



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education



CİLT/ VOLUME: 5 SAYI/ ISSUE: 2
TEMMUZ, 2023/ JULY, 2023

MUALLİM RIFAT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (MREFD)
JOURNAL OF MUALLİM RIFAT FACULTY OF EDUCATION

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Sahibi/Owner

Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR

Editör/ Editor

Doç. Dr. Yakup DOĞAN

Editör Yardımcıları/ Associate Editors

Doç. Dr. Hüseyin AKAR

Doç. Dr. Tuba ALPTEKİN

Dr. Öğr. Üyesi Esra SARAÇ YILDIRIM

Dil Editörü/ Language Editor

Dr. Öğr. Üyesi Selvi DEMİR

Sekreteryaya/ Editorial Assistants

Arş. Gör. Dr. İlknur AKYILDIZ SARIBAŞ

Arş. Gör. Mehmet MARANGOZ

Hakem Listesi

Prof. Dr. Hamza ÇALIŞICI, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Nuran BAŞOĞLU, Bülent Ecevit Üniversitesi

Doç. Dr. Adem YILMAZ, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan YANARATEŞ, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ, Ankara Medipol Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih BOZBAYINDIR, Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Demet GÜLTEKİN, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK, İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Vakkas YALÇIN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Lütfiye COŞKUN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Aykar TEKİN BOZKURT, Gaziantep Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Barış ERİÇOK, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Cihan BULUNDU, Adıyaman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mevlüde DOĞAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Mehmet Selim YILDIRIM, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Ferhat HAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Bayram Murat KURŞUN, Fatih Rüştü ERDOĞAN

*Mesleki Kıdem, Cinsiyet ve Öğrenim Durumlarının, Eğitimde ve Okulda, İç
Paydaşlar Arası Etkisi ve Önemi*

Sayfa 180-189

Bedirhan TEKE

Gömülü Teori Yaklaşımının Karşılaştırmalı Bir İncelemesi

Sayfa 190-203

Bilge ÖZTÜRK

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Farklı
Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Sayfa 204-219

Duran MAVİ, Gamze TUTİ

*Öğretmenlerin Okuldaki Değişim İhtiyacını Belirleme Yeterlikleri: Cinsiyet ve
Kıdem Üzerine Bir İnceleme*

Sayfa 220-233

Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Covid 19 Pandemi sürecinde Birleştirilmiş Sınıfta
Öğretmenlik ile ilgili Görüşleri*

Sayfa 234-247

Bülent ÖZER

*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Bulunan Geçici İlgi Merkezlerinin Öğretmen
Görüşleri Doğrultusunda Durumlarının İncelenmesi*

Sayfa 248-260

Nurçin ÖZER

*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İkizlerin ve Yaşı Birbirine Yakın Kardeşlerin
Aynı Sınıfta Eğitim Görmelerinin Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı Bakımından
İncelenmesi*

Sayfa 261-274

Ahmet Akın ERSÜ, Hüseyin AKAR

*Öğretmenlerin Korku Kültürü Algılarının Duygusal Bağlılıklarına ve İçsel
Motivasyonlarına Etkisi*

Sayfa 275-295

Editörden,

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi'nin çok değerli yazarları, hakemleri ve okuyucuları,

2019 yılında yayın hayatına başlayan dergimizin beşinci yılının ikinci sayısını sizlere sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Dergimizin ulusal ve uluslararası saygın dizinlerde taranmasına yönelik çabalarımızın büyük bir özveri ile devam ettiğini siz değerli yazar ve okurlarımıza bildirmek isteriz. Dergimizin yayın hayatına başlamasından itibaren desteğini bizden esirgemeyen Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Mustafa Doğan KARACOŞKUN'a ve Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. M. Ruhaf YAŞAR'a teşekkürü bir borç biliriz. Dergimizin bu sayısının yayımlanmasında emeği geçen editör yardımcıları, Doç. Dr. Hüseyin AKAR'a, Doç. Dr. Tuba ALPTEKİN'e ve Dr. Öğr. Üyesi Esra SARAÇ YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca dergimizin bu sayısında dizgi ve düzenleme aşamasında emekleri oldukça fazla olan Arş. Gör. Mehmet MARANGOZ'a teşekkür ederim.

*Bu sayıda, eğitim-öğretim alanında yapılan sekiz farklı çalışma ile huzurunuzda çıkmaktan mutluluk duyuyoruz. **Mesleki Kıdem, Cinsiyet ve Öğrenim Durumlarının, Eğitimde ve Okulda, İç Paydaşlar Arası Etkisi ve Önemi, Gömülü Teori Yaklaşımının Karşılaştırmalı Bir İncelemesi, Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Öğretmenlerin Okuldaki Değişim İhtiyacını Belirleme Yeterlikleri: Cinsiyet ve Kıdem Üzerine Bir İnceleme, Sınıf Öğretmeni Adaylarının Covid 19 Pandemi sürecinde Birleştirilmiş Sınıfta Öğretmenlik ile ilgili Görüşleri, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Bulunan Geçici İlgi Merkezlerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Durumlarının İncelenmesi, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İkizlerin ve Yaşı Birbirine Yakın Kardeşlerin Aynı Sınıfta Eğitim Görmelerinin Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı Bakımından İncelenmesi, Öğretmenlerin Korku Kültürü Algılarının Duygusal Bağlılıklarına ve İçsel Motivasyonlarına Etkisi** adlı çalışmalar ile bu sayımızda yer alan tüm yazarlara ve bu çalışmalarını özveri ile değerlendiren hakemlere saygı ve şükranlarımı sunarım.*

Akademik hayatta yer alan tüm meslektaşlarımızı, öğretmenlerimizi, araştırma yapmaya gönüllü tüm öğrencilerimizi, yazarlarımızı dergimizin yeni sayısında çalışmalarını bizimle paylaşmaya ve bizlere hakem olarak katkı sunmaya davet ediyor, sizleri aramızda görmekten ötürü onur ve mutluluk duyacağımızı bilmenizi istiyorum.

Doç. Dr. Yakup DOĞAN



Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rıfat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Mesleki Kıdem, Cinsiyet ve Öğrenim Durumlarının, Eğitimde ve Okulda, İç Paydaşlar Arası Etkisi ve Önemi

Bayram Murat KURŞUN¹, Fatih Rüştü ERDOĞAN²

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 06.03.2023	<p>Öğrenen okula ulaşmada ilk adım yüreğinde eğitim meşalesi harlı olarak yanan, kıdemli ve liyakat sahibi yönetim ve öğretim kadrosuna bağlıdır. Bu durum öğrenci başarısı üzerinde önemlidir. Bu birlikteliğin okulun varlık nedeni öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak olduğu unutulmamalıdır. Çok iki önemli unsur olan, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında, iletişimi olumlu ya da olumsuz yönleri ile etkileyecek, katma değer sağlayacak durumlar üzerinde cinsiyet, mesleki kıdem, öğretim durumunun tespiti ve analizi merak konusu olmuştur. Çünkü fark edilen durumun açığa kavuşması halinde, eğitim ve öğretimin daha nitelikli olacağı, öğrencilerin akademik başarıları ve kişisel başarıları üzerinde olumlu etkisi olacağı yadsınamayacak bir gerçektir. Bu çalışmanın amacı, yöneticilerin ve öğretmenlerin, cinsiyet, mesleki kıdem, öğretim durumu üzerinden karşılıklı ilişkileri ve bakış açısını tespit etmektir. Nicel bir araştırma kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini Gaziantep ili Şehitkâmil ilçe merkezindeki devlet ortaokullarında, görev yapmakta olan 630 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak; hizmet yılı değişkeni bakımından; hizmet yılı artan öğretmenlerin okul yöneticilerini daha yetkin ve etkili gördükleri sonucuna varılabilir. Cinsiyet, değişkeni bakımından; öğretmenlerin cinsiyetlerinin belirleyici olmadığı sonucunu vermektedir. Öğrenim durumu, değişkeni bakımından; öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça okul yöneticilerine daha az ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Meslekte Kıdem Etkisi, Meslekte Kendini Geliştirme, Öğretimde Cinsiyet Etkisi.</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 29.04.2023	
<i>Kabul Tarihi:</i> 30.04.2023	
<i>Basım Tarihi:</i> 21.07.2023	

The Impact and Importance of Professional Seniority, Gender and Educational Status in Education and School, Between Internal Stakeholders

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 06.03.2023	<p>First step reaching learning school depends on senior and meritory management and teaching staff burning torch in heart. This is important for student success. It shouldn't be forgotten that the reason of existence of student is to ensure their successful upbringing. Gender, professional seniority and teaching status affecting communication with positive or negative aspects provide added value between school administrators and teachers, two very important elements, is wondered. It is undeniable that if the noticed situation is revealed, education and training will be more qualified and will have a positive effect on academic achievements of the students. Aim of this study is to determine the mutual relations and perspective of managers and teachers through gender, professional seniority and teaching status. Quantitive research was used. The universe and sample of the research consists of 630 teachers working in state secondary schools in Şehitkâmil in Gaziantep. The results in general; in terms of year of service avialible, as a conclusion, teachers service years increasing see school administrators more competent and effective. Gender, in terms of variability; concluding that gender of teachers isn't decisive.In</p>
<i>Revised:</i> 29.04.2023	
<i>Accepted:</i> 30.04.2023	
<i>Published:</i> 21.07.2023	

terms of education status; it can be interpreted that teachers need school administrators less as their education level increases.

Keywords: Effect of seniority in Profession, Self improvement in Profession, Gender Impact in Teaching.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye, mkursun27@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0138-1936

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye, frerdogan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1339-5203

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde okul yöneticileri ve öğretmenler bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin ilişki, iletişim ve iş birliği etkili okul üzerinde yeri yadsınamaz. Yine eğitim sisteminin temelini okullar oluşturmaktadır. Bu yüzden bu kadar önemli olan okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin olumlu bir görevdeşlik oluşturmaları elzem olup, belirli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Okul yöneticisinin, kurum liderliği konusundaki yeterlilik düzeyi ve eğitimsel ortamı oluşturmadaki bilgi ve becerisi okulun örgütsel amaçlara ulaştırılmasında kullanılacak önemli unsurların başında gelmektedir. Eğitim örgütlerinin geleceğine ilişkin problemlerin çözümü; yöneticilerin liderlik rol ve davranışlarını yerine getirmesine bağlıdır (Çelik, 2003: 211). Okul örgütleri, amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından, diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Okul yöneticisi öğretmenlerin yöneticisi olarak, liderlik davranışlarıyla onları etkilemektedir. Okul yöneticisinin liderlik gücü ile öğretmenlerin iş doyumunu ve performansı arasında yakın bir ilişki vardır.

Okul ortamında yöneticiler, örgütsel amaçları gerçekleştirmede, öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırma ve beklentilerini karşılamada, onlar üzerinde etkili olmak durumundadırlar. Okul yöneticileri; eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimseyip ve bunları davranışa geçirerek, okulun amaçları ile üyelerinin gereksinimlerini denkleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetimci olarak, okulda ahenkli insan ilişkileri kurup işlevsel bir hava yaratarak, üstlük imajından liderlik imajına geçebilirler (Bursalıoğlu, 2002: 208). Araştırmalar, iyi öğretmenlerin aynı zamanda etkili öğretimsel liderlik özellikleri gösteren öğretmenler olduğunu göstermektedir. Buna göre, sınıfta başarılı olan, okullarına ilişkin açık ve değer merkezli bir vizyona sahip olan ve daha çok başarıya yöneltici etkinliklerde bulunan öğretmenler, öğretim lideri olarak değerlendirilmiştir (Harchar ve Hyle, 1996; Akt: Balay, 2003: 211).

Okul yöneticisinin liderlik rolü, yönetsel rolünün doğasıyla bütünleştirilmeye çalışılmaktadır. Lider; öğretmenler arasında grup ilişkilerini güçlendiren, öğrenme için uygun kaynakları sağlayan ve daha etkili bir eğitimin gerçekleşmesi için öğretmenleri değerlendirip denetleyen, okulun yüksek menfaatleri için resmi ve etik iş birliği sağlayan kişisidir. İletişim insanın varlık sürdürme biçiminin bir ürünü ve bu biçimde meydana gelen her türlü gelişmeden, değişimden kolayca etkilenen bir olgudur. İletişim bireysel bir kişilik olan insan için bu durumdayken tüzel

bir kişilik olan kurumlar için de aynı yaklaşımı yansıtmaktadır. İletişim (örgütsel iletişim) kurumların varlıklarını sürdürme biçiminin de bir ürünüdür. Dolayısıyla, örgütsel iletişim kurumların varlık sürdürme biçimlerinde meydana gelen her türlü değişme ve gelişmeden de kolayca etkilenen bir olgudur. Örgütsel iletişim örgüt sisteminin unsurlarını birbirine bağlayan ve bunların kendi aralarında uyumunu sağlayan süreçlerdir. Örgütsel iletişim örgüt içinde ve dışında gerçekleşir. Örgütlerde iletişim, kişilerarası, biçimsel ve biçimsel olmayan gruplar arasındaki iletişim şeklinde gerçekleşir (Tutar, 2003, s. 32).

Bu bağlamda, iki önemli unsur olan, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında, iletişimi olumlu ya da olumsuz yönleri ile etkileyecek, katma değer sağlayacak durumlar üzerinde cinsiyet, mesleki kıdem, öğretim durumunun tespiti ve analizi merak konusu olmuştur. Çünkü fark edilen durumun açığa kavuşması halinde, okul ikliminin daha güzel olacağı, eğitim ve öğretimin daha nitelikli olacağı, öğrencilerin akademik başarıları ve kişisel başarıları üzerinde olumlu etkisi olacağı yadsınamayacak bir gerçektir. Araştırmanın Problem Cümlesi *“Okullarda, mesleki kıdem, cinsiyet ve öğrenim durumlarının, yönetici ve öğretmenler arası iletişim, etkileşim ve iş birliği üzerindeki etkisi nasıldır?”* şeklinde oluşturulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yöneticilerin ve öğretmenlerin, cinsiyet, mesleki kıdem, öğretim durumu üzerinden karşılıklı ilişkileri, bakış açısı ve görüşlerini tespit etmek ve ortaya koymaktır. Öte yandan araştırma sonucunda elde edilecek bulgular doğrultusunda, yöneticilerin ve öğretmenlerin iletişim, etkileşim ve iş birliği yeterliklerinin artırılması ve düzenlenmesine yol göstermektir. Araştırma sonucunda; yöneticilerin ve öğretmenlerin iletişim, etkileşim ve iş birliği yeterliklerinin artırılması, düzenlenmesine ve yürütülmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

1.3. Araştırma Problemi

Sağlıklı ve etkin bir okul iklimi yaratmak, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak, güçlü bir okul kültürü ve öğrenme öğretme için etkili bir okul ortamı oluşturmak okul yöneticileri ve öğretmenlerin olumlu rolleriyle ilgilidir. Değişim gerçeğinin tüm yönleriyle kendisini hissettirdiği günümüzde eğitim örgütlerinin değişimi yakalayabilmeleri ve hatta değişimi bizzat gerçekleştirebilmelerinde, okul yönetimi ve öğretmenlerin demokratik, resmi bir şekilde birbirlerini anlama ve tamamlama becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırma sonucu elde edilen bulguların, okullarda görevli yöneticiler ve öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğretim durumunun anlaşılması, gerekirse tedbirler alınması, yeterliklerin artırılmasında ve değerlendirilmesinde yol göstereceği düşünülmektedir. Araştırma verileri, Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde resmi ortaokullarda 2022-2023 öğretim yıllarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Araştırma, bilgi toplama aracı ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma nicel bir araştırma olup, tarama (survey) modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir

araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2009: 77). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları her hangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası söz konusu değildir. Tarama modeli iki amaca hizmet eder. Mevcut şartları tanımak ya da problemi çözme, açıklama vb. çalışmalar için gerekli bilgileri toplayarak tasnif edip özetlemek (Yıldırım,1966: 67).

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini ve örneklemini Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde resmi ortaokullarda 2022-2023 öğretim yıllarında görev yapan öğretmenlerdir. Şehitkâmil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen bilgilere göre, toplam 9.467 öğretmen olduğu bilgisine ulaşılmış olup, araştırmanın örneklemini 630 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, Şişman (2004)’ın “Öğretim Liderliği Rollerini Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma anketi, Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN’dan izin alınarak kullanılmıştır. Anketin kişisel bilgiler bölümünde katılımcıların demografik değişkenlerine ait veriler toplanacaktır. Veri toplama aracı (anket) 48 sorudan oluşmakta olup, beş boyut bulunmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Anket yolu ile toplanan veriler, anketlerin tek tek incelenmesi sonucunda bilgisayara kaydedilmiştir. SPSS 16.0 (Statistical Packagefor Social Science) bilgisayar programından yararlanılarak, araştırma problemine ve alt problemlerine ilişkin verilerin çözümlenmesinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama kullanılmış olup, ayrıca gruplar arası ortalamaların anlamlılığı ise; t-testi, Varyans analizi (One Way Anova) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Anketteki Demografik Bilgiler Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Anket verileri olarak, ilk bölümde demografik bilgiler doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı kısa yorumlar ve tespitler yer almaktadır.

Tablo 1. Ankete Katılanların Cinsiyetine Göre Dağılım Sonuçları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	171	27,0
Kadın	459	73,0
Toplam	630	100,0

Ankete katılanların 171’i erkek 459’sı bayandır.

Tablo 2. Ankete Katılanların Son Eğitim Düzeyine Göre Sonuçları

Eğitim	Frekans	Yüzde
Ön lisans	21	3,2
Lisans	577	92,0
Lisans Üstü	32	4,8
Toplam	630	100,0

Ankete katılanların çoğu lisans mezunudur.

Tablo 3. Ankete Katılanların Kıdemine Göre Sonuçları

Kıdem	Frekans	Yüzde
5 yıl ve daha az	41	6,4
6-10 yıl	92	14,3
11-20 yıl	298	47,6
21 yıl ve üstü	199	31,7
Toplam	630	100,0

Ankete katılanların çoğu 11 - 20 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

3.2. Yöneticilerin Hizmet Yıllarına Göre Öğretmen Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4. Yöneticilerin Hizmet Yıllarına Göre Öğretmen Algılarına Ait Sonuçlar

Boyutlar	Görev Süreleri	N	\bar{X}	S.S	F	P
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu	5 yıl ve daha az	41	3,6659	0,07150	4,631	0,000
	6-10 yıl	92	3,7780	0,06996		
	11-20 yıl	298	3,7753	0,07180		
	21 yıl ve üstü	199	3,9248	0,07109		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu	5 yıl ve daha az	41	3,5964	0,07698	7,259	0,000
	6-10 yıl	92	3,6640	0,07697		
	11-20 yıl	298	3,7690	0,07405		
	21 yıl ve üstü	199	3,9297	0,07721		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu	5 yıl ve daha az	41	3,5554	0,08092	4,391	0,001
	6-10 yıl	92	3,6444	--		
	11-20 yıl	298	3,7410	0,07784		
	21 yıl ve üstü	199	3,8227	0,08246		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu	5 yıl ve daha az	41	3,0772	0,08448	10,790	0,000
	6-10 yıl	92	3,2710	0,08743		
	11-20 yıl	298	3,4165	0,09019		
	21 yıl ve üstü	199	3,5883	0,09856		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu	5 yıl ve daha az	41	3,5152	0,09257	7,218	0,000
	6-10 yıl	92	3,5998	0,09258		
	11-20 yıl	298	3,7171	0,08849		
	21 yıl ve üstü	199	3,9233	0,09057		

Tablo 4’de görüldüğü gibi, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul yöneticilerinin hizmet yılı değişkeni bakımından algıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin yapılan Varyans Analizi sonucuna göre, $P < 0,05$ anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Tablo 4 incelendiğinde anlamlılık düzeyi 0,05 den küçük çıkmıştır, yani hizmet yılı değişkeni bakımından öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark vardır. Bu durum sonucunda, ölçme aracında bulunan tüm boyutlara ilişkin olarak öğretmenlerin hizmet yılları arttıkça yöneticilerin rollerini daha iyi yaptıkları algısı oluşmaktadır.

3.3. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Algılarına Ait Sonuçlar

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S	T	P
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu	Erkek	171	3,7253	0,69267	1,094	0,274
	Kadın	459	3,7657	0,73492		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu	Erkek	171	3,6853	0,70715	1,173	0,241
	Kadın	459	3,7296	0,75215		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu	Erkek	171	3,6472	0,72360	1,086	0,277
	Kadın	459	3,6901	0,79778		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu	Erkek	171	3,3188	0,87639	-0,780	0,436
	Kadın	459	3,2813	0,96920		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu	Erkek	171	3,6686	0,82705	-0,560	0,576
	Kadın	459	3,6432	0,91989		

Tablo 5’de görüldüğü gibi, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ortaokul yöneticilerinin anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan t- testi sonuçlarına göre, Tablo 5 incelendiğinde her bir boyutu için anlamlılık düzeyi $P > 0,05$ çıkmıştır. Bu duruma göre; erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında olarak anlamlı fark yoktur. Bir başka ifadeyle, ortaokul yöneticileri rollerini, kadın ve erkek öğretmenlere karşı benzer düzeyde gerçekleştirdikleri algısı oluşmaktadır. Yani ortaokul yöneticilerinin rollerini gerçekleştirmesinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin belirleyici olmadığı sonucunu vermektedir.

3.4. Yöneticilerin Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmen Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6. Yöneticilerin Öğrenim Durumlarının Öğretmen Algılarına Ait Sonuçları

Boyutlar	Eğitim	N	\bar{X}	S.S	F	P
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu	Ön Lisans	21	3,9279	0,07411	5,542	0,001
	Lisans	577	3,7325	0,05803		
	Lisans Üstü	32	3,6859	0,09018		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu	Ön Lisans	21	3,9558	0,07558	8,328	0,000
	Lisans	577	3,6911	0,05919		
	Lisans Üstü	32	3,5606	0,09197		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu	Ön Lisans	21	3,8483	0,07936	4,873	0,002
	Lisans	577	3,6608	0,06214		
	Lisans Üstü	32	3,5434	0,09657		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu	Ön Lisans	21	3,5930	0,09606	7,364	0,000
	Lisans	577	3,6286	0,07522		
	Lisans Üstü	32	3,5242	0,11689		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu	Ön Lisans	21	3,9227	0,09104	6,634	0,000
	Lisans	577	3,6286	0,07129		
	Lisans Üstü	32	3,5242	0,11078		

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokul yöneticilerinin öğrenim değişkenine bakımından algıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin yapılan Varyans Analizi sonucuna göre, ölçme aracını tüm boyutlarında $P < 0,05$ anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yani öğrenim durumları değişkeni bakımından öğretmenlerin algıları arasında

anlamli fark vardır. Bu durum sonucunda, ölçme aracında bulunan tüm boyutlara ilişkin olarak öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça yöneticilerin rollerine daha az ihtiyaç duydukları algısı oluşmaktadır. Ayrıca öğretim düzeyi artan öğretmenlerin kendilerini daha kolay ve bilinçli bir şekilde yeniledikleri, dönüştürdükleri ve değiştikleri düşünülebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Yöneticilerin Hizmet Yıllarına Göre Öğretmen Algılarına Ait Sonuçlar

Ölçme aracında bulunan tüm boyutlara ilişkin olarak öğretmenlerin hizmet yılları arttıkça yöneticilerin rollerini daha iyi yaptıkları algısı oluşmaktadır.

Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Algılarına Ait Sonuçlar

Ortaokul yöneticileri rollerini, kadın ve erkek öğretmenlere karşı benzer düzeyde gerçekleştirdikleri algısı oluşmaktadır. Yani ortaokul yöneticilerinin rollerini gerçekleştirmesinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin belirleyici olmadığı sonucunu vermektedir.

Yöneticilerin Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmen Algılarına Ait Sonuçlar

Bu durum sonucunda, ölçme aracında bulunan tüm boyutlara ilişkin olarak öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça yöneticilerin rollerine daha az ihtiyaç duydukları algısı oluşmaktadır. Ayrıca öğretim düzeyi artan öğretmenlerin kendilerini daha kolay ve bilinçli bir şekilde yeniledikleri, dönüştürdükleri ve değiştikleri düşünülebilir.

4.2. Tartışma

Araştırmada ortaokul yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin öğretmen algıları arasında; hizmet yılı, değişkeni bakımından anlamlılık durumuna göre; ölçme aracında yer alan tüm boyutlara ilişkin öğretmenlerin hizmet yılları arttıkça ortaokul yöneticilerinin liderlik rollerinin daha fazla ve üst düzeyde gerçekleştiği algısı oluşmaktadır. Bu durum hizmet yılı artan öğretmenlerin okul yöneticilerini öğretimsel lider olarak daha yetkin ve etkili gördükleri sonucuna varılabilir. Bu durumun, hizmet yılı az olan öğretmenlerin, eğitim fakültelerinden yeni mezun olmaları, KPSS sınavlarına hazırlanma süreci, sanal âlemde eğitim içerikli forumlarda daha fazla yer almaları nedeniyle daha çok kuramsal bilgiye sahip oldukları ve bilgilerini yeniledikleri, bunun sonucunda da hizmet yılları yüksek öğretmenlere göre öğretimsel liderliğe daha az ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu nedenle; tüm öğretmenlerin hizmet yıllarının tüm evrelerinde, okul yöneticilerini lider görebilmeleri için, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını artırmaları gerekir. Bu doğrultuda okul yöneticileri ve özellikle de yönetici adayları için hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli, çalışmanın odağını öğretmenlerin yöneticilerden bekledikleri liderlik rolleri oluşturmalıdır. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve değerlendirilmesinde yöneticilik rolleri yanında liderlik rollerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Araştırmada ortaokul yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin öğretmen algıları arasında; cinsiyet,

değişkeni bakımından anlamlılık durumuna göre; Ortaokul yöneticileri liderlik rollerini, kadın ve erkek öğretmenlere karşı benzer düzeyde gerçekleştirmektedirler. Yani ortaokul yöneticilerinin liderlik rollerinin gerçekleşmesinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin belirleyici olmadığı sonucunu vermektedir.

Araştırmada ortaokul yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin öğretmen algıları arasında; öğrenim durumu, değişkeni bakımından anlamlılık durumuna göre; ölçme aracında yer alan tüm boyutlara ilişkin öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça, ortaokul yöneticilerinin liderlik rollerini daha az gerçekleştirdiği algısı oluşmaktadır. Bu durum; ortaokullarda görevli öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça okul yöneticilerinin liderliğine daha az ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretim düzeyi fazla olan öğretmenlerin kendilerini daha kolay yenileyebildikleri ve dönüştürebildikleri, okulda eğitim sürecinde meydana gelen değişimleri daha rahat yakalayabilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Yine bu nedenle; okul yöneticilerinin öğrenim düzeyleri en az okulundaki öğretmenlerin öğrenim düzeyinde olması gerekmektedir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerinin özellikle ve öncelikle 'Öğretim Liderliği' konusunda var olan bilgilerinin geliştirilmesi, yetiştirilmeleri ve daha donanımlı olmaları için başta üniversitelerle işbirliği yapılarak yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim görmeleri özendirilmeli ve sağlanmalıdır. Son olarak; Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki algı, iletişim ve işbirliğinin çok önemli olduğu, ilişkilerde öğretim durumunun etkisi düşünülerek, yöneticilerin belirli yeterliklere sahip olmaları ve asgari akademik seviye de bulunmaları gerektiği, yine ilişkilerde mesleki kıdem etkisi düşünülerek, olumsuz algı oluşmaması adına, okulda kurumsal kültür oluşturma ve biz olma mottosu (slogan) düşünülerek, belli periyotlarda seminer, panel, konferans düzenlenmesi gerekliliği ifade edilebilir.

4.3. Öneriler

Yaşanılan ortam, branş (dal), yeterlilik düzeylerinin etken olup olmadığı, okul yöneticileri için düzenlenen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretim liderliği davranışlarını kazandırma yeterliliği araştırılabilir. Bu araştırma ülkemizdeki diğer özel ve resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

Balay, R. (2003). 2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi, *Sandal Yayınları*, 272.

Bursahoğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, *Pegem Yayıncılık*, 250.

Çelik, V. (2003). Eğitimsel Liderlik, *Pegem Yayınları*, 285.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, *Nobel Yayınları*, 292.

Şişman, M., Turan, S. (Ed.), (2011). Can, N. Sınıf Yönetimi, *Pegem Yayıncılık*, 250.

Şişman, M. (1997). Geleceğin Liderinin Yetiştirilmesi ve Eğitimde Liderlik, *21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, (1), Deniz Harp Okulu*, 214.

(2004). Öğretim Liderliği, *Pegem Yayıncılık*, 173.

(2007). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği, *Eğitime Bakış Dergisi*, (8), 3-14.

Yıldırım, C. (1966). Eğitimde Araştırma Metotları, *Ak yıldız Yayınları*, 230.

6. EXTENDED ABSTRACT

The very first step in reaching the learning school depends on the senior and the qualified management and the teaching staff, whose education torch is burning brightly in their hearts. This situation is very important on the success of the students. The school principals, working together with the teachers, should establish and create a positive school climate and should form the basis of effective learning for the benefit of the students. It should not be forgotten that the aim of this unity is the reason for the existence of the school and also it is to ensure and create that the student grows up in a very successful way.

Communication within the school is a process where internal stakeholders are intertwined with each other in a constant way. One of the main ways to achieve success in education is to provide a positive communication way and atmosphere and cooperation environment within the institution itself. Especially the positive communication and cooperation established between the administrators and the teachers (the school staff) affect the efficiency in education in many aspects. The main job of the school principals in learning schools should be instructional leadership and they should establish strong communication and cooperation with the teachers in order to achieve success. This is only possible with an environment where the teachers can understand, accept and reach consensus and meet on a middle ground with the school administrators. The determination and analysis of gender, professional seniority, and educational status on the two very important factors, which will affect the communication with positive or negative aspects and provide added value between the school administrators and the teachers have always been a matter of interest and curiosity. Because it is an undeniable fact that if the noticed situation is clarified, the school climate will be better, the education and the training will be more qualified, and this circumstance will have a positive effect on the academic achievements and personal achievements of the students.

The aim of this study is to determine the mutual relations and the perspectives of school administrators and the teachers based on gender, professional seniority, and educational status. At the same time, as an X generation training manager, it has an aim and it is to understand and sense the employees in terms of their perspectives. The survey model was used as a quantitative research. The universe and the sample of the research were determined by the Turkish Republic city center of Gaziantep in its Şehitkamil province. It (the sample) consists of 630 teachers working in public secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year, "Various Scales" were used as data collection tool. The survey consists of two parts. In the first part there is demographic information. In the second part, there are usage scales which are prepared to determine the effects of professional seniority, gender and education status on the conduct of education and the course of relationships.

Translations of all parts of the article can be examined for a better understanding and

interpretation of the article. Again, in order to have a better understanding of the article, it is recommended to place the active duty areas of the professions, x, y, and z generation people, by paying attention to the profession, and to interpret the present article with this audience. Finally, it can be interpreted and compared in similar uses to the article in other western countries as the ministry of national education. Finally, it can be suggested that the subject of teaching, courses, observation, internship status and curricula over the years, and how teachers are trained as a teacher over the years while they are studying in the field of teaching at the university, can also be suggested as worth researching. It can be researched whether the living environment, their branch, proficiency levels are factors and the efficiency of pre-service and in-service training activities organized for school administrators to gain instructional leadership behaviors. This research can be done in other private and public primary, secondary and high schools in our country.

According to the research results, in general; among the teachers perceptions of the school principal's his or her roles; paying attention to the service year, in terms of the significance of the variable; it can come to a conclusion that the teachers with the increasing years of service see school administrators as more competent and effective as instructional leaders. According to the significance of gender variable; it can be reached as a conclusion that the gender of teachers is not determinant in the realization of the roles of the school administrators. According to the significance of the educational status variable; it can be interpreted and concluded that as the education level of teacher's increases, they need school administrators less.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Gömülü Teori Yaklaşım Türlerinin Karşılaştırmalı Bir İncelemesi*

Bedirhan TEKE**

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 24.03.2023	<p>Toplanan verilerin sistematik olarak incelenmesi sonucu, teori üretmeyi merkeze alan Gömülü Teori yaklaşımı hakkında kapsamlı bilgi sunulması için bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bir araştırma çalışması yapılmadan önce araştırmanın kapsamının ve sürecinin titizlikle hazırlanması gerekmektedir. Bu hazırlık aşamasında ise araştırmacı, çalışmasının kapsamına yönelik seçeceği araştırma yönteminin genel çerçevesini, bu yöntemin ne gibi özelliklerinin olduğunu, bu yöntemeye uygun olarak nasıl bir araştırma süreci yürüteceğini ve seçtiği yöntemi kullanırken odak noktasının neler olduğunu iyi bilmelidir. Bu sebeple bu çalışma, çalışmalarında Gömülü Teori yaklaşımını kullanmak isteyen araştırmacılara genel bir çerçeve vermek amacıyla yazılmış olup Gömülü Teori'nin ne olduğunu, yaklaşımın türlerini, bu türlerin özelliklerini, yaklaşıma ait araştırma sürecini ve bu süreç içerisinde göz önünde bulundurulması gereken bileşenler hakkında bilgi vermek amacıyla yazılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, yapılan çalışma aracılığı ile mevcut literatürdeki izlenimi genişleterek elde edilen sonuçların daha çeşitli olması umulmakta ve çalışmanın diğer araştırmacılara rehber olmada önemli bir yerinin olması öngörülmektedir.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Gömülü Teori, Klasik Gömülü Teori, Sistematik Gömülü Teori, Yapılandırmacı Gömülü Teori</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 01.05.2023	
<i>Kabul Tarihi:</i> 02.05.2023	
<i>Basım Tarihi:</i> 21.07.2023	

A Comparative Review of Grounded Theory Approach Types

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 24.03.2023	<p>As a result of the systematic examination of the collected data, document analysis method was used in this study to provide comprehensive information about the Grounded Theory approach, which focuses on producing theory. Prior to commencing a study, the scope and process of the research should be carefully prepared. In this preparation stage, a researcher should know the general framework of the research method to be chosen for the scope of the study, in addition to specifying what features this method has, what kind of research process is to be carried out in accordance with this method, and what the focus is when using the method chosen. For this reason, this study aims to provide a general framework for researchers who intend to use the Grounded Theory approach in their studies, and give information about it, the types of this approach, the characteristics of these types, the research process of this approach and the components to be considered in this process. It is hoped that the results obtained will become more diverse as a consequence of expanding the view in the relevant literature with this study, and it is envisaged that the present study will contribute to the literature in terms of guiding other researchers.</p>
<i>Revised:</i> 01.05.2023	
<i>Accepted:</i> 02.05.2023	
<i>Published:</i> 21.07.2023	

* Bu çalışma anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen bir çalışma olmadığı için Etik Kurul onayına ihtiyaç duyulmamaktadır.

** Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, Kilis-TÜRKİYE, eposta: bedirhanteke@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8565-215X

Keywords: Grounded Theory, Classical Grounded Theory, Systematic Grounded Theory, Constructivist Grounded Theory

1. GİRİŞ

Gömülü Teori ya da bir diğer ismi ile Temellendirilmiş Kuram, kavramlar arasındaki ilişkilerin dikkate alınmasını, verilere gömülü halde olan olgunun keşfedilmesini ve keşfedilen olguya ait kuramın oluşturulmasını içeren bir yaklaşımdır (Glaser ve Strauss, 1967). Bu kuramın oluşturma süreci her ne kadar tıpsal sosyolojide temelini atmış olsa da zaman içinde psikoloji, sosyoloji, eğitim gibi birçok alanda popüler hale gelmiştir (Flint, 2005: 2). Ancak verilerin derinlemesine analizi sonucu kuram oluşturmayı amaçlayan, oldukça önemli ve literatüre katkı sağlayan çalışmalar yürütülmesine olanak veren Gömülü Teori yaklaşımının, yanlış anlaşılmasından dolayı çalışmalarda az kullanıldığı belirtilmektedir (Suddaby, 2006).

Bu çalışma, literatürde yer alan Gömülü Teori yaklaşımı üzerindeki sadece verilerin betimlenmesi şeklinde yorumlanan karmaşanın (Walsh, Holton, Baily, Fernandez, Levina & Glaser, 2015) ve bu yaklaşımın kullanımına ait yanlış anlaşılmanın (Suddaby, 2006) giderilmesi üzerine hazırlanmış olup Gömülü Teori yaklaşımını kullanmak isteyen araştırmacılara genel bir çerçeve sunmak, Gömülü Teori'nin ne olduğu, yaklaşımın türleri, bu türlerin özellikleri, yaklaşıma ait araştırma süreci ve bu süreç içerisinde göz önünde bulundurulması gereken bileşenler hakkında bilgi vermek amacıyla yazılmıştır. Bu nedenle çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma amacı doğrultusunda her bir konu sırasıyla "Gömülü Teori (Temellendirilmiş Kuram) Yaklaşımı Nedir?", "Gömülü Teori Türleri", "Gömülü Teori'de Araştırma Süreci" ve "Gömülü Teori Sürecinde Yer Alan Bileşenler" şeklinde oluşturulan başlıklar altında aşağıda açıklanmıştır.

2. GÖMÜLÜ TEORİ (TEMELLENDİRİLMİŞ KURAM) YAKLAŞIMI NEDİR?

Gömülü Teori yaklaşımına ait literatür incelendiğinde bu yaklaşımın; Gömülü Teori, Temellendirilmiş Kuram, Örtük Teori gibi farklı adlarla sunulduğu görülmüştür (İlgar & İlgar, 2013; Arık & Arık, 2016). Bu sebeple çalışmanın bu bölümünden sonra, anlam bütünlüğünün sağlanması amacıyla isimlendirme olarak Gömülü Teori (GT) adlandırılması kullanılacaktır.

GT, sistematik olarak elde edilen verilerden anlam çıkartılması sonucu teori oluşturmaya dayanan bir araştırma yöntemidir (Glaser & Strauss, 2006: 2-6). GT, "Glaser & Strauss tarafından ölümcül hastalığa yakalanmış kişilerin ve hasta yakınlarının ölüme karşı nasıl tepki verdiklerini ele alan "Awareness of Dying" adlı çalışmanın yapılması sırasında geliştirilmiş ve teorinin verilerden etkileşimli olarak nasıl üretilebileceğinin açıklandığı "The Discovery of Grounded Theory" adlı eserde sunulmuştur" (Glaser & Strauss, 2006: 22).

Araştırmacıların GT'ye yönelik bakış açıları incelendiğinde verilerden öneriler ve teoriler üretme (Taylor & Bogdan, 1998: 137), verilerin sistematik olarak toplanıp analiz edilmesi sonucu olgu hakkında tümevarımsal bir çıkarım yapma (Strauss & Corbin, 1998: 12), sistematik olarak birincil kaynaktan veri toplanan bir yöntem ve toplanan verilerde örtük olan teorilerin oluşturulması (Charmaz, 2006: 5) ve verilerden edinilmiş temaların birleştirilmesi sonucu teori

oluşturma işlemi (Willig, 2013: 70) olarak tanımladıkları görülmektedir. Araştırmacıların GT için yaptıkları bu tanımlar incelendiğinde, verileri sistematik olarak toplama ve analiz etme, süreç içerisinde tümevarımsal bir yol izleme ve GT'yi diğer nitel araştırmalardan farklı kılan teori oluşturma işleminin (Corbin & Strauss, 2007: 107) ortak olduğu görülmektedir. Bu ortak özelliklerde de ifade edilen sürekli karşılaştırma ve teorik örnekleme bileşenleri sayesinde bu yaklaşımın diğer nitel araştırma desenlerinden farklılaştığını vurgulanmaktadır (Strauss, 1987: 5; Glaser & Strauss, 2006: 46). Glaser ve Strauss (2006: 45-49) çalışmalarında sürekli karşılaştırma metodunu tekrarlı ve eşzamanlı veri toplama ve analiz etme süreci ile ilişkilendirirken teorik örnekleme, sürekli karşılaştırma metodu kapsamında oluşturulacak teori açısından verilerin aktarılmasına olanak sağlayan bir süreç şeklinde ifade etmektedir. Ancak burada oluşturulan teori özel durumları içermektedir. Bu nedenle GT'nin, bir fenomenin zamana bağlı değişiminde kullanılmasının daha uygun olacağı önerilmektedir (Merriam, 2009/2018: 29-30).

GT'de veriler daha çok görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilirken, geniş çaplı dokümanlar gibi diğer nitel veri kaynaklarından da elde edilebilmektedir (Merriam, 2009/2018: 29-30). Ayrıca ele alınan konunun içeriğine göre GT de nicel veriler kullanılabilir veya nitel ve nicel yöntemler belli aşamalarda (analiz yöntemi açısından) bir araya getirilebilir. Ancak bu veri kaynaklarının hangisi kullanılırsa kullanılsın araştırmacı, verilere uygun kodlar geliştireceği için detaylı veri incelemesini kelime kelime yapması önerilmektedir (Strauss, 1987: 28).

Bu ifadeler sonucunda GT'nin özellikleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Glaser & Strauss, 2006):

- Veri toplama ve analiz aynı anda gerçekleşir.
- Kodlar ve kategoriler veriden üretilir.
- Veriler sürekli karşılaştırma metodu kullanılarak analiz edilir.
- Veri toplama ve analiz aşamalarının her birinde teori oluşturulur.
- Oluşturulan kategorilere ait bilginin sunulması, özelliklerinin açıklanması ve birbirleri arasındaki ilişkilerin tanımlanması amacıyla notlar alınır.
- Örneklem seçimi evrene genelleme yapma amacıyla değil, teorinin oluşturulmasına yöneliktir.
- Veri analizi sürecinin tamamlanmasıyla literatür taramasına geçilir.

Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda GT'nin ne olmadığını ise Suddaby (2006) aşağıdaki gibi özetlemektedir;

- GT, doğru önermeleri test etme ya da içerik analizi değildir.
- GT, formüllerin elde edilen verilere kolaylıkla uygulanması değildir.
- GT, basit değildir.
- GT, yönteminin eksikliğine bahane değildir.

Bir araştırmacı, ilgilendiği konuya özgü hiçbir teorinin mevcut olmaması veya ele alınamayacak kadar soyut bir teorinin mevcut olması durumunda GT'yi kullanmayı seçmektedir (Martin & Turner, 1986). Çünkü buradaki amaç, teori geliştirmektir. Bazı araştırmacılar GT'nin araştırmacılar tarafından net anlaşılmasından dolayı GT'nin çalışmalarda kullanılmadığını eğer kullanılıyor ise yanlış kullanıldığını ifade etmektedirler (Walsh vd., 2015). Bu nedenle GT türleri hakkında açıklayıcı bilgilere yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.1. Gömülü Teori Türleri

Creswell (2015) ve Birks & Mills (2015) çalışmalarında GT türlerini: Glaser ile ilişkili Geleneksel/Klasik GT, Strauss ve Corbin ile ilişkili Sistematik GT ve Charmaz ile ilişkili olarak Yapılandırmacı GT şeklinde bir ayırım yapmışlardır (Chun Tie, Birks & Francis, 2019). Bu üç tür Glaser ve Strauss tarafından geliştirilen orijinal GT ile ilişkili olarak ele alınmaktadır.

Bu türlerin ilkinde (Geleneksel/Klasik GT-GGT) Glaser (1978) amacın, bireyler için ilgili bir davranış modelini açıklayan kavramsal bir teori oluşturmak olduğunu belirtmiştir (akt. Chun Tie vd., 2019). Creswell (2015) Klasik GT'de dikkat çeken noktanın, teori oluşturma sürecinin direkt verilere bağlı olarak gerçekleşmesinin gerekli görüldüğünü ve bu yüzden geçmişte belirlenen değişkenlere göre teorinin şekillendirilmesinin uygun olmayacağını belirtmiştir. Bu türlerin ikincisi (Sistematik GT-SGT), insanların doğru kabul ettikleri nesnelere, olgulara, olaylara ve davranışlara atfettikleri öznel anlamı ele alan simgesel etkileşimciliğe dayanmaktadır (Chun Tie vd., 2019). Bu iki GT türünün arasındaki farkın daha net anlaşılabilmesi için, bu türlere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir (Jones & Alony, 2011).

Tablo 1. *Klasik/Geleneksel GT ile Sistematik GT Özellikleri*

Klasik/Geleneksel GT	Sistematik GT
Boş bir zihinle başlayın.	Nereden başlayacağınız konusunda genel bir fikre sahip olun.
Teori tarafsız sorularla ortaya çıkar.	Teori yapılandırılmış sorularla ortaya çıkar.
Kavramsal bir teorinin geliştirilmesi planlanır.	Kavramsal açıklama (durumların açıklaması) planlanır.
Teorik duyarlılık verilerin içine girmekten gelir.	Teorik duyarlılık yöntem ve araçlardan gelir.
Teorinin veya doğrulamanın güvenilirliği, verilerin temelinden türetilir.	Yöntemin titizliğinden dolayı, teori güvenilirdir.
Sosyal süreç tanımlanmalıdır.	Sosyal sürecin tanımlanmasına gerek yoktur.
Araştırmacı pasiftir.	Araştırmacı aktiftir.
Bazıları tarafından tek "gerçek" GT olarak kabul edilir.	Bazıları tarafından nitel veri analiz biçimi olarak kabul edilir.

(Jones & Alony, 2011, s. 99-100)

Bu türlerin üçüncüsü ise (Yapılandırmacı GT-YGT), katılımcıların sorgulama alanıyla ilgili olarak nasıl anlam oluşturduklarına odaklanmaktadır. Bu türde teori, katılımcıların tecrübeleriyle oluşmaktadır (Chun Tie vd., 2019). Charmaz (2008: 464-467) Yapılandırmacı GT'nin özelliklerini çoklu gerçeklik, verilerin etkileşim yoluyla yapılandırılması, verilerin problematik, göreceli, durumsal ve parçalı olduğu, araştırmacının bulunduğu konumun gözlemi etkileyeceğinin varsayıldığı şeklinde açıklamaktadır. Birden fazla türün olması ve bu türlere ait yaklaşımların bulunması GT'nin yanlış anlaşılmasına olanak verme ihtimalinden dolayı, araştırmacıların ele aldığı problem durumlarına ve öznel bakış açılarına göre tercih yapmaları önerilmektedir (Şener, 2019). Tablo 2'de, araştırmacıların bu türler arasındaki seçimlerini etkileyen temel bileşenler verilmiştir (Singh & Estefan, 2018).

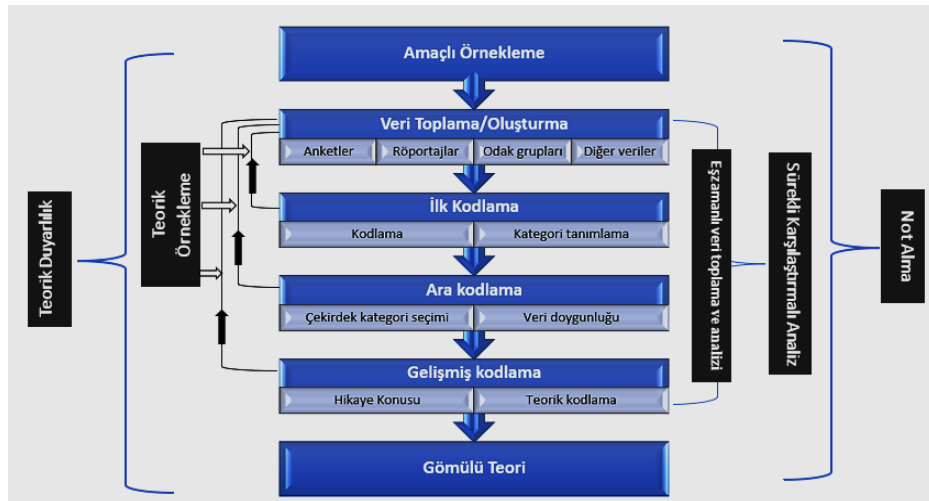
Tablo 2. Glaser, Strauss ve Corbin ve Charmaz GT Özellikleri

Seçim Alanı	Glaser	Strauss ve Corbin	Charmaz
Felsefi	Temel pozitivist düşünceler	Yorumlayıcılık	Yapılandırmacılık ve Pragmatizm
Araştırmacılar	Araştırmacılar objektif kalır.	Araştırmacılar veriden ve analizden uzaktır.	Araştırmacılar tutkuyla ilgilenir.
Odak	Tüm verileri açıklayan gömülü teoriyi geliştirmek	İyi organize edilmiş ve ayrıntılı gömülü teoriyi geliştirmek	İnsanların deneyimlerine ve yorumlarına dair teorik bir anlayış oluşturmak
Araştırma Bağlamı	Genelleme için bağlamdan bağımsız verileri keşfetmek amaçlanır.	Genelleme için yerel sorunları araştırma amaçlanır.	Yerel bağlam için yerel sorunları araştırma amaçlanır.
Analitik Üslup	Sürekli karşılaştırma; tümevarımsal yaklaşım; açık, seçici ve teorik kodlama	Sürekli karşılaştırma; tümevarımsal ve tündengelimli yaklaşımlar; açık, ekstenel ve seçici kodlama	Sürekli karşılaştırma; tümevarımsal, tündengelimli; ilk, odaklanmış ve teorik kodlama
Yarar	Temel alanlarda daha geniş bir teori geliştirmek için uygundur.	Teorinin geliştirilebilirliğini artırmak için çok çeşitli değişkenleri hesaba katmak uygundur.	Yerel bağlamında bir fenomenin tam genişliği ve derinliği ile bir teori geliştirmek için uygundur.

(Singh & Estefan, 2018, s. 7)

3. GÖMÜLÜ TEORİ'DE ARAŞTIRMA SÜRECİ

GGT, SGT ve YGT'de araştırma süreçleri tekrar eden bir döngüyü takip etmekte olup süreç içerisindeki farklar bileşen bazında olmaktadır. Ayrıca bu türlere ait GT araştırmalarında sürecin titizlikle yürütülmesi gerekmektedir. Şekil 1'de, örnek bir GT süreci verilmiştir (Chun Tie vd., 2019).



Şekil 1. Gömülü Teori Süreci (Chun Tie vd., 2019, s. 3)

GT'de araştırmacılar, çalışma için gerekli örnekleme seçtikten sonra (purposive sampling) sürekli karşılaştırma metodu (constant comparative analysis), teorik örnekleme (theoretical sampling) ve not alma (memoing) ile beraber yrtlen farklı kodlama evreleri yoluyla eşzamanlı veri toplama ve veri analizi sürecini takip ederler. Oluşturulan kategoriler gerekli seviyede aıklanıncaya kadar (theoretical saturation) teorik örnekleme yapılmaya devam edilir (Chun Tie vd., 2019). Şekil 1 incelendiğinde, bu sürecin tekrarlanan döngüsel bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu kısımdan sonra GT'ye ait unsurlara yer verilecektir.

3.1. Gömülü Teori Sürecinde Yer Alan Bileşenler

Bu kısımda GGT, SGT ve YGT sürecinde araştırmacıların dikkat etmesi gereken bileşenlere yer verilecektir.

- **Amaçlı rnekleme (Purposive Sampling)**

GT sürecinde kullanılacak örneklemin seçimi, kodların oluşturulması bakımından önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle araştırmacı amaçlı örnekleme kullanarak, GT sürecine yön veren ve araştırma sorularını cevaplayabilme potansiyeline sahip olan katılımcıları seçmektedir (Patton, 2002: 46; Chun Tie vd., 2019).

- **Sürekli Karşılaştırmalı Analiz (Constant Comparative Analysis)**

Katılımcılardan elde edilen verilerle beraber veri analiz süreci de eşzamanlı olarak başlamaktadır. Analiz sürecinde kodların ve kategorilerin oluşturulmasında sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılmaktadır. Şekil 1'de de grldğu gibi örneklem seçiminden teori oluşturuluncaya kadar devam eden sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi, veri setlerinin birbirleriyle karşılaştırılmasına olanak veren yinelemeli bir süreçtir (Glaser & Strauss, 2006: 106-113). Burada amaç, teorik kavramlar oluşturmak için olabildiği kadar verileri birbirleriyle etkileşime sokmaktır. Glaser & Strauss (2006: 105-113) alışmalarında sürekli karşılaştırmalı analiz yönteminin; (i) karşılaştırılacak olayların kategoriler içinde anlamlı olması, (ii) elde edilen kategori özelliklerini birleştirmesi, (iii) teoriye sınır getirmesi ve (iv) oluşturulan teorinin yazılması Şeklinde dört aşamadan meydana geldiğini savunmuşlardır.

- **Not Alma (Memoing)**

GT sürecinde örneklem seçiminden bu dört aşamanın Őekillenmesine kadar olan süreçte araştırmacının not alması en temel bilgidir. Bu sayede araştırmacı, oluşmakta olan teori üzerinde hem kendi fikirlerini hem de kategoriler üzerindeki kavramsal etkileşimin farkındalığını arttırmaktadır. Şekil 1'de olduğu gibi, not alma bileşeni GT sürecinin tamamını kapsamakta ve bu nedenle teorik notlar yazma süreci olarak ifade edilmektedir (Hoda, Noble & Marshall, 2010).

- **Veri Toplama (Collecting Data)**

Daha önceden de bahsedildiği gibi GT sürecinde veri toplama ve analiz süreci aynı anda başlamakta ve devam etmektedir. Ayrıca araştırmacı, veri toplama sürecinde nitel ve nicel

verileri kullanabilmektedir. Mills, Birks & Hoare (2004) çalışmalarında bu verilerin toplanmasında görüşmelerin en sık kullanılan veri toplama aracı olduğunu ancak anketlerin, odak grupların ve dokümanların da GT sürecinde kullanılan diğer veri toplama araçları olduğunu belirtmişlerdir (akt. Chun Tie vd., 2019).

- **Kodlama (Coding)**

Kodlama, GT'nin yapı taşı olup, elde edilen verilerin anlamlandırılmasında rol oynamaktadır. Buradaki anlamlandırma işlemi, elde edilen verileri parçalayıp kavram oluşturma ve verilerin ne olduğunu açıklayıp soyut fikirler oluşturma sürecidir (Charmaz, 2006: 45-47). Toplanan verilerin analizi boyunca araştırmacı farklı kodlama çeşitlerini kullanmaktadır. Kodlama türünün seçimine ise araştırmacının ilk başta seçtiği GT türü yön verecektir. Tablo 3'te GT türlerinde kullanılan kodlama çeşitleri verilmiştir (Birks & Mills, 2015; Chun Tie vd., 2019).

Tablo 3. GT Türlerinde Kodlama Çeşitleri

Gömülü Teori Türü	Kodlama Terminolojisi		
	İlk Kodlama	Ara Kodlama	Gelişmiş Kodlama
GGT	Açık kodlama	Seçici kodlama	Teorik kodlama
SGT	Açık kodlama	Eksenel kodlama	Seçici kodlama
YGT	İlk kodlama	Odak kodlama	Teorik kodlama

(Chun Tie vd., 2019, s. 5)

- *Açık Kodlama (Open Coding)*

Açık kodlama, GT'deki kavramsal çözümlemenin başlangıcını oluşturmada ve ilgilenilen fenomenin verilerde aktarıldığı gibi açıklanmasını ve kategorilere ayrılmasını kapsamaktadır (Glaser, 1978). Açık kodlama, verilerdeki kavramların ve anahtar kelimelerin tanımlanmasını ve bu ifadelerin satır satır kodlanmasını içerir. Araştırmacı bu süreçte, verileri anlamlandırarak topladığı verilerin benzerlik içerip içermediğini sürekli karşılaştırma yoluyla bulacaktır (Strauss & Corbin, 1998: 223-229).

- *İlk Kodlama (Initial Coding)*

İlk kodlama, fenomenleri karşılaştırmak ve elde edilen verileri benzerliklerine ve farklılıklarına göre ayırmayı ifade etmektedir. Araştırmacı verilere tümevarımsal olarak yaklaşır ve olabildiğince kod üretir. Bu sayede araştırmacı veri üzerine düşünmeye başlar ve GT'nin amacı doğrultusunda yeni kavramların oluşmasına zemin hazırlar (Charmaz, 2006: 47-49).

- *Seçici Kodlama (Selective Coding)*

Seçici kodlama, GT sürecinde oluşturulmak istenen temel teoriyi yapılandırmak amacıyla açık kodlama aşamasında oluşturulan kategorilerin bütünleştirilmesini ifade etmektedir. Burada araştırmacı ilk aşamada temellerini attığı temel kategoriye tanımlamalı ve diğer kategorilerle ilişkisini incelemelidir (Strauss & Corbin, 1998: 143-145). Burada oluşturulan temel kategori, sosyal yapının odaklandığı konu olup açık ve kapsayıcı olmalıdır (Glaser, 1978). Strauss ve Corbin (1998: 144)'e göre ise temel kategori, verilerin ana temasıdır ve ele alınan fenomenin açıklanmasında temeldir.

- *Eksenel Kodlama (Axial Coding)*

Eksenel kodlama, açık kodlama sonucunda oluşan kategorileri ve alt kategorileri birbirleriyle ilişkilendirilerek farklı şekilde tanımlamaktadır. Bu işlemin yapılmasındaki amaç, verilere gömülü olan olgunun ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (Strauss & Corbin, 1998: 124).

- *Odak kodlama (Focused Coding)*

Charmaz (2006: 57) odak kodlamayı, bir önceki aşamada sık sık tekrar eden ve teori oluşturma süreci için önemli yere sahip kodların belirlenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu aşamada da ilk kodlama aşamasında olduğu gibi araştırmacının verilere ve kodlara karşı yakın olmasının gerekli olduğu tavsiye edilmektedir.

- *Teorik Kodlama (Theoretical Coding)*

Bu aşama kodlamanın son aşaması olarak kabul görmektedir. Mertens (1998), daha önceki aşamalarda oluşturulan ve yapılandırılan temel kategorilerin, bu aşamada doyumluğa ulaştığını ve sürekli olarak yeni kategoriler arama sürecinin tamamlanmış olduğunu belirtmektedir (akt. Jones & Alony, 2011). Teorik kodlama, doyumluğa ulaşmış kategorileri analiz ederek araştırmacıya oluşturulan kavramsal ilişkilerin uygunluğu için bir rehber rolündedir (Glaser, 1992; Glaser & Kaplan, 1996; Jones & Alony, 2011). Charmaz (2006: 63-66)'a göre teorik kodlama, odak kodlama aşamasının gelişmiş bir versiyonudur. Bu aşamada araştırmacı, temel kodların teoriyle nasıl bütünleşeceğini ve ne açıdan ilişkili olduğunu hikaye anlatarak vurgular. Bu nedenle hikaye, geliştirilmek istenen teorinin açıklanması olarak aktarılmaktadır (Chun Tie vd., 2019).

- **Teorik Duyarlılık (Theoretical Sensitivity)**

Bu aşamada araştırmacı verilerde neyin dikkate değer olup olmadığını, eğer önemliyse nasıl anlam çıkartabileceğini planladığı kısımdır. Kısaca teorik duyarlılık, araştırmacının verileri tanımlama yeteneğidir (Glaser, 1978). Teorik duyarlılık sayesinde araştırmacı, verilerden anlam çıkarır ve kavramlar arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurur (Arık & Arık, 2016). Glaser (1992: 27) çalışmasında, GT ile uğraşan bir araştırmacının teorik duyarlılığa sahip olması gerektiğini, aksi halde GT yapmadığını belirtmiştir. Bu nedenle Şekil 1'de görüldüğü gibi, teorik duyarlılık araştırma sürecinin ilk başından son anına kadar devam etmektedir. Araştırmacının teorik duyarlılığını etkileyen bazı etkenler mevcuttur. Strauss & Corbin (1998: 41) çalışmalarında bu etkenleri;

- (1) araştırmacının okumaları (literatür ve çeşitli kaynaklar),
- (2) araştırmacının deneyimi ve mesleki geçmişi ve
- (3) ele alınan analitik süreç şeklinde sınıflandırmaktadır.

- **Çekirdek Kategori (The Core Category)**

Veri analizinin tamamlanmasıyla çeşitli kategoriler oluşmaktadır. Bu kategoriler arasından verilerdeki çeşitliliği en iyi yansıtan ve diğer kategorilerle tutarlı ilişkisi olan ana kategoriye Çekirdek Kategori denilmektedir (Glaser, 1978). Bir başka deyişle çekirdek kategori, araştırmanın ana temasını belirtmekle birlikte yapılan araştırmanın odak noktasının birkaç kelimeye indirgenmiş soyut halidir (Strauss & Corbin, 1998: 146). Ancak hangi kategorinin

çekirdek kategori olarak adlandırılmasının gerekli olduğunun tespiti için Strauss (1987) aşağıdaki gibi bazı kriterler öne sürmüştür;

- (1) “Mümkün olduğu kadar diğer kategoriler ile ilgili olan merkezi bir kategori olmalıdır.
- (2) Veri setinde sık sık tekrar eden kategori olmalıdır.
- (3) Kategorilerle ilişkili ve sık sık tekrarlandığı için doygunluğa ulaşması zaman alacaktır.
- (4) Çekirdek kategori, daha üst bir teori için çıkarım yapmaya fırsat tanır.
- (5) Çekirdek kategorinin ayrıntıları analitik olarak ele alındığından, genel teoriyi sistematik olarak ilerletmektedir.
- (6) Çekirdek kategori, analiz sonucunda maksimum çeşitlilik elde etmeye olanak tanır” (s. 36).

- **Teorik Doyunluk (Theoretical Saturation)**

GT’de doygunluğa, kategoriler için yeni veriler toplanılmadığında ve analiz sonucunda kategoriler için herhangi bir kodlama işlemi yapılmadığında ulaşılır (Glaser, 1978). Kısacası doygunluk, araştırmacının örnekleme işlemi sonlandırmasıdır (Glaser & Strauss, 2006: 61). Araştırmacı verilerin doygunluğa ulaştığından emin olduğu zaman kategorileri, GT ile bütünleştirmeye başlamaktadır (Teppo, 2015: 12). Böylece araştırmacı, veri toplama ve kodlama sürecini sonlandırabilir (Hoda vd., 2010). Ancak doygunluk veri setinde ortaya çıkan kavramların tekrarı olarak ifade edildiğinden yanlış anlaşılabilir (Charmaz, 2006: 113). Bu nedenle Glaser (2001), kategorilerde teorik doygunluğa ulaşıp ulaşılamadığının aşağıda verilen bazı kriterler aracılığı ile değerlendirilebileceğini ifade etmiştir (akt. Charmaz, 2006,);

- (1) “Kategoriler dahilinde hangi karşılaştırmaların yapıldığı incele.
- (2) Bu karşılaştırmalar sonucunda ne tür anlamların türetildiğini not et.
- (3) Bu anlamların ne ifade ettiğini belirle.
- (4) Yapılan karşılaştırmaların gelişmekte olan teoriyi ne derece ifade ettiğini sapt.
- (5) Eğer varsa başka yönlerden ifade edilebilirliğini test et.
- (6) Eğer varsa teoriyi, yeni kavramsal ilişkilere götürüp götürmeyeceğini tespit et” (ss. 113-114).

- **Teorik Örnekleme (Theoretical Sampling)**

Kategoriler oluşturmak için toplanan verilerin devamlılığını sağlayan ve bir önceki örneklemlerden elde edilen sonuçların yönlendirdiği yeni örneklemler bulma sürecidir. Buradaki amaç, veri çeşitliliği sağlamak için yeni katılımcılara veya yeni verilere ulaşmaktır (Jones & Alony, 2011). Bir başka deyişle teorik örnekleme, araştırmacının gelişmekte olan teorisi için hangi verilerin sistematik olarak nasıl toplanacağına karar vermesi anlamına gelmektedir (Glaser & Strauss, 2006: 45). Böylece araştırmacı var olan koşulları değiştirerek yeni örneklemler yapmaktadır. Bu sayede teorik örnekleme, sistematik olarak devam ederek gelişmekte olan teori tarafından şekillenmektedir (Strauss & Corbin, 1998: 203). Ancak dikkat edilmesi gereken nokta, teorik örneklemin rastgele yapılmamasıdır. Eğer araştırmacı gelişigüzel bir yol izleyerek teorik örnekleme yapmaya karar verirse, çalışma odağından uzaklaşmakta ya da belirli bir planı sıkı sıkıya uygularsa analitik süreci kısaltabilmektedir (Strauss & Corbin, 1998: 203). Sonuç olarak teorik örnekleme sürecinde, genel sürecin gelişimi ortaya koyulmakta ve oluşturulan kategorileri açıklayacak kavramların, ifadelerin ve durumların

bulunması amaçlanmaktadır (Charmaz, 2006: 99). Bu süreç, kategorilerde doygunluğa ulaşılasıya kadar devam etmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Birçok yöntem var olan teorilerin doğruluğunu test ederken, birkaçı bir teoriyi gerçekten inşa etmeye çalışmaktadır (Glaser ve Strauss, 1967). Bu inşa aşamasında ise araştırmacının, planladığı araştırma kapsamında araştırma sürecini dikkatli bir şekilde açıklaması gerekmektedir. Bu açıklamanın yapılmasındaki gerekçe ise, gerçekleştirilen çalışmanın diğer araştırmacılar tarafından yapılarak elde edilen sonuçların geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanmasına olanak vermesidir. Bu sebeple bu çalışma, çalışmalarında GT yaklaşımını kullanmak isteyen araştırmacılara genel bir çerçeve vermek amacıyla yazılmış olup GT'nin ne olduğu, yaklaşımın türleri, bu türlerin özellikleri, yaklaşıma ait araştırma süreci ve bu süreç içerisinde göz önünde bulundurulması gereken bileşenler hakkında bilgiler sunulmuştur.

GT yaklaşımı verilerin betimlenmesinden ziyade betimlenen veriler içerisinde araştırmacının büyük öneme sahip olguları keşfetmesine (Strauss & Corbin, 1998: 124), mevcut literatüre karşı hassasiyetlenmesine (Suddaby, 2006), analitik bir süreç boyunca ilerlemesine (Charmaz, 2006: 178) ve süreç sonunda teori oluşturmasına olanak sağlamaktadır. Bu olumlu çıkarımlarla birlikte çalışma sonucunda GGT, SGT ve YGT'nin araştırma sürecinde teorik duyarlılık, teorik örnekleme, sürekli karşılaştırmalı analiz, çekirdek kategori, süreç boyunca not alma, literatür inceleme ve süreç sonunda teori oluşturma gibi bazı aşamalarda ortak olduğu görülmektedir. Ancak bir araştırmacı bu üç tür arasında tercih yapmak isterse bazı kriterleri göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu kriterler aşağıda sunulmuştur (Creswell, 2015);

- (1) Araştırmacının süreç içerisinde ele aldığı işlemleri ifade etme derecesi nedir?
- (2) Analiz sürecinde kullanılacak olan kategoriler, önceden belirlenmiş midir?
- (3) Bir araştırmacı olarak, araştırma yürütücüsünün süreç içerisindeki konumu nedir?
- (4) Teori oluştururken çalışma, hangi soru tipiyle (muhtemel-spesifik) sonlandırılacaktır?
- (5) Araştırmacı kodlama aşamasında nasıl bir yol izleyecektir?

GT yaklaşımını prosedürüne uygun olarak kullanmak isteyen bir araştırmacı, geleneksel prosedürün dışına çıkarak kendi araştırma konusuna ve seçtiği GT türüne uygun bir süreç izlemesi gerekmektedir (Jones ve Alony, 2011). Bu nedenle, yapılan çalışma aracılığı ile mevcut literatürdeki izlenimi genişleterek elde edilen sonuçların daha çeşitli olması umulmakta ve çalışmanın diğer araştırmacılara rehber olmada önemli bir yerinin olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda diğer araştırmacılara;

- Literatürde yapılan çalışmaların GT bileşenleri bakımından incelenmesi,
- Nicel veriler kullanılarak bir GT çalışmasının planlanması (detaylı bilgi Glaser & Strauss, 2006:185) ve
- Bu yaklaşımın araştırmalarda daha fazla kullanılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

Arık, F., & Arık, I. A. (2016). Grounded Teori Metodolojisi ve Türkiye’de Grounded Teori Çalışmaları. *Akademik Bakış Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 58, 285-309. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32971/366444>

Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: a practical guide* (2. Baskı). London: SAGE.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis* (1. baskı). London: SAGE Publications.

Charmaz, K. (2008). Reconstructing Grounded Theory. P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Ed.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (ss. 461–478). London: SAGE Publications.

Chun Tie, Y., Birks, M., & Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.1177/2050312118822>

Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2007). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Creswell, J. W. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (5. Baskı). Boston: Pearson.

Flint, N. (2005). Methodological Conundrums: Confessions of a Latent Grounded Theorist. *Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Parrmatta, Sydney.

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press

Glaser, B. G. (2001) *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.

Glaser, B. G., & Kaplan, W. D. (1996). *Gerund grounded theory: The basic social process dissertation*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing.

Hoda, R., Noble, J., & Marshall, S. (2010). Using Grounded Theory to study the human aspects of Software Engineering. In *2nd Workshop on Human Aspects of Software Engineering, HAoSE 2010 - SPLASH 2010 Workshop Summary*. <https://doi.org/10.1145/1938595.1938605>

Ilgar, M. Z., & Ilgar, S. C. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (temellendirilmiş kuram). *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 197-247.

Jones, M., & Alony, I. (2011). Guiding the use of Grounded Theory in Doctoral Studies: An Example from the Australian Film Industry. *International Journal of Doctoral Studies*, 6, 95-114. <https://doi.org/10.28945/1429>

Martin, P. Y., & Turner, B. A. (1986). Grounded theory and organizational research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 22(2), 141-157. <https://doi.org/10.1177/002188638602200207>

Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları (Orijinal yayın tarihi, 2009).

Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mills J., Birks M., & Hoare K. J. (2014). Grounded theory. In: Mills J and Birks M (eds) *Qualitative methodology: a practical guide* (pp. 107-121). London: SAGE.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Singh, S., & Estefan, A. (2018). Selecting a Grounded Theory Approach for Nursing Research. *Global Qualitative Nursing Research*, 5, 1-9. <https://doi.org/10.1177/2333393618799571>

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis For Social Scientists*, Cambridge University Press, New York.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Suddaby, H. (2006). From The Editors: What Grounded Theory Is Not. *Academy of Management Journal*, 49 (4), 633-642. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.22083020>

Şener, E. (2019). Gömülü teori yaklaşımının yönetim araştırmalarında kullanımı. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1(1), 22-47. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nsb/issue/51274/648636>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource* (3. baskı). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Teppo, A. R. (2015). Grounded Theory Methods. A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping and N. Presmeg (Ed.), *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 3-21). USA: Norma Presmeg.

Walsh, I., Holton, J. A., Bailyn, L., Fernandez, W., Levina, N., & Glaser, B. (2015). What grounded theory is ... a critically reflective conversation among scholars. *Organizational Research Methods*, 18(4), 620-628. <https://doi.org/10.1177/1094428114565028>

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology* (3. baskı). Berkshire: Open University Press [McGraw-Hill Education].

6. EXTENDED ABSTRACT

Prior to commencing a study, researchers should consider certain aspects related to the relevant work and plan the research process accordingly. Such aspects may include the necessity to determine the research method and research problems as well as the purpose in accordance with the determined method, besides careful planning of the research process prepared in accordance with the method. From this standpoint, this study aims to provide a general framework for researchers who want to use the Grounded Theory approach in their studies, give information about it, the types of this approach, the characteristics of these types, the research process of this approach and the components to be considered in this process.

In the event that researchers have decided to use the Grounded Theory approach in their studies, they should first state which type of this approach (Traditional/Classical Grounded Theory, Systematic Grounded Theory and Constructivist Grounded Theory) will be used. The reason for making this distinction is that each type has a different purpose and shapes research processes in line with the relevant purpose. As an example, in the Traditional/Classical Grounded Theory, the creation of a theoretical process is achieved by adhering to direct data, while in the Systematic Grounded Theory, it is formed by interpreting the facts that individuals consider right. Thus, if researchers want to use the Grounded Theory approach in their studies, they should clearly and meticulously determine the purpose of their studies.

Another point that researchers who intend to use the Grounded Theory approach in their studies should pay attention to is the necessity to comprehend the research process followed in this approach. Although this process is perceived as easy and applicable at first glance, it continues in a repeating cycle over a long period of time. Therefore, researchers are to spend a certain amount of effort and time to reach research results while employing this approach in their studies. Despite this, it also turns out that a study may fail to reach a consistent and certain result. The reason for this is the complexity of the researchers' ideas about the type of research process to be used in the Grounded Theory approach, or what the components are related to this process and the importance of these components. Therefore, researchers' knowledge about the general framework and research processes of the methods chosen play a critical role in the validity and reliability of the results.

In the Grounded Theory approach, the selection of the study sample for the purpose is an important step and directs the research process. In the case that the right study sample is not selected, researchers will end up wasting effort and time, and as a result of the study, they are likely to have trouble in producing theory in accordance with the research purpose. Another important step involves the simultaneous collection and analysis of data. A positive aspect of a research process operating in this way is that it allows researchers to collect valid data without straying from the issues they are actually dealing with. As long as researchers follow this process meticulously and patiently, they will successfully perform the theoretical sampling process, which is one of the focal points of the Grounded Theory approach; and when there is no new data to be obtained, they will be able to move to the other important stage, i.e., the theoretical saturation stage.

Researchers should take notes from the beginning to the end of a research process in which the Grounded Theory approach is employed and combine their subjective ideas about the emerging theory in line with these notes with the categories they have formed. The reason is that it allows researchers to plainly perform the code generation process, which plays an important role in extracting the data and reaching the abstract meanings represented by such data, by sticking to the research process. However, researchers should follow the coding stages that are specific to the approach they have chosen during the coding process and reach the core category that represents the focus of the study among the categories created as a result of these stages.

It can be suggested that the results to be obtained can have a more consistent and solid basis to the extent that the researchers who intend to use the Grounded Theory approach as a method explain the research process and the procedures to be applied within the scope of the components. For this reason, with this study, it is hoped that the results obtained can turn out to be more diverse as a consequence of expanding the view in the relevant literature, and it is believed that the present study will contribute to the literature in terms of guiding other researchers.



Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rıfat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bilge ÖZTÜRK*

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 26.04.2023	<p>Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören 210 sınıf öğretmeni adayı (1. sınıftan 65, 2. sınıftan 42, 3. sınıftan 32 ve 4. sınıftan 71) oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Semerci (2016) tarafından geliştirilen Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ) kullanıldığı araştırmada, EDEÖ'nün güvenilirliği tekrar hesaplanmış ve Cranbach Alpha güvenilirlik katsayısı .915 olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde değişken türüne göre Kruskal-Wallis H Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları bölge değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bunun yanında mezun olunan lise türüne göre imam hatip lisesi ile meslek lisesi arasında meslek lisesi lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri farklı değişkenlere göre benzer olduğu söylenebilir. Diğer taraftan önemli bir 21. yüzyıl becerisi olması adına eleştirel düşünmenin geliştirilmesi amacıyla öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların çeşitlendirilmesi önerilmektedir.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Eleştirel düşünme, eğilim, sınıf öğretmeni adayı</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 03.05.2023	
<i>Kabul Tarihi:</i> 04.05.2023	
<i>Basım Tarihi:</i> 21.07.2023	

Investigating of Prospective Elementary Teachers' Critical Thinking Dispositions in Terms of Various Variables

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 26.04.2023	<p>In this study, it was aimed to compare the critical thinking dispositions of prospective elementary teacher in terms of different variables. The research was carried out according to the survey design, which is one of the quantitative research methods. The study group consisted of 210 prospective elementary teachers who are studying at different grade levels (65 1st grade, 42 2nd grade, 32 3rd grade and 71 4th grade) of Bayburt University Faculty of Education Classroom Teaching Undergraduate Program. In order to collect data, Critical Thinking Disposition (CTHD) scale which was developed by Semerci (2016) was used. The reliability of the CTHD was calculated again by researcher and the the Cranbach Alpha reliability coefficient was determined as .915. Kruskal-Wallis H Test, One-Way Analysis of Variance and Mann-Whitney U Test were used in the analysis of the data according to the type of variable. In the study, it was determined that the critical thinking dispositions of the prospective elementary teachers did not differ according to the grade level, gender and the region where they lived before coming to the university. In addition, according to the type of high school graduated, a significant difference</p>
<i>Revised:</i> 03.05.2023	
<i>Accepted:</i> 04.05.2023	
<i>Published:</i> 21.07.2023	

* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Bayburt, Türkiye, bozturk@bayburt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1788-9208

was found between vocational high school and religious high school in favor of vocational high school. Accordingly, it can be said that the critical thinking dispositions of prospective elementary teacher are similar according to different variables. On the other hand, it is recommended to diversify the studies conducted with prospective teachers in order to develop critical thinking as an important 21st century skill.

Keywords: Critical thinking, disposition, prospective elementary teacher

1. GİRİŞ

Çağdaş dünyanın gereksinimleri sonucunda günümüz bireylerinin farklı becerilerle donatılması gerekliliği zorunlu hale gelmiştir. Artık eğitim-öğretim sistemlerinde bilgiyi doğrudan alan bireylerin değil, öğrenmeyi öğrenmiş bireylerin önem kazandığı görülmektedir. Toplumun, dünyanın ve bireylerin değişen ihtiyaçları nedeniyle bireylerin üstleneceği roller de doğrudan etkilenmiştir. Bu doğrultuda edindiği bilgiyi aktif şekilde kullanabilen, bilgiyi üreten, problem çözebilen, iletişim becerilerine ve empati yeteneğine sahip, girişimci ve eleştirel düşünen bireylerin (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Hızla gelişen dünyada çağa ayak uydurabilmek ve başarılı olabilmek için bireylerin sahip olmaları gereken becerileri tanımlayan; kariyer, yaşam ve öğrenme becerilerini açıklamaya çalışan birçok rapor ve araştırma yayımlanmıştır (Beers, 2012; National Research Council [NRC], 2010). 21. yüzyıl dünyasında bireylerin sahip olması beklenen kişisel, kişilerarası ve zihinsel beceriler ve yeterlikler *21. yüzyıl becerileri* olarak ifade edilmektedir. Genel olarak bu beceriler yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, liderlik, kariyer ve yaşam becerileri, iletişim ve işbirliği, bilgi ve medya okuryazarlığı gibi becerileri kapsamaktadır (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). 21. yüzyıl becerileri içerisinde vurgulanan eleştirel düşünme çok boyutlu bir kavram olduğundan dolayı, eleştirel düşünmenin farklı birçok tanımı yapılmıştır. En genel anlamda belirli ölçütlere bağlı kalarak bir yargıya varma durumu olarak ifade edilen eleştirel düşünmenin (Paul ve Elder, 2013), bireylerin ne yaptıkları veya neye inandıklarıyla ilgili karar aşamasındayken mantıklı, yansıtıcı ve derinlemesine düşünme süreci olduğu (Ennis, 1989; Rudd, 2007) belirtilmektedir. Jonhson'a (2000) göre analiz etme, örgütleme ve değerlendirme süreçlerini içeren eleştirel düşünme, bireylerin amaçlı olarak yaptıkları; her türlü bilginin ve varsayımın değerlendirildiği ve farklı boyutlarının, sonuçlarının ve anlamlarının irdelendiği; akıl yürütmenin ve mantığın kullanıldığı ve süreç sonunda belirli fikirlere, davranışlara ve kuramlara varılan bir düşünme şeklidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008). Eleştirel düşünme aynı zamanda, bilim merak ve soru sormayla başladığından dolayı, bilimsel düşünmenin de gerekliliği niteliğindedir (Çolak, Türkkaş-Anasız, Yorulmaz ve Duman, 2019). Üst düzey düşünme becerisi gerektirmesi nedeniyle eleştirel düşünme genel olarak, uygulama veya analiz yapmaktan daha çok değerlendirme ve sentez yapmak olarak ifade edilmektedir (Moore, 2001). Eleştirel düşünme becerisi bireylere, sahip oldukları düşüncelerle ilgili değerlendirme ve fikirlerinin altında yatan nedenlerin farkına varma şansı verirken (Hayırsever ve Oğuz, 2017), eleştirel düşünen bireyler bir durumun anlamını ve sebeplerini sorgulayarak, bilginin gerçekliğini irdelemekte, yanlış ve eksik bilgileri ayıklamakta ve farklı görüşlerden yararlanarak bilgiyi tekrar organize etmekte (Koç-Erdamar ve Bangir-Alpan, 2017), başkalarının fikirlerini doğrudan kabul etmeyip, analiz ederek kendi düşüncelerini oluşturmaktadırlar (Doğanay ve Ünal, 2006).

İlgili literatür incelendiğinde eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme eğilimine ilişkin birçok çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir. İlgili çalışmalarının bir kısmında öğretmenlerin,

öğretmen adaylarının veya öğrencilerin eleştirel düşünme algıları veya eleştirel düşünme eğilimlerine odaklanıldığı; bir kısmında eleştirel düşünmeyle ilgili çalışmaların analizinin yapılmaya çalışıldığı; bir kısmında ise eleştirel düşünme eğiliminin farklı bir değişken ile ilişkisinin irdelendiği belirlenmiştir. Ulusal literatüre bakıldığında Ulusoy ve Karakuş (2018), Hayırsever ve Oğuz (2017), Batur ve Özcan (2020), Durnacı ve Ültay (2020), Emir (2012), Kiriş-Avaroğulları ve Şaman (2020), Ülger (2020), Ocak, Eymir ve Ocak (2016), Koç-Erdamar ve Bangir-Alpan (2017), Kartal (2012), Açışlı (2016), Bayat (2014), Yıldız ve Yılmaz (2020), Güven ve Kürüm (2007), Ocak ve Kutlu-Kalender (2017), Can ve Kaymakçı (2015), Yılmaz (2021), Tümkaya (2011) ve Bayrak'ın (2014) yürüttükleri çalışmalara eleştirel düşünmenin farklı açılardan konu olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin Hayırsever ve Oğuz (2017) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine eğitim inançlarının etkisini; Yıldız ve Yılmaz (2020) sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi; Kartal (2012) fen bilgisi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini; Durnacı ve Ültay (2020) sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme eğilimlerini; Ocak ve Kutlu-Kalender (2017) ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini farklı değişkenler açısından irdelemeyi; Ülger (2020) öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi; Ocak vd. (2016) yine öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini farklı değişkenler açısından belirlemeyi ve karşılaştırmayı; Batur ve Özcan (2020) eleştirel düşünmeyle ilgili tezlerin analizini; Güven ve Kürüm (2007) ise öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmalarında konu edinmişlerdir.

Diğer taraftan uluslararası literatüre göz atıldığında Kawashima ve Shiomi (2007), Huber ve Kuncel (2016), Onwuegbuzie (2001), Qing, Jing ve Yan (2010), Ghaemi ve Mirsaed (2017), Ip vd. (2000), Chukwuyenum (2013) araştırmalarında eleştirel düşünmeyi farklı yönlerden ele almışlardır. Araştırmalardan bir kaçına göz atılacak olursa örneğin; Onwuegbuzie (2001) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini; Qing vd. (2010) sorgulamaya dayalı deneylerin öğretmen adaylarının ve yine Ghaemi ve Mirsaed (2017) sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine üzerine etkisini; Ip vd. (2000) ve Chukwuyenum (2013) akademik başarı ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmalarında irdelemişlerdir.

1.1. Problem Durumu

Eleştirel düşünme eğilimi, bireyin yaşam kalitesini arttıran, zihinsel disiplin sağlayan ve bunun yanı sıra demokratik topluma alt yapı oluşturan bir eğilim olarak ifade edilmektedir (Ocak, Eymir ve Ocak, 2016). Eleştirel düşünme eğilimine sahip olan bireyler; karşılaştıkları problemi anlama ve problemin çözümüne uygun süreçleri belirleme, geçerli ve güvenilir bilgiler kullanma, elde ettikleri verileri yorumlama, deliller ve iddialar arasındaki ilişkiyi mantık çerçevesinde açıklama, sonuçlardan çıkarımlarda bulunma ve tecrübe ettikleri bilgileri yeniden yapılandırma (Fisher, 2007) becerisine sahip olduklarından, günümüz problemlerine yönelik farklı yöntemleri kullanarak çözüm oluşturabilme ve oluşturulan bu çözümün gerçekleşme durumunu test edebilme konusunda (Yıldız ve Yılmaz, 2020) yetkindirler. Eleştirel düşünme eğiliminin bireylere kazandırdığı artılar dikkate alındığında, neden günümüzde özellikle eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği ve eleştirel düşünmenin 21. yüzyıl becerileri içerisinde anıldığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda özellikle eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin yetişmesinde en önemli rolü öğretmenler üstlenmektedirler.

Dolayısıyla bu önemli rolü gerçekleştirmede öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Zira bu beceri konusunda donanımlı olmayan öğretmenlerin, bu beceriyi öğrencilerine kazandıracak sınıf içi etkinlikleri düzenlemelerinin ve dolayısıyla öğrencilerini eleştirel düşünme becerilerine sahip şekilde yetiştirmelerinin zor olduğu aşikârdır. Bu nedenle bireylere küçük yaşlarda eleştirel düşünme becerisini kazandıracak ve geleceğin öğretmenleri olacak olan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenerek buna göre bir yol haritasının çizilmesinin önemli olduğu düşünüldüğünden, araştırmanın problem durumu ve amacı bu önem doğrultusunda çerçevelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eleştirel düşünme kavramına ilişkin yapılmış birçok tanım bulunmakla birlikte, bu tanımların birçoğunun Dewey'in derinlemesine düşünme kavramına dayandığı ileri sürülmektedir (Yılmaz, 2020). Çünkü derinlemesine düşünmenin temelinde de eleştirel düşünmenin temelinde yer alan açık fikirli ve önyargılardan uzak olma gibi davranışlar yer almaktadır. Bu anlamda önemli bir düşünme becerisi olarak görülen ve kökeninde farklı bileşenlerin olduğu bilinen eleştirel düşünme becerisi, bireyin düşünce sistemindeki unsurları ustalıkla yöneterek ve bu unsurlara entelektüel standartlar oluşturarak düşünme yönteminin kalitesini artırdığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Paul ve Elder, 2013). Günümüz dünyasında bu kadar önemli bir içeriğe sahip olan eleştirel düşünme becerisinin hem birey olma açısından hem de çağın gereklerine cevap verme açısından önemi aşikârdır. Bu önem çerçevesinde planlanan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve üniversiteye gelmeden önce yaşamış oldukları coğrafi bölge değişkenleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırma Problemi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmanın problem cümlesi *"sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri farklı değişkenler açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* olarak belirlenmiştir.

1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

Araştırmanın alt problemleri;

- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üniversiteye gelmeden önce yaşamış oldukları coğrafi bölge açısından farklılık göstermekte midir?

şeklindedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından karşılaştırılması hedeflendiği için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama deseni kullanılmıştır. Genel anlamda bir evrenin kendine has özelliklerini anlayabilmek amacıyla gerçekleştirilen tarama deseni (Johnson ve Christensen, 2014), betimleyici bir yapıya sahip olup kurumların ve toplumların yapısını açıklamak (Özdemir, 2014), katılımcılarının bir olaya ya da konuya ilişkin görüşlerini, ilgi, yetenek, tutum ve beceri gibi özelliklerini belirlemek için yürütülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Diğer taraftan tarama deseninde veri toplama aşaması genel olarak büyük araştırma gruplarıyla yürütülür ve bu süreçte envanterler, ölçekler, anketler ve açık uçlu sorular aracılığıyla veriler toplanabilir (Büyüköztürk ve ark., 2014; Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırmada farklı sınıf düzeylerinde öğrenim göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine ek olarak cinsiyet, mezun olunan lise ve üniversiteye gelmeden önce yaşamış oldukları bölge değişkenlerine göre karşılaştırılması amaçlandığından araştırma tarama deseninin doğasına uygundur.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 210 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının 65'i birinci sınıfta, 42'si ikinci sınıfta, 32'si üçüncü sınıfta ve 71'i dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları araştırmacının görev yaptığı kurumda öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları olduklarından, çalışma grubunun belirlenmesinde zaman, işgücü ve para kaybını en aza indirmeyi ana amaç edinen (Büyüköztürk ve ark., 2014) mevcut, kolaylıkla erişilebilen veya gönüllü bireylerin (Johnson ve Christensen, 2014) araştırma kapsamına alındığı seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla Semerci (2016) tarafından geliştirilen ve toplam 49 maddeden oluşan Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ) kullanılmıştır. Ölçek 1 ile 5 arasında derecelendirilmiştir. Semerci (2016) çalışmasında EDEÖ'yü öğretmen adayı ve öğretmenlerden oluşan toplam 1081 kişiye uygulamış ve EDEÖ'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını .96 olarak belirlemiştir. Bu araştırmada ölçeği oluşturan maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplanmış ve .915 olarak belirlenmiştir. Verilerin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,915>0,70$ olduğundan dolayı güvenilirlik katsayısının yeterli seviyede olduğu (Bursal, 2017), başka bir ifadeyle ölçek maddelerinden alınan puanların güvenilir olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analiz edilmesi aşamasında her bir alt problem için kullanılan veri analiz yöntemi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Kullanılan Veri Analizi Yöntemleri

Alt Problemler		Veri Analizi
1. Alt Problem	Sınıf düzeyine göre	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)
2. Alt Problem	Cinsiyete göre	Mann-Whitney U Testi
3. Alt Problem	Lise türüne göre	Kruskal-Wallis H Testi / Mann-Whitney U Testi
4. Alt Problem	Coğrafi bölgeye göre	Kruskal-Wallis H Testi

Sınıf öğretmeni adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Puanlarının (EDEP) sınıf düzeyine göre normallik analizleri incelendiğinde anlamlılık değeri; tüm sınıf seviyeleri için $p > 0,05$ (1. Sınıflar için $p = 0,200 > 0,05$, 2. Sınıflar için $p = 0,714 > 0,05$, 3. Sınıflar için $p = 0,168 > 0,05$ ve 4. Sınıflar için $p = 0,200 > 0,05$) olduğundan sınıf seviyesine göre veri dağılımları 0,05 anlamlılık düzeyinde normal dağılım şartını sağlamaktadır. Bu durumda sınıf seviyesi değişkeni puanları normal dağılım varsayımını sağladığından ve grup sayısı ikiden fazla olduğu için sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirleyebilmek için parametrik testlerden ANOVA kullanılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının EDEP cinsiyete göre normallik analizleri incelendiğinde anlamlılık değeri, kız öğretmen adayları için $p = 0,2 > 0,05$ olup normal dağılıma uymasına rağmen, erkek öğretmen adayları için $p = 0,01 < 0,05$ olduğundan cinsiyete göre veri dağılımları 0,05 anlamlılık düzeyinde normal dağılım şartını sağlamamaktadır. Bu durumda cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının EDEP mezun oldukları lise türüne göre normallik analizleri incelendiğinde Anadolu lisesi ($p = 0,203$), imam hatip lisesi ($p = 0,888$) ve meslek lisesi ($p = 0,163$) mezunu öğretmen adayları için $p > 0,05$ olup normal dağılım şartını sağlamasına rağmen; diğer liselerden mezun öğretmen adayları için $p = 0,027 < 0,05$ olduğundan veri dağılımları 0,05 anlamlılık düzeyinde normal dağılım göstermediğinden, mezun olunan lise türüne göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan fen lisesi mezunu öğretmen adayları sayısı 4 olup, normallik varsayımı analizi için bu sayı yeterli olmadığından verilerin normalliğinin belirlenmesinde fen lisesi mezunu öğretmen adaylarının anlamlılık düzeyi dikkate alınmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile mezun oldukları lise türü arasında, anlamlı farkın hangi lise türleri arasında olduğunu belirlemek için parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının EDEP üniversiteye gelmiş oldukları coğrafi bölgeye göre normallik analizleri incelendiğinde Akdeniz Bölgesi hariç bütün bölgelerde [Karadeniz Bölgesi ($p = 0,558$), Marmara Bölgesi ($p = 0,474$), Doğu Anadolu Bölgesi ($p = 0,961$), İç Anadolu Bölgesi ($p = 0,420$), Güneydoğu Anadolu Bölgesi ($p = 0,573$), Ege Bölgesi ($p = 0,691$)] $p > 0,05$ olup normal dağılıma uymasına rağmen, Akdeniz Bölgesinde $p = 0,023 < 0,05$ olduğundan bölge değişkeni açısından veri dağılımları 0,05 anlamlılık düzeyinde normal dağılım şartını sağlamamaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının üniversiteye gelmiş oldukları bölgeye göre eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait bulgular sırasıyla başlıklar halinde verilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile araştırılarak Levene Testi sonucu $p=0,506$ ($p>0,05$) olduğundan varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre EDEP’nin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2715,447	3	905,149	2,314	,077
Grup içi	80573,709	206	391,135		
Toplam	83289,156	209			

Tablo 2 incelendiğinde ANOVA sonucunda bulunan anlamlılık değeri $p=0,077$ ($p>0,05$) olduğundan sınıf düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının EDEP arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir [$F(3, 206)=2,314$; $p=0,077$].

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U Testi ile araştırılarak analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine Göre EDEP’nin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann- Whitney U	Z	p
Kız	149	105,59	15733,50	4530,500	-,035	,972
Erkek	61	105,27	6421,50			

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunda yer sınıf öğretmeni adaylarının 149’unun kız, 61’inin erkek olduğu görülmektedir. Yine Tablo 3 değerlendirildiğinde Mann-Whitney U Testi sonucunda bulunan anlamlılık değeri, $p=0,972$ ($p>0,05$) olduğundan cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının EDEP arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir (Mann-Whitney U=4530,500; $z=-0,035$; $p=0,972$).

3.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H Testi ile araştırılarak analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre EDEP'nin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Anadolu Lisesi	149	100,87	4	10,119	,038	İmam Hatip Lisesi- Meslek Lisesi
Fen Lisesi	4	145,13				
İmam Hatip Lisesi	17	85,88				
Meslek Lisesi	16	137,09				
Diğer	24	120,46				

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubuna dahil edilen sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türünün 149 kişi ile en fazla Anadolu Lisesi olduğu görülmektedir. Anadolu Lisesini sırası ile diğer liseler, imam hatip lisesi, meslek lisesi ve fen lisesi takip etmektedir. Ayrıca Tablo 4 değerlendirildiğinde Kruskal-Wallis H Testi sonucunda bulunan anlamlılık değeri, $p=0,038$ ($p<0,05$) olduğu için mezun olunan lise türüne göre sınıf öğretmeni adaylarının EDEP arasında anlamlı bir fark vardır [$\chi^2(4, N=210)=10,119$; $p=0,038$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden iki bağımsız örneklem grubunu karşılaştırmada kullanılan Mann-Whitney U Testi kullanılabilir. Kruskal-Wallis H Testi sonrasında yapılacak olan ikili karşılaştırma testlerinde (Mann-Whitney U Testi) hata oranının %5'i aşmaması için Bonferroni Düzeltmesinin yapılması tavsiye edilmektedir. Düzeltmiş anlamlılık değeri, anlamlılık değerinin (0,05) yapılacak olan ikili karşılaştırma testi sayısına (10) bölünerek hesaplandığından, $0,05/10=0,005$ olur. Dolayısıyla yapılacak olan ikili karşılaştırma testlerinde (Mann-Whitney U Testi) esas alınacak anlamlılık değeri 0,005 olarak belirlenmiştir.

İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi grupları için ikili karşılaştırma testi sonucu bulunan anlamlılık değeri, $p=0,003<0,005$ olduğundan bu grupların EDEP arasında Meslek Lisesi lehine anlamlı bir farklılık vardır (Mann-Whitney U=53,500; $z=-2,973$; $p=0,003$).

3.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin üniversiteye gelmeden önce yaşamış oldukları coğrafi bölgeye göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H Testi ile araştırılarak analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşamış Oldukları Coğrafi Bölgeye Göre EDEP'nin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bölge	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Karadeniz	34	105,66	6	1,525	,958
Akdeniz	48	109,15			
Marmara	20	97,65			
Doğu Anadolu	25	113,56			
İç Anadolu	32	98,70			
Güneydoğu Anadolu	36	107,67			
Ege	15	99,80			

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşamış oldukları coğrafi bölge dağılımlarının görece birbirine yakın olduğu söylenebilir. Çalışma grubuna dahil edilen adayların üniversiteye gelmeden önce 48 kişi ile en fazla Akdeniz Bölgesinde ve 15 kişi ile en az Ege Bölgesinde yaşamış oldukları görülmektedir. Yine Tablo 5 değerlendirildiğinde Kruskal-Wallis H Testi sonucunda bulunan anlamlılık değeri, $p=0,958$ ($p>0,05$) olduğundan üniversiteye gelmiş oldukları coğrafi bölgeye göre sınıf öğretmeni adaylarının EDEP arasında anlamlı bir fark yoktur [$X^2(6, N=210)=1,525; p=0,958$].

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın ilk alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeyi bakımından irdelenmiştir ve sınıf düzeyleri bakımından araştırma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Benzer şekilde alan yazında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farkın bulunmadığı çalışmalar mevcuttur (Beşoluk ve Önder, 2010; Durnacı ve Ültay, 2020; Ekinci ve Aybek, 2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerinin eleştirel düşünceleri üzerinde bir farklılık oluşturmaması, adayların lisans öğrenimleri boyunca aldıkları derslerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek yönde etkinliklere ve uygulamalara az yer verildiğini ya da hiç yer verilmediğini akla getirmektedir. Bu konuda özellikle 2018 yılındaki değişikliklerle yürürlüğe giren yeni lisans öğretim programlarında seçmeli ders olarak yer verilen “Eleştirel ve Analitik Düşünme” dersinin işlevinin artırılması adına uygulamalı etkinliklerin tasarlanması sağlanabilir. Diğer taraftan eleştirel düşünme eğiliminin sınıf düzeyine göre değiştiğinin belirlendiği çalışmalar da dikkat çekmektedir. Örneğin; Can ve Kaymakçı (2015), Profetto-McGrath (2003) ve Zayıf (2008) sınıf düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünme eğiliminin arttığını vurgularken, tam tersi şekilde Çetinkaya (2011) ve Akar (2007) birinci sınıfların eleştirel düşünme eğilimlerinin dördüncü sınıflardan yüksek olduğunu belirtmektedir. Alan yazındaki çalışmalara ve bu çalışmanın sonuçlarına dikkat edildiğinde eleştirel düşünme eğilimi ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin tutarlı olmadığı görülmektedir. Bu durumun lisans derslerinin içeriğinden, derslerin işleniş şekillerinden, yine lisans derslerinde öğretmen adaylarını eleştirel düşünmeye sevk edebilecek etkinliklere yer verilip verilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>0,05$). Benzer biçimde alanyazında genel olarak cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirlendiği çalışmalar bulunmaktadır (Coşkun, 2013; Kawashima ve Shiomi, 2007; Kiriş-Avaroğulları ve Şaman, 2020; Korkmaz, 2009; Şen, 2009; Tural ve Seçgin, 2012; Walsh ve Hardy, 1999). Ancak aksi şekilde eleştirel düşünme ile cinsiyet değişkeni arasında ilişkinin olduğuna işaret eden çalışmalar da bulunmaktadır (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Beşoluk ve Önder, 2010; Giancarlo ve Facione, 2001; Yıldız ve Yılmaz, 2020). Örneğin Yıldız ve Yılmaz (2020) sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini cinsiyet değişkenine göre incelediklerinde kadın sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin erkek sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer biçimde Beşoluk ve Önder (2010) da kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanlarının erkek adaylardan yüksek olduğunu

belirlemişlerdir. Diğer taraftan Durnacı ve Ültay (2020) erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin kadın öğretmen adaylarına oranla yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Dikkat edildiğinde alan yazında eleştirel düşünme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki konusunda da farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu konuda bir genelleme yapılması doğru değildir. Ama yine de cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın bulunduğu çalışmalar dikkate alındığında hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme eğilimi düşük olanın lehine geliştirilmesi yönünde çalışmaların yapılmasının değerli olduğu düşünülmektedir.

Üçüncü alt problemde sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Burada imam hatip lisesinden mezun öğretmen adayları ile meslek lisesinden mezun öğretmen adayları arasında meslek lisesi mezunları lehine anlamlı fark belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu farkın kaynağının meslek liselerinde verilen derslerin öğrencileri eleştirel düşünme konusunda daha fazla alt yapıya sahip şekilde yetismeye teşvik etmesi olduğu söylenebilir. Yine meslek lisesinde özellikle uygulama ağırlıklı derslerde öğrencilerin öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla girmiş oldukları diyalogların ve karşılıklı etkileşimlerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu etki yaptığı çıkarımı yapılabilir. Elde edilen bu sonuç Doğanay, Akbulut-Taş & Erden'in (2007) farklı lisans programlarında öğrenim gören üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçlarıyla bire bir aynı olmasa da benzer niteliktedir. Zira Doğanay vd. (2007) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaştığını belirlemişler ve imam hatip ve meslek lisesinden mezun öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının özel ve genel liselerden mezun öğrencilere göre yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Beşoluk ve Önder (2010) mezun olunan lise türü ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olanlar lehine anlamlı farklılık belirlemişlerdir. Bunun yanında eleştirel düşünme eğilimi ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı ilişkinin olmadığını ortaya koyan çalışmalar da dikkat çekmektedir (Can ve Kaymakçı, 2015; Çekin, 2013; Çetinkaya, 2011; Kürüm, 2002; Şen, 2009). Dolayısıyla mezun olunan lise türünün eleştirel düşünme eğilimini etkilediği yönünde bir çıkarım yapılması mümkün değildir. Çalışmalar göstermektedir ki bu konuda da alan yazında ortak bir sonuç elde edilmemiştir.

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemde sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları coğrafi bölgeye göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve bu değişken açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$). Bu sonuç üniversite hayatlarına başlamadan önce ülkemizin yedi farklı bölgesinde yaşamış olan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin benzer olduğuna işaret etmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının farklı bölgelerden üniversiteye gelmiş olsalar bile, eğitim fakültesini tercih ederken aldıkları puanlarının birbirine yakın olmasından ve benzer sosyal ve kültürel altyapıya sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Elde edilen sonuç alan yazınla uyumludur (Akkaya, İşçi ve Susar-Kırmızı, 2018; Beşoluk ve Önder, 2010). Örneğin Akkaya vd. (2018) sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarının yaşadıkları coğrafi bölgeye göre herhangi bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular neticesinde sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, mezun oldukları okul türü ve üniversiteye gelmeden önce

yaşadıkları coğrafi bölge değişkenlerine göre benzer olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisi bireylerin çevrelerindeki olaylara karşı bakış açılarını, olayları değerlendirmelerini ve nihayetinde olayla ilgili değerlendirme yapmalarını sağlayan önemli bir beceri alanıdır. Dahası bireylerin sistemli çalışma alışkanlıkları kazanmalarında ve günlük hayatlarında karşılaştıkları problemlere çözüm üretmelerin için 21. yüzyıl becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisini kazanmaları önemli görülmektedir (Yılmaz, 2021; Yılmaz ve Yanarates, 2022). Sistematik bir düşünme süreci olan eleştirel düşünme becerisi (Korkmaz, 2018) analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme süreçlerine dayalı olarak bir değerlendirme yapma sürecidir (Arıkan, 2018). Bu sürecin özellikle öğrenciler için iyi işletilmesinde öncelikli görevi öğretmenler üstlenmektedir. Çünkü sınıf ortamında öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik edecek öğrenme ortamının tasarlanması ve öğrencilerin eleştirel düşünme sürecinde gereksinimlerinin belirlenmesinde sorumluluk ilk olarak öğretmenlerindir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre benzer olması sevindirici olmakla beraber, yine de önemli bir 21. yüzyıl becerisi olarak görüldüğünden eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının gerekliliği devam etmektedir. Bu açıdan alan yazında özellikle öğretmen adaylarıyla yapılmış olan çalışmaların çeşitlendirilmesi önemlidir. Özellikle eleştirel düşünme becerisinin küçük yaşlarda geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu göz önüne alındığında, okul öncesi çocukların ve ilkököl dönemindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 273-285.

Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Akkaya, N., İşçi, C., & Susar-Kırmızı, F. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 47-63.

Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.

Anagün, Ş.S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.

Arıkan, O. (2018). *OKS, SBS ve TEOG fen bilimleri testi sorularının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Batur, Z., & Özcan, H.Z. (2020). Eleştirel düşünme üzerine yazılan lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 834-854.

Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-168.

Bayrak, B.K. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 25(1), 439-456.

Beers, S.Z. (2012). *21st century skills: Preparing students for their future*. https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf erişim tarihi: 10 Aralık 2020.

Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.

Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA-Education Sciences*, 10(2), 66-83.

Chukwuyenum, A.N. (2013). Impact of critical thinking on performance in mathematics among senior secondary school students in lagos state. *IOSR Journal of Reasearch & Method in Education (IOSR-JRME)*, 3(5), 18-25.

Coşkun, M.K. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (İlahiyat-eğitim dkab karşılaştırması). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 143-162.

Çekin, A. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 25-46.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.

Çolak, İ., Türkkas-Anasız, B., Yorulmaz, Y.İ., & Duman, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 67-86.

Doğanay, A., Akbulut-Taş, M., & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 511-546.

Doğanay, A., & Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim* içinde (s. 209-225). Ankara: Nobel Yayınevi.

Durnacı, Ü., & Ültay, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 5(2), 75-97.

Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.

Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 34-57.

- Ennis, R.H. (1989). Goals for critical thinking curriculum. A. Costa (ed), *Developing minds: A source book for teaching thinking*. Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th Edition). New York: Mcgraw- Hill International Edition.
- Fisher, A. (2007). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghaemi, F., & Mirsaed, S.J.G. (2017). The impact inquiry based learning approach on critical thinking skill of EFL students. *EFL Journal*, 2(2), 89-102.
- Giancarlo, C.A., & Facione, P.A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *Journal of General Education*, 50(1), 29-55.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2007). Teacher candidates' learning styles and critical thinking dispositions. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 60-90.
- Hayırsever, F., & Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Huber, C.R., & Kuncel, N.R. (2016). Does college teach critical thinking? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431-468.
- Ip, W., Lee, D., Lee, I., Chau, J., Wootton, Y., & Chang, A. (2000). Dispositions toward critical thinking: A study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 84-90.
- Johnson, A. (2000). *Using creative and critical thinking skills to enhance learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma araştırmalar* (4. Baskı). (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Kawashima, N., & Shiomi, K. (2007). Factors of the thinking disposition of Japa-nese high school students. *Social Behavior and Personality*, 35(2), 187-194.
- Kiriş-Avaroğulları, A., & Şaman, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 411-434.
- Koç-Erdamar, G., & Bangir-Alpan, G. (2017). Eleştirel düşünme algısı: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.

Öztürk

Korkmaz, Z.S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.

Moore, K.D. (2001). *Classroom teaching skills*, Boston: Mcgraw-Hill.

National Research Council [NRC], (2010). *Exploring the intersection of science education and 21st century skills: A workshop summary*. Washington, DC: The National Academies Press.

Ocak, G., Eymir, E., & Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.

Ocak, İ., & Kutlu-Kalender (2017). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600.

Onwuegbuzie, A. (2001). Critical thinking skills: A comparison of doctoral and masters level student. *College Student Journal*, 35(3), 447-480.

Özdemir, Ö. (2014). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 77-97). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce* (Çev. E. Aslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Profetto-McGrath J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577.

Qing, Z., Jing, G., & Yan, W. (2010). Promoting preservice teachers' critical thinking skills by inquiry-based chemical experiment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4597-4603.

Rudd, R.D. (2007). Defining critical thinking. *Techniques*, 82(7), 46-49.

Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik revize çalışması. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 725-740.

Şen, Ü., (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal World Of Turks*, 1(2), 69-89.

Tural, A., & Seçgin, F. (2012). Sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 63-77.

Tümekaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215- 234.

Ulusoy, B., & Karakuş, F. (2018). Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 684-699.

Ülger, K. (2020). Bloom taksonomisi perspektifinden öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 9(2), 63-70.

Walsh, C.M., & Hardy, R.C. (1999). Disposition differences in critical thinking related to gender and academic major. *Journal of Nursing Education*, 38(4), 149-155.

Yıldız, K., & Yılmaz, B. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 335-353.

Yılmaz, A. (2021). The effect of technology integration in education on prospective teachers' critical and creative thinking, multidimensional 21st century skills and academic achievements. *Participatory Educational Research*, 8(2), 163-199.

Yılmaz, A., & Yanarates, E. (2022). The effect of STEM activities developed within the scope of a science course on 7th grade students' inquiry and innovative thinking skills. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 274-303.

Yılmaz, K. (2020). *Eleştirel ve analitik düşünme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri* (Yüksel lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

6. EXTENDED ABSTRACT

In a rapidly developing world, many researches and reports have been published that define the skills necessary to keep up with the times and be successful and try to determine life, career and learning skills (Beers, 2012; National Research Council [NRC], 2010). Personal, interpersonal and mental skills and competencies that individuals are expected to have in the 21st century world are called 21st century skills. In general, these skills include skills such as creativity and innovation, critical thinking and problem solving, communication and cooperative, leadership, career and life skills, information and media literacy (Anagün, Atalay, Kılıç, & Yaşar, 2016). Since critical thinking emphasized in 21st century skills is a multidimensional concept, there are many different definitions of critical thinking. In the most general sense, critical thinking, which is expressed as a situation of making a judgment by adhering to certain criteria (Paul & Elder, 2013), is a logical, reflective and in-depth thinking process when individuals are deciding what they do or believe (Ennis, 1989; Rudd, 2007) is indicated.

When the relevant literature is examined, it is seen that many studies on critical thinking and critical thinking disposition are carried out. Some of related studies focus on critical thinking perceptions or critical thinking dispositions of teachers, teacher candidates or students; some of them tried to analyze the studies on critical thinking; In some of them, it was determined that the relationship between critical thinking disposition and a different variable was examined. Considering these studies, in this research, it was aimed to compare the critical thinking dispositions of prospective elementary teacher in terms of different variables.

In the research, survey design, one of the quantitative research methods, was used. The study group consisted of 210 prospective elementary teachers who are studying at different grade levels of Bayburt University Faculty of Education Classroom Teaching Undergraduate Program. In order to collect data, Critical Thinking Disposition (CTHD) scale which was developed by Semerci (2016) was used. The reliability of the CTHD was calculated again by researcher and the the Cranbach Alpha reliability coefficient was determined as .915. One-Way Analysis of Variance, Mann-Whitney U Test and Kruskal-Wallis H Test were used in the analysis of the data according to the type of variable.

In the study, it was determined that the critical thinking dispositions of the prospective elementary teachers did not differ according to the grade level, gender and the region where they lived before coming to the university. Similarly, there are studies in the literature where there is no significant difference between the grade level, gender and the region where they lived before coming to the university of teacher candidates and their critical thinking dispositions (Akkaya, İşçi & Susar-Kırmızı, 2018; Beşoluk & Önder, 2010; Coşkun, 2013; Durnacı & Ültay, 2020; Ekinci & Aybek, 2010; Kawashima & Shiomi, 2007; Kiriş-Avaroğulları & Şaman, 2020; Korkmaz, 2009; Tural & Seçgin; 2012; Şen, 2009; Walsh & Hardy, 1999). The fact that the grade level of the prospective elementary teachers do not make a difference on their critical thinking suggests that little or no place is given to activities and practices that will improve the critical thinking skills of the prospective elementary teachers during their undergraduate education.

In addition, according to the type of high school graduated, a significant difference was found between vocational high school and religious high school in favor of vocational high school. It can be said that the source of this difference is that the courses given in vocational high schools lead students to more infrastructure in critical thinking. Again, it can be deduced that the dialogues and mutual interactions of students with their teachers and friends, especially in practice-oriented courses in vocational high schools, have a positive effect on their critical thinking dispositions. This result is similar to the results of the study conducted by Doğanay, Akbulut-Taş & Erden (2007) with university students studying in different undergraduate programs, although not exactly the same.

Critical thinking skill is an important skill area that enables individuals to view their perspectives on the events around them, evaluate events and ultimately evaluate the event. In this context, although it is pleasing that the critical thinking dispositions of prospective elementary teachers are similar according to different variables, it is still necessary to carry out studies on the development of critical thinking as it is seen as an important 21st century skill. In this respect, it is important to diversify the studies conducted with teacher candidates in the literature. Considering that especially critical thinking is a skill that should be developed at an early age, it is recommended to determine the critical thinking dispositions of preschool children and primary school students and evaluate them according to different variables.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Öğretmenlerin Okuldaki Değişim İhtiyacını Belirleme Yeterlikleri: Cinsiyet ve Kıdem Üzerine Bir İnceleme

Dr. Duran MAVİ¹, Dr. Gamze TUTİ²

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
22.05.2023

Düzeltilme Tarihi:
04.06.2023

Kabul Tarihi:
06.06.2023

Basım Tarihi:
21.07.2023

Değişim çeşitli kurumlar ve çalışanlar için olduğu gibi okullar ve öğretmenler için de özel bir anlam taşımaktadır. Etkili bir değişim için öğretmenlerin okullarındaki değişim ihtiyaçlarını belirleme yetilerinin anlaşılması gereklidir. Geçmiş araştırmalar okullarda değişim ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda okul müdürlerinin yeterliklerine ve çeşitli örgütsel değişkenlere odaklanmıştır. Buna karşın öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyaçlarını belirleme yetileri yeterince ele alınmamıştır. Üstelik öğretmen cinsiyetinin ve kıdeminin bu yeti üzerindeki yansımaları da açıklamaya ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle mevcut çalışmada öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyaçlarını belirleme yetileri ile cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin bu yeti üzerindeki yordayıcılığı araştırılmıştır. Çalışmanın verileri Trabzon ilinin Sürmene ilçesinde görev yapan 232 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizi ikili lojistik regresyon ile yapılmıştır. Bulgular öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme becerileri konusunda kendilerini yeterli algıladıklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan öğretmenler teknolojik ve sosyal değişimi takip etmekte birtakım sorunlar yaşamaktadır. Sonuçlar cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme yeterliklerini yordamadığını göstermektedir. Sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara ve politika yapıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Değişim, Değişim İhtiyacı, Yeterlik

Teachers' Competencies to Identify the Need for Change in Schools: An Investigation on Gender and Seniority

Article Info

ABSTRACT

Received:
22.05.2023

Revised:
04.06.2023

Accepted:
06.06.2023

Published:
21.07.2023

Change has a special meaning for schools and teachers, as it does for various organizations and employees. Effective change requires understanding teachers' ability to identify change needs in their schools. Past research has focused on the competencies of school principals and various organizational variables in identifying the need for change in schools. However, teachers' ability to identify school needs for change has not been adequately addressed. Moreover, the reflections of teacher gender and seniority on this ability also need explanation. For this reason, in the present study, teachers' ability to identify change needs in schools and the predictive power of gender and seniority variables on this ability were investigated. The study data were obtained from 232 teachers working in Sürmene district of Trabzon province. Data were analyzed using binary logistic regression. The findings reveal that teachers perceive themselves as competent in identifying the need for change in schools. On the other hand, teachers have some problems in keeping up with technological and social change. The results show that gender and seniority variables do not predict teachers' competencies in identifying

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş, Türkiye, duranmavi@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7244-6448>

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Trabzon, Türkiye, gmzeclskn@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8831-6613>

the need for change in schools. Based on the results, some suggestions were made to researchers and policymakers.

Keywords: Teacher, Change, Change Need, Competence

1. GİRİŞ

Okullar bireylerin yeni beceriler edindikleri, kültürlendikleri ve olumlu davranışlar kazandıkları resmi kurumlardır. Okullar ülkelerinin kalkınmalarına, sosyokültürel ve bireysel gelişime hizmet etmektedir. Bu hizmetin sunum ve uygulama esasları zamana, kamusal taleplere ve toplumsal beklentilere göre belirlenmektedir. Dönemine uyum sağlamakta güçlük çeken, geri kalan ülkelerde yatırımlar okul yaşamı merkeze alınarak gerçekleştirilmektedir. Okulların değişimi de bu anlamda öğrencileri, çalışanları, aileleri ve eğitim politikalarını şekillendiren temel konulardan biridir.

Yunan filozof Herakleitos, değişmeyen tek şeyin değişim olduğunu bildirmektedir. Şüphesiz bu deyiş okulları da kapsamaktadır. Öyle ki kodlama eğitimleri, yapay zeka uygulamaları (Ceylan & Gündoğdu, 2016; Saçan vd., 2022), sosyal içerme ve hakkaniyet çalışmaları (Özdemir, 2018; Topaloğlu & Özdemir, 2020, Mavi vd., 2022) okul araştırmalarının yeni ve değerli öğeleri haline gelmiştir. Bu durum eğitimi ilgilendiren ulusal yaklaşımları da kapsamaktadır. Paralel biçimde uluslararası kurum ve kuruluşlar (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü, Birleşmiş Milletler vb.) teknolojik ve sosyal değişimlerin okullar üzerindeki yansımalarına dikkat çekmektedir. Birer açık sistem olan okul örgütleri de misyonlarının gereklerini yerine getirebilmek için değişim ihtiyaçlarını belirlemektedir. Dahası bu belirleme günümüzde okul aktörlerinin sahip olması gereken yetilerden biri olarak değerlendirilmektedir (Çolakoğlu, 2005; Hargreaves & Goodson, 2006; Woods vd., 2019).

Değişim okullar için yeni bir fenomen değildir. Bodur ve Argon (2019) okulların değişimini eğitimin yenilikçiliği için kaçınılmaz görmektedir. Bir okulun değişim kapasitesi öğrencilere sunulacak hizmetlere ve içeriğe doğrudan hitap etmektedir. Bu noktada eğitim aktörlerine okulların değişimi konusunda önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler ise bu aktörlerin en önemlilerindedir (Şahin & Aydın Demirel, 2019). Araştırmalar öğretmenlerin okulları olumlu yönde etkileyen öğrenci başarısı ve motivasyonu (Ladd & Sorensen, 2017), iş performansı (Polat, 2017) ve okul gelişimi (Postholm, 2018) gibi unsurları biçimlendirdiğini göstermektedir. Dahası pek çok araştırmacı öğretmenleri okullardaki değişim için son derece değerli olarak kabul etmektedir (Cenker & Macaroğlu Akgül, 2011; Gültekin, 2020; Tuti & Ada, 2019). Bu görüşe öğretmenlerin öğrencilere ve okul örgütüne sunduğu avantajlar da eklendiğinde (Beycioğlu & Aslan, 2010) öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme yeterlikleri kritik bir faktör haline gelmektedir.

Öğretmenleri etkileyen değişkenlerin okullar ve öğrenci başarısı üzerinde önemli yordayıcılıkları bulunmaktadır. Okul iklimi (Dulay & Karadağ, 2017; Uline & Tschannen-Moran, 2008) ve liderlik (Seashore vd., 2010) bu anlamda ele alınan popüler örgütsel değişkenlerin bazılarıdır. Ancak bireysel özellikler öğretmenlerin yetilerini, tutumlarını dolayısıyla öğretmenlerin biçimlendirdikleri örgütsel unsurları etkisi altına alabilmektedir. Nitekim araştırmacılar cinsiyet değişkeninin bunlardan biri olduğunu ifade etmektedir (Göçen, 2019; Seferoğlu vd., 2014; Taşdemir & Karahafızlı, 2022). Benzer şekilde kıdem de öğretmenleri etkilemektedir (Çelik & Gencer, 2019; Seferoğlu vd., 2014; Taşdemir & Karahafızlı, 2022). Ancak söz konusu, öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme kapasiteleri olduğunda cinsiyet

ve kıdem değişkenlerinin rolünün netlik kazandığını söylemek zordur. Araştırmacılar okuldaki değişim ihtiyacının belirlenmesi yeterliği hakkında daha çok okul müdürlerine (Ada vd., 2018; Argon & Özçelik, 2008; Keyifli, 2019; Sayracı & Gündüz, 2018; Yıldız, 2012; Tuti & Ada, 2019) odaklanmış, öğretmenlerin fonksiyonlarını görece göz ardı etmiş durumdadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme yeterlikleri ve bu yeterliğin öğretmen cinsiyeti ve kıdemi özelinde irdelenmesi hedeflenmektedir. Bu yolla okuldaki değişim ihtiyacını ele alan literatürün öğretmen başlığının geliştirilmesi arzulanmaktadır. Böylece öğretmenlerin bireysel özellikleri ve okuldaki değişim ihtiyacı arakesitindeki çalışmaların bilgi temelini güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bulguların okulda değişim ve öğretmen yeterlikleri hakkındaki araştırmalara, politikalara katkı sunması beklenmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmenlerin Okuldaki Değişim İhtiyacını Belirleme Yeterliği

Okulların pek çok işlevi bulunmaktadır. Bunlardan biri de toplumsal beklentilerinin karşılanmasıdır. Değişim, bir başka deyişle çağa ayak uydurma da okullardan beklenenler arasındadır (Yüner & Özdemir, 2020). Değişim beklentisinin karşılanması için okulun değişim ihtiyaçları gerçek anlamda analiz edilmelidir. Değişim ihtiyacının analizinin her bir paydaş tarafından yapılması, elde edilen bulguların karşılaştırılması okulların etkililiklerini desteklemektedir. İlgili destek, öğretmen performansından öğrenci başarısına kadar geniş bir yelpazede çarpıcı kazanımlar sunmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacının belirlenmesinde özgün bir konuma olduğu ifade edilmektedir (Beycioğlu & Aslan, 2010; Şahin & Aydın Demirel, 2019; Woods vd., 2019).

Öğretmenler aynı anda öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, ailelerle ve okul yönetimleri ile ilişki içindedir. Bu ilişkiler sırasında yapılan gözlemler okuldaki değişim ihtiyacının ayrıntıları konusunda öğretmenleri önemli bir bilgi kaynağı haline getirmektedir. Dahası, öğretmenler mesleki deneyimlerini ve mesleki gelişimlerini de okuldaki değişimi düzenlemek adına kullanabilmektedir. Sonuç olarak tüm bunlar okuldaki değişim ihtiyacının tespiti ve karşılanması açısından öğretmenler yetilerini bir adım öne çıkarmaktadır.

Yöneticilerin yeterlikleri (Argon & Özçelik, 2008; Yıldız, 2012), örgütsel güven (Çelik & Gencer, 2019; Tuti & Ada, 2019) ve öğretmenlerin okula bağlılığı (Çağlar, 2013) gibi değişkenlerin okuldaki değişimle bağlantısı olduğu bilinmektedir. Araştırmalarda anılan değişkenlerin her biri çoğunlukla öğretmen görüşleri üzerinden yorumlanmaktadır. Öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacı hakkındaki görüşleri değişim planlarının, yeniliklerin uygulamaya konulmasını hızlandırmaktadır. Aksi halde okullardaki bunalımlar kapsamlı krizlere dönüşebilmekte, yönetilmez hale gelme potansiyeli bulunmaktadır.

2.2. Türkiye Bağlamı ve Araştırma Problemi

Türkiye okul temalı araştırmalara sürekli yenilerinin eklendiği ülkelerden biridir. Bu bakımdan Türkiye okullardaki değişim ihtiyacının ele alındığı öğretmen odaklı çalışmalar için özel bir yere sahiptir. Ülkenin geniş öğretmen kadrosu, okullardaki değişimi öğretmen nitelikleri üzerinden çözümlemenin uygun olacağını düşündürmektedir. Fakat Türkiye’de okulların değişim

ihtiyaçlarını ele alan çalışmalar daha çok okul müdürlerinin öncelendiği bir görünüme sahiptir (Ak, 2006; Keyifli, 2019; Sayracı vd., 2019; Yıldız, 2012). Yapılan çalışmalar öğretmenlerin cinsiyetlerinin iyi oluş (Göçen, 2019), tükenmişlik (Seferoğlu vd., 2014) ve uzaktan eğitim (Taşdemir & Karahafızlı, 2022) hakkındaki incelemelerde dikkat edilmesi gereken bir unsur olduğunu göstermektedir. Öğretmenlikte kıdeminin ise değişim (Çelik & Gencer, 2019), tükenmişlik (Seferoğlu vd., 2014) ve uzaktan eğitim (Taşdemir & Karahafızlı, 2022) ile bağlantısı olduğu ortaya konulmuştur. Tüm bunlara karşın okuldaki değişim ihtiyacı ve öğretmenlere ait bireysel faktörlerin kesişimindeki araştırmaların sınırlığı dikkat çekicidir. Bu itibarla mevcut çalışmada öğretmenlerin kurumlarındaki değişim ihtiyacını belirleme yetileri ve bu yetileri yordayan bireysel kaynaklar (cinsiyet ve kıdem özelinde) açıklığa kavuşturulmak istenmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme yeterlikleri ne durumdadır?
2. Öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme yeterlikleri cinsiyet ve kıdem değişkenleri tarafından yordanmakta mıdır?

3. YÖNTEM

Bu çalışmada korelasyonel araştırma desenlerinden yordayıcı desen (prediction design) kullanılmıştır. *Yordayıcı desen* bir değişken hakkında kestirimde bulunabilmeye yardımcı olmaktadır (Creswell, 2011). Mevcut çalışmada kategorik bağımlı ve kategorik bağımsız değişkenler arasındaki yordayıcılık incelendiğinden ikili lojistik regresyona (binary logistic regression) başvurulmuştur. Zira *ikili lojistik regresyon*, kategorik bağımlı değişkenlerin, kategorik bağımsız değişkenler tarafından yordanmasını çözümlenmeye olanak tanımaktadır (George & Mallery, 2022).

3.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim öğretim yılının ilk döneminde Trabzon ilinin Sürmene ilçesinde görev yapan 321 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar bu çokluk içinde uygun örnekleme tekniği (convenience sampling technique) kullanılarak seçilmiştir. *Uygun örnekleme*, kolayca erişilebilen, gönüllü katılımcıların araştırma kapsamına alınmasını ifade etmektedir (Creswell, 2011). Hesaplamalar sonucunda ilgili çokluktan $\alpha=.05$ anlamlılık ve 5% tolerans düzeyinde en az 176 gönüllü öğretmenin araştırmaya katılmasının yeterli olacağına kanaat getirilmiştir. Veri toplama işlemleri sırasında 232 kişiye ulaşılarak bu sayı aşılmıştır. Katılımcılara ait temel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Temel Bilgiler

Kategoriler		n	%
Cinsiyet	Kadın	114	49.1
	Erkek	118	50.9
Kıdem (Yıl)	1-5	173	74.6
	6-10	42	18.1
	11-15	7	3.00
	16-20	7	3.00
	≥ 21	3	1.30
	Toplam		232

3.2. Değişkenler ve Ölçme Araçları

Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme yeterlikleridir. Bağımlı değişkeni çözümlmek için Ak (2006) tarafından geliştirilen *Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri Anketi'nin Okulda Değişim İhtiyacını Belirleme (ODİB)* alt ölçeği kullanılmıştır. *ODİB* dokuz maddeli olup ve beşli Likert'tir. *ODİB*'in orijinal versiyonun faktör yük değerleri .60-.73 aralığında olup madde toplam korelasyon katsayıları .70-.80 aralığındadır. Ölçeğin Cronbach's α güvenilirlik katsayısı .93'tür. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise cinsiyet ve kıdemdir (Tablo 1).

3.3. Veri Toplama

Araştırma verileri toplanmadan önce okul idarelerinden gerekli izin alınmıştır. Katılımcılara görüşlerinin bilimsel amaçlarla kullanılacağı, araştırmada gönüllülüğün esas olduğu bildirilmiştir. Her bir öğretmene araştırmadan diledikleri an ayrılabilceği de iletilmiştir. Veriler katılımcıların demografik bilgilerinin ve *ODİB*'in kombine edildiği bir basılı form aracılığıyla toplanmıştır.

3.4. Analizler

Araştırma verileri MPlus 8.3 ve SPSS 25.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerden önce veri setine ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 , z puanlarının ± 3 aralığında olması gözetilmiştir (Tabachnick & Fidel, 2012). Formların kayıp veri içermemesi de dikkat edilen bir başka önkoşul olmuştur. Analizlerden önce yapılan incelemeler sırasında tüm bu varsayımların sağlandığı görülmüştür.

ODİB'in güvenilirliği Cronbach's α güvenilirlik katsayısı hesaplanarak incelenerek saptanmıştır. Burada α değerinin .60'dan büyük olması benimsenmiştir (Bryman, 2012). Veri toplama aracının geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sırasında, ki-kare (χ^2), root mean square error of approximation (RMSEA), comparative fit index (CFI), Tucker-Lewis index (TLI), ve standardized root mean square residual (SRMR) değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler için şu ölçütler gözetilmiştir: χ^2 için $p > .05$ ($n < 200$), RMSEA $< .08$ (Thakkar, 2020), CFI ve TLI $> .90$, SRMR $< .08$ (Hu & Bentler, 1999). Mevcut çalışmada *ODİB*'in Cronbach's α cinsinden güvenilirlik katsayısının .81 olduğu görülmüştür. *ODİB*'in DFA sonuçları ise şu şekildedir: $\chi^2 = 528.971$ (degrees of freedom [df] = 36, $p < .001$), RMSEA = .06, CFI = .94, TLI = .92, SRMR = .04. Bu değerler bir bütün olarak ele alındığında *ODİB*'in güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmaktadır.

İkili lojistik regresyondan önce veri setinin çoklu doğrusal bağlantı problemi içerip içermediğinin kontrol edilmesi önerilmektedir. Bu noktada bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon için $< .90$, varyans büyütme faktörü için $> .10$ ölçütleri benimsenmiştir (Pallant, 2005). Anılan ölçütler sağlandığından veri setinin çoklu doğrusal bağlantı problemi bulunmadığına kanaat getirilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni (öğretmenlerin değişim ihtiyacını belirleme yeterlikleri) ikili lojistik regresyona alınmadan önce kategorize edilmiştir. Bunun için iki adımlı kümeleme analizinden (two-step cluster analysis) yararlanılmıştır. Kümeleme analizi, benzer eğilimleri

bulunan katılımcıları bir araya getirmeye yaramaktadır. Böylece homojen gruplar oluşturulabilmektedir (George & Mallery, 2022, s. 271) (Tablo 2).

Tablo 2. Kümeleme Analizi Sonuçları

Değişken	Küme	f	%	\bar{x}	ss.
Okuldaki Değişim İhtiyacını Belirleme Yeterliği	1 (Düşük)	94	40.5	3.74	.26
	2 (Yüksek)	138	59.5	4.49	.23

Kısaltmalar: f, Frekans; \bar{x} , Ortalama; ss., Standart Sapma.

Tablo 2’de kümeleme analizinin sonucunda katılımcıların görüşlerinin iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Burada *düşük* kategorisi ($\bar{x}=3.72$, $ss.=.26$) değişim ihtiyacı belirleme yeterliği görece zayıf katılımcıları, *yüksek* kategorisi ($\bar{x}=4.49$, $ss.=.23$) ise değişim ihtiyacı belirleme yeterliği görece güçlü katılımcıları temsil etmektedir. Analizler sırasında bu gruplardan öğretmenlerin değişim ihtiyacını belirleme yeterlikleri şu şekilde kodlanmıştır: *düşük=0*, *yüksek=1*. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise şu şekilde kategorize edilmiştir: cinsiyet (*kadın=0*, *erkek=1*), kıdem (*1-5=0*, *6-10=1*, *11-15=2*, *16-20=3*, $\geq 21=4$).

4. BULGULAR

4.1. Değişim İhtiyacını Değişim İhtiyacını Belirlemeye İlişkin Bulgular

Çalışmanın ilk sorusunun yanıtlanması için katılımcı öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin genel görünümü analiz edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmenlerin Okuldaki Değişim İhtiyacını Belirleme Yeterlikleri

No.	Maddeler	\bar{x}	ss.
1	Dünyada meydana gelen gelişmeler karşısında okulun görev ve işlevlerini yeniden tanımlarım.	4.22	.64
2	Toplumun okuldan beklentilerini sürekli değerlendiririm.	4.27	.66
3	Sürekli toplantılar yaparak toplumun öğrenci ve velilerin beklenti ve isteklerini belirlerim.	4.28	.69
4	Dünyada meydana gelen teknolojik ve sosyoekonomik gelişmelerin eğitim-öğretime ne yönde etki edeceğini belirlerim.	4.05	.79
5	Okulun işleyişini sürekli kontrol eder varsa problemleri ortaya çıkarmaya çalışırım.	4.14	.67
6	Okul üyeleriyle (öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel) sürekli toplantılar yaparak <i>eğitim ve öğretimi etkin kılma</i> konusunda görüşlerini ve fikirlerini	4.11	.73
7	Değişimin okullar için önemini ve gereğini tüm okul üyelerine (öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel) açık-net bir biçimde anlatırım.	4.09	.77
8	Okul üyelerinin değişim baskılarına karşı duyarlı hale gelmesini sağlarım.	4.22	.63
9	Okul üyelerine eğitim alanında meydana gelen gelişmeleri açık ve net bir biçimde anlatırım.	4.34	.69
Toplam		4.19	.44

Kısaltmalar: \bar{x} , Ortalama Puan; ss., Standart Sapma.

4.2. İkili Lojistik Regresyon Analizi

Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması için ilk olarak baz (bağımsız değişkenleri içermeyen) modelin yineleme ve sınıflandırma (blok 0) sonuçları incelenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Yineleme ve Sınıflandırma Sonuçları

Yinelemeler			
-2 LL ^a	Sabit		p
313.226	.379		
313.225	.384		.004
313.225	.384		
Sınıflandırma ^b (Blok 0)			
	0.00	1.00	%
0.00	94	0	100.0
1.00	138	0	.0
Genel			59.5

Kısaltmalar: -2 LL, log Likelihood; p, Anlamlılık.

Notlar: ^aYineleme=3; ^bKesme Değeri=.500.

Tablo 4'te görüldüğü üzere bağımsız modelin ürettiği değerler anlamlıdır ($p < .01$). Sınıflandırma genel oranı % 59.5'tir. Bu oran bağımsız değişkenler modelden çıkarıldığında katılımcıların okuldaki değişim ihtiyacını belirleme yeterliklerinin *düşük* olma olasılığını göstermektedir. Ancak bu değer araştırmanın ikinci sorusu hakkında yorumlama yapabilmek için sınırlıdır. Bu nedenle Omnibus Testi, Cox ve Snell R square (R^2) ve Nagelkerke R^2 katsayıları incelenmiştir. Sonrasında Hosmet ve Lemeshow Testi'yle sınıflandırma değerleri kontrol edilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Omnibus, R^2 , Hosmet ve Lemeshow ve Sınıflandırma Sonuçları

Omnibus Katsayıları			
χ^2	df		p
8.881	5		.114
Model Özeti			
-2 LL	Cox ve Snell R^2 Değeri	Nagelkerke R^2 Değeri	
304.343 ^a	.038	.051	
Hosmet ve Lemeshow Katsayıları			
χ^2	df		p
.031	3		.999
Sınıflandırma ^b (Blok 1)			
	0.00	1.00	%
0.00	0	94	.0
1.00	0	138	100.0
Genel			59.5

Kısaltmalar: χ^2 , Ki-Kare; df, Degrees of Freedom; p, Anlamlılık; -2 LL, log Likelihood; R^2 , R Kare.

Notlar: ^aYineleme=20; ^bKesme Değeri=.500.

Tablo 5'te görülen Omnibus Testi sonuçları *iyilik değeri* (goodness of fit) olarak da bilinmektedir. Buradaki katsayılar kavramsal (bağımsız değişkenlerin eklendiği) modelin baz modelden başarısız olduğunu işaret etmektedir ($p > .05$). Bir başka deyişle araştırmanın kavramsal modeli

bağımsız değişken hakkında yorum yapabilmek için anlamlı sonuçlar üretmemektedir (Pallant, 2005, ss. 167-168). Nitekim B, Wald ve Exp(B) değerleri de bu bulguyu doğrulamaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

Değişkenler	B	SH.	Wald	df	p	Exp(B)	Güven Aralığı (% 95)	
							Düşük	Yüksek
Cinsiyet	-.209	.275	.579	1	.447	.811	.474	1.390
Kıdem			4.134	4	.388			
Kıdem (1)	-.152	.349	.190	1	.663	.859	.434	1.701
Kıdem (2)	1.492	1.092	1.867	1	.172	4.446	.523	37.796
Kıdem (3)	1.550	1.096	2.001	1	.157	4.710	.550	40.333
Kıdem (4)	20.989	23205.4	.000	1	.999	130x10 ⁷	.000	.000

Kısaltmalar: B, Beta; SH., Standart Hata; df, Degrees of Freedom; p, Anlamlılık; Exp(B), Odds Ratio.

Tablo 6'da yer alan sonuçlar incelendiğinde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordamamaktadır ($p > .05$). Bir başka ifadeyle sonuçlar araştırma kapsamında ele alınan cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme yeterliği üzerinde etkisi bulunmadığını göstermektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut çalışmada öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme yetenekleri ele alınmıştır. Bu kapsamda önce katılımcıların konuya ilişkin algıları çözümlenmiştir. Sonrasında cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin katılımcı algıları üzerindeki yordayıcılığı incelenmiştir.

Çalışmanın ilk sorusuyla katılımcıların okullarındaki değişim ihtiyacını belirleme düzeyleri ele alınmıştır. Sonuçlar katılımcıların eğitim alanındaki gelişmeleri yakından takip ettiğini göstermektedir. Bu, öğretmenlerin mesleklerini ilgilendiren konulara ilgi duyduklarını düşündürmektedir. Farklı araştırmalarda da bunu onaylayan bulgularla karşılaşılmaktadır (Çağlar, 2013; Cenker & Macaroğlu Akgül, 2011; Hargreaves & Goodson, 2006). Bu bakımdan araştırma literatürle uyumlu bir görünüme sahiptir. Katılımcılar dünyada meydana gelen teknolojik ve sosyal gelişmeleri ve bunların eğitime yansımalarını yakından izlediklerini ettiklerini belirtmektedir. Ancak burada puanlarının nispeten düşüklüğü katılımcıların bu konuda zorlandıkları fikrini vermektedir. Nitekim geçmiş araştırmalarda eğitimcilerin teknolojik ve sosyal değişime ayak uydurmakta yer yer güçlük çektikleri dile getirilmektedir (Başaran vd., 2021; Thurlings vd., 2015). Çalışma, bu konuda mevcut birikimle örtüşmektedir. Dahası, çalışma öğretmen ve değişim ihtiyacı odaklı araştırmalara katkı sunarak benzerlerinden farklılaşmaktadır. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacının saptanması konusunda müdürler (Ak, 2006; Argon & Özçelik, 2008; Sayracı & Gündüz, 2018) gibi hassas davrandıkları görülmektedir.

