekte ve alt boyutların tamamında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuş olup bu bulgunun sonucuna benzer araştırmalara da rastlanmıştır (Ergen ve İnce, 2017; Ergen, 2015; Kantarcıoğlu, 2016; Sezgin Nartgün ve Kartal, 2013). Bu bulgunun sebebinin örgütlerde ortaya çıkan sorunların algılanmasının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak James (2005) ve Naus (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşıırken; Kalağan ve Güzeller (2010), Korkut ve Aslan (2016), Konan ve Cülha (2017) tarafından yapılan araştırmalar neticesinde ise mesleki kıdem arttıkça örgütsel sinizmin de arttığı bulgulanmıştır. Öğretmenlerin branşları açısından örgütsel sinizm algılarının farklılık göstermediği görülmüştür. Alanyazında bu bulguya benzer bulgular da (Ergen ve İnce, 2017; Helvacı ve Çetin, 2012; Şirin, 2011) bulunmaktadır. Bu bulgulardan farklı olarak Kalağan ve Güzeller (2010) ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden fen bilimleri branşlarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek; Yetim ve Ceylan (2011) sınıf öğretmenlerinin sinizm düzeylerinin uygulamalı branş öğretmenlerine göre daha yüksek; Özgan ve diğerleri (2011) ise sınıf öğretmenlerinin sinizm düzeylerinin matematik branşı öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırma kapsamında okul yöneticilerinin okul yönetim süreçlerinde yönetsel kibarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ve örgütsel sinizm alt boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin kibarlık davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının yordayıcısı olduğu ve bu yordayıcılığın pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan regresyon analizi de bunu destekler niteliktedir. Araştırma bulgusuna göre örgütsel kibarlık algısı değişkeni, öğretmenlerin örgütsel sinizm değişkenindeki değişimin %40'ını açıklamaktadır. Alanyazında, doğrudan okul müdürlerinin kibarlık davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalara ulaşılammıştır. Okul müdürlerinin yönetsel kibarlık davranışlarının iletişim bozukluklarına sebep olarak örgüte ait sinik davranışları arttıracığı söylenebilir.

Kibarlık, insanlara karşı yaşanan güvensizlik duygusu yanında kendisi dışındaki insanların istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamak, kendisinin de zarar görebilmesi pahasına karşısındakine zarar verme durumu olarak düşünüldüğünde aslında kibarlık duygusu bilinçli yapılan bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin doğası ve yaşadıkları onu bu duyguya itebilmektedir. Okul yöneticileri okul yönetim süreçlerinde çalışanların hoşuna gitmeyecek davranışları sergilerken ben merkezli veya örgüt merkezli tavırlara ve davranışlara yönelmekte, bu durumda öğretmenler üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Bu olumsuz etki başta öğretmenler tarafından alınganlık (Özer, Gelen ve Duran, 2016), işe veya yöneticiye küsme, iş ortamında uyumsuzluk gösterme, örgüte güven kaybı (Eser, 2017), işe yabancılaşma (Elma, 2003), işi yavaşlatma veya yapmama ve hatta işten ayrılma (Acaray, 2014), kısaca kişinin örgütüne karşı olumsuz tutumu ve davranışı yani sinik davranış şekline kadar gidebilmektedir. Bu durumda öğretmenler bir sorunla karşılaştıklarında sorunun çözümü için yöneticiyle konuşma gereği duymayabileceği gibi kuruma ait olumsuz düşüncelerini ortamlarda dile getirebilir. Bu da kurum içinde negatif bir okul ortamının oluşmasına, verimsizliğe dolayısıyla örgütün amaçlarının gerçekleşmesine engel olabilir. Yönetsel kibarlıkta yönetici kendisine yapılan eleştiriyi sorunların çözümünde bir katkı olarak değerlendirmeyip yapılan eleştiriyi unutmuyarak haddini bildirme şeklinde algılayıp davranış sergilerse öğretmenlerin okula ilişkin sinik durumlarının artmasına neden olabilir. Bu araştırma nicel araştırma deseninde tasarlanmış olup; yönetsel kibarlık ve örgütsel sinizm davranışlarına ilişkin öğretmen algılarını betimleyici bir biçimde ortaya koymuştur. Yönetsel kibarlık ve örgütsel sinizm davranışlarının nedenlerinin daha ayrıntılı bir biçimde ortaya konulması için araştırma nitel ve karma araştırmalar gibi farklı araştırma desenlerinde çalışılabilir. Ayrıca yöneticiyi kibar davranışa iten nedenlerin yöneticinin kişilik özellikleri, yaşam tarzı veya yönetim stili ile

ilişkinini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilceği gibi farklı iş kollarında karşılaştırmalı çalışmaların yapılması da önerilebilir.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

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

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 22.10.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2021-849

## Kaynakça

- Acaray, A., ve Yıldırım, S. (2017). The impact of personality traits on organizational cynicism in the education sector. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 13(1), 65-76.
- Akar, H. (2018). Türkiye'de eğitim örgütlerinde yapılan örgütsel sinizm çalışmalarının içerik analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 2097-2127. DOI: 10.26466/opus.486812.
- Akın, U. (2015). The relationship between organizational cynicism and trust in schools: A research on teachers. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 175-189.
- Akın, M., Özdevecioğlu, M. ve Ünlü, O. (2012). Örgütlerde intikam niyeti ve affetme eğiliminin çalışanların ruh sağlıkları ile ilişkisi. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 77-97.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Amasralı, A., ve Aslan, H. (2017). Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 64-92. DOI: 10.21764/efd.52063.
- Anacleto d'Almeida, A.F. (2014). *Spiteful strategies, he ontogeny and the practice of spite in human interaction: An experimental game theory approach and empirical applications*. Unpublished Doctoral Thesis. Universidade Nova De Lisboa - Faculty Of Social Sciences And Humanities, Portekiz.
- Andersson, L.M. and Bateman, T.S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects, *The Journal of Organizational Behavior*, 18, 449-470.
- Aquino, K., Grover, S., Goldman, B., and Folger, R. (2003). When push doesn't come to shove: Interpersonal forgiveness in workplace relationships. *Journal of Management Inquiry*, 12, 209-216.
- Arslan, N ve Afat, N. (2019). Öğretmenlerin informal iletişim düzeyleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2 (1). 218-248.
- Aslan, H. ve Yılmaz, E. (2013). The study of teachers' general cynicism inclinations in term of life satisfaction and other variables. *Creative Education*, 4 (9), 588-591.
- Ayten, A. (2009). Affedicilik ve din: Affetme eğilimi ve dindarlıkla ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37, 111-128.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bracht, J. and Zylbersztejn, A. (2018). Moral judgments, gender, and antisocial preferences: An experimental study. *Theory and Decision*. 85(3-4), 389-406.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dean Jr, J.W., Brandes, P. ve Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 2(23), 341-352.
- Doğan, S., Uğurlu, C., T. (2015). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (3), 489-516.
- Elma, C. (2019). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kindarlık davranışlarına ilişkin algıları. *Eurasian Journal of Educational Research*.19(83), 57-81.
- Erdost, H. E., Karacaoğlu, K. ve Reyhanoğlu, M. (2007). *Örgütsel sinizm kavramı ve ilgili ölçeklerin Türkiye'deki bir firmada test edilmesi*. 15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı. Sakarya, 514-524.
- Ergen, H. ve İnce, Ş. (2017). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin görüşleri: Mersin örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 37-57.
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ewing, D., Zeigler-Hill, V. and Vonk, J. (2016). Spitefulness and deficits in the social perceptual and social-cognitive components of theory of mind. *Personality and Individual Differences*. 91, 7-13.

- Fettahlıoğlu, Ö.O., Tatlı, H.S., Yüksel, M.S., Özkan, B.E., ve Gödeoğlu, A. (2014). *Örgütsel Sinizmin, Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi: Yöneticiler ve Çalışanlar Açısında Bir İnceleme*. II. Uluslararası Davraz Kongresi Bildiriler Kitabı, 29-31 Mayıs 2014, 905-936, Isparta.
- Gegekoğlu, Ş. (2021). *Okul müdürlerinin kindarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun.
- Göksu, T. Y. (2018). *Üniversite öğrencilerinin kindarlık duygu durumu ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun.
- Gökkyer, N., Türkoğlu, İ. (2018). Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*.43(196);317-340.
- Gurtman, M. B. (1992). Construct validity of interpersonal personality measures: The interpersonal circumplex as a nomological net. *Journal of Personality and Social Psychology*. 63(1), 105-118.
- Helvacı, M. A., ve Çetin, A.(2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 1475-1497.
- İnce, F. (2018). *Örgütsel sinizm*. İçinde E. Aydoğan (Ed.), *Örgütsel davranış odaklı yönetsel yaklaşımlar*(pp.511). Ankara, Türkiye: Gazi Kitabevi.
- James, S. L. M. (2005) *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school system*. Unpublished PhD Thesis. The Florida State University College of Business.
- Kahveci, G., ve Demirtaş, Z. (2015). İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 069-085. DOI: 10.17755/esosder.01813.
- Kalağan, G. (2009). Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kalağan, G., ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97.
- Kantarcıoğlu, J. (2016). *Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi: Ermeni azınlık okulları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Karaman Kepenekçi, Y., ve Nayır, K. F. (2015). Örgütsel affedicilik ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin örgütsel affediciliğe ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kets de Vries, M.F.R. (2001). Creating authentizotic organizations: Well functioning individuals in vibrant companies, *Journal of Conflict Resolution*, 35, 494-518.
- Kıral B. ve Nayır, F. (2019). Akademisyen görüşlerine göre akademide kin tutma. *Yükseköğretim Dergisi*. 9(3), 290-302.
- Koçyiğit, M. ve Tekel, E. (2021). Akademik Örgütlerde Kindarlık Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 547-568. DOI: 10.33711/yyuefd.919429.
- Konan, N., ve Cülha, A. (2017). *Örgüt sağlığı ve sinizm ilişkisi*. Eğitime Farklı Bakış e-Kitabı, EYUDER Yayınları.
- Korkut, A. ve Aslan, M. (2016). Organizational cynicism levels of teachers in secondary schools in Turkey. *Online Submission*, 7(2), 91-112.
- Kosa, G.(2019). *Örgütsel sinizm*. İçinde E. Kaygın, G. Kosa (Eds.), *Olumsuz boyutlarıyla örgütsel davranış* (pp.379). Konya, Türkiye: Eğitim Yayınevi.
- Marcus, D. K., Zeigler-Hill, V., Mercer, S. H., and Norris, A. L. (2014). The psychology of spite and the measurement of spitefulness. *Psychological Assessment*. 26(2), 563-574.
- Mirvis, P.H. and Kanter, D.L. (1991), Beyond Demography: A Psychographic Profile of The Workforce, *Human Resource Management*, 30 (1), 45-68.
- Naus, A.J.A.M. (2007), *Organizational Cynicism on The Nature, Antecedents, and Consequences of Employee Cynicism Toward The Employing Organization*. Unpublished PhD Thesis. Maastricht University, Maastricht.

- Özgan, H., Çetin, B. ve Külekçi, E. (2011). İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(17), 69-84.
- Pelit, N. ve Pelit, E. (2014). *Örgütlerde kanser yapıcı iki başat faktör: Mobbing ve örgütsel sinizm*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Reichers, A. E., Wanous, J.P. and Austin, J. T. (1997)., Understanding and Managing Cynicism About Organizational Change, *Academy of Management Executive*, 11 (1), 48-59.
- Rodgers, C. and Dahling, J.J. (2018). Self-regulatory correlates of spitefulness. *Personality and Individual Differences*. 123, 257-259.
- Sabancıoğlu, Z., Vergiliel Tüz, M. (Eds.) (2016). *Örgütsel davranış*, Bursa, Türkiye: Alfa Aktüel Yayınları.
- Satılmış, A., Oznacar, B., Uzunboylu, H., and Yılmaz, E. (2018). The life satisfaction of teachers at work place, research of structural equation modelling regarding general and organized cynicism. *Qual Quant* 52, 1-10 (2018).
- Sezgin, Nartgün, Ş., ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 47-67.
- Sucu, G. (2019). *Okul Müdürlerinin Kurumlarında Oluşturdukları İletişim İklimi İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tiryaki Göksu, Y. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Kindarlık Duygu Durumu İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uyar, B.,& Güneş, D. Z. (2019). Ortaokullarda Örgütsel Sinizmin Yordayıcısı Olarak Örgütsel Güven. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 121-128.
- Wanous, J. P., Reichers, A. and Austin, J. T. (1994). Organizational cynicism: An Initial study. *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 269-273.
- Varol Bilgin,K. (2021). *Okul Müdürlerinin Kindarlık Davranışları İle Öğretmenlerin Sessizlik Alguları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Worthington Jr, E. L., and McDaniel, M. A. (2008). Gender and forgiveness: A meta-analytic review and research agenda. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(8), 843-876.
- Yetim, S. A. ve Ceylan, Ö. Ö. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 682-695.
- Yılmaz, H. (2019). Kindarlık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması ve kindarlığın demografik faktörlerle ilişkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 10(1), 50-66.
- Yim, J. S. C. and Moses, P. (2016). Work factors and teacher satisfaction: The mediating effect of cynicism toward educational change. *Issues in Educational Research*, 26(4), 694-709.
- Wobker, I. (2015). The price of envy- An experimental investigation of spiteful behavior. *Managerial and Decision Economics*. 36(5), 326-335.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

People are in need of interaction and communication with the other people as social beings. Individuals may have positive or negative emotions in their interactions and interpersonal relations. Anger, grudge and hostility are the leading of these negative emotions. These negative emotions may turn into spitefulness behaviour growingly in the process. Spitefulness can be expressed as harming the others and hindering their achievements although being aware that it will have no benefit to them and harm the individuals and society. Spitefulness may be interpreted as making outstanding efforts to prevent the others from being successful and achieve their goals. Besides, it's not giving up the individuals harming the others even if he has to pay a price for it at the end. Spitefulness behaviour may affect the individuals and organisation in a negative way. Spitefulness which is possible to be experienced in organisations may create negative effects on issues such as trust, creativity, and climate. It also may create negative effects on employees such as fatigue, alienation to work, cynicism.

Organisational cynicism is the negative emotion, attitude and behaviours of the employees against the organisation they work at. Organisational cynicism includes the pessimistic and distrustful thoughts of the employees against the organisation's decision, implementation and policies. Factors causing organisational cynicism are reviewed as of the organisation itself and of individual. Mismanaged change processes, unfair treatments, overloading to individuals, ignoring the needs of employees, not including the employees to decisions and disregarding the career managements of employees are among the of organisational reasons. Individual and professional characteristics such as age, gender, marital status, education and income values are among of individual reasons.

Organisational cynicism has three sub dimensions: cognitive, affective and behavioural. Organisation employees' disbeliefs on receiving a recompense for their work, their beliefs that the organisation is lack of honesty, sincerity and justice create the affective dimension; and observable reactions of the employees to show their negative emotions and thoughts create the behavioural dimension. Organisational cynicism is reviewed of a significant issue in education organisations as well as in many organisations.

