



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl 9 Sayı 1 - 2023

Genel DOI: 10.17932/IAU.EFD.2015.013

Cilt 9 Sayı 1 DOI: 10.17932/IAU.EFD.2015.013/2023.901

İstanbul Aydın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2149-5483
E-ISSN: 2717-7955

Sahibi

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağrı GÜRBÜZ *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Editör Sekreteryası

Arş. Gör. Umut Can KILIÇ *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Yazı İşleri Bölümü

Arş. Gör. Serenay BAŞALEV *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Arş. Gör. Alperen ŞENOL *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Yayın Periyodu

Yılda iki sayı: Nisan / Ekim

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Burak SÖNMEZER

Grafik Tasarım

Deniz Selen KAĞITCI

Yazışma Adresi

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,

Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010 - Fax: 0212 425 57 97

Web: <http://efd.aydin.edu.tr/tr/editorler-kurulu/>

E-mail: efd@aydin.edu.tr

Baskı

Levent Baskı Merkezi

Sertifika No: 35983

Emniyetevler Mahallesi Yeniçeri Sokak No:6/A

4.Levent / İstanbul, Türkiye

Tel: 0212 270 80 70

E-mail: info@levantbaskimerkezi.com

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Adnan BAKI, *Karadeniz Teknik Üniversitesi*

Doç. Dr. Adnan BOYACI, *Anadolu Üniversitesi*

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, *Marmara Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Akhbar Rahimi ALISHAH, *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Ali Paşa AYAS, *Bilkent Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA, *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Dr. Alice JONES, *Goldsmith University*

Prof. Dr. Arif ALTUN, *Hacettepe Üniversitesi*

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ, *Hacettepe Üniversitesi*

Prof. Dr. Ayla OKTAY, *Maltepe Üniversitesi*

Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN, *Sakarya Üniversitesi*

Doç. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Prof. Dr. Belkis GÜRSOY, *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Bülent CAVAŞ, *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Cem KİRAZOĞLU, *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Ceren TEKKAYA, *ODTÜ*

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK, *Anadolu Üniversitesi*

Doç. Dr. Deniz SARIBAŞ, *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Dr. Dilek BELEK, *Anadolu Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP, *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Doç. Dr. Devrim AKGÜNDÜZ, *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Erdinç ÇAKIROĞLU, *ODTÜ*

Doç. Dr. Eren CEYLAN, *Ankara Üniversitesi*

Prof. Dr. Erika SCHULZE, *Bielefeld University*

Prof. Dr. Erol YILDIZ, *Innsbruck University*

Prof. Dr. Esra ARSLAN, *Istanbul Üniversitesi*

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU, *FSM Üniversitesi*

Prof. Dr. Fatma ŞAHİN, *Marmara Üniversitesi*

Prof. Dr. Füsun AKARSU, *Boğaziçi Üniversitesi*

Prof. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ, *ODTÜ*

Prof. Dr. Gülge SEFFEROĞLU, *ODTÜ*

Prof. Dr. Gültekin ÇAKMAKÇI, *Hacettepe Üniversitesi*

Prof. Dr. Gürcan CAN, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi*

Prof. Dr. Hasan BACANLI, *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Prof. Dr. Hale BAYRAM, *Marmara Üniversitesi*

Prof. Dr. Halil EKŞİ, *Marmara Üniversitesi*

Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Doç. Dr. Üyesi Hasan ÖZCAN, *Aksaray Üniversitesi*

Doç. Dr. Hikmet SÜRMELE, *Mersin Üniversitesi*

Prof. Dr. Hülya KARTAL, *Uludağ Üniversitesi*

Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ, *Hacettepe Üniversitesi*

Prof. Dr. Hüseyin ELMALI, *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, *Istanbul Üniversitesi*

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Janneke FRANK, Calgary University

Prof. Dr. John GRUZELIER, Goldsmith University

Prof. Dr. Lisa ROSEN, Cologne University

Prof. Dr. Markus OTTERSBACK, Cologne University

Doç. Dr. Mehmet BULDU, TED Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif DEMİR, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet ÇİVİ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Mehpare SAKA, Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Mehtap YILDIRIM, Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Melike SÖNMEZ, Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Mualla Günnaz KAVUNCU, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Murat GÜNEL, TED Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Murat LÜLECİ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Necmiye KARATAŞ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer AYDIN, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ

Doç. Dr. Pınar CAVAŞ, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Recep AKÇAY, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Roza LEIKIN, Haifa University

Prof. Dr. Selahattin GELBAL, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Selçuk ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Semra SUNGUR, ODTÜ

Prof. Dr. Servet BAYRAM, Yeditepe Üniversitesi

Doç. Dr. Sibel ÖZSOY, Aksaray Üniversitesi

Prof. Dr. Sinan OLKUN, TED Üniversitesi

Doç. Dr. Somayyeh SOYSAL, İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Tülay ÖZDEN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Türkyay BULUT, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Uğur SAK, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL, Maltepe Üniversitesi

Doç. Dr. Yılmaz SOYSAL, İstanbul Aydın Üniversitesi

2023 - 9(1) Sayısı için Hakem Kurulu

Pof. Dr. Erginbay UĞURLU İstanbul Aydın Üniversitesi

Pof. Dr. Murat BAŞAR Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN Aksaray Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdülkadir ÖZKAYA Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Beyhan BAYRAK Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hacer Duygu YEŞİLKAYALI İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İlknur TARMAN İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Navid R. HOSSEİNZADEH ASL İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman KAHRAMAN Beykent Üniversitesi

Dr. Ayşe YILDIZ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Dr. Tolga KARA Milli Eğitim Bakanlığı

İçindekiler – Content

Araştırma Makalesi

Fen Eğitimindeki Meta-Analiz Çalışmalarının Sistematiik Derlemesi

A Systematic Review of Meta-Analysis Studies in Science Education

Seçil BOZ, Hasan ÖZCAN 1

Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfkeleri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Study of Relationship Between Trait Anger and Empathic Tendency Levels of High School Students

Buğra ÖZTÜRK, Özlem ŞENER, İbrahim DERİN 23

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Ortadoğu ve Orta Asya Konularının İncelenmesi

Examination of the Topics of Middle East and Central Asia in the Social Studies Textbooks

Ali YALÇIN, Elif ALKAR 47

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Verilen Eğitim Hizmetlerinin Karşılaştırılması: Türkiye-Almanya Örneği

Comparison of Educational Services Provided for Individuals with Special Needs: The Case of Turkey-Germany

Tuğba ÖZTÜRK 67

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi

Evaluation of the Perceptions of Teachers Working in Primary Schools Regarding Organizational Health

Zekeriya ÇİÇEK, Özgen KOÇ, Midrabi Cihangir DOĞAN 85

Doi Numaraları

NİSAN 2023 CİLT 9 SAYI 1 DOI: 10.17932/IAU.EFD.2015.013/2023.901

Fen Eğitimindeki Meta-Analiz Çalışmalarının Sistematik Derlemesi

A Systematic Review of Meta-Analysis Studies in Science Education

Seçil BOZ, Hasan ÖZCAN

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v09i1001

Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfkeleri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Study of Relationship Between Trait Anger and Empathic Tendency Levels of High School Students

Buğra ÖZTÜRK, Özlem ŞENER, İbrahim DERİN

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v09i1002

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Ortadoğu ve Orta Asya Konularının İncelenmesi

Examination of the Topics of Middle East and Central Asia in the Social Studies Textbooks

Ali YALÇIN, Elif ALKAR

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v09i1003

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Verilen Eğitim Hizmetlerinin Karşılaştırılması: Türkiye-Almanya Örneği

Comparison of Educational Services Provided for Individuals with Special Needs: The Case of Turkey-Germany

Tuğba ÖZTÜRK

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v09i1004

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi

Evaluation of the Perceptions of Teachers Working in Primary Schools Regarding Organizational Health

Zekeriya ÇİÇEK, Özgen KOÇ, Midrabi Cihangir DOĞAN

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v09i1005

EDİTÖRYAL

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin değerli okuyucuları,

Yeni bir sayı ile sizlere ulaşmanın mutluluğu içindeyiz. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak kendimize amaç edindiğimiz daha aydınlık ve yaşanabilir bir dünya hedefine katkı sağlamak adına gerçekleştirdiğimiz akademik çalışmalar ile geçmişte sağlanan birikim ve katkının yanı sıra, gelecek yıllarda da eğitim bilimleri alanındaki çalışmaların paylaşıldığı bir kaynak olarak görülebilmesini sağlama sorumluluğunu hissetmekteyiz. 2015 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesinin bir dergisi olarak yayına başlayan, uluslararası katkılar ile ulusal nitelikte hakemli bir dergi olarak TR-Dizin tarafından izlenmekte ve DergiPark ev sahipliğinde dizinlenmektedir.

Dergimizin sayıya çıkmasında yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulu üyelerinin, editoryal çalışanlar ile idari ve teknik hizmet birim çalışanlarının katkıları için teşekkür ederiz.

Dergimiz içeriğinde hem Türkçe hem de İngilizce olarak hazırlanmış eğitim alanında yapılan özgün ve nitelikli akademik çalışmalara yer verilmektedir. Nisan 2023 9(1) sayımızda ise Eğitim Bilimleri, Fen Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Sosyal Bilgiler Eğitimi alanlarında güncel çalışmalara yer verilmiştir. Değerli araştırmacılara çalışmalarından dolayı teşekkür ederiz. Bu sayıda yer alan makalelerin incelenmesinde katkıda bulunan hakemlerimize de en içten şükranlarımızı sunmaktayız. Yeni sayılarda buluşmak üzere çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

Sevgi ve saygılarımızla...

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağrı GÜRBÜZ

Fen Eğitimindeki Meta-Analiz Çalışmalarının Sistemik Derlemesi

Seçil BOZ, Hasan ÖZCAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı fen eğitimi alanında yürütülen meta-analiz yöntemi ile yürütülen tezlerin sistemik bir derlemesini yapmaktır. Bu amaçla çalışma kapsamında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde yer alan 2018-2022 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezler incelenmiştir. Fen eğitimi alanında gerçekleştirilen meta-analiz yöntemi ile yürütülen tezler araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Çalışmaya ilişkin dahil edilme ölçütleri de belirlenmiş ve söz konusu ölçütler PRISMA akış diyagramında verilmiştir. Erişilen çalışmalar, yayımlanma yıllarına, lisansüstü tez türlerine ve yayımlandıkları üniversitelere göre analiz edilmiştir. Ayrıca meta-analiz çalışmalarında kullanılan değişkenler detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmalarda kullanılan veri tabanlarıyla birlikte veri analiz yöntemleri de analiz edilmiştir. Tezlerin 2022 yılında en yüksek frekansta olduğu tespit edilmiş, bunlar içerisinde yüksek lisans türündekilerin sayıca fazla olduğu belirlenmiştir. Araştırmacıların meta-analiz sürecinde bilgisayar yazılım programlarını tercih ettikleri, genellikle de Comprehensive Meta-Analysis programını kullandıkları saptanmıştır. Akademik başarı en sık rastlanan bağımlı değişken olurken bağımsız değişken olarak genellikle yaklaşım, yöntem veya tekniklerin kullanıldığı belirlenmiştir. Moderatör olarak ise en çok tercih edilen değişkenin öğrenim düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen tüm bu veriler tartışma ve sonuç bölümünde detaylı olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, meta-analiz, sistemik derleme.

A Systematic Review of Meta-Analysis Studies in Science Education

ABSTRACT

The aim of the research is to make a systematic compilation of the meta-analysis theses carried out in the field of science education. For this purpose, graduate theses published at the Turkish National Thesis Center of the Council of Higher Education between 2018-2022 were examined within the scope of the study. Theses of the type of meta-analysis in the field of science education are included in the scope of research. The inclusion criteria for the study are also determined and the criteria in question are given in the PRISMA flow diagram. The studies accessed were analyzed according to the years of publication, graduate thesis types and the universities where they were published. In addition, the variables used in meta-analysis studies were examined in detail. Along with the databases used in the researches, data analysis methods were also analyzed. It was determined that the theses were at the highest frequency in 2022, and it was determined that the master's type were in number among them. It has been determined that the researchers prefer computer software programs during the meta-analysis process and generally use the Comprehensive Meta-Analysis program. While academic success is the most common dependent variable, it has been determined that approaches, methods or techniques are generally used as an independent variable. As a moderator, the most preferred variable was the level of learning. All these data were evaluated in detail in the discussion and conclusion section.

Key Words: *Science education, meta-analysis, systematic review.*

GİRİŞ

Bilimsel yayınlardaki hızlı artış, bu çalışmaların incelenmesi ve karşılaştırılmasında kolaylaştırıcı rol oynayan analiz ve yöntemlere olan ihtiyacı beraberinde getirmektedir. Bahsedilen yöntemler, genel bakış açılarının netleşmesine yardımcı olmaktadır. Araştırmaları bu bağlamda özetlemek, yeni yapılacak yayımlar için de oldukça faydalı öneriler getirilmesini sağlayabilmektedir. Belirtilmiş olan durumlarda derlemeler ön plana çıkmaktadır. Çalışmalar geleneksel derlemelerde belli bir kritere bakılmaksızın özetlenirken sistematik derlemede ise “dahil etme kriterleri” sayesinde farklı açılardan incelenebilmektedir (Hatipoğlu, 2021). 1976 yılında Glass tarafından ismi verilen (Dinçer, 2014) meta-analiz yönteminin de bir sistematik derleme olduğu ifade edilebilir (Hatipoğlu, 2021). Her ne kadar Glass adıyla anılsa da bu yöntemin ilk uygulaması Pearson tarafından 1904 yılında sağlık alanında yapılmıştır (Bakioğlu ve Göktaş, 2018). Araştırma sonuçlarına bütüncül bir bakışı olmasının yanı sıra yeni bir nicel değer oluşturması meta-analizi bu anlamda istatistiksel bir çalışmaya dönüştürmektedir. Bunun yanı sıra klasik alanyazın taramasına sunduğu farklı bakış açısıyla nicel bir boyuttan bakabilme imkânı sağlamaktadır (Dinçer, 2014).

Meta-analiz incelemeleri, bireysel çalışmalardaki analiz bulgularından elde edilen verilerin yeniden analiz edilmesi yoluyla yürütülmektedir (Glass, 1976). Bireysel çalışmalardan elde edilen sonuçlar meta-analiz yöntemiyle bir araya getirilerek yeni bir nicel değer elde edilir. Söz konusu yöntemde, çalışma sonuçlarından elde edilen anlamlı farklılık olma veya olmama durumları değerlendirilir. Ancak bu, klasik bir oy sayımı değildir (Dinçer, 2014). Araştırmaya dahil edilen çalışmaların örneklem büyüklükleri de işin içine katılarak örneklem oranında “ağırlıklı” olarak bir hesaplama yolu izlenir (Başol Göçmen, 2009; Dinçer, 2014; Şen, 2019; Yıldırım ve Şen, 2020). Kısacası meta-analizler sistematik derlemelerin de nicel boyutunu temsil eder.

Meta-analizin uygulanmasında net bir yol olmamakla birlikte araştırmacıların küçük farklılıklar içeren tavsiyeleri olmuştur (Bakioğlu ve Özcan, 2016). Meta-analizlerin uygulanmasında ilk olarak araştırma konusu belirlenir, belirlenen konu üzerinde alanyazın taraması yapılarak durum gözlemlenir. Problem durumunun belirlenmesiyle birlikte dahil edilme ölçütleri oluşturulur. Dahil edilme ölçütleri sayesinde çok yoğun çalışmaların

olduğu alanlar sınırlandırılarak incelenebilir. Uygun verilerin seçilmesiyle birlikte oluşturulan “kodlama formu” sayesinde çalışmalar belli özelliklerine göre kodlanır. Veriler analiz edilerek bireysel bulguların etki büyüklüğü değerlerine ulaşılır. Böylece tüm araştırma verileri standart bir ortak değerle ifade edilmiş olur (Özsoy ve Özsoy, 2013). Sözü edilen değerler sayesinde tüm çalışmaların toplamda etki büyüklüğünün ifadesi olan genel etki büyüklüğü değeri elde edilir. Şekil 1’de alanyazındaki aşamalar da dikkate alınarak (Bakioğlu ve Özcan, 2016; Dinçer, 2014; Yıldırım ve Şen, 2020) meta-analiz uygulaması üzerine genel bir yol haritası paylaşılmaktadır.



Şekil 1. Meta-analiz uygulama adımları

Genel etki büyüklüğü değeri, bireysel çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin birleştirilmiş halidir. Bu nicel değer aynı zamanda oluşan farkın derecesinin de ifadesidir. Belirtilmiş olan derece üzerinden meta-analize dahil edilen çalışmalardaki araştırılan konunun ne derecede etkili olduğu yorumlanabilmektedir.

Meta-analiz son yıllarda da oldukça değer gören bir yöntem olup adını sıklıkla duyurmaktadır. Alanyazında eğitim ve fen eğitimi alanında meta-analiz çalışmalarına rastlanmaktadır. Bağlam temelli öğrenme (Karabaşı, 2022), beyin temelli öğrenme (Oral, 2022), analogi kullanımı (Sarığöl, 2022), laboratuvar destekli öğretim (Cansever, 2022) meta-analiz ile yürütülen çalışma konular arasında sayılabilir. Oldukça fazla rastlanan bu yöntemi daha iyi anlayabilmek amacıyla bu çalışmada, fen eğitiminde

gerçekleştirilen lisansüstü tezler, sistematik derleme yoluyla bir araya getirilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lisansüstü tezlerin yıllara göre değişimi nasıldır?
2. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre yayımlanma durumu nasıldır?
3. Lisansüstü tezlerin türlere göre dağılımı nasıl olmuştur?
4. Lisansüstü tezlerde veriler nasıl elde edilmiştir?
5. Lisansüstü tezlerde veriler nasıl analiz edilmiştir?
6. Lisansüstü tezlerde belirlenen değişkenler nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan desenle birlikte verileri elde etme yöntemi detaylandırılacaktır. Verilere ulaşılma durumu PRISMA akış diyagramında raporlanarak dahil edilme ölçütleri vurgulanacaktır.

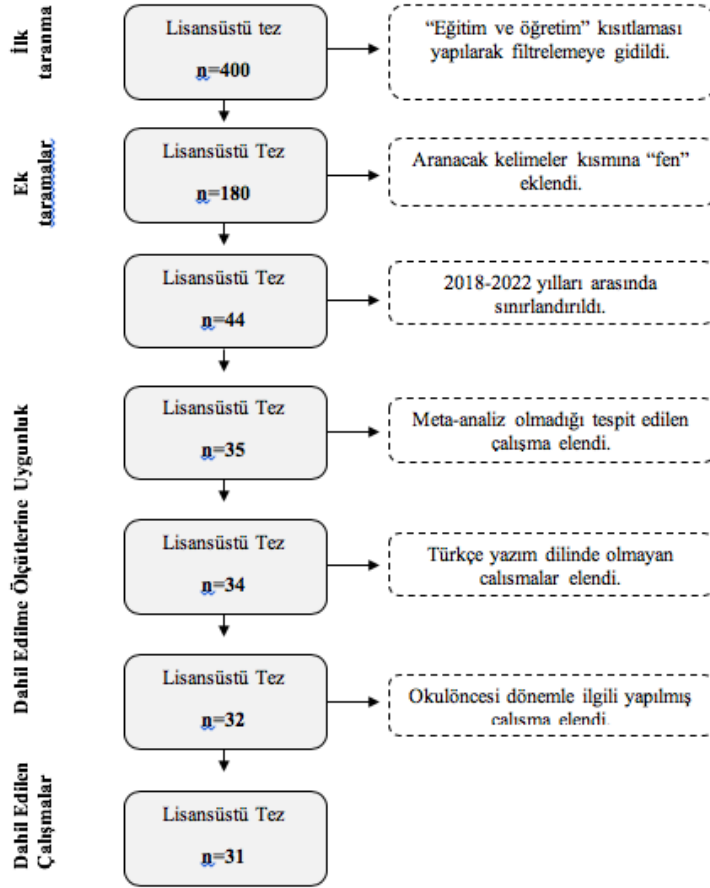
Araştırma Deseni

Bu araştırmada fen eğitimindeki meta-analiz yönteminin kullanıldığı tezler incelenmiştir. Buradan hareketle sistematik derlemeden yararlanılarak bu alandaki veriler bir araya getirilmiştir. Sistematik derlemeler, geleneksel derlemelerden farklı olarak çalışmaları rastgele değil önceden belirlenen kurallara göre seçer. Söz konusu dahil edilme ölçütlerinin önceden belirlenmesi sistematik derleme çalışmalarında oldukça önemlidir. Ayrıca bu sayede belirlenen konu hakkında eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yapılması da mümkün olabilmektedir. Elde edilen veriler dahil edilme kriterleri sayesinde belli ölçütlere göre sistemli bir şekilde derlenebilecektir. Bununla birlikte sıklıkla birbirinin yerine kullanılan sistematik derleme ve meta-analizin benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır. Her meta-analiz çalışması sistematik derlemedir; ancak her sistematik derlemenin meta-analiz olduğunu söylemek mümkün değildir. Meta-analizler sistematik derleme şeklinde başlasa da meta-analizlerde amaç nicel bir değer elde etmektir. Meta-analiz yöntemi, genel etki büyüklüğü değerine ulaşmayı hedeflerken sistematik derlemede çalışmalar belli ölçütlere göre bir araya getirilir ve nicel bir değer hedeflenmez. Bu araştırmada meta-analiz yöntemi kullanılan fen eğitimindeki lisansüstü tezlerin bir sistematik derlemesi yapılmıştır. Fen eğitimindeki lisansüstü tezler belirlenen dahil edilme ölçütleri kapsamında bir araya getirilmiş ve meta-analizin doğası açıklanmak istenmiştir.

Bu çalışmada dahil edilme kriterleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Lisansüstü tezleri elde ederken YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılmıştır.
2. MEB öğretim programı değişikliğinden dolayı 2018 yılından başlamak suretiyle 2022 yılına kadar olan çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. 2023 yılında veri akışının devam etmesi sebebiyle bu yıla ait çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır.
3. Türkiye’de yapılmış ve Türkçe dilindeki yayınlar tercih edilerek lisansüstü tezlerin bir sistematik derlemesi yapılmıştır.
4. Meta-analiz yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır.
5. En az ilkökul öğrenim düzeyi üzerine yürütülen meta-analiz çalışmaları araştırmaya dahil edilmiştir. Bu sebeple okulöncesi üzerine yapılan çalışmalar derlemeye dahil edilmemiştir.
6. Gerçekleştirilen meta-analiz çalışmaların “fen eğitimi” kapsamında yapılmış olmasına dikkat edilmiştir.

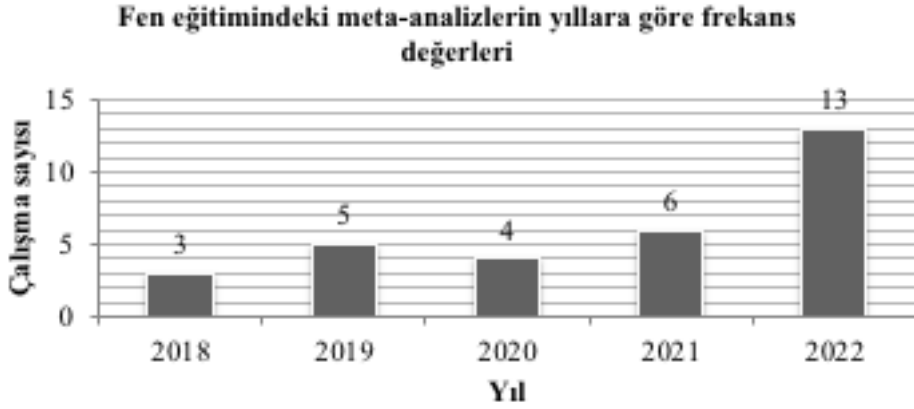
Belirlenen dahil edilme kriterleri kapsamında ilk olarak alanyazın taraması yapılmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezinde aranacak kelimeler kısmına “meta-analiz” yazılmış, aranacak olan alanda da “tümü” seçeneği seçildiğinde 400 çalışmaya erişilmiştir. Elde edilen verilerin konu bölümü, “eğitim ve öğretim” şeklinde kısıtlandığında ise 180 tez elde edildiği görülmüştür. Aranacak kelimeler kısmına “meta-analiz” ve “fen” yazılarak aranacak alan kısmı her ikisi için de “tümü” olarak işaretlendiğinde ve “eğitim ve öğretimi” içerenler filtrelendiğinde 44 tez araştırmasına erişilmiştir. “2018-2022” şeklindeki filtrelemeyle 2018-2022 yılları arasındaki 35 çalışmaya ulaşılmıştır. 35 tezin 2 tanesi yayın dilinden ötürü, 1 tanesi okul öncesi dönemde çalışılmış olması sebebiyle ve 1 tanesinin meta-analiz verileri içermediği fark edilerek kapsamdan çıkarılmıştır. Sonuç olarak 31 tez çalışması elde edilerek bu süreç PRISMA diyagramında ifade edilmiştir (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman ve PRISMA Group, 2009).



Şekil 2. PRISMA akış diyagramı.

BULGULAR

Türkiye’de fen eğitiminde yapılmış meta-analiz yöntemi ile yürütülen lisansüstü tezlerin bir sistematik derlemesi olan bu çalışmada elde edilen veri değerleri bu bölümde yer almaktadır. Fen eğitimi konusundaki lisansüstü tezler yıllara, yayın türüne, kullandıkları değişkenlere ve veri analiz yöntemlerine göre incelenmiştir. Şekil 3’te dahil edilme kriterlerinde belirlenmiş yıllara göre meta-analizlerin frekans değerleri ifade edilmiştir.



Şekil 3. Yıllara göre dağılım.

Şekil 3'teki grafik incelendiğinde fen eğitiminde gerçekleştirilmiş meta-analiz çalışma frekans değerlerinin 2018 yılında 3, 2019 yılında 5, 2020 yılında 4, 2021 yılında 6 ve 2022 yılında 13 olduğu görülmektedir. Bu alandaki çalışmaların 2020 yılından itibaren sürekli arttığı görülmektedir. 2022 yılındaki frekans en yüksek değerde olup 2018, 2020 ve 2021 yılındaki çalışmaların toplam frekans değerlerine eşittir.

Tablo 1'de araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin üniversitelere göre frekans değerleri yer almaktadır.

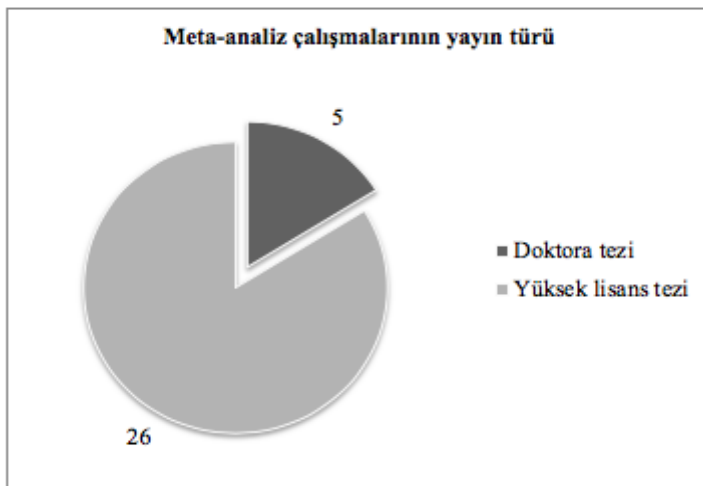
Tablo 1. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı.

Temalar	Kategoriler	Frekans
Lisansüstü tezler	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	8
	Gazi Üniversitesi	4
	Dicle Üniversitesi	2
	Fırat Üniversitesi	2
	İnönü Üniversitesi	2
	Kastamonu Üniversitesi	2
	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	2
	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1
	Adıyaman Üniversitesi	1

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1
Akdeniz Üniversitesi	1
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
Marmara Üniversitesi	1
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1
Ordu Üniversitesi	1

Tablo 1 incelendiğinde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nin en yüksek frekans değerine sahip olduğu görülmüştür (n=8). Gazi Üniversitesi yaptığı meta-analizlerle frekans değeri bakımından ikinci sırada yer almaktadır (n=4). Dicle, Fırat, İnönü, Kastamonu ve Kilis 7 Aralık Üniversitelerinin eşit frekans değerlerine sahip olduğu görülmüştür (n=2). En az frekans-taki üniversiteler ise yine eşit frekansa sahip Burdur Mehmet Akif Ersoy, Adıyaman, Kütahya Dumlupınar, Akdeniz, Ağrı İbrahim Çeçen, Bolu Abant İzzet Baysal, Marmara, Manisa Celal Bayar ve Ordu Üniversiteleri olmuştur (n=1).

Şekil 4'te meta-analiz ile fen eğitiminde gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin türüne yer verilmiştir.



Şekil 4. Yayın türüne göre dağılım.

Şekil 4 incelendiğinde fen eğitimi kapsamında 5 doktora (Baysal, 2020; Gümüş, 2022; Kıyıcı, 2022; Sarıgöl, 2022; Yıldırım Görgülü, 2021) ve 26 yüksek lisans tezi türünde meta-analiz çalışmalarına erişildiği görülmektedir. Veriler ışığında çoğunlukla yüksek lisans türünün mevcut olduğu saptanmıştır.

Tablo 2’de fen eğitimi kapsamındaki lisansüstü tez çalışmalarının değişken özelliklerine yer verilmiştir. Bu tema çerçevesinde bağımlı, bağımsız ve moderatör değişkenler incelenmiştir. Tabloda ayrıca frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. Meta-analiz araştırmasında değişkenler.