Çalışmanın ikinci sorusuyla cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme yetileri üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Bulgular cinsiyetin ve kıdem öğretmenlerin okullarındaki değişim ihtiyacını belirleme yetileri üzerinde anlamlı bir yordayıcılığı bulunmadığını göstermektedir. Bu durum literatürle görece çelişmektedir. Zira araştırmacılar cinsiyetin yenilikçilik (Carmeli & Spreitzer, 2009) ve girişimcilik (Cansız, 2007;

Çermik, 2015) gibi değişimle ilgili konularda üzerinde etkili bir faktör olabileceğini göstermektedir. Mevcut çalışma bu bakımdan literatüre farklı bir bulgu sunmaktadır. Sonuçlar kıdemde de öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme becerileri üzerinde etkisi bulunmadığını göstermektedir. Fakat önceki çalışmalarda kıdemde yordayıcılığının ortaya konulduğu görülmektedir (Cenker & Akgül, 2011; Töremen, 2002). Bu durum mevcut araştırmayı benzerlerinden ayırmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını belirleme potansiyeli farklı örgütsel değişkenlere bağlı olabilir. Nitekim örgütsel bağlılık (Çağlar, 2013), örgütsel güven (Çelik & Gencer, 2019) ve liderlik (Çolakoğlu, 2005; Sayracı vd., 2018; Yıldız, 2012) bu anlamda araştırmacılar tarafından altı çizilen değişkenlerdir. Araştırma okuldaki değişim ve öğretmenlerin değişimdeki rolünün ortaya çıkarılması açısından özgün bir değer taşımaktadır. Zira sonuçlar öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını tespit etme gücüne yüksek düzeyde sahip olduklarını göstermektedir. Bulgularına bağlı kalınarak düşünüldüğünde okuldaki değişim ihtiyacının belirlenmesinin cinsiyete ve kıdeme bağlı olmadığı sonucuna varılmaktadır. Buradan örgütsel değişkenlerin değişim üzerindeki potansiyel gücünün önemli bir düzeyde olduğu çıkarımı yapılabilir.

Araştırma birtakım sınırlılıklar içermektedir. İlk olarak araştırma verileri sadece bir şehirden elde edilmiştir. Dolayısıyla sonuçlarının genellenmesi uygun olmayabilir. İkincisi, değişim ihtiyacı konusundaki görüşlerin tamamı devlet okullarında görev yapan öğretmenlere aittir. Yani araştırma özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerinden yoksundur. Bu durum kapsamlı bir yargıya varabilmeyi güçleştirmektedir. Son olarak öğretmenlerin okuldaki değişim ihtiyacını saptama becerilerinin farklı demografik değişkenler (öğrenim durumu, branş vb.) tarafından etkilenip etkilenmediği bilinmemektedir.

Gelecekteki araştırmalarda öğretmenlerin değişim ihtiyacını belirleme yeterlikleri öğretmen özyeterlikleri kapsamında ele alınabilir. Yapılacak incelemenin nitel araştırma yöntemlerinden biriyle ve farklı bir düzlemde gerçekleştirilmesi bu çalışmanın sonuçlarının gözden geçirilmesi açısından değerlidir. Öğretmenlerin bireysel özelliklerinin okuldaki değişim ihtiyacının saptanması üzerindeki etkisi farklı araştırmacılar tarafından ele alınmalıdır. Eğitim otoriteleri ise öğretmen özyeterliği uygulamalarını destekleyerek öğretmenlerin teknolojik ve sosyal gelişmelere ayak uydurmalarına katkı sunabilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmeleri yakından takip etmelerinin desteklenmesi noktasında okul yöneticilerinin rolü güçlendirilebilir. Cinsiyet ve kıdem gibi demografik değişkenlerin öğretmenlerin değişim ihtiyacını belirleme üzerindeki etkilerini daha kapsamlı/fazla sayıda öğretmen üzerinde uygulama yapmak da araştırmacılara tavsiye edilebilir.

6. KAYNAKÇA

Ada, Ş., Ayık, A., & Tuti, G. (2018). Analyzing the relationship between the innovation management competencies of the school administrators and organizational communication. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*. 5 (25), 1948-1960.

Ak, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri (Uşak ili örneği)* (No: 187440) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Argon, T., & Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 70-89.

Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C., & Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4619-4645.

Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.

Bodur, E., & Argon, T. (2019). Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 75-88.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. bs.). Oxford.

Çağlar, Ç. (2013). Okulların değişime açıklık düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 119-150.

Cansız, E. (2007) *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma* (No: 220667) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Carmeli, A., & Spreitzer, G. M. (2009). Güven, bağlantı ve gelişme: İş yerinde yenilikçi davranışlar için çıkarımlar. *Yaratıcı Davranış Dergisi*. 43(3), 169-191.

Çelik, K., & Gencer, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının değişime ilişkin tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-124.

Çenker, B., & Macaroğlu Akgül, E. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine bakış açılarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 6-14.

Çermik, F. (2015). *Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: yapısal eşitlik modellemesi* (No: 394783) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ceylan, V. K., & Gündoğdu, K. (2018). Bir olgubilim çalışması: Kodlama eğitiminde neler yaşanıyor? *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 1-34.

Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *HAYEF Journal of Education*, 2(1), 63-77.

Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. bs.). Pearson.

Dulay, S., & Karadağ, E. (2017). The effect of school climate on student achievement. E. Karadağ (Eds.), *İçinde The factors effecting student achievement: Meta-analysis of Empirical Studies* (ss. 199-213). Springer.

George, D., & Mallery, P. (2022). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (17. bs.) Routledge.

Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin yaşam anlamı, psikolojik sermaye ve cinsiyetinin psikolojik iyi oluşlarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 135-153.

Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

Keyifli, Ş. (2019). İmam-hatip okulu müdürlerinin değişimi yönetme yeterliği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 167-187.

Ladd, H. F., & Sorensen, L. C. (2017). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. *Education Finance and Policy*, 12(2), 241-279.

Mavi, D., Ayyıldız, P., & Özdemir, M. (2022). A glance through the parental lens: Equity in the education of gifted children. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1555-1577.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı.

Pallant, J. (2005). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*. Allen and Unwin.

Polat, Ş. (2019). Öğretim doyumu ve iş performansı ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 641-651.

Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1-22.

Saçan, S., Tozduman Yaralı, K., & Kavruk, S. Z. (2022). Çocukların "yapay zeka" kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 274-296.

Şahin, S., & Demirel, Ö. A. (2019). Türkiye'de eğitimde değişim ihtiyaçlarına, engellerine ve değişime yön vermeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 88-106.

Sayracı, N., & Gündüz, H. B. (2018). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ve teknolojik liderliği. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(1), 27-61.

Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.

Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Pearson.

Taşdemir, F., & Karahafızlı, H. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. B. Gülbahar (Eds.), *İçinde Eğitim bilimleri alanında uluslararası araştırmalar XIV* (ss. 143-158). Eğitim.

Thakkar, J. J. (2020). *Structural equation modeling: Application for research and practice (with AMOS and R)*. Springer.

Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of educational research*, 85(3), 430-471.

Topaloğlu, H., & Özdemir, M. (2020). Mültecilerin eğitime erişmeleri sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sosyal içerilme beklentileri. *Electronic Turkish Studies*, 15(3), 2033-2059.

Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.

Tuti, G., & Ada, Ş. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilikleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 494-521.

Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73.

Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G., & Boyle, M. (2019). *Restructuring schools, reconstructing teachers: Responding to change in the primary school*. Routledge.

Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 177-198.

Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Okul yenilikçiliği ile öğretmen yaratıcılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 162-179.

6. EXTENDED ABSTRACT

6.1. Introduction

Schools are public institutions where individuals acquire new skills. These institutions produce benefits for their countries. Policies, budgets, and research are organized with this in mind. The change needs of schools are also addressed in this context. Appropriate and successful identification of schools' change needs affects educational/student services. School staff have important responsibilities in this sense. At this point, teachers have critical roles in determining the need for change in schools with their knowledge and experience. These effects of teachers on schools are not independent of the factors affecting teachers. Indeed, school climate and leadership are predictive factors for teachers. This predictive capability is not independent of school change. However, it is difficult to say whether teachers' gender and seniority are within this scope. In other words, it is unknown whether teachers' gender and seniority affect their ability to identify the need for change in schools. In this respect, in the present study, teachers' ability to identify the need for change in the school and the prediction of this ability by gender and seniority were examined with the following two questions:

1. How are teachers' competencies in identifying the need for change in the school?
2. Are teachers' competencies to identify the need for change in schools predicted by gender and seniority variables?

6.2. Method

Prediction designing from correlational research designs was used in the study. The research was conducted in Sürmene district of Trabzon province in the first semester of the 2019-2020 academic year. The study participants were 232 teachers selected among 321 teachers working in this district. A convenience sampling technique was used in the selection of teachers. In the study where the number of male and female teachers was equal, 75% of the participants had seniority between 1-5 years. Identifying the Need for Change at School Scale (INCSS) was used in the study. INCSS is a Likert-type scale with nine-item. Research data were analyzed with MPlus 8.3 and SPSS 25.0. Data are normally distributed, free of multicollinearity, reliable and valid. Since teachers' ability to identify change in schools was considered a categorical variable, binary logistic regression was used in the analyses. Participants' ability to identify the need for change in the school was categorized with the two-step cluster procedure.

6.3. Findings

The findings show that the participants have high scores in following the changes in the field of education. Despite relatively low scores, respondents follow technological and social changes with interest. Teachers have relatively different ideas about sensitizing school staff to change pressures. However, teachers try to sensitize school staff to change in general. The results of the binary regression analysis show that gender and seniority variables do not affect the level of teachers' identification of the need for change in schools. In other words, gender and seniority do not have predictive power on teachers' levels of identifying the need for change in schools.

6.4. Discussion, Conclusion and Recommendations

In line with the literature, the results show that teachers are interested in school change and determining the requirements of this change. However, it is known that a significant portion of past research has been conducted on school principals. In this respect, the present study makes a special contribution to the literature. When considered as a whole, it is seen that teachers, similar to principals, have a high level of perception toward determining the need for change in schools. Another issue addressed in the study is the prediction of gender and seniority variables on teachers' perceptions of identifying the need for change in schools. The results show that gender and seniority do not affect teachers' perceptions of identifying the need for change in schools. This finding is relatively contradictory to the literature. This is because there are limited results that show the opposite. In this respect, the present research points to the role of organizational variables in determining the need for change in schools. The study has some limitations. The most prominent is that the research results were collected from only one point in a time interval. This makes it difficult to generalize the results of the research. Moreover, the research data is based only on the opinions of teachers working in public schools. In that regard, the research makes examining teachers working in private schools difficult. It is recommended that future researchers test the research model at different levels with qualitative research designs. It has a special meaning for educational authorities to support and develop teacher self-efficacy practices and policies to identify the need for change in schools.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Covid 19 Pandemi Sürecinde Birleştirilmiş Sınıfta Öğretmenlik ile ilgili Görüşleri*

Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK**

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
23.05.2023

Düzeltilme Tarihi:
03.06.2023

Kabul Tarihi:
05.06.2023

Basım Tarihi:
21.07.2023

İlkokul kademesi düzeyinde alternatif eğitim uygulamalarından bir tanesi birleştirilmiş sınıf uygulamalarıdır. Türkiye’de ve Dünya’da birleştirilmiş sınıf uygulamalarının mevcut olduğu görülmektedir. Bu çalışmada Covid 19 pandemisi sürecinde birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini başarı ile tamamlamış olan sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflar ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma betimsel nitel bir çalışma olup durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Gaziantep Üniversitesi 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Yapılan araştırmaya göre Covid 19 Pandemisi sürecinde sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yarısından fazlası birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olma konusunda kendisini hazır hissederken, yarısından az kısmı kendisini hazır hissetmemekte, çok az bir kısmı ise kendisini kararsız hissetmektedir. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri kendilerini birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hissetme nedenlerini sırasıyla “BSÖ dersinde öğrenilen bilgilerin yeterliği, kişisel olarak kendini yetiştirmiş olma, BSÖ dersinde verilen ödevler, öğretmenlik uygulaması ve öğretim derslerinin katkısı, BSÖ ile ilgili araştırma yapma, birleştirilmiş sınıf öğretmenin derse konuk edilmesi, birleştirilmiş sınıfta okumak” olarak belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri kendilerini birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hissetmeme nedenlerini sırasıyla “Uygulama ve gözlem yapma fırsatının olmaması, birleştirilmiş sınıfların zorluğu, öz güven eksikliği, yabancı ülke kanun ve yönetmeliklerini bilmemek” olarak ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayları, birleştirilmiş sınıf, birleştirilmiş sınıf öğretmeni, birleştirilmiş sınıf öğretimi

Classroom Teacher Candidates' Views on Teaching in the Multigrade Classroom During the Covid 19 Pandemic Process*

Article Info

ABSTRACT

Received:
23.05.2023

Revised:
03.06.2023

Accepted:
05.06.2023

Published:
21.07.2023

One of the alternative education applications at the primary school level is the multigrade classroom applications. It is seen that there are combined classroom practices in Turkey and in the world. In this study, it is aimed to examine the opinions of primary school teacher candidates who have successfully completed the teaching course in multigrade classes during the Covid 19 pandemic process. This research is a descriptive and qualitative study and was conducted with the case study method. Gaziantep University, in the spring semester of the 2019-2020 academic year, the senior students of the classroom teaching department constitute the study group of the research. According to the research, during the Covid 19 Pandemic process, more than half of senior classroom teaching students feel ready to become teachers in multigrade classrooms. Less than half do not feel ready. Few

* Bu çalışma EYFOR 14 Kongresinde sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Gaziantep-Türkiye, zozturk@gantep.edu.tr, ORCID: [0000-0002-6967-6637](https://orcid.org/0000-0002-6967-6637)

of them feel unstable. The reasons why senior class teachers feel ready to teach in multigrade classes are as follows: "The adequacy of the knowledge learned in the MCT course, being personally self-educated, the homework given in the MCT course, the contribution of the teaching practice and teaching courses, doing research on the MCT hosting the multigrade classroom teacher, reading in the multigrade classes" . The reasons why senior class teachers do not feel ready to teach in multigrade classes are: "Lack of opportunity to practice and observe, difficulty of multigrade classes, lack of self-confidence, not knowing foreign country laws and regulations".

In line with the results of the research, suggestions for practitioners and researchers were presented.

Keywords: Classroom teacher candidates, multigrade classroom, multigrade classroom teacher, multigrade classes teaching

1. GİRİŞ

Cumhuriyet tarihi itibari ile ilkokullarda eğitimin devlet okullarında parasız ve zorunlu olduğunu bilmekteyiz. Devletin en önemli hizmet alanlarından biri olan eğitim; toplumun tüm düzeylerine ulaştırılması, tüm vatandaşların eşit erişim hakkına sahip olması bakımlarından alternatif uygulamaların bulunduğu bir hizmet dalıdır. İlkokul kademesi düzeyinde alternatif eğitim uygulamalarından bir tanesi Birleştirilmiş sınıf uygulamalarıdır. Berry (2000) birleştirilmiş sınıfları bir öğretmen tarafından farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerden oluşan grupta öğretim yapılması olarak tanımlamaktadır. Türkiye’de ve Dünya’da birleştirilmiş sınıf uygulamaları mevcuttur. AB ülkelerinin hemen hemen hepsinde, ABD’de, Japonya ve Kanada gibi birçok ülkede birleştirilmiş sınıflara rastlanmaktadır (Erdem, 2015, s:15). Gelener (2009) yapmış olduğu çalışmada bir çok araştırmacının (Veenman(1995), Little (2006), Mulryan-Kyne (2007) ulaştığı verilere göre İngiltere, İrlanda, İskoçya, Norveç, Çekya, Fransa, Jamaika, Kuzey Kıbrıs, Burkina Faso gibi ülkelerde de birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığını belirtmiştir. Miller (1993)’ün belirttiği gibi çoğu ülkede ortaya çıkış nedenleri benzerlik göstermektedir. Özünde mali endişelerle birlikte halkın okullaşma oranını artırmak adına alternatif bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de birleştirilmiş sınıf uygulamalarının nedenlerini Taşdemir (2012, s.9-12) şu şekilde açıklamaktadır:

Okuldaki Öğrenci Sayısının Azlığı: Türkiye’de küçük ve dağınık yerleşim alanlarında müstakil olarak bir sınıf oluşturmaya yetecek sayıda öğrenci bulunmaması birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu hale getirmektedir.

Köy Yerleşim Birimlerine Yeterli Sayıda Öğretmen Görevlendirilmemesi: Türkiye’de özellikle sınıf öğretmenliği alanında geçmişten beri devam eden öğretmen yetersizliği sorun olmaktadır. Ülkemizdeki öğretmen eğitimi politikaların kısa ve uzun vadeli planlamaları doğrultusunda ve gerçekçi politikalar olarak uygulanmamasının sonucu olarak kırsal kesimlerdeki okullarda öğretmen yetersizliği bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Köy Okullarının Derslik Sayısının Azlığı: Küçük yerleşim birimlerine çok derslikli okulların yapılması ve her bir sınıf seviyesi için öğretmen görevlendirmek ekonomik olarak uygun görülmemektedir. Bu düşünce küçük yerleşim birimlerine maliyeti daha az olan bir iki derslikli okul binaları ve birleştirilmiş sınıf uygulamasını ön görmüştür.

Unesco'nun Birleştirilmiş Sınıf Öğrenme ve Öğretme 2005 EFA İzleme Raporunda birleştirilmiş sınıfların oluşturulma nedenleri on madde ile açıklanmıştır (Little, 2004).

1. Dağınık ve kayıtların az olduğu düşük nüfus yoğunluğuna sahip bölgelerdeki okullarda tüm sınıflardan sorumlu bir veya iki öğretmen olması.
2. Düşük nüfuslu bölgelerdeki okullarda öğretmenlerin bazılarının bağımsız sınıflarda bazılarının ise birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapması.
3. Daha önce bağımsız sınıflarda öğretimin olduğu okullardaki öğrenci ve öğretmen mevcudunun azalması.
4. Nüfusun artması ile birlikte okul ve derslik sayısının artması karşısında öğretmen ve derslik sayısının yeterli olmaması.
5. Ebeveynlerin çocuklarını makul bir uzaklıktaki daha popüler okullara gönderdikleri bölgelerdeki daha az popüler olan okulların öğrenci ve öğretmen sayısının düşmesi.
6. Bir sınıfa kayıt edilen öğrenci sayısının resmi sınıf mevcudu seviyesini geçmesi durumunda bu sınıftaki öğrencilerin bir kısmının diğer sınıftaki öğrencilerle birleştirilmeye ihtiyaç duyulması.
7. Göçebe yaşam tarzına sahip geniş yaş ve sınıf aralığındaki öğrencilerin bir veya daha fazla öğretmenin bulunduğu gezici okullarda öğrenim görmesi.
8. Öğretmenlerin yüksek devamsızlığından dolayı oluşan öğretmen ihtiyacının karşılanamaması.
9. Görevlendirilen öğretmenlerin resmi sayısının bağımsız sınıflarda öğretimi desteklemek için yeterli olduğu ancak çeşitli nedenlerden dolayı sahadaki öğretmen sayısının az olması.
10. Bazı okulların pedagojik sebeplerle öğrencilerin öğretimine bağımsız sınıflar yerine birleştirilmiş sınıflarda devam etmeyi tercih etmesi.

2004-2005 eğitim öğretim yılı verilerine göre Türkiye'de bulunan 35.581 ilköğretim okulundan 16.379'u birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulu olduğu, 27.685 öğretmenin birleştirilmiş sınıflarda görev yaptığı görülmektedir (MEB, 2005). MEB'nin 2011-2012 eğitim öğretim yılı verilerine göre; 10.413 ilköğretim okulunda 305.201 öğrenci birleştirilmiş sınıflarda eğitim almaktadır. Yaklaşık olarak Türkiye'deki ilköğretim okullarının %35'i birleştirilmiş sınıflı okullardır (MEB,2012). 2012 yılı itibari ile Büyükşehir Yasasından dolayı Türkiye'deki köylerin %50'si köyden mahalleye dönüştürülmüştür. MEB istatistiklerinde 2012 yılından önce köy olarak sınıflandırılan yerleşim bölgelerindeki köy okulları dolayısıyla köy okulu sayılarına eklenmemektedir. Mevcut durumda Türkiye'de yaklaşık 7.000 okulun birleştirilmiş sınıflı köy okulu olduğu tahmin edilmektedir (Köy Okulları Değişim Ağı[KODA], 2019: s. 12). Bu sayılardan hareketle birleştirilmiş sınıflı okulların Türk Eğitim Sistemi içerisinde çok büyük ve önemli bir bölümü kapsadığını söyleyebiliriz.

Türk Eğitim Sistemimizin yadsınamayacak bir bölümünü oluşturan birleştirilmiş sınıflı okullardaki uygulamaların sınıf öğretmeni adayları tarafından bilinmesi ve bu okullara atanmaları takdirde bilgilerini hayata geçirmeleri beklenmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi haftada iki saatlik teorik bir derstir. 2019-2020 eğitim öğretim yılı birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinde son sınıf öğrencilerinin seçilen 10 tane birleştirilmiş sınıflı ilk okullarda 4 haftalık gözlem ve uygulama yapabilmeleri için Gaziantep Rektörlüğü ve Gaziantep Valiliğinden izinler alınmıştır. Ancak Covid 19 Pandemisi nedeniyle planlanan etkinlikler yapılamamıştır. Ayrıca BSÖ dersi kapsamında dört sınıfın bir arada olduğu bir okul düşünülerek öğrencilerden öğretmenli ve ödevli derslerin ayrıntılı açıklandığı bir ders planı oluşturma ve bu planı derste sunma ödevi verilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu 2018 yılında eğitim fakültelerinin bölüm ve anabilim dalı yönünden yeniden revize edilmesi ve öğretmen yetiştirme müfredatlarını güncellemiştir. Yeni müfredat 2018-2019 eğitim öğretim yılında başlayan birinci sınıf lisans öğrencileri ile birlikte kademeli olarak yürürlüğe girmiştir (YÖK,2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında (2018) yapılan düzenleme ile daha önceden zorunlu olarak okutulan “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersinin kaldırılarak bu ders içeriğinin alan seçmeli ders olan “İlkokullarda Alternatif Eğitim Uygulamaları” dersi ile sınıf öğretmeni adaylarına okutulduğu görülmektedir. Bu düzenleme ile birlikte sınıf öğretmeni adayları lisans eğitimleri boyunca birleştirilmiş sınıflardaki uygulamalar ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olamadan mezun olabileme ihtimalleri de artmıştır. Hâlbuki yukarıda belirtilen Türkiye’deki birleştirilmiş okul oranları çerçevesinde bakıldığında öğrencilerin ilk atamalarının büyük olasılıkla birleştirilmiş sınıflı okullara olabileceği söylenebilir. Geçmişten beri tüm Dünya’da varlığını devam ettiren bu uygulamaların günümüz toplumunda tamamıyla ortadan kaldırmak mümkün olamayacaktır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okulların gelecekte de varlıklarını devam ettirecekleri ön görülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada covid 19 pandemisi sürecinde Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim (BSÖ) dersini başarı ile tamamlamış olan sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflar ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri kendilerini birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapma konusunda hazır olarak görüyorlar mı?
2. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri kendilerini hazır hissetme ya da hissetmeme nedenlerini nasıl açıklamaktadırlar?

2. YÖNTEM

Bu çalışma betimsel nitel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalarda araştırmaya konu olan durumun var olan haliyle ilgili sorulara yanıt aranmaya çalışılır ya da hipotezler test edilmeye çalışılır (Gay, 1981:153). Bu çalışmada sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflar ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile araştırma yürütülmüştür. Durum çalışması gerçek hayatın, güncel konular veya ortam içerisinde bir durumun araştırma konusu edildiği çalışmalar olduğu söylenebilir (Yin, 2009).

2.1. Araştırma Grubu

Gaziantep Üniversitesi 2019-2020 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Covid 19 pandemisi nedeniyle Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini uzaktan eğitim yoluyla alarak başarılı olmuş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 50 öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak google formu eksik ve hatalı olarak dolduran 8 öğrenci yanıtı çalışma dışında bırakılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Değişken	Gruplar	N
Cinsiyet	Kadın	30
	Erkek	12
Yaş	21	7
	22	13
	23	17
	24	3
	25	1
	27	1
Toplam		42

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 30'unun kadın, 12'sinin erkek olduğu; 17'sinin 23 yaşında, 13'ünün 22 yaşında, 7'sinin 21 yaşında, 3'ünün 24 yaşında, birer öğrencinin de 25 ve 27 yaşlarında olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

13 Mart 2020 tarihinden sonra pandemi sebebiyle Türkiye genelinde eğitim öğretime ara verilmiş ardından uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretime devam edilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu Eğitim Bilimleri öğretim üyelerinden nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesinin görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda son sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflarda öğretim yürütmeye hazır olup olmadıkları ve bu durumun nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Uzaktan eğitime geçilmesi sebebiyle görüşme formu öğrencilere google form aracılığı ile ulaştırılmıştır. Covid 19 pandemisi nedeniyle Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini uzaktan eğitim yoluyla alarak başarılı olmuş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 50 öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak google formu eksik ve hatalı olarak dolduran 8 öğrenci yanıtı çalışma dışında bırakılmıştır.

2.3. Veri Analizi

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, araştırmadan elde edilen verilerin düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmak amacıyla kullanıldığı bir analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analiz ile görüşme ve gözlem sonucu toplanan veriler okuyuculara düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde ulaştırılır. Genellikle önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde veriler sınıflandırılır. Sınıflandırılmış olan verilere dair bulgular özetlenir ve araştırmacının kişisel birikimleri ile yorumlanmaya çalışılır (Kitzinger, 1995). Araştırmada toplanan veriler nitel araştırma konusunda deneyimli iki öğretim üyesinin ayrı ayrı çalışması ile önceden belirlenmiş temalar altında kodlanmaya çalışılmıştır. İlk sorunun cevapları üzerinde öncelikle iki kategori belirlenmişken verilerin analizi sırasında üç kategori olarak değerlendirilmesine karar verilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda incelenmiştir. Oluşturulan kategoriler aşağıda sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla araştırma bulgularının güvenilirliği desteklenmiştir.

3.1. Görüşmenin Birinci Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerine pandemi süreci sırasında aldıkları Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi sonrasında “Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini başarı ile tamamlamış bir öğretmen adayı olarak kendinizi birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olarak çalışmaya hazır hissediyor musunuz?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu soru ile ilgili bulgular şu şekildedir.

Tablo 2. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmen Olarak Çalışmaya Hazır Hissetme Durumu

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olarak çalışmaya hazır hissetme durumu	Katılımcılar
Evet, hazırım	K1, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K14, K16, K19, K20, K24, K25, K28, K29, K31, K33, K34, K35, K37, K39, K40, K41, K42
Hayır, hazır değilim	K2, K3, K4, K11, K12, K13, K15, K17, K21, K22, K26, K27, K30, K32, K36, K38
Kararsızım	K18, K23

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılardan 24 öğretmen adayı kendisini birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olarak çalışmaya hazır olarak hissettiği, 16 öğretmen adayının ise kendisini birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olarak çalışmaya hazır olarak hissetmediği tespit edilmiştir. İki katılımcı ise diğerlerinden farklı olarak kendilerini kararsız hissettiğini belirtmiştir.

3.2. Görüşmenin İkinci Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerine pandemi süreci sırasında aldıkları Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi sonrasında “Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini başarı ile tamamlamış bir öğretmen adayı olarak kendinizi birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olarak çalışmaya hazır hissetme ya da hissetmeme nedenlerinizi açıklar mısınız” sorusu yönlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hissetme nedenleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapmaya Hazır Hissetme Nedenleri

Hazır Hissetme Nedenleri	Katılımcılar
BSÖ dersinde öğrenilen bilgilerin yeterliği	K1, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K14, K16, K19, K24, K25, K28, K29, K31, K33, K34, K35, K37, K39, K40, K41, K42
Kişisel olarak kendini yetiştirmiş olma	K6, K35, K41, K42
BSÖ dersinde verilen ödevler	K24, K28, K29
Öğretmenlik uygulaması ve öğretim derslerinin katkısı	K19, K39
BSÖ ile ilgili araştırma yapma	K20
Birleştirilmiş sınıf öğretmenin derse konuk edilmesi	K40
Birleştirilmiş sınıfta okumak	K28

Tablo 3'e göre öğretmen adayları kendilerini birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hissetme nedenlerini sırasıyla "BSÖ dersinde öğrenilen bilgilerin yeterliği, kişisel olarak kendini yetiştirmiş olma, BSÖ dersinde verilen ödevler, öğretmenlik uygulaması ve öğretim derslerinin katkısı, BSÖ ile ilgili araştırma yapma, birleştirilmiş sınıf öğretmenin derse konuk edilmesi, birleştirilmiş sınıfta okumak" olarak belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının kendilerini en yüksek frekansla birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hissetme nedeni birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinde öğrenilen bilgilerin yeterliliğidir (N=23). Bu nedenle ilgili olarak örnek alıntılar şu şekildedir:

K6 "Evet çünkü kendimi bu dersi aldıktan sonra farklı düzeyde ve yaşlarda öğrencilere bireysel ve gruplar olacak farklı etkinliklerle rehberlik edebileceğimi ve öğrencilerimi kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler olarak yetiştirebilecek şekilde geliştirdiğimi düşünüyorum."

K10 "Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olarak çalışmaya hazır hissediyorum. Çünkü ders planlama ve zaman yönetimi konusunda aldığımız BSÖ dersinin yardımcı olacağını düşünüyorum."

K25 "Evet. Çünkü BSÖ dersi ile öğretim stratejilerini, öğrencilerin düzeyine uygun plan yapmayı ve iletişim gibi konuları öğrendim ve uygulayabiliyorum",

K31 ise "Evet, kendimi birleştirilmiş sınıflarda çalışmaya hazır hissediyorum. Çünkü pratik olarak olmasa da teorik olarak birleştirilmiş sınıflarlar ilgili gerekli bilgileri edinebildiğimi ve birleştirilmiş sınıfların aslında müstakil sınıflara göre öğrenciler açısından çok daha avantajlı olduğunu düşünüyorum." şeklinde hazır hissetme nedenlerini açıklamışlardır.

Kişisel olarak kendini geliştirmiş olma ile ilgili olarak ise K42 "...Öğretmen olarak gerektiğinde zor ve karmaşık durumlar karşısında var olan duruma kendimi uydurabilmeyi, esnek olabilme, öğrencilere rehberlik etme konusunda kendimi geliştirdim..." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

BSÖ dersinde verilen ödevler ile ilişkili olarak K24 "...bu derste yaptığımız ödevler de beni daha yeterli hale getirdi, sanki uygulama yapmış gibi hissettirdi" şeklinde açıklama getirmiştir.

Öğretmenlik uygulaması ve öğretim derslerinin katkısı ile ilgili olarak K19 “...Ayrıca deneyim olarak da öğretmenlik uygulaması ve aldığımız öğretim derslerindeki çalışmalarımızın katkısı asla göz ardı edilemeyecek derecede, fazlasıyla olmaktadır.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

BSÖ ile ilgili araştırma yapma ile ilgili olarak K20 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır; “Çünkü en çok bu konuyu merak ettiğim için daha önce araştırma yaptım”.

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenin derse konuk edilmesi ile ilgili K40 şu şekilde görüşlerini açıklamıştır; “...Ayrıca hocamızın BSÖ dersi için uğraşları çok faydalı oldu özellikle birleştirilmiş sınıfta görev yapan bir hocayı derse almanız bizlerin kafasındaki sorularımızı o hocaya sorarak öğrenmemiz çok faydalıydı.”

Birleştirilmiş sınıfta okumak ile ilgili olarak K28 “Evet hazır hissediyorum. Bu derste yapılan çalışmalar benim için zorlayıcı olmadı çünkü bende ilkokulu birleştirilmiş sınıflı bir okulda okudum...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hissetmeme nedenleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapmaya Hazır Hissetmeme Nedenleri

Hazır hissetmeme nedenleri	Katılımcılar
Uygulama ve gözlem yapma fırsatının olmaması	K2, K3, K4, K11, K12, K15, K17, K22, K26, K27, K30, K32, K38
Birleştirilmiş sınıfların zorluğu	K13, K21
Öz güven eksikliği	K21
Yabancı ülke kanun ve yönetmeliklerini bilmemek	K36

Tablo 4’e göre öğretmen adayları kendilerini birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hissetmeme nedenlerini sırasıyla “Uygulama ve gözlem yapma fırsatının olmaması, birleştirilmiş sınıfların zorluğu, öz güven eksikliği, yabancı ülke kanun ve yönetmeliklerini bilmemek” olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları sıklıkla kendilerini birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hissetmeme nedeni “Uygulama ve gözlem fırsatının olmaması” ile ilgili olarak K3 “Hayır, kendimi hazır hissetmiyorum Çünkü bu ders yaparak yaşayarak öğrenilmesi gereken bir derstir, bizim uygulama ve gözlem yapma şansımız bile olmadı...” şeklinde açıklama yapmıştır.

K17 “... Önemli olan sahada görev yapanları izlemek ve değerlendirmektir. Kendim böyle bir uygulama ve gözlem durumu ile karşı karşıya getirilmediğim için sadece sözel bilgiler ile bu durumu yapamam.”,

K32 ise “Hayır. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda ders yapmanın tecrübe ve yaşantı istediğini düşünüyorum. Öğretmen adayı olarak daha o kadar tecrübe kazanabildiğimi düşünmüyorum. Pandemi şartlarından dolayı dersi teorik ağırlıklı aldığımızdan dolayı uygulama olarak şu an kendimi hazır hissetmiyorum.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Birleştirilmiş sınıfların zor olması ile ilgili olarak K13 “Hayır henüz hazır hissetmiyorum... Birleştirilmiş sınıfta öğretmen olmak zor bir süreç olduğunu düşünüyorum...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öz güven eksikliği ile ilgili K21 “. Hayır henüz hazır hissetmiyorum...Öğretmenin kendine inanması ve güvenmesi çok çok önemli. Kendime bu konuda güvenmiyorum...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Yabancı uyruklu bir öğrencimiz K 36 ise “Yabancı ülke kanun ve yönetmeliklerini bilmemek” ile ilgili olarak “Hayır çünkü kendim yabancı olarak ülkedeki kanunları yönetmelikleri vs bilmediğim için bu kadar sorumluluğu alamayacağımı düşünüyorum...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapma konusunda kararsız hissetmelerinin nedenleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapma Konusunda Kararsız Hissetme Nedenleri

Kararsız hissetme nedenleri	Katılımcılar
Uygulama ve gözlem yapma fırsatının olmaması	K18, K23
Derste verilen ödevler	K18, K23

Tablo 5’e göre her iki öğretmen adayı da (K18, K23) pandemiden dolayı uygulama ve gözlem fırsatlarının olmadığını ancak BSÖ dersinde verilen bilgilerin ve ödevlerin de faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu sebeplerle birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmak konusunda kendilerini kararsız hissettiklerini ifade etmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmaya göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Covid 19 Pandemisi sürecinde Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yarısından fazlası (N=24) birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olma konusunda kendisini hazır hissederken, yarısından az kısmı (N=16) kendisini hazır hissetmemekte, çok az bir kısmı ise (N=2) kendisini kararsız hissetmektedir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Taşdemir (2014) Sınıf öğretmeni adaylarının %42’sinin kendilerini birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim için hazır hissettiklerini, %38’nin teorik açıdan hazır oldukları ancak uygulama bakımından hazır olmadıkları, %13’ü ise hazır olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma ile benzer şekilde Karakuş (2016) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmaya yönelik öz yeterlik algılarının ortalamasının üzerinde olumlu bir şekilde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri kendilerini birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hissetme nedenlerini sırasıyla “BSÖ dersinde öğrenilen bilgilerin yeterliği, kişisel olarak kendini yetiştirmiş olma, BSÖ dersinde verilen ödevler, öğretmenlik uygulaması ve öğretim derslerinin katkısı, BSÖ ile ilgili araştırma yapma, birleştirilmiş sınıf öğretmenin derse konuk edilmesi, birleştirilmiş sınıfta okumak” olarak belirtmişlerdir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini veren öğretim üyesinin dersi uzaktan yürütme konusunda çabaladığını ve bu çabanın öğrenciler tarafından fark edildiğini, verilen ödevlerin, derse konuk edilen birleştirilmiş sınıf öğretmeninin derse olumlu katkılarının olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri kendilerini birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hissetmeme nedenlerini sırasıyla “uygulama ve gözlem yapma fırsatının olmaması, birleştirilmiş sınıfların zorluğu, öz güven eksikliği, yabancı ülke kanun ve yönetmeliklerini bilmemek” olarak ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri özellikle uygulama ve gözlem yapmanın birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapma yeterliliklerinin gelişmesinde etkili olduğunu düşünmektedir. Araştırma ile paralel olarak Karakuş (2016) çalışmasında gezi, gözlem etkinliklerine katılmayan öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik ile ilgili öz yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde düşük bulunmuştur. Bu araştırma sonucu ile benzer şekilde Dursun (2006), Döş ve Sağır (2013), Yıldırım ve Amaç (2020), Güneş ve Şahin (2021) çalışmalarında birleştirilmiş sınıflarda öğretimin zor olduğu, iş yükü fazlalığının çok olduğu ve deneyimin çok önemli olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bayar (2009) çalışmasında elde ettiği sonuçlara dayalı olarak öğretmen yetiştirme programında zorunlu staj uygulamasının yapılması gerektiğini önermektedir. İter (2015) sınıf öğretmeni adayları ile yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıfları zorlu bir süreç olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri kendilerini birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapma konusunda kararsız hissetme nedenleri olarak pandemiden dolayı uygulama ve gözlem fırsatlarının olmadığını ancak BSÖ dersinde verilen bilgilerin ve ödevlerin de faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik oluşturulan öneriler şu şekildedir:

Türkiye’deki ilkokulların yaklaşık %30’unun birleştirilmiş sınıflı ilkokullar olduğu düşünüldüğünde mezun olacak adayların büyük ihtimalle bir birleştirilmiş sınıflı okula atanmaları anlamı çıkarılabilir. Bu sebeple sınıf öğretmeni adaylarının tamamının kendilerini hazır hisseder şekilde lisans eğitimlerini tamamlamaları gerekmektedir.

Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında (2018) yapılan düzenleme ile daha önceden zorunlu olarak okutulan “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersinin kaldırılarak bu ders içeriğinin alan seçmeli ders olan “İlkokullarda Alternatif Eğitim Uygulamaları” dersi ile sınıf öğretmeni adaylarına okutulduğu görülmektedir. Bu düzenleme ile birlikte sınıf öğretmeni adayları lisans eğitimleri boyunca birleştirilmiş sınıflardaki uygulamalar ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olamadan mezun olabilme ihtimalleri de artmıştır. Bu konu ile ilgili öğretmenlik uygulaması dersi içeriğine birleştirilmiş sınıflar ile ilgili uygulama ve gözlem eklenebilir.

Öğretmen adaylarının kendilerini bir öğretmen olarak yeterli hissedecekleri eğitimleri almaları konusunda yüreklendirilebilir. Bunun için öğretmen adaylarının daha yoğun bir

şekilde okul ortamında bulunmaları ve iyi örnek teşkil edecek öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması dersinde danışmanlık etmeleri sağlanabilir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik ile ilgili deneyimlerini paylaşmak üzere mesleğinde başarılı birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile öğretmen adaylarının belirli aralıklarla bir araya gelmeleri için fırsatlar oluşturulabilir.

Yabancı uyruklu öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine entegrasyonlarının sağlanması için eğitim sistemimizdeki kanun yönetmelik bilgilerinin etkili bir şekilde kazandırılması sağlanabilir.

Pandemi sonrasındaki durum (sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yönelik hazır olma durumları) diğer araştırmacılar tarafından araştırılabilir.

Pandemi sonrasındaki durum farklı üniversitelerde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

5. KAYNAKÇA

Bayar, S. A. (2009). *Sınıf öğretmenliği anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflar hakkındaki görüşleri: Gazi Üniversitesi örneği*, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Berry, C. (2000). Multigrade teaching: a discussion document. <http://mutigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fultextberry.pdf>

Creswell, J. W. (2010). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed). London: Sage Publishers.

Döş, İ ve Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetim sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 237-250.

Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.

Erdem, A.R. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Anı Yayınevi

Gay, L. R. (1981). *Educational Research: Competencies for Analysis & Application*. Charles E. Merrill Publishing Co.

Gelener, S. (2009). *Status and role of multigrade teaching in the educational systems and an analysis of North Cyprus practise*. (Unpublished essay) University of Birmingham.

Güneş, A. M. ve Şahin, G. (2021). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Birleştirilmiş Sınıflara İlişkin Bir Değerlendirme: Sorun mu, Çözüm mü?. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3),1539-1551.

İlter, İ. (2015). Primary School Teacher Candidates' Metaphorical Perceptions Related to Multigrade Classes Concept. *Elementary Education Online*, 14(4): 1450-1468

Karakuş, F. (2016). Öğretmen Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni Olmaya Yönelik Yeterlik Algıları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(19), 491 - 510.

Kitzinger, J. (1995). *Qualitative research: Introducing focus groups*. BMJ, 311(7000), 299-302
KODA (2019). Köy Okulları Değişim Ağı Faaliyet Raporu 2018-2019. https://4carma.com/sites/default/files/annual_report/Koda%202018%202019.pdf (Erişim Tarihi: 22.01.2023).

Little, A. W. (2004). Learning and teaching in multigrade settings. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146665?posInSet=1&queryId=482aa9e2-f944-43df-92ea-336d57aa4353> (Erişim Tarihi: 22.01.2023).

MEB (2005). Milli Eğitim İstatistikleri (2004-2005) Ankara.

MEB (2012). Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları; 07.09.2012 tarihli 151 nolu karar, https://www.memurlar.net/common/news/documents/288521/25105720_14043746_birlestirilmis_snflar_haf_ders_prg.pdf (Erişim Tarihi:13.01.2023).

Miller, B. (1991). A review of the qualitative research on multigrade instruction. *Research in Rural Education*, 7(2), 3-12.

Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim: öğretmen el kitabı*. Pegem akademi

Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş Sınıflar Hakkında Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri: Beklenti Ve Metaforlar. *Journal of Turkish Studies*, 9(2), 1459-1475.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F. Ve Amaç, Z. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamaları: Görüş ve öneriler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 203-220.

Yin, R. K. (2009) *Case study research: Design anf method* (4th ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

YÖK (2018). Sınıf öğretmeni lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-YetistirmeLisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (Erişim tarihi: 10.04.2023)

6. EXTENDED ABSTRACT

We know that as of the history of the Republic, education in primary schools is free and compulsory in public schools. Education, which is one of the most important service areas of the state; It is a branch of service with alternative applications in terms of reaching all levels of the society and ensuring that all citizens have equal access rights. One of the alternative education applications at the primary school level is the combined classroom applications. Berry (2000) defines multigrade classes as teaching by a teacher in a group of students from different grade levels. There are combined classroom practices in Turkey and in the world. Combined classes are found in almost all EU countries, in the USA, in many countries such as Japan and Canada (Erdem, 2015, p: 15). As Miller (1993) stated, the reasons for their emergence are similar in most countries. In essence, it appears as an alternative practice in order to increase the schooling rate of the people, together with financial concerns. Taşdemir (2012, p.9-12) explains the reasons for multigrade classroom practices in Turkey as follows:

Low Number of Students in the School: The fact that there are not enough students to form an independent classroom in small and scattered settlements in Turkey makes the application of multigrade classrooms obligatory.

Not Assigning Adequate Number of Teachers to Village Settlements: In Turkey, the shortage of teachers has been a problem since the past, especially in the field of classroom teaching. As a result of the fact that teacher education policies in our country are not implemented in line with short and long-term planning and as realistic policies, the shortage of teachers in schools in rural areas emerges as a problem.

Low Number of Classrooms in Village Schools: It is not economically feasible to build schools with multiple classrooms in small settlements and to assign teachers for each grade level.

It is expected that the practices in schools with multigrade classes, which constitute an undeniable part of our Turkish Education System, will be known by prospective classroom teachers and if they are assigned to these schools, they will put their knowledge into practice. The teaching course in multigrade classes is a two-hour theoretical course per week. Permissions were obtained from the Gaziantep Rectorate and Gaziantep Governorship for the final year students to conduct 4-week observation and practice in the selected 10 multi-class primary schools in the 2019-2020 academic year. However, the planned events could not be held due to the Covid 19 Pandemic. In addition, considering a school with four classes together within the scope of the BSÖ course, the students were given the task of creating a lesson plan in which the lessons with teachers and homework were explained in detail and presenting this plan in the lesson.

With the regulation made in the New Teacher Training Undergraduate Programs (2018), it is seen that the "Multigrade Classes Teaching " course, which was compulsory before, was removed and the content of this course was taught to the classroom teacher candidates with the "Alternative Education Practices in Primary Schools" course, which is an elective course. With this arrangement, the possibility of graduating from the classroom teacher candidates without having sufficient knowledge and skills about the practices in the multigrade classrooms during

their undergraduate education has also increased. However, considering the above-mentioned multigrade school rates in Turkey, it can be said that the first assignments of students are most likely to schools with multigrade classes. It will not be possible to completely eliminate these practices, which have existed all over the world since the past, in today's society. It is foreseen that the schools with the multi-class application will continue their existence in the future.

In this study, it is aimed to examine the opinions of primary school teacher candidates who have successfully completed the teaching course in combined classes during the Covid 19 pandemic process. This research is a descriptive qualitative study. In this study, a case study, one of the qualitative research methods, was carried out in order to examine the opinions of the senior class students of the classroom teaching department about the multigrade classes. Gaziantep University, in the spring semester of the 2019-2020 academic year, the senior students of the classroom teaching department constitute the study group of the research.

According to the research, during the Covid 19 Pandemic process, more than half of senior classroom teaching students feel ready to become teachers in multi-grade classes. Less than half do not feel ready. Few of them feel unstable. The reasons why senior class teachers feel ready to teach in multigrade classes are as follows: "The adequacy of the knowledge learned in the MCT course, being personally self-educated, the homework given in the MCT course, the contribution of the teaching practice and teaching courses, doing research on the MCT hosting the multi-grade classroom teacher, reading in the multigrade classes" .

The reasons why senior class teachers do not feel ready to teach in multigrade classes are: "Lack of opportunity to practice and observe, difficulty of multi-grade classes, lack of self-confidence, not knowing foreign country laws and regulations".

Some suggestions based on the results of the research are as follows. Applications and observations about multigrade classes can be added to the content of the teaching practice course. It can be ensured that pre-service teachers are intensively present in the school environment and that teachers who will set a good example provide counseling in the teaching practice course. In order to share their experiences of teaching in multigrade classrooms, opportunities can be created for classroom teachers who teach successfully multigrade classrooms and prospective teachers to come together at regular intervals. In order to ensure the integration of foreign teacher candidates into the Turkish education system, it can be ensured that the law and regulation information in our education system is effectively gained. The post-pandemic situation (pre-service teachers' readiness for multigrade classroom practices) can be investigated by other researchers. The situation after the pandemic can be done in different universities and the results can be compared.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Bulunan Geçici İlgi Merkezlerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Durumlarının İncelenmesi*

Bülent ÖZER**

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 16.06.2023	<p>Bu çalışma, ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokullarında oluşturulan geçici ilgi merkezlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda durumlarını belirlemek ve yıl içinde oluşturdukları geçici ilgi merkezlerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Nitel desende yapılan bu araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'un Büyükçekmece ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilköğretim bünyesindeki on beş anasınıfı ve on altı bağımsız anaokullarında görev yapan yüz kırk iki öğretmenden oluşmaktadır. Verileri elde etmek amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma ile ilgili veriler toplanırken betimsel tarama modeli kullanılmış ve veriler analiz edilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre; fiziksel alan yeterliği bulunan sınıflarda geçici ilgi merkezi oluşturulma sayısı daha fazladır. Geçici ilgi merkezleri üç ile beş günlük zaman aralığında sınıfta kalırken öğretmenler geçici ilgi merkezlerini grup katılımına uygun olarak hem öğrencilerin aktif katılımını hem de görsel açıdan farkındalık yaratacak şekilde hazırlamaktadırlar. Öğretmenler fiziksel alan yetersizliği ve malzeme temini konularında sorunlar yaşasalar da geçici ilgi merkezleri oluşturdukları görülmüştür.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Öğretmenleri, Geçici İlgi Merkezi, Okul Öncesi Kurumları</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 02.07.2023	
<i>Kabul Tarihi:</i> 03.07.2023	
<i>Basım Tarihi:</i> 21.07.2023	

Investigation of the Situation of Temporary Interest Centers in Pre-School Education Institutions Based on Teachers' Opinions

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 16.06.2023	<p>This study was carried out in order to determine the status of temporary interest centers established in kindergartens and independent kindergartens in primary education, in line with the opinions of teachers, and to determine the temporary interest centers they created during the year. The study group of this qualitative study consists of one hundred and forty-two teachers who work in fifteen kindergartens and sixteen independent kindergartens in the state primary education affiliated to the Ministry of National Education in the Büyükçekmece district of Istanbul. A structured interview form was used to obtain the data. While collecting data about the research, descriptive scanning model was used and themes were created by analyzing the data. According to the results of the research; In classrooms with physical space sufficiency, the number of temporary attention centers is higher. While the temporary attention centers stay in the classroom for three to five days, the teachers prepare the temporary interest centers in accordance with the group participation in a way that will create both the active participation of the students and visual awareness. Although the teachers had problems with the lack of physical space and material supply, it was seen that they created temporary centers of interest.</p> <p>Keywords: Preschool teachers, temporary attention center, Preschool institutions</p>
<i>Revised:</i> 02.07.2023	
<i>Accepted:</i> 03.07.2023	
<i>Published:</i> 21.07.2023	

*Bu çalışma Ahmet Yesevi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimler Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, dönem projesinden üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğrencisi/MEB-Öğretmen, Ahmet Yesevi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimler Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul-TÜRKİYE, behuvar22342234@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-1816-9351

1. GİRİŞ

Eğitim, kişinin hayatı boyunca kendisi için gerekli olan davranışları kazandığı ve bu davranış gelişimi boyunca sistemin içinde aktif rol aldığı, hayatı boyunca devam eden bir süreçtir. Okul öncesi dönemi kapsayan bu süreç, yaşamı devam ettirmek için gereksinim duyulan bu davranışları kazandırabilmek için en önemli dönemdir (Özyürek ve Kılınc, 2015). Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu andan itibaren ilkokula başlamadan önceki dönemi kapsayan çocukların kişilik gelişime ve geleceğine yön veren; fiziki gelişim, bilişsel gelişim, psiko-motor gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişimlerinin en üst noktaya çıkarmaya çalışıldığı eğitim sürecidir (Aysu ve Aral, 2016).

Okul öncesi eğitim dönemi, insan yaşamında diğer dönemlerinin ilk basamağıdır. Bu dönem, aynı zamanda, çocukların kişilik gelişimlerinin ve diğer gelişim alanlarının en hızlı olduğu dönemdir. Okul öncesi eğitim çocuğun topluma uyum sağlaması ve toplumun bir bireyi olması için önemlidir. Bu dönemde eğitim çocuğun kişilik özelliklerine, ihtiyaçlarına, yaşına uygun bir şekilde verilmesi gerekir (Güven ve Azkeskin, 2010).

Okul öncesi eğitimin önemi ülkemizde gündemden güne anlaşılsa da hala birçok kişinin okul öncesi kurumların var olması gerekli özellikleri hakkında yeterince bilgilerinin olmadığı söylenebilir. (Solak, 2007). Özellikle son dönemde okul öncesi eğitim kurumları ülkemiz çapında hızla bir şekilde yaygınlaşsa da bu kurumların malzeme ve donanım olarak yeterli düzeyde olmadığı açıktır. (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003), Eğitimde kalitenin yakalanması için eğitim kurumlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak özellikte tasarımlarının yapılmış olması ve düzenlemelerinin yapılmış olması gereklidir. Etkili bir öğrenmenin olması için öğrenme ortamının dikkatli ve itinalı bir şekilde planlanmasıyla oluşur. 2013 yılında değişiklik yapılan ve pek çok yeniliği beraberinde getiren Okul Öncesi Eğitim Programı'nın amacına uygun şekilde planlanması ve uygulanması için öğrenme merkezlerini içermesi gerekmektedir (MEB, 2013).

2013'te güncellemesi yapılan okul öncesi eğitim programı ile öğretmenlere sınıfların tasarımı konusunda yeni bakış açıları kazandırmayı hedeflemiştir. Programda, öğretmenlerin sınıflarında çocukların etkinliklere daha aktif bir şekilde katılımlarını sağlamayı ve topluluk halinde ya da bireysel olarak becerilerini geliştirmeyi ve bilgilerini yapılandırmayı mümkün kılacak öğrenme merkezleri oluşturulması tavsiye edilmektedir (Öncü, 2017).

Çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınarak, ilgi, ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda merkezlerin düzenlenmesi öğretimin kalitesini artırır. Gerekli zamanda ve durumda sınıf ortamında seçilen temalara uygun belirli bir süre için geçici ilgi merkezleri oluşturulabilir. Oluşturulan bu merkezlerde, araç gereçlerde yapılan değişiklikler çocukların dikkatini çekerek, anlatımı kalıcı hale getirir. Örneğin "Kâğıdın Oluşumu" konulu etkinlik yapılırken; sınıfa kâğıt çeşitleri ve kâğıttan yapılmış olan değişik malzemeler getirilerek geçici ilgi merkezi oluşturulabilir. Bu merkez, çocukların ilgisi doğrultusunda iki veya üç gün, gerektiği durumlarda bir haftaya kadar sınıfta bulunabilir. Çocukların, sınıfın farklı alanlarının kullanması, değişik materyallerle karşılaşması, ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi aynı zamanda gelişim alanlarının tümünün desteklenmesi açısından önemlidir. Öğrenme merkezleri çocuklara, deneme,

uygulama, keşfetme, ,öğrenme, kritik düşünme becerileri kullanma, yaratıcılık, paylaşma becerisi, bağımsız öğrenme, problem çözmeye becerisi kazandırır (MEGEP,2016).

Öğretmenlerin geçerli olan okul öncesi eğitim programına göre oluşturdukları geçici ilgi merkezlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda durumlarının incelenmesi araştırmanın problemini teşkil etmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan geçici ilgi merkezlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda durumlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Geçici ilgi merkezleri sınıflarda nasıl oluşturulmaktadır?
2. Geçici ilgi merkezlerinin sınıflarda kullanımını nasıldır?
3. Sınıflarda oluşturulan geçici ilgi merkezleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitimi kurumunun, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılar özellikle tasarlanmış olması önemlidir. İyi organize edilmiş eğitim ortamları öğrencilerin etkin öğrenmelerini destekler nitelikte olur ve yaratıcı problem çözmeye yeteneklerini geliştirir. Dikkatli ve itinalı planlaması yapılmış eğitim ortamları, eğitim programının istenilen hedefe ulaşmasında önem taşır. Bir eğitim programının gagesine uygun olarak planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim ortamındaki öğrenme merkezlerinin düzgün bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (MEB,2013).

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 yılında üç yaşta okullaşma oranını yüzde on altıdan yüzde elliye, dört yaşta okullaşma oranını yüzde otuz sekizden yüzde yetmiş ve beş yaşta okullaşma oranını ise yüzde doksan dokuzdan yüzde yüze ulaştırmayı hedeflemektedir. Bu çalışma, okul öncesi eğitimin günden güne yaygınlaşması ve okul öncesi eğitimin, ilköğretim için ön basamak olduğundan okul öncesi eğitimin kalitesinin yükseltilmesi açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; doküman analizi, görüşme gibi veri elde etme yöntemlerinin tercih edildiği, olayların ve algıların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulması için bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geniş gruplar üzerinde yürütölen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012:59). Bu araştırma yöntemi nesnelere, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

2.1. Araştırma Grubu

Çalışma grubu 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı İstanbul'un ili Büyükçekmece ilçesindeki ilköğretim bünyesindeki on beş anasınıfında ve on altı bağımsız anaokullarında görev yapan yüz kırk iki öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 1. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Bilgiler*

Öğretmenlere İlişkin bilgiler		N
Çalıştığı kurum	Bağımsız Anaokulu	105
	İlköğretim Okulu Bünyesinde Anasınıfı	37
Öğretmenlikteki meslek yılı	1-5 yıl	30
	6-10 yıl	16
	11-15 yıl	49
	16-20 yıl	27
	21 ve üstü	20
Cinsiyet	Kadın	140
	Erkek	2
Yaş grubu	3 yaş	6
	5 yaş	30
	5 yaş	106
Öğrenim durumu	Ön lisans	6
	Lisans	125
	Yüksek lisans	11

Çalışma grubunda var olan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1' verilmiştir. Bu öğretmenlerden 37 tanesi ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında 105 tanesi bağımsız anaokullarında görev yapmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerden 30 tanesinin mesleki yılı 1-5 arasında, 16 tanesinin mesleki yılı 6-10 arasında, 49 tanesinin mesleki yılı 11-15 arasında, 27 tanesinin mesleki yılı 16-20 arasında, 20 tanesinin mesleki yılı 21 ve üstüdür. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 140 tanesi kadın 2 tanesi erkektir. Öğretmenlerden 6 tanesi 3 yaş grubunu, 30 tanesi 4 yaş grubunu, 106 tanesi 5 yaş grubunu okutmaktadır. Öğretmenlerden 6 tanesi ön lisans, 125 tanesi lisans, 11 tanesi yüksek lisans mezunudur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Veriler, belirli bir konuya ilişkin gerçeklerin sembolik ifadeleri olarak ifade edilen, işlenmemiş kanıtlardır. Bir bilimsel araştırmada elde edilen veriler araştırmanın amacını ortaya koymak için gerekli olan kanıtlardır. Bu kanıtların ne olacağı ve hangi veri toplama araçlarından elde edileceği araştırma planında belirlenir (Balci, 2006).

Görüşme tekniği, nitel yöntem kullanılarak yapılan araştırmalar içinde yer alan veri toplama tekniklerinden birisidir. Görüşme tekniği, araştırmada yer alan bireylerin belli bir konu üzerine duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri, bireylerin iç dünyalarına girerek çalışmaya dair bakış açılarını anlamlandırmaya çalıştıkları tekniktir. Görüşme tekniği aracılığıyla bireylerin tutumlarını, düşüncelerini, zihinsel algılarını ve tepkilerini gözlem sırasında kayıt altına alınamayacak bilgilere ulaşmayı hedefler. Görüşme teknikleri; yapılandırılmış görüşme, yarı

yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve odak grup görüşmesi şeklinde sınıflandırmak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008:120; Sönmez ve G. Alacapınar, 2011:108).

Çalışılan öğretmen grubuyla yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler elde etmek için araştırmacı tarafından yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra araştırmada kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından on dört soruluk yapılandırılmış görüşme formunun ilk beş sorusu öğretmenler hakkındaki bilgilere ulaşmak için diğer dokuz soru ise araştırma verileri elde etmek için hazırlanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılması için yasal izinler il Milli Eğitim Müdürlüğünden ve araştırmayı yapan kişi tarafından okul müdürlerinden de araştırma izni alınmıştır. Görüşmelerin büyük kısmı öğretmenlerle çalıştıkları kurumlarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Çalıştığı kurumda görüşülemeyen öğrenmelerle ise diğer iletişim araçları ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere görüşme formu hakkında ön bilgi verilmiş olup, görüşmeler öngörülen süre olan yirmi ile otuz dakika arasında tamamlanmıştır. Yapılan görüşmelerde gerektiğinde yapılandırılmış görüşme formu üzerine notlar alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde veriler, önceden tespit edilmiş temalara göre özetleme yapılarak yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2008; Çalık & Sözbilir, 2014; Polat & Ay, 2016). Toplanan verileri daha iyi yansıtmak için doğrudan alıntılar sıklıkla yapılır. Bu analiz yönteminde amaç, toplanan verileri düzenlemek, yorumlamak ve okuyucuya ulaştırmaktır. Toplanan veriler, sistematik olarak ve açıkça betimlenir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

3. BULGULAR

Çalışma grubundaki 142 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Geçici ilgi merkezleri ile ilgili öğretmenlere 9 soru sorulmuş, öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre durum ve oluşturulan merkezler temaları oluşturulmuştur. Bu temalar sonrasında kendi içinde kategorilere ayrılmışlardır. Durum temasında 7 kategori bulunmaktadır, öğretmen görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır. Oluşturulan Merkezler temasında 45 kategori bulunmaktadır, öğretmen görüşleri Tablo 3’te yer almaktadır.

3.1.Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

3.1.1.Durum Teması

Durum temasında 8 kategori yer almaktadır. Yeterli/yetersiz alan (142 kişi), malzeme temini (142 kişi), yardımlaşma (142 kişi), oluşturulma süresi (142 kişi), görsel/aktif kullanım (142 kişi), katılım (142 kişi), süre (142 kişi), kıyaslama (142 kişi) şeklindedir.

Tablo 2. *Durum Teması ve Örnek Öğretmen Görüşleri*

Temalar	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Durum	Yeterli/ Yetersiz alan	142	“Geçici ilgi merkezi oluşturmak için yeterli alana sahibim.” (G5) “Geçici ilgi merkezi oluşturmak için az bir alan sahibim.” (G10)
	Malzeme Temini	142	“Malzemeleri okul idaresi temin ediyor.” (G100) “Malzemeleri kendim temin ediyorum.” (G103) “Malzemeleri veliler temin ediyor.” (G118)
	Yardımlaşma	142	“Geçici ilgi merkezlerini kendim hazırlıyorum.” (G30) “Geçici ilgi merkezlerini aynı sınıfları paylaştığım arkadaşım ile hazırlıyorum.” (G35)
	Oluşturulma süresi	142	“Geçici ilgi merkezini 0-2 saat aralığında hazırlıyorum.” (G125) “Geçici ilgi merkezini 2 saat ve üstü zamanda hazırlıyorum.” (G73)
Durum	Katılım	142	“Öğrenciler geçici ilgi merkezlerine bireysel olarak katılım sağlıyorlar” (G70) “Öğrenciler geçici ilgi merkezine grup olarak katılım sağlıyorlar (G11)
	Süre	142	“Geçici ilgi merkezi sınıfta 1-2 gün arası kalıyor” (G80) “Geçici ilgi merkezi sınıfta 3-5 gün arası kalıyor” (G142) “Geçici ilgi merkezi sınıfta 6 gün daha fazlası kalıyor” (G61)
	Kıyaslama	142	“Öğrencilerin ilgisini daha çok öğrenme merkezleri çekiyor” (G65) “Öğrencilerin ilgisini daha çok geçici ilgi merkezleri çekiyor” (G83) “Öğrencilerin ilgisini hem öğrenme merkezleri hem de geçici ilgi merkezleri çekiyor.” (G39)

3.1.2.Oluşturulan Merkezler Teması

Oluşturulan merkezler temasında 45 kategori yer almaktadır. Yaşlılar Haftası (86 kişi), Trafik ve İlk Yardım Haftası (75 kişi), Çocuk Hakları (76 kişi), Engelliler Haftası (77 kişi), İtfaiyeciler (43 kişi), Geri Dönüşüm (86 kişi), Kızılay Haftası (102 kişi), Polis Haftası (47 kişi), Yerli Malı Haftası (109 kişi), Sağlığımız (76 kişi), Hayvanları Koruma Günü (92 kişi), Bölgelerimiz (37 kişi), Renkler (93 kişi), Mevsimler (103 kişi), Meslekler (93 kişi), Gezegenler (88 kişi), Çiftlik Hayvanları (51 kişi), Kelebeğin Oluşumu (42 kişi), Çanakkale Zaferi (1 kişi), İstiklal Marşı'nın Kabulü (1 kişi), Bilim ve Teknoloji Haftası (1 kişi), Dünya Su Günü (1 kişi), Türk Kültürü Haftası (1 kişi), Canlılar (1 kişi), Haftanın Günleri (1 kişi), Şekiller (1 kişi), Rakamlar (1 kişi), Duygular (1 kişi), Değerler Eğitimi (1 kişi), Doğamız (1 kişi), Besinler (2 kişi), Milli Bayramlar (5 kişi), Dini Bayramlar (3 kişi), Müzeler (1 kişi), Vücudumuz (1 kişi), Orman Haftası (5 kişi), Kitap Haftası (1 kişi), Otizm Farkındalık Günü (1 kişi), Sayılar (1 kişi), Tiyatrolar Günü (1 kişi), Yeşilay Haftası (4 kişi), Hava

Olayları (2 kişi), Ünlü Ressamlar (1 kişi), Gece Gündüz (1 kişi), İletişim Araçları (1 kişi) şeklindedir.

Tablo 3. *Oluşturulan Merkezler Teması ve Örnek Öğretmen Görüşleri*

Temalar	Kategoriler	Görüş Sayısı	Örnek Görüşler
Oluşturulan Merkezler	Yaşlılar Haftası	86	"Yaşlılar Haftası konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G134)
	Trafik ve İlk Yardım	75	"Trafik ve İlk Yardım Haftası konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G109)
	Çocuk Hakları	76	"Çocuk Hakları konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G50)
	Engelliler Haftası	77	"Engelliler Haftası konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G15)
	İtfaiyeciler	43	"İtfaiyeciler konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G27)
	Geri Dönüşüm	86	"Geri dönüşüm konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G88)
	Kızılay Haftası	102	"Kızılay Haftası konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G20)
	Polis Haftası	47	"Polis Haftası konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G114)
	Yerli Malı Haftası	109	"Yerli Malı Haftası geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G122)
	Sağlığımız	76	"Sağlığımız konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G45)
	Hayvanları Koruma Günü	92	"Hayvanları Koruma Günü konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G96)
	Bölgelerimiz	37	"Bölgelerimiz konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G2)
	Meslekler	93	"Meslekler konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G76)
	Mevsimler	103	"Mevsimler konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G23)
	Renkler	93	"Renkler konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G54)
	Gezegenler	88	"Gezegenler konulu geçici ilgi merkezini oluşturuyorum." (G41)
	Çiftlik Hayvanları	51	"Çiftlik Hayvanları konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G18)
	Kelebeğin Oluşumu	42	"Kelebeğin oluşumu konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G137)
	Çanakkale Zaferi	1	"Çanakkale Zaferi konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G95)
	İstiklal Marşı'nın	1	"İstiklal Marşı'nın Kabulü konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G95)
Bilim ve Teknoloji	1	"Bilim ve Teknoloji Haftası konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G41)	

Oluşturulan Merkezler	Dünya Su günü	1	"Dünya Su Günü konulu geçici ilgi merkezini oluşturuyorum." (G41)
	Türk Kültürü Haftası	1	"Türk Kültürü Haftası konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G41)
	Canlılar	1	"Canlılar konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G26)
	Haftanın Günleri	1	"Haftanın Günleri konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G26)
	Şekiller	1	"Şekiller konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G26)
	Rakamlar	1	"Rakamlar konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G26)
	Duygular	1	"Duygular konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G26)
	Değerler Eğitimi	1	"Değerler Eğitimi konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G108)
	Doğamız	1	"Doğamız konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G107)
	Besinler	2	"Besinler konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G119)
	Milli Bayramlar	5	"Milli Bayramlar konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G106)
	Dini Bayramlar	3	"Dini Bayramlar konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G29)
	Müzeler	1	"Müzeler konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G29)
	Vücudumuz	1	"Vücudumuz konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G29)
	Orman Haftası	5	"Orman Haftası konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G112)
	Kitap Haftası	1	"Kitap Haftası konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G71)
	Otizm Farkındalık	1	"Otizm Farkındalık Günü konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G27)
	Sayılar	1	"Sayılar konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G131)
	Tiyatrolar Günü	1	"Tiyatrolar Günü konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G113)
	Yeşilay Haftası	4	"Yeşilay Haftası konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G132)
	Hava Olayları	2	"Hava Olayları konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G118)
	Ünlü Ressamlar	1	"Ünlü Ressamlar konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G112)
	Gece Gündüz	1	"Gece Gündüz konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G112)
	İletişim Araçları	1	"İletişim Araçları konulu geçici ilgi merkezi oluşturuyorum." (G114)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç

Bu araştırmada; MEB Okul Öncesi Eğitimi programında var olan geçici ilgi merkezlerine yönelik öğretmen görüşleri incelenmiş ve geçici ilgi merkezlerinin durumları ve oluşturulan geçici ilgi merkezleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğunu; sınıf fiziksel alanı az olan, geçici ilgi merkezini sıfır ile iki saat içinde oluşturan ve malzeme teminini kendileri yapan katılımcılar oluşturmaktadır. Sınıfların bazılarında fiziksel alan yetersizliğinden dolayı yıl içinde oluşturulan geçici ilgi merkezlerinin sayısının az olduğu saptanmıştır. Fiziksel alan yeterli bulunan sınıflarda geçici ilgi merkezi oluşturulma sayısı daha fazladır. Geçici ilgi merkezleri üç ile beş günlük zaman aralığında sınıfta kalırken öğretmenler geçici ilgi merkezlerini grup katılımına uygun olarak hem öğrencilerin aktif katılımını hem de görsel açıdan farkındalık yaratacak şekilde hazırlamaktadırlar. Geçici ilgi merkezlerinden yıl içinde en fazla Kızılay konulu geçici ilgi merkezi, yerli malı konulu geçici ilgi merkezi ve mevsimler konulu geçici ilgi merkezleri ön plana çıkmaktadır.

Sonuç olarak; öğretmenlerin fiziksel alan yetersizliği ve malzeme temini konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sazlı,(2019)'nın yaptığı öğrenme merkezleri ile ilgili çalışmasında öğrenme merkezlerini oluştururken öğretmenlerin büyük bölümü alan yetersizliği ve malzeme temini konusunda zorluk yaşadığını ifade ettiğinden dolayı araştırmaların sonuçları benzerlik teşkil etmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi eğitim kurumlarının tamamında geçici ilgi merkezleri oluşturulduğu gözlemlenmiştir. Gözlemlenen okul öncesi eğitim kurumlarında kırk beş tane farklı geçici ilgi merkezi oluşturulduğu tespit edilmiştir. Özyürek, A. ve Kılınc, N. (2015) 'ın öğrenme merkezleri ile ilgili yaptıkları araştırmada gözlemledikleri sınıflarda geçici ilgi merkezleri oluşturan az sayıda öğretmenin bulunduğunu tespit etmişler. Araştırmada sınıflarda oluşturulan geçici ilgi merkezleri sayısı bakımından ulaşılan sonuçlar arasında farklılıklar gözlemlenmiştir.