In this regard, studies on revealing the employees possible organisational cynicism behaviours against their institutions and other relevant organisational variables are necessary to be carried out. When the literature was reviewed, no studies revealing the relation between administrative spitefulness and organisational cynicism are found. In this sense, this study is thought to contribute to the literature. Objective of this study is to determine the impacts of school administrators' spitefulness behaviours on cynicism levels of teachers. Accordingly, the answers of the following sub problems were sought in this study:

1. What are the teachers' perceptions about their school principals' spitefulness behaviours?
2. Do the teachers perceptions about their school principals' spitefulness behaviours show a significance difference in terms of the variables of gender, marital status, seniority, branch and school type?
3. What are the teachers' organisational cynicism perceptions?
4. Do the teachers' organisational cynicism perceptions show difference in terms of the variables of gender, marital status, seniority, branch and school type?
5. Is there a relationship between the perceptions of teachers about their school principals' spitefulness behaviours and teachers' organisational cynicism perceptions?
6. Do the school principals' spitefulness behaviours predict the teachers' organisational cynicism levels?

### **Method**

The study was carried out with correlational survey model which is one of quantitative research methods. Effects of school principals' spitefulness behaviours on teachers' organisational cynicism levels were examined. 10376 teachers who work at primary, secondary and high schools in

central districts of Samsun during the 2021-2022 academic year consist the population of the research. 371 teachers which were chosen with random sampling method are assumed to be sufficient for the sample of the research. In order to determine the school administrators' spitefulness behaviours, Elma's (2019) "Administrative Spitefulness Scale" and to determine the cynicism levels of teachers "Organisational Cynicism Scale" adapted to Turkish by Kalagan (2009) were used in the study.

#### *Administrative Spitefulness Scale*

Variance value of one-dimensional scale was determined as 67.78. As a result of confirmatory factor analysis, scale items were determined to form a significant structure under one factor and standard factor load value was found as .55 or more. Cronbach's Alpha values of the scales' total scores was found to be .98, Guttman value was found to be .95 and Spearman Brown value was found to be .95. These values were approved as evidence that a valid and reliable measurement may be carried out in measuring teachers' perceptions on administrators' spitefulness behaviours. According to the results obtained from the collected data in this framework, Cronbach Alpha value of the scale was determined as .94.

#### *Organisational Cynicism Scale*

There are three dimensions in organisational cynicism scale as cognitive, affective and behavioural. There are five items in cognitive cynicism dimension and there are four items in affective and behavioural dimensions. Brandes et al. (1999), found the factor load values of measuring tool change between .63 and .81 for cognitive, .75 and .80 for affective, .54 and .80 for behavioural dimension. As a result of reliability analysis implemented to sub dimensions, Cronbach Alpha values were calculated as .86, .80 and .78 respectively.

As a result of reliability analysis implemented on organisational cynicism scale by the researcher within the research, Cronbach Alpha value was calculated as .90. According to the results obtained from the data collected within this study, Cronbach Alpha value of the scale was calculated as .84 for cognitive, .89 for affective and .80 for behavioural dimension respectively.

In the analysis of data, frequency, percentage distribution, arithmetic mean, standard deviation, Kolmogorov Smirnov Test, Scheffe Test, t-test, one-way analysis of variance ANOVA, Pearson product moment correlation coefficient were used and basic linear regression analysis was conducted in order to examine the regression objective of the research.

### **Conclusion, Suggestion and Recommendations**

In this research, effect of school administrators' spitefulness behaviours on teachers' organisational cynicism levels was examined. Within this scope, at what level the school administrators are grudging in their behaviours and implementations according to teacher remarks was initially tried to determine.

As a result of Administrative Spitefulness Scale's implementation to study group, the teachers remarked that the school principals show spitefulness behaviours at "low level". Teachers' perceptions about the spitefulness levels of their school principals showed significant difference in terms of the variables of gender and marital status. No difference was found regarding the perceptions of teachers as to the variables of professional seniority, branch and school type. As a result of Organisational Cynicism Scale's implementation to study group, organisational cynicism perceptions of teachers were found at "low" level. Cynicism levels of the teachers showed no significant difference as to demographical variables. According to the teachers' perceptions at the end of the study, statistically positive and medium level relation as found between administrative spitefulness and organisational cynicism and their sub dimensions; and spitefulness level of the school administration is revealed to be a positive and medium level significant predictor of the teachers' organisational cynicism perceptions.

Studies revealed the reasons' pushing the administrator to spitefulness behaviours, as principals' personality characteristics, lifestyle or management style. Thus, it is recommended to carry out comparative studies in different areas.



## Tracing Change and Continuity in History Textbooks of the Republican Period in Turkey: The Case of the Union and Progress Society

Refik Turan <sup>1</sup>

### To cite this article:

Turan, R. (2022). Tracing change and continuity in history textbooks of the republican period in Turkey: The case of the union and progress society. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 770-791. doi:10.30900/kafkasegt.982031

Research article


Received:12.08.2021

Accepted:11.08.2022

### Abstract

According to the generally accepted approach, the Union and Progress Society, which was established as a secret society by a group of military medical students in Istanbul in 1889, left its mark on the events that developed in the last ten years of the Ottoman Empire. The Society also played a role in the organization of the National Struggle and became an important figure in domestic politics, albeit for a short time, during the Republican period. The document analysis method was used in this survey model, which aims to reveal the change in the approach to the Union and Progress Society and unionists in the history textbooks taught in high schools in the Republican era in Turkey. History and the History of the Republic of Turkey (and the History of the Turkish Republic Revolution and Kemalism) textbooks taught in high schools in Turkey between 1931 and 2020 were used as the main material in the research. In this regard, the research was carried out on a sample of 20 textbooks thought to represent the research period. The data obtained in the research were analyzed with descriptive analysis, which is a qualitative data analysis technique, and the findings were evaluated by considering the categories created. As a result of the research, it is understood that the framework and approach to the issues related to the Union and Progress Society in the Republican period were determined in the History textbooks published in 1931, and as a reflection of the internal political developments of the period, the negative approach towards the Committee of Union and Progress in these textbooks gradually weakened and the subjects diversified as they approached the present day. It is possible to say that the opposition between the Republican staff and the Unionists, which was generally felt in the 1931 textbooks, gave way to the Ottoman-Unionist opposition to a certain extent as the 2000s approached.

**Keywords:** Union and Progress Society, change and continuity, teaching history, history textbooks Unionism

<sup>1</sup>  Assoc. Prof., refikturan06@gmail.com, Aksaray University

## Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Tarih Ders Kitaplarında Değişim ve Sürekliliğin İzini Sürmek: İttihat ve Terakki Cemiyeti Örneği

Refik Turan<sup>1</sup>

### Atıf:

Turan, R. (2022). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi ders kitaplarında değişim ve sürekliliğin izini sürmek: İttihat ve Terakki Cemiyeti örneği. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 679-791. doi: 10.30900/kafkasegt.982031

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:**12.08.2021

**Kabul Tarihi:** 11.08.2022

### Öz

Genel kabul gören yaklaşıma göre 1889 yılında İstanbul’da bir grup Askeri Tıbbiye Mektebi öğrencisi tarafından gizli bir cemiyet olarak kurulan İttihat ve Terakki Cemiyeti Osmanlı Devleti’nin son on yılında gelişen olaylara damgasını vurmuştur. Cemiyet, ayrıca Milli Mücadele’nin örgütlenmesinde rol oynadığı gibi Cumhuriyet Dönemi’nde kısa bir süre de olsa iç siyasetin önemli bir figürü olmuştur. Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi’nde liselerde okutulan tarih ders kitaplarında İttihat ve Terakki Cemiyeti ve ittihatçılara yaklaşımda meydana gelen değişimi ortaya koymayı amaçlayan tarama modelindeki bu çalışmada doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmada temel materyal olarak Türkiye’deki liselerde 1931 yılı ile 2020 yılı arasında okutulan Tarih ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük) ders kitaplarından yararlanılmıştır. Bu çerçevede araştırma, araştırma dönemini temsil ettiği düşünülen 20 ders kitabından oluşturulan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler nitel veri analiz tekniği olan betimsel analiz ile analiz edilmiş, ulaşılan bulgular oluşturulan kategoriler altında ele alınarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda Cumhuriyet Dönemi’nde İttihat ve Terakki Cemiyeti ile ilgili konuların çerçevesi ve yaklaşım tarzının 1931 yılında yayınlanan Tarih ders kitaplarında belirlendiği, dönemin iç siyasi gelişmelerinin bir yansıması olarak bu ders kitaplarında İttihat ve Terakki Cemiyetine karşı olumsuz yaklaşımın günümüze doğru yaklaştıkça giderek zayıfladığı ve konuların çeşitlendiği anlaşılmaktadır. Genel olarak 1931 ders kitaplarında hissedilen Cumhuriyetçi kadro-İttihatçı karşıtlığının 2000’li yıllara yaklaştıkça yerini belli ölçüde Osmanlı-İttihatçı karşıtlığına bıraktığını söylemek mümkündür.

**Anahtar Sözcükler:** İttihat ve Terakki Cemiyeti, değişim ve süreklilik, tarih öğretimi, tarih ders kitapları, ittihatçılık

<sup>1</sup>  Doç. Dr., refikturan06@gmail.com, Aksaray Üniversitesi

## Giriş

Ulus inşa sürecinin önemli bir aracı olarak görülen tarihin bir ders olarak okul programlarında yer bulmaya başlaması ulus devlet anlayışının gelişmesiyle paralel bir seyir izlemiştir. Bu çerçevede özellikle ulus devletlerin kurulma aşamasında tarihten meşruiyet sağlama, toplumsal destek kazanma ve ulusal birlik ve bütünlüğü sağlamanın bir aracı olarak yararlanılmıştır (Ersanlı, 2003). Ulus devletlerde tarih eğitime daha ziyade ulusal kimliğin inşası bağlamında vatandaşlık eğitimi misyonu yüklenmiştir (Safran, 2015; Kaya, 2015). Günümüzde de tarih derslerinin eğitim amaçlarının yanında ulusal bilinç oluşturma, demokrasi, insan hakları ve kültürel haklara saygı ve kültürel kimliğin geliştirilmesi gibi pek çok siyasal ve sosyal amaçlara da hizmet etmesi gerektiği genel kabul görmektedir (Stradling, 2003; Dilek, 2007). Modernite ile birlikte adeta bir varoluş biçimine gelen, duygu, düşünce ve istekleri yönlendirme aracı olarak gelişen tarih, okul programları içerisinde gittikçe daha fazla yer bulmaya başlarken aynı zamanda farklı ideolojilerin rekabet ve çatışma alanı hâline gelmiştir (Tekeli, 2010). Tarih hâlâ toplumun inanç, tutum ve kanaatlerinin oluşmasında oynadığı hayati rol nedeniyle ideolojik mücadelenin önemli bir silahı olarak görülme özelliğini sürdürdüğünden (Hartwell, 1999), tarih öğretimi de siyasal iktidarlar tarafından sürekli olarak farklı yol ve yöntemler kullanılarak etkilenmeye ve kontrol altında tutulmaya çalışılmaktadır.

Tarih öğretimi aralarındaki ontolojik bağ nedeniyle genel olarak o ülkede hâkim tarih yazımının özelliklerini yansıtır (Yazıcı ve Şimşek, 2011). Ülkelerin tarihyazımı anlayışlarında gerek bilimsel gelişmelere gerekse iktidar anlayışındaki değişimlere bağlı olarak ortaya çıkan değişiklikler o ülkedeki tarih öğretimini de etkiler. Her ülkenin tarihyazımı anlayışı, iktidarın ülkenin geçmişini tanımlamasında belirleyici rol oynayan kendine özgü tarihî gelişim koşulları, ideolojisi ve siyasal kültürü gibi pek çok faktör tarafından şekillenir (Ersanlı, 2003). Siyasi iktidarı elinde tutanlar veya bu uğurda mücadele edenler amaçlarına en iyi şekilde ulaşmak için geçmişten daima bir referans olarak yararlanmak yoluna gitmiştir. Siyasi elitler kendi konumlarına meşruiyet kazandıracak ve güçlendirecek bir tarih versiyonunu kitlesel tüketime sunarken genellikle ya geçmişteki başarılarını öne çıkartmış ya da iktidarını dayandırdığı kurumsal yapının köklü bir geçmişe dayandığını göstermeye çalışmıştır (Tosh, 2000). Dolayısıyla iktidarın niteliği ve politik amacı ne olursa olsun her dönemde geçmiş sürekli olarak yeniden yorumlanır, tarih de buna uygun olarak yeniden yazılır. Southgate (2012)'nin ifade ettiği gibi “geçmiş bugünün belirlenmiş ihtiyaçlarına dönük bir görüşle yeni baştan izah edilir.”

Tarih öğretimi, ülkedeki hâkim tarihyazımı anlayışı üzerinden dolaylı olarak maruz kaldığı iktidar etkisinin yanı sıra eğitim ile ilgili karar alma ve yönetme yetkisine sahip kamu otoriteleri tarafından da doğrudan etkilenir, dahası şekillendirilir. Bu aşamada iktidar tarafından hâkim ideoloji veya siyasal yaklaşımlara haklılık kazandıracak şekilde kimi konular ön plana çıkarılır, kimileri geri plana itilir veya görmezden gelinir ve aynı zamanda olay, olgu ve tarihî şahsiyetlere yönelik bakış açısı ve söylem biçimlendirilir, gerektiğinde değiştirilir. Bunda da amaç iktidarların tarih öğretimi ve ders kitapları aracılığıyla kendi konumlarını ve dünya görüşlerini güçlendirip yaygınlaştıracak bir söylem ve kanaati toplumda hâkim kılmak, siyasal meşruiyet kazandırmak, taraftarlarını çoğaltmak ve tabanını güçlendirmektir.

Öğretim programlarına uygun olarak farklı öğrenme materyal ve etkinliklerini bir araya getirerek öğrencilerin kullanımına sunan ders kitapları, günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki baş döndürücü hızdaki gelişmelere rağmen eğitim-öğretim sürecinin temel eğitim materyali olma özelliğini korumaktadır. Tarih ders kitapları öğrencilere bilgi kazandırmanın yanında kimlik kazandırma (Safran, 2015), ideoloji yayma, siyasal yönelimler doğrultusunda hareket etme ve tüm bunları tarihsel meşruluğa dayandırarak haklı gösterme (Pingel, 2003) gibi işlevlere de sahiptir. Dolayısıyla bir ülkede verili bir zaman sürecinde tarih ders kitaplarının incelenmesiyle, esasen o ülkede tarihsel süreç içerisinde tarihyazımı ve tarih öğretimine içkin olan ideoloji ve bakış açısındaki değişimi ortaya koymak mümkün olabilmektedir. Tarih ders kitapları üzerinden gerçekleştirilen araştırmalar, araştırmanın özel amaçlarının yanı sıra genel olarak tarihin katı, statik ve değişmez metinler olmayıp, zaman, mekân ve özellikle de hâkim ideolojik yaklaşımlardaki değişime bağlı olarak sürekli bir değişim içinde olduğunu anlamaya katkı sunması boyutuyla da anlamlı ve önemlidir.

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi’nde okutulan tarih ders kitaplarında İttihat ve Terakki Cemiyeti’ne (İTC) ve ittihatçılara yaklaşımda meydana gelen değişimi ortaya koymaktır.