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Değişkenler	Bağımlı değişken	Akademik başarı	25
		Tutum	18
		Motivasyon	3
		Bilimsel süreç becerileri	5
		Fen okuryazarlığı	1
		Kavramsal anlama becerileri	3
		Özyeterlik inançları	1
		Bilimin doğası anlayışı	1
		Hatırlama düzeyi	1
		Hesaplamalı düşünme	1
	Bağımsız değişken	Eleştirel düşünme becerileri	1
		FETEMM algısı	1
		Meslek ve kariyer ilgileri	1
		Problem çözme becerileri	2
		Sorgulayıcı öğrenme becerileri	1
		Kalıcılık	1
		Fen öğrenimi	1
		Yaratıcılık	1
		Araştırma sorgulama temelli öğrenme	2
		Bağlam temelli öğrenme	1
Beyin temelli öğrenme	2		

	Çoklu zekâ kuramına dayalı fen öğretimi	2
	Farklı öğretim uygulamaları	1
	STEM (veya FeTeMM)	6
	Yapılandırıcılık felsefesine dayalı öğretim yöntemleri	1
	İşbirlikli öğrenme yaklaşımı	2
	Öyküleme Yöntemi	1
	Argümantasyon temelli öğretim	1
	Fen eğitimi	1
	İmmersiyè gerçeklik deneyimleri	1
	Laboratuvar destekli öğretim	1
	Oyun temelli öğrenme	1
	Analoji kullanımı	1
	Jigsaw tekniği	1
	Akıllı tahta kullanımı	1
	Okul dışı öğrenme	1
	Drama	1
	Probleme dayalı öğrenme	1
	Proje tabanlı öğrenme	1
	5E Yöntemi	1
	PISA'da farklı değişkenler	1
	WEB tabanlı öğretim	1
Moderatör değişken	Belirlenmemiş	5
	Yayın yılı	9
	Yayın türü	12
	Konu alanı	5
	Konu	1

Öğrenim (sınıf) düzeyi	23
Örneklem büyüklüğü	9
Örnekleme yöntemi	1
Ülke	5
Coğrafi bölge	5
İl	2
Konu	2
Çalışma deseni	2
Uygulama süresi	11
Fen alanı	4
Ders (disiplin)	4
Yayın dili	2
İmmersive gerçeklik türü	1
Uygulayıcı	1
Kullanılan teknik	1
Ölçme aracını geliştiren kişiler	1
Pilot uygulama durumları	1
Okul türleri	1
Demografik özellikler	1
Araştırma modeli	1
Ölçme aracı soru türleri	1

Tablo 2 incelendiğinde fen eğitimi kapsamındaki söz konusu lisansüstü tezlere ait 18 bağımlı değişken tespit edilmiştir. Bahsedilen değişkenlerden genellikle “akademik başarının” araştırma kapsamında incelendiği görülmüştür (n=25). Öğretimin nihai amacı araştırmacılar tarafından en merak edilen değişken olmuştur. “Akademik başarı” değişkenini ise “tutum” takip etmektedir. Örneklem sürecindeki tavrının değişimi “tutum” değişkeni üzerinden incelenmiş ve merak edilen ikinci değişken olmuştur (n=18). Bu değişkeni “bilimsel süreç becerileri” izlemektedir. Fen bilimlerinin doğası gereği incelenen bu değişken 5 frekansa sahiptir. Sonrasında ise 3 frekansla “kavramsal anlama becerileri” ve “motivasyon” gelmektedir. “Problem çözme becerilerinin” ise 2 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bağımsız değişken olarak genellikle öğrenme yaklaşım, yöntem veya tekniği belirlendiği dikkati çekmektedir. Son yıllarda popüler olan STEM eğitimi yaklaşımının meta-analiz yöntemindeki tezlerde de ön plana çıktığı; ancak söz konusu araştırmalar benzer gibi görülse de dahil edilme kriterleri kapsamında farklılaştığı görülmektedir. Bunu takip eden en yüksek frekanslar ise “araştırma sorgulama temelli öğrenme”, “iş birlikli öğrenme yaklaşımı”, “çoklu zekâ kuramı” ve “beyin temelli öğrenme” üzerine olmuştur. Genel etki büyüklüğü belirlendikten sonra moderatör değişken kapsamında yeniden analiz edilerek incelemeler yapılabilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde en sık incelenen moderatör değişkeninin “öğrenim (sınıf) düzeyi” olduğu görülmektedir. Aynı zamanda genel etki büyüklüğünün yayın türüne göre değişme durumuyla ilgilenen 12 çalışma mevcuttur. Uygulama süresine göre değişimi, 11 araştırma incelemiştir. Örneklem büyüklüğüne göre değişim ise 9 çalışmanın dahil edilme kriterlerinde yer bulmuştur. Ayrıca bu moderatör değişkenin frekans değeri “yayın yılı” ile eşittir. Bununla birlikte moderatör değişken belirlenmeyen 5 tez mevcuttur ve bunun da yüksek bir değer olduğunu ifade edilebilir.

Tablo 3’te fen eğitimi kapsamında gerçekleştirilen lisansüstü tezler, veri analiz yöntemleri incelenerek raporlanmıştır. Yürütülen meta-analizlerde bilgisayar yazılım programlarıyla birlikte web sitelerinin tercih edildiği görülerek bu yönde kategoriler oluşturulmuştur.

Tablo 3. Araştırmalarda kullanılan veri analizi yöntemleri.

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Veri analiz yöntemi	Meta- Analiz bilgisayar yazılım programları	CMA	29
		MetaWin	2
		STATA	1
		Özel bir yazılım	1
	Bilgisayar programları	SPSS	2
		Microsoft Office Excel	6
	Web siteleri	https://www.psychometrica.de/effect_size.html	1

Tablo 3 incelendiğinde pratik olması sebebiyle genellikle bilgisayar yazılım programlarının tercih edildiği görülmektedir. Bunlar içinde CMA, STATA, MetaWin, SPSS, Excel ve ismi belirtilmeyen bir yazılım yer almaktadır. En sıklıkla tercih edilen bilgisayar yazılım programı ise CMA olmuştur. Bunu takip eden yazılım ise Microsoft Office Excel iken bu programın kullanılma nedeninin genellikle verilerin işlenmesinde kolaylık sağlaması olduğu görülmektedir. SPSS meta-analiz için kullanılsa da belli grafiklerin oluşturulamamasından dolayı genellikle tercih edilmediği tespit edilmiştir (Şen, 2019). Web sitesi kullanarak hesaplamaları gerçekleştirilen tez çalışmalarının frekansı 1'dir. Kullanılan web sitesi incelendiğinde birçok nicel veriyle etki büyüklüğü hesaplanabildiği, farklı etki büyüklüğü katsayılarının birbirine çevrilebildiği görülmüştür (Lenhard ve Lenhard, 2016). Bilgisayar programlarından ziyade meta-analiz için oluşturulmuş yazılımların oldukça pratik olduğu ayrıca bu yazılımlarda tüm verilerin işlenip analizlerin yapılarak elde edilebilecek tüm grafikleri oluşturmanın mümkün olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar bu süreçte bilgisayar programlarını genellikle destek amaçlı kullanmışlardır.

Tablo 4'te meta-analiz çalışmalarında kullanılan veri tabanları sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmalarda kullanılan veri tabanları.

Temalar	Kategoriler	
Veri tabanları	YÖK Ulusal Tez Merkezi (n=31)	Elektronik kütüphaneler (n=5)
	Google Akademik (n=22)	Scopus (n=4)
	ULAKBİM (n=18)	SAGE Journals Online (n=3)
	ERIC (n=9)	JSTOR (n=2)
	Proquest (n=9)	Dergiler (n=4)
	Science Direct (n=9)	Fead (n=1)
	Web of Science (n=8)	ASOS (n=1)
	EBSCO (n=6)	Mendeley (n=1)
	EBSCOhost (n=5)	Türkiye Akademik Arşivi (n=1)
	Taylor & Francis Online (n=5)	Researchgeat (n=1)
	Dergipark (n=5)	academia.edu.tr (n=1)

Her ne kadar meta-analiz yöntemi ile gerçekleştirilen konuyla ilgili taramalar yapılsa da alanyazındaki çalışmaların tamamına ulaşmak mümkün olmayabilir. Dolayısıyla meta-analiz yapacak araştırmacıların veri tabanlarını arama yaptıkları kelimelerle birlikte raporlaması gerekmektedir. Bu sebeple fen eğitimi konusunda yapılmış meta-analizlerin sistematik bir derlemesi olan bu çalışmada veri tabanları incelenmiştir. Dahil edilen 31 tez çalışmasının tamamının veri tabanlarını raporladıkları görülmüştür. Ayrıca yine tüm araştırmalarda YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından faydalanılmıştır. Yine çokça tercih edilen diğer bir veri tabanı Google Akademik platformu olmuştur (n=22). ULAKBİM ise 18 frekansla en çok tercih edilenler arasında yerini almıştır. Her ne kadar bahsedilen veri tabanlarından birkaçıyla tüm alanyazına ulaşılabilceği yanılgısı varsa da veri tabanı geniş tutulduğu takdirde daha çok yayına ulaşabilmek mümkün olmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Fen eğitiminde gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin sistematiik derlemesi amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar özetlenmiştir. Sonuçlar yayın yılları, yayın türleri, kullanılan veri analizi yöntemi ve veri tabanları, kullanılan bağımlı, bağımsız değişkenler ile moderatör değişkenler bakımından incelenmiştir. Ayrıca üniversitelerin yayın frekansları değerlendirilmiştir.

Yayın yılları incelendiğinde fen eğitiminde gerçekleşen meta-analizlerin yıllara göre arttığı ancak bu artışın düzenli olmadığı görülmektedir. 2020 yılından itibaren düzenli bir artış tespit edilmiştir. En yüksek frekans değerine 2022 yılında erişilmiş, en düşük frekans ise 2018 yılında belirlenmiştir. Bu durum son yıllarda meta-analizlere ve sistematiik derlemelere verilen önemin artması şeklinde yorumlanabilir.

Dahil edilen lisansüstü tez araştırmalarından çoğunlukla yüksek lisans türünde olduğu saptanmış, doktora tezleri düşük frekansta kalmıştır. Doktora tezleri incelendiğinde oldukça detaylı veri tabanı ve moderatör değişkenleriyle yürütülen meta-analizler de ayrıca dikkat çekmiştir (Sarigöl, 2022).

Bu araştırma kapsamındaki 31 meta-analiz çalışmasının tamamında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanındaki verilerin incelendiği ve analizlerine bu veri tabanının dahil edildiği görülmüştür. En çok kullanılan ikinci veri tabanı ise Google Akademik olmuştur. Alanyazın tarama denildiğinde akla ilk gelen bu veri tabanı meta-analizlerde de ilk sıralarda yer almıştır. Bununla birlikte bu çalışmada çoğunlukla bilinmeyen ve alanyazın taramada çok tercih edilmeyen veri tabanları da raporlanarak araştırmacılara yol göstermek istenmiştir. Bir veri tabanı kullanılarak gerçekleştirilen meta-analizler mevcutken (Bahadırhan, 2019; Çetinkaya, 2022; Değerli, 2021; Gürsu, 2022; Özer, 2019) 10 üzeri veri tabanı ile yürütülenler de dikkat çekmektedir (Aktaş, 2022; Baysal, 2020; Kıyıcı, 2022; Sarigöl, 2022; Talan, 2020).

Araştırmaya dahil edilen 31 meta-analiz çalışması içinde en çok katkıda bulunan üniversite, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi olmuştur (n=8). İkinci sırada ise Gazi Üniversitesi gelmektedir (n=4). Araştırma kapsamındaki doktora tezlerinin çoğunlukla yine Gazi Üniversitesi'nden yayımlandığı

görülmektedir (Baysal, 2020; Kıyıcı, 2022). Fen eğitimi konusundaki meta-analizlere katkıda bulunan 16 üniversite verilerinden yararlanılmıştır.

Söz konusu meta-analizlerde genellikle yazılım programları tercih edilmiştir (n=30). Meta-analiz için oluşturulmuş özel yazılım programlarının bu yöntemde oldukça kullanışlı olduğu ifade edilerek özellikle CMA programının kullanılabilirliğine dikkat çekilmiştir (Sarigöl, 2022; Yıldırım ve Şen, 2020). Bu gibi programlarda tüm verileri işleyerek etki büyüklüğü değerlerinin elde edilmesi veya halihazırda bulunan etki büyüklüğü değerlerinin analiz için kullanılabilirliği mümkün olabilmektedir. Ayrıca yayın yanlılığı bulguları kapsamında huni ve orman grafiği kolaylıkla elde edilebilirken istatistiksel bulgular da incelenebilmektedir. Moderatör analizleri de bu yazılım programlarında yapılabilirken oluşturulan gruplar arası farklılıklar değerlendirilebilmektedir.

Fen eğitiminde en çok merak edilen ve incelenen bağımlı değişken “akademik başarı” olmuştur. Söz konusu eğitim olunca bu çıktının merak ediliyor olması da normal karşılanan bir sonuç olmuştur. Bir diğer değişken de “tutum”dur ve nitekim bu sistematik derlemede de dikkat çekici bir biçimde en çok araştırılan ikinci değişken olmuştur. Bağımsız değişkenler olarak genellikle yaklaşım, yöntem veya teknik kullanıldığı görülmektedir. Moderatör değişkenler sayesinde alt gruplar incelenebilmektedir. Araştırma kapsamında en çok ilgilenilen moderatör değişken öğrenim (sınıf) düzeyi olmuştur. Tez araştırmalarının bazılarında 10 ve üzeri moderatör değişken belirlenirken (Kıyıcı, 2022; Sarigöl, 2022) bazılarında da bahsedilen değişkenlerin belirlenmediği dikkat çekmiştir (Alemlı, 2019; Çetinkaya, 2022; Demir, 2022; Güneş, 2021; Yıldırım Görgülü, 2021). Moderatör değişkenler meta-analize katılan çalışmalar arasındaki değişimi görebilmek açısından oldukça önemlidir. Bahsedilen değişkenlerle farklı alt grupları incelemek ve değişimi izlemek mümkün olabilmektedir. Bu çalışmadaki ne benzer şekilde meta-analiz yöntemi ile yürütülmüş farklı disiplinlerde ve farklı konularda yayımlanmış tez ve makalelerin sistematik derlemesi yapılabilir. Araştırmacıların faydalanacağı bu tür çalışmalar için farklı veri tabanları ve farklı değişkenler ele alınabilir. Yine dahil edilme ölçütleri zenginleştirilerek ya da daha spesifik hale getirilerek daha derinlemesine çalışmalara imkân tanıyan incelemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Sistematik derlemeye katılan çalışmalar.

Âdemoğlu, E. (2021). *FeTeMM eğitiminin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarısı üzerine etkililiği: Bir meta analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Akbay, E. (2020). *Immersive gerçeklik deneyimlerinin fen öğrenimine etkisi: Meta-analiz* (Yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Aktaş, H. B. (2022). *Fen eğitiminde dijital öyküleme yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Adıyaman.

Akyol, A. (2022). *Fen eğitiminde beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve hatırlama düzeylerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Alemli, A. (2019). *Fen eğitiminde araştırma sorgulama temelli öğrenme yaklaşımının etkililiğinin meta analiz yöntemiyle incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Bahadırhan, D. (2019). *Ortaokul ve liselerde drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş. (2016). *Meta analiz*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bakioğlu, A. ve Göktaş, E. (2018). Bir eğitim politikası belirleme yöntemi: Meta analiz. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-54.

Başol Göçmen, G. (2009). Öğretim üyeleri ve öğrencilerin bağlı değerlendirme sistemi hakkındaki görüşleri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 345-360.

- Baysal, Y. E. (2020). *Farklı öğretim uygulamalarının fen öğretimi öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Can, E. (2022). *Fen bilimleri dersindeki yapılandırmacılık felsefesine dayalı öğretim yöntemlerinin akademik başarıya olan etkisi üzerine: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Cansever, S. (2022). *Fen eğitiminde laboratuvar destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve bilimsel süreç becerilerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çalışkan Tezci, D. (2022). *PISA’da farklı değişkenlerin fen okuryazarlığına etkisi: Bir metaanaliz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çetinkaya, M. (2022). *Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan uygulamaların etkililiğinin meta analiz yöntemiyle incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Değerli, M. (2021). *Fen eğitiminde STEM yaklaşımının etkililiği: Bir meta analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Demir, G. (2022). *Fen eğitiminde kullanılan FETEMM eğitim yaklaşımının ulusal düzeydeki etkililiğinin incelenmesi: Bir metaanaliz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durak Men, D. (2018). *Web tabanlı öğretimin fen başarısı ve fen dersine yönelik tutuma etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research, *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.

- Gümüş, B. (2022). *Fen eğitiminde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Gündüz, S. (2018). *Matematik ve fen bilimleri öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi üzerine bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Güneş, Z. (2021). *Fen bilimlerinde FeTEMM (fen, teknoloji, matematik, mühendislik) uygulamalarının çoklu bütüncül yaklaşımla karşılaştırmalı analizi* (Yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Gürsu, İ. (2022). *Çoklu zekâ kuramının akademik başarı ve tutuma etkisinin araştırılması: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Hatipoğlu, H., (2021). *Sistematik derleme ve meta analiz, Eskişehir Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Bilişim Dergisi*, 2(1), 7-10.
- İleri, Y. E. (2019). *Fen bilimleri eğitiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımı'nın akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasubaşı, Ö. (2022). *Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin fen akademik başarısına, fene yönelik tutum ve motivasyona etkisinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması* (Yükseklisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kıyıcı, G. (2022). *Fen eğitiminde hesaplamalı düşünme araştırmalarının incelenmesi: Bir meta analiz çalışması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koca, B. (2019). *Fen eğitiminde oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumuna etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

- Kundakçı, M. (2021). *STEM etkinliklerinin fen bilimleri dersinde akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisi: Sistematik inceleme ve meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kural, E. (2020). *Çoklu Zeka Kuramına dayalı fen öğretiminin akademik başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kurt, U. (2021). *Probleme dayalı, işbirlikli ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini inceleyen çalışmaların meta-analizi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lenhard, W. ve Lenhard, A. (2016). Computation of effect sizes, URL adresi: https://www.psychometrica.de/effect_size.html. Psychometrica, erişim tarihi: 11.03.2023. doi:10.13140/RG.2.2.17823.92329.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement. *Open medicine: A peer-reviewed, independent, open-access journal*, 3(3), e123-e130.
- Oral, L. (2022). *Beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özer, M. (2019). *Fen eğitiminde argümantasyon temelli öğretimin etkililiği: Meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması, *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Sarı, K. (2018). *Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme stratejisinin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

- Sarıgöl, J. (2022). *Fen öğretiminde analogi kullanımının akademik başarı ve fen dersine yönelik tutuma etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Şen, S. (2019). SPSS ile meta-analiz nasıl yapılır? *Harran Maarif Dergisi*, 4(1), 21-49. doi: 110.22596/2019.0401.21.49.
- Talan, H. (2020). *Jigsaw tekniğinin çoklu bütüncül yaklaşımla analizi bağlamında fen bilgisi öğretim programında kullanılmasının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Yıldırım Görgülü, Y. (2021). *Meta analizde güvenilirlik katsayısı ve örneklem hata varyansı ile ağırlıklandırma yöntemlerinin etki büyüklüğü, heterojenlik ve yayın yanlılığına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, İ. ve Şen, S. (2020). *CMA ile meta analiz uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfkeleri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Buğra ÖZTÜRK¹, Özlem ŞENER², İbrahim DERİN³

ÖZET

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ek olarak lise öğrencilerinin sürekli öfke ve empatik eğilim düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarında lise öğrenimine devam eden 207'si kadın, 254'ü erkek olmak üzere toplam 461 11. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, öğrencilerin sürekli öfke düzeylerini belirlemek için Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarz Ölçeği ile empatik eğilim düzeylerini belirlemek için KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak için ilişki sel tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, lise öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Ek olarak, ergenlerde sürekli öfke düzeyinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna karşın ergenlerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı, kadın öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçların, ergenlerin sürekli öfke düzeyleri için hazırlanacak müdahale programlarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Öfke, sürekli öfke, empati, empatik eğilim, ergenlik.*

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, bozturk163@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1296-5654.

²Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, osener@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0081-7374.

³Öğretmen, MEB Küçükçekmece Rehberlik ve Araştırma Merkezi, derin04@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3816-3326.

Study of Relationship Between Trait Anger and Empathic Tendency Levels of High School Students

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between high school students' trait anger and empathic tendency level. In addition, the aim was to examine whether the trait of anger and empathic tendency levels of high school students differ according to gender. The sample of the research consists of 461 11th-grade students, 207 female and 254 males, attending public schools in the Küçükçekmece district of Istanbul. Within the scope of the research, Trait Anger-Anger Expression Style Scale was used to determine students' trait anger level and KA-SI Empathic Tendency Scale was used to measure empathic tendency. The relational screening model was used for explaining the relationship between variables. Acquired findings showed that there was a negative and low-level significant relationship between trait anger levels and empathic tendency levels of high school students. In addition, it was noted that trait anger level in adolescents doesn't differ significantly by gender. On the other hand, it was perceived that the empathic tendency level of adolescents differs according to gender, female students' empathic tendency levels are higher than that of male expectations. It is thought that the results obtained will benefit the intervention programs to be prepared for the trait anger levels of adolescents.

Keywords: *Anger, trait anger, empathy, empathic tendency, adolescence.*

GİRİŞ

Öfke, bireyin içinde bulunduğu koşullardan dolayı yaşadığı hayal kırıklığının ortaya çıkardığı bir uyarılma hali olarak tanımlanmaktadır (Averill, 1982; Fernandez ve Johnson, 2016). Haksızlığa uğrandığını veya küçümsendiğini hissetmek, değer verilen bir insan tarafından beklentilerin karşılanmaması ya da başkaları tarafından engellenmiş olmak, öfke duygusunu açığa çıkaran önemli unsurlar olarak görülmektedir (Geçtan, 1999; Balkaya ve Şahin, 2003). Ne şekilde ortaya çıktığı ya da ne düzeyde etkili olduğu kişiden kişiye değişmekle birlikte, öfke her insanın sahip olduğu doğal ve evrensel duygulardan biridir (Frijda, 1986). Genelde saldırganlık davranışlarıyla ilişkilendirilen ve bir nesne ya da varlığa zarar verme

içgüdüsünü harekete geçiren öfke duygusu, kontrol edilmesinin zorluğu ve doğurduğu sonuçların yıkıcılığı sebebiyle diğer duygulardan farklılaşmaktadır (Russell ve Mehrabian, 1977; Tatlıoğlu ve Karaca, 2013). Duygusal ve bilişsel kapasiteler, öfke halinin ne şekilde yaşanacağı ne kadar süreceği ya da nasıl ifade edileceği gibi konularda rol oynamaktadır. Bireyin çevresine karşı sahip olduğu duygu ve düşünceler, zamanla bireyin tutumlarına dönüşerek sürekli bir hale gelmektedir. Çevresinde öfke verici olarak değerlendirdiği uyarıcılar hakkında istikrarlı şekilde hissedilen yıkıcı duygular, sürekli öfke olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1985). Sahip olunan öfkenin hangi sıklıkla yaşandığı, sürekli öfke için belirleyici bir faktördür (Özer, 1994). Etrafındaki uyarıcılara karşı sahip olduğu bu öfkeyi ne şekilde ifade edeceği ise bireyin öfke ifade tarzını belirlemektedir (Spielberger, 1988).

Öfkenin ifade edilme tarzları, öfkenin dışa vurumu, öfkenin içe vurumu ve öfkeyi kontrol etme şeklinde sınıflandırılabilir (Özer, 1994; Starner ve Peters, 2004). Sahip olunan öfkenin sözel veya fiziksel yollarla çevreye sergilenmesi öfkenin dışa vurumuna karşılık gelmektedir. Uçlarda yaşanan bu dışa vurum süreci, saldırganlık davranışlarıyla sonuçlanmaktadır. Araştırmalar, saldırgan şekilde ifade edilen öfkenin bireyde anksiyete ve depresyon yaratma ihtimalinin diğer gruplara kıyasla yüksek olduğunu göstermektedir (Deffenbacher ve Swaim, 1999). Öfkenin içe vurumu, bireyin sahip olduğu öfkeyi dışarıya yansıtmayarak içinde tutması ve yaşadığı öfke anı için çevreden değil içsel kaynaklardan yardım alması olarak tanımlanmaktadır. Öfkenin kontrolü ise bireyin sahip olduğu öfkesinin ne kadar farkında olduğu ne kadar yansıttığı ve ne kadar sakinleşebildiği ile ölçülen öfke ifade tarzıdır (Özer, 1994; Starner ve Peters, 2004).

Yıkıcı ve kontrolsüz öfke ifade tarzları, sosyal ve duygusal ilişkiler için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Toplum normlarına karşı sergilenen antisosyal davranışlar, boşanma ya da geçimsizlik gibi şiddetli duygusal sorunlar, çevreye zarar vermeye yönelik saldırganlık eğilimleri gibi durumlar bu olumsuz sonuçlar için birkaç örnek olarak karşımıza çıkmaktadır (Tatlıoğlu ve Karaca, 2013; Lochman vd., 2010). Ayrıca öfkenin yıkıcı etkileri yalnızca sosyal ilişkilerle sınırlı değildir. Yapılan çalışmalar, saldırgan şekilde ifade edilen öfkenin çarpık sosyal ilişkilerin yanında kalp rahatsızlığı, hipertansiyon, kronik ağrı problemleri gibi önemli fiziksel rahatsızlıklarla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (McCloskey vd., 2010). Buna göre, yıkıcı şekilde ifade edilen öfke tarzları üzerine yapıla-

cak çalışmaların bireyin hem sosyal ilişkileri hem de fiziksel ve psikolojik iyi oluşu için önem ifade ettiği düşünülmektedir.

Öfkenin öğrenilen bir duygu olması, öfkeyi ifade ederken sergilenen davranışların da kültür ve çevre tarafından öğrenilmiş olduğunu göstermektedir. Aile, sosyal ilişkiler, bireyin içinde yetiştiği kültür gibi faktörlerin çeşitliliği, öfke ifade tarzının kişiden kişiye farklılaşması üzerinde rol oynamaktadır (Hankins ve Hankins, 1988). Bu durum, öfke anındaki bireye yardım etmek isteyen rehberlik paydaşlarının ve ruh sağlığı profesyonellerinin işini zorlaştırmaktadır. Ek olarak, öfkenin spontane bir duygu olması ve aniden gelişebilmesi göz önünde bulundurulduğunda, öfkesini yıkıcı davranışlarla ifade eden bireyler için önleyici müdahalelerin önemi artmaktadır. Buna göre, yıkıcı öfke ifade tarzları için iyileştirici olabilecek değişkenleri belirlemenin, koruyucu müdahale programları için yarar sağlaması beklenmektedir. Öfkenin sosyal ilişkilerden ve çevreden etkilendiği düşünüldüğünde, kişilerarası ilişkilerde iyileştirici bir rol oynamak konusunda göz önünde bulundurulması gereken en önemli değişkenlerden biri empati kavramıdır.

Empati, bir insanı anlamaya çalışırken içinde bulunduğu şartları göz ardı etmeden, duygu ve düşüncelerine değer vererek ilişki kurmak olarak tanımlanabilir (Dökmen, 1994). Sağlıklı bir iletişim başlatmak, iyileştirici ve koruyucu müdahalelerde bulunmak için empati değişmez ve temel bir kavram olarak kabul edilmektedir (Rogers, 1975). Alanyazında birçok kez tanımlanan ve halk arasında sıklıkla farklı kavramlar yerine kullanılan empati kavramı, Dökmen'e göre (2009) üç aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşamada empati gösterilecek bireyin perspektifi doğru şekilde anlaşılmalıdır. İkinci aşamada, bireyin sahip olduğu duygu ve düşünceler doğru şekilde yorumlanmalıdır. Üçüncü aşamada ise gösterilmek istenen empati, karşı tarafa doğru şekilde yansıtılmalıdır. Empati gösterilen birey ile aynı duygu ve düşünceleri paylaşmak, empati kavramıyla karıştırılmamalıdır (Eisenberg ve Miller, 1987). Diğer insanlarla duygudaşlık içerisinde olmak, sahip oldukları yaşam koşullarına karşı sempati beslemek empati kavramı yerine kullanılmamalıdır (Geçtan, 1990). Empati kavramını doğru şekilde anlamak, empati ile ilişkili kavramları açıklarken yarar sağlayacaktır (Duru, 2002).

Öfke ve empati kavramları toplumun hem fizyolojik hem de psikolojik sağlığı üzerinde etkisi bulunan ve insanın iki önemli yönünü şekillendiren güçlü duygular olarak tanımlanmaktadır (Blair, 2018). Sosyal ilişkilerde

karşı tarafın duygusal ihtiyaçlarını anlamak için kolaylaştırıcı bir faktör olan empati duygusu sağlıklı bir iletişim süreci başlatırken saldırgan şekilde ifade edilen öfke tarzları bu iletişim süreci için yıkıcı etkiler doğurmaktadır (Roberts vd. 2014). Bu durum, sosyal ve duygusal ilişkiler için hem yapıcı hem de yıkıcı etkiler doğuran empati ve öfke kavramları üzerinde yapılacak araştırmaların önemini artırmaktadır.