4.2. Tartışma

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan geçici ilgi merkezlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda durumlarının incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Durum teması ve oluşturulan merkezler temalarındaki sorulara verilen cevaplar temel alınarak tartışılmıştır.

Geçici ilgi merkezleri ile ilgili yapılan araştırmadaki katılımcıların büyük bir kısmının sınıf kullanım alanlarının az olmasından dolayı yıl içinde oluşturdukları geçici ilgi merkezleri az sayıdadır. Erken çocukluk eğitiminde amaç, küçük yaşta çocukların sağlıklı ve uygun bir şekilde gelişmesini desteklemektir (NAEYC, 2009). Öğretmenlerin çocukların gelişimleri açısından az alana sahip olmalarına rağmen öğrenme merkezlerini ergonomik kullanıma uygun olarak tasarlayıp geçici ilgi merkezlerine sınıflarında yer açmaları gerekir. Okul öncesi eğitimin kaliteli bir yapıya sahip olması için öğrenme ortamı, çok yönlü ve önemli bir bileşendir. Öğrenme ortamında fiziki alanın düzenlenmesinin, donanımının ve program planlanmasının yanı sıra

öğretmenler çocukların büyüme ve gelişimlerini de desteklemelidir (Bredenkamp, 2011; Gordon & Browne, 2010). Geçici ilgi merkezleri çocuklarda kazanımların kalıcılığını arttırabilmek için önemlidir. Kazanım ve göstergeler ile değişik eğitim süreçleri meydana getirerek çocukları desteklemek ve buldukları gelişim aşamasından varabilecekleri en üst aşamaya taşımak okul öncesi programının amacıdır. Çocukların değişik merkezlere yönlendirmek onların çeşitli deneyimler yaşayıp değişik kazanımlara ulaşabilmesi için önemlidir (MEB,2013).

Geçici ilgi merkezlerinin oluşturulmasında malzeme çeşitliliği kazanımların kalıcılığının arttırılmasında ön plana çıkmaktadır. Geçici ilgi merkezleriyle ilgili yapılan araştırmada; elli sekiz öğretmenin malzeme teminini okul idaresi, altmış beş öğretmenin malzeme teminini öğretmenlerin kendilerinin, on dokuz öğretmenin ise malzeme teminini velilerin sağladığı tespit edilmiştir. Bu verilere göre okul idarelerinin malzeme temini konusunda öğretmenlerin isteklerini dikkate almamaları ve özellikle velilerden malzeme isteme durumunun minimum düzeye indirgenememesi; velilerin ve öğretmenlerin zihin dünyasında okul yönetimiyle alakalı olumsuz algılar oluşmasına sebebiyet verebilir.

Geçici ilgi merkezleri konusuyla ilgili yapılan araştırmalar alanyazın da kısıtlı olduğundan dolayı, bu araştırmanın ileride bu konu ile ilgili çalışma yapacaklara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

4.3. Öneriler

Bu bölümünde araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında; ileride geçici ilgi merkezleri ile ilgili yapılacak olan başka çalışmalara yol göstermesi düşüncesiyle önerilere yer verilmiştir.

4.3.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde yapılan bu çalışma tek ilçeyle sınırlı kalmayıp başka ilçelerde araştırmaya dahil edilip araştırma grubu genişletilebilir.
- Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okul öncesi eğitim bağımsız anaokullarında ve ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarında yapılmıştır. Araştırmaya özel okullarda katılıp araştırma grubu genişletilebilir.

4.3.2 Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin için geçici ilgi merkezlerinin önemi ve oluşturulması ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılım sağlamaları veya mesleğinde belli bir tecrübeye ulaşmış öğretmen arkadaşlarından tavsiyeler almaları öneri olarak sunulabilir.
- Aynı zaman aralığını paylaşan sınıfların birbirini ziyaret ederek aynı konu ile ilgili hazırlanan geçici ilgi merkezleri görmek amacıyla sınıf ziyaretleri yapılabilir.
- Fiziki olarak küçük olan sınıflarda öğrenme merkezleri ergonomik olarak tasarlanmalı ve gerektiğinde geçici ilgi merkezlerinin oluşturulması için yeterli alanlar yaratılmalıdır.

4.3.3 Okul Yönetimlerine Yönelik Öneriler

- Okul yónetimleri óđretmenlerin geçici ilgi merkezi oluşturması için yeterli malzeme desteğinde bulunmaladırlar.

5. KAYNAKÇA

Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi óđretmenlerinin óđrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2561-2574. URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/309482>. , Son Erişim Tarihi: 11 Nisan 2023.

Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi, 6. baskı.

Bredenkamp, S. (2011). *Effective practice in early childhood education: Building a foundation*. Boston: Pearson

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods In Education*. New York: Routledge.

Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 174(39), 33- 38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>.

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş. İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık

Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2010). *Beginnings & Beyond: Foundations in early childhood education* (8. baskı.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Güven, G. ve Azkeskin, E. K, (2010), *Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim*, İ. Diken, (Editör), *Erken Çocukluk Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayın Evi.

İsmailoğlu, S. ve Yılmaz, H. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf: çocukların gözünden değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 74(2019), 387-400. doi.org/10.9761/JASSS7871.

Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıóđen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. URL: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooprogram.pdf>, Son erişim Tarihi:16 Nisan 2023.

MEGEP, (2016). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. URL: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Okul%20C3%96ncesi%20E%4%9Fitim%20Program%4%B1.pdf , Son Erişim Tarihi:28 Nisan 2023.

NAEYC-National Association for the Education of Young Children (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*.

URL:<https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>,
Son Erişim Tarihi: 17 Mayıs 2023.

Öncü, E. Ç. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 733-746. URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/304923>., Son Erişim Tarihi: 29 Nisan 2023.

Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.

Özyürek, A. ve Kılınc, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,5(2),125-138. URL: joiss.karabuk.edu.tr/Makaleler/1382112771_1%20Arzu%20%C3%96zy%C3%BCrek.pdf., Son Erişim Tarihi: 20 Nisan 2023.

Sazlı,(2019). Anasınıfı Ve Bağımsız Anaokullarında Bulunan Öğrenme Merkezlerinin Öğretmen Görüşlerine Ve Gözleme Dayalı Olarak İncelenmesi. URL: <https://www.proquest.com/openview/2b3709ad32a2555a153f0d398631c0dc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=44156> Son erişim Tarihi:30 Nisan 2023.

Solak, N. (2007). Adana İl Merkezinde Bulunan Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399517> ., Son Erişim Tarihi: 16 Nisan 2023.

Sönmez, V., & G. Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

6. EXTENDED ABSTRACT

Well-educated population is very important for the economic and social development of countries. For this reason, societies make special efforts to ensure that children and adults benefit from educational opportunities. It should be aimed to prepare children for primary education in early childhood, to support their education and upbringing at home, and to eliminate social inequalities early. Pre-school education covers the period between the ages of 0-6, from the day the child is born to the time the child starts primary school. Preschool education has an important place in the lives of children; It is the process of development and education in which physical, cognitive, social-emotional and language developments are completed to a large extent. Education given without knowing the individual characteristics of children can initiate a process that will negatively affect the child's life. Well-prepared education programs for the pre-school period affect children positively.

Learning centers are used while implementing education programs in pre-school institutions. The greater the number of learning centers, the more permanent the learning. Teachers create temporary interest centers as well as learning centers for short periods of time in accordance with the preferred themes when and where they need it. For example, if there is a Red Crescent week on certain days and weeks, a temporary center of interest can be created with materials related to Kızılay. The centers created for a short time can take place in the classroom for one to three days, sometimes for a week, depending on the interest of the students.

This study was carried out to determine the status of temporary interest centers created in kindergartens and independent kindergartens within primary education and to determine the temporary interest centers created by teachers. The study group of this qualitative study consists of one hundred and forty-two teachers working in fifteen kindergartens and sixteen independent kindergartens within the state primary education affiliated to the Ministry of National Education. A structured interview form was used to obtain the data. The descriptive survey model was used while collecting the data related to the research, and the descriptive analysis method was used when analyzing the data. Status and created centers themes were created and these themes were divided into categories.

According to the results of the research, the majority of the participants; Participants who have little physical space in the classroom, create the temporary center of interest within zero to two hours, and supply the materials themselves. Due to the lack of physical space in some of the classrooms, the number of temporary interest centers created during the year was found to be low. The number of temporary attention centers is higher in classrooms with physical space sufficiency. While the temporary attention centers stay in the classroom for three to five days, the teachers prepare the temporary interest centers in accordance with the group participation in a way that will create both the active participation of the students and visual awareness. Temporary interest centers with the theme of Kızılay, temporary interest centers with the theme of domestic goods and temporary interest centers with the theme of seasons come to the fore.

Considering the results of the research; Although the teachers had problems in terms of lack of physical space and supply of materials, it was seen that they created temporary centers of interest.

In the research on temporary centers of interest; It was determined that the school administration provided the material for 58 teachers, the teachers themselves provided the materials for 65 teachers, and the parents provided the material for 19 teachers. According to these data, school administrations do not take into account the requests of teachers about the supply of materials and especially the situation of asking for materials from parents cannot be reduced to a minimum; It can cause negative perceptions about school management in the minds of parents and teachers.

As a result of the interviews with the teachers, it can be suggested that especially for the new teachers to participate in in-service training courses on the importance and creation of temporary centers of interest or to get advice from their teacher friends who have reached a certain level of experience in their profession. Class visits can be made in order to see temporary centers of interest prepared on the same subject by visiting each other in the same time slot. In physically small classrooms, learning centers should be designed ergonomically and sufficient spaces should be created for the creation of temporary centers of interest when necessary.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İkiizlerin ve Yaşı Birbirine Yakın Kardeşlerin Aynı Sınıfta Eğitim Görmelerinin Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı Bakımından İncelenmesi*

Nurçin ÖZER**

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi:
16.06.2023

Düzeltilme Tarihi:
02.07.2023

Kabul Tarihi:
03.07.2023

Basım Tarihi:
21.07.2023

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında ikiizlerin ve yaşı birbirine yakın kardeşlerin aynı sınıfta eğitim görmelerinin sosyal ve duygusal gelişim alanı bakımından incelenmesi ve öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan bu çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt ilçelerindeki sekiz okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan on sekiz öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmayla ilgili verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırma ile ilgili veriler toplanırken betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve veriler yorumlanırken sosyal ve duygusal gelişim alanı teması oluşturulmuş ve bu tema kategorilere ayrılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında ikiizlerin ve yaşı birbirine yakın kardeşlerin aynı sınıfta eğitim görmelerinin sosyal ve duygusal gelişim alanı üzerindeki araştırmanın sonuçları incelendiğinde; incelenen kardeşler arasında arkadaşlık seçimi, ödül reddetme, birbirlerine müdahale gibi konularda kardeşten kardeşe farklılık gösterdiği, çift yumurta ikiizlerinden kızların erkek kardeşlerine daha çok müdahalede bulunduğu, küçük kardeşlerin sorumluluktan kaçma davranışını daha fazla gösterdiği, hitap şeklinin ve kıyaslama davranışının öğretmenlerden öğretmene farklılık gösterdiği, velilerin genellikle çocuklarını kıyaslayarak anlattıkları, kıyaslanan çocuklarda öz güven zedelenmesinin olduğu, ikiizlerin ve yaşları birbirine yakın kardeşlerin aynı sınıfta öğrenim görmesi konusunda öğretmenler arasında farklı fikirler mevcutken ebeveynlerin genellikle aynı sınıfta tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim kurumları, ikiizler, kardeşler.

An Investigation of Social and Emotional Development of Twins and Siblings of Close Ages in the Same Class in Pre-School Education Institutions

Article Info

Received:
16.06.2023

Revised:
02.07.2023

Accepted:
03.07.2023

Published:
21.07.2023

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the social and emotional development area of twins and close children in the same class education in the kindergarten education process and to take the school content for this purpose. This qualitative research technique, which was carried out in the main school education period, was used. The study group of the research consists of eighteen teachers working in eight pre-school education in Istanbul province, Beylikdüzü, Büyükçekmece and Esenyurt districts. The quasi-detection method was used to collect research-related data. The descriptive analysis method was used while making the evaluations about the research, and it was created by using the social and emotional development field while interpreting and discussed these theme groups. In preschool education, the

effects of twins and close groups at the same age to be educated in the same class on the social and emotional development area; Structures such as marriage choice, product protection, intervention among the examined siblings are shown from sibling to sibling, girls from fraternal twins interfere more with their male components, they exhibit the behavior of avoiding the behavior of small parts more, the teacher's explanation of the target form and non-comparison behavior from teacher to teacher, parents' structure and what they tell by comparing children While there were different opinions among teachers about seeing twins and close families in the same class, caused by the self-confidence damage of the comparing children, it was reached to children whose parents generally preferred the same class.

Keywords: Preschool education institutions, twins, siblings

*Bu çalışma Ahmet Yesevi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimler Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, dönem projesinden üretilmiştir.

**Yüksek Lisans Öğrencisi/MEB-Öğretmen, Ahmet Yesevi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimler Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul-TÜRKİYE, nurcincim@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0009-6879-5675

1. GİRİŞ

Okul öncesi yaşlar çocukların beyin faaliyetlerinde ve sinaps bağlantılarında yoğun gelişmenin yaşandığı dönem olarak adlandırılır. Çocukların bilişsel, motor, dil, duygusal ve sosyal gelişimleri beyin gelişimleri için güçlü bir alt yapı oluşturur. Çocuklar hayatlarının ilk altı yıllık zaman diliminde çok hızlı büyür ve gelişim alanlarında hızlı ilerlemeleri önemlidir ve bu dönem okul öncesi dönem olarak adlandırılır. Çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesi ve toplum için üretken bireyler olabilmesi için desteklenmenin yolu açılır. Beyin bu dönemde hızlı gelişim gösterdiği için, beyin çevresel etkilere açıktır. Çevre çocuğun gelişim alanlarını ve öğrenme motivasyonunu etkiler. Çocuğun hangi hızda öğreneceği, ne kadarını keşfedebileceği ve neler öğrenebileceği çocuğa sunulan olanakları ve çevrenin ne kadar desteklediği ile bağlantılıdır (MEB,2013).

Temel öğrenmelerin başladığı ve yeteneklerin ortaya çıktığı okul öncesi dönemde gelişme, büyüme ve öğrenme alanlarının kaliteli olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Koçyiğit, 2007). Eğitim alan bireyin güncel bilgilere sahip olması, kendini yenileyebilmesi, eğitim sisteminin beğenilmesi ve kusursuzluğu, eğitimin kaliteli olmasıyla paralel ilerler (Şentürk ve Türkmen, 2009, s. 132). Çocuğun hayata donanımlı hazırlanabilmesi için, ihtiyaçlarının karşılanması, temel alışkanlıkları kazanması gerekir bunun içinde okul öncesi eğitim önem taşımaktadır (Canbeldek, 2015). Kardeşlik bağı, kardeşi olan bütün çocukların sosyal hayatlarında yer alan ayrılmaz bir öğedir. Kardeşler birbirleri için bazen öğretmen bazen de oyun arkadaşı olurlar. Kardeşler birbirlerine destek olan ve birbirlerinin bakımını üstlenen kişiler oldukları gibi bazen de birbirlerine olumsuz davranışlar sergileyen kişiler de olabilirler. Kardeşler çoğu zaman birbirlerine kıskançlık duygusu besleyerek rekabet duygusunu ön planda tutan kişiler olarak bilinseler de, birçoğu açısından kardeş ilişkileri güçlü güven ve sevgi bağı barındırır (Kılıçarslan, 2001).

Ülkemizde okul öncesi eğitime verilen önemin artmasıyla birlikte okul öncesi eğitim kurumlarının da sayısı artmıştır. Kardeşlerin ve ikizlerin aynı sınıfta eğitim görmelerinin sosyal ve duygusal gelişim alanı bakımından incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan ikizlerin ve birbirine yakın yaştaki kardeşlerin aynı sınıfta eğitim görmelerinin sosyal ve duygusal gelişim alanı bakımından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan ikizlerin ve birbirine yakın yaştaki kardeşlerin aynı sınıfta olmalarının sosyal ve duygusal gelişim alanı bakımından incelendiğinde hangi sonuçlara ulaşılmıştır?

1.2. Araştırma Önemi

İkiz çocuklar, beden oluşumları, zihin gelişimleri, sosyal ihtiyaçları, duygusal özellikleri, karakter ve kişilik yapıları ile birbirinden farklı çocuklardır. Bu sebeple ikiz kardeşleri birbirinin aynısı gibi değil de aynı ailede büyüyen iki farklı kardeş gibi görmek, iki ayrı kişi olarak eğitmek gerekir. İkizleri yetiştirirken, onları birbirlerine bağımlı değil bağı kılmak, birbirleri ile rekabet değil iş birliği ve dayanışma halinde büyütme, birbirlerine kıskançlıktan çok hoşgörü hissetmelerini desteklemek, birbirleri üzerinde baskı kurmalarına fırsat vermemek ve uyum içinde olmalarını sağlamak önemlidir (Razon,2018).

Bu çalışma ikizlerin ve yaşları birbirine yakın kardeşlerin aynı sınıfta eğitim görmelerinin sosyal ve duygusal gelişim alanı bakımından incelenmesi önemlidir.

2. YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, kendine has yöntemlerle insana ait problemleri ve sosyal yaşamı sorgulayarak anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Creswell,2014).Nitel araştırmalarda incelenen olgu ve olayların detaylarının keskinleştirilmesi önemlidir. Araştırmacı odaklı bir inceleme sürecini içerir. Nitel araştırmalar çoğunlukla öznel olurken, araştırmacının kendi görüşlerinden de etkilenebilir (Shenton, 2004; Silverman, 2016). Nitel araştırmalar, özel betimlemeleri içerirken olgu ve olayların gerçekleşme anına yönelik analizlerde içinde barındırır (Golafshani, 2003). Küçük gruplar halinde ya da örneklemin az olduğu şekilde çalışma gerçekleştirilir (Baltacı, 2018; Marshall, 1996; Teddlie ve Yu, 2007). Çalışmada, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi kullanılarak yapılan bireysel analiz yöntemi bireyleri tanıtıcı bulguların değerlendirilmesi (Altunışık ve Diğerleri, 2010: 322) ile oluşur, derinlemesine analiz gerektirmez (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89). Birbiri ile alakalı konular tespit edilerek, veriler ışığında belirli kavram ve temalar bir araya getirilerek yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010: 322). Topluların, kurumların, nesnelerin yapısını tanımlarken olayların işleyişlerini de tanımlamak amacıyla kullanılır. (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Nitel yöntem kullanılan araştırmalar; doküman analizi, gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlandığı algıların ve olayların doğal ortam içinde, gerçekçi ve bütünü kapsayan bir şekilde sürecin ilerlediği araştırma tekniği olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt ilçelerindeki sekiz okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan on sekiz öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmayla

İlgili verileri toplamak için öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırma ile ilgili veriler toplanırken betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır.

Çalışmamda yer alan öğretmenlerin meslekteki yılı, sınıf mevcutları, ikiz ve yaşları birbirine yakın olan kardeşlerden hangilerinin yer aldığı tablo halinde verilmiştir. Tablo 1 de yer alan öğretmenlerin hizmet süreleri; beş yıl ve daha az hizmet süresi olan öğretmen sayısı beş kişi, altı ile on yıl arası hizmet süresi olan öğretmen sayısı iki, on bir ile on beş yıl arası hizmet süresi olan öğretmen sayısı beş, on altı ile yirmi yıl arası hizmet süresi olan öğretmen sayısı iki, yirmi bir yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmen sayısı dört kişidir. Sınıfında on ile on beş arasında çocuğu olan öğretmen sayısı iki, sınıfında on altı ile yirmi arasında çocuğu olan öğretmen sayısı altı, sınıfında yirmi beş ile otuz arasında çocuğu olan öğretmen sayısı dokuz, sınıfında otuz bir ve üzeri çocuğu olan öğretmen sayısı bir kişidir. Araştırma on dört ikiz ile yaşları birbirine yakın aynı sınıfta olan sekiz kardeş ile yürütülmüştür.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Öğretmenlere ilişkin bilgiler	f	
Öğretmenlikteki Hizmet Süreleri	5 yıl ve daha az	5
	6-10 yıl arası	2
	11-15 yıl arası	5
	16-20 yıl arası	2
	21 yıl ve üzeri	4
Sınıf Mevcudu	10-15 arası	2
	16-20 arası	6
	25-30 arası	9
	31 ve üzeri	1

2.2. Veri Toplama Araçları

Nitel yöntem kullanılan araştırmalar içinde yer alan veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniği, araştırmaya katılan kişilerin belirli bir konu hakkında düşünce ve duygularını aktardıkları, kişilerin iç dünyalarına girerek konuya dair bakış açılarının anlamaya çalıştıkları bir tekniktir. Görüşme kanalıyla kişinin düşünceleri, tutumları, zihinsel algılarını ve tepkilerini gibi gözlem sırasında kaydedilemeyecek bilgilere ulaşmayı amaçlar. Yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve odak grup görüşmesi şeklinde farklı görüşme teknikleri mevcuttur (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 120; Sönmez ve G. Alacapınar, 2011: 108).

Çalışılan öğretmen grubuyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından on iki soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk üç soru öğretmenler hakkında bilgi edinmek için diğer dokuz soru ise araştırma verileri elde etmek için hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alan uzmanından alınan dönütlere göre hazırlanıp, araştırmada kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılması için izinler il Milli Eğitim Müdürlüğünden ve araştırmayı yapan kişi tarafından okul müdürlerinden alınmıştır. Görüşmeler öğretmenlerle çalıştıkları kurumlarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere görüşme formu hakkında ön bilgi verilmiş olup, görüşmeler öngörülen süre olan otuz ile kırk dakika arasında tamamlanmıştır. Yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve üzerine notlar alınmıştır. Sınıflarında ikiz veya yaşları birbirine yakın kardeşlerin bulunduğu öğretmenlerle araştırma yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç gözlem ve görüşme neticesinde ulaşılan verilerin düzenlenmesi ve yorumlanması ile okuyucuya aktarılmasıdır. Veriler daha öncesinden belirlenen temalara göre sınıflara ayrılır, özetler oluşturularak yorumlanır. Elde edilen bulgular arasında sebep- sonuç ilişkisi kurulur ve gerekli görülmesi halinde olgular karşılaştırılır. Betimsel analiz yöntemi dört aşamalıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224)

1. Çerçeve oluşturma: Araştırma için çerçeve oluşturulurken, araştırma sorularından, kavramsal çerçeveden ya da gözlem veya görüşmede yer alan boyutlardan yararlanılır. Oluşturulan çerçeveye göre elde edilen verilerin hangi temaların düzenleneceği ve çalışmada yer alacağı belirlenir. Betimsel analiz kullanmak, önceden belirlenmiş kavramsal çerçeve yoksa güçtür. Bu durum da belirlenecek temalar, yanlış veri düzenlemesine ve veri kaybına sebep olabilir.
2. Tematik çerçeve doğrultusunda verilerin işlenmesi: Bu aşamada, oluşturulan çerçeve doğrultusunda elde edilen veriler okunarak düzenlenir. Bazı veriler dışarıda kalabildiği gibi önemli olmaya da bilir. Sonuçlar kısmında yararlanılacak doğrudan alıntılar da seçilir.
3. Bulguların Tanımlanması: Düzenlenmiş olan veriler tanımlanarak gerekli yerlerde doğrudan alıntılar ile desteklenir.
4. Bulguların Yorumlanması: Bu aşamada, tanımlanan bulguların açıklanması birbiri ile ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılır.

3. BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan, sınıfında ikiz ve yaşları birbirine yakın kardeş çocukları bulunan öğretmenler ile yapılan görüşmelerin sonucunda oluşturulan bulgular yer almaktadır. Çalışma grubunda öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarından ikiz çocuk sayısı ve yaşları birbirine yakın kardeş sayısı ve toplam ulaşılan çocuk sayısına Tablo 2'de yer verilmiştir. Sosyal ve duygusal gelişim teması on iki kategoriye ayrılmış ve bu kategoriye ait sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerle Gerçekleştirilen Görüşmelere Yönelik Bulgular

Çalışma grubunda 18 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. 36 çocuk için sorular yöneltilmiştir. Yapılan bu görüşmenin çocuklarla öğrencilerle ilgili ilk sorusunda, öğretmenlerin sınıflarında ikiz öğrenci mi yoksa yaşları birbirine yakın kardeşlerin mi yer aldığı tespit edilmek istenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Sınıflarında İkiz ve Yaşları Birbirine Yakın Kardeşlerden Hangisinin Bulunduğuna Dair Bilgiler

Yanıtlar	Öğrenci Sayısı
İkiz	28
Yaşları yakın kardeşler	8
Toplam	36

Tablo 2 incelendiğinde, 14 öğrencinin ikiz ve 8 adet yaşları yakın çocukların bulunduğu tespit edilmiştir. Toplamda 36 çocuk hakkında çalışma yürütülmüştür.

3.1.1.Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı Teması

Sosyal ve duygusal gelişim alanı teması 12 kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; arkadaşlık seçimleri (18 kişi), sınıf tercihi (18 kişi), hitap şekli (18 kişi), etkilenme derecesi (13 kişi), öğretmenin kıyaslaması (18 kişi), velinin kıyaslaması (18 kişi), oyunlarda ödülü reddetme (18 kişi), özgüven zedelenmesi (18 kişi) arkadaşlık seçimlerine müdahale (17 kişi), etkinlik tercihlerine müdahale (18 kişi), birbirlerine güvenerek, sorumluluktan kaçma (10 kişi),birbirlerinin isimlerini kullanma durumu(18 kişi) şeklindedir.

Tablo 3. Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı Teması ve Örnek Görüşler

Temalar	Kategoriler	Görüş Sayısı(N)	Örnek Görüşler
Sosyal ve Duygusal Gelişim	Arkadaşlık seçimi tercihleri	18	<p>“Pek tabi. Her çocuk farklıdır ve her çocuğun beklentisi kardeşi dahi olsa aynı değildir. Farklı yakın arkadaşları vardır” (K10)</p> <p>“Daha özgüvenli olan edinirken genelde daha içine kapanık olan farklı arkadaş edinemiyor.” (K18)</p> <p>“Genelde birbirleri ile oynamayı tercih ediyorlar.” (K13)</p>
	Sınıf tercihi	18	<p>“Aynı sınıfta olmalılar. Özel durumları yoksa. Öğretmen aynı olmalı. Evde öğretmeni kıyaslıyorlar. Aile için iki ayrı öğretmen tarzı zor bir durum.” (K8)</p> <p>“Kardeşler aynı sınıfta olmamalı. Bireysel hareket etmeyi öğrenmeleri açısından önemli olduğunu düşünüyorum.”(K14)</p> <p>“Çocuktan çocuğa değişecektir diye düşünüyorum. Bu seneki öğrencilerim aynı sınıfta bu durumdan bir zarar görmüyorum. Bazen korumacı davranırsa da oyun saatlerinde çoğunlukla farklı çocuklarla sosyalleşiyor hatta yemek saatinde bile çoğunlukla ayrı oturuyorlar, birbirlerini olumsuz etkilemiyorlar.”(K11)</p> <p>“Çocukların özelliklerine göre, göreceli bir durum olduğunu düşünüyorum. Bence aynı sınıfta olmaları</p>

			bir problem teşkil etmiyor.”(K12)
Sosyal ve Duygusal Gelişim	Öğretmenlerin kardeşlere hitap şekli	18	“Hayır, sadece isimleriyle hitap ediyorum.” (K10) “Evet, ikizler şeklinde hitap ettiğim oldu.” (K9)
	Hitaptan etkilenme durumu	13	“Her çocuk bir bireydir. Özgüven ve gelişimleri açısından kendi isimleri ile hitap edilip, konuşulması gerektiğini düşünüyorum. Olumsuz etkilenirler.” (K10) “Bazen hoşlarına gidiyor. Yanlarına bir arkadaş alıyorlar. Bak biz üçüz olduk diyorlar. Olumsuz etkileneceklerini düşünmüyorum.”(K5)
	Öğretmenin kardeşleri kıyaslaması	18	“Kıyaslarım “a” isimli çocuğu “b” isimli çocuğa göre çalıştırın gibi.” (K4) “İki çocuğunda bireysel davranışlarını anlatırım. Kıyas içine girmem.” (K16)
	Velinin kardeşleri kıyaslaması	18	“Evet, veliler kıyaslayarak anlatırlar. “a” yapıyor, “b” yapamıyor diye. İki kızı kıyaslayarak anlatırlar.” (K4) “Ev ortamını aktarıırken kıyaslama yaparak çocuklarını anlatıyorlar.” (K3)
	Kazanılan ödülü reddetme	18	“Hayır, reddetmedi. Biri kazandı, biri kaybetti.” (K2) “Evet, çöpe attı. Onda yoksa bende de olmasın dedi, önemsemedi.” (K7)
	Kıyaslanan kardeşlerde özgüven zedelenmesi	18	“Kardeşler birbirleriyle eş olup oynuyorlarsa kaybeden taraf kesinlikle olumsuz etkileniyor. Farklı gruplamalar yapıldığında etkilenme oranları azalıyor.” (K17) “Evet, yetersizlik duygusu hissettikleri oluyor ve bu durum özgüvenlerini zedeliyor.” (K1) “Başarısızlık hissine kapılıyor. Evde anlatıyormuş, bende yarıştırmıyorum.” (K9)
	Kardeşlerin arkadaşlık seçimlerinde birbirlerine müdahalesi	17	“Birin oynamak istemediği arkadaşıyla diğer çocuk da oynamıyor.” (K13) “Birbirlerinin arkadaş seçimlerine müdahale etmiyorlar. Biri kız biri erkek farklı oyunlar tercih ediyorlar.” (K2)
	Kardeşlerin etkinlik esnasında birbirlerinin tercihlerine müdahalesi	18	“Kız olan çocuk, sürekli erkek çocuğun etkinliklerini kontrol altında tutmak istiyor.” (K13) “Birbirlerine herhangi bir müdahale gözlemedim.”(K3)

Sosyal ve Duygusal Gelişim	Birbirlerine güvenerek, sorumluluktan kaçma	10	“Akademik olarak birbirlerine yakın oldukları için böyle bir durum yaşamadım. İkisi de kendi yapar.” (K1) “Kız küçük olduğu için bazen bekliyor. Abi de yardıma gidiyor.” (K6) “Küçük kardeş etkinlik sırasında çabuk sıkılıyor veya yoruluyor. Ablası ise onun yorulduğunu veya yardıma ihtiyacı olduğunu düşünüp yardımcı olmak istiyor. Koruyucu bir yapısı olduğundan ve küçük kardeşin bağımsız davranmasını istediğimden müdahale etmesine izin vermiyorum.” (K11)
	Birbirlerinin isimlerini kullanma durumları	18	“Tek yumurta ikizi öğrencilerim birbirlerine çok benziyorlar. Daha önce birbirlerinin isimlerini kullandıklarına şahit olmadım.” (K10) “Böyle bir durum gözlemedim.” (K1)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Okul öncesi eğitim kurumlarında ikizlerin ve yaşı birbirine yakın kardeşlerin aynı sınıfta eğitim görmelerinin sosyal ve duygusal gelişim alanı bakımından incelenmesi için sosyal ve duygusal gelişim alanı teması belirlenmiştir. Sosyal ve duygusal gelişim temasında on iki kategori (arkadaşlık seçimi tercihleri, sınıf tercihi, öğretmenlerin kardeşlere hitap şekli, hitaptan etkilenme durumu, öğretmenin kardeşleri kıyaslaması, velinin kardeşleri kıyaslaması, kazanılan ödülü reddetme, kıyaslanan kardeşlerde özgüven zedelenmesi, kardeşlerin arkadaşlık seçimlerinde birbirlerine müdahalesi, kardeşlerin etkinlik esnasında birbirlerinin tercihlerine müdahalesi, birbirlerine güvenerek sorumluluktan kaçma, birbirlerinin isimlerini kullanma durumu) vardır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören ikizler ve yaşı birbirine yakın kardeşler ile ilgili yapılan araştırmada, incelenen kardeşler arasında arkadaşlık seçimi, ödül reddetme, birbirlerine müdahale gibi konularda kardeşten kardeşe farklılık gösterdiği, çift yumurta ikizlerinden kızların erkek kardeşlerine daha çok müdahalede bulunduğu, küçük kardeşlerin sorumluluktan kaçma davranışını daha fazla gösterdiği, hitap şeklinin ve kıyaslama davranışının öğretmenden öğretmene farklılık gösterdiği, velilerin genellikle çocuklarını kıyaslayarak anlattıkları, kıyaslanan çocuklarda öz güven zedelenmesinin oluştuğu, ikizlerin ve yaşları birbirine yakın kardeşlerin aynı sınıfta öğrenim görmesi konusunda öğretmenler arasında farklı fikirler mevcutken ebeveynlerin genellikle aynı sınıfı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf tercihleri konusunda literatür incelendiğinde Garon-Carrier, Begin ve Boivin (2021), ikizlerdeki sosyal gelişim ve sınıfa yerleştirilmeleri üzerine yaptıkları çalışmada sosyal gelişim açısından değerlendirildiğinde çocukların aynı sınıfta bulunmasının olumsuz bir etkisine ulaşmamışlardır. Olumlu davranışlar tespit etmişlerdir.

4.2. Tartışma

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında ikizlerin ve yaşı birbirine yakın kardeşlerin aynı sınıfta eğitim görmelerinin sosyal ve duygusal gelişim alanı bakımından incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarında ikizlerin ve yaşı birbirine yakın kardeşlerin aynı sınıfta eğitim görmelerinin; sosyal ve duygusal gelişim alanını kapsayacak sorular temel alınarak tartışılmıştır.

İkizler ve yaşı birbirine yakın kardeşler üzerine yapılmış ulusal yayınlar kısıtlı olduğu göz önüne alındığında elde edilen bulguların, araştırmacılara çalışmalarında rehber olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ikizler ve yaşı birbirine yakın kardeşlerin arkadaşlık seçimi tercihleri kategorisinde kardeşlerden bazılarının farklı arkadaş edindikleri, bazılarının sadece birbirleri ile iletişim kurdukları ön plana çıkarken, iki kardeş arasında bile bu durum değişkenlik göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ikizler ve yaşı birbirine yakın kardeşlerin aynı sınıfta eğitim görüp görmemeleri öğretmenlere sorulduğunda, öğretmenlerinde kendi aralarında kararsız oldukları düşünülmektedir. Öğretmenlerden bazıları kardeşlerin aynı sınıfta eğitim almalarında bir sakınca görmezken, bazı öğretmenler aynı sınıfta kardeşlerin eğitim almalarının bireysel olarak hareket edemedikleri için kardeşlerin olumsuz etkilendiklerini dile getirmişlerdir. Farklı sınıfta yer alan kardeşlerin aileleri içinde zorluk durumu oluşturacağını belirtmişlerdir. Bu kategoride öğretmenler arasında bir değişkenlik durumu mevcuttur.