İttihat ve Terakki Cemiyeti İttihad-ı Osmanî adıyla Mayıs 1889’da Askeri Tıbbiye Mektebinde kurulmuş (Hanioglu, 1985; Mardin, 1995; Karabekir, 1995) olup, 1894 yılında İttihat ve Terakki adını almıştır (Mardin, 1995). Askeri Tıbbiye öğrencileri İbrahim Temo, Abdullah Cevdet, Mehmet Reşit, Hüseyinzade Ali ve İshak Sükûfi tarafından kurulan (Kuran, 2000) Cemiyet, Genç Osmanlılar çizgisinin bir devamı olarak, vatani kurtarmak, meşrutiyeti ilan edip azınlıklara yasa önünde eşitlik tanımak suretiyle devleti tekrar eski gücüne kavuşturmak amacı gütmüştür (Ahmad, 2007). Cemiyet Birinci Dünya Savaşı’nın ardından 5 Kasım 1918’deki son kongresinde resmen kendisini feshetmiş, eski ittihatçı mebusların büyük çoğunluğu bir süre Teceddüd Fırkası içerisinde faaliyetlerini sürdürmüşse de bu fırka 1919 Mayıs’ında Osmanlı Hükümeti tarafından kapatılmıştır (Zürcher, 1992). İTC Türk siyasi hayatında önemli bir yere sahiptir. Cemiyet, Osmanlı Devleti’nin son on yılında gelişen olaylarda temel belirleyici olarak damgasını vurmuştur. Cemiyetin kendini feshetmesinden sonra da ittihatçılar Millî Mücadele’nin örgütlenmesinde aktif rol oynarken Cumhuriyet Dönemi’nde kısa bir süreliğine de olsa iç siyasi muhalefetin önemli bir unsuru olmuşlardır. İttihatçılar aynı zamanda Karpat’ın da (2010) ifade ettiği gibi Osmanlı Devleti’nde Tanzimat’tan itibaren oluşan sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmelerin siyasi bir sentezini yaparak Türkiye Cumhuriyeti’ne geçişin altyapısını hazırlamıştır. Bu çerçevede ittihatçılar Cumhuriyet ideolojisini ve örgütlerini hazırlamış, kadrosunu yetiştirmişlerdir. Literatür incelendiğinde, imparatorluk devrinden Cumhuriyete geçiş sürecinin önemli bir figürü olan İTC’nin ve ittihatçıların tarih ders kitaplarına yansımaları farklı boyutlarıyla ortaya koymayı amaçlayan sınırlı sayıda çalışmanın olduğu anlaşılmaktadır (Sungur, 2016; Poyraz, 2018; Yıldırım, 2019), Cumhuriyet Dönemi’nde okutulan tarih ders kitaplarında İttihat ve Terakki Cemiyeti ve ittihatçılara temas noktası olarak belirlenen dokuz farklı tema üzerinden Cemiyete ve ittihatçılara yaklaşımdaki değişim ve sürekliliği ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Genel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan” (Yıldırım ve Şimşek, 2003) doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Genel tarama modeli, çok sayıdaki elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.” (Karasar, 1998). Araştırma 1931-2020 yılları arasındaki dönemde her on yıllık dönemde okutulan Tarih ve TC Tarihi/ T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarından tesadüfi örneklem yoluyla seçilen birer ders kitabı olmak üzere toplam yirmi ders kitabından oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem dâhil edilen ders kitapları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1’de gösterilen ders kitaplarının incelenmesi sonucu elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş; ulaşılan bulgular “İTC’nin kuruluşu”, “İTC ve Meşrutiyetin ilanı”, “Mustafa Kemal ile İTC arasındaki ilişki”, “31 Mart Vakası ve İTC”, “Babıâli Baskını”, “İTC’nin hükümet dönemi”, İTC’nin ideolojisi”, “İttihat ve Terakki Yönetimi ve Birinci Dünya Savaşı” ve “Cumhuriyet Dönemi iç siyasi mücadelelerinde ittihatçılar” kategorileri altında organize edilerek değerlendirilmiştir.

Tablo 1  
Araştırma Örneğine Dâhil Edilen Ders Kitapları

Sıra No	Kitabın Adı	Yazarlar	Yayın Yılı
1	Tarih III, Yeni ve Yakın Zamanlarda Osmanlı-Türk Tarihi	Komisyon	1931
2	Tarih IV, Türkiye Cumhuriyeti	Komisyon	1931
3	Yeni ve Yakınçağlar Tarihi.	A. M. Mansel, C. Baysun, E. Z. Karal	1942
4	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	E. Z. Karal	1945
5	Tarih, Lise III. Sınıf	E. Oktay	1956
6	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	M. K. Su, K. Su	1956
7	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	N. Serdarlar, F. Çetinkanat	1964
8	Tarih Lise III, Yeni ve Yakınçağlar	E. Oktay	1967
9	Tarih III, Yeni ve Yakınçağlar	N. Akşit	1972
10	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1918-1965)	E. Z. Karal	1975
11	Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük.	M. K. Su, A. Mumcu	1985
12	Tarih Lise 3	N. Uğurlu, E. Balcı	1989
13	Tarih 2, Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği'ni Uygulayan Ortaöğretim Kurumları İçin	K. Y. Koprman, B. Yediyıldız, Y. Alpaslan, H. Y. Ercan, Ö. Ergenç, R. Genç, Ö. İzgi, H. Metin, R. Önsoy, R. Turgut	1995
14	Lise ve Dengi Okullar İçin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	M. K. Su, A. Mumcu	1996
15	Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12 Ders Kitabı.	İ. Akdin, M. Çakmak, M. Genç	2009
16	Ortaöğretim Tarih 10	V. Turan, İ. Genç, M. Çelik, C. Genç Ş. Türedi	2009
17	Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Komisyon	2013
18	Ortaöğretim Tarih 11 Ders Kitabı	A. Laçın, B. Önal, B. Demir, E. Erdem, M. Kaplan, M. Arıca, S. Gündoğdu, V. Aydemir, Y. Karakaya, Y. Çakmak	2018
19	Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12	A. Çevik, G. Koç, K. Şerbetçi	2020
20	Ortaöğretim Tarih 11	E. Yüksel, M. A. Kapar, Ö. Bağcı, F. Bildik, K. Şahin, L. Şafak, M. Ardıç, S. Yıldız, Y. Ardıç	2020

Araştırma yazılı materyaller olan ders kitapları üzerinde gerçekleştirildiğinden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### Bulgular

Bu bölümde Türkiye’de Cumhuriyet devrinin ilk lise tarih ders kitaplarının yayınlandığı 1931 yılından 2020 yılına kadar geçen yaklaşık doksan yıllık süreçte tarih ders kitaplarında İTC ve ittihatçılar ile ilgili yer verilen konulara yaklaşımda ortaya çıkan değişim ve süreklilik “İTC’nin kuruluşu”, “İTC ve meşrutiyetin ilanı”, “Mustafa Kemal ile İTC arasındaki ilişki”, “31 Mart Vakası ve İTC”, “Babıâli Baskını”, “İTC’nin hükümet dönemi”, “İTC’nin ideolojisi”, “İttihat ve Terakki Yönetimi ve Birinci Dünya Savaşı” ve Cumhuriyet Dönemi iç siyasi mücadelelerinde ittihatçılar” kategorileri altında ele alınarak değerlendirilmiştir.

### İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin Kuruluşu

Ders kitaplarında İTC'nin kuruluşuyla ilgili konular genel olarak cemiyetin kuruluş zamanı ve şekli ile Mustafa Kemal tarafından Şam'da kurulan Vatan ve Hürriyet Cemiyeti'nin Selanik şubesi ile ilişkisi bağlamında ele alınmış olup, cemiyetin kurucularından bahsedilmemektedir. Cemiyetin kuruluşu ise genel olarak ülkenin karşı karşıya bulunduğu iç ve dış sorunlara çözüm arayışı amacıyla kurulan muhalefet örgütleri, özellikle de Jön Türk muhalefeti çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırma döneminin ilk kitabı olan 1931 yılı basımı Tarih ders kitabında İTC'nin kuruluşu Paris'te 1902 yılında gerçekleştirilen Jön Türk Kongresi'nde oluşan fikir ayrılığına dayandırılmaktadır. Bu kongrede Ermenilerle iş birliği yapılmasını ve Avrupa devletlerinin yardımının talep edilmesini isteyenler cemiyetten ayrılırken, bu önerilere karşı olanlar Terakki ve İttihat ismini benimseyerek faaliyetlerine devam etmişlerdir (Komisyon, 1931a). Daha sonra Mustafa Kemal'in Şam'da kurduğu Vatan ve Hürriyet Cemiyeti'nin Selanik şubesinin ismi Terakki ve İttihat olarak değiştirilmek suretiyle iki cemiyet birleştirilmiştir:

1906 senesi Ekim ayında bazı arkadaşlarıyla Şam'da Vatan ve Hürriyet Cemiyeti isimli gizli ve ihtilalci bir cemiyet kurdu... Vatan ve Hürriyet Cemiyetinin faaliyetini Rumeli'ye teşmil etmek maksadıyla Mısır ve Yunanistan'dan geçerek gizlice Selanik'e geldi ve cemiyetin Selanik'te bir şubesini açtı. Meşrutiyetin ilanı sıralarında bu cemiyet İttihat ve Terakki adını aldı. (Komisyon, 1931b, s. 8).

1942 yılından itibaren okutulan ders kitaplarında kongredeki fikir ayrılıklarıyla ilgili bir önceki ders kitabının tam tersi şekilde yanlış bilgi verilmekte ve İTC'yi "Türk ve Müslüman olmayan halk ile geniş bir iş birliğine taraftar olanların" kurduğu belirtilmektedir:

Osmanlılığa bağlı olarak meşrutiyet idaresine taraftar olanlar Avrupa'da fikrî bir propagandaya koyulmuşlardır. Bunların içinde Türk ve Müslüman olmayan halk ile geniş ölçüde bir iş birliğine taraftar olanlar Terakki ve İttihat isimli siyasi bir cemiyet kurmuşlardı. Cemiyetin ilk amacı Abdülhamit'i meşrutiyet idaresini kurmağa mecbur etmek olacaktı. (Mansel vd., 1942, s.173).

Bu ders kitabında da Vatan ve Hürriyet Cemiyeti'nin Selanik şubesinin İttihat ve Terakki ismiyle çalışmaya başladığı bilgisine de yer verilmektedir.

1950'li yılların başlarından itibaren yaklaşık yirmi yıl okutulan tarih ders kitaplarında İTC ile ilgili bilgiler bir miktar değişmekte; Cemiyetin 1890 yılında meşrutiyeti ilan ettirmek amacıyla kurulduğu, daha sonra Vatan ve Hürriyet Cemiyeti ile birleştirilerek son hâlini aldığı belirtilmektedir (Oktay, 1956; Oktay, 1967). İki cemiyetin birleşmesi hususu 1964 yılında yayınlanan TCT ders kitabında önceki ders kitaplarından farklı bir şekilde açıklanmaktadır:

Mustafa Kemal 20 Haziran 1907'de Kolağası rütbesine yükseldi. 16 Eylülde Üçüncü Ordu'ya nakloldu. Bu nakil Mustafa Kemal'e siyasi faaliyetlerinde daha verimli çalışma imkânı verdi. Selanik'e geldiği zaman Vatan ve Hürriyet Cemiyeti'ndeki bütün arkadaşları İTC'ye girmişlerdi. Mustafa Kemal de bu cemiyete girdi. (Serdarlar ve Çatinkanat, 1964, s.24).

1970'li yıllarda okutulan ders kitaplarında verilen bilgiler de bu ders kitaplarıyla aynı olup, cemiyetin kuruluş tarihi belirtilmemektedir (Akşit, 1972). 1980'li yıllarda okutulan ders kitaplarında İttihat ve Terakki'nin aydınlar tarafından İstanbul'da kurulan gizli bir cemiyet olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu ders kitabında Selanik'te kurulduğu belirtilen Osmanlı Hürriyet Cemiyeti isimli bir cemiyetten de ilk kez söz edilmekteyse de bu cemiyet ile İTC arasında herhangi bir bağ kurulmamaktadır (Uğurlu ve Balcı, 1989). 1990'lı yılların tarih ders kitabında Jön Türklerin İstanbul'da kurdukları İttihatı Osmanî Cemiyeti'nin isminin sonradan İttihat ve Terakki olarak değiştirildiği, daha sonra ise Selanik'te faaliyet gösteren Osmanlı Hürriyet Cemiyeti ile birleştiği belirtilmektedir (Koprıman vd., 1995). Böylece 1980 ve 1990'lı yılların ders kitaplarında İTC ile Vatan ve Hürriyet Cemiyetinin birleştiği bilgisine yer verilmezken, 1990'lı yıllarda okutulan tarih ders kitabında bir önceki dönemde okutulan ders kitaplarında sadece isminden bahsedilen Osmanlı Hürriyet Cemiyeti'nin İTC ile birleştiği bilgisine yer verilmektedir.

2008 yılından itibaren okutulan tarih ders kitabında 1931 yılında yayınlanan kitapta olduğu gibi cemiyetin kuruluşu 1902 Jön Türk Kongresi'ne dayandırılmaktadır. Ancak bu ders kitabında daha önceki kitaplarda fikir ayrılığı oluşturan hususlardan sayılan "Ermenilerle iş birliği yapılması" yerine "ordu desteğinin sağlanması"na yer verilmektedir (Turan vd., 2009). Aynı dönemde okutulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (TCİTA) ders kitabında Cemiyetin meşrutiyet taraftarlarınca 1889

yılında İttihadı Osmanî Cemiyeti çatısı altında faaliyete başladığı, daha sonra bunların İTC etrafında birleşerek mücadelelerini sürdürdükleri belirtilmektedir (Akden vd., 2009). Bu kitapta o zamana kadar okutulan ders kitaplarında benimsenen “birleşmenin Mustafa Kemal’in Selanik’te bulunmadığı bir zamanda gerçekleştirildiği” şeklindeki geleneksel yaklaşımın aksine Vatan ve Hürriyet Cemiyeti’nin Selanik şubesi ile İTC’nin bizzat Mustafa Kemal tarafından birleştirildiği belirtilmektedir (Akden, 2009). 2020 yılında yayınlanan ders kitaplarında 1889 yılında İttihadı Osmanî Cemiyeti adıyla kurulan cemiyetin 1895’te İttihat ve Terakki adını aldığı, ayrıca cemiyetin mason ve İtalyan Carbonari teşkilatlarını örnek alarak kurulduğu belirtilmektedir:

İttihat ve Terakki Cemiyeti, mason ve İtalyan Carbonari teşkilatlarını örnek alarak kurulan bir örgüttür... Gizli faaliyet gösteren cemiyet üyeleri Sultan II. Abdülhamit’e karşı Fransız İhtilalinin düşüncelerini kendilerine örnek alan İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin siyasal amacı meşrutiyeti ilan edip Mebusan Meclisi’nin açılmasını sağlamaktır. (Çevik vd., 2020, s.26).

Bu ders kitaplarında Vatan ve Hürriyet Cemiyeti ile Osmanlı Hürriyet Cemiyeti’nden bahsedilmemektedir.