Öfke ve empati kavramlarının birlikte ele alınmasının, bireylerin iletişim süreçlerinin ve duygusal tepkilerinin bir bütün olarak değerlendirilmesine olanak sağlaması beklenmektedir. Uluslararası alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öfke ve empati kavramlarının birbirleriyle ilişkilerini ortaya koyan çalışmalar dikkat çekmektedir. Strayer ve Roberts (2004) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları, öfke duygusunu sürekli ve yoğun şekilde deneyimleyen bireylerin empatik eğilim düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öfke duygusunu sürekli ve yoğun şekilde deneyimleyen birey, başkalarının duygusal ihtiyaçlarını anlamakta zorlanmakta ve kendi yaşadığı yoğun duygusal sürece odaklanmaktadır (Tatlıoğlu ve Karaca, 2003; Fernandez ve Johnson, 2016). Bu durum, diğer insanların penceresinden çerçeve almaya yarayan empati duygusunun zayıflamasına yol açmaktadır (Jolliffe ve Farrington, 2004). Buna karşılık kişilerarası bağları güçlendiren ve sağlıklı bir iletişimin temeli olarak görülen empatik eğilimin sürekli öfke düzeyini azaltmak konusunda etkili olması beklenmektedir (Halperin vd., 2011).

Öfke ve empati gibi kavramlar her ne kadar evrensel olarak kabul gören duygular olsa da öfke ifade tarzları çevreden öğrenilmekte ve kültüre özgü biçimde şekillenmektedir (Geçtan, 1990). Bu durum, öfkeyi anlamak için her kültürde ayrıca araştırma yapmayı gerektirmektedir. Ülkemizde öfke ve öfke ifade tarzlarının empati ile ilişkisini inceleyen çalışmalara baktığımızda, bu çalışmaların sınırlı sayıda bulunduğu ve sonuçlar konusunda fikir birliği sağlanmadığı görülmektedir. Doğan ve diğerleri (2010) tarafından otel çalışanları ile yürütülen çalışmada, katılımcıların empatik eğilimi ve öfke düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Ancak benzer şekilde çalışma hayatındaki yetişkinlerle yürütülen bir diğer çalışmada, bireylerin empati düzeylerinin artırılması ile öfke kontrolleri arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir vd. 2019). Bu sonuçla paralel olarak, Sağlam (2020) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmada empati düzeylerinin düşük ya da yüksek olmasının öğrencilerin öfke düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı

görülmüştür. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların farklılıkları dışında, bu çalışmaların özellikle yetişkin bireylerle yürütüldükleri görülmektedir. Öfkeye sebep olan değişkenlerin ve öfke ifade tarzlarının yaşamın her döneminde farklılaştığı düşünüldüğünde, farklı yaş gruplarında öfke ve öfke ifade tarzlarını yorumlamak için her yaş grubunda ayrıca çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir.

Gelişim dönemi açısından kimlik kazanmak ve sosyal ilişkiler kurmak gibi görevlerin yerine getirildiği ergenlik dönemi hem bilişsel hem de duygusal açıdan ergenler için önemli değişimleri beraberinde getirmektedir (Çelik, G., Tahiroğlu, A. ve Avcı, A., 2008). Ergenlik genellikle ikircikli ve yoğun duygulara ev sahipliği yapan, çalkantılı ve zorlu bir dönem olarak atfedilmektedir (Starnes ve Peters, 2004). Öfke ve saldırganlık davranışları, bu dönemde karşılaşılan birçok sorunun temelini oluşturmaktadır (Siyez ve Dilek, 2014). Yapılan çalışmalar öfke ve öfkenin yol açtığı yıkıcı davranışların, ergenlerin hem kimlik arayışında hem de akranları ya da ebeveynleriyle kurdukları ilişkilerde olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermektedir (Lamb vd., 2003; Thomas, 2002). Alanyazına bakıldığında, özellikle ülkemizde lise öğrenimine devam eden ergenlerin sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları üzerine yürütülen çalışmalara rastlanmaktadır (Karataş, 2008; Albayrak ve Kutlu, 2009; Bozkurt ve Çam, 2010; Özmen vd., 2016). Elde edilen sonuçlara bakıldığında, ergenlerin öfke düzeyleri ile ruh sağlıkları arasında önemli düzeyde ilişki bulunduğu, ergenlerin öfke kontrol düzeylerinin diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek olduğu, sahip oldukları öfke düzeylerinin ergenlerin kaygı düzeylerini artırdığı görülmektedir (Albayrak ve Kutlu, 2009; Bozkurt ve Çam, 2010; Özmen vd., 2016). Bu çalışmaların ortak özelliği, öfkenin sonuçlarını ve ortaya çıkmasının altında yatan çeşitli değişkenleri incelemek, koruyucu müdahale programları için olumsuz yaşam şartlarını tespit etmektir. Bunun yanında, sürekli öfke düzeylerini azaltmaya yarayacak olumlu duyguların araştırılmasının da ergenler için alınacak önlem ve müdahaleler açısından yarar sağlaması beklenmektedir.

Öfke ve empati üzerine yürütülen çalışmalar için bir diğer önemli faktör cinsiyet değişkenidir. Bireylerin sahip olduğu öfke ifade tarzları ile sahip oldukları demografik değişkenlerin birbirleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Yavuzer, 1982; Averill vd., 1982; Ghanizadeh, 2008; Ahmad vd., 2021). İlgili değişkenlerin cinsiyete göre ne şekilde farklılaştığının incelenmesinin, öğrencilerin empatik eğilim düzeyini artırmaya ve öfke

yönetimi becerisi kazandırmaya yönelik düzenlenecek programlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öfke düzeyinin erkek ve kadınlara göre farklılaştığını gösteren araştırmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Kırımoğlu ve Yıldırım'ın (2010) yürüttüğü çalışmanın bulguları, erkeklerin öfke durumlarının kadınlara oranla daha yüksek olduğunu, erkeklerin öfkelerini daha açık şekilde ifade edebildiklerini göstermiştir. Bostancı ve diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışma, erkeklerin saldırgan davranışlarının daha yüksek olduğunu, buna karşılık kadınların içe dönük pasif agresif tutumlar sergilediğini ortaya koymuştur.

Benzer şekilde, sahip olunan empati düzeyinin de cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı merak edilmektedir (Hoffman, 1977; Eisenberg, 1983). Filiz (2009) tarafından lise öğrencilerinin empati düzeylerinin incelendiği çalışma, kadın öğrencilerin empati düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Küçükkaragöz ve diğerleri (2011) tarafından yürütülen bir diğer çalışma, benzer sonuçlara ulaşmış ve erkeklerin empati düzeylerinin kadınlara kıyasla daha düşük olduğunu göstermiştir.

Verilen bilgiler ışığında, bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ek olarak, sürekli öfke düzeyi ve empatik eğilim düzeyi değerlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Buna göre, araştırmanın problem cümleleri şu şekildedir:

- Lise öğrenimine devam eden öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Lise öğrenimine devam eden öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Lise öğrenimine devam eden öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, lise düzeyinde öğrenimine devam eden öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aramak için ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2012).

Araştırma Örneklemini

Araştırmanın örneklemini, İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarında lise öğrenimine devam eden 11. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, 207'si kadın 254'ü erkek olmak üzere toplam 461 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma verileri, Küçükçekmece ilçesindeki farklı lise türlerinde görev yapan psikolojik danışman/rehber öğretmenler aracılığıyla çevrimiçi anket yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerin betimleyici özellikleri Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Betimleyici Özellikleri İle İlgili Bilgiler

		Frekans	%
Cinsiyet	Kız	207	44,9
	Erkek	254	55,1

Veri Toplama Araçları

Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarz Ölçeği (Sürekli Öfke Alt Ölçeği)

Özgün hali 1980 ile 1983 yılları arasında geliştirilen Sürekli Öfke-Öfke ifade tarz ölçeği hem ergen hem de yetişkinlerde kullanılmak üzere ülkemizde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak uyarlanmıştır (Spielberger vd., 1988; Özer, 1994). Sürekli Öfke alt boyutu, ölçeğin ilk on sorusundan oluşmaktadır. Öfke ifade tarzının Öfke-içte, Öfke-Dışa ve Öfke-Kontrol alt boyutları ise sekizer maddeden oluşmaktadır. 4'lü likert tipi şekilde geliştirilen Sürekli Öfke-Öfke ifade tarz ölçeği, toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanmış herhangi madde bulunmamaktadır. Ölçek, toplam puan üzerinden değerlendirme imkânı vermekte ve

toplam puan ne kadar yüksek ise bireyin sürekli öfke düzeyinin o kadar yüksek olduğunu söylemektedir. Sürekli öfke alt ölçeğini oluşturan sorular, bireyin ne kadar sıklıkla ve hangi düzeyde öfkelenildiğini ölçmektedir. Sürekli öfke alt ölçeğinde, kişinin öfkelenildiği ve kızdığı durumlarda ne gibi tepkiler verdiği ve hangi davranış örüntülerine sahip olduğu sorgulanmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için her alt ölçekte alfa değeri ayrı olarak hesaplanmış, buna göre Sürekli Öfke alt testi için alfa değeri .79 olarak saptanmıştır. Diğer alt boyutlarda Cronbach Alfa değeri öfke dışı vurumu için .78, öfke içi vurumu için .62, öfke kontrolü için ise .84 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler ölçeğin geçerli güvenilir bir ölçek olduğunu göstermekle birlikte, ölçeğin özgün haliyle de yakın değerler elde edildiğini ortaya koymaktadır (Özer, 1994). Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (Ergen Formu)

KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği, Kaya ve Siyez (2010) tarafından çocukların ve ergenlerin empatik eğilim düzeyini belirleyebilmek amacıyla ülkemizde geliştirilen kağıt kalem tipi bir ölçme aracıdır. Çocuklar ve ergenler için farklı yaş gruplarında yürütülen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu, ölçeğin çocuk ve ergen formu olmak üzere iki ayrı formdan oluşması uygun görülmüştür. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği-Çocuk formu 4'lü likert tipi şekilde geliştirilmiş 13 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi şekilde geliştirilen KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen formu ise duygusal ve bilişsel empati olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal empati boyutu için 10, bilişsel empati boyutu için 7 olmak üzere toplam 17 maddeden oluşan ölçekte ters kodlanmış herhangi madde bulunmamaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış, elde edilen yapının iyi bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal empati boyutunu oluşturan maddelerin faktör yükü .49 ve .66 arasında değişirken, bilişsel empati alt boyutu için .56 ve .76 arasında değişmektedir. Ergen formu için yapılan güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alfa katsayısı bütün ölçek için .87, duygusal ve bilişsel empati alt boyutları için ise .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinden alınan toplam puan ortalaması, bireyin empatik eğilim düzeyi hakkında fikir vermektedir. (Kaya ve Siyez, 2010). Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, Küçükçekmece ilçesindeki farklı lise türlerinde görev yapan psikolojik danışman/rehber öğretmenler aracılığıyla çevrimiçi anket yoluyla Google Formlar üzerinden toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak konusunda İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan 28.02.2023 Tarih ve 2023-02 Sayı ile etik izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek ve problem cümlelerini test etmek amacıyla SPSS 20. paket istatistik programı kullanılmıştır. İlgili değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. İstatistiksel işlemlere başlamadan önce, sürekli öfke düzeyi ve empatik eğilim düzeyi değişkenleri için normallik değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre her iki değişken için çarpıklık ve basıklık değerleri tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Bilgiler

Öfke	Çarpıklık	-,800	,111
	Basıklık	,882	,221
Empati	Çarpıklık	,403	,111
	Basıklık	-,535	,221

Tablo 2' ye göre, çarpıklık ve basıklık değerleri her iki değişken için de -1.5, +1.5 arasında yer aldığı için, değişkenlerin normal dağıldığı görülmektedir (Tabachnick vd., 2013). Normallik düzeyleri göz önünde bulundurularak Sürekli Öfke düzeyi ve Empatik Eğilim düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpım Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın diğer problem cümlelerini oluşturan Sürekli Öfke düzeyi ve Empatik Eğilim düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için ise farklı gruplar arası karşılaştırma yapılmasına olanak sağlayan bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, katılımcılardan toplanan veriler aracılığıyla araştırmanın problem cümlelerine cevap aranmış ve bu doğrultuda elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

Araştırmanın ilk problem cümlesi olan “lise öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aramak için Pearson Momentler Çarpım Katsayısı kullanılmıştır. Buna göre korelasyon analizinden elde edilen bulgular tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Sürekli Öfke Düzeyi ile Empatik Eğilim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı

Sürekli Öfke Düzeyi		
Empatik Eğilim Düzeyi	Pearson Korelasyon	-.21**
	<i>p</i>	.00

**= $p < 0.01$

Sürekli öfke düzeyi ve empatik eğilim düzeyi arasındaki ilişki normallik varsayımları göz önünde bulundurularak Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 3'e göre, iki değişken

arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu gözlemlenmiştir ($r = -.21$, $n = 461$, $p < 0.01$). Ek olarak, değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans hesaplandığında %4,4 olarak bulunmuştur. Buna göre lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri, sürekli öfke düzeylerindeki varyansın %4.4'ünü açıklamaya yardımcı olmaktadır.

Araştırmanın diğer problem cümleleri olan “lise öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” ve lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorularına cevap aramak için bağımsız örneklem t testi analizi kullanılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Sürekli Öfke Düzeyi ve Empatik Eğilim Düzeyi Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t(459)	p
Sürekli Öfke Düzeyi	Kadın	207	2,18	0,61	-1,74	0,08
	Erkek	254	2,29	0,67		
Empatik Eğilim Düzeyi	Kadın	207	3,22	0,43	2,08	0,03
	Erkek	254	3,13	0,47		

Erkekler ve kadınlarda sürekli öfke düzeyi ve empatik eğilim düzeyi puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Tablo 4’e göre, sürekli öfke düzeyinde kadınlar ($M = 2,18$, $Ss = 0,61$) ve erkeklerden ($M = 2,29$, $Ss = 0,67$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur ($t(459) = -1,74$, $p = .08$). Erkekler ve kadınlardan elde edilen ortalamalar arası farkların büyüklüğü (ortalama fark = 0,11) çok küçüktür ($\eta^2 = 0.006$).

Empatik eğilim düzeyi puanları için erkekler ve kadınlar arasındaki fark incelendiğinde, kadınlar ($M = 3,22$, $Ss = 0,43$) ve erkeklerden ($M = 3,13$, $Ss = 0,47$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark bulunduğu gözlen-

mektedir ($t(459) = 2,08, p = .03$). Buna göre, kadınların empatik eğilim düzeyi puan ortalamaları, erkeklerin empatik eğilim düzeyi puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir (ortalama fark = 0,09).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç, bir başkası tarafından öfkeli bireye gösterilen empatinin, bireyin öfke düzeyi üzerindeki etkisini ele almamaktadır. Bu çalışma kapsamında ele alınan konu, bireyin kendi sahip olduğu empatik eğilim düzeyi ile sürekli öfke düzeyi arasında ne yönde ve ne şekilde ilişki olduğudur. Araştırmanın bulguları, lise öğrencilerinde empatik eğilim düzeyi arttıkça sürekli öfke düzeyinin azaldığını göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarının, alanyazında empati arttıkça öfke düzeyinin azaldığını gösteren çalışmaları destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Strayer ve Roberts, 2004; Blair, 2018; Roberts vd., 2014). Örneğin Stranger ve diğerleri (2012) tarafından yaş ortalamaları 19 olan bir grup ergen ile yürütülen çalışma, bireyin sahip olduğu empatik eğilim aracılığıyla oluşan suçluluk duygusunun saldırganlık davranışlarını azalttığını göstermektedir. Tam tersi şekilde empatinin eksikliği, yıkıcı ve şiddet içeren davranışların öncülü olarak görülmektedir (Day vd., 2012).

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öfke ve empati arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını söyleyen çalışmalardan ayrılmaktadır (Özdemir vd.,2019; Sağlam, 2020). Sürekli ve yoğun şekilde hissedilen öfke düzeyi saldırgan davranışları tetiklemekte ve bireyin çevresine karşı yıkıcı tutumlar geliştirmesine sebep olmaktadır (Karataş, 2008). Hawkins (2021) tarafından yürütülen araştırma, saldırganlık davranışlarıyla empatik eğilim arasında güçlü düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Empatik eğilimi yükseltmeye yönelik müdahale programlarının öfke yönetimi konusunda fayda sağladığı görülmektedir (Zirkelbach, 2005). Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, bireylerin empatik eğilimlerini arttırarak sürekli öfke düzeylerini azaltmayı hedefleyen çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Tartışılan alanyazından farklı olarak, örneklem açısından bu çalışmadan elde edilen sonuçların ayrıca önem ifade ettiği düşünülmektedir. Gelişimsel açıdan düşünüldüğünde ergenlik, duyguların en yoğun ve dalgalı deneyimlendiği dönem olarak gösterilmektedir (Koç, 2004). Bu dönemde saldırganlık davranışlarının sık karşılaşılan bir problem olması, ergenlerin

çevresi ve ailesiyle devamlı bir çatışma içerisinde bulunması gibi sebepler göz önünde bulundurulduğunda, ergenlerin sürekli öfke düzeylerini azaltmaya yönelik müdahalelerin diğer dönemlere kıyasla daha zorlu geçtiği görülmektedir (Siyez ve Dilek, 2014). Buna karşın lise öğrencilerinin sürekli öfkeleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmasının, empatik eğilimin sürekli öfke üzerindeki etkisini ayrıca kanıtlayan bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Empatik eğilim ve öfke arasındaki ilişkinin kuramsal açıdan da desteklenmediği görülmektedir. Bilişsel yaklaşım, öfkeyi koşulsuz hissedilen bir duygu olarak değil, yaşanan olaya karşı geliştirilen tepki olarak tanımlamaktadır (Corey, 2008). Akılcı duygusal model, bireyin rahatsızlık hissettiği durumlara karşı yüklediği anlamlar öfkenin asıl kaynağını oluşturduğunu söylemektedir (Ellis, 1977). Şema terapiye göre öfke, bireyin erken yaşlardan itibaren çevresindeki uyarıcılara karşı geliştirmeye başladığı şemalardan kaynaklanmaktadır (Young vd., 2003). Bütün bu yaklaşımlar birlikte ele alındığında, diğer insanların sahip olduğu duygularla bağ kurarak kişilerarası ilişkileri güçlendiren ve olaylara karşı tarafın perspektifinden bakmayı kolaylaştıran empatik eğilimin, öfke duygusunun sağlıklı şekilde yaşanılması için yarar sağlayacağı düşünülmektedir (Geçtan, 1990).

Çalışmanın bir diğer problemi olan sürekli öfke düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, buna göre lise öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal cinsiyet rollerinin bireyler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, erkeklerin kadınlara göre sürekli öfke düzeylerinin daha yüksek çıkacağı düşünülmektedir (Averill, 1983; Okuda vd., 2015; Sağlam, 2020; Özmen, 2016; Karataş, 2008). Buna karşın yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmadan elde edilen bulguların da desteklediği şekilde sürekli öfke düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar dikkat çekmektedir (Zahn ve Wexler, 1994; Milovchevic vd., 2001; Olmuş, 2001). Bu çalışmanın örneklemini aynı ilçede öğrenim gören ve benzer çevrelerde ikamet eden lise öğrencileri oluşturmuştur. Gelecek çalışmalarda farklı çevrelerden bireylerin araştırmaya dâhil edilmesinin ve sosyodemografik değişkenlerin göz önünde bulundurulmasının, öfke düzeyinin cinsiyete göre ne şekilde farklılaştığını açıklarken yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer değişkeni olan empatik eğilim düzeyinin ise cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, kadın

öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, alanyazında kadınların empatik eğilim düzeylerinin ve prososyal davranışlarının erkeklerle kıyasla daha yüksek olduğu yönünde sonuçlar içeren çalışmaları desteklemektedir (Roberts vd., 2014; Hoffman, 1977; Eisenberg ve Lennon, 1983; Alver, 2004; Öztürk vd., 2004; Derman, 2013). Rehber ve Atıcı (2007) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yürütülen çalışmanın sonuçları, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerde saldırganlık davranışlarının daha düşük olduğunu, ek olarak bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde kız öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öfke üzerine yürütülen araştırmalar, öfkenin birçok ruh sağlığı sorunuyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Novaco, 2009; Özen vd., 2010). Alanyazın incelendiğinde, öfke düzeyi yüksek bireylerin depresyon düzeylerinin de yüksek olduğu (Busch, 2009), antisosyal davranışlara eğilimli oldukları (Granic ve Butler, 1998), stres düzeylerinin öfke düzeyleri ile ilişkili olarak yüksek olduğu (Diong vd., 2005) ve sözel ya da fiziksel açıdan saldırgan davranışlar sergiledikleri (Davey vd., 2005) görülmektedir. Bu durum, öfkenin ruh sağlığı açısından önemli bir faktör olduğunu ve öfke üzerine yapılacak çalışmaların ruh sağlığı açısından topluma fayda sağlayacağını göstermektedir.

Bu araştırma verilerine göre ergenlerde empatik eğilim düzeyi ile sürekli öfke düzeyi arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş, yani ergenlerde empatik eğilim düzeyi arttıkça sürekli öfke düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak akran zorbalığı, şiddet ve saldırganlık, karşıt gelme bozuklukları, depresyon ve stres gibi sorunlar ergenlik dönemimi sorunlarıdır. Bu sorunların ortak noktasına bakıldığında, bireylerin öfke düzeyleri ile ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Karataş, 2008; Özgür vd., 2011; Siyez ve Dilek, 2014; Ören ve Gençdoğan, 2007). Milli eğitim bakanlığı 2023 eğitim vizyonu çerçevesinde, ergenlerin okullarda yaşadığı sorunlara öncelik vermekte ve koruyucu müdahale programlarının önemine dikkat çekmektedir (MEB, 2018). Buna göre ergenlerin öfke düzeyleri için atılacak adımların, ergenlikte karşılaşılan birçok problem için fayda sağlaması beklenmektedir. Buna göre, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde şu öneriler sunulabilir:

- Ergenlerin sürekli öfke düzeyi üzerine yapılacak çalışmaların, bu dönemde karşılaşılan problemler için iyileştirici bir etkisi bulunduğu düşünülmektedir. Ergenler için düzenlenen iyileştirici ve koruyucu müdahale programları kapsamında, ergenlerin empatik eğilim düzeylerinin artırılması sürekli öfke düzeylerinin azalması için fayda sağlayabilir. Ek olarak, yapılacak müdahale programları hazırlanırken demografik değişkenlerin göz önünde bulundurulması, bu programların ergenler üzerindeki etkililiğini artırabilir.
- Öfke ve empati değişkenleri üzerine yürütülecek gelecek çalışmalarda, empatik öfke düzeyinin karıştırıcı değişken olarak kontrol edilmesinin, öfke ve empati arasındaki ilişkileri açıklarken fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
- Ergenlikte görülen öfke sorunları için yapılan çalışmalar incelendiğinde; psikoeğitim programları, sınıf rehberlik etkinlikleri, grupla psikolojik danışma uygulamaları gibi birçok müdahale programının etkili olduğu görülmektedir. Verilen bilgilerle birlikte ele alındığında, bu müdahale programlarına ergenlerin empatik eğilim düzeyini arttırmak amacıyla eklenecek faaliyetlerin, ergenlerin sürekli öfke düzeyini düşürmesi konusunda fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmad, N. S., Aman, R. C., ve Khairani, A. Z. (2021). Gender differences in anger expressions among secondary students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(3), 1100-1106.
- Albayrak, B. ve Kutlu, Y. (2009). Ergenlerde öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 57-69.
- Alver, B. (2004). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre inelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 93-108.
- Averill, J. R. (1982). Anger and aggression: An essay on emotion. Spring-Verlag.
- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38(11), 1145-1159.

- Averill, J. R., Douglas Frost, W. ve Averill, J. R. (1982). Differences between men and women in the everyday experience of anger. *Anger and aggression: An essay on emotion*, 281-316.
- Balkaya, F. ve Şahin, N. H. (2003). Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 192-202.
- Batson, C. D., Sager, K., Garst, E., Kang, M., Rubchinsky, K. ve Dawson, K. (1997). Is empathy-induced helping due to self-other merging?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 495.
- Batson, C. D., Shaw, L. L. ve Oleson, K. C. (1992). Differentiating affect, mood, and emotion: Toward functionally based conceptual distinctions. Sage.
- Blair, R. J. R. (2018). Traits of empathy and anger: implications for psychopathy and other disorders associated with aggression. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 373(1744), 20170155.
- Bostancı, N., Çoban, Ş., Tekin, Z. ve Özen, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre öfke ifade etme biçimleri. *Kriz Dergisi*, 14(3), 9-18.
- Bozkurt, S. ve Çam, O. (2010). Çalışan ergenlerde öfke bileşenleri ile ruhsal belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nöro-Psikiyatri Arşivi*, 47(2), 105-112.
- Busch, F. N. (2009). Anger and depression. *Advances in psychiatric treatment*, 15(4), 271-278.
- Corey, G. (2008). Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları. Mentis Yayınları.
- Çelik, G., Tahiroğlu, A., & Avcı, A. (2008). Ergenlik döneminde beynin yapısal ve nörokimyasal değişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 11(1), 42-47.
- Davey, L., Day, A. ve Howells, K. (2005). Anger, over-control and serious violent offending. *Aggression and Violent Behavior*, 10(5), 624-635.
- Day, A., Mohr, P., Howells, K., Gerace, A. ve Lim, L. (2012). The role of empathy in anger arousal in violent offenders and university students.

International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 56(4), 599-613.

- Deffenbacher, J. L. ve Swaim, R. C. (1999). Anger expression in Mexican American and White non-Hispanic adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 46(1), 61.
- Doğan, H., Üngüren, E. ve Algür, S. (2010). Öfke ve empati ilişkisine yönelik otel zincirinde bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 277-298.
- Dökmen, Ü. (1994). İletişim çatışmaları ve empati. Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Ü. (2009). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati. Remzi Kitabevi.
- Duru, E. (2002). Öğretmen adaylarında empatik eğilim düzeyinin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 21-35.
- Eisenberg, N. ve Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological bulletin*, 94(1), 100.
- Eisenberg, N. ve Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101(1), 91.
- Ellis, A. (1977). Psychotherapy and the value of a human being. *Handbook of rational-emotive therapy*, 1, 99-112.
- Fernandez, E. ve Johnson, S. L. (2016). Anger in psychological disorders: Prevalence, presentation, etiology and prognostic implications. *Clinical Psychology Review*, 46, 124-135.
- Filiz, A. (2009). Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (7th Ed.). McGraw-Hill.
- Frijda, N. (1986). The emotions. Cambridge University Press.

- Geçtan, E. (1990). *Varoluş ve psikiyatri*. Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1999). *İnsan olmak*. Remzi Kitabevi.
- Ghanizadeh, A. (2008). Gender difference of school anger dimensions and its prediction for suicidal behavior in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 525-535.
- Granic, I. ve Butler, S. (1998). The relation between anger and antisocial beliefs in young offenders. *Personality and Individual Differences*, 24(6), 759-765.
- Halperin, E., Russell, A. G., Dweck, C. S. ve Gross, J. J. (2011). Anger, hatred, and the quest for peace: Anger can be constructive in the absence of hatred. *Journal of Conflict Resolution*, 55(2), 274-291.
- Hankins, G. ve Hankins, C. (1988). *Prescription of anger*. Warner.
- Hawkins, T. (2021). Aggression and empathy in athletes. Celebrating Scholarship and Creativity Day, Undergraduate Research. Saint John's University.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological bulletin*, 84(4), 712.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and violent behavior*, 9(5), 441-476.
- Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 277-294.
- Kaya, A. ve Siyez, M. D. (2010) KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- Kırımoğlu, H., Yıldırım, Y. ve Temiz, A. (2010). A study on trait anger–anger expression and friendship commitment levels of primary school 2nd stage students who play–do not play sports. *Journal of Human Sciences*, 7(2), 682-695.

- Küçükkaragöz, H. ve Canbulat, Y. A. T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 88-100.
- Lamb, J. M., Puskar, K. R., Sereika, S., Patterson, K. ve Kaufmann, J. A. (2003). Anger assessment in rural high school students. *The Journal of School Nursing*, 19(1), 30-40.
- Lochman, J. E., Barry, T., Powell, N. ve Young, L. (2010). Anger and aggression. Practitioner's guide to empirically based measures of social skills, 155-166.
- Maan Diong, S., Bishop, G. D., Enkelmann, H. C., Tong, E. M., Why, Y. P., Ang, J. C. ve Khader, M. (2005). Anger, stress, coping, social support and health: Modelling the relationships. *Psychology & Health*, 20(4), 467-495.
- McCloskey, M. S., Lee, R., Berman, M. E., Noblett, K. L. ve Coccaro, E. F. (2008). The relationship between impulsive verbal aggression and intermittent explosive disorder. *Aggressive behavior*, 34(1), 51-60.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018, 23 Ekim). Eğitim Vizyonu Açıklandı. Erişim adresi. meb.gov.tr/17298/tr
- Milovchevich, D., Howells, K., Drew, N. ve Day, A. (2001). Sex and gender role differences in anger: An Australian community study. *Personality and Individual Differences*, 31(2), 117-127.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Novaco, R. W. (2010). Anger and psychopathology. International handbook of anger: Constituent and concomitant biological, psychological, and social processes, 465-497.
- Okuda, M., Picazo, J., Olfson, M., Hasin, D. S., Liu, S. M., Bernardi, S. ve Blanco, C. (2015). Prevalence and correlates of anger in the community: results from a national survey. 20(2), 130-139.
- Olmuş, G. Ö. (2001). Ergenlerin, aile içi psikolojik örüntülere göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Ören, N. ve Gençdoğan, B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 85-92.
- Özdemir, K., Sevimli-Güler, D., Şahin, S., Ünsal, A. ve Kuni, F. (2019). Hemşirelerde empati ve öfke kontrolünün değerlendirilmesi. *Journal of Health Science and Profession*, 6(3), 470-478.
- Özen, S., Bez, Y., Arı, M. ve Özkan, M. (2010). Examination of anger reactions and psychiatric diagnoses in terms of gender in a group of university students having difficulty with anger control. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 319-330.
- Özer, A. K. (1994). Sürekli Öfke (SL-Öfke) ve Öfke İfade Tarzı (Öfke-Tarz) Ölçekleri Ön Çalışması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 26-35.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.
- Özmen, D., Özmen, E., Çetinkaya, A. ve Akil, I. Ö. (2016). Ergenlerde sürekli öfke ve öfke ifade tarzları. *Anatolian Journal of Psychiatry/ Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 65-73.
- Öztürk, F., Koparan, Ş., Haşıl, N., EFE, M. ve Özkaya, G. (2004). Antrenör ve hakemlerin empati durumlarının araştırılması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 19-25.
- Rehber, E. & Atıcı, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- Roberts, W., Strayer, J. ve Denham, S. (2014). Empathy, anger, guilt: Emotions and prosocial behaviour. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(4), 465-474.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10.