### **İttihat ve Terakki Cemiyeti ve Meşrutiyetin İlanı**

Ders kitaplarının tamamında İTC’nin temel amacının II. Abdülhamit’e meşrutiyeti ilan ettirmek olduğu belirtilmekle birlikte bu kitaplar arasında bu amaçla gerçekleştirilen ayaklanmalara ayrılan yer ile ayaklanmalara gerekçe oluşturan Reval Görüşmesi’ne yaklaşımda farklılaşmalar olduğu anlaşılmaktadır. 1931 tarihli tarih ders kitabında Reval Görüşmesi’nde İngiltere ve Rusya’nın Makedonya’yı Osmanlı Devleti’nden ayırmaya karar vermeleri üzerine İTC’nin merkez ve şubelerinin Yıldız ve Babiâli’yi telgraf yağmuruna tutarak, meşrutiyetin ilanını talep ettikleri belirtilmektedir. Sonuçta II. Abdülhamit Kanuni Esasi’yi uygulamak zorunda kalmıştır (Komisyon, 1931a). Bu ders kitabında isyanın gelişimi hakkında sınırlı bilgilere yer verilmektedir.

1940’lı yılların tarih ders kitaplarında bu konuya yer verilmemektedir. 1950’li yıllardan itibaren okutulan ders kitaplarında Reval’de Makedonya’ya muhtariyet verilmesine karar verildiği, meşrutiyetin ilan edilmesinin Avrupa devletlerinin Osmanlı Devleti’nin iç işlerine karışmasını önleyeceğini düşünen İTC üyelerinin bu amaçla ayaklandıkları belirtilmektedir (Oktay, 1956; Oktay, 1967). Bu kitapta ayaklanmaya daha önceki ders kitaplarına kıyasla çok daha fazla yer ayrılmıştır. Bu ders kitabında yer alan bilgiler daha özet bir hâlde 1972 ders kitabında da yer almaktadır (Akşit, 1972).

1980’li yılların tarih ders kitaplarında daha genel bir ifadeyle Reval Görüşmesi’nde Osmanlı Devleti’nin parçalanmasına karar verildiği, bunun üzerine İTC üyelerinin harekete geçtiği belirtilmektedir: “Bu sırada İngiltere ile Rusya, Makedonya’nın Osmanlı Devleti’nden ayrılması konusunda Reval’de bir görüşme yaparak anlaştılar. Hasta adam olarak gördükleri Osmanlı Devleti’nin parçalanmasına karar verdiler. Bu olay İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin harekete geçmesine yol açtı.” (Uğurlu ve Balcı, 1989, s.256). Bu ders kitabında önceki ders kitaplarına oranla isyan ile ilgili daha fazla bilgiye yer verilmektedir. 1990’lı yıllarda okutulan tarih ders kitabında Reval’de Makedonya’da ıslahat yapılmasına karar verildiği ancak İTC üyelerinin Osmanlı Devleti’nin parçalanmasına karar verildiğini sanarak telaşlandıkları belirtilmektedir:

Rus Çarı ile İngiltere Kralı, Reval’de buluşarak Osmanlı Devleti’nin durumunu, Boğazlar Meselesi’ni ve Balkanların geleceğini ele aldılar. Görüşmeler sonucunda Makedonya’da ıslahat yapılması gerektiğini açıkladılar. Bu olay İttihat ve Terakki Cemiyeti liderlerini telaşlandırdı. Onlar İngiltere ve Rusya’nın Osmanlı Devleti’ni parçalamaya karar verdiklerini sandılar. (Koprman vd., 1995, s.68).

Sonuçta devleti parçalanmaktan kurtarmanın meşrutiyetin ilanıyla mümkün olabileceğini düşünen İTC üyeleri bu amaçla ayaklanınca II. Abdülhamit anayasayı yürürlüğe koyarak meşrutiyeti ilan etmiştir.

2009 TCİTA ders kitabında Reval’de Makedonya’nın muhtariyetine karar verildiği belirtilirken (Akden vd., 2009), aynı dönemde okutulan tarih ders kitaplarında daha genel ve örtülü bir ifadeyle Reval Görüşmesi’nde Makedonya meselesi, Boğazların durumu ve Osmanlı yönetimindeki Hristiyanlar için yapılacak ıslahatların gündeme geldiği, olayı duyan İTC yöneticilerinin “ülke elden gidiyor” düşüncesi ile harekete geçtikleri belirtilmektedir: “Reval görüşmesinde Makedonya meselesi, Boğazların durumu

ve Osmanlı yönetimindeki Hristiyanlar için yapılacak ıslahatlar gündeme geldi. Bu olay Osmanlı Devletinde duyulunca İttihat ve Terakki yöneticileri ‘ülke elden gidiyor’ düşüncesi ile harekete geçtiler.” (Turan vd., 2009, s.190). 2018 yılında okutulmaya başlanan tarih ders kitabında Reval Görüşmesi’nde Osmanlı topraklarını paylaşma haberinin kısa sürede duyulması ve Osmanlı Devleti’nin sonunun geldiğine dair iddiaların artması üzerine tek kurtuluş yolunun Abdülhamit’i tahttan indirmek ve meşrutiyeti yeniden yürürlüğe koymak olduğunu düşünen İTC üyelerinin Selanik ve Manastır’da ayaklandığı belirtilmektedir (Laçın vd., 2018). Araştırma dönemimizin son ders kitabı olan 2020 TCİTA ders kitabında İngiltere ve Rusya’nın Reval’de bir araya gelerek Makedonya ve Boğazlar konusunda görüştüğü belirtilmekte ancak aldıkları kararlarla ilgili açıklama yapılmamaktadır. Bunun üzerine devleti dağılmaktan kurtarmak için meşrutiyetin ilan edilmesi gerektiğini düşünen İTC üyeleri ayaklanmışlardır (Yüksel vd., 2020). Bu ders kitabında başta Niyazi ve Enver olmak üzere ayaklananlar ile eylemlerine geniş yer ayrılmıştır.

### **Mustafa Kemal ile İttihat ve Terakki Cemiyeti Arasındaki İlişki**

Cumhuriyet Dönemi’nde okutulan tarih ders kitaplarında Mustafa Kemal ile İTC arasındaki ilişkinin çerçevesi yazıldığı dönemin iç siyasi gerginliklerinin etkisi altında yazılan 1931 tarihli lise tarih ders kitaplarıyla oluşturulmuştur. Bu ders kitaplarında bir yandan Mustafa Kemal’in İTC içinde aktif faaliyette bulunduğu vurgu yapılırken bir yandan da Mustafa Kemal ile ittihatchılar arasında sınırları özenle çizilen bir mesafe konulmaktadır. Bu mesafe en açık şekilde Mustafa Kemal’in kurduğu Vatan ve Hürriyet Cemiyeti’nin Selanik Şubesi ile İTC’nin birleştirilmesi hususunda birleşmenin Mustafa Kemal’in Selanik’te bulunmadığı bir dönemde gerçekleştirildiğine yapılan özel vurguda göze çarpmaktadır (Komisyon, 1931a1). Söz konusu birleşmeyle ilgili konular İTC’nin kuruluşu başlığı altında ele alındığı için burada tekrar üzerinde durulmamaktadır.

1931 yılında yayınlanan ders kitaplarında Mustafa Kemal’in II. Meşrutiyetin ilanından önce İTC içindeki faaliyetlerine sadece birkaç cümle ile değinilirken, meşrutiyetin ilanından sonra ortaya çıkan fikir ayrılığı daha fazla ön plana çıkarılmaktadır. Mustafa Kemal 1907 yılında Selanik’e atandıktan sonra İTC içerisinde faaliyetlerde bulunmuştur: “Burada resmî vazifesini ifa ederken evvelce kendisinin tesis ettiği Vatan ve Hürriyet Cemiyeti’nin yerine kaim olan İttihat ve Terakki Cemiyeti’nde de çalışıyordu.” (Komisyon, 1931b, s. 18).

Cumhuriyet Dönemi’nde okutulan ilk tarih ders kitaplarından başlayarak Mustafa Kemal ile İTC ileri gelenleri arasında ortaya çıkan ve sonuçta Mustafa Kemal’in cemiyetin faaliyetlerden geri durarak sadece askerlik mesleği ile ilgilenmesine yol açan fikir ayrılıklarından da bahsedilmektedir. Bu bir ölçüde Mustafa Kemal’in niçin II. Meşrutiyet Dönemi’nde ön planda olmadığı sorusuna verilen bir cevap gibidir. 1931 tarihli ders kitabına göre bunun nedeni II. Meşrutiyetin ilanından sonra Mustafa Kemal’in meşrutiyetin ilanını yeterli görmeyerek daha büyük bir inkılâbın lüzumuna inanması ve ordunun siyasetle uğraşmayıp asli görevine dönmesi gerektiğini düşünmesi, İTC ileri gelenlerinin ise bu görüşü paylaşmamalarıydı (Komisyon, 1931a). Aynı dönemde okutulan Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (TCT) ders kitabında bu konu şöyle ifade edilmektedir: “İlan olunan meşrutiyet Mustafa Kemal’i tatmin etmiyordu. O, memlekette büyük ve radikal bir tebeddülün lüzumuna kaildi. Varmak istediği gayeyi daha o zaman tayin etmişti. Fakat Mustafa Kemal’in fikir ve kanaatleri Cemiyetin başka reislerinin fikir ve kanaatlerine uymuyordu... Bunun üzerine Mustafa Kemal Bey politikadan alakasını keserek kendini askerliğe, askerinin talim ve terbiyesine verdi.” (Komisyon, 1931b, s. 18-19). Bu yaklaşım ana hatlarıyla 1940’lı yıllarda yayınlanan ders kitaplarında da sürdürülmüş; Mustafa Kemal’in Selanik’te görev yaptığı sırada İTC içerisinde çok faydalı hizmetler yaptığı belirtilirken, İTC ile arasında çıkan fikir ayrılığı konusunda bir önceki ders kitabında verilen bilgiler korunmuştur (Karal, 1945). 1950’li yıllarda okutulan ders kitaplarında Mustafa Kemal ile Cemiyetin ileri gelenleri arasındaki görüş ayrılığının meşrutiyetten sonra ordunun siyasi hayata karışması konusunda çıktığı ve bu nedenle Mustafa Kemal’in Cemiyetten ayrıldığı ifade edilmektedir (Su ve Su, 1956). 1970’li yıllarda okutulan TCT ders kitabında Mustafa Kemal’in Selanik’te görev yaparken İttihat ve Terakki Cemiyeti içerisinde çok faydalı hizmetlerde bulunduğu bilgisi verilmekte ancak Mustafa Kemal ile İTC ileri gelenleri arasında ortaya çıkan fikir ayrılığı konusuna değinilmemektedir (Karal, 1975). 1985 tarihli TCİTA ders kitabında görüş ayrılığının 31 Mart Vakasından sonra siyasetin sivillere bırakılması gerektiği noktasında oluştuğu belirtilmektedir (Su ve Mumcu, 1985). Böylece o zamana kadar görüş ayrılığının başlangıç noktası II. Meşrutiyet gösterilirken ilk defa bu ders kitabında 31 Mart Vakasının sonrası gösterilmektedir. 2013





harekete geçerek kurmay başkanlığını Mustafa Kemal'in yaptığı Hareket Ordusu'nu isyanı bastırmak üzere İstanbul'a göndermiştir. Hareket Ordusu isyanı kısa sürede bastırmış, II. Abdülhamit'i de tahttan indirerek sürgüne göndermiştir (Akdin vd., 2009). Aynı dönemde okutulan tarih ders kitabında İTC'nin 31 Mart Vakasından II. Abdülhamit'i tahttan indirmek için bir fırsat olarak yararlandığı belirtilmektedir: "31 Mart olayıyla fırsatı değerlendiren İttihat ve Terakki liderleri II. Abdülhamit'i tahttan indirmek için harekete geçtiler. Meclis toplanarak II. Abdülhamit'in tahttan indirilmesine ve yerine V. Mehmet Reşat'ın geçirilmesine karar verdi." (Turan vd., 2009, s. 191). 2018 Tarih ve 2020 TCİTA ders kitaplarında Hareket Ordusunun kurmay başkanlığını Mustafa Kemal'in yaptığı bilgisine yer verilirken 2020 yılında yayınlanan tarih ders kitabında bu konuda çelişkili bilgiler yer almaktadır. Bu ders kitabının bir yerinde Hareket Ordusunun kurmay başkanlığını Mustafa Kemal'in yaptığı belirtilirken, aynı sayfada yer verilen başka bir metinde Hareket Ordusu'nun kurmay başkanının Enver Paşa olduğu belirtilmektedir: "Berlin'de askeri ateşe olan Binbaşı Enver, kurmay başkanı olarak görevlendirilmiş ve Hareket Ordusu İstanbul'a girmeden önce Yeşilköy'de orduya yetişerek kurmay başkanlık görevini Mustafa Kemal'den devralmıştır." (Yüksel, 2020, s. 178). 2018 tarihli tarih ders kitabında ayaklanmanın bastırılmasından sonra II. Abdülhamit'in tahttan indirilmesi hususunda şu değerlendirmeye yer verilmektedir: "Meclisin 27 Nisan 1909'daki oturumunda ayaklanmada etkisi olduğu gerekçesiyle hakkında fetva çıkarılan II. Abdülhamit'in tahttan indirilmesine ve yerine Velihaht Mehmet Reşat'ın padişah olmasına karar verildi. Olaylarla ilişkisi ispatlanamayan II. Abdülhamit'e, tahttan indirildiği Yıldız Sarayı'nda tebliği edildi." (Laçın vd., 2018, s. 168). 2020 yılında basılmış tarih ders kitabında da "isyan bastırıldıktan sonra sorumluluk II. Abdülhamit'e yüklenmiştir" denilmek suretiyle II. Abdülhamit'in haksız yere tahttan indirildiği ifade edilmektedir (Yüksel, 2020, s. 177).

### **Babîali Baskını**

1950'li yıllardan itibaren zaman zaman ders kitaplarında yer bulan Babîali Baskını konusuna yaklaşım farklılığının Avrupa devletlerinin Osmanlı Devleti'ne Edirne ve adaların terk edilmesi yönünde verdikleri nota karşısında Sadrazam Kamil Paşa'nın tutumu konusunda kendini gösterdiği anlaşılmaktadır. 1950'li yılların başlarından itibaren okutulan tarih ders kitaplarında Babîali Baskınının Kamil Paşa'nın Avrupa devletlerinin Edirne ve adaların terk edilmesine yönelik tekliflerini kabul edeceği bir sırada düzenlendiği belirtilmektedir:

Barış şartlarını konuşmak üzere Londra'da bir konferans toplandı. Bulgarlar, Edirne'nin kendilerine verilmesinde ısrar ettiler. Avrupalılar Osmanlı Devleti'ne bir nota vererek Edirne ve adalardan vazgeçilmesini bildirdiler. Kâmil Paşa Kabinesi bunu kabul edeceği sırada İTC, Babîali'ye bir baskın tertip ederek Kâmil Paşa Kabinesini devirdiler. Mahmut Şevket Paşa sadrazam oldu. (Oktay, 1956, s. 245; Oktay, 1967, s. 257).

1970'li yıllarda okutulan tarih ders kitaplarında bu konuya yer verilmezken, 1980'li yıllardan 2000'li yılların başlarına kadar okutulan TCİTA ders kitaplarında sebep ve sonuçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgi verilmeden Londra görüşmeleri sürerken İstanbul'da İTC ileri gelenlerinin bir hükümet darbesi düzenleyerek yönetimi ele geçirdikleri ve 1918 yılı sonuna kadar iktidarda kaldıkları belirtilmektedir (Su ve Mumcu, 1985; Su ve Mumcu, 1996).