- Russell, J. A., ve Mehrabian, A. (1977). Evidence for a three-factor theory of emotions. *Journal of research in Personality*, 11(3), 273-294.
- Sağlam, E. (2020). Üniversite öğrencilerinde sürekli öfke ve öfke ifade tarzı düzeyleri ile empati ve affedicilik düzeyleri arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Siyez, D. M. ve Tan, D. (2016). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 12-22.
- Spielberger, C. D. (1985). The experience and expression of anger: Construction and validation of an anger expression scale. *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders*, 5-30.
- Spielberger, C. D. (1988). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory*. Odessa, Psychological Assessment Resources.
- Stanger, N., Kavussanu, M. ve Ring, C. (2012). Put yourself in their boots: Effects of empathy on emotion and aggression. *Journal of sport and exercise psychology*, 34(2), 208-222.
- Starner, T. M. ve Peters, R. M. (2004). Anger expression and blood pressure in adolescents. *The Journal of School Nursing*, 20(6), 335-342.
- Strayer, J. ve Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five year olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1365-1382.
- Tathoğlu, K. & Karaca, M. (2013). Öfke olgusu hakkında sosyal psikolojik bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1101-1123.
- Thomas, S. P. (2002). Age differences in anger frequency, intensity, and expression. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 8(2), 44-50.

- Vitaglione, G. D. ve Barnett, M. A. (2003). Assessing a new dimension of empathy: Empathic anger as a predictor of helping and punishing desires. *Motivation and Emotion*, 27, 301-325.
- Yavuzer, H. (1982). *Çocuk ve suç*. Altın Kitabevi.
- Young, J. E., Klosko, J. S. ve Weishaar, M. E. (2006). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Richardson, D. T., Friedman, R. J., Michel, M. K. ve Belouad, F. (1994). Social problem solving in disruptive preschool children: Reactions to hypothetical situations of conflict and distress. *Merrill-Palmer Quarterly* (40), 98-119.
- Zirkelbach, A. L. (2005). *Examining the role of empathy training in anger management programs for young children*. Dissertations and Theses. Univeristy of Northern Iowa.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Orta Doğu ve Orta Asya Konularının İncelenmesi

Ali YALÇIN¹ Elif ALKAR²

ÖZET

Ders kitapları, bilgi edinimi ve aktarımı sürecinde temel başvuru kaynağı ve etkili öğretim materyalidirler. Eğitim yaşantısında güncel olarak önemi koruyan bu materyallerin bilgi içerikleri, yaşanan coğrafyayı daha iyi tanımada büyük bir öneme sahiptir. Araştırmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan Orta Asya ve Orta Doğu ile ilgili içeriklere sahip konuları belirlemektir. Doküman incelemesi yöntemine göre tasarlanan araştırmada veri kaynağı olarak Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarına başvurulmuştur. Araştırmada ulaşılan veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularında, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bazı konu içeriklerinin hem Orta Doğu'yu hem de Orta Asya'yı kapsadığı saptanmıştır. Ülkemizin Orta Doğu'da bulunan ülkelerle olan tarihi bağları ile ticari, siyasi, askeri, kültürel ve sosyal konulara sıklıkla yer verilmesi ayrıca dikkat çekicidir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında, Orta Asya hakkında en çok bilgi içeren konulara ise 4. ve 6. sınıf ders içeriklerinde rastlanmıştır. Araştırmada her iki bölgeye yönelik bilgilerin spesifik konulardan oluşması, siyasi, ekonomi ve kültürel konuların ağırlıklı olması, tarihsel ve etnik bağlardan ileri gelmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki Orta Doğu ve Orta Asya'ya ilişkin bilgilerin daha çok bölge ülkelerine yönelik tanıtıcı ve kültürel bilgiler içerdiğini söylemek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: *Sosyal bilgiler ders kitapları, Orta Doğu, Orta Asya*

¹ Dr., Sosyal Bilgiler, Eğitimi, aliylcnn77@gmail.com, ORCID ID; 0000-0001-8421-3924

² Dr., Sosyal Bilgiler, Eğitimi, elifalkar@gmail.com, ORCID ID; 0000-0002-5048-6470

Examination of the Topics of Middle East and Central Asia in the Social Studies Textbooks

ABSTRACT

Textbooks are the main reference sources and effective teaching materials throughout the process of acquiring and transferring information. The information content of these materials, which maintain their topical significance in educational experience, has a great importance in familiarizing with the geography subject further. The main aim of this study is to identify the topics of “Central Asia” and “Middle East” included in social studies textbooks. The social studies 4th, 5th, 6th and 7th grade textbooks were used as sources of data in the study, which was designed in accordance with the document analysis method. The data obtained in the study were analyzed with the descriptive analysis technique. As far as the results of this study are concerned, it was found that some topic contents in social studies textbooks covered both the Middle East and Central Asia. It is equally noticeable that Turkey’s historical ties with the countries in the Middle East and the commercial, political, military, cultural and social issues were frequently included in the textbooks. The issues containing the highest amount of information about Central Asia were encountered in the 4th and 6th grade course contents of the social studies textbooks. In the study, the fact that the information about both regions consists of specific issues and that the political, economic and cultural issues are predominant is due to the historical and ethnic ties of Turkey with those regions. In this sense, it is possible to claim that the information about the Middle East and Central Asia in the social studies textbooks predominantly contains introductory and cultural information aimed for the countries of the region.

Keywords: *Social studies textbooks, Middle East, Central Asia*

GİRİŞ

Tarihsel dönemlerde gelişen olay ve durumların nakledilmesi ve temel bilgi edinme araçları olması nedeniyle yazılı materyaller, her zaman başucu kaynaklardan biri olmuştur. Bu yazılı materyallerden biri olan ders kitapları, okullarda her dönem için kullanılan en önemli öğretim materyali olarak işlev görmektedir. Temel bir öğretim aracı olan ders kitapları sayesinde öğrencilerin dünya görüşü oluşmakta, öğrenme becerileri gelişmekte,

tarihi bağları güçlenmekte ve temel kültürel değerleri öğrenmeleri desteklenmektedir (Yalçın, 2023; Karaca vd., 2023).

İlk ders kitabının, MÖ. 4000 yıllarında Mısır'da ortaya çıktığı ve papirüs kâğıdı olarak matematik, tıp ve geometri üzerine yazılıp çizildiği bilinmektedir (Semerci, 2004, s. 49). Zaman içerisinde eğitimciler, öğrenim süreci için vazgeçilmez bir materyale dönüşen ders kitaplarında yer alan bilgileri hem kendileri tekrar etmiş hem de öğrencilerin temel bilgi, beceri, değer ve kavramları etkin bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmuştur. Günümüzde öğretim programları çerçevesinde tasarlanan ders kitapları ise çocukların zihinsel gelişim seviyeleri göz önünde bulundurularak programların kazanımları ölçüsünde hazırlanmaktadır. Bu ders kitapları arasında yer alan Sosyal Bilgiler; farklı disiplinlere ait bilgi, beceri ve değerleri taşıması yönüyle eğitim-öğretim hayatında önemli bir işleve sahiptir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki konu içeriğinin bireyin kimlik oluşumunda dahi son derece önemli bir role sahip olduğu söylenilebilir (Özalp & Güngör, 2022).

Sosyal Bilgiler, ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde okutulan, temelinde etkin, hak ve sorumluluklarını bilen ve uygulayan vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir ders olarak öne çıkmaktadır. Bu dersin temel bilgi kaynağı sosyal bilimlerden gelmektedir. Ders programındaki ünite ve konular; Sosyal Bilgilerin genel amaçları, bilgi, beceri, değer ve kavramlar temel alınarak tasarlanır. Ancak konuların güncel olaylarla donatılması ve geliştirilmesi son derece önemlidir. Nitekim çocukların yaşadığı çağa ayak uydurmaları ve çevrelerinde olan gelişmeleri daha iyi anlayabilmeleri adına kitap içeriklerindeki bilgi beceri ve değerlerin güncellenmesi gerekmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde yer alan konuların dağılımları hakkında bilgi edinmek için içerikleri etkili bir şekilde incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir (Torun, 2010). Bunun en önemli sebebi, sosyal bilimler disiplinlerine ait konuların gerçekçi bir şekilde yansıtıldığını belirlemektir. Yine geliştirme sürecinde hangi konuların ders kitabı içeriğinde yer alacağını belirlemek ve bu konuların öğretim programının öğeleriyle uyumluluğunu kontrol etmek programı geliştirme sürecinde yardımcı olacaktır (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2005; Darakçı, 2014).

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında, öğrencilere öğretilmesi hedeflenen konular geniş bir yelpaze sunmaktadır. Ancak program içerisinde Orta Asya ve Orta Doğu ile ilgili konulara yer verilmesinin iki konu açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki; Türklerin yakın soydaşlarının bulunduğu

coğrafya ve bu coğrafyada bulunan Türk Cumhuriyetleriyle yakın ilişkiler kurulmuş olmasıdır. İkinci konu ise Türkiye'nin jeopolitik temelde Orta Doğu ülkeleriyle komşu olması ile sürekli aktif bir siyaset sürdürmesidir. Bu nedenlerden ötürü ülkemiz, her iki bölgeyle siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal alanlarda yakın ilişkiler kurmuştur. Bu ilişkilerin ders kitaplarına ne derece yansıtıldığını bilmek, öğrencilerin dünya görüşünü etkilediği gibi güncel olaylar hakkında da temel bilgiler edinilmesini sağlamaktadır (Yılmaz & Yiğit, 2010). Bu bağlamda konunun daha iyi anlaşılması adına ilgili literatüre değinmenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Orta Asya, kavramsal temelde daha çok Türk soydaşlarının bulunduğu bir bölge olarak algılanmaktadır (Karakaya & Öner, 2021). Orta Asya, alan yazında dil, soy ve toprakla birlikte tarihsel kökleri kültürle ilişkilendirilerek siyasi bir aktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Orta Asya olarak isimlendirilen bölgede siyasi olarak bağımsız Türk Cumhuriyetleri bulunmakta (Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Tacikistan) ve bu cumhuriyetler Türk dünyasını oluşturmaktadır (Naskali, 2007). Dolayısıyla Orta Asya kavramı çok geniş bir alanı kapsadığından bu kavram yerine Orta Asya'da Türk dünyası veya Türk Cumhuriyetleri şeklindeki betimlemelerin daha yararlı olacağı ön görülmektedir.

Orta Doğu ise pek çok stratejik alanın merkezinde bulunması ile dikkat çeken bir bölgedir. Bu durum, Orta Doğu'nun doğu ile batıyı, Hint okyanusu ile Akdeniz'i, Rusya ile sıcak denizleri birbirine bağlayan bir konumda bulunmasından ileri gelmektedir. Ayrıca söz konusu bölgeler arasındaki tüm ticari ve kültürel bağlantılar Orta Doğu üzerinden gerçekleşmektedir (Sakin-Deveci, 2011, s. 282). Türkiye'nin bu bölge içindeki ülkelere komşu olması ile tarihsel temelde yoğun bir ilişki içerisinde bulunduğu söylenebilir (Aksoy & Karaçalı, 2014). Özellikle askeri, siyasi, ekonomik, kültürel alanlarda bu ilişkileri ve etkileri görmek mümkündür. Dolayısıyla söz konusu ülkeler ile ilgili bazı bilgiler, Sosyal Bilgiler ders kitaplarına da yansımış durumdadır. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında konu içeriklerinin şekillenmesinde resmi öğretinin ideolojik kavramsal bakış açısı ile beraber tarih ve uluslararası ilişkilere ait konu merkeziliyeti de etkili olmaktadır. Öğrencilere vatandaşlık bilincini aşılama ve dünya görüşünü geliştirmek amacıyla resmi öğretinin ders kitaplarında hâkimiyeti görülmektedir (Kılıç, 2021).

Öğrenciler, ders kitapları aracılığıyla farklı kültürler hakkında bilgiler edinirler. Bu bilgiler, küreselleşme olgusunun etkisiyle dünyada meydana gelen gelişmeler ve bu gelişmelerin Türkiye üzerinde etkilerinin neler olduğu üzerinedir. Öğrencilerin dünyada farklı kültürlerle ilişkin gerçekçi, doğru ve yeterli bilgi sahibi olmaları, öngörülen etkili vatandaşlık gereksinimlerinden biri olarak kabul edilir (Banks 2004; Hodgson, 2008; Osler & Starkey, 2006; Zevin & Corbin, 1998). Öğretim sürecinde ders kitaplarının, öğrenciler üzerinde birden fazla etkisinin olduğu söylenebilir. Ders kitapları, öncelikle Türk toplumsal yapısının sosyal, ahlaki, kültürel ve tarihi değerlerine ait zengin betimlemeler sağlar. MEB'in "*Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*"nde ders kitabı; "*Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, içeriği öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, gerektiğinde fasikül hâlinde de üretilebilen basılı eser*" olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2005). Bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi ders kitapları meşru ve kabul edilebilir bir düzenin sürekliliğini sağlamak amacıyla gerekli bilgi ve söylemlerin aktarılmasında ve yeniden üretilmesinde önemli bir eğitsel araç olarak görülmektedir (İnal, 1998; Parlak, 2005). İlgili literatüre bakıldığında Sosyal Bilgiler ve Tarih ders kitaplarını inceleyen birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (İnal, 1998; Parlak, 2005; Karakuzu & Limon, 2012; Kayaalp, 2015; Özyurt, 2014; Eryılmaz Ballı & Kartal, 2020). Ancak ders kitaplarında bölge ve alan bazlı konular hakkında yapılan çalışmaların yetersizliği dikkat çekicidir. Bu kapsamda elde edilen sonuçların ders kitaplarını düzenleyen ve geliştiren uzmanlara faydalı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bulunan Orta Asya ve Orta Doğu konularını belirlemektir. Araştırmada üzerinde durulan iki araştırma sorusu bulunmaktadır. Bu sorular şu şekildedir:

1. Sosyal Bilgiler ders kitapları içeriğinde yer alan Orta Doğu'ya ilişkin konular nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler ders kitapları içeriğinde yer alan Orta Asya'ya ilişkin konular nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın deseni

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bulunan Orta Asya ve Orta Doğu konularını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma doküman analizi yöntemine göre gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Doküman analizi, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektiren bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Corbin & Strauss, 2008). Bu çalışmada, ders kitaplarının içeriklerine müdahale edilmeden konular, sınıf düzeyi ve ilgili özelliklere göre sınıflandırılmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın odak veri kaynağını 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Bu kapsamda ders kitapları, Millî Eğitim Bakanlığı YİĞİTEK'e bağlı Eğitim Bilişim Ağı'nın internet sitesi üzerinden pdf dosyalarına ulaşılarak dijital ortamda bilgisayara kaydedilmiş ve dosyalanmıştır. Bu ders kitapları, mevcut kullanımda olan ders kitaplarıdır. Araştırma verileri dokümanlar yoluyla toplanarak betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Veriler, Orta Asya ve Orta Doğu kavramları üzerinden analiz edilmiştir. Seçili kavramlarla ilgili veriler, açıklamalar şeklinde ilgili kavram sütununda sıralanmış ve sınıf düzeyine göre analiz edilmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarına ilişkin tanıtıcı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Tanıtıcı Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Yazarlar	Yayınevi
4	Sami Tüysüz	Tuna Matbacılık
5	Ömer Faruk Evirgen, Jülide Özkan, Suna Öztürk	MEB Yayınları
6	Erhan Şahin	Anadol Yayıncılık
7	Gökhan Gültekin, Murat Akpınar, Muftafa Nohutçu, Pınar Özerdoğan, Seher Aygün	MEB Yayınları

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik daha çok inandırıcılık, transfer etmek, değişmezlik/tutarlılık ve teyit etmek şeklinde dört adımda belirtilmektedir (Erlandson, vd, 1993). Çalışmada dokümanlar, amaçlı örneklem yöntemiyle elde edildiği için raporlama detaylı bir biçimde gerçekleştirilmeye çalışılmış ve kitaplarda yer alan ifadeler mümkün olduğunca müdahale edilmeden aktararak araştırmının inandırıcılığı ve transfer edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini desteklemek adına (Silverman, 2005), birbirinden habersiz iki uzmandan görüşler alınarak aralarındaki tutarlılık incelenmiştir (Creswell, 2013). Bu tutarlılık %92'nin üzerinde bulunduğundan yeterli kabul edilmiştir.

BULGULAR

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bulunan Orta Asya ve Orta Doğu konularını belirlemeyi amaçlayan mevcut araştırmının bu bölümünde, analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Ortadoğu

Araştırmada ilk olarak Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Orta Doğu ile ilgili konu ve içeriklerin ne olduğu üzerinde durulmuştur. Bu soruya ilişkin konu ve içerikler, sınıf düzeyine göre başlıklar halinde sunulmuştur.

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Orta Doğu

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Orta Doğu bölgesiyle ilişkili olarak öncelikle “*Uzaktaki Arkadaşlarım/Ülkeleri Tanıyalım*” öğrenme alanı ile Ürdün’ün tarihi, coğrafyası, ekonomik, sosyal ve kültürel konuları hakkında tanıtıcı bilgilere yer verilerek siyasi harita ile görselleştirilmiştir. Kitapta Ürdün toprakları üzerinde bulunan dünyanın ünlü turistik yerlerinden Petra antik kentini yansıtan bir görsel de yer almaktadır.

4. Sınıf ders kitabında Ürdün ile ilgili son olarak Ceraş kentinde düzenlenen kültür ve sanat festivalinin öneminden ve Lut Gölü’nün tuzluluk oranının çok yüksek olan dünyaca ünlü bir göl olmasından söz edilmiştir.



Görsel 1. Ürdün Siyasi Haritası



Görsel 2. Petra Antik Kenti

Ders kitabı içeriğinde, Orta Doğu'yla ilişkili olarak Suriye'ye ait siyasi ve tarihi konular hakkında tanıtıcı bilgilere yer verilmiş, ekonomik, sosyal ve kültürel konulara da atıfta bulunulmuştur. Türkiye ve Suriye arasında önemli bir sınır kapısı olan Yayladağı sınır kapısı ve başkenti Şam ile ilgili bir görsel yer verilmiştir. Ayrıca Suriye'nin sınır komşularımız içerisinde en uzun kara sınırına sahip ülke olduğu belirtilmiştir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Orta Doğu

Sosyal Bilgiler ders kitabında “*Ülkem, Kültürüm ve Tarihim/Tarihe Yolculuk*” öğrenme alanı ile Orta Doğu'da önemli bir bölge olan Mezopotamya medeniyetleri hakkında tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir. Özellikle Sümerler, Asurlar ve Babiller gibi medeniyetlerin bu bölgede kurulduğu ve tarihte çok önemli kültürel faaliyetler gerçekleştirdikleri ayrıca belirtilmiştir. Kitap içeriğinde Irak'ın Ur kentinde restore edilmiş Ziggurat ve yine Irak'ın Babil kentinde İştâr Kapısı adlı görseller dikkat çekicidir.



Görsel 3. Ziggurat

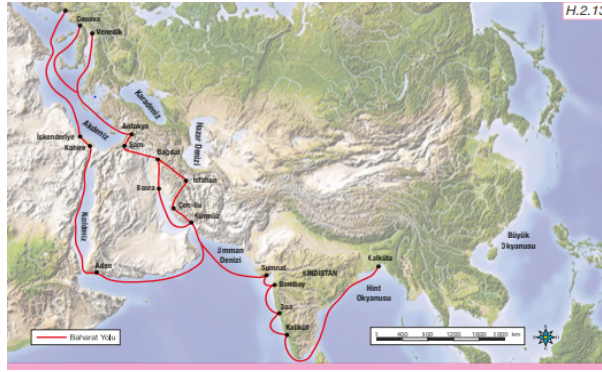


Görsel 4. İştâr Kapısı

6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Orta Doğu

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı içerisinde, “*Tarihe Yolculuk*” başlığı altında yer alan “*İslamiyet’in Yayılışı*” konu başlığı ile İslamiyet’in Orta Doğu’da ortaya çıkıp tüm dünyaya yayıldığı, bu nedenle bölgenin dinler tarihi açısından önemli bir coğrafya olduğuna dikkat çekilmiştir. Arap Yarımadası tarihi coğrafyası, İslam öncesi Arap yarımadası ve İslamiyet ortaya çıktıktan sonra Arap yarımadası, şiir, edebiyat, ticaret, panayır, bedeviler, kadın haklarının olmayışı anlatılan konular arasındadır. Ders kitabında, Türklerin Orta Doğu’da İslam’la tanışması, Türkler ve Abbasi devleti, Türgişler ve Arap mücadeleleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı içerisinde bulunan bir diğer konu başlığı “*İpek ve Baharat Yolu*” dur. Baharat yoluna ilişkin açıklamada, Orta Çağda Hindistan’dan başlayarak günümüzde Orta Doğu coğrafyasında bulunan ülkelerin toprakları üzerinden Avrupa’ya geçen tarihi bir ticaret yolu olmasından bahsedilmiştir.



Görsel 5. Baharat Yolu Haritası

Kitapta yer alan “*Coğrafi Konumu Öğreniyorum*” konu başlığında ise Türkiye’nin dünya üzerindeki konumu ve bunun sonuçları hakkında bilgiler bulunmaktadır. Türkiye’nin, dünyadaki petrolün önemli bir kısmına sahip olan Orta Doğu ülkelerine komşu olduğundan petrolün, Orta Doğu ülkelerinden Avrupa ülkelerine aktarılmasında stratejik bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir (Şahin, 2021, s. 85-86). Bu bağlamda Türkiye, Orta Doğu’daki petrol kaynaklarına yakın olması nedeniyle jeopolitik sahada önemli bir rol üstlenmektedir. Türkiye’nin sahip olduğu İstanbul boğazına ait bir görsel kitap içerisinde sunulmuştur.



Görsel 6. İstanbul Boğazı



Görsel 7. Azadi Kalesi

Ders kitabı içerisinde yer alan “*Türk Cumhuriyetleri ve Komşu Ülkelerle İlişkiler*” konu başlığına bakıldığında İran ve Türkiye arasındaki ekonomik, kültürel, siyasi ve sosyal ilişkilerin öneminden bahsedildiği, petrol ve doğalgaz ticaretinin bu ilişkilerin ana kaynağı olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Buna ek olarak kitap içeriğinde İran’ın başkenti Tahran’da bulunan Azadi kalesine ait bir görsel yer almaktadır.

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Suriye, Türkiye’nin en uzun sınır komşusu olarak belirtilmiş ve Türkiye’nin Suriye halkının her zaman yanında yer aldığı açıklanmıştır. Özellikle devletimizin 2011 yılında başlayan Suriye’deki iç karışıklıktan ötürü ülkemize sığınan mültecilere kucak açması üzerinde durulmuştur. Ders kitabında Suriye’nin başkenti Şam’da Roma tapınağını belirten bir görsele de yer verilmiştir.



Görsel 8. Roma Tapınağı (Şam)

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Irak ile ilgili olarak Türkiye’nin Irak’ın toprak bütünlüğünü savunduğu, iki ülke arasındaki ekonomik ilişkilerin ileri bir seviyede olduğu, Kerkük-Yumurталık Petrol Boru Hattı

sayesinde Irak'tan ülkemize ham petrol taşındığı vurgulanmıştır (Şahin, 2021, s. 242). Kitapta Irak'ın Bağdat kentinde yer alan Bağdat Camii isimli bir görsele de yer verilmiştir.



Görsel 9. Bağdat Camii

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan “*Ülkemizin Üstlendiği Uluslararası Roller*” konu başlığında Türkiye'nin yine jeopolitik temelde, petrol ve doğal gaz kaynaklarının büyük bir bölümünü elinde bulunduran Orta Doğu ve Asya ülkelerine yakın bir konumda olması üzerinde durulmuştur (Şahin, 2021, s. 246). Türkiye'nin siyasi ve askerî gücünü kullanarak Orta Doğu, Balkanlar ve Kafkaslar 'da meydana gelen sorunların çözümünde etkin bir rolü olduğuna dikkat çekilmiştir.

Ders kitabında, İslam İş birliği Teşkilatı, ağırlıklı olarak Orta Doğu ülkelerinin yer aldığı ve Türkiye'nin de kurucu üye olduğu bir teşkilat olarak belirtilmiştir (Şahin, 2021, s. 249). Bu teşkilat, “*İslam dünyasının hak ve çıkarlarını korumak, üye devletler arasında iş birliği ve dayanışmayı güçlendirmek amacıyla 25 Eylül 1969 tarihinde, merkezi Suudi Arabistan'ın Cidde şehrinde kurulmuştur*” (Şahin, 2021, s. 249). Türkiye, bu teşkilatın kurucu üyeleri arasında olup aktif bir şekilde faaliyet göstermektedir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Orta Doğu

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında belirtilen “*Değişen Dünyada Değişen Osmanlı*” konu başlığı altında Osmanlı Devleti'ndeki ilk demir yolunun Kahire-İskenderiye arasında yapıldığı bilgisi bulunmaktadır. Bir diğer konu başlığı olan “*Türkiye'de ve Dünyada Barış*” altında ise İslam İş birliği Teşkilatına yer verilerek bu teşkilatın amaç ve hedeflerinden söz edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Orta Asya

Mevcut araştırmada bir diğer araştırma sorusu olan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Orta Asya'yı anlatan konular ve içeriklerin ne olduğu üzerinde durulmuş ve bulgular başlıklar halinde sınıf düzeyine göre verilmiştir.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Orta Asya

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “*Uzaktaki Arkadaşlarım/Türk Cumhuriyetleri*” konu başlığı ile Türkiye dışındaki ölkelerde yaşayan Türk topluluklarından söz edilmiştir. Bu topluluklar içerisinde Asya kıtasında yaşayan Azeriler, Kırgızlar, Kazaklar, Özbekler ve Türkmenler'in bulunduğu ifade edilmiştir. Ders kitabında Türkiye'nin başta Türk Cumhuriyetleri olmak üzere diğer ölkelerde yaşayan Türklerle ilişkilerini devam ettirmek amacıyla bazı kurumlarla iş birliği yaptığı belirtilmiştir. Bu kurumların öne çıkanları Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'dır (Tüysüz, 2020, s. 185).

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Azerbaycan'ın, Orta Asya'da Türkiye'nin ticari ve sosyo-költürel ilişkiler kurulduğu ölkelerden biri olduğu, Bakü-Tiflis-Ceyhan Petrol Boru Hattının Hazar petrollerini batı pazarlarına ulaştıran önemli bir enerji koridoru sağladığı üzerinde durulmuştur (Tüysüz, 2020, s. 183). Türkmenistan hakkında bilgilere yer verilen ders kitabında, tarih, dil, inanç ve költür gibi ortak öğeler üzerinde durularak, karşılıklı saygı ve iş birliği anlayışı vurgulanmıştır.

Kırgızistan ve başkenti Bişkek hakkında tanıtıcı bilgilere yer verilen kitapta tanıtıcı görseller sunulmuştur. İki öлке arasında 1997 yılında Ebedi Dostluk ve İş Birliği Antlaşması'nın imzalanması ve cumhurbaşkanları düzeyinde karşılıklı ziyaretlerin gerçekleştirilmesi ile ilişkilerde büyük ilerlemelerin sağlandığı ifade edilmiştir.



Görsel 10. Bişkek



Görsel 11. Bişkek Bayrağı

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Kazakistan hakkında “Orta Asya’daki Türk Cumhuriyetleri arasında en geniş yüz ölçümüne sahip ülke olan Kazakistan’ın başkentinin Astana” olduğu belirtilmiştir (Tüysüz, 2020, s. 187).

5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Orta Asya

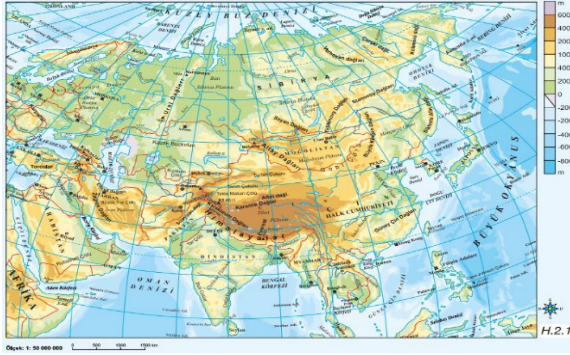
5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “Kültürel Özelliklerimiz” konu başlığı ile geleneksel el sanatları içerisinde bulunan halıcılığın, kökeninin Orta Asya’dan geldiği ve Anadolu’ya taşınan gelenekle devam ettirildiği ifade edilmiştir. Konuyla ilgili dünya üzerindeki en eski halılardan biri olan Pazırık halısının Orta Asya’da bulunmuş bir Türk halısı olduğu örneği verilmiştir. Kitapta ayrıca atalarımızın çay içeceği ile Anadolu’ya gelmeden önce Orta Asya’da tanıştıkları belirtilmiştir (Evirgen, Özkan ve Öztürk, 2020, s. 51).