2008 yılından itibaren okutulmaya başlanan tarih ders kitabında da aynı şekilde baskına yol açan uluslararası veya siyasi gelişmelerden bahsedilmeden İTC'nin yönetimi ele geçirmesi ön plana çıkarılmaktadır. Burada verilen bilgilere göre Avrupa devletlerinin Balkanlardaki savaşı durdurmak amacıyla Londra'da düzenledikleri konferans sürerken, İttihat ve Terakki Partisi Babîali Baskını gerçekleştirerek hükümeti ele geçirmiştir (Turan vd., 2009). 2018 ve 2020 yıllarında yayınlanan tarih ders kitaplarında Babîali Baskını konusunda birbiriyle çelişen iki farklı yaklaşım vardır. 2018 tarih ders kitabında Avrupa devletlerinin Edirne'nin terk edilmesi yönündeki notasına karşılık Kamil Paşa'nın düzenlediği geniş katılımlı toplantıda Edirne'nin verilmesinin kabul edildiği belirtilmektedir:

Avrupalı büyük devletlerin İstanbul'daki temsilcileri 17 Ocak 1913'te Osmanlı Devleti'ne verdikleri bir nota ile Edirne'nin terk edilmesini, aksi halde savaşın yeniden başlayacağını bildirdiler. Kâmil Paşa, Edirne'nin verilmesi taraftarıydı. İttihatçılar ise Osmanlı Devleti'nin toprak terk etmesinin ancak parlamento kararı ile mümkün olduğunu savundular... Kâmil Paşa 20 Ocak 1913'te Âyan Meclisi üyeleri ile ileri gelen mülki ve askeri devlet adamlarından oluşan bir heyetle büyük bir toplantı yaptı. Toplantıda, bazı dini ve medeni hakların korunması şartıyla Edirne'nin verilmesinin daha doğru olacağı fikri çoğunluk tarafından kabul edildi. (Laçın vd., 2018, s. 170).

Bu gelişme üzerine düzenlenen hükümet darbesi sonucunda Kâmil Paşa hükümetten ayrılmış ve Mahmut Şevket Paşa yeni hükümeti kurmuştur. 2020 tarihli tarih ders kitabında ise Avrupa devletlerinin söz konusu notasını görüşmek üzere Dolmabahçe’de yapılan toplantıyı bahane eden ittihatçıların önceden tasarladıkları hükümet darbesini uygulamaya soktukları, Kamil Paşa Kabinesinin Edirne’yi Bulgarlara verdiği yönünde halkı galeyana getirerek kendilerine destek sağlamaya çalıştıkları belirtilmektedir. “Avrupalı devletler Babiâli’ye bir nota vererek Balkan devletleri lehinde bazı tavizler istemiştir. Tekliflerin görüşülmesi için Dolmabahçe’de bir toplantı yapılmış ve ittihatçılar da bu toplantıyı bahane ederek tasarladıkları hükümet darbesini uygulamak için harekete geçmiştir. Kâmil Paşa kabinesinin Edirne’yi Bulgarlara verdiği yönünde halkı galeyana getiren ittihatçılar destek sağlamaya çalışmıştır.” (Yüksel vd., 2020, s. 179). Aynı ders kitabında darbenin ardından Talat Paşa’nın Dahiliye Nazırı vekili olarak hükümet değişikliğini bildirmek için vilayetlere çektiği telgrafta Kâmil Paşa Hükümetinin Edirne ve adaları düşmana verdiği iddia etmek suretiyle hükümetin millî bir hareket sonunda devrildiğini göstermek istediği belirtilmektedir (Yüksel vd., 2020). 1912 yılına kadar iktidarı denetleyen bir güç olan İttihat ve Terakki Hükümeti Babiâli Baskını ile iktidarı ele geçirmiş ve Birinci Dünya Savaşı’nın sonuna kadar ülkeyi tek başına yönetmiştir (Laçın vd., 2018).

### **İttihat ve Terakki Yönetimi**

İTC 1909 yılında kendini parti olarak ilan etmiş, özellikle 13 Nisan 1909 yılında çıkan 31 Mart Vakasının bastırılmasından sonra güçlenmiştir. İktidarı dışarıdan denetleyen bir güç konumunda iken 23 Ocak 1913 tarihinde gerçekleştirilen Babiâli Baskını ile hükümeti ele geçirmiş ve Sadrazam Mahmut Şevket Paşa’nın Hürriyet ve İtilâf Partisi’nin bir taraftarı tarafından öldürülmesinden sonra daha otoriter bir yönetim tarzı benimseyerek Birinci Dünya Savaşı’nın sonuna kadar ülkeyi tek başına yönetmiştir.

Cumhuriyet Dönemi’nde okutulan tarih ders kitaplarında İTC’nin hükümette bulunduğu dönemdeki uygulamalarına yaklaşımda da tarihsel süreç içerisinde dönemseller farklılaşmaların olduğu anlaşılmaktadır. 1931 yılında yayınlanan tarih ders kitaplarında İttihat ve Terakki Hükümetinin padişahın yetkilerinin kısılması, Avrupa’ya öğrenci gönderilmesi, mali ve adli ıslahat için Avrupa’dan uzmanlar getirilmesi ve eğitim işlerine önem verilmesi gibi bazı başarılı icraatlarından bahsedilmekle birlikte meşrutiyet dönemi genel olarak başarısız bulunmaktadır. Bunun sebebi ise ittihatçıların yeterli bilgi ve tecrübeden yoksun, ülke ve dünya gerçeklerinden kopuk olmalarıydı:

Malumat ve tecrübenin fıkdanından, Osmanlı memleketleri ile Avrupa’nın ahvaline ve dünyanın tekâmül cereyanlarına vukufsuzluktan neşet eden bu tezebzüp halî, İttihat ve Terakki’nin ciddi bir iş görmesine mani idi... Hele iktisadi ve mâli vaziyet, Abdülhamit zamanından daha fena hâle getirilmişti. İşte bu ve buna mümasil sebeplerdir ki İmparatorluğun İkinci Meşrutiyet devri de, ciddi bir semere bırakmadan tarihe karışıp gidecektir. (Komisyon, 1931a, s. 147).

1942 tarih ders kitabında bu konuya yaklaşım daha olumlu olup, partinin iç isyanlarla uğraşmak ve büyük savaşlara girmek zorunda kaldığı için programını gerçekleştirecek zamanı bulamadığı belirtilmektedir (Mansel vd., 1942). 1950’li yılların başlarından itibaren okutulan tarih ders kitaplarında bu dönemde Alman taraftarlığı yapıldığı ve memlekette Alman etkisinin arttığı, devletin topraklarının önemli bir kısmının da kaybedildiği belirtilmektedir (Oktay, 1956; Oktay, 1967). 1972 tarih ders kitabında Osmanlı Devleti’nin peş peşe savaşmak zorunda kaldığı Trablusgarp Savaşı, Balkan Savaşları ve Birinci Dünya Savaşı yüzünden İTC’nin programını gerçekleştirmeye imkân bulamadığı belirtilmektedir (Akşit, 1972). 1985 ve 1996 basımı TCİTA tarih kitaplarında Osmanlı Devleti’nin Trablusgarp ve Balkan Savaşları sonunda toprakları üzerinde kurulmuş olan küçük Balkan devletleriyle bile baş edemediğinin anlaşılmasının İttihat ve Terakki yönetimini bazı tedbirler almaya yönelttiği belirtilmiştir. Bu tedbirler çerçevesinde orduya yeni bir düzen verilmeye çalışılmış, işe yaramayan yaşlı subaylar kadrolardan çıkarılarak ordu gençleştirilmiş, Almanya’dan danışman olarak orduya pek çok subay getirilmiş ve onların askeri yöntemleri alınarak uygulanmıştır. Askeri alanda gerçekleştirilen bu işbirliği Osmanlı Devleti ile Almanya’yı birbirine iyice yaklaştırmıştır. Ancak Balkan Savaşı’nın hemen ardından Birinci Dünya Savaşı’nın başlaması çeşitli alanlarda gerçekleştirilmeye çalışılan yeniliklerin başarıya ulaşmasını önlemiştir (Su ve Mumcu, 1985; s. 11; Su ve Mumcu, 1996, s. 26).

1989 Tarih ders kitabında II. Meşrutiyet Dönemi’nde çok hızlı gelişen iç ve dış olayların gerçek bir demokrasinin kurulmasına engel olduğu gibi imparatorluğu dağılmaktan kurtarmak için girişilen tüm vatansever çabaları da sonuçsuz bıraktığı belirtilmektedir (Uğurlu ve Balcı, 1989). 1995 tarih ders

kitabında İTC'nin meclisin yeniden açılması dışında gerçek bir programının ve dolayısıyla pek çok konuda görüş ve karar birliğinin olmadığı belirtilmektedir. 31 Mart Ayaklanması'nın bastırılmasından sonra anayasa değiştirilerek padişahın yetkileri sınırlandırılmışsa da özellikle meşrutiyet yönetiminin ilk günlerindeki iktidar boşluğundan ve geçiş döneminin yarattığı karmaşadan bazı dış devletler yararlanmıştı (Koprman, 1995). 2009 TCİTA ders kitabında İTC'nin yönetimi ele geçirdikten sonra orduda ıslaha giriştiği ve 1911'den sonra başlayan savaşların demokrasinin yerleşmesini engellediği belirtilirken (Akdin, 2009), 2009 tarih ders kitabında özellikle bu dönemde imparatorlukta Alman nüfuzunun arttığına dikkat çekilmektedir. Devrin dört aydın ve yazarının eserlerinden yapılan alıntılarda bu dönemle ilgili genel olarak başarısız bir tablo çizilmektedir. Ders kitabında Mizancı Murat'ın II. Meşrutiyet Dönemi'ni değerlendiren bir yazısından yapılan alıntının bir bölümü şöyledir:

Osmanlı Devletinin yöneticileri ve siyasetçileri, II. Meşrutiyetin toplum hayatına getirdiği olumlu değişimi yönetim alanına da yansıtacak yetenek ve kararlılıkta bulunabilselerdi Osmanlı Devleti üç yıl içinde dünyanın büyük devletlerinden birisi durumuna gelebilirdi. Bu başarı niçin sağlanamadı? Cevabı kısa ve açıktır. Bu dönemin insanları ve yönetimi elinde bulunduran yöneticilerinin işlerinin ehli olmamaları bu olumlu neticeyi engelledi. Yalnız işlerinin ehli olmamakla kalmayıp II. Meşrutiyetin dışarıda ve içeride meydana getirdiği olumlu gelişmeleri tahrip ettiler. Belki bu tahripleri kasıtlı olarak yapmadılar. Fakat bu tahripleri iyi niyetle ve bilgisizlikleri ile gerçekleştirdiler. Yarım bir eğitimle, tam anlayamadıkları Batı düşüncesiyle II. Meşrutiyeti benimsediler ve onu mahvetteler. (Turan vd., 2009 s. 194).

Sonuçta İttihat ve Terakki yöneticilerinin izledikleri yanlış politikalar, Osmanlı Devleti'ni Birinci Dünya Savaşı'na götüren gelişmelere neden olmuştur (Turan vd., 2009: 192). Görüldüğü gibi Mizancı Murat'ın yukarıdaki değerlendirmesi ile 1931 yılı tarih ders kitabında II. Meşrutiyet Dönemi'nin başarısız bulunmasının nedenleri arasında büyük bir benzerlik vardır.

2018 tarih ders kitabında II. Meşrutiyet Dönemi'nde İttihat ve Terakki Hükümetlerinin uygulamaları hakkında daha önceki ders kitaplarına kıyasla daha ayrıntılı bilgi verilirken özellikle II. Abdülhamit döneminde önemli görevlerde bulunan birçok kişinin memurluktan çıkarılarak yerine ittihatçıların alınması, "alaylı" denilen yaşlı subayların görevden uzaklaştırılarak yerlerine genç "mektepli" ittihatçı subayların getirilmesi ve ilmiye öğrencilerinin askerlikten muaf olması uygulamasına son verilmesi gibi icraatları eleştirilmektedir. Bu ders kitabında ayrıca İttihat Terakki Hükümetinin Türk dilinin kullanılması, millî iktisat ve millî bankacılık politikaları izlediği belirtilerek bu politikalar hakkında bilgiler de verilmektedir (Laçın vd., 2018). 2020 TCİTA ders kitabında 31 Mart Ayaklanması'nın bastırılmasından sonra Kanuni Esasi'de değişiklikler yapılarak anayasanın daha demokratik hale getirilmesine çalışıldığı altı çizilmektedir (Çevik vd., 2020). 2020 tarih kitabında 21 Ağustos 1909 tarihinde yapılan anayasa değişikliği ile daha meşrutiyetçi bir yapı ve gerçek parlamenter hükümet modeli benimsenmişken, 31 Mart Vakasından sonra İTC'nin özgürlükçü tavrından vazgeçtiği ve bu durumun da ülkede ittihatçılara karşı muhalefeti güçlendirildiği bilgisi verilmektedir (Yüksel vd., 2020). 2020 yılında yayınlanan tarih kitabında İTC'ye karşı belirgin bir olumsuz bakış açısı hâkimdir. Bu ders kitabında İttihatçı subayların hükümeti zora düşürmek için I. Balkan Savaşı'nda kasıtlı olarak davrandıklarını öne sürmektedir: "İktidarı ele geçirmek isteyen ittihatçılar savaşta muhtemel yenilgiyi hükümet değişikliği için kullanmayı amaçlayarak ordu içinde partizanca davranışlarda bulunmuştur." (Yüksel vd., 2020, s. 179).

### **İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin İdeolojisi**

İTC'nin ideoloji ile ilgili olarak 1931 yılı ders kitaplarında verilen bilgilerde İTC'nin Balkan Savaşlarından sonra Türkçülük fikrine meyletse de bu fikri ciddi ve aleni bir şekilde benimsemekten ürktüğü, zaman zaman Osmanlılık ve İslamcılık siyasetlerine de başvurduğu belirtilmektedir:

Balkan bozgunluğundan ve bir aralık müttefikleri olan Ermeni komitelerinin fazla taleplerde bulunup silaha dahi müracaat etmelerinden, nihayet Arnavut, Arap ve Kürt gibi Müslüman kavimlerin bile millî davalar peşine düşmelerinden sonra İttihat ve Terakki Cemiyeti Türkçülük fikrine de kulak asmaya başladı.... fakat Türkçülük idealini ciddi ve aleni bir surette benimsemekten ürktü. Hatta Türk olmayan Müslümanlarla uyuşmak ümit ve hayalinde idi. Osmanlılık idealinin tahakkuk etmediğini, birçok zayıatla gördükten sonra Sultan Hamid'in İslam siyasetine başvurdu... İslam siyasetine yönelik böyle yalpalılar yaparken, Osmanlılık siyasetini de büsbütün inkâr etmiyordu... Hasılı İttihat ve Terakki esassız bir oportünizm (idare-i maslahat) siyasetine kapılarak veçhesini kati bir surette tayin edemedi. (Komisyon, 1931a, s. 146-147).

İTC aynı zamanda bir yandan laik bazı teşebbüslerde bulunurken bir yandan da halkın dini taassubunu okşamaktan da geri durmamıştır. 1942 ders kitabında aynı bilgilere daha kısa ve yorumsuz bir şekilde yer verilmektedir. Buna göre İTC üyeleri yönetimde buldukları sürede Türkçülük fikrini benimsemişler ancak gerekli durumlarda Osmanlıcılık ve İslamcılıktan da yararlanmışlardır (Mansel vd., 1942: 173).