Görsel 12. Pazırık Halısı

6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Orta Asya

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “*Tarihe Yolculuk/Orta Asya’da Kurulan İlk Türk Devletleri*” öğrenme alanı içeriğinde ilk olarak Orta Asya’nın Türklerin ilk ana yurdu olarak kabul edildiği bilgisi üzerinde durulmuştur. Türkler’in, doğuda Kingan Dağları, batıda Hazar Denizi, güneyde Hindukuş Dağları ve Karanlık Dağları, kuzeyde ise Sibirya’ya kadar uzanan coğrafi alanda devletler kurarak yaşadığı ifade edilerek bölge üzerindeki tarihsel geçmişe vurgu yapılmıştır (Şahin, 2021, s. 40-41). Kitapta ayrıca Asya Kıtası’nın fiziki haritasına da yer verilmiştir.



Görsel 13. Asya Kıtası Fiziki Haritası

Orta Asya’nın fiziki şartları, iklimi, sosyal yapısı ve ekonomik kaynakları hakkında bilgilere yer verilen kitapta kılıç, ok ve yayın Orta Asya Türklerinin hayatında önemli bir yer tuttuğu, bağımsızlıklarına düşkün olan Türkler’in başka bir devletin egemenliği altında yaşamayı kabul etmedikleri, bu nedenle Orta Asya’da devletler kurarak yaşamayı tercih ettiği belirtilmiştir (Şahin, 2021, s. 41-42). Bu devletlerin bazılarını; Büyük (Asya) Hun Devleti, Kök Türk Devleti, Uygur Devleti, Karahanlılar ve Gazneliler örnek gösterilebilir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “*Türk Cumhuriyetleri ve Komşu Ülkelerle İlişkiler*” başlığı altında Türklerin, “*Orta Asya’dan göç ederek yeni yurtlar edindiği, Dünya’nın çeşitli yerlerine Orta Asya’dan göçlerin başladığı, bazı Türk topluluklarının Orta Asya ve çevresinde yaşamlarını sürdürdükleri*” ifade edilmiştir (Şahin, 2021, s. 238). “*25 Aralık 1991 tarihinde Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nin (SSCB) dağılmasıyla birlikte Orta Asya’da birçok devlet bağımsızlığını kazanmıştır. Böylece SSCB’nin egemenliğinde yaşayan Türk toplulukları bağımsızlıklarını ilan*

ederek kendi devletlerini kurmuştur. Bu devletler, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri olarak isimlendirilmiştir” (Şahin, 2021, s. 238).

Ders kitabında Türkiye'nin SSCB'den ayrılan **ülkeleri** tanıyan ilk ülke olduğu, bu durumun bölgedeki **ülkelerle** olan ilişkileri olumlu yönde etkilediği üzerinde durulmuştur. Öyle ki bu kapsamda Türk Cumhuriyetlerinde yaşayan soydaşlarımızla sosyal, ekonomik ve kültürel alanda iş birliğini geliştirmek amacıyla 1992 yılında, Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) kurulmuştur. Bu kuruluşun amacı, ortak değerlere sahip olduğumuz ülkeler başta olmak üzere birçok bölge ve ülkede Türk dış politikasının uygulayıcı bir kurumu hâline gelmesidir.

Ders kitabı içeriğinde “*Türk Cumhuriyetleri ve Komşu Ülkelerle İlişkiler*” konu başlığı altında yine Orta Asya'da kurulan Türk Cumhuriyetleri içerisinde Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Türkmenistan, Kırgızistan hakkında tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir (Şahin, 2021, s. 239). Özellikle Türkiye ile olan siyasi, ticari, kültürel ve sosyal ilişkiler anlatılmıştır.

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “*Ülkemizin Üstlendiği Uluslararası Roller*” konu başlığı altında Türkiye'nin “*Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının birbirine en çok yaklaştığı konumda bulunduğu, bu nedenle Asya ve Avrupa kıtaları arasında petrol ve doğal gaz sevkiyatının ülkemiz üzerinden yapılmasına olanak sağladığı*” bilgilerine yer verilmiştir. Söz gelimi, Azerbaycan'ın Bakü şehrinde çıkarılan petrol, boru hatları sayesinde Gürcistan'ın Tiflis şehrinde Ceyhan'a ulaşmakta, limanlarda gemiler aracılığıyla diğer ülkelere gönderilmekte bu sayede Türkiye önemli bir kazanç elde etmektedir (Şahin, 2021, s. 239).

7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Orta Asya

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları içeriğinde “*Ekonomiye Yön Veren Kuruluşlar*” konu başlığı altında “*ülkemizin, bölgesel enerji stratejisini geliştirirken gerek doğu-batı, gerek kuzey-güney enerji koridorları üzerindeki konumunu güçlendirdiğinden bahsedilmektedir* (Gültekin vd., 2019, s. 224). Bu amaçla birçok projenin hazırlanmasına ve gerçekleştirilmesine öncülük edilmiştir. Bu projelerden biri olan Trans Anadolu Doğal Gaz Boru Hattı (TANAP), iki kardeş ülke olan Türkiye ve Azerbaycan'ın iş birliğiyle ortaya çıkmış ve Avrupa ile Türkiye'nin doğal gaz ihtiyacını karşılamayı amaçlamıştır (Gültekin vd., 2019, s. 227).

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında, “Türkiye’de ve Dünyada Barış” konu başlığı altında, Türk Konseyi’nin Türk dili konuşan ülkelerle iş birliği sağlamayı amaçlayan bir kuruluş olduğu ve Orta Asya’da yer alan Türk cumhuriyetleri ve Türk dünyası tarihi ve kültürel birikiminde ilham alarak çok taraflı iş birliğini gerçekleştirmeyi amaçladığı söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrenciler; kitaplar, gazeteler, dergiler ve internet kaynakları üzerinden edindikleri bilgilerden etkilenmekte, dünya ülkelerine ve farklı kültürlere yönelik görüşleri bu kaynaklar üzerinden şekillenmektedir. Bu nedenle ders kitapları, çocukların başka milletlere yönelik olumlu bir düşünceye sahip olmasında doğrudan rol oynamaktadır. Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Orta Doğu ve Orta Asya konularının incelendiği bu araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, bazı öğrenme alanı ve konu içeriklerinin hem Orta Doğu ile hem de Orta Asya’da bulunan Türk Cumhuriyetleri ile ilgili olduğu saptanmıştır. Öncelikle Orta Doğu ile ilgili kitap içeriklerine bakıldığında; 4. sınıf ders kitabı için “Uzaktaki Arkadaşlarım/Ülkeleri Tanıyalım”; 5. sınıf için “Ülkem, Kültürüm ve Tarihim/Tarihe Yolculuk”; 6. sınıf için “İslamiyet’in Yayılışı, İpek ve Baharat Yolu”, “Türk Cumhuriyetleri ve Komşu Ülkelerle İlişkiler” ile “Ülkemizin Üstlendiği Uluslararası Roller”; 7. sınıf için ise “Değişen Dünyada Değişen Osmanlı”, “Türkiye’de ve Dünyada Barış” isimli öğrenme alanı ve konu başlığı içeriklerinin Orta Doğu coğrafyası hakkında tanıtıcı bilgiler içerdiği görülmektedir. Özellikle Orta Doğu’da bulunan ülkelerle tarihi bağlar, ticari, siyasi, askeri, kültürel ve sosyal konuların ağırlığı dikkat çekicidir. Sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde, Sosyal Bilgiler 6. sınıfta Orta Doğu konularının ağırlıkta olduğu ancak en az 5. ve 7. sınıf düzeyinde Orta Doğu’ya ilişkin bilgilere yer verildiği görülmektedir.

Mevcut araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise Orta Asya’da bulunan Türk Cumhuriyetleriyle ilgili konulardır. Ders kitabında Orta Asya denildiğinde bu bölgede yaşayan ve daha sonra SSCB’den koparak bağımsızlığını kazanan Türk Cumhuriyetlerinden bahsedilmektedir. Bu nedenle sonuçlar bu kapsamda değerlendirilmiştir. Özellikle 4. sınıf ders kitabında, “Uzaktaki Arkadaşlarım/Türk Cumhuriyetleri”; 5. sınıfta “Kültürel Özelliklerimiz”; 6. sınıfta, “Tarihe Yolculuk/ Orta Asya’da Kurulan İlk Türk Devletleri”, “Türk Cumhuriyetleri ve Komşu Ülkelerle İlişkiler”, “Ülkemizin Üstlendiği Uluslararası Roller”; 7. sınıfta ise “Ekonomiye Yön Veren Kuruluşlar”, “Türkiye’de ve Dünyada Barış” başlıklı konular Orta

Asya'da Türk devletleriyle ilişkileri anlatan konulardır. Sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde, Orta Asya hakkında en çok bilgi veren konuların 4. ve 6. sınıf konuları olduğu görülmektedir. Bu konuların içeriklerinde genel olarak ekonomi, siyasi ve kültürel iş birlikleri ağırlıktadır. Sonuç itibariyle her iki bölgeye yönelik konuların spesifik konulardan oluşması siyasi, ekonomi ve kültürel konuların ağırlıklı olması tarihsel ve etnik bağlardan ileri gelmektedir. Bu bağlamda, ders kitaplarında Orta Asya ile Türkiye arasındaki tarihsel birlikteliğin vurgulandığı, kültür ögesinin, tarihsel ve milli birliktelik açısından önem taşıdığı düşünülmektedir (Tüysüz, 2020; Şahin, 2021).

Bu araştırmada incelenen ders kitaplarında, mensup olunan dini öğenin bölgede etkili olan devletlerle ilişkileri geliştirmede önem taşıdığı görülmektedir. İslamiyet, bu bölgelerle olan milli ve kültürel bağlar üzerinde birleştirici güç olarak öne çıkmaktadır (Karakuzu ve Limon, 2012). Ortak dini değerlere olan coğrafi yakınlığın Türkiye'yi bölge içerisinde diğer ülkelerden daha fazla ön plana çıkardığı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında vurgulanan bir gerçektir (Eryılmaz Ballı ve Kartal, 2020).

Türkiye'nin Orta Asya'da bulunan Türklerle tarihsel, kültürel, ekonomik ve benzeri alanlarda ortak hareket etmesinin jeopolitik ve jeostratejik gelişimi için gerekli olduğu söylenebilir (Bay, Alimbekov vd., 2017). Bu politika, Orta Doğu için de geçerli olmaktadır. Türkiye uzun yıllar boyunca Hem Orta Doğu hem de Orta Asya ile sıkı ilişkiler kuran ve bu bölgelerde çeşitli siyasi, ekonomik ve kültürel faaliyetlere ağırlık veren bir ülke olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu en güzel şekilde Sosyal Bilgiler ders kitaplarında görmekteyiz. Osmanlı döneminde bu bölgeyle yaşanan siyasi, askeri ve ticari ilişkiler zamanla gelişerek tek devletli ilişkilere dönüşmüş ve uluslararası arenada kurulan teşkilatlara üye olunarak bu ilişkiler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bu gelişmelerin ders kitaplarına yansımalarının, çocukların günümüz dünya sorunlarına karşı haberdar olması ve farkındalık yaratmak adına önemli olduğu düşünülmektedir. Karakaya ve Öner (2021) bu konuda Orta Asya'da Türk dünyası hakkında bilgi edinmek için ders kitaplarının en önemli kaynaklardan biri olduğunu ifade etmektedir. Türkiye Orta Asya'da bulunan Türklerle tarihsel süreçte kültürel bağlarını sürdürmeye devam etmektedir. Konuyla ilgili Atatürk'ün söylemlerinde de Türk dünyası ile kültürel bağların kurulmasının gerekliliğini ve önemi bulunmaktadır (Karakaya ve Öner, 2021). Mevcut araştırmada, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının Orta Doğu ve Orta Asya'da Türk cum-

huriyetlerine yönelik bilgilerin daha çok bölge ülkelerine yönelik tanıtıcı bilgiler ve kültür eksenli olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca tarihi açıdan bazı askeri, siyasi, ekonomi ve sosyal konular içerikte yer almaktadır. Bu sonuçlar ışığında, bölge çalışmalarını anlatan konulara yönelik etkinliklerin artırılması, kanıt temelli tarih öğretimine uygun etkinliklerin desteklenmesi, güncel konu ve olaylara içerikte yer verilmesi ders kitaplarının geliştirilmesi açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B., & Karaçalı H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Orta Doğu algısı (Sinop Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 14-27.
- Banks, J. A. (2004). Diversity and citizenship education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bay, E., Alimbekov, A., Mete, M., Cücük, E., & Yokuş, E. (2017). Türk dünyası birliği algısı. *Gazi Akademik Bakış*, 11(21), 55-85.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.
- Darakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında harita kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 3(4), s. 15-31.
- Eryılmaz Ballı, F., & Kartal, S. (2020). Eğitimin siyasal işlevi; sosyal bilgiler ders kitabı örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 36-49.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J., & Öztürk S. (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı. S. Elmacı, A. Altun & A. Beldağ, (Eds.). MEB Yayınları.
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutçu, M., Özerdoğan, P., & Aygün, S. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı. M. Ali Kapan, E. Yüksel & M. Akpınar, (Eds.) MEB Yayınları.
- Hodgson, N. (2008). Citizenship education, policy, and the educationalization of educational research. *Educational Theory*, 4(58), 417-434.

- İnal, K. (1998). *Türkiye’de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler-27 Mayıs ve 12 Eylül askeri müdahale dönemlerine ilişkin bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi.
- Karaca, A., Elilçi, M. A., Demirok, B., Atan, S., Ayana, Ş., & Elilçi, B. (2023). Sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(25), 135-147.
- Karakaya, G., & Öner, S. (2021). Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası algılarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 53-70.
- Karakuzu, T., & Limon, İ. (2012). Ortaöğretim tarih ders kitaplarında Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinin yeri üzerine bir analiz. *Elektronik Siyaset Bilimi Araştırmaları Dergisi*. 3(1).
- Kayaalp, F. (2015). İdeoloji -vatandaşlık ilişkisi bağlamında 1923-1950 Türkiye’inde sosyal bilgiler kapsamındaki ders kitaplarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Kılıç, H. (2021). Türkiye’deki ortaöğretim tarih ders kitaplarında Afrika. *Cappadocia Journal of Area Studies (CJAS)*. 3(1), 63-88.
- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, MEB Yayınları.
- Naskali, E. G. (2007). Türk Dünyası’nın tanımı, N. Öztürk & A. Satan (Eds). İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466
- Özalp, M. T., & Güngör, İ. (2022). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan destanlarda biz ve ötekinin temsili. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 5(2), 27-42. <https://doi.org/10.47155/mamusbbd.1187479>.
- Özyurt, E. (2014). *Ortaöğretimde vatandaşlık bilincinin oluşmasında TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.

- Parlak, İ. (2005). *Türkiye 'de ideoloji-eğitim ilişkisi: Erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 49-54.
- Şahin, E. (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı. Ankara: Anadol Yayıncılık.
- Torun, H. (2010). *Soğuk Savaş 'ın A.B.D, İngiltere ve Türkiye 'de Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kimlik algısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tüysüz, S. (2020). Sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabı. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Yalçın, A. (2023). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında tarihi metinlerin değerler açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi.
- Zevin, J., & Corbin, S.S. (1998). Measuring secondary social studies students' perceptions of nations. *Social Studies*, 89(1), 35-38.

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Verilen Eğitim Hizmetlerinin Karşılaştırılması: Türkiye-Almanya Örneği

Tuğba ÖZTÜRK¹

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Almanya ve Türkiye'deki özel eğitim hizmetlerine yönelik yasa ve uygulamaları incelemek, bu hizmetler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Bu çalışma, derleme bir araştırma niteliğindedir. Yapılan literatür incelemesi sonucunda her iki ülkede konuya yönelik farklı çalışmalar bulunmasına rağmen özel gereksinimli bireylere yönelik verilen eğitim hizmetlerini karşılaştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın özgün bir niteliğe sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, iki farklı kültür ve ülkedeki eğitim sistemi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeye yardımcı olabilir, özel gereksinimli bireylere yönelik müdahalelerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde kuruma ve politika yapıcılara veri sağlayabilir. Ayrıca literatürde yer alan verilerin ortaya konulması ile Türkiye ve Almanya'daki özel eğitim hizmetlerinin karşılaştırılması konuya ilişkin benzer ve farklı sorunların tanımlanmasına ve çözüm önerilerinin sunulmasına da yardımcı olabilir.

Literatür incelendiğinde Türkiye'de engelli bireylere yönelik eğitim faaliyetlerinin sınırlı olduğu, bu bireylerin eğitim olanaklarının anayasa ile güvence altına alındığı belirlenmiştir. Almanya'da ise bu bireyler eğitim sistemi içerisine iyi şekilde entegre edilmiş ve kaynaştırma faaliyetleri üzerinde önemle durulmuştur. Günümüze özel eğitim kapsamındaki faaliyetler genişletilmiştir. Eğitim gereksinimi olan engelli birey sayısının yüksek olması nedeniyle eğitimde ve özellikle kaynaştırma sınıflarının fiziki alt yapıları ve eğitimci sayıları yetersiz kalmaktadır. Uygun fiziki altyapının sağlanması, bu imkânların ücretsiz ve sosyal devlet çatısı altında verilmesi ve geliştirilmesinin eğitim ihtiyacını karşılayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Eğitim, Özel Eğitim, Özel Gereksinimli Birey, Türkiye, Almanya*

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, mail: tugbaozturk3@stu.aydin.edu.tr
ORCID: (0000-0001-8945-0179)

Comparison of Educational Services Provided for Individuals with Special Needs: The Case of Turkey-Germany

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the laws and practices regarding special education services in Germany and Turkey, and to reveal the similarities and differences between these services. This study is compilation of research. As a result of the literature review, although there are different studies on the subject in both countries, no study has been found that compares the education services provided for individuals with special needs. Therefore, this study is considered to have an original quality. In addition, this study can help identify the similarities and differences between the education systems in two different cultures and countries, and provide data to the institution and policymakers in the planning, implementation, and evaluation of interventions for individuals with special needs. In addition, the comparison of the data in the literature with the special education services in Turkey and Germany can also help to define similar and different problems on the subject and to offer solutions.

When the literature is examined, it has been determined that educational activities for disabled individuals are limited in Turkey, and the educational opportunities of these individuals are guaranteed by the constitution. In Germany, however, these individuals were well integrated into the education system and inclusion activities were emphasized. Today, activities within the scope of special education have been expanded. Due to the high number of disabled individuals in need of education, the physical infrastructure and the number of educators in education, especially in inclusive classrooms, are insufficient. It is thought that providing the appropriate physical infrastructure, and providing and developing these opportunities free of charge and under the roof of the social state will meet the education needs.

Keywords: *Education, Special Education, Individuals with Special Needs, Turkey, Germany*

GİRİŞ

Özel eğitim, bireysel olarak planlanmış ve sistematik olarak izlenen öğretim prosedürleri, uyarlanmış ekipman ve materyaller, erişilebilir ortamlar ve özel ihtiyaçları olan öğrencilerin okulda ve toplumda daha yüksek bir kişisel öz yeterlilik ve başarı düzeyi elde etmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış müdahalelerdir. Kapsamı, işlevi ve uygulamalarıyla dünyada ve ülkemiz eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan bu müdahale sistemleri toplumsal, sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan giderek daha çeşitli hale gelmiş ve bu çeşitlilik üzerinde daha fazla durmaya başlanmıştır (Hatipoğlu, 2022).

Özel gereksinimli bireylerin; bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri bulunmaktadır. Bu bireylerin eğitimlerinin, hangi ortamlarda ve nasıl karşılanması gerektiği konusu, özel eğitim alanında gözlenen gelişmelerle birlikte ülkeden ülkeye farklı biçimlerde ele alınmıştır. Bu çalışmanın amacı, Almanya ve Türkiye'deki özel eğitim hizmetlerine yönelik yasa ve uygulamaları incelemek, bu hizmetler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Bu çalışma, derleme bir araştırma niteliğindedir. Dolayısıyla ulusal ve uluslararası yayınları inceleyerek konuya ilişkin detaylı bilgi elde etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada özel eğitim hizmetleri ve kapsamı, dünyada özel eğitim hizmetlerinin gelişim süreci, Türkiye ve Almanya'daki özel eğitim hizmetlerine yönelik yasa ve uygulamalara yer verilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, iki farklı kültür ve ülkedeki eğitim sistemi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeye yardımcı olabilir, özel gereksinimli bireylere yönelik müdahalelerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde kuruma ve politika yapıcılara veri sağlayabilir. Ayrıca Türkiye ve Almanya'daki eğitim hizmetlerinin karşılaştırılması, bu iki ülkedeki özel eğitim uygulamalarının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda sorunların tanımlanmasına ve çözüm önerilerinin sunulmasına da yardımcı olabilir.

1. ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ

Özel eğitimin birçok farklı tanımı bulunmaktadır. En genel tanımıyla özel eğitim, özel gereksinimi olan bireylere sunulan eğitim hizmetidir. Özel eğitim, alanı kapsamı, işlevi ve uygulamalarıyla dünyada ve ülkemiz eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir ve her geçen gün daha

da önemli hale gelmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler sıklıkla iki temel grupta ele alınmaktadır. İlk grup yetersizlikten etkilenmiş engelli öğrencilerden oluşurken ikinci grup ise özel yeteneğe sahip öğrencilerden oluşmaktadır (Sak ve Toraman, 2020; Ulugöl ve Erbaş, 2020).

Engellilik, organların zedelenmesine bağlı olarak işlevlerinde oluşan kayıpların yol açtığı yetersizlik nedeniyle, bireyin çevreyle etkili ve yeterli etkileşim kurma sürecinde karşılaştığı problem durumudur (Sak ve Toraman, 2020). Günümüzde engelli bireylerin sınıflandırılması konusunda birçok farklı yaklaşım ve model bulunmaktadır. Türkiye’deki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde zihinsel engelli, otizm spektrum bozukluğu olan, bedensel engelli, görme engelli, işitme engelli bireyler olarak toplam beş farklı engel türü tanımlanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bu bireylere yönelik değerlendirme, yerleştirme ve izleme süreçleri yasa ve yönetmeliklerde ele alınmıştır (Kargin, 2007). Bu kapsamda yer alan ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik “Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama” ile “Yönlendirme, Yerleştirme ve İzleme” aşamaları bulunmaktadır. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama süreci, rehberlik ve araştırma merkezlerinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından, bireyin tüm gelişim alanındaki özelliklerini ve akademik alanlardaki yeterlilikleriyle birlikte eğitim gereksinimleri belirlenerek uygun ortamda ve uygun ölçme araçlarıyla değerlendirme aşamalarını kapsamaktadır. Yönlendirme ise, bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuç raporuna göre uygun ortam ve hizmete göre hazırlanan eğitim planını içeren süreçtir. Bu süreç sonrasında özel eğitime ihtiyacı olan birey uygun resmî okul ya da kuruma yerleştirilmektedir. Son olarak izleme aşamasında, özel eğitim hizmetlerinin planlanması, sürekliliğin sağlanması ve bireylerin tüm gelişim aşamalarının izlenmesi sağlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

2. DÜNYADA ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNİN GELİŞİMİ

Özel eğitim hizmetlerinin gelişimine bakıldığında, ilk çağlarda engelli bireylerin sosyal, siyasal, ekonomik ve eğitim haklarına sahip olmadıkları bilinmektedir. Bunun yanı sıra, birçok toplumda engellilerin yaşam haklarının dahi yok sayıldığı ve ölüme terkedildiği bildirilmiştir. Özellikle Avrupa’da engelli bireyler ilk çağlardan orta çağa kadar uğursuz, lanetli ve gereksiz bireyler olarak görülmüş, kendi yakınları tarafından sokağa terk edilmiş, kötü muamelelere maruz kalmış ve toplum tarafından

dışlanmıştı (Çitil, 2012). Ek olarak sıra bazı toplumlarda yasal ve hukuki sözleşmeler düzenlemeleri, mahkemelerde şahitlik yapmaları ve engelli olmayan bireylerle eşit yasal haklara sahip olmaları engellenmiştir (Sak ve Toraman, 2020; Ulugöl ve Erbaş, 2020). 12. yy'da cüzamlı hastalar karantina amacıyla kapatılmıştır. Bu kapatılma kurumsallaşmanın ilk aşaması olmuştur. 13. yüzyıldan itibaren ise engelli insanlar, manastır topluluğu ve kiliseler tarafından yönetilen ilkel hastanelere gönderilmiştir. Bu süreçte, Londra'da, Bedlam olarak bilinen St. Mary Bethlehem hastanesinde hastalara acımasız ve insanlık dışı muamele yapıldığı, Paris'te de bu yapıya benzer yapıların kurulduğu, bedensel ve fiziksel engelli bireylerin Salpêtrière ve Bicêtre olarak bilinen ünlü hastanelerde alıkonulduğu bildirilmiştir (Rossa, 2017).

Orta çağlara gelindiğinde ise çoğunlukla engelli bireylerin yaşamlarına son verilmesi gibi olaylar azalmış olsa da kötü muameleler devam etmiş, engelli bireyler cüce ve palyaço olarak eğlence amacıyla kullanılmış, hapsedilmiş ve kötü davranışlara maruz bırakılmıştır. Başta Hristiyanlık olmak üzere Musevilik, Yahudilik ve İslamiyet gibi dinler yayıldıkça, engellilere yönelik bu kötü muameleler giderek daha da azalmaya başlamıştır (Sak & Toraman, 2020).

Rönesans ve reform hareketlerinin etkisiyle engellilere yönelik kötü muameleler giderek yerini insan haklarını korumaya yönelik müdahalelere bırakmış, insan hayatının değeri daha fazla ön plana çıkmıştır. Bu sayede engelli bireylerin eğitimleri konusunda önemli ilk adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda, 16 yy.'da İspanyol keşiş Leon'un işitme engelli çocuklara basitçe kendilerini ifade etmeyi öğrettiği, keşişin bu girişimlerinin özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitilebileceği düşüncesini ortaya çıkardığı belirlenmiştir (Kuşçu ve Günday,2020:63). Bu doğrultuda 1755 yılında Fransa'da ilk kez işitme engelli bireylere yönelik özel bir okul açılmıştır (Özdemir, Çifci ve Sayan, 2022). Özürlüler alanında ilk çalışmaların ise görme engelliler ve görme özürlüler alanında olduğu bilinmektedir. İlk olarak Fransa'da, Fransa Dış İşleri Başkanlığında çalışan Valantin Haüy isimli bir memurun Paris'teki kör bir dilenci çocuğu eğitmesi sonucu elde ettiği başarıyı onaylayan Fransız Fen Akademisi, körler için bir okul açılması konusunda Haüy'ü desteklemiştir. Böylece ilk körler okulu 1873 yılında Paris'te açılmıştır. Kısa süre içinde Almanya, Avusturya ve Rusya'da benzer okullar açılmıştır. Benzer olarak 1830'lu yıllarda da Amerika, Boston, New York ve Philadelphia'da körler okulu açılmıştır (Rossa, 2017).

1930'lu yıllarda ise özel gereksinimi olan çocuklar ilkokula ek olarak ortaöğretim kademesinde de eğitim almaya başlamıştır. Bu bağlamda İngiltere'de 1980 yılında kaynaştırma yönünde yasal değişim gerçekleştirilmiş, parlamentoya özel eğitim ile ilgili rapor sunulmuş, bu rapor doğrultusunda Özel Eğitim Yasası ile fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır. 20. yy'da ulaşım, eğitim ve sağlık alanlarındaki gelişmeler sayesinde özel eğitim hizmetleri giderek daha fazla gelişme göstermiştir (Sak ve Toraman, 2020; Ulugöl ve Erbaş, 2020).

Özetle, engelli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişimlerinin oldukça zor bir süreçten sonra gerçekleştiği görülmektedir. Modern anlamda özel eğitim hizmetlerinin ancak 20. yüzyılın ikinci yarısında başladığı gözlenmektedir. Dolayısıyla özel eğitim hizmetlerinin, genel eğitim hizmetlerinin bir parçası olarak sunulması, kaynaştırma, bütünleştirme ve ya kapsayıcı eğitim gibi faaliyetlerin tüm dünya genelinde oldukça yeni gelişmeler olduğu söylenebilir (Sak ve Toraman, 2020).

3. TÜRKİYE VE ALMANYA'DAKİ ÖZEL EĞİTİM UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Özel eğitim uygulamaları, bu eğitime ihtiyacı olan bireylerin sosyal çevre içerisinde iletişim kurmaları, kendilerini ifade etmeleri açısından oldukça önemlidir. Özellikle eğitim hizmetleri ile ilgili sorunlar bu bireylerin toplumsal sorunlarının yanında giderek artan birtakım sorunları beraberinde getirmektedir (Orhan ve Genç, 2015).

3.1. Türkiye ve Almanya'da Özel Eğitim Uygulamalarının Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde Özel Eğitim uygulamalarının tarihi sürecine bakıldığında Osmanlı Dönemi'nde 1889 yılında Ticaret Mektebi çatısı altında işitme ve görme engelli bireylerin eğitimi için sınıflar açılmıştır (Orhan ve Genç, 2015). 1921'de İzmir'de özel bir Sağırlar – Körler Okulu açılmıştır. Başlangıçta Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olan okul, eğitim boyutunun ağırlık kazanması ile birlikte daha sonra Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) devredilmiştir. 1980 yılına kadar MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen faaliyetler, MEB Özel Eğitim Genel Müdürlüğü yapılmaya devam etmiş, bu kurum ise 1983 yılında MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür. Daha sonra

“Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun” ile “MEB Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü” kurulmuştur. 1983 yılında ise “2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” gereğince özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitim hizmetleri ile ilgili esasları hükme bağlanmıştır (Özbey, 2007). Ülkemizde bu gelişmeleri takiben 1992 yılında üstün yetenekli çocukların okulun yanında kendi potansiyellerini geliştirebilmeleri için “Bilim ve Sanat Merkezleri” ve 1997’de “T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı” kurulmuştur. Bir kısım özel eğitim gereksinimi olan çocuklar okullarda açılan kaynaştırma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş eğitim ve öğretim faaliyetlerinden yararlanırken, bir kısım çocuklar ise okulların özel alt sınıflarında eğitim görmüştür. 2000 yılında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile birlikte “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ve 2005’te “5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun” yürürlüğe girmiştir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri 2007 yılında MEB’ e bağlanmıştır. 2017 yılında “Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği”, 2018 yılında ise “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” yürürlüğe girmiş ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik daha kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir (Erdoğan ve Gökmen Genç, 2018).

Almanya’da özel eğitimin başlangıcı, Aydınlanma Çağı’nın fikirlerinden etkilenen bireylerin, sağır ve kör insanların diğer insanları eğitebileceğini başarıyla kanıtladıkları 18. yüzyılın sonlarına kadar uzanmaktadır (Sohns, vd., 2010). 1820’den itibaren Weise, Saegert ve Haldenwang gibi öncüler, zihinsel engelli insanlara eğitim sağlamak için etkili girişimlerde bulunmuş, 19. yüzyılda ağırlıklı olarak kiliseler önderliğinde zihinsel ve fiziksel engelli kişiler için Almanya’da 83 özel eğitim Katolik kilisesi kurulmuştur. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için sınıflar ve okullar Almanya’nın önemli bir sanayi ülkesi olmaya başladığı döneme denk gelen 19. yüzyılın sonunda artmaya başlamıştır. Alman yerel yetkilileri 1880’lerden itibaren bu çocuklar için özel okullar açmaya başlamış, 21. yüzyılın başlarında özel eğitim, sıradan okullardan neredeyse tamamen ayrı, oldukça uzmanlaşmış bir okul sistemi çerçevesinde gelişmiştir. Bu gelişmelere karşın Nazi ırkçılık ideolojisinde engelli insanlar “işe yaramaz” ve toplum için bir yük olarak görüldüğünden Almanya’da Hitler döneminde engellilere sunulan tüm hizmetler ortadan kaldırılmıştır. Bu doğrultuda Nazi politikasından kaynaklı olarak Nazi hükümeti “Genetik Olarak Sağlıksız Nesillerin Önlenmesi Yasası”nı çıkarmış, bunun sonucunda da engelli bireylerin bir kısmı kısırlaştırmış, bir kısmı ise ötanazi merkezlerine götürülmüş, gaz

veya ölümcül ilaçlar aracılığıyla yaşamlarına son verilmiştir (Çitil, 2012). Nazi politikasının sona ermesinden 1970'lerin başına kadar Batı Almanya, tüm ülkede oldukça uzmanlaşmış ve kapsamlı bir bağımsız özel okullar sistemi geliştirmiştir (Ellger-Rüttgardt, 2006).

3.2. Özel Eğitim Alanındaki Yasalar

Ülkemizde özel eğitim kapsamında engeli olan bireylerin eğitim hakkına ilişkin düzenlemelere bakıldığında anayasada tüm bireylerin eğitim hakkına sahip olduğu, anayasanın 42. maddesinde ise kimsenin eğitim ve öğretim hakkından mahrum bırakılamayacağı, eğitimin tüm bireyler için zorunlu ve parasız olduğu belirtilmiştir. Anayasa, tüm bireylerin eğitim hakkını güvence altına alan bir çerçeve çizmektedir (Durmaz, Kızılaslan ve Yazıcıoğlu, 2022).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesinde ise ülkedeki eğitim kurumlarının herhangi bir cinsiyet, dil, din, engellilik ve ırk ayırımı yapmaksızın herkesi kapsadığı belirtilmektedir. Bu maddeye 2014 yılında "engellilik" ibaresi eklenmiştir. 2005 yılında anayasaya eklenen "5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun", ülkemizde engelli haklarını en geniş şekliyle ele alan kanundur. Bu kanunda engeli bireylerin eğitim hakları ile ilgili; bu hakkın engellenmeyeceği, engeli olan bireyin özel durumu ve farklılığına yönelik kamu binalarında erişim kolaylığını sağlamak için uygun çevresel düzenlemelerin yapılacağı, engelli bireylerin eşit koşullarda ve yaşam boyu eğitim hakkından yararlanacağı belirtilmiştir. Bu sayede devlet her eğitim kademesindeki bireylerin eğitimini planlar, eğitime geç başlamış bireyleri entegre eder, bireylerin gereksinimine yönelik işaret dili sistemi, kabartma yazı, sesli kitap gibi eğitim olanaklarını sağlar. Anayasanın 13. maddesinde bu bireylerin meslek edinebilmesine ilişkin Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nı ve MEB'i sorumlu tutarak gerekli alanda eğitim almalarını sağlamaktadır (Sart vd., 2016).

Almanya, Alman anayasasının 7. Maddesinde, özel eğitimin kurumsal temeline yer verilmektedir. Bu anayasaya göre, özel eğitim kurumlarının her bölge kanunu ile bütünlük içerisinde olması gerekmektedir. Ayrıca kurumların özel dini hizmetlerinin olmaması ve pedagojik yeterliliği sağlamış olmaları gerektiği belirtilmiştir. 11 Ağustos 1951'de yapılan bir düzenlemeyle özel eğitim için bir standart çerçeve oluşturulmuştur (Sart vd., 2016).

Almanya’da özel eğitim hizmetleri farklı bölgelerde farklı şekillerde uygulanırken, ülkenin genelinde çocuğun ve ailesinin gereksinimlerine yönelik hizmetlerden faydalanmasını sağlayan federal bir yasal düzenleme bulunmaktadır. Özel eğitim faaliyetleri bu hizmetleri yerine getiren merkezler tarafından yürütülmektedir. Bu merkezler genel olarak farklı disiplinleri içeren “disiplinler arası erken müdahale merkezleri” ve tanı odaklı “sosyal pediatrik merkezler” olarak hizmet vermektedir. Ayrıca bir özel merkez bulunmadığında tüm özel eğitim faaliyetleri devlet tarafından yürütülmektedir. Hizmetler sunulurken aile merkezli yaklaşım sayesinde ailelerin tüm sürece dahil edilmeleri ve etkin rol almaları sağlanmaktadır. Farklı disiplinler tarafından haftalık toplantılar yapılarak bireye yönelik tüm süreçler ele alınmaktadır (Sohns vd., 2010; Tomris ve Çelik, 2021).

3.3. Türkiye’de Engellilere Yönelik Özel Eğitim Uygulamaları

Ülkemizde özel eğitim uygulamalarının yıllara göre dağılımına bakıldığında 2001-2002 öğretim yılında; 342 okul, 2.834 öğretmen ve 53.306 öğrenci sayısı bulunurken, bu sayı 2016-2017 öğretim yılında artmış ve bu sayının 1.362 okul, 12.009 öğretmen ve 333.598 öğrenci kadar olduğu belirlenmiştir. Yakın döneme bakıldığında yine 2016-2017 öğretim yılında; 242.486 öğrenci kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alırken, 48.212 öğrenci özel eğitim kurum ve okullarında ve 42.900 öğrenci özel eğitim sınıflarında örgün eğitim almıştır (Erdoğan ve Gökmen Genç, 2018).

Ülkemizde engelli bireylerin tanınması özel eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. Buna yönelik Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü öncülüğünde erken tanı çalışmaları yapılmaktadır. Sürecin ilk aşaması taramalardır. Yenidoğan bebeklere Sağlık Bakanlığı tarafından rutin olarak yaptırılan tarama testleri sayesinde erken dönemde özel gereksinimi olan çocuklar belirlenebilmektedir. İlerleyen süreçte aile hekimleri tarafından tıbbi kaynaklı özel gereksinim ihtiyacı olan bireyler tespit edilmektedir. Tüm bunlara rağmen tespit edilemeyen bireyler okul döneminde öğrenme yetersizliklerine bağlı olarak öğretmenler ya da psikolojik danışmanlar tarafından tespit edilebilmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı için bu dönemde erken tespit çalışmaları sektöre uğrayabilmektedir. Öğretmenlerden zamanının çoğunu okulda geçiren risk açısından şüphelendikleri çocukların aileleri ile görüşmeleri, uygun tarama testleri ile okuldaki rehberlik hizmetlerine yönlendirmeleri ve okul yönetimi ile paylaşarak tanılama sürecini

yürütmeleri beklenmektedir. Okul yöneticileri hastane ya da Rehberlik Araştırma Merkezlerinden randevu işlemleri veya okul araçları ile ulaşım konusunda destek sunabilmektedir. Değerlendirme yapılırken tıbbi tanı için hastaneye yönlendirilen bireylerin eğitsel değerlendirilmeleri standardize edilmiş testler ile yapılmaktadır (Çitil ve Polatoğlu, 2020; Sart vd., 2016).

Türkiye’de özel eğitim hizmetleri, resmi ve özel eğitim kurumları tarafından sağlanmaktadır. Bazı kurumlar tamamen özel eğitim hizmetlerine yönelik faaliyetlerde bulunurken, bazı kurumlarda ise bu hizmetler genel eğitim içerisine entegre edilmiş şekilde yürütülmektedir. Normal eğitim faaliyetlerinden ayrı olarak faaliyet gösteren kurumlar; Bilim ve Sanat Merkezi, Özel Eğitim Anaokulu, Özel Eğitim İlkokulu ve Ortaokulu, ortaöğretimde özel eğitim hizmeti veren okul ve kurumlar, işitme engelli, görme engelli ve ortopedik engelli bireyler için açılan okul ve kurumlar, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler için açılan okul ve kurumlar, birden çok engeli bulunan bireyler için açılan özel eğitim okul ve kurumları, özel eğitim mesleki eğitim merkezi (okulu), özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu), özel mesleki rehabilitasyon merkezleri, rehberlik ve araştırma merkezleri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleridir. Bu kurumlar bireyin engeli, yeterliliği veya ihtiyacı olan eğitimine ve mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra genel eğitim faaliyetleri kapsamında kaynaştırma uygulaması, özel eğitim sınıfı, hastane sınıfı, destek eğitim odası ve evde eğitim özel eğitim hizmetleri sunulmaktadır (Karaca ve Bayır, 2021). Kaynaştırma sınıfları, özel gereksinimi olan bireyin normal akran grubu ile eğitim görmesine olanak sağlarken, özel eğitim tanısı almış görme ve işitme engeli, otistik ya da zihinsel engeli olan bireylerin oluşturduğu sayı olarak daha az olan özel eğitim sınıfı, yatarak ve sürekli tedavi gören özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik hastane sınıfı, üstün yetenekli bireylere yönelik destek eğitim odası ve eğitim çağına gelmiş ancak sağlık durumu nedeniyle eğitimine devam edemeyen bireyleri kapsayan evde eğitim sınıfları tüm bu bireylere yönelik hizmetler vermektedir (Karabörk, 2018). Bunun yanı sıra özel eğitim hizmetleri verilirken gelişim dönemleri de dikkate alınmaktadır.

Özel eğitim erken çocukluk döneminde, herhangi bir gelişimsel yetersizliği bulunan ya da riski olan çocuk ve ailelerine yönelik sunulurken, özellikle 0-36 ay aralığında engeli olan bireyler yönelik hizmetler “Erken Özel Eğitim Hizmetleri” bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Bu yaş aralığındaki çocukların eğitim hizmetlerinin planlama ve uygulama süreçleri “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu” tarafından gerçekleştirilmektedir. Okul öncesi

çocukluk döneminde ise ülkemizde Özel Eğitim Anaokulu sayısı MEB tarafından 23 olarak iletilmiştir (MEB, 2006). İlkokul ve ortaokulda engelli bireyler öncelikle kaynaştırma kapsamında eğitim hizmetlerinden yararlanırken, yeterlilik oranına göre bazı bireyler özel eğitim kurumlarında eğitimine devam etmektedir. İlköğretim faaliyetini tamamlayamamış ya da çeşitli nedenlerle entegre olamamış çocuklara yönelik MEB in uzaktan eğitim programı yer almaktadır. İlerleyen eğitim sürecinde engelli bireyler Açık Öğretim Lisesi veya Mesleki Açık Öğretim Lisesine devam edebilirken, engellilik durumuna göre bireyselleştirilmiş eğitim programı dikkate alınarak süreç yürütülmektedir. Yükseköğretimde ise 100 puan almış engelli bireyler özel yetenek sınavı ile çeşitli programlara yerleştirilebilmektedir (MEB, 2006).

3.4. Almanya’da Engellilere Yönelik Özel Eğitim Uygulamaları

Alman eğitim sistemi içerisinde yer alan özel gereksinimli bireylerle ilgili sayılara bakıldığında 550.000 özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin eğitim gördüğü, bunların %42’sinin genel okullarda, %58’inin özel okullarda eğitim gördüğü belirtilmiştir. 2008’den 2018’e kadar geçen sürede, genel okullarda eğitim gören özel gereksinimli öğrenci sayısının ikiye katlandığı ve özel okulların sayısının giderek azaldığı bildirilmiştir. 2005 yılında 3468 özel okul bulunurken, 2017 yılında 2865 özel okul bulunmaktadır. Ancak, 2007’den bu yana, özel okullardaki öğrencilerin toplam okul çağındaki öğrenci sayısına oranı %4,2’dir ve değişiklik göstermemiştir. Bu durumun yıllar geçtikçe daha fazla sayıda çocuğun özel desteğe ihtiyaç duymasıyla ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Ahrbeck ve Sciences, 2020). Yapılan diğer bir çalışmada ise Almanya’daki tüm öğrencilerin yaklaşık %6,6’sının tanımlanmış edilmiş bir özel eğitim gereksinimi olduğu saptanmıştır (Hollenbach-Biele ve Klemm, 2014).

Engel açısından risk altındaki öğrencileri mümkün olduğu kadar erken tespit etme hizmeti danışmanlık merkezleri tarafından sağlanmaktadır (Ellger-Rüttgardt, 2006). Tanılama süreci genel olarak öğretmenler veya ebeveynler tarafından başlatılır. Bunu takiben, özel öğretmenler ve uzmanlar, çocuğun sosyal çevresinin değerlendirir. Yeterlilik ve becerilere ilişkin teşhis araçları ile tanı sürecini uygular ve aileyi bilgilendirir. Değerlendirme genellikle özel bir eğitimci tarafından yapılır. Eğitimci, bireyin özel eğitime ihtiyaç olup olmadığını velilere bildirir ve uygun okul konusunda tavsiyelerde bulunur. Ancak, zihinsel yetersizliği veya

fiziksel bir engeli olan birçok öğrenciye daha okula kayıt olmadan teşhis konulabilmektedir (Knoll ve Fediuk, 2012; Sansour ve Bernhard, 2018).

Almanya’da, uzun süredir devam eden üç aşamalı temel bir orta öğretim yapısı geleneği bulunmaktadır. Dört yıllık ilkokuldan sonra (Berlin ve Brandenburg federal eyaletlerinde altı yıl) öğrenciler, ilkokuldaki performanslarına ve notlarına bağlı olarak üç farklı okul türünden birine atanmaktadırlar. (Hollenbach-Biele ve Klemm, 2014). 2009 yılında Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’nin Almanya tarafından onaylanmasından sonra, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin üç aşamalı eğitim sistemine dâhil edilmesi için güçlü çabalar sarf edilmiştir (Hollenbach-Biele ve Klemm, 2014; Sansour ve Bernhard, 2018). Bunun yanı sıra Almanya’da, ana müfredatı takip edebilen öğrenciler (normal öğrenme hedeflerini karşılayabilenler) ve uyarlanmış bir müfredata ihtiyacı olan öğrenciler (özel eğitime ihtiyacı olanlar) olmak üzere 2 farklı türde eğitim verilmektedir. Özellikle özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler söz konusu olduğunda, öğretmenlerin bu öğrenciler için farklı eğitim planları uyguladıkları belirlenmiştir. Ancak, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin hangi eğitim müfredatlarına tabi tutulacağı federal eyalete bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Sansour ve Bernhard, 2018).

Almanya’da özel eğitim sistemi, dokuz farklı özel okul türüne ayrılmıştır. Öğrenciler engellerine göre görme bozukluğu olanlar, görme engelliler, işitme engelliler, ağır işitme engelliler, zihinsel engelliler, bedensel engelliler, öğrenme güçlüğü çekenler, konuşma güçlüğü çekenler ve duygusal engelliler okullarına yerleştirilmektedir (Knoll ve Fediuk, 2012; Nusser, 2021). Almanya’ da özel eğitim ihtiyacı olan gruplar içerisinde en büyük grup %40’lık oranla öğrenme güçlüğü olan öğrencilerdir. Bu bireylerin %57’si mesleki eğitim programlarına entegre edilir. Bu grubu takiben zihinsel engellilik %16, duygusal ve sosyal engellilik %14, konuşma ve dil bozukluğu %11, fiziksel engellilik %7, çoklu engellilik %5, işitme engelliliği %3, hastalık engelliliği %2 ve görme engelliliği %2 oranında görülmektedir (Orhan ve Genç, 2015). Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin çoğunluğunun öğrenme, dil veya sosyo-duygusal gelişim alanlarında özel ihtiyaçları vardır. Birden fazla engeli olan çocuklar genellikle, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için en uygun donanımına sahip olduğu düşünülen özel okullara yerleştirilir. Örneğin, hem görme engelli hem de zihinsel engelli öğrenciler görme engelliler okullarına, fiziksel ve zihinsel engelli öğrenciler ise genellikle fiziksel engelli öğrencilerin bulunduğu okullara yerleştirilmektedir (Ellger-Rüttgardt, 2006; Sansour

ve Bernhard, 2018). Özel eğitim gereksinimi olan bireylere ihtiyacına yönelik gittikleri özel okullarda, genel ikinci düzey eğitimde mevcut olan üç ana organizasyon seçeneğini sunulmaktadır: Hauptschule (ana okul), Realschule (ortaokul) ve Gymnasium (lise okulu). Böylece özel okullara devam eden öğrenciler yeteneklerine göre Abitur (diploma) seviyesine kadar okul sertifikası alabilmektedir (Ellger-Rüttgardt, 2006; Sansour ve Bernhard, 2018). Almanya'daki özel okullar mesleki eğitime yönelik rehberlik sağlamak için kariyer danışma merkezleri ile yakın işbirliği içinde çalışmaktadır. Mesleki eğitim sistemi, engelli gençlere mesleklere özgü eğitim vermeleri için bir dizi fırsat sunmaktadır. Bu merkezlerin yanı sıra, bireyleri destekleyici ve sosyo-pedagojik yardım sağlayan çeşitli eğitim kursları bulunmaktadır. Genellikle 20 yaş veya sonrasında okulu bırakan zihinsel engelli kişilere, engelliler için korunaklı atölyelerde yer verilmektedir (Ellger-Rüttgardt, 2006) .

Engelli okullarında eğitim tam gündür. Öğrenme ve davranış bozukluğu olan öğrencileri bünyesinde bulunduran okullarda zorunlu eğitim süresi toplam 10 yıldır. Bu bireyler zorunlu eğitim süresini tamamladıktan sonra mesleki eğitim görürler. Mesleki eğitim alamayacak engelli bireyler zorunlu olan mesleki eğitim sürecini özür durumuna uyan okullarda geçirmek mecburiyetindedir. Engelli bireylerin okul sistemi içerisinde normal eğitim sürecindeki tüm aşamalar yer almaktadır. Bu okulların vermiş olduğu diplomalar normal okulların verdikleri diplomalara denktir. Eğitim yılı sona erdiğinde öğrenci bazında okula devamının yararlı olup olmadığına karar verilir. Öğrenci değerlendirmelerde uygun görüldüğü takdirde genel eğitim okullarına geçebilir (Orhan ve Genç, 2015). Tüm bunların yanında, hastanelerdeki çocuklar için hastanelerde ve farklı nedenlerle okula gidemeyen ve evde kalmak zorunda olan bireyler için de evde özel eğitim yöntemleri ile hizmet verilmektedir (Ellger-Rüttgardt, 2006).

3.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme, Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri

1960'lı yıllarda insan hakları ve özel eğitim alanlarında yaşanan gelişmeler sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkına sahip olduğu, bunun uygulamaya yansıtılması gerektiği düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır. Ardından uluslararası alanda imzalanan sözleşmelerle bu haklar güvence altına

alınmıştır. Bunun yanı sıra 1970’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde başlatılan kaynaştırma uygulamaları zaman içerisinde yaygınlaşarak pek çok ülkenin eğitim politikasının temelini oluşturmaya başlamıştır. Türkiye’de kaynaştırma uygulaması 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmış, 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu sayede günümüzde özel gereksinimli bireylerin eğitimi ayrılaştırılmış ortamlarda veya genel eğitim sınıflarında verilen kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yoluyla yapılabilmektedir (Orhan & Genç, 2015). Ayrılaştırılmış eğitimde, özel gereksinimli bireyler özel eğitimli öğretmenler tarafından, engel türüne ve derecesine göre geliştirilmiş programlar kapsamında eğitim alırlar. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasında ise, herhangi bir yetersizlik nedeniyle özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim verilen okullarda akranlarıyla birlikte eğitim almaları sağlanır (Orhan ve Genç, 2015). Bu yaklaşım ilk yıllarda kaynaştırma (mainstreaming/integration) olarak isimlendirilirken günümüzde genellikle “bütünleştirme” (inclusion, inclusive education) olarak adlandırılmaktadır (Sansour ve Bernhard, 2018).

Konuyla ilişkili olarak 2001-2020 yılları arasında Türkiye’deki özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören engelli öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulların sayılarının incelendiği raporda, öğretim yılı ilerledikçe öğrenim gören öğrenci, okul sayısı ve öğrenim veren öğretmen sayısında belirgin bir artış olduğu ortaya koyulmuştur. Raporda 2019-2020 yılları arasında özel eğitim okullarında öğrenim gören öğrenci sayısının 55,588; özel eğitim sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayısının 51.886; kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayısının 318.300 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 2001-2002 yılında özel eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısı 53.306 iken 2019-2020 öğretim yılında bu sayının yaklaşık 8 kat artarak 425.774 rakamına ulaştığı belirlenmiştir (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021).

Almanya’da ise ağır engelliler özel okullara, daha az engelliler ise kaynaştırma okullarına yerleştirilmektedir. Almanya’da bulunan Deutsche Institut für Menschenrechte (Alman İnsan Hakları Enstitüsü) (DIM), genel ve özel olmak üzere ikili bir sistemi sürdürmenin çok maliyetli olduğunu ve kaynaştırmayı baltaladığını bu nedenle de özel okulların kapatılması

gerektiğini öne sürmüştür (Deutsche Institut für Menschenrechte, 2019). Almanya kaynaştırma eğitimine bakıldığında; kaynaştırma eğitiminde genellikle özel eğitim öğrencilerine eğitim vermede uzmanlaşmış ikinci bir öğretmen, bir alan öğretmeniyle birlikte ders verir. Almanya’da 16 federal eyalet arasında kaynaştırma eğitim uygulamasında farklılıklar vardır. Özel gereksinimli tüm öğrenciler için kaynaştırma eğitime katılma durumu tüm federal eyaletlerde vardır, ancak bu öğrencilerden bazılarının özel bir okulda eğitim alma olasılığı da vardır (örn. Öğrenme güçlüğü veya sosyoduygusal bozuklukları olan öğrenciler için). Bu öğrenciler için müfredat içerisinde kişiselleştirilmiş bir eğitim planı oluşturulur. Özel eğitim gereksinimi gerektiren gruplardan biri olan öğrenme güçlüğü öğrencileri daha sık olarak kaynaştırma sınıflarına dâhil edilir. Kaynaştırma eğitime katılan özel eğitim öğrencilerinin oranı, Almanya’nın federal eyaletlerinde büyük farklılıklar göstermektedir. Bu okulların uygun şekilde öğretmek için kaynakları olmadığı zaman özel eğitim gereksinimli öğrencileri reddedebilmesinden kaynaklanmaktadır. Uygulamada, normal okullar, özel eğitim öğrencilerinin(örn. tekerlekli sandalyedeki öğrenciler), katılımlarını yeterince sağlayamadıklarında (örn. okula engelsiz erişim olmaması) reddedebilir. Bu nedenle, kaynakların eksikliği, Almanya’da kaynaştırma eğitiminin uygulanmasının önündeki en büyük engellerden biridir (Alnahdi ve Schwab, 2021).

SONUÇ

Özel eğitim hizmetleri engelli bireylerin sosyal ve ekonomik alanda var olmalarını sağlayan ve bunun için çeşitli hizmetleri sunan bir alandır. Eğitim faaliyetlerinin günümüzde giderek önem kazanması ile birlikte bu bireylerin eğitim hizmetlerine ulaşmaları açısından birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Eğitimin yeterince ve bireyin yeterliliğine uygun olmaması günümüz bilgi toplumunda mesleki ve istihdam olanaklarının dışına itilmesine sebep olmaktadır. Bu bireyler bedensel ihtiyacın olmadığı ofis hizmetlerinde kendilerine yer bulabilmektedir. Ülkemizde engelli bireylere yönelik eğitim faaliyetleri sınırlı kalırken bu bireylerin eğitim olanakları anayasa ile güvence altına alınmıştır. Almanya’da ise bu bireyler eğitim sistemi içerisinde iyi şekilde entegre edilmiş ve kaynaştırma faaliyetleri üzerinde önemle durulmuştur. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin her iki ülkede de yüksek oranda olduğu görülmektedir. Günümüze özel eğitim kapsamındaki faaliyetler genişletilmiştir. Eğitim gereksinimi olan engelli birey sayısının yüksek olması nedeniyle eğitimde ve özellikle kaynaştırma

sınıflarının fiziki alt yapıları ve eğitimci sayıları yetersiz kalmaktadır. Uygun fiziki altyapının sağlanması bu imkânların ücretsiz ve sosyal devlet çatısı altında verilmesi, geliştirilmesi eğitim ihtiyacını karşılayacaktır (Orhan ve Genç, 2015).

KAYNAKÇA

- Ahrbeck, B. ve Sciences, M. F. (2020). Analysis of barriers to inclusive schools in Germany: Why special education is necessary and not evil. *Education Sciences*, 10(12), 358. <https://doi.org/10.3390/educsci10120358>
- Alnahdi, G. H. ve Schwab, S. (2021). Inclusive education in Saudi Arabia and Germany: Students' perception of school well-being, social inclusion, and academic self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 773-786.
- Çitil, M. (2012). *Yasalar ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çitil, M. ve Polatoğlu, Y. (2020). Türkiye'de Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama. In U. Sak & S. Toraman (Eds.), *Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri*, 1:77-88).
- Durmaz, O., Kızılaslan, A. ve Yazıcıoğlu, T. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (55), 128-146.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2006). Special education in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 10(1), 75-91. <https://doi.org/10.1080/0885625950100108>
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2021). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*. <https://www.ptonline.com/articles/how-to-get-better-mfi-results>
- Erdoğan, E. ve Gökmen Genç, K. (2018). Örnek ülke uygulamalarıyla özel eğitim hizmetleri. In *5th International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS)*, 26-29. <https://www.researchgate.net/publication/347913483>
- Hatipoğlu, S. S. (2022). Educational services provided to immigrant children with special needs: Comparison of the USA and Turkey. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 395-421. <https://doi.org/10.17152/gefad.958041>

- Hollenbach-Biele, N. ve Klemm, K. (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. 32.
- Karabörk, R. (2018). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri*. <http://acikerisim.kku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12587/15506>
- Karaca, M. F. ve Bayır, Ş. Türkiye’deki genel amaçlı ve özel eğitim okulları üzerine bir inceleme. *Scientific Educational Studies*, 5(2), 205-232.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15.
- Knoll, M. ve Fediuk, F. (2012). Physical education for children and youth with disabilities in the special education and general school systems in Germany. *Aplikované Pohybové Aktivity v Teorii a Praxi*, 5(1).
- Kuşçu, E. Günday, R., (2020). Fransız İşaret Dilinde Selamlaşma ve Tanışma Öğretimi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(39): 61-71.
- MEB. (2006). *Millî eğitim bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Nusser, L. (2021). Learning at home during COVID-19 school closures – How do German students with and without special educational needs manage? *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 51–64. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872845>
- Orhan, S. ve Genç, K. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115–147. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpFd01qRTNOdz09>
- Özbey, Ç. (2007). *Özel Çocuklar ve Terapi Yöntemleri*. İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, L., Çifci, H. ve Sayan, Ö. (2022). Tarihsel süreçte özel eğitim uygulamaları, kurumları ve görevli personellerin incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9).
- Rossa, C. (2017). The history of special education. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 23(1-2), 209-227.
- Sak, U. ve Toraman, S. (Eds.). (2020). *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri*. Afşar Ofset. [Link]

- Sansour, T. ve Bernhard, D. (2018). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter*, 12(3), 127–139. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.12.002>
- Sart, H., Barış, S., Sarıışık, Y. ve Düşkün, Y., (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler.*
- Sohns, A. Hartung, A. ve Camargo, O. K. D. (2010). The early-aid-system in Germany. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2 (2) , 111-123 . DOI: 10.20489/intjcesse.107963
- Tomris, G. ve Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya’daki ve Türkiye’deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243–269. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893>
- Ulugöl, F. & Erbaş, E. (2020). Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul dönemi geçişleri: yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 444-459.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi^{1*}

Zekeriya ÇİÇEK²

Özgen KOÇ³

Midrabi Cihangir DOĞAN⁴

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşlerini belirlemek ve karşılaştırmaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Örgüt Sağlığı Anketi kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğretmen olarak görev yaptığı hizmet yılı, okuldaki hizmet yılı ve branş bilgileri sorulmaktadır. Örgüt Sağlığı anketi 48 madde ve 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Anket 5'li Likert tipi ölçek kullanarak öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 15 (Statistical Package For Social Science, 15) paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi kullanılmıştır. Hata payı üst sınırı 0,05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonuçları ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, örgüt sağlığıyla ilgili çok katılıyorum düzeyinde olumlu bir düşünceye sahip olduklarını göstermektedir. Örgüt sağlığı konusunda edindikleri en yüksek algı kaynak kullanımını, en düşük algı ise özerklik boyutunda ortaya çıkmakla birlikte; örgüt sağlığının diğer boyutlarında çok katılıyorum düzeyinde bir algıya sahip oldukları bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgüt Sağlığı, okul sağlığı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni

¹ Bu makale 2013 yılında Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde sunulna "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi" adlı tezden türetilmiştir.