1956 ve 1967 tarih ders kitaplarında Osmanlıcılık politikalarından istenilen sonuçların alınamaması üzerine cemiyetin Türkçülüğe sarıldığı belirtilmektedir:

Bu devirde Osmanlı İmparatorluğu’nu İTC idare etti. Bu cemiyet iç siyasette Türkçülüğü esas tuttu. Şimdiye kadar imparatorluğu teşkil eden bütün kavimler Osmanlılık adı altında birleştirilmek istenmiş ve bunun için birçok gayretler sarf edilmişti. Hâlbuki bu iş hep kötü neticeler vermişti. Bundan dolayı İttihat ve Terakki bu siyaseti terk ederek Türkçülüğe sarıldı. Türk milletinin varlığına güvenerek işe girişti. (Oktay, 1956, s. 262; Oktay, 1967, s. 274).

1970’li yıllarda okutulan ders kitaplarında bu konu ile ilgili bilgi yer almamaktadır. 1980’li yıllarda okutulan tarih ders kitabında önceki ders kitabında olduğu gibi o zamana kadar uygulanan Osmanlıcılık politikalarının istenilen sonucu vermemesi üzerine Türkçülüğe önem verildiği belirtilmektedir (Uğurlu ve Balcı, 1989: 259).

1995 tarih ders kitabında II. Meşrutiyet Dönemi’nde Türkçülük akımının güç kazandığı, ayrıca İTC ileri gelenleri arasında Türk Birliği (Turancılık) fikrinin de çok fazla taraftar bulduğu ve desteklediği belirtilmektedir. “İttihat ve Terakki liderlerinden Enver Paşa, devletin çöküşten kurtulabilmesinin Turancılığın başarılı olmasıyla mümkün olacağını düşünenlerdendi.” (Koprman vd. 1995, s. 71). 2009 TCİTA ders kitabında bu dönemde Osmanlıcılık ve İslamcılık akımlarının yerine Turancılık (Pantürkizm) akımının önem kazanmaya başladığı belirtilmektedir (Akdin vd., 2009). 2009 tarih ders kitabında İttihat ve Terakki iktidarı döneminde Osmanlı sınırları içinde yaşayan Türkleri dil ve kültür birliği etrafında birleştirip yönetime destek sağlama amacı güdüldüğü belirtilmektedir (Turan, 2009). 2018 ve 2020 tarihlerinde okutulan ders kitaplarında da Osmanlıcılık ve İslamcılık akımlarının sonuçsuz kaldığının anlaşılması üzerine İTC’nin Türkçülük politikasına ağırlık verdiği, bu fikrin Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunda da etkili olduğu belirtilmektedir (Yüksel vd. 2020; Çevik vd., 2020). Bu dönemde okutulan ders kitaplarında ayrıca İttihat ve Terakki hükümetlerinin Türk dili ve iktisat gibi konularda millî politikalar izlediğinin altı çizilmektedir (Laçın vd., 2018).

### **İttihat ve Terakki Yönetimi ve Birinci Dünya Savaşı**

Cumhuriyet Dönemi’nde okutulan tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti’nin Birinci Dünya Savaşı’na girmesinde ve savaş sürecinde ittihatchi yönetimin rolü ile ilgili bilgiler önemli yer tutmaktadır. Bu bilgiler genel olarak ittihatchi yönetimin Osmanlı Devleti’nin savaşa girmesinde oynadıkları rol, savaş sırasındaki faaliyetleri ve savaş sonrasındaki akıbetleri konularında yoğunlaşmaktadır.

1931 yılı tarih ders kitabında Osmanlı ordusunun savaş için hazır olmadığı hâlde Alman İslah Heyeti ve “kendisini bunların nüfuzuna kaptırılmış olan” Harbiye Nazırı Enver Paşa’nın isteğiyle Osmanlı çıkarları açısından uygun olmayan bir zamanda savaşa girildiği ifade edilmektedir. Nitekim Osmanlı ordusu henüz çıktığı Balkan savaşlarının yorgunluğunu üzerinden atamamış, Almanya’dan getirilen askeri uzmanlarla orduda gerçekleştirilmesi planlanan ıslahat programını tam olarak uygulamaya vakit bulamamış, İngiltere ve Fransa’ya sipariş edilen gemilere de savaş çıkınca o devletler tarafından el konulmuştu (Komisyon, 1931a, s. 148). Dolayısıyla şartlar Osmanlı Devleti’nin savaşa girmesi için uygun değildi: “Osmanlı menfaati nokta-i nazarından harp muvafık bir zamanda başlamış değildi. Mustafa Kemal Bey, raporları ile bu mühim tarihî noktayı tespit etmiştir” (Komisyon, 1931a, s. 149). Ders kitabında Osmanlı Devleti’nin fiilen harbe girmesine yol açan olaydan “Karadeniz’de Rus ve Osmanlı donanmaları arasında çıkan bir hadise Osmanlı-Rus ordularını fiilen harbe sokmuş oldu” şeklinde kapalı bir şekilde bahsedilmektedir. Savaş sürerken Erzurum cephesindeki ordunun bizzat Enver Paşa kumandasında tedbirsizce sevk ve idaresi yüzünden mağlup olduğu, aynı şekilde “Süveyş Kanalı’nı geçerek Mısır’a girmek hülyasıyla hareket eden” Cemal Paşa ordusunun da büyük hezimetle uğradığı; bu iki kumandanın sebep olduğu felaketlerin telafisinin asla mümkün olmadığını belirtmektedir.

Erzurum cephesinde bulunan ordu, bizzat Enver Paşa’nın kumandasında tedbirsizce sevk ve idare yüzünden mağlup ve perişan olmuştu. Kezalik Süveyş Kanalı’nı geçerek Mısır’a dâhil

olmak hülyasıyla hareket eden Cemal Paşa ordusu da büyük hezimete düşer oldu. Bu iki kumandanın (Enver ve Cemal Paşalar) mucib olduğu felaketler nihayetine kadar telafi olunamadı. (Komisyon, 1931a, s. 151).

1942 tarihinde yayınlanan tarih ders kitabında bu konulara daha özet şekilde yer verilmektedir. Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'na girmesinde Enver ve Talat Paşaların rolü vurgulanmakla beraber olumsuz bir yaklaşım söz konusu değildir.

Osmanlılarda da Balkan yenilgisinin tesirlerini silecek ve başarılar getirecek bir harbi isteyenler vardı. Osmanlı Devleti'nde Enver ve Talat Paşalar bu istekte olanların başında idiler. Onların tesiriyle bir Alman-Türk ittifakı imzalandı. Osmanlı donanmasıyla Rus donanması arasında Karadeniz'de beklenmeyen bir çarpışma Türkleri harbe soktu. (Mansel vd.,1942, s. 163).

Görüldüğü gibi bu ders kitabında da Osmanlı Devleti'nin savaşa girmesine yol açan olay kapalı bir şekilde geçiştirilmektedir. Dolayısıyla 1931 ve 1942 tarihli ders kitaplarında bu konuda Osmanlı yönetimini suçlayıcı bir ifadeden özenle sakınıldığı dikkat çekmektedir. Bu ders kitabında Birinci Dünya Savaşı sırasında Enver Paşa ve Cemal Paşa'nın yürüttükleri başarısız harekâtlardan bahsedilmemektedir.

1950'li yılların başlarından itibaren yaklaşık yirmi yıl okutulan tarih ders kitaplarında Osmanlı Devletinin savaşa girmesiyle ilgili daha ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Bu ders kitaplarında ilk kez Osmanlı Devleti'ni fiilen savaşa sokan olay da açık bir şekilde anlatılmaktadır. Buna göre İngiliz donanması önünden kaçan iki Alman gemisi Osmanlı devletine sığınmış, İTC ileri gelenlerinin uygun görmesiyle bu gemilere Türk bayrağı çekilmiş ve Karadeniz'e çıkararak başlıca Rus limanlarını topa tutmuşlardır. "Bunun üzerine Rusya, Osmanlı Devleti'ne bir ultimatom verdi. Osmanlı Devleti'nin harbe girmesini isteyen İTC ileri gelenlerinden o zamanki Harbiye Nazırı Enver Paşa ile Dâhiliye Nazırı Talat Bey'in tesirleri ile Osmanlı Devleti Rusya'ya harp ilan etti." (Oktay, 1957, s. 248; Oktay, 1967, s. 259). Bu ders kitabında bizzat başkomutan vekili Enver Paşa'nın Sarıkamış üzerinde yaptığı ve facia ile sonuçlandığı belirtilen taarruzundan da bahsedilmektedir. Savaşın sonunda ise "memleketi felakete sürükleyen İttihat ve Terakki liderleri vatan ve milleti düşmanlarla baş başa bırakarak her biri bir tarafa kaçmıştır". (Oktay, 1956, s. 256; Oktay, 1967, s. 261). 1972 tarih ders kitabında İTC ileri gelenlerinin Almanya'ya sempati duydukları ve savaşı onların kazanacağına inandıkları, bu nedenle de onların yanında savaşa girerek kaybedilen yerleri geri almayı düşündükleri belirtilmektedir. Bu ders kitabında Osmanlı Devleti'nin "tarafsızlığını bozmamak için" kendisine sığınan Alman savaş gemilerini satın aldığını ilan ettiği belirtilmektedir (Akşit, 1972, s. 227). Ders kitabında Enver Paşa'nın başarısız Sarıkamış Harekâtı ile ilgili şu bilgilere yer verilmektedir:

Osmanlılar savaşa girdikten biraz sonra, başkomutan vekili Enver Paşa'nın Ruslara karşı yaptığı Sarıkamış saldırısı başarısızlıkla sona erdi. Kış aylarında karlı dağlar üzerinde yapılan saldırıda hastalıktan ve soğuktan büyük kayıplara uğranıldı. Ruslar karşı saldırıya geçerek Erzurum, Bitlis ve Muş bölgelerine kadar ilerlediler... Çanakkale savaşlarından sonra bu cephenin komutanlığına tayin edilen Mustafa Kemal Rusları yenerek Muş ve Bitlis'i geri aldı. (Akşit, 1972, s. 228).

Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda İTC ileri gelenlerin yurt dışına çıkışları da "Talat, Enver ve Cemal paşaların memleketten ayrılmak zorunda kaldıkları" şeklinde yumuşak bir üslupla ifade edilmektedir (Akşit, 1972, s. 243).

1980'li yıllarda okutulan tarih ve TCİT ders kitaplarında Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'nda Almanya'nın yanında yer almalarının nedenleri konusunda verilen bilgiler bir önceki ders kitabındaki bilgilerle aynıdır (Su ve Mumcu, 1985, s. 13; Uğurlu ve Balcı, 1989, s. 239). Osmanlı Devleti'nin savaşa girişi süreciyle ilgili olarak ise şu bilgiler verilmektedir:

Çoğunluk bu savaşa girilmesini istemediği halde Enver Paşa'nın başını çektiği grup Almanlarla gizli bir bağlaşma anlaşması imzalamayı başardı. Birkaç gün sonra da Akdeniz'de bulunan İngiliz donanmasından kaçan iki Alman savaş gemisi başkomutan vekili Enver Paşa'nın müsaadesiyle Çanakkale Boğazı'nı geçerek İstanbul'a sığındı... Ne var ki bu iki Alman savaş gemisi Enver Paşa'nın gizli bir buyruğu ile Karadeniz'e çıktı. Ortada hiçbir sebep yokken Rus limanlarını topa tuttu. Bu durumda artık yapılacak başka bir şey kalmamıştı. Osmanlı imparatorluğu Almanlar ve Enver Paşa tarafından bir oldubittiye getirilmiş oluyordu... (Su ve Mumcu, 1985, s. 13).

Bu ders kitaplarında da Sarıkamış Harekâtıyla ilgili daha önceki ders kitaplarında verilen bilgilere benzer bilgiler verilmektedir. Savaş sonunda İTC ileri gelenlerinin yurt dışına çıkmaları konusunda “Osmanlı Devleti’ni savaşa sokan yetkililerin kaçtıkları” (Uğurlu ve Balcı, 1989, s. 242) ve “İttihat ve Terakki Partisi ileri gelenlerinin gizlice yurdu terk ettikleri” (Su ve Mumcu, 1985, s. 19) ifadeleri kullanılmaktadır. 1995 yılında yayınlanan tarih ders kitabında Osmanlı Devleti’nin Birinci Dünya Savaşı’nda Kafkasya’da toprak elde etme, Balkan savaşlarının kayıplarını giderme, Yunan “Megali İdea”sını engellemek ve kapitülasyonlar ve Düyun-u Umumiye gibi konularda İngiltere ve Fransa’nın baskısından kurtulmak gibi nedenlerle Almanya’nın yanında yer aldığı belirtilmektedir. “İtilaf Devletleri tarafında savaşa girilirse kazanılacak bir şey yoktu. Oysa Almanya ile birlikte olunursa İngiltere ve Fransa’nın ekonomik denetiminden, yani kapitülasyonlardan kurtulma imkânı vardı. Bütün bunların sonucunda Almanya ile bir ittifak anlaşması imzalandı.” (Koprman vd., 1995, s. 73). Bu ders kitabında Osmanlı Devleti’nin fiilen savaşa girmesine yol açan Alman savaş gemileri olayı ile Sarıkamış Harekâtı hakkında önceki ders kitaplarındakilere benzer bilgiler verilmektedir. Bu dönemde okutulan tarih ders kitabında savaş sonunda “İttihat ve Terakki Partisi’nin hükümetten çekildiği” şeklinde yumuşak bir üslup kullanılırken (Koprman vd.,1995, s. 74), TCİTA ders kitabında “savaşın kaybedildiğini her şeyin bittiğini gören İttihat ve Terakki Partisi ileri gelenleri gizlice yurdu terk ettikleri” (Su ve Mumcu, 1996, s. 35) ifadesine yer verilmektedir.

2013 TCİT ve 2009 tarih ders kitaplarında Osmanlı devlet adamlarının ittifak için önce İtilaf Devletlerine teklif götürdüğü, ancak bunların niyeti Osmanlı Devleti’ni paylaşmak olduğu için bu teklifi reddettikleri belirtilmektedir. Bu durumda yalnız kalmak istemeyen Osmanlı Devleti Trablusgarp ve Balkan savaşlarında kaybettiği yerleri de geri alabilmek ümidiyle Almanya’nın yanında yer almıştır (Akdin vd., 2009; Turan vd., 2009). “İttihat ve Terakki’nin önde gelen isimlerinden Enver Paşa savaşı Almanya’nın kazanacağını tahmin ediyordu. Almanya’nın yanında savaşa girilirse Balkan savaşlarında kaybedilen yerlerin geri alınabileceğini, kapitülasyonların kaldırılacağını ve Kafkasya’daki Türk Dünyası ile birleşebileceğini düşünüyordu.” (Turan vd., 2009: 209). Birinci Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’nin savaştığı cepheler hakkında bilgiler verilirken Sarıkamış Harekâtının başarısızlıkla sonuçlanması konusunda da nispeten yumuşak bir üslup kullanılmaktadır. “

Rusya’nın Osmanlı Devleti üzerindeki emellerine son verme ve Pantürkizm politikası düşünceleri olan Enver Paşa Ruslara karşı başlangıçta zafer kazandıysa da şiddetli kış ve salgın hastalıklar nedeniyle büyük kayıplar verdi... Çanakkale Savaşı’ndan sonra Doğu Cephesinde ordu komutanı olarak atanan Mustafa Kemal 6-7 Ağustos 1916’da Muş ve Bitlis’i Ruslardan geri aldı. (Turan vd., 2009, s. 210).