² Okul Müdürü, Şadıman-Polat Çebi İlkokulu, e-posta: cicekzekeriya46@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0242-7406

³ Müdür Yardımcısı, Şadıman-Polat Çebi İlkokulu, e-posta: ozgenkoc75@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4628-2053

⁴Prof. Dr. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Evaluation of the Perceptions of Teachers Working in Primary Schools Regarding Organizational Health

ABSTRACT

The aim of this study is to determine and compare the views of teachers working in primary schools on organizational health. Personal information form and organizational health questionnaire were used as data collection tools in the research. In the personal information form, teachers' gender, age, education level, years of service as a teacher, years of service at school and branch information are asked. The Organizational Health questionnaire consists of 48 items and 10 sub-dimensions. The questionnaire aims to measure teachers' views on organizational health by using a 5-point Likert-type scale.

SPSS 15 (Statistical Package For Social Science, 15) package program was used for statistical analysis of the data obtained from the research. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation and "t" test were used to analyze the data. The upper limit of margin of error is accepted as 0.05. The results of the research show that the teachers working in primary schools have a positive opinion about organizational health at the level of very agree. Although the highest perception they have about organizational health emerges in the dimension of resource use, the lowest in the dimension of autonomy; It was found that they have a very agree level perception in other dimensions of organizational health

Keywords: *learning environment, teacher interaction, science and technology*

GİRİŞ

Örgüt, toplumsal gereksinimlerin bazılarını karşılamak için, gerçekleştirilmesi düşünülen amaçları, önceden belirlenmiş, eşgüdümlü bir şekilde çalışan insanlardan oluşan topluluktur (Başaran, 1984: 54). Bireyler örgütleri kurarken, birliktelik sağlayarak ihtiyaçlarını giderme, bir gruba aitlik duygusuna sahip olma, doğayla baş edebilme gibi etmenleri düşünürler. Bu yüzden de her örgütün ve örgütte bulunan bireylerin amaçları vardır. Bu amaçlar zaman zaman örtüştüğü gibi zaman zaman da birbiriyle çelişebilir. Başaran (1998)'e göre, örgütün yaşamını sürdürebilmesi için çevresiyle çift yönlü etkileşim içerisinde olmalıdır. Bunlar:

1. Örgüt amaçlarına uygun olan çevre olanaklarını kullanarak çevreye yararlı çıktılar sunabilmelidir.

2. Örgütün amaçlarına uygun olmayan, yaşamasını ve gelişmesini engelleyen, çevrede bulunan sorunlarla başa çıkabilmelidir (Başaran, 1998: 110).

Örgütün basit bir tanımını yapmanın birçok zorlukları vardır. İnsanlar; okullar, dernekler, kulüpler, şirketler, çeşitli kamu kurumları, siyasi partiler, hastaneler gibi çeşitli örgütlerle iç içe yaşarlar. Buna rağmen, bir örgütü oluşturan unsurları belirlemek yine de kolay olmamaktadır (Schein t.y.). Genel olarak örgüt denildiğinde, iki veya daha fazla insanın, ortak bir amacı gerçekleştirmek için, davranışlarını biçimsel kurallara göre düzenlediği yapı anlaşılmaktadır (İşcan ve Timuroğlu 2010).

Bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları incelenmiştir.

Örgüt Sağlığı Kavramı

Yapılan çalışmalara bakıldığında örgüt sağlığı ve etkililiğin zaman zaman birlikte kullanıldığı veya örgüt sağlığı ve etkililik ile ilgili ölçütlerde benzerlikler olduğu görülmektedir. Örneğin, Edmonds'ın koyduğu ölçütlerin başarı boyutu, (Hoy ve Fedman, 1987) örgüt sağlığı için buldukları akademik önemle benzerlik göstermektedir. Bu benzerlikle ilgili ayrımı etkililik için daha fazla çıktıya gereksinim duymak, örgüt sağlığı için de dinamiklik konularındaki farkı ele alarak yapabiliriz (Akbaba-Altun 2001: 21-22).

Tablo 1. Örgüt iklimi ve örgüt kültürü arasındaki ilişki (Akbaba-Altun 2001)

	İklim	Kültür
Disiplin	Psikoloji ve sosyal psikoloji	Antropoloji ve sosyoloji
Yöntem	Alan araştırması, çok yönlü istatistik	Etnografik teknik, dil analizi
Soyutluk Seviyesi	Somut	Soyut
İçerik	Davranış algılanması	Sayıtlar ve ideolojiler

Eğitim örgütleri, girdisi ve çıktısı insan olan dinamik bir yapıya sahiptir. Okulda bulunan öğretmenlerin, okullarına ait örgüt sağlığı tutumlarının ne seviyede gerçekleştiğinin tespiti önem taşımaktadır. Örgüt sağlığına yönelik görüşlerin ölçülerek, ne düzeyde olduğunun, hangi faktörlerden, ne derece etkilendiğinin tespit edilmemiş olması bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Yazında “örgütsel sağlık” biçiminde de nitelendirilen örgüt sağlığı kavramı, (Miles 1965)’de ortaya atılarak literatüre girmiş ve aynı yıl okulların doğasının analizi için kullanılmıştır. Bu kavramın okullarda kullanılmasını araştırmacılar iki nedene bağlamaktadır. Bunlardan birincisi okul; yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin rol aldığı bir sosyal sistem olarak kabul edilir. Böylelikle örgüt sağlığı bu anahtar temsilciler arasında sosyal etkileşimi yansıtmalıdır. İkincisi, örgüt sağlığı, belirli fonksiyonların gerçekleştirilmesinde verimlilik amacıyla sağlıklı okullar için gereklidir (Korkmaz 2007). Bu iki sebep nedeniyle örgüt sağlığı kavramının diğer örgütlerde kullanılamayacağı düşünülse de diğer örgüt yapıları içinde geçerli olabileceği söylenebilir.

Örgüt sağlığı, eğitim örgütleri için, diğer tüm örgütler için olduğundan daha fazla anlam ve önem taşımaktadır. Çünkü eğitim örgütlerinin girdisi, işlem sürecinde yer alanlar ve çıktısı insandır. Bu nedenle eğitim örgütleri diğer örgütlerden farklıdır. Bu farklılıktan dolayı örgüt sağlığı alanında yapılan araştırmaların çoğu okulların sağlığı üzerinde yapılmıştır. Eğitim örgütleri diğer sektör örgütlendirmeleri ile kıyaslandığında örgüt sağlığına eğitim örgütleri için yüksek önem taşıdığı düşünülmektedir (Yıldırım 2006).

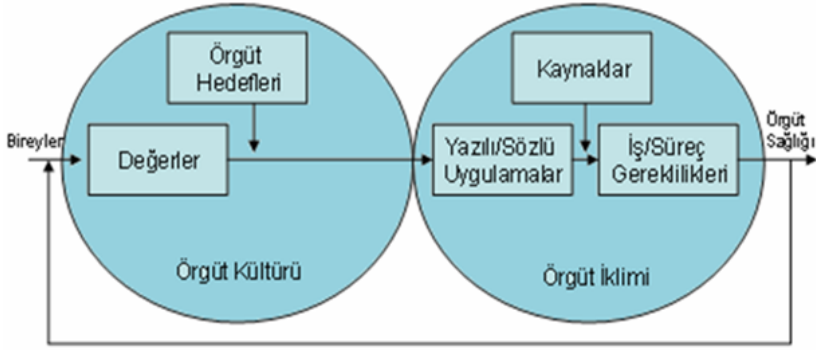
Örgütsel sağlık, örgütün kendi içinde uygun ve etkili bir şekilde gelişmesi ve değişmesinde uygun bir kabiliyetedir. örgüt sağlığı, gelişim ve etki-leşim için çok önemli bir aşamadır. Örgütler sağlıklı olduğunda düzenli çalışacak ve ürünlerini ve hizmetlerini etkili olarak verecektir.

Örgütler öncelikle, yeterli kaynak oluşturma, yüksek moral, serbest iletişim, demokratik liderlik ve katılımcı problem çözme yapıları gibi etkenlere bağlı olarak örgütsel sağlığı ve yaşamlarını sürdürmeye yönelik olarak çalışırlar.

Sağlıklı örgütler, çalışanlarda hastalık olarak görülen kişisel veya ailevi krizleri tanıma ve bu durumları ortadan kaldırmayı destekleyen durumlar oluşturmaktadır. Çalışanların bu ve benzer durumları açıkça itiraf etmesi, örgüt sağlığı açısından faydalıdır.

(Shoaf vd. 2004) örgüt değer ve hedefleri, iş politika ve uygulamaları üzerine incelemelerinde bu süreçlerin belirlenme aşamasında, işin içeriğinin belirlendiğini belirtmiştir. İşin içeriği işin gerektirdiği psikolojik, fiziksel ve çevresel nitelikleri tanımlamaktadır. Şekil 2’de görüleceği üzere örgüt kaynaklarının iş gören refahı üzerinde etkisi vardır, kaynakların fazla olması örgüt hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşılmasını sağlamaktadır. Örgüt sağlığı ise adı geçen faktörlerin etkin bir şekilde birleşimi sonucunda elde edilmektedir.

Şekil 1: Örgüt sağlığı sisteminin çalışması



(Shoaf vd. 2004)

Örgüt sağlığı boyutları (Şişman 2002) tarafından dokuz başlıkta ele alınmıştır. Bu boyutlar Karakuş (2008) tarafından aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

1. Amaca Odaklanma: Örgütün amacı örgütü aydınlatan, örgüt tarafından ve örgütte çalışanları tarafından kabul edilmektedir. Örgütün amaçları yeterince açık olup herkes tarafından aynı biçimde algılanır, kabul edilir ve gerçekleştirmek için çalışır.

2. İletişim Yeterliliği: Bir örgüt, onu oluşturan çevreye karşı açık ve serbest bir iletişim kurar ve bu iletişim sağlıklı bir iletişimdir. Bilginin serbestçe dolaşabilmesi örgütte yer alan çok yönlü, yatay ve dikey iletişim ile gerçekleşir.

3. Optimal Güç Dengesi: Görev paylaşımı adaletli olmasıdır. Örgütte gücün dağılımı olabildiğince eşittir. Üstler, astların etkisine açıktır.

4. Kaynak kullanımı: Madde ve insan kaynaklarının etkili kullanılmasıdır. Örgütte örgütün ihtiyaçlarıyla insanların ihtiyaçları arasında bir denge kurulur. İnsan kaynakları, etkili biçimde kullanılır.

5. Bağlılık: Örgütlerin 'kim' olduklarını bilmesidir. Sağlıklı bir örgütte insanlar örgütün bir üyesi olmakla övünürler.

6. Moral: Kişisel bazı duyguları içeren bir boyuttur. Bu duygular iyi olma, doyum sağlama ve istekli olma gibi duygulardır. Sağlıklı bir örgütte insanlar, örgütten doyum sağlar, kendilerini mutlu hissederler.

7. Yenilik: Yeni projeler ortaya koyma, yeni amaçlar için harekete geçme, yeni şeyler üretme, kendini yenileme ve daha az farklı olmaktansa daha fazla farklı olmaktır. Sağlıklı bir örgüt amaç, süreç ve ürünlerini, kısaca kendini gözden geçirerek sürekli yeniler, gelişir.

8. Özerklik: Dışarıdaki baskılara pasif olarak cevap vermeyen, yıkıcı ya da zararlı baskılara karşı kapalı olmaktır. Sağlıklı bir örgüt, kendini çevreden görece bağımsız hissettiği gibi söz konusu çevreyle de sağlıklı bir ilişki içinde olur.

9. Adaptasyon(uyum): Sistemin çevrede meydana gelebilecek değişimlerden kendini değiştirme yeteneğidir. Sağlıklı bir örgüt, düzenli bir biçimde büyür, gelişir ve bunun için gerekli değişimler gerçekleştirir.

10. Problem Çözme: Problemin var olduğunu ayırt etme yapı ve prosedürleri geliştirmek, onları tanımak, onlara uygun çözüm yolları geliştirmek ve etkilerini değerlendirmektir. Sağlıklı bir örgüt, sorunların farkında olur ve sorunları en az enerji kullanarak.

Örgütler, belli bir toplumsal çevre içinde yer alırlar ve bu çevre ile sürekli bir etkileşim içindedirler. Örgütün çevresi en geniş anlamda toplumdur. Örgüt sadece bu çevre ile etkileşimde bulunmaz, aynı zamanda toplum

içinde yer alan tüm diğer örgütlerle de etkileşir. Böyle çok yönlü bir etkileşim ortamında bir örgüt etkili olabilmek için üç temel etkinliği başarmak zorundadır. Bunlar; amaçlarını gerçekleştirmek, içsel olarak kendini korumak, çevresine uyum sağlamak. Ayrıca örgüt, optimal bir etkililik, kararlılık ve değişim yeteneğine sahip olmalıdır. Bu yeteneklere sahip olan ve yeteneklerini geliştirebilen örgütler sağlıklı örgütler olarak düşünülebilir (Karakuş 2008).

Okul Sağlığı

Okullar, hayatımızın büyük bir bölümünü geçirdiğimiz yaşama alanlarıdır. Okul yaşamındaki niteliğin artırılmasının “sağlıklı bir okul” ile mümkün olabileceği ileri sürülmektedir. Sağlıklı bir okul; kurum açısından bakıldığında her şeyden önce çevresiyle iyi ilişkiler içinde olan, bu çevre tarafından meşrulaştırılan ve bu çevreden destek alan okuldur. Yönetim boyutundan incelendiğinde ise sağlıklı okul; okula kaynak sağlayan, bu kaynakları dağıtan, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için çalışanlarına yön veren ve rehberlik edebilen bir okul müdürüne ihtiyaç duymaktadır. Öğretmen açısından bakıldığında, öğrenme ve öğretmenin en verimli şekilde yürütüldüğü bir duruma göndermede bulunulur. Başka bir ifadeyle, akademik başarının ön plana çıktığı, öğrenmenin her şeyden önce geldiği bir anlayışın egemen olduğu bir ortam anlamına gelmektedir.

Öğrenciler güçlü bir performans sergiler ve sağlıklı bir okulda ulaşılabilir hedefler belirler. Ciddi ve yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sağlarlar ve yüksek performans standartlarını desteklerler. Öğrenciler ayrıca akademik çalışmalarını için çok çaba harcarlar, son derece azimlidirler ve okulda başarılı olan diğer çocukları takdir ederler (Buluç 2008).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları esas alınarak, okulların örgüt sağlığı boyutlarındaki durumları ve örgüt sağlığı boyutlarının saptanması amaçlanmış ve bu konuda öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bir konunun şimdiki durumu hakkında kesin olgular ve sayılar elde etmenin bir yolunu oluşturan, bir durumu betimlemeye, konuda var olan durumu ortaya koymaya ve olanakları ise, bulunan olgulardan geçerli, genel sonuçlar çıkarmaya çalışan ilişki arayıcı

betimsel tarama modeli kullanılmış, likert tipi anket tekniği yoluyla veriler toplanmaya çalışılmıştır.

Evren

Bu araştırmanın evrenini, 2012–2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki toplam 48 ilköğretim okulunda görev yapan 2500 öğretmen oluşturmaktadır. Seçilen öğretmenler; rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, brans öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni branşlardındandır. Araştırmanın örnekleme, İstanbul ili Ümraniye ilçe merkezindeki 13 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 401 rehber, sınıf, brans, okul öncesi, özel eğitim öğretmeni alınmıştır.

Bu çalışmaya başlamadan önce İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sayısı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Pilot çalışma için İstanbul ili Ümraniye ilçesinde bulunan 3 ilköğretim okulu seçilmiştir. Pilot çalışma sonrası anket 13 ilköğretim okuluna uygulanmıştır.

Tablo 2. İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki ilköğretim okullarının örneklem yüzdeleri

Sıra No	Okul Adı	En Az Bir Yıldır Aynı Okulda Çalışan Öğretmen	
		N	%
1.	75.Yıl Yukarı Dudululu ilköğretim Okulu	40	0,10
2.	60. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu	11	0,03
3.	Aşağı Dudullu İlköğretim Okulu	28	0,07
4.	Birlik İlköğretim Okulu	28	0,07
5.	Çakmak İlköğretim Okulu	37	0,09
6.	Davut Akidil İlköğretim Okulu	29	0,07
7.	Emine Koçulu İlköğretim Okulu	29	0,07
8.	İstanbul Ticaret Odası İlköğretim Okulu	35	0,09
9.	Mediha Tansel İlköğretim Okulu	39	0,10
10.	Selçuk Ecza İlköğretim Okulu	30	0,07
11.	Şehit Öğretmen Sevda Aydoğan İ.Ö.	33	0,08
12.	Okulu	18	0,05
13.	Tev Zahide Zehra Garring İ.Ö.Okulu	44	0,11
	Yamanevler İlköğretim Okulu	401	100,00
	TOPLAM		

Örneklem

Araştırma, farklı alt gruplar arasında karşılaştırmalarla ilgili olduğundan, evrendeki belli alt grupların, evrendeki oranları ölçüsünde örnekleme temsil edilmesi demek olan tabakalı veya temsili örnekleme yöntemi uygun olmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşleri ve örgüt sağlığı boyutlarına göre analizi, aralarındaki fark olup olmadığının araştırılması olduğu için, örnekleme belirlemede en uygun yöntem olarak görülen tabakalı örnekleme yöntemi (Kiliç 2013) kullanılmıştır.

Araştırmanın örnekleme, araştırma kapsamına giren ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Okullar Ümraniye ilçesindeki 3 farklı eğitim bölgesinden eşit oranda belirlenmiştir. Belirlenen okullardan eşit sayıda öğretmen tesadüfi olarak seçilmiştir. Örnekleme belirlemede (Baysa ve Karaca 2016)'da belirttiği ± 0.05 örnekleme hatasında (d) ortalama evren büyüklüğü 2500 olduğundan 333 anket yeterli görülmektedir. Geri dönen ve geçerli sayılan anket sayısı 401 olup araştırma için yeterli görülmüştür. İlçe merkezinde 116 erkek öğretmen, 285 bayan öğretmen olmak üzere toplam 401 öğretmen alınmıştır. Araştırmanın örneklemleri, (Krejcie ve Morgan 1970)'de kullanılan eşitlik 1'deki formül ile belirlenmiştir:

$$s = c^2 N P (1 - P) \div d^2 (N - 1) + c^2 P (1 - P) \quad (1)$$

Tablo 4. İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki ilköğretim okullarının örnekleme dağılımı

No	İlçe Merkezindeki Okullar	Verilen Anket Sayısı		Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı		Toplam
		Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
1	75. Yıl Yukarı Dudullu İ.Ö.O	5	35	5	35	40
2	60. Yıl Cumhuriyet İ.Ö.O	2	9	2	9	11
3	Aşağı Dudullu İ.Ö.O	14	14	14	14	28
4	Birlik İlköğretim Okulu	3	25	3	25	28

5	Çakmak İlköğretim Okulu	12	25	12	25	37
6	Davut Akidil İlköğretim Okulu	5	24	5	24	29
7	Emine Koçulu İlköğretim Okulu	4	25	4	25	29
8	İstanbul Ticaret Odası İ.Ö.O	15	20	15	20	35
9	Mediha Tansel İlköğretim Okulu	22	17	22	17	39
10	Selçuk Ecza İlköğretim Okulu	11	19	11	19	30
11	Şehit Öğretmen Sevda Aydoğan İ.Ö.O Okulu	8	25	8	25	33
12	Tev Zahide Zehra Garing İ.Ö.O	6	12	6	12	18
13	Yamanevler İlköğretim Okulu	9	35	9	35	44
	TOPLAM	116	285	116	285	401

Örnekleme alınan öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bilgi edinebilmek için anketin birinci bölümünde, bazı bireysel değişikliklerle ilgili sorular sorulmuştur. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süresi, okuldaki hizmet süresine ve branş durumuna ilişkin bilgiler EK 1’de görülmektedir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Ümraniye ilçesindeki İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Tablo 5. Araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyetine göre dağılımları

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Toplam	285	71,1	116	28,9	401	100

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlere uygulanan anket verilerinin tanımlayıcı istatistik analizi değerlendirme sonuçlarına göre; cinsiyet değişkeni bakımından anketi yanıtlayan 401 öğretmenden %71,1'inin (285 kişi) kadın, % 28,9'unun (116 kişi) erkek oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 6. Araştırma kapsamında görev yapan öğretmenlerin yaş durumlarına göre dağılımları

Yaş	25–29 yaş		30–34 yaş		35–39 yaş		40 yaş ve üstü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Toplam	93	23,2	119	29,7	98	24,4	91	22,7	401	100

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlere uygulanan anket verilerinin tanımlayıcı istatistik analizi değerlendirme sonuçlarına göre; yaş değişkeni bakımından anketi yanıtlayan 401 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerden % 23,2'sinin (93 kişi) 25–29 yaş arasında, % 29,7'sinin (119 kişi) 30–34 yaş arasında, %24,4'ünün (98 kişi) 35-39 yaş arasında % 22,7' sinin (91 kişi) 40 ve üzerinde oldukları belirlenmiştir.

Tablo 7. Araştırma kapsamında görev yapan öğretmenlerin mezuniyetleri ne göre dağılımları

Eğitim	Eğitim Fakültesi		Diğer Fakülteler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Toplam	209	52,11	192	47,9	401	100

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlere uygulanan anket verilerinin tanımlayıcı istatistik analizi değerlendirme sonuçlarına göre; mezun oldukları fakülte değişkeni bakımından anketi yanıtlayan 401 ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden % 52,1'inin (209 kişi) Eğitim Fakültesi mezunu oldukları, % 47,9'unun ise (192 kişi) Eğitim Fakültesi dışındaki diğer fakültelerden mezun oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 8. Araştırma kapsamında çalışan öğretmenlerin toplam hizmet süresine göre dağılımları

Kıdem	1-8 yıl arası kıdem		9-16 yıl arası kıdem		17-24 yıl arası kıdem		25 yıl ve üzeri kıdem		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Toplam	145	36,2	194	48,4	44	11,0	18	4,5	401	100

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlere uygulanan anket verilerinin tanımlayıcı istatistik analizi değerlendirme sonuçlarına göre; kıdem değişkeni bakımından anketi yanıtlayan 401 öğretmenden % 36,2' sının (145 kişi) 1-8 yıl arası kıdeme, % 48,4' ünün (194 kişi) 9-16 yıl arası kıdeme, % 11'inin (44 kişi) 17-24 yıl arası kıdeme, % 4,5'inin (18 kişi) 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 9. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki hizmet süresine göre dağılımı

Hizmet Süresi	1–5 yıl		6–10 yıl arası		11–15 yıl arası		16 yıl ve üzeri		Toplam	
	Toplam	263	65,6	92	22,9	34	8,5	12	3	401

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlere uygulanan anket verilerinin tanımlayıcı istatistik analizi değerlendirme sonuçlarına göre; okuldaki hizmet süresi bakımından anketi yanıtlayan ilçe merkezinde görev yapan 401 öğretmenden %65,6'sı (263 kişi) 1–5 yıl, %22,9'u (92 kişi) 6–10 yıl arası, %8,5'i (34 kişi) 11–15 yıl arası, %3'ü (12 kişi), 16 ve üzeri görev yaptıkları okullarda çalıştıkları belirlenmiştir.

Tablo 10. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı

Branşı	Rehber Öğretmen		Branş Öğrt.		Sınıf Öğretmeni		Okul Öncesi		Özel Eğitim		Toplam	
	Toplam	9	2,2	176	43,9	190	47,45	23	5,7	3	0,7	401

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlere uygulanan anket verilerinin tanımlayıcı istatistik analizi değerlendirme sonuçlarına göre; okuldaki öğretmenlerin branşlara göre dağılımı bakımından anketi yanıtlayan ilçe merkezinde görev yapan 401 öğretmenden % 2,2'si (9 kişi) rehber öğretmen, % 43,9'u (176 kişi) branş öğretmeni, % 47,4'ü (190 kişi) sınıf öğretmeni, % 5,7'si (23 kişi) okul öncesi öğretmeni, % 0,7'si (3 kişi) özel eğitim öğretmeni oldukları belirlenmiştir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Görüşleri

Tablo 11. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Amaca Odaklanma” boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin genel örgüt sağlığı düzeyleri

Madde No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Müdür okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyar.	401	3,69	1,00
2. Okulun mevcut prosedürleri hakkında ne yapılacağı açıkça anlatılmaktadır	401	3,63	,95
3. Çalışanlardaki kişisel çıkarlar okulun amacından daha baskındır.	401	2,18	1,13
4. Okulun başarısı ve amacını gerçekleştirmek her şeyden önde gelir. şeyden önde gelir.	401	3,65	1,01
5. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek yeteri kadar çalışanımız bulunmaktadır.	401	3,48	1,06

Tablo 11’de görüldüğü gibi anketi yanıtlayan öğretmenlerin her bir maddeye verdikleri yanıtlar 1 ve 5 arasında değerlendirilmiş, yanıtların ortalamaları alındığında; örgüt sağlığı boyutlarından “Amaca Odaklanma ” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde;

İlköğretim okullarında örgüt sağlığının amaca odaklanma konusunda en yüksek katılım düzeyi M1: “Müdür okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyar “ ifadesine (= 3,69) “çok katılıyorum” düzeyinde, bir katılım derecesinin verilmesi, ilköğretim okullarında çalışan okul müdürlerinin okulun amaç ve programlarını, okulun işleyiş sistemini öğretmenlere açıkça anlattığı ve onlarla paylaştığı, okul yönetimlerinin okullarını demokratik anlayışla yönettiklerini göstermektedir. . M2: “Okulun mevcut prosedürleri hakkında ne yapılacağı açıkça anlatılmaktadır” ifadesine (=3,63) “çok katılıyorum” cevabının verilmesi, okulda çalışan öğretmenlerin resmi prosedürler konusunda bilgilendirildiklerini, yeterli

bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. M3: “Çalışanlardaki kişisel çıkarlar okulun amacından daha baskındır.” ifadesine (=2,18) “az katılmıyorum” düzeyinde bir katılma derecesinin verilmesi ise okullarda çalışan öğretmenlerin okulun amacını gerçekleştirmeyi her şeyden önde tuttuklarını desteklemektedir. M4: “ Okulun başarısı ve amacını gerçekleştirmek her şeyden önde gelir” ifadesine (=3,65) “çok katılıyorum” düzeyinde bir katılım derecesinin verilmesi, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin her şeyden önce okulun başarısı, işleyişi ve amaçlarını gerçekleştirmeye önem verdiklerini göstermektedir. M5: “Okulun amaçlarını gerçekleştirecek yeteri kadar çalışmamız bulunmaktadır” ifadesine (=3,48) “çok katılıyorum” cevabının verilmesi, ilköğretim okullarında öğretmen ihtiyacının olmadığı, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yeterli bir şekilde sergilediklerini göstermektedir.