Sonuçta Birinci Dünya Savaşı’nın sona ermesinden sonra İTC’nin önde gelen isimleri Enver, Talat ve Cemal Paşalar savaş suçlamasıyla karşılaşınca yurt dışına kaçmışlar ve aynı gün Türk Harp Suçluları Tahkikat Komisyonu kurulmuştur. (Akdin vd. 2009).

2020 TCİT ders kitabında da bu konuyla ilgili olarak daha önceki ders kitaplarıyla aşağı yukarı aynı bilgilere yer verilmektedir. Bu ders kitaplarında da Birinci Dünya Savaşı öncesinde Osmanlı devlet adamlarının İngiltere, Rusya ve Fransa’ya ittifak talebi götürdüğü, ancak kabul edilmediği ifade edilmekte; böylece Osmanlı Devleti’nin mecburen Almanya’nın yanında savaşa girdiğinin altı çizilmektedir (Çevik vd., 2020; Yüksel, 2020). Bu ders kitabında ittifatçılara karşı da daha olumlu bir dil ve yaklaşım söz konusudur: “Yaşanan tüm bu gelişmelerin ardından Sadrazam Talat Paşa istifa etti. Almanya’nın yanında büyük umutlarla Osmanlı Devleti’nin savaşa sokan İttihat ve Terakki yönetiminden çekildi.” (Çevik, 2020, s. 44).

### **Cumhuriyet Dönemi İç Siyasi Mücadelelerinde İttihatçılar**

Ders kitaplarında ittifatçılardan son olarak Cumhuriyet Dönemi siyasi olaylarından Terakkiper Cumhuriyet Fırkasının kurulması ve Mustafa Kemal’e suikast girişimi konularında bahsedilmektedir. 1931 yılı ders kitabında ittifatçılardan Cumhuriyet Dönemi’nde Terakkiper Cumhuriyet Fırkasının kuruluşu ve örtülü de olsa Mustafa Kemal’e suikast girişimi bağlamında da yer verilmektedir. Terakkiper Cumhuriyet Fırkasının kurulduğu siyasi ortam anlatılırken ittifatçıların da bu muhalif harekete destek verdikleri oldukça sert bir üslupla ifade edilmektedir:

Nifak sahnesinin arkasında sabık İttihat ve Terakki’nin nüfuzlu adamlarından ve hırsları hamiyetlerine galebe çalan sınıftan bazı meşrutiyet komitecileri de vardı. Bu kundakçılar arasında

umumi harp mağlubiyeti üzerine Osmanlı Devleti'nin kendi ellerinde battığı gün işgal kuvvetleri tarafından kemikleri çürümeye kadar kalmak üzere Malta'ya sürüldükleri hâlde milli idarenin fedakâr teşebbüsleri sayesinde kurtarılmış ve yeniden ana toprağına kavuşmuş olanlardan birkaç kişi de vardı. (Komisyon, 1931b, s. 188).

Bu ders kitabında Mustafa Kemal'e suikast girişimi ile ilgili konuda da her ne kadar ittihatçılardan açık bir şekilde söz edilmese de suikast girişiminde dâhillerinin olduğu ifade edilmektedir: "Kara ruhlu ve kara niyetli çete, başlarında eski bir mebus bulunan iki azılı katili İzmir'e gönderdi." (Komisyon, 1931b, s. 193). 1942 yılından itibaren yayınlanan dört ciltlik tarih ders kitabında Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Mustafa Kemal'e suikast girişimi ile ilgili konularda ittihatçılardan bahsedilmemektedir (Kara, 1945). 1950'li yılları temsilen incelenen TCT ders kitabında Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Mustafa Kemal'e suikast girişimi ile ilgili konulara yer verilmekle birlikte bu konular içerisinde ittihatçılardan söz edilmemektedir (Su ve Su, 1956).

1964 yılında yayınlanan TCT ders kitabında 1924 yılında kurulan TCF'nin kurucuları arasında İttihat ve Terakki Fırkasının nüfuzlu adamlarının olduğu belirtilmektedir. "Bu partinin kurucuları arasında İttihat ve Terakki Fırkasının nüfuzlu adamları, meşrutiyetçi gruplar ve Malta'daki sürgün hayatından kurtulan birkaç kişi de vardı." (Serdarlar ve Çetinkanat, 1964). TCF'nin amacına ulaşamaması üzerine İttihat ve Terakki Fırkası üyeleri iktidar ele geçirmek için birtakım soysuz kimselerle Mustafa Kemal'i öldürmeğe karar vermişlerdir:

İsyan hareketlerinin memlekette doğuracağı karışıklıklardan faydalanarak Türkiye Cumhuriyeti'ni yıkmak isteyen TCF gayesine erişememişti. Bunun üzerine İttihat ve Terakki Fırkası azaları bu fırkayı yeniden kurmak için teşebbüse geçtiler. Bunlar iktidar mevkiini ele geçirmek için elde ettikleri birtakım soysuz kimselerle Mustafa Kemal'i öldürmeğe karar verdiler... Bu vaka üzerine İstanbul'da bulunan birçok ittihatçılar tevkif edildiler. (Serdarlar ve Çetinkanat, 1964, s. 106-107).

1970 yılında okutulan TCT ders kitaplarında bu konularda ittihatçılardan bahsedilmemektedir (Kara, 1975). 1980'li ve 1990'lı yıllarda okutulan TCİTA ders kitaplarında Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının kurucularının iktidarda hâlâ gözü olan eski ittihatçılar ile saltanat ve hilafet yanlıları tarafından desteklendiği belirtilmektedir (Su ve Mumcu, 1985; Su ve Mumcu, 1996). Bu ders kitaplarında Mustafa Kemal'e suikast planlayanlar tertipleyenler arasında da eski ittihatçıların bulunduğu belirtilmekte ve bu olayda ittihatçıların rolü şu şekilde açıklanmaktadır:

Atatürk'e karşı olanlar, altına sığındıkları çatının çökmesiyle dağılmadılar. Bunlar arasında eski İttihatçılar da vardı. Gazi eski ittihatçılara hiçbir kötülük yapmamıştı. Ama bunlardan hırslı birkaç kişi sırf istedikleri makamlara gelemedikleri için "son çarenin" o aziz varlığı yok etmek olduğuna karar verdiler... İzmir suikast girişiminin başarısızlığa uğraması Gazi'ye karşı gelenlerin sonu olmuştur. İttihatçılık tasfiye (arıtma-ayıklama) edilmiştir. (Su ve Mumcu, 1985, s. 188-189; Su ve Mumcu, 1996, s. 196).

2009 yılında okutulmaya başlanan TCİTA ders kitabında TCF ile ilgili konuda ittihatçılardan bahsedilmezken, Mustafa Kemal'e suikast düzenleyenlerin eski İttihat ve Terakki Partisinden bazı şahısların olduğu belirtilmektedir:

Muhafifler, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının kuruluşunu kendi amaçlarına ulaşmak açısından büyük bir memnuniyetle karşılamışlardı. Ancak parti, cumhuriyet ve yenilikler için tehlikeli olunca, Takrir-i Sükûn Kanunu'na dayanılarak kapatıldı. Bunun üzerine eski İttihat ve Terakki Partisinden bazı kişiler Mustafa Kemal'i ortadan kaldırmak için harekete geçtiler. (Akdin vd., 2009, s. 160).

Aynı şekilde 2020 yılında yayınlanan TCİTA ders kitabında da Mustafa Kemal'e suikast konusunda ittihatçılardan bahsedilmektedir: "Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının kapatılmasından sonra yeniliklere karşı olanlar ve eski İttihatçılar siyasi yoldan ulaşamadıkları amaçlarını Mustafa Kemal'e suikast yaparak elde etmek istediler." (Çevik vd. 2020, s. 140).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

1931 yılında yayınlanan Cumhuriyet Dönemi'nin ilk lise tarih ders kitapları o dönemin iç siyasi tartışmalarının ve gerginliklerinin etkisi altında şekillendiğinden, ders kitaplarında İTC ile ilgili konulara genel yaklaşım, ön plana çıkarılan ya da görmezden gelinen konular ile dil ve üslup gibi



konularda bu siyasi mücadelelerin izlerini görmek mümkündür. Esasen Millî Mücadele'nin örgütlenmesinde önemli rol oynamış olan ittihatçılar (Zürcher, 1992; Karpat, 2010), Millî Mücadele sürerken Enver Paşa'yı mücadelenin başına geçirmek için fırsat kollamışlar; özellikle Sakarya Meydan Muharebesi öncesinde bu yöndeki gayretleri en üst seviyeye çıkmıştır (Zürcher, 1992). Enver Paşa'nın ölümünden sonra bile muhalif basın onun Türkistan'da yaşamakta olduğu haberlerini yayarak hükümete karşı psikolojik savaş yürütmüşlerdir (Goloğlu, 2007). İttihatçılar bir yandan da örgütlenme yoluna giderek mecliste kurulan İkinci Grup içerisinde yer almışlardır. Nitekim Zürcher (1992) Partiyi perde arkasından yönlendirdikleri iddiasına katılmamakla birlikte, TCF yönetiminin bazı önde gelen ittihatçılarla yakın bağlar içerisinde olduğuna dikkat çekmektedir. Öte yandan ders kitabının yazıldığı ve yayınlandığı dönemden kısa bir süre önce gerçekleşen TBMM'de İkinci Grubun kurulmasıyla başlayıp TCF'nin kurulmasıyla (17 Kasım 1924) sonuçlanan örgütlü muhalefet hareketinin gelişmesi, subayların aynı zamanda mebus olabilmesi uygulamasına son verilmesi (30 Ekim 1924), Şeyh Sait Ayaklanması (13 Şubat 1925), Takrir-i Sükûn Kanunu'nun çıkarılması ve İstiklâl Mahkemelerinin kurulması (4 Mart 1925), TCF'nin kapatılması (5 Haziran 1925) ve Mustafa Kemal'e suikast girişimi (13 Haziran 1926) gibi siyasi gelişmeler henüz sıcaklığını korumaktadır. Tüm bu gelişmeler ders kitaplarında İTC ile ilgili konulara yaklaşımın genel olarak olumsuz olmasının yanında, askerin siyasetten ayrılması, meşrutiyet yerine daha köklü bir inkılâbın (cumhuriyet) zorunlu görülmesi vb. ders kitabının yazıldığı dönemde tartışılan, önem ve öncelik taşıyan konuların II. Meşrutiyet Dönemi olayları içerisinde de ön plana çıkarılmasına yol açmıştır. Yine bu dönemde saltanatın ve hilafetin kaldırılması başta olmak üzere gerçekleştirilen radikal reformlar karşısında muhalefetin takındığı tavır ile ders kitaplarında İTC'nin yönetimde bulunduğu dönemdeki icraatları ve ideolojik eğilimleri arasında bir süreklilik ve paralellik kurulmaktadır. Sonuçta 1931 ders kitaplarında İTC ve ittihatçılara yaklaşım ve bunlarla ilgili konulara çizilen çerçeve 1942 yılı ders kitaplarında bir miktar söylem zayıflamasına uğrasa da genel olarak korunmuş; 1950'li yıllardan itibaren yayınlanan ders kitaplarında bu çerçevenin dışına çıkılmaya başlanmıştır. Belirtilmesi gereken bir husus da ders kitaplarında yer verilen bilgi, söylem ve yaklaşımların tutarlı ve homojen bir çizgi izlemediği; bir dönem vazgeçilen bazı yaklaşımların bir süre sonra bazı ders kitaplarında tekrar ortaya çıktığıdır. Tarih ders kitaplarında İTC'ye yaklaşımda 1980'li ve 1990'lı yıllarda okutulan tarih ve TCİTA ders kitaplarında birbiriyle çelişen bilgi ve yaklaşımlar olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun tarih ders kitaplarına ders kitabının yazıldığı dönemin ideolojik ve pedagojik anlayışlarının yansıtılmasının TCİTA ders kitaplarına oranla daha kolay ve hızlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bunda da her iki dersin öğretim programı ve ders kitaplarının hazırlık ve karar süreçlerinin farklı mekanizmalara sahip olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Tarih ders kitaplarında homojen ve çizgisel bir süreç özelliği taşıyorsa da 1931 yılı ders kitaplarındaki cumhuriyetçi-ittihatçı karşıtlığının süreç içerisinde gittikçe zayıflayarak 1970'li yıllarda en nötr halini aldığı; 1980'li yıllardan itibaren ise bu karşıtlığın 2020 yılına kadar gittikçe artan bir oranda ittihatçı-II. Abdülhamit/ Osmanlı saltanatı karşıtlığına evrildiği söylenebilir.

Ders kitaplarında İTC'nin kuruluşu, 31 Mart Vakasında II. Abdülhamit'in rolü veya bu isyan karşısındaki tutumu, Reval Görüşmesi'nde Osmanlı Devleti ile ilgili alınan kararlar ve Avrupa Devletlerinin Osmanlı Devleti'nden Edirne ve adaları terk etmesi talebi karşısında Kamil Paşa Hükümetinin tutumu başta olmak üzere pek çok konuda farklı ve birbiriyle çelişen bilgiler yer almaktadır. Bu bilgi farklılıklarının belli ölçülerde ilgili alanyazında da bu konuların halen tartışılmalı konular olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Zira Copeaux (2006)'un da vurguladığı gibi ders kitapları aynı zamanda bir tarihyazımı okulunun ürünü olup, alanyazındaki tartışmaları yansıtırlar. Bu araştırmanın amacı dönemin olaylarının tarihsel gerçekliklerini araştırmak olmadığı için burada sadece alanyazındaki tartışmaların ders kitaplarına yansımaları örneklenmek adına birkaç örnek vermekle yetinilecektir. İTC'nin kuruluş tarihiyle ilgili olarak Tunaya (1989) Cemiyetin adının ilk kez 1889 yılında duyulduğunu, ancak bir iç dinamik simgesi olarak asıl İttihat ve Terakki'nin 1906'da Selanik'te 3. Ordu subayları arasında kurulduğunu belirtirken, Kuran (2000) Cemiyetin bir grup Askeri Tıbbiye öğrencisi tarafından 1892 yılında, Mardin (1995) Cemiyetin İttihatı Osmanî adıyla Mayıs 1889'da Mektebi Tıbbiyede kurulduğunu ve 1894 yılında İttihat ve Terakki adını aldığı belirtmektedir. Hanioglu (1985) ve Karabekir (1995) ise Cemiyetin 1889 yılında Mektebi Tıbbiye'de kurulduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde İTC üyelerinin meşrutiyet talebiyle ayaklanmalarına yol açan Reval Görüşmesi ile ilgili olarak bazı tarihçiler Görüşmede Makedonya'da yapılacak reformlar üzerinde anlaşmaya varıldığını belirtirken (İnalçık, 2016; Kurat, 1990), kimileri ise böyle bir karar alınmadığını

öne sürmektedir (Alkan, 2012). İTC'nin Babıâli Baskınına yol açan Avrupa devletlerinin Edirne ve adaların terk edilmesi talebi karşısında Kamil Paşa ve kabinesinin tutumu konusunda da Küçük (1991) teklifin kabul edilmediğini ve Edirne için bir çözüm şeklini teklif eden cevabi bir notanın yazılmasına karar verilmişken ittihatçıların önceden tasarladıkları baskını gerçekleştirdiklerini belirtmekte ancak cevabi notada nasıl bir teklifin yer alacağı konusuna açıklık getirmemektedir. Ahmad (2007) ise bu konuda kesin bir şey söylemenin mümkün olmadığını belirttiikten sonra eldeki belgelerin Kâmil Paşa'nın Edirne'yi terk etmeye hazır olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. İTC ile bağlantılı tartışmalı konulara verilebilecek örnekleri daha da artırmak mümkündür.

Ders kitaplarında yer verilen bilgi farklılıklarının ve tutarsızlıklarının sadece ilgili tarihyazımı alanındaki tartışmalardan kaynaklanmadığını, ders kitabı yazarlarının özellikle kavram kullanımındaki özensizliklerinin de bu hususta etkili olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin Reval Görüşmesi'nde alınan kararların ders kitaplarındaki ifade ediliş tarzı büyük çeşitlilik göstermektedir. Bu konuda "Osmanlı Devleti'nin Makedonya'dan ihracı", "Makedonya'da muhtar bir idarenin kurulması", Makedonya'dan Osmanlı yönetiminin kaldırılması", Osmanlı Devleti'nin parçalanması", Makedonya'da ıslahat yapılması", "Osmanlı Devleti'nin paylaşılması" ve "Makedonya ve Boğazlar konusunun görüşüldüğü" şeklinde farklı ifadeler kullanılmıştır. Ders kitaplarında İTC ile ilgili konuların ele alınışında sorunlu olduğu düşünülen diğer bir husus ise konularla ilgili bilgilerin konuların tamamını her yönüyle kapsayan bir bilginin özetlenmesi yerine, farklı ders kitaplarında farklı bir boyutun ön plana çıkarılarak diğer hususların gözden kaçırılmış olmasıdır.

Sonuç olarak, lise tarih ders kitaplarında İTC ile ilgili olarak yer verilen konuların 1930'ların özel siyasi koşullarının biçimlendirdiği geleneksel uygulamanın dışına taşan daha geniş bir çerçevede belirlenerek daha kapsayıcı bir bakış açısıyla yeniden ele alınmasının yararlı olacağı değerlendirilmektedir. Bu kapsamda örneğin İTC teşkilatları ve ittihatçıların Millî Mücadele'nin örgütlenmesi ve sürdürülmesinde oynadığı role ders kitaplarında daha fazla yer ayrılabilir. Bunun yanı sıra bu konularla ilgili olarak tarihçilik alanındaki gelişmelerin yakından takip edilerek ders kitaplarına yansıtılmasının, ders kitaplarındaki bilgi yanlışlıklarının giderilmesinin, aynı dönemde okutulan farklı tarih ders kitapları ile aynı ders kitabının farklı bölümlerindeki birbiriyle çelişen bilgilerin giderilmesinin ve ders kitaplarında bu konularla ilgili yer verilen bilgilerin ilgili konuyu tüm boyutlarıyla kavrayacak şekilde tasarlanmasının da gerekli olduğu düşünülmektedir.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in the e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons-Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

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

### Kaynakça

- Ahmad, F. (2007). *İttihat ve Terakki, 1908-1914*. Ankara: Kaynak Yayınları.
- Akđin, İ., akmak, M. ve Genç, M. (2009). *Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülik 12 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akşit, N. (1972). *Tarih III, yeni ve yakınçağlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Alkan, N. (2012). *Selanik'in yükseliş, Jön Türkler Abdülhamid'e karşı, 1908 ihtilali*. İstanbul: Timaş Yayınevi.
- Copeaux, E. (2006). *Tarih ders kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Çevik, A., Koç, G. ve Şerbetçi, K. (2020). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülik 12 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ersanlı, B. (2003). *İktidar ve tarih, Türkiye'de "resmî tarih" tezinin oluşumu (1929-1937)*. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Goloğlu, M. (2007). *Türkiye Cumhuriyeti tarihi I (1924-1930), devrimler ve tepkileri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hanioğlu, Ş. (1985). *Bir siyasal örgüt olarak Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti ve Jön Türklük (1889-1902)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hartwell, R. M. (1999). Tarih ve ideoloji. *Liberal Düşünce Dergisi*, 14, 134-143.
- İnalçık, H. (2016). *Devlet-i Aliyye, Osmanlı İmparatorluğu araştırmaları IV*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Karabekir, K. (1995). *İttihat ve Terakki Cemiyeti, 1896-1909*. İstanbul: Emre Yayınları.
- Karal, E. Z. (1945). *Türkiye Cumhuriyeti tarihi*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Karal, E. Z. (1975). *Türkiye Cumhuriyeti tarihi (1918-1965)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karpat, K. (2010). *Türk demokrasi tarihi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaya, R. (2015). Tarih öğretiminin amaçları. M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri içinde*. (ss. 37-54). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Komisyon (1931a). *Tarih III, yeni ve yakın zamanlarda Osmanlı-Türk tarihi*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Komisyon (1931b). *Tarih IV, Türkiye Cumhuriyeti*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Komisyon (2013). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülik*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kopraman, K. Y., Yediyıldız, B., Alpaslan, Y., Ercan, Y., Ergenç, Ö., Genç, R., İzgi, Ö., Metin, H. ve Turgut, R. (1995). *Tarih 2, ders geçme ve kredi yönetmeliğini uygulayan ortaöğretim kurumları için*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kuran, A. B. (2000). *İnkılap tarihimiz ve Jön Türkler*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Kurat, A. N. (1990). *Türkiye ve Rusya*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Küçük, C. (1991). Babiâli baskını. TDV İslâm Ansiklopedisi, 4, 389-390.
- Laçın, A., Önal, B., Demir, B., Erdem, E., Kaplan, M., Arıca, M., Gündoğdu, S., Aydemir, V., Karakaya, Y. ve akmak, Y. (2018). *Ortaöğretim tarih 11 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mansel, A. M., Baysun, C. ve Karal, E. Z. (1942). *Yeni ve yakınçağlar tarihi*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Mardin, Ş. (1995). *Türk modernleşmesi, makaleler 4*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Oktay, E. (1956). *Tarih, lise III. sınıf*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Oktay, E. (1967). *Tarih lise III, yeni ve yakınçağlar*. İstanbul: Atlas Yayınevi.
- Pingel F. (2003). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Poyraz, M. (2018). *Cumhuriyet dönemi lise tarih ders kitaplarında İttihat ve Terakki hareketinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Southgate, B. (2012). *Tarih: Ne ve neden? Antik, modern ve postmodern yaklaşımlar*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Safran, M. (2015). Türkiye'de tarih eğitiminin gelişimi. M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri içinde* (ss. 9-24). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Serdarlar, N. ve Çetinkanat, F. (1964). *Türkiye Cumhuriyeti tarihi*. İstanbul: İnkılap ve Aka.

- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl tarihi nasıl öğretilmeli*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Su, M. K. ve Su, K. (1956). *Türkiye Cumhuriyeti tarihi*. İstanbul: Kanaat Yayınları.
- Su, M. K. ve Mumcu, A. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük*. Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.
- Su, M. K. ve Mumcu, A. (1996). *Lise ve dengi okullar için Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sungur, H. (2016). Geçmişten günümüze lise tarih ders kitaplarında ittihatçılık algısı. *Turkish Studies*, 11 (11), 99-114.
- Tekeli, İ. (2010). *Birlikte yazılan ve öğretilen bir tarihe doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tosh, J. (2000). *Tarihin peşinde*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tunaya, T. Z. (1989). *Türkiye’de siyasal partiler, C. III. İttihat ve Terakki bir çağın, bir kuşağın, bir partinin tarihi*. İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Turan, V., Genç, İ., Çelik, M., Genç, C. ve Türedi, Ş. (2009). *Ortaöğretim tarih 10*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uğurlu, N. ve Balcı, E. (1989). *Tarih lise 3*. İstanbul: Serhat Yayınevi.
- Yazıcı, F. ve Şimşek, A. (2011). Tarih öğretiminde nesnellik sorunu. *Tarih Okulu*, 11, 13-22.
- Yıldırım, E. E. (2019). Tarih ders kitaplarında İttihat-Terakki ve “triumvira”: Enver, Cemal ve Talat paşalar. A. Şimşek (Ed.), *Tarih ders kitaplarında imajlar:Devletler, halklar, kişiler içinde* (ss. 275-294). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, E., Kapan, M. A., Bağcı, Ö., Bildik, F., Şahin, K., Şafak, L., Ardıç, M., Yıldız, S. ve Ardıç, Y. (2020). *Ortaöğretim tarih 11*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Zürcher, E. J. (1992). *Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

Since history continues to be an important weapon of ideological struggle due to the vital role it plays in the formation of beliefs, attitudes, and convictions of the society, history education is constantly trying to be influenced and controlled by political powers by using different ways and methods. History teaching is directly influenced and even shaped by the public authorities that have the authority to make and manage decisions about education, as well as the influence of power that it is indirectly exposed to through the dominant historiography understanding in the country. At this stage, some issues are brought to the forefront, some are pushed into the background or ignored by the government in a way that justifies the dominant ideology or political approaches, and at the same time, the perspective and discourse on events, facts, and historical figures are shaped and changed when necessary. Regarding this, the aim is to spread a discourse and opinion that will strengthen and disseminate the power of governments' own positions and worldviews through history teaching and textbooks, to gain political legitimacy, increase their supporters, and strengthen their base. By examining the history textbooks in a given period in a country, it is possible to reveal the change in the ideology and perspective inherent in historiography and history teaching in the historical process in that country. Studies carried out on history textbooks are meaningful and worth researching in addition to the specific aims of the research, as well as contributing to the understanding that history is not solid, static, and unchanging texts in general, but is in a constant change depending on the change in time, space and especially the dominant ideological approaches.

This research aims to reveal the change in the approach of unification and Progress Society and unionists in the history textbooks taught during the Republic period in Turkey.

### **Method**

In this research, designed in a general scanning model, the document review method was used. The research was carried out on a sample of twenty textbooks, one textbook selected by random sampling from the history and history of the Republic of Turkey (history of the Turkish Republic Revolution and Kemalism) textbooks taught in each decennial period between 1931-2020.

### **Findings**

In the history textbooks taught during the Republic period in Turkey, the issues related to the establishment of the Union and Progress Society are generally discussed in the context of the time of the establishment and how the society was founded, and the Thessaloniki branch of the homeland and Freedom Society established by Mustafa Kemal in Damascus. Textbooks do not provide information about the founders of the society. In the textbooks, it is stated that the purpose of the establishment of the Union and Progress Society is to ensure the declaration of legitimacy. At the wedding of Reval, the King of British Empire and the Russian Tsar decided to grant autonomy to Macedonia. Members of the Union and progress society revolted to achieve this in centers such as Thessaloniki and the monastery, as they believed that it would be possible to prevent European states from interfering in the internal affairs of the Ottoman state only with the declaration of legitimacy. Abdulhamid II was forced to declare legitimacy in the face of rebellion.

One of the topics mentioned in the textbooks regarding the Union and Progress Society is the March 31 Movement. In the textbooks, the place devoted to this subject in the historical process is his services in the preparation and management of the army sent from Thessaloniki to suppress this rebellion, and Abdulhamid's role in the emergence of these riots or his attitude towards the riots is given.

An important event carried out by members of the Union and Progress Society is the Babiali raid. In textbooks, the difference in approach to this issue is concentrated in the position taken by the Government of Kamil Pasha in the face of European states asking the Ottoman state to leave Edirne and the Aegean islands. The leaders of the Union and Progress Society claimed that Kamil Pasha had agreed to give Edirne to the Bulgarians and carried out the raid to prevent this, dismissing Grand Vizier Kamil Pasha and appointing Mahmut Shevket Pasha in his place. In the history textbook published in 1920,

Kamil Pasha did not decide to leave Edirne, ITC leaders used it as an excuse to take over the government and spread such false news to justify the raid.

The approach to the policies implemented by the members of the Union and Progress Society during their rule was negative in the history textbook published in 1931, while it turns more positive as it approaches the present day. According to these textbooks, the fact that the state was forced to enter into major wars in a row prevented the implementation of the program of the Union and the progress of government.

The textbooks contain different information about the ideology of the Union and Progress Society. In the first history textbooks of the Republican period published in 1931, it is stated that the Society adopted Turkism, but also used the ideologies of Ottomans and Islamism when necessary with a pragmatic approach. It is stated that since the 1950s, the society has adopted Turkism, and since the 1990s, they have applied the ideology of Turkish unity (Turanism) as well as Turkism.

In the textbooks, information about the role played by the unionists in the entry of the Ottoman Empire into the First World War, the practices of the unionists during the war, and the fate of the unionists after the war is given. In the textbooks, it is stated that the Union leaders Enver and Talat Pasha played an important role in entering the war. Since the 1950s, the developments that led to the entry of the Ottoman state into the war are also included. As we approach the present day from the first textbook published in 1931, the approach to these issues turns more positive.

The last issue mentioned in the textbooks about the union is the establishment of the Progressive Republican Party during the Republic period and the assassination of Mustafa Kemal. Among those who supported the Progressive Republican Party and assassinated Mustafa Kemal, the textbooks state that the former union decisively.

### **Discussion, Conclusion, and Recommendations**

The first history textbooks of the Republican period in Turkey were published in 1931 when the organized opposition movement started with the establishment of the second group in the Parliament and ended with the establishment of the progressive Republican Party, and other internal political developments that developed accordingly still maintained their warmth. In addition to the fact that the approach to issues related to the Union and Progress Society in textbooks is generally negative, the separation of the soldier from politics, the necessity of a more rooted revolution (Republic) instead of legitimacy, etc. also led to the prominence of the issues discussed at the time of writing the textbook, which carries importance and priority, in the events of the Second Constitutional period. Again, a parallel is established between the attitude of the opposition in the face of radical reforms carried out during this period, especially the abolition of the reign and caliphate, and the actions and ideological deceptions of the Union and Progress Society during the period of rule in the textbooks. Ultimately the Union and the progress of Society in 1931 textbooks discourse approach and related topics frame though drawn to a quantity of weakening 1942, in general, began to deviate from published textbooks from the 1950s preserved this in your frame. It should be noted that the information, discourse, and approaches contained in textbooks do not follow a consistent and homogeneous line, and some approaches that were abandoned for a semester reappear in some textbooks after a while. The approach of Union and Progress Society in history textbooks taught in history and the history of the Republic of Turkey in the 1980s and 1990s and Kemalism include conflicting information in textbooks and approaches are noteworthy. In this case, it is believed that the curriculum and textbooks of both courses have different mechanisms of preparation and Decision Processes. In history textbooks, the Republican-Unionist opposition felt in 1931 textbooks gradually weakened in the process and became most neutral in the 1970s; Since the 1980s, it can be said that this opposition has evolved into the basis of the opposition of the Unionists and Abdulhamid II (Ottoman reign) at an increasing rate by 2020.

It is believed that it would be useful to re-examine the issues related to the Union and Progress Society in history textbooks and the approach style to the Union in connection with these issues from a broader and inclusive point of view. In addition, it is recommended that scientific developments in the field of historiography related to issues related to the Union and Progress Society be closely followed and reflected in textbooks, eliminating information errors and contradictions related to these topics in textbooks.