Tablo 12. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “İletişim Yeterliği” boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin genel örgüt sağlığı düzeyleri

Madde No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
6. Yönetici ve çalışanlar arasında bilgi alışverişi vardır.	401	3,56	,99
7. Okulda sağlıklı bir haberleşme söz konusu değildir.	401	2,46	1,13
8. Öğretmenler kendi görüşlerinin alınmadıkları konularda yönetici ile çatışma içine girmektedirler.	401	2,65	1,16
9. Okul yöneticisi okulun mevcut bazı konularında düşüncelerimizi söyleme yönünde bizleri cesaretlendirmektedir.	401	3,29	1,14
10. Okulum çevre ile işbirliği ve dayanışma içindedir.	401	3,39	,96
11. Okul müdürünün tüm öğretmenlerle ilgilecek yeterli vakti vardır.	401	3,21	1,18

Tablo 12’deki örgüt sağlığın “İletişim Yeterliği” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde;

M11: “Okul müdürünün tüm öğretmenlerle ilgilecek yeterli vakti vardır.” İfadesine (=3,21) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde cevap verilmesi iş yoğunluğu nedeniyle okul müdürlerinin öğretmenlerle ilgilecek yeterli vakitlerinin olmadığını göstermektedir. M:10 “Okulum çevre ile işbirliği ve dayanışma içindedir.” ifadesine (=3,39) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde cevabın verilmesi, okul çevre arasındaki işbirliğinin yeterli olmadığını göstermektedir. M8: “Öğretmenler kendi görüşlerinin alınmadıkları konularda yönetici ile çatışma içine girmektedirler” ifadesine (=2,65) “orta derecede katılıyorum” cevabının verilmesi okul yöneticilerinin öğretmenlerin görüşlerini zaman zaman almadığını, bu durumda öğretmenler ile anlaşmazlıkların yaşandığını, fikir alışverişinin sağlıklı olmadığını göstermekte, M8: “Okul yöneticisi okulun mevcut bazı konularında düşüncelerimizi söyleme yönünde bizleri cesaretlendirmektedir.” ifadesine(=3,29)“orta derecede katılıyorum” cevabının verilmesi, okul yöneticilerinin öğretmenlere düşüncelerini söyleme yönünde yeterli destek olmadıklarını göstermekte, M7: “Okulda sağlıklı bir haberleşme söz konusu değildir” ifadesine (=2,46) “az katılıyorum” cevabının verilmesi, okulda yönetici ve öğretmenler kendi aralarında yeterli ve sağlıklı bir haberleşme sergilediklerini, iletişimin hareketli olduğunu göstermektedir.

Tablo 13. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Optimal Güç Dengesi” boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin genel örgüt sağlığı düzeyleri

Madde No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
12. Okulda cinsiyet ayrımı yapılmaksızın özgür bir ortamda çalışılmaktadır.	401	4,02	1,06
13. Okul müdürüm performansımı yükseltmem için uygun ortamlar oluşturmaktadır.	401	3,40	1,05
14. Okulda alınan kararlar tek kişinin elindedir.	401	2,38	1,16
15. Becerilerimi ve yeteneklerimi rahatça kullanabileceğim bir okul ortamına sahibim.	401	3,25	1,08
16. Okulda yapılacak çalışmalar konusunda yönetici tarafından bilgi verilmektedir.	401	3,69	,97

Tablo 13’deki örgüt sağlığın “Optimal Güç Dengesi” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde;

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Optimal Güç Dengesi, boyutundaki bulgulara göre, M12: “Okulda cinsiyet ayrımı yapılmaksızın özgür bir ortamda çalışılmaktadır” ifadesine (=4,02) “tamamen katılıyorum” düzeyinde bir katılma derecesinin verilmesi, okulun öğretmenler arasında ayırım yapılmadan, demokratik bir yönetim ortamı içinde amaçlarını gerçekleştirdiği görülmektedir. M13: “Okul müdürüm performansımı yükseltmem için uygun ortamlar oluşturmaktadır.” ifadesine (=3,40) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde bir katılma derecesinin verilmesi, okulda öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların okul yöneticisi tarafından yeteri kadar takdir edilmediğini ve mesleki açıdan ilerleme konusunda doyum alamadıkları ortaya çıkmaktadır. M14: “Okulda alınan kararlar tek kişinin elindedir” ifadesine (=2,38) “az katılıyorum” düzeyinde bir katılma derecesinin verilmesi, yöneticilerin okulda karar alırken öğretmenlerin görüşlerine yer verdikleri, okulda gücün tek merkezde olmadığı, okul çalışanlarının da kararlara hep birlikte katıldıkları görülmektedir. M15: “Becerilerimi ve yeteneklerimi

rahatça kullanabileceğim bir okul ortamına sahibim” ifadesine (= 3,25) “orta derecede katılmıyorum” düzeyinde cevap verilmesi, öğretmenlerin okulda rahat ve serbest şekilde hareket edecek, mesleki yeteneklerini rahatça kullanabilecek fiziksel ve manevî ortamın olmadığı, kendilerini geliştirme konusunda da yeterli desteği alamadıkları görülmektedir.

Tablo 14. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Kaynak Kullanımı” boyutundaki maddelere verdikleri cevaplarla ilişkin genel örgüt sağlığı düzeyleri

Madde No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
17. Okuldaki zamanın büyük bir çoğunluğu eğitim öğretim işlerine ayrılmaktadır.	401	3,93	,89
18. Okulun genel havası okul yöneticisi ve öğretmenleri istekle çalışmaya sevk edici niteliktedir.	401	3,39	1,02

19. Okuldaki personeller alanında yeterli başarıya sahip değildir.	401	2,27	1,13
20. Öğretmenler çoğunlukla görevlerini suiistimal etmektedirler.	401	1,80	1,01
21. Okulumda ihtiyaç duyduğum araç, gereç, kaynak gibi dokümanları rahatça temin edebilmekteyim.	401	3,31	1,07

Tablo 14'deki örgüt sağlığının "Kaynak Kullanımı" boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde;

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığının Kaynak Kullanımı boyutundaki bulgulara göre, M17: "Okuldaki zamanın büyük bir çoğunluğu eğitim öğretim işlerine ayrılmaktadır" ifadesine (= 3,93) "çok katılıyorum" düzeyinde cevap verilmesi, okul çalışanlarının okulda geçirdikleri zamanlarının büyük çoğunluğunu eğitim öğretime ayırdıklarını, yaptıkları işin önemi konusunda doyum aldıklarını göstermektedir. M18: "Okulun genel havası okul yöneticisi ve öğretmenleri istekle çalışmaya sevk edici niteliktedir" ifadesine (=3,39) "orta derecede katılmıyorum" düzeyinde cevap verilmesi okul ikliminin okul yöneticilerini ve öğretmenlerini yeteri derecede çalışmaya isteklendirmedeği görülmektedir, M19: "Okuldaki personeller alanında yeterli başarıya sahip değildir" ifadesine (=2,27) " az katılmıyorum" düzeyinde cevap verilmesi okuldaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların işleri konusunda başarılı olduklarını ve kendilerini geliştirdiklerini göstermektedir. M20: "Öğretmenler çoğunlukla görevlerini suiistimal etmektedirler" ifadesine (=1,80) "hiç katılmıyorum" düzeyinde cevap verilmesi, okulda çalışanların alanlarında işlerini yapabilecek kapasiteye ve yaptıkları işin mesleki bilgisi ve becerisine sahip olduklarını ve görevlerini kötüye kullanmadıklarını göstermektedir. M21: "Okulumda ihtiyaç duyduğum araç, gereç, kaynak..gibi dokümanları rahatça temin edebilmekteyim" ifadesine (=3,31) "orta derecede katılıyorum" düzeyinde bir katılma derecesinin verilmesi, okulda öğretmenlerin yapmak istedikleri çalışmalarda gerekli olan ders araç-gereç ve materyallerini yeterli düzeyde bulamadıklarını göstermektedir.

Tablo 15. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Bağlılık” boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin genel örgüt sağlığı düzeyleri

Madde No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
22.Bu okulda zevkle çalışılmaktadır.	401	3,46	,99
23.Güvenlik ve saygı okulunda baskın değerler arasındadır.	401	3,47	,95
24.Okulunda müdür ve öğretmenler arasında dayanışma ve takım ruhu vardır.	401	3,34	1,06
25.Okulda çalışanlar arasında güven duygusu düşüktür.	401	2,33	1,09
26.Öğretmenler arasında kişisel çıkarlar ön plandadır.	401	2,14	1,12

Tablo 15’deki örgüt sağlığının “Bağlılık” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde;

Örgüt Sağlığının Bağlılık boyutundaki bulgulara göre, en düşük, M26: “Öğretmenler arasında kişisel çıkarlar ön plandadır” ifadesine (=2,14)

“az katılıyorum” düzeyinde bir katılma derecesinin olması öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişim ve mesailerinde kişisel istek ve menfaate önem vermediklerini göstermektedir. M25: “Okulda çalışanlar arasında güven duygusu düşüktür” ifadesine (=2,33) “az katılıyorum” düzeyinde cevap verilmesi, okulda çalışanların okul yönetimine ve birbirlerine karşı güven duygusu içinde olduklarını, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kişilere güvendiklerini göstermektedir. M24: “Okulunda müdür ve öğretmenler arasında dayanışma ve takım ruhu vardır” ifadesine (=3,34) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde katılma derecesinin olması okullardaki yöneticiler ve öğretmenler arasında, ayrıca öğretmenlerin kendi aralarında dayanışma ve takım ruhunun yeterli düzeyde olmadığını, birlikte çalışma koşullarını tam olarak oluşturmadıklarını göstermektedir. M23: “Güvenlik ve saygı okulunda baskın değerler arasındadır” ifadesine (=3,47) “çok katılıyorum” düzeyinde katılımın olması okullardaki çalışma ortamının

güvenli ve risksiz olduğunu öğretmenlerin birbirlerine karşı saygılı davrandıklarını göstermektedir. M22: “Bu okulda zevkle çalışılmaktadır” ifadesine (=3,46) “çok katılıyorum” düzeyinde bir katılma derecesinin olması, öğretmenlerin çalıştıkları okulları sevdiğini, okulu benimsediklerini, okula severek ve isteyerek geldiklerini göstermektedir.

Tablo 16. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Moral” boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin genel örgüt sağlığı düzeyleri

Madde No	N	Aritmetik ortalama	Standart Sapma
27.Maaşım ihtiyaçlarımı karşılamaya yetecek kadardır.	401	1,77	,98
28. Mesleğim kişiliğime uygun olmadığından görevimi yaparken sıkılıyorum.	401	1,58	1,03
29. Okulum kariyerimi geliştirme konusunda gerekli imkânları sunmaktadır.	401	2,85	1,10
30. Bu okulda mesleki başarılar yeteri kadar değerlendirilmektedir.	401	2,96	1,12
31.Çalışmalarımda kendimi engellenmiş olarak hissedirim.	401	2,13	1,08
32.Çalışmalarım kişisel başarıyı arttırmaktadır.	401	3,67	1,01

Tablo 16’deki örgüt sağlığının “moral” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde;

Çalışma koşullarında örgüt sağlığının moral boyutundaki bulgulara göre, M28: “Mesleğim kişiliğime uygun olmadığından görevimi yaparken sıkılıyorum” ifadesine (=1,58) “hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap verilmesi, öğretmenlerin kişiliklerinin öğretmenlik mesleğine uygun olduğunu, görevlerini yaparken istekli davrandıklarını, mesleğini severek yaptıklarını, bu meslekten memnun olduklarını göstermektedir.M27: “Maaşım ihtiyaçlarımı karşılamaya yetecek kadardır” ifadesine (=1,77) “hiç katılmıyo-

rum” düzeyinde cevap verilmesi öğretmenlerin aldıkları ücretten memnun olmadıklarını, maaşlarını yetersiz bulduklarını ve ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadıklarını göstermektedir.

M31: “Çalışmalarında kendimi engellenmiş olarak hissedirim” ifadesine (=2,13) “az katılıyorum” düzeyinde bir katılımın olması öğretmenlerin çalışmalarını sürdürürken herhangi fiziksel ya da psikolojik bir engelle karşılaşmadıklarını göstermektedir. M32: “Çalışmalarım kişisel başarıyı da arttırmaktadır” ifadesine (=3,67) “çok katılıyorum” düzeyinde bir katılım derecesinin verilmesi öğretmenlerin çalıştıkları okullarda gösterdikleri başarının öğretmenleri kişisel olarak geliştirdiği, manevi yönden doyuma ulaştıklarını göstermektedir. M30: “Bu okulda mesleki başarılar yeteri kadar değerlendirilmektedir.” ifadesine (=2,96) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde bir katılımın olması başarılı öğretmenlerin yeteri kadar değerlendirilmediği, maddi ve manevi olarak ödüllendirilmediği, başarılı öğretmenlerden yeteri kadar faydalanılmadığını göstermektedir. M29: “Okulum kariyerimi geliştirme konusunda gerekli imkânları sunmaktadır” ifadesine (=2,85) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde cevap verilmesi, öğretmenlere mesleki gelişim ve görevde yükselme konusunda imkânların yeterli düzeyde sunulmadığını göstermektedir.

Tablo 17. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Yenilikçilik” boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin genel örgüt sağlığı düzeyleri

Madde No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
33. Çalıştığım ortam özgürce fikirlerimi ortaya koymama açıktır.	401	3,43	1,09
34. Okulum yeniliklere, yeni düşüncelere açıktır.	401	3,47	1,03
35. Teknolojideki son yenilikleri ve gelişmeleri kısa zamanda çalıştığım okulda görmek mümkündür.	401	3,20	1,08
36. Okul, çevrenin ve velilerin her türlü önerilerine daima açıktır.	401	3,29	1,00

Çalışma koşullarında örgüt sağlığının yenilikçilik boyutundaki bulgulara göre, M34: “Okulum yeniliklere, yeni düşüncelere açıktır” ifadesine (=3,47) “çok katılıyorum” düzeyinde cevap verilmesi, okulların eğitim-öğretimdeki yenilikleri ve düşünceleri kabul etme ve uygulama konusunda gerekli hassasiyeti gösterdiklerini, yeni fikir ve düşüncelere tam anlamı ile açık olduklarını göstermektedir. M35: “Teknolojideki son yenilikleri ve gelişmeleri kısa zamanda çalıştığım okulda görmek mümkündür.” ifadesine (=3,20) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde cevap verilmesi eğitim teknolojilerindeki son gelişmeleri okulların yeterli seviyede takip etmediklerini, okullarda teknolojik donanımın yeterli seviyede olmadığını göstermektedir. M36: “Okul, çevrenin ve velilerin her türlü önerilerine daima açıktır” ifadesine (=3,29) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde cevap verilmesi okul ile çevresi arasında tam anlamıyla bir uyumun olmadığını, okulların çevreden ve velilerden gelen önerilere yeterli düzeyde açık olmadığını göstermektedir. M33: “Çalıştığım ortam özgürce fikirlerimi ortaya koymama açıktır” ifadesine (=3,43) “çok katılıyorum” düzeyinde katılımın olması okullarda öğretmenlerin rahatça ve çekinmeden fikirlerini söyleyebildiklerini herhangi bir baskı altında kalmadıklarını göstermektedir.

Tablo 18. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Özerklik” boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin genel örgüt sağlığı düzeyleri

Madde No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
37. Okul amacını gerçekleştirirken çevreden gelebilecek baskılara kapalıdır.	401	2,85	1,01
38. Okul yöneticisi okul kurallarını koymada katı; ancak adildir.	401	3,06	1,08
39. Okuldaki başarımtarafsız değerlendirilmektedir.	401	3,45	1,06
40. Çalıştığım ortam özgürce fikirlerimi ortaya koymama açıktır.	401	3,45	1,05

41. Performansım hakkındayöneticim tarafından geri dönüt alırım.	401	3,16	1,10
42. Okulum kendi kararlarını özgürce alabilecek özerkliğe sahiptir.	401	3,19	1,09

Tablo 18’deki örgüt sağlığının “Özerklik” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde;

Çalışma koşullarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığının Özerklik boyutundaki bulgulara göre, M37: “Okul amacını gerçekleştirirken çevreden gelebilecek baskılara kapalıdır” ifadesine (=2,85) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde cevap verilmesi, okulların dış baskılara karşı korumalı olduğunu, okulun misyonundan uzaklaştırmayacak şekilde dış çevrenin koordine edildiğini göstermektedir. M38: “Okul yöneticisi okul kurallarını koymada katı; ancak adildir” ifadesine (=3,06) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde katılımın olması okul yöneticilerinin kuralları koyarken ve uygularken tam anlamıyla sert ve adil olmadıklarını, okul yöneticilerinin görevlerini icrâ ederken okul kurallarını oluşturma konusunda otokratik ancak, bu kuralların tüm çalışanlara yayma konusunda demokratik bir tutum içinde olduğunu, bu tutumun öğretmenler tarafından orta düzeyde algılandığını göstermektedir.

M39: “Okuldaki başarımlarım tarafsız değerlendirilmektedir” ifadesine (=3,45) “çok katılıyorum” düzeyinde cevap verilmesi yöneticilerin çalışanların mesleki başarımlarını değerlendirme konusunda demokratik bir tutum içinde olduklarını, tarafsız ve adil davrandıklarını göstermektedir. M40: “Çalıştığım ortam özgürce fikirlerimi ortaya koymama açıktır” ifadesine (=3,45) “çok katılıyorum” düzeyinde katılımın olması okullarda öğretmenlerin fikirlerini özgürce çekinmeden söyleyebildiklerini, demokratik bir yönetim anlayışının ön planda olduğunu göstermektedir. M41 “Performansım hakkında yöneticim tarafından geri dönüt alırım” ifadesine (=3,16) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde cevap verilmesi, okul yöneticilerinin öğretmenlerin performansları konusunda geri dönüşte bulunmadıkları, öğretmenlerin performanslarına göre değerlendirmenin olmadığını, performans değerlendirme konusunda sağlıklı iletişimin yeterli düzeyde kurulmadığını göstermektedir. M42: “Okulum kendi kararlarını özgürce alabilecek özerkliğe sahiptir” ifadesine (=3,19) “orta derecede katılıyorum” düze-

yinde cevap verilmesi öğretmenlerin okul ortamında özerk olarak hareket edemedikleri, okulun farklı fikir, görüş ve düşünceleri ifade edecekleri açık ve sağlıklı iklime, sağlıklı kültüre orta derecede sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 19. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Uyum” boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin genel örgüt sağlığı düzeyleri

Madde No	N	Aritmetik ortalama	Standart Sapma
43.Okulda yapılan çalışmalarda tüm çalışanların becerilerinden faydalanma yoluna gidilmektedir.	401	3,37	,97
44.Okulumda veli memnuniyeti her zaman önceliklidir.	401	3,53	,97
45.Okulum toplumun ihtiyaçlarına yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmektedir.	401	3,31	1,01

Tablo 19’deki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgüt sağlığının “Uyum” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde;

Çalışma koşullarında örgüt sağlığının Uyum boyutundaki bulgulara göre, M45: “Okulum toplumun ihtiyaçlarına yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmektedir” ifadesine (=3,31)“orta derecede katılıyorum” düzeyinde cevap verilmesi, okulların toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikli insan gücü yetiştirme konusunda yeterli olmadığı görülmektedir. M43:“Okulda yapılan çalışmalarda tüm çalışanların becerilerinden faydalanma yoluna gidilmektedir” ifadesine (=3,37) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde cevap verilmesi, öğretmenlerin çalıştıkları okulda birlikte hareket etmede ve çalıştıkları yerde sahip oldukları becerilerini ortaya koyabilecek takım ruhunun yeterli olmadığını, öğretmenlerin becerilerinden tam olarak faydalanılmadığını göstermektedir. M44: “Okulumda veli memnuniyeti her zaman önceliklidir” ifadesine (=3,53) “çok katılıyorum” düzeyinde katılımın olması okulun en önemli paydaşlarından birisi olan velilerin dilek ve temennilerinin her zaman değerlendirildiğini, veli memnuniyetinin önemsendiğini ve ciddiye alındığını göstermektedir. Örgüt Sağlığının Uyum boyutundaki maddelere verilen cevapların hepsine birbirini destek-

leyen yanıtlar verilmiştir. Uyum boyutunda ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel olarak okulda yapılan çalışmalardan yeterince doyum alamadıkları söylenebilir.

Tablo 20. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Problem Çözme Yeterliği” boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin genel örgüt sağlığı düzeyleri

Madde No	N	Aritmetik ortalama	Standart Sapma
46. Okulda oluşacak problemlere takım halinde çözüm yolları bulunmaktadır.	401	3,21	1,03
47. Kişisel hayatım ile iş hayatım arasında oluşabilecek sorunlara çözüm bulabilirim.	401	3,90	,90
48. Okulda oluşan problemler geleneksel yöntemlerle çözülmektedir.	401	2,99	,99

Tablo 20’deki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgüt sağlığının “Problem Çözme Yeterliği ” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde; Çalışma koşullarında örgüt sağlığının Problem Çözme Yeterliği boyutundaki bulgulara göre; M47: “Kişisel hayatım ile iş hayatım arasında oluşabilecek sorunlara çözüm bulabilirim” ifadesine (=3,90) “çok katılıyorum” düzeyinde cevap verilmesi öğretmenlerin özel hayatı ile mesleki hayatı arasında oluşabilecek problemleri çözme konusunda yeterli oldukları görülmektedir. M48: “Okulda oluşan problemler geleneksel yöntemlerle çözülmektedir” ifadesine (=2,99) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde cevap verilmesi ise, okulun değişime tam olarak açık olmadığını ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin okulda oluşabilecek problemlere sıradan, kalıplaşmış, klişeleşmiş yöntemlerle çözüm yolları bulmaya çalıştıklarını problemlerin profesyonelce çözülmediği görülmektedir.

SONUÇ

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmada elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır ve araştırmanın sonunda örgüt sağlığının boyutlarına ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin toplam örgüt sağlığına ($X = 3,44$) çok katılıyorum şeklinde bir katılım sergiledikleri bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yeterli düzeyde örgüt sağlığı anlayışı içinde oldukları, okullarını her konuda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler çalıştıkları okulların sağlıklarıyla ilgili olumlu düzeyde bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu algı düzeyine göre Ümraniye ilçesindeki ilköğretim okullarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yapıldığı, okulların sağlık düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ümraniye ilçesindeki ilköğretim okullarının sağlıklı olmasını merkezi konumda bulunmasına, okulların ihtiyaçlarını kolay karşılayabilmelerine, okul yöneticilerinin etkili yönetim becerilerine sahip olduğuna, fiziki donanımlarının yeterli olduğuna, öğretmen ihtiyaçlarının olmadığına, velilerle kurulan diyalogun yeterli olduğuna, yöneticiler ve öğretmenler arasında iletişimin etkili olduğuna bağlayabiliriz.

Araştırma sonuçlarına göre ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları arasında birçok farklılığın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin performansını yükseltmesi için uygun ortamlar oluşturma, okul ortamında fikirleri özgür bir şekilde ortaya koyma konusunda çabalarının az olduğu ve öğretmenlerin kendi görüşlerinin alınmadığı konularda yönetici ile çatışma içine girdikleri görülmektedir.

Araştırmada örgüt sağlığının “amaca odaklanma” boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre, okul müdürlerinin okulun ve okul programının amaçlarını yeterince ortaya koydukları, okullarda yapılacak işler hakkında ne yapılacağı açıkça anlatıldığı, okullarda okul başarısı ve okul amacını gerçekleştirmenin her şeyden önce geldiği, kişisel çıkarların amaçtan sonra geldiği, okulların amaçlarını gerçekleştirecek yeteri kadar personelin olduğu görülmektedir. Bu durum okullarda öğretmenlerin örgütsel amaçlara odak-

lanma boyutunda beklenen rollerini yeterince yerine getirdikleri ve okul sağlığının ideal ölçütlere yakın olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmada örgüt sağlığının “iletişim yeterliği” boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre, yönetici ve çalışanlar arasında yeterli derecede bilgi alış-verişinin olduğu, okulda sağlıklı bir haberleşmenin söz konusu olduğu, öğretmenlerin görüşlerinin alınmadığı konularda zaman zaman çatışma yaşandığı, okul yöneticileri okulu ilgilendiren konularında öğretmenleri yeterince cesaretlendirmedikleri, okulların çevre ile işbirliği ve dayanışma içinde olma düzeyinin istenen nitelikte olmadığı ve okul müdürlerinin tüm öğretmenlerle ilgilenecek kadar vakitlerinin olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Buradan hareketle; okullarda yönetici ve çalışanlar arasında daha sağlıklı bir iletişim yapısının oluşturulması gerektiği, mevcut durumun öğretmenleri yeterince tatmin etmediği söylenebilir.

Araştırmada örgüt sağlığının “optimal güç dengesi” boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre okullarda cinsiyet ayrımı yapılmaksızın özgür bir çalışma ortamı oluşturulduğu, okul müdürlerinin öğretmenlerin performansını yükseltmesi için yeterince uygun ortamlar oluşturamadıkları, okulda alınan kararların tek kişinin tekelinde olmadığı, öğretmenlerin becerileri ve yeteneklerini rahatça kullanabileceği bir okul ortamına yeterince sahip olmadıkları, okulda yapılacak çalışmalar konusunda yöneticilerin çalışanlara yeterli düzeyde bilgi verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada örgüt sağlığının “kaynak kullanımı” boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre okuldaki zamanın büyük bir çoğunluğunun eğitim öğretim işlerine ayrıldığını, okulların genel havasının okul yöneticisi ve öğretmenleri istekle çalışmaya sevk edici nitelikte olduğunu, ancak bunun istenen yeterlikte olmadığını, okullarda çalışanların alanında yeterli düzeyde olduklarını, öğretmenlerin çoğunlukla görevlerini suiistimal etmediklerini, okullarda ihtiyaç duyulan araç, gereç, kaynak gibi dokümanların çok da rahat temin edilmediğini göstermektedir.

Araştırmada örgüt sağlığının “bağlılık” boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki ortamı çok çekici buldukları ve zevkle çalıştıkları, güvenlik ve saygı gibi değerlerin okullarda istenen düzeyde baskın olduğu, yönetici ve öğretmenler arasından istenen düzeyde takım ruhu ve dayanışmanın olmadığı, buna rağmen güven duygusunun hâkim olduğunu ve kişisel çıkarların ön planda olmadığı araştırmadan çıkan sonuçlar arasındadır.

Araştırmada örgüt sağlığının “moral” boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin maaşlarını yeterli düzeyde görmedikleri, maaşlarının ihtiyaçlarının karşılamaya yetmediği, kendi mesleklerini genelde kişiliklerine uygun buldukları, okulların onların kariyerlerini geliştirme konusunda yeterli imkânlar sunmadıkları, mesleki başarılarının yeteri derecede değerlendirilmediği, okuldaki çalışmalarında herhangi bir engelle karşılaşmadıkları, okullarda yaptıkları çalışmaların kişisel gelişimlerini artırdığı görülmektedir.

Araştırma, örgüt sağlığının “yenilikçilik” boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin çalıştıkları okulda fikirlerini özgürce söyleyebildiklerini, okulların yeniliklere ve yeni düşüncelere açık olduğu, öğretmenlerin teknolojideki son yenilikleri ve gelişmeleri kısa zamanda okullara transfer edildiğini görmek istediklerini ama bunun her zaman mümkün olmadığını, okulların, çevre ve velilerin her türlü önerilerine daima açık olmadıklarını göstermektedir.

Araştırmada örgüt sağlığının “özerklik” boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre okullar amaçlarını gerçekleştirirken çevreden gelebilecek baskılara çok kapalı olmadığı, okul müdürleri okul kurallarını koymada çok katı olmadıkları ve adil davrandıkları, öğretmenler fikirlerini özgür bir şekilde ifade edecek kadar uygun ortam buldukları, öğretmenler performansları hakkında yöneticilerinden yeterli dönütü alamamaktadırlar ve öğretmenler okulda kendi kararlarını alırken yeterince özgür değildirlere. Bu durum okulun, sağlam bir misyonla hayatını sürdürebilmesini öğretmenlerin kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesini ve gereken rolleri oynayabilmelerine fırsat verilmediğini göstermektedir.

Araştırmada örgüt sağlığının “uyum” boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre, okullarda yapılan çalışmalarda tüm çalışanların becerilerinden yeterince yararlanma yoluna gidilmediği, veli memnuniyetine yeterince önem verildiği, okulun toplumun ihtiyaçlarına yönelik nitelikli insan gücünü yetiştirmede istenen niteliği yakalayamadığı araştırmada ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Araştırmada örgüt sağlığının “problem çözme yeterliği” boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre okulda oluşacak problemlere takım halinde çözüm bulma düzeyinin istenen düzeyde olmadığını, öğretmenlerin iş hayatı ile kişisel hayatı arasında çıkan problemlere çözüm bulmada pek zorlanma-

dıklarını ve okulda oluşan problemleri çözmeye yeni çözüm biçimlerinin denendiğini ortaya koymaktadır. Bu durumdan hareketle, okulda öğretmenlerin geleneksel kurallarının arkasına sıkışıp kalmayan, hem kişisel hem de okulda oluşabilecek problemleri bilimsel yollarla çözebilen, yapıcı, yaratıcı, değişime açık ve olumlu benlik algısına sahip oldukları görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Baysa, E. ve Karaca, S. S. (2016). Finansal okuryazarlık ve banka müşteri segmentasyonları Üzerine Bir Uygulama”. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (71),109-26. doi: 10.25095/mufad.396702.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.
- Hoy, W. K. ve Fedman, J. A. (1987). Organizational health: the concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, (20).
- İşcan, Ö. F. ve Timuroğlu, M. K. (2010). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 21(1):119-35.
- Karakuş, Hülya. 2008. *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşleri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders* 3(1). 44-46. doi: 10.5455/jmood.20130325011730.
- Korkmaz, Mehmet. 2007. The effects of leadership styles on organizational health. *Educational Research Quarterly*.
- Krejcie, R. V. ve D.W. Morgan. (1970). “Determining sample size for research activities”. *Educational and Psychological Measurement* 30(3):607-10. doi: 10.1177/001316447003000308.

- Miles, M. B. (1965). *Planned change and organizational health-figure and ground*. Chapter 2, Change Processes In The Public Schools.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership(4th ed.)*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Shoaf, C., Genaidy A., Karwowski W. ve Huang S. (2004). Improving performance and quality of working life: A model for organizational health assessment in emerging enterprises. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries* (14), 81-95. doi: 10.1002/hfm.10053.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2006). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.