Kardeşlere eşit şekilde davranmak, ikizlerin ayrı bir birey olduklarını kabullenme önünde oluşan büyük engellerden biridir (Lawson ve Broschart, 2004). Kardeşlerin ilgi ve kişilik özellikleri birbirine göre farklılık göstermektedir. İkiz kardeşlerden biri bazı durumlarda kardeşinin başarısının gölgesinde kalabilir, rekabete girmek istemeyebilir. İkizinin bulunduğu ortamlarda gerilemeyi tercih edebilir yahut "kötü/yaramaz" ikiz etiketlenmelerini kabul edebilir. (McCoy, Brody ve Stoneman, 2002).

Psikolojik durum temasında öğretmenlerin kardeşlere hitap şekli öğretmenlere göre farklılık göstermektedir. Kardeşlerin bu durumdan etkilenme durumu ise çocukların bireysel özelliklerine göre değişkenlik gösterdiği düşünülmektedir.

Çocuklar arasında kıyaslama davranışı çocukları teşvik amaçlı yapıldığı düşünülse de olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Kıyaslama davranışının sonunda genellikle kardeş kıskançlıkları ortaya çıkmaktadır. Ebeveynler çocuklarının iyiliklerini düşünürken farkında olmadan onlara zarar vermektedirler. Kardeşler de mutsuzluk hissi, yetersizlik hissetme, özgüvende eksiklik gibi olumsuz etkiler görülebilmektedir. Hırçınlaşma, ebeveynleri tarafından sevilmediğini düşünme, asosyal davranışlar, içine kapanma gibi davranışlar gözlemlenebilmektedir. Kardeşlerde kıyaslama davranışına yer verilmemelidir (Yiğit, 2022). Psikolojik durum temasında yer alan kıyaslama kategorisine göre bazı öğretmenlerin kıyaslama davranışı sergilerken bazılarının kardeşler arası kıyaslama yapmadıkları, ancak ailelerin çoğunluğunun çocukları kıyaslayarak anlattıkları ev ortamında da bu davranışı sıklıkla yaptıkları bilgisi ön plana çıkmaktadır.

Kardeşler arasında sağlanan sağlıklı ilişki diğer ilişkilerinin de sağlıklı olmasına temel oluşturur. Kardeşiyle ilişkisi dostluğa ve güven üzerine kurulu olan kardeşler, arkadaşlarıyla da kurdukları ilişkide bu durumu model alacaktır. Kardeş ilişkili olumsuz yönde ilerleyen kardeşler ileriki yaşamlarında kurdukları ilişkilerinde de güvensizliği temele alacaklardır (Artan ve San Bayhan, 2009).

Kardeşiyle beraber büyüyen çocuklar başkalarını anlamayı öğrenmede, problem çözme ve müzakere becerilerinde kendini geliştirirler. Kardeşi kibar ve destekleyici olan çocuklar, kardeşi zıt niteliklere sahip çocuklara göre empati duysunu daha fazla geliştirirler. Kardeşler arası ilişkiler çocuklara büyüdükçe faydalı olur. Kardeşi tarafından desteklendiğini düşünen kardeşlerin, yüksek özgüvene ve iyi ilerleyen arkadaşlıklara sahip olma eğilimi fazladır. Kardeş yaş aralığı yakın olan kardeşler, yüksek yaşam doyumuna sahip ve düşük depresyon oranına sahiptir (Parlakyan, 2019). İkiz kardeşler, iki yakın arkadaş potansiyeline sahip olabileceği gibi, buna karşın ilişkilerinde sürekli bir çatışma halinde de olabilirler (Samurçay, 1982). Annesi tarafından sevilme ve bakım ihtiyaçlarının karşılanması her çocuk için önemlidir (Leung ve Robson, 1991). Bu sebepten dolayı anne ilgisinin çocuktan uzaklaşıp kardeşine yönelmesi, kardeşe karşı öfke ve kıskançlık duygularının artmasına neden olur (Erkman ve Rohner, 2006). Kardeşler arasındaki yaş farkının az olması kardeşlerin birbirlerini daha fazla kıyaslamasına ve kıskançlık duygusunu yoğun ve hızlı yaşadıklarını ileri sürmektedir (Yiğen, 2005). Bu bağlamda düşünüldüğünde birbirlerinin gelişimlerine etki temasında çocuklardan bazılarının kardeşinin arkadaşlık seçimlerine müdahale ederken bazıları karışmamaktadır. Çift yumurta ikizlerinde kız olan ikizler genellikle erkek kardeşe müdahale eğilimi ön plana çıkmaktadır.

İkiz kardeşler anne karnında oluşumundan itibaren birliktedirler. Ebeveynlerden daha çok birbirlerine bağlılık gösterirler. Bağlılıkları, akranlarıyla olan ilişkilerinde ve sosyal hayatlarında olumsuz yönde etkilenebilir. Bireysel gelişimleri, benlik algısı ve güven duyguları yönünden zorlayıcı olabilir. İkizlerden biri bazen diğerini kollama ve sahiplenme davranışını fazla abartarak onun sorumluluklarını da üstlenme davranışı gösterir (Bakanay, 2007). Birbirlerine güvenerek, sorumluluktan kaçma kategorisinde küçük kardeşlerin büyük kardeşlerden yardım beklediği ön plana çıkmaktadır.

4.3. Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumlarında aynı sınıfta bulunan ikizler ve yaşı birbirine yakın kardeşlerin aynı sınıfta eğitim görmelerinin sosyal ve duygusal gelişim alanı bakımından incelenmesi araştırmasına;

- Özbakım, dil gelişimi, psikomotor ve bilişsel gelişim alanları da dâhil edilerek araştırma genişletilebilir.
- Farklı sınıflarda öğrenim gören ikizler ve yaşı birbirine yakın kardeşler dâhil edilerek daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

5. KAYNAKÇA

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Artan, İ. & San Bayhan, P. (2009). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Bakanay, E. A. (2007). İkizler: Aynı ve Ayrı Olmak. Psikoloji Dergisi, 5 (13), 80-93.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 231-274.

Canbeldek, M. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Denizli

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods in education. New York: Routledge.

Creswell, J. W. (2014). Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th edition). London: SAGE Publications.

Erkman, F. & Rohner, R. P. (2006). Youths' perceptions of corporal punishment, parental acceptance, and psychological adjustment in a Turkish metropolis. Cross Cultural Research, 40(3), 250-267.

Garon-Carrier, G., Begin, V. & Boivin, M. (2021). Classroom Placement and Twins' Social Behaviors in Elementary School: Providing Empirical Evidence to Inform Educational Policy. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/08959048211015626>, Son erişim Tarihi: 14 Nisan 2023.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. The qualitative report, 8(4), 597-606.

Kılıçarslan, A. (2001). Aile Fonksiyonlarının ve Algılanan Farklılaşmış AnneBaba Yaklaşımının Kardeş İlişkileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul

Koçyiğit, F. (2007). Farklı Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Gelişimi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Lawson, D.M. & Brossart, D.F. (2004). The association between current intergenerational family relations and sibling structure. Journal of Counselling and Development, 82, 472-482.

Leung, A.K.D. & Robson, L.M. (1991). Sibling Rivalry. Clinical Pediatrics, 30(5), 314-317.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. Family practice, 13(6), 522-526.

McCoy, J.K., Brody, G.H. & Stoneman, Z. (2002). Temperament and the quality of best friendships: Effect of same-sex sibling relationships. *Family Relations*, 51, 248-255.

MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. URL: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, Son erişim Tarihi:16 Nisan 2023.

Parlakyan, R. (2019) Raising Siblings Who Stick Together. URL:<https://www.zerotothree.org/resource/raising-siblings-who-stick-together/#:~:text=Siblings%20Shape%20Us,don't%20show%20these%20qualities>. Son erişim Tarihi: 21 Mayıs 2023.

Razon, N. (2018). İkiz çocukların eğitimi. URL: <https://www.cocukludunya.com/uzman-yazilari/ikiz-cocuklarin-egitimi.html>, Son erişim Tarihi: 10 Nisan 2023.

Samurçay, N. (1982). Çocuklarda kardeş ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 6(36), 6-14.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.

Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Sage.

Sönmez, V. & Alacapınar, G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

Şentürk, H. & Türkmen, Ö. (2009). "İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Algıları", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:12, 128-142

Teddle, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 77-100.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğen, E. (2005). Zonguldak İl Merkezinde Yuvaya Giden 3-6 Yaş Grubu Çocuklarda Kardeş Kıskançlığının Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi.

Yiğit, M.C. (2022) Çocuklar Arasında Kıyaslama Yapmayın. URL: <https://mcemyigit.com.tr/cocuklar-arasinda-kiyaslama-yapmayin/>, Son erişim Tarihi: 20 Mayıs 2023.

6. EXTENDED ABSTRACT

Children's learning and discovery of their environment is a lifelong process, starting from their birth. Children show rapid development between the ages of 0-6, this is the time period when the mind is sensitive to environmental effects. The development of the child varies according to the opportunities, guidance and support provided. For this, pre-school education is needed.

Children born in the same abdomen are called twins. In the old perspective; twins were asked to study in the same class and grow up together. It was unthinkable that twins would want to make different friends, as they were children who played together and acted together. They were also thought to experience the same emotions. Today, these views have lost their validity. Education experts suggest that twins should be separated from time to time at an early age. In the education of twins, each of them should be allowed to be a different individual. Although siblings who are close to each other have similar characteristics, they are different individuals in terms of character.

The purpose of this research; It was carried out to examine the education of twins and siblings who are close to each other in the same class in pre-school education institutions in terms of social and emotional development. Qualitative research technique was used in my study in pre-school education institutions. The research study group consists of 18 teachers working in 8 pre-school education institutions. Semi-structured interview technique was used to collect data related to the research. The descriptive analysis method was used while collecting the data related to the research, and the social and emotional development area theme was created and categorized while interpreting the data. When these categories are examined;

In the category of friendship choice preferences of twins and siblings who are close to each other in pre-school education institutions, some of the siblings have different friends and some only communicate with each other, while this situation varies even between two siblings.

When teachers are asked whether twins and siblings of similar age should be educated in the same class in pre-school education institutions, it is thought that teachers are undecided among themselves. While some of the teachers did not see any harm in the siblings' education in the same class, some teachers stated that the siblings' education in the same class affected the siblings negatively because they could not act individually. They stated that siblings in different classes would create difficulties in their families. There is variability among teachers in this category.

The way teachers address siblings differs from teachers. Siblings' state of being affected by this situation is thought to vary according to the individual characteristics of the children.

According to the comparison category, some teachers show comparison behavior, while some teachers do not make comparisons between siblings, but the majority of families tell by comparing children and they often repeat this behavior in the home environment.

While some of the children interfere with their sibling's friendship choices, some do not. In fraternal twins, female twins usually tend to interfere with the brother.

In the category of avoiding responsibility by trusting each other, younger siblings expect help from older siblings.

In the study conducted on twins studying in pre-school education institutions and siblings close to each other, it was found that there were differences between siblings in terms of friendship choice, reward rejection, interference with each other, that girls from fraternal twins interfere more with their brothers, younger siblings avoid responsibility. While there are different opinions among the teachers about the fact that the children show their behavior more, the way of addressing and comparison behavior differs from teacher to teacher, the parents often tell by comparing their children, the self-confidence damage occurs in the children being compared, and the twins and siblings who are close to each other should study in the same class, while the parents generally prefer the same class. conclusion has been reached.

Considering the limited number of national publications on twins and siblings of similar age, it is thought that the findings will guide researchers in their studies.

In the research of examining the twins and siblings who are close to each other in the same class in pre-school education institutions in terms of social and emotional development;

- Research can be expanded to include areas of self-care, language development, psychomotor and cognitive development.
- More comprehensive results can be obtained by including twins studying in different classes and siblings who are close to each other.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Öğretmenlerin Korku Kültürü Algılarının Duygusal Bağlılıklarına ve İçsel Motivasyonlarına Etkisi*

Ahmet Akın ERSÜ, Hüseyin AKAR*****

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 06.07.2023	Bu araştırma, öğretmenlerin okullardaki korku kültürü algıları ile duygusal bağlılıkları ve içsel motivasyonları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Kilis ilinde devlet okullarında görev yapan 255 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Okullarda Korku Kültürü Ölçeği ile Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Duygusal Bağlılık alt boyutu ölçeği ve İçsel Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada betimsel istatistiklerle birlikte T testi ve Anova analizi; nonparametrik değişkenler için Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin korku kültürü algısı ile duygusal bağlılık ve içsel motivasyonları arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Değişkenlerin birbirini yordama düzeyini belirlemek için yapılan Regresyon analizi sonucunda katılımcıların korku kültürü algısı puanları duygusal bağlılık puanlarının %26'sını, içsel motivasyon puanlarının %15'ini açıklayabildiği görülmüştür.
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 18.07.2023	
<i>Kabul Tarihi:</i> 19.07.2023	
<i>Basım Tarihi:</i> 21.07.2023	

Anahtar Sözcükler: Okullarda Korku Kültürü, Duygusal Bağlılık, İçsel Motivasyon

The Effect of Teachers' Perceptions of Fear Culture on Emotional Commitment and Intrinsic Motivation

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 06.07.2023	The aim of this study is to determine the effect of teachers' perceptions of fear culture in schools on emotional commitment and intrinsic motivation. For this purpose, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 255 teachers working in public schools in Kilis. As data collection tools in the research, the Schools' Fear Culture Scale (OKCS), the Emotional Commitment sub-dimension of the Organizational Commitment Scale and the Intrinsic Motivation Scale were used. T test and Anova analysis together with descriptive statistics; Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests were used for nonparametric variables. As a result of the correlation analysis performed to determine the relationship between the variables, it was seen that there was a moderate negative relationship between teachers' perception of fear culture and emotional commitment and intrinsic motivation. As a result of the regression analysis performed to determine the predictive level of the variables, it was seen that the fear culture perception scores of the participants could explain 26% of the emotional commitment scores and 15% of the intrinsic motivation scores.
<i>Revised:</i> 18.07.2023	
<i>Accepted:</i> 19.07.2023	
<i>Published:</i> 21.07.2023	

Keywords: Culture of Fear in Schools, Emotional Commitment, Intrinsic Motivation

* Bu çalışma 2. yazarın danışmanlığında yürütülen 1. yazarın hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gizem Akdeniz Anaokulu, Adana-TÜRKİYE, e-posta: ahakers@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1070-8347

*** Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, Kilis-TÜRKİYE, e-posta: huseyinakar@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0453-6465

1. GİRİŞ

Korku, insanlık tarihinin ilk zamanlarından günümüze gelinceye kadar çeşitli şekillerde var olmuş bir olgudur (Özpolat, 2018). Korku, her an karşımıza çıkabilecek fakat arzu edilmeyen, önceden anlaşılmayan veya bilinmesine rağmen kontrol altına alınamayan olaylar karşısında bireyin hayata tutunmasını kolaylaştıran, mantıklı veya mantıksız bir davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır (Şehirli, 2007). Diğer bir ifadeyle korku; umulmayan veya önceden anlaşılmayan bir olayla karşılaşan bireyin zihnini duruma odaklanmasını sağlayan bir mekanizma, tehdit edici bir uyarıcıyla karşılaştığında kaçma veya mücadele etme güdüsünü harekete geçiren duygusal bir tepkidir (Furedi, 2014). Çoğunlukla hayat kurtaran, savunmasızlığın hatırlatıcısı ve duygusal bir pusula olan korku, tehlike yaratan risklerden kurtulmak gerektiğinde korunmak için bireyi harekete geçirir ve tehlike algılandığında insanları daha dikkatli ve güvenli davranmaya iter (Güler, 2008). Hayat kurtarıcı bir rolü olmasına rağmen korku çoğu zaman hoş giden bir duygu da değildir (Çakıroğlu, 2013). Çünkü korkunun duygu halinden çok toplumsal bir olgu, kültür olarak ortaya çıktığı ve topluma nüfuz ederek adeta toplumsal yaşamı baltaladığı düşünülmektedir (Nesin, 2014). Bu yönüyle yaygınlaşan ve toplumun tamamına bulaşan korku; kişilerin düşünme, anlama ve kavrama gücünü körelterek topluma müdahaleyi kolaylaştırmakta ve korkunun kişiler üzerinde egemenlik kurmasını sağlamaktadır. Korkuyu kullananlar, insanların değer yargıları ve bilinci üzerinde hakimiyet kurarak korkunun kölesi olmalarına neden olabilmektedir (Çakır, 2007). Bu açıdan insanların en büyük zaafından biri olan korku, tarih boyunca siyasal iktidarlarca kullanılmıştır. Machiavelli'ye göre korku siyasetinin temelleri; yönetenlerin korkulan olması esasına dayanır ki güvende olabilsinler. Bu yüzden egemen güçler tarih boyunca korkuyu toplumlar üzerinde bir silah olarak kullanmıştır (Çetin, 2012). Korku kültürünün egemen olduğu toplumlarda ilişkilerin ana amacı kendini güçlü diğerini güçsüz hale getirmektir. Sen-ben ilişkisinin var olduğu korku kültüründe; güçsüz olan sen, güçlü olan benden korkmaktadır ve güçlü olan hakimiyetini devam ettirebilmek için güçsüz olana acımasızca davranışlar göstermektedir (Cüceloğlu, 2014).

Korku kültürü toplumsal yaşamda olduğu gibi örgütsel yaşamda da varlığını yoğun bir şekilde hissettirmektedir. Korku kültürü, örgüt içinde korkuya dayalı bir çalışma ortamının oluşmasına neden olmaktadır. Bu kültür, çalışanların korku ve endişe duygularıyla yönetildiği, cezalandırıcı bir yapıya sahip olan ve çalışanları olumsuz olarak etkileyen bir ortamı ifade etmektedir. Korku kültürünün egemen olduğu örgütlerde, otoriteye itaat etmek ve söylenenleri koşulsuz olarak kabul etmek esastır (Cüceloğlu, 2008). Bir örgütte korku kültürünün var olması durumunda kişilerin kendini geliştirmesi, eleştirme ve sorgulanma gibi davranışlar göstermesi beklenemez. Tam tersi kişinin otoriteye boyun eğmesi beklenir. Korku kültüründe farklı görüşler yer almaz, herkes otoritenin görüşlerini kabul eder. Sorulara otoritenin cevabından başka cevap verilmez ve cevaplar sorgulanmaz. Fikirler otoritenin fikirleri ile uyumlu olursa dikkate alınabilir (Eren,2005).

Korku kültürünün eğitim örgütlerine yansımaları sonucu öğretmenler de okullarda korku kültürü ile karşılaşabilmektedir. Eğitim örgütlerinde de var olan korku kültürü, disiplini ve itaati vurgulayarak, yöneticilerin öğretmene, öğretmenin öğrenciye baskı uygulaması şekline karşımıza çıkmaktadır. Sürekli hata arayan, itaati disiplini bahane ederek öğrencileri bir kalıba sokmaya çalışan öğretmenlerden demokratik bir eğitimci olarak bahsedilemez. Aynı şekilde elindeki gücü, makamı öğretmenler üzerinde korku unsuru olarak uygulayan yöneticilerin bulunduğu ortamdaki demokratik bir ortam olarak bahset mümkün değildir (Kahraman, 2019).

Korku kültürünün egemen olduğu eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yaptıklarını açıklama mesuliyeti otoritenin vereceği arzu edilmeyen yaptırım korkusundan kaynaklanmaktadır. Bu cezalar; paylama, tenkit gibi ruhsal olabileceği gibi kınama, uyarı gibi disiplin cezaları da olabilmektedir. Korku kültüründe öğretmen yöneticisinin kendisinden beklediklerine önem vererek yönetici ve yöneticilerin beklentileri ile uyum halinde yaşamayı amaçlamaktadır (Cüceloğlu, 2018). Kahraman'a (2009) göre okullarda korku kültürünün oluşmasında okul yöneticilerinin yönetim tarzı önemli rol oynamaktadır. Özellikle otokratik ve ilgisiz yönetim tarzları okullarda korku kültürünü ortaya çıkarırken, demokratik yönetim tarzı okullardaki korku kültürünün etkisini azaltmaktadır. Korku kültürünün egemen olduğu okullarda olumsuz bir çok durumun ortaya çıkması kaçınılmaz görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin görev yaptıkları okula yönelik duygusal bağlılıklarını ve içsel motivasyonlarını olumsuz olarak etkileyebileceği düşünülmektedir. Gerek duygusal bağlılık gerekse içsel motivasyon öğretmenlerin görevleri etkili ve verimli şekilde yapmasında önemli bir yere sahiptir.

Örgütsel bağlılığının alt boyutu olan duygusal bağlılık, çalışan bireylerin örgütsel nesnelere bağlanması ve örgütle bütünleşmesi olarak tanımlanmaktadır. Yüksek düzey duygusal bağlılık, kişinin örgütte kalmaya devam etmesi ve örgütün değerlerini içselleştirmesi anlamına gelmektedir (Çakır, 2007). Öğretmenler kurumlarına içten duygularla bağlanırsa örgütte kalmaya ve örgüt üyeliğini devam ettirmeye daha istekli olurlar. Böylece örgüte yönelik yüksek düzeyde duygusal bağlılık, işi sevmeme ve işten ayrılma gibi durumların yaşanmasını azaltır (Aydın, 1993; Bayram, 2005). Öğretmenlik becerileriyle birlikte öğretmenlerin okula içtenlikle bağlı olması toplumca kabul gören, istedik davranışlar kazanmış kişiler yetiştirmede öğretmenlere yardımcı olur (Nartgün ve Menep, 2010). Çalışanların duygusal bağlılığının yüksek olması işlerine olan ilgilerini arttırıp örgüte bağlılıklarını güçlendirir. Ayrıca duygusal bağlılık algısı yüksek öğretmenler daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemektedir (Akar, 2018; Karacaoğlu ve Güney, 2010).

Korku kültürünün okullarda etkili olması öğretmenlerin içsel motivasyonlarını da olumsuz olarak etkileyebilir. Bir işi ya da bir etkinliği yapan bireyin faaliyetin kendisini ilgi çekici olarak bulması ve bu işten zevk alması, doyuma ulaşması içsel motivasyon olarak tanımlanabilir (Gagne ve Deci, 2005). Öğretmenlerin içsel motivasyonu, öğretmenlik mesleğine olan ilgi, özgüven, öğrenme isteği ve başarıya yönelik bir ihtiyaç olarak tanımlanabilir. İçsel motivasyon, bireyleri kendiliğinden bir eylemde bulunmaya veya işi yapmaya yönlendirir (Çobanoğlu ve Yalçın, 2006). Bireyin örgüt içinde içsel motivasyona sahip olması ve örgütle kendini özdeşleştirme örgütün devamlılığı için önem arz etmektedir. Çünkü çalışanların örgütlerine karşı kendini ait hissetmediği durumlarda motive olmaları imkânsıza yakındır (Çobanoğlu ve Yalçın, 2006). İçsel motivasyonu az olan bireyler iş yerinde zaman geçirmek istemezler ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için daha az çaba sarf ederler. İçsel motivasyonu yüksek öğretmenlerin ise örgütsel kimliğe yönelik algı düzeyleri daha yüksek olmaktadır (Argon ve Ertürk, 2013). Aynı şekilde içsel motivasyonları yüksek bireyler örgütlerine yönelik daha fazla duygusal bağlılık geliştirebilmektedir (Ağaca ve Ertan, 2008).

Alanyazında eğitim örgütlerindeki korku kültürünü konu edinen çalışmalar incelendiğinde oldukça sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Çakıroğlu, 2013; Sincer, 2016; Kahraman, 2019). Bu sebeple okullardaki korku kültürünü inceleyen çalışma sayısının artmasının alanyazına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin okullardaki korku kültürü algısı belirlenmeye ve öğretmenlerin korku kültürü

algısının görev yaptıkları okula yönelik duygusal bağlılıkları ve içsel motivasyonları üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılacaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçların okullardaki korku kültürüne ve sonuçlarına dair önemli bilgiler vermesi beklenmektedir. Ayrıca yetkililerin ve uygulayıcıların dikkatini okullardaki korku kültürüne çekeceği düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmenlerin korku kültürü algısı ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin korku kültürü algısı okul kademesi, öğrenim durumu, cinsiyet, yaş, kıdem, istihdam türü değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin duygusal bağlılıkları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin duygusal bağlılıkları okul kademesi, öğrenim durumu, cinsiyet, yaş, kıdem, istihdam türü değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin içsel motivasyonları ne düzeydedir?
6. Öğretmenlerin içsel motivasyonları okul kademesi, öğrenim durumu, cinsiyet, yaş, kıdem, istihdam türü değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin korku kültürü algılarıyla duygusal bağlılıkları ve içsel motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin korku kültürü algıları, duygusal bağlılıklarını ve içsel motivasyonlarını yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin korku kültürü algıları ile duygusal bağlılıkları ve içsel motivasyonları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını, yönünü ve düzeyini belirlemede kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2014).

2.2. Araştırma Grubu

Çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kilis ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenler (2877 kişi) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit rastgele (seçkisiz) örneklem seçimi yöntemi ile seçilen toplamda 340 öğretmenden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örneklem seçiminde çalışılan grupta bulunan unsurların her birinin seçilme şansı aynıdır diğer bir ifadeyle tüm bireylerin seçilme ihtimali aynıdır. Basit seçkisiz örneklem yöntemi evreni temsil etme düzeyi diğer örneklem yöntemlerine göre daha güçlüdür (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın yapıldığı 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kilis ilinde devlet okullarında görev yapan 340 öğretmene belirlenen ölçekler uygulanmıştır. Ancak 340 ölçekten 263 ölçek geri dönmüştür. Araştırmanın verilerden elde edilen 8 ölçek Z değeri 3'ten büyük olduğu için uç değerler olarak kabul edilmiş ve araştırma verilerini çarpıtıldığı için değerlendirilmeye alınmamıştır. Araştırmaya katılan 255 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlere yönelik kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler

Kişisel Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	156	61,2
	Erkek	99	38,8
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	10	3,9
	Lisans	215	84,3
	Lisansüstü	30	11,8
Görev Yapılan Okul Kademesi	Okulöncesi	35	13,7
	İlkokul	113	44,3
	Ortaokul	59	23,1
	Lise	48	18,8
Kıdem	1-5 Yıl	142	55,7
	6-10 Yıl	67	26,3
	11-15 Yıl	28	11
	16-20 Yıl	13	5,1
	21 yıl ve Üzeri	5	2
Yaş	20-30 Yaş	144	56,5
	31-40 Yaş	89	34,9
	41-50 yaş	17	6,7
	50 yaş ve üstü	5	2
İstihdam Türü	Kadrolu	149	58,4
	Sözleşmeli	95	37,3
	Ücretli	11	4,7
Toplam		255	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin %61,2'si (n=156) kadın, %38,8'i (n=99) erkektir. Katılımcıların %3,9'u (n=10) ön lisans, %84,3'ü (n=215) lisans, %11,8'i (n=30) lisansüstü mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %13,7'si (n=35) okulöncesi, %44,3'ü (n=113) ilkokul, %23,1'i (n=59) ortaokul, %18,8'i (n=48) lise öğretim kademesinde görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin %55,7'si (n=142) 1-5 yıl, %26,3'ü (n=67) 6-10 yıl, %11'i (n=28) 11-15 yıl, %5,1'i (n=13) 16-20 yıl, %2'si (n=5) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların %56,5'i (n=144) 20-30 yaş, %34,9'u (n=89) 31-40 yaş, %6,7'si (n=17) 41-50 yaş, %2'si (n=5) 41 yaş ve üstü aralıkta yaşa sahiptir. Araştırmaya katılanların %58,4'ü (n=149) kadrolu, %37,3'ü (n=95) sözleşmeli, %4,7'si (n=11) ücretli öğretmen olarak görev yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Okullarda Korku Kültürü Ölçeği, Duygusal Bağlılık Ölçeği ve İçsel Motivasyon Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Okullarda Korku Kültürü Ölçeği: Çelik ve Kahraman (2019) tarafından öğretmenlerin okullardaki korku kültürü algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Okullarda Korku Kültürü Ölçeği 18 madde ve 3 alt boyuttan (*yönetici korkusu, meslektaş korkusu ve yasal süreç korkusu*) oluşmaktadır. Ölçeğin Yönetici Korkusu alt boyutu 9 madde, Meslektaş Korkusu alt boyutu 5 madde ve Yasal Süreç Korkusu 4 maddeden oluşmaktadır. Çelik ve Kahraman (2019) geliştirdikleri Okullarda Korku Kültürü Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını ölçeğin geneli için .92, meslektaş korkusu alt boyutu için .80, yasal süreç korkusu alt boyutu için .86,

yönetici korkusu alt boyutu için .92 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için .94, Meslektaş Korkusu alt boyutu için .91, Yasal Süreç Korkusu alt boyutu için .81, yönetici korkusu alt boyutu için .87 olarak hesaplamıştır.

Duygusal Bağlılık Ölçeği: Öğretmenlerin görev yaptıkları okula yönelik duygusal bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş olan Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Duygusal Bağlılık alt boyutu kullanılmıştır. Duygusal Bağlılık Ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır. Dağlı vd. (2018) ölçek uyarlama çalışmasında Duygusal Bağlılık alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını .80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise .81 olarak hesaplanmıştır.

İçsel Motivasyon Ölçeği: Öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerini belirlemek için Dündar, Özutku ve Taşpınar (2007) tarafından geliştirilen "İçsel Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. İçsel motivasyon ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır. Dündar vd. (2007) İçsel Motivasyon Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını .83 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise .88 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Veri analizine başlamadan önce veri toplama araçları kontrol edilmiş daha sonra elde edilen veriler SPSS 22 programına yüklenmiştir. Verilerin yüklendikten sonra uç, ortalamayı çarpıtan 8 veri belirlenmiştir ve 8 veriye ait kişiler araştırma örnekleminde çıkarılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde parametrik/parametrik olmayan yöntemlerden hangisinin kullanılacağına karar vermede basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1/+1 arasında olduğu ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür (Büyüköztürk vd., 2018). Bununla birlikte verilerin homojenliğini incelemek için Levene homojenlik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağıldığı ve homojen olduğu durumlarda T-testi ve Anova testleri kullanılmıştır. Ayrıca Anova testinde farkın kaynağını bulabilmek için Scheffe testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağıldığı ancak homojen olmadığı durumlarda Kruskal Wallis testi uygulanmış ve testteki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Varyansların eşit olmadığı durumlarda da testteki farkın kaynağını bulmak için Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin korku kültürü algılarının, duygusal bağlılıklarını ve içsel motivasyonlarını hangi oranda açıkladığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının değerlendirilmesinde 1,00-1,79 "çok düşük", 1,80-2,59 "düşük", 2,60-3,39 "orta", 3,40-4,19 "yüksek", 4,20-5,00 "çok yüksek" aralıkları kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında katılımcı öğretmenlerin korku kültürü algıları, duygusal bağlılıkları ve içsel motivasyonlarına yönelik bulgular yer almaktadır.

3.1. Öğretmenlerin Okullarda Korku Kültürü Algılarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Bulgular

Öğretmenlerin korku kültürü algılarına yönelik verilerin betimsel analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin korku kültür algılarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Korku Kültürü	N	\bar{X}	Ss
Yönetici Korkusu	255	2,35	0,93
Meslektaş Korkusu	255	2,05	0,95
Yasal Süreç Korkusu	255	2,11	0,96
Okullarda Korku Kültürü	255	2,22	0,83

Tablo 2'de öğretmenlerin korku kültürü algıları puan ortalamasının düşük düzeyde ($\bar{x}=2,22$; $1,80<\bar{x}<2,59$) olduğu görülmektedir. Okullarda korku kültürünün alt boyutları, yönetici korkusu algısının düşük düzeyde ($\bar{x}=2,35$; $1,80<\bar{x}<2,59$), meslektaş korkusu algısının düşük düzeyde ($\bar{x}=2,05$; $1,80<\bar{x}<2,59$), yasal süreç korkusu algısının düşük düzeyde ($\bar{x}=2,11$; $1,80<\bar{x}<2,59$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul korku kültürü algısının düşük düzeyde olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

3.2. Okullarda Korku Kültürü Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi İle İlgili Bulgular

Cinsiyet faktörü açısından öğretmenlerin okullarda korku kültürü algılarına yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre okullarda korku kültürü (T-testi)

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Yönetici Kork.	Kadın	156	2,37	,93	,346	253	,494
	Erkek	99	2,33	,92			
Meslektaş Kork.	Kadın	156	1,96	,90	-1,769	253	,102
	Erkek	99	2,18	1,01			
Yasal Sür. Kork.	Kadın	156	2,04	,91	-1,413	253	,266
	Erkek	99	2,22	1,02			
Korku Kültürü	Kadın	156	2,19	,80	-,705	253	,293
	Erkek	99	2,26	,88			

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre korku kültürü algılarında ($t_{(255)}=-0,705$; $p>,05$) ve korku kültürünün alt boyutları olan yönetici korkusu ($t_{(255)}=0,346$; $p>,05$), meslektaş korkusu ($t_{(255)}=-1,769$; $p>,05$), yasal süreç korkusu ($t_{(255)}=-1,413$; $p>,05$) algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak erkek ve kadın öğretmenlerin okul korku kültürü algısının benzer olduğu, okul korku kültürü algısının cinsiyet faktöründen etkilenmediği söylenebilir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okullardaki korku kültürü algıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlikte geçirilen sürelere göre okullarda korku kültürü (Anova Test)

Değişken	Öğr. Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p
Yönetici Korkusu	1-5 Yıl	142	2,35	,95	,673	,611
	6-10 Yıl	67	2,39	,91		
	11-15 Yıl	28	2,36	,79		
	16-20 Yıl	13	2,09	1,06		
	20 Yıl ve üstü	5	2,87	,89		
Meslektaş Korkusu	1-5 Yıl	142	1,99	,91	1,927	,106
	6-10 Yıl	67	2,10	1,00		
	11-15 Yıl	28	2,21	,99		
	16-20 Yıl	13	1,79	,90		
	20 Yıl ve üstü	5	3,00	,95		
Yasal Süreç Kork.	1-5 Yıl	142	2,19	,98	1,998	,095
	6-10 Yıl	67	2,03	,89		
	11-15 Yıl	28	1,96	,83		
	16-20 Yıl	13	1,75	,97		
	20 Yıl ve üstü	5	2,96	1,31		
Korku Kültürü	1-5 Yıl	142	2,22	,84	1,291	,274
	6-10 Yıl	67	2,23	,81		
	11-15 Yıl	28	2,21	,78		
	16-20 Yıl	13	1,93	,89		
	20 Yıl ve üstü	5	2,92	,88		

Tablo 4'e göre kıdem faktörüne göre öğretmenlerin okullarda korku kültürü algıları ($F_{(2-255)}= 1,291$; $p>,05$) ve korku kültürünün alt boyutları olan yönetici korkusu ($F_{(2-255)}= 0,673$; $p>,05$), meslektaş korkusu ($F_{(2-255)}= 1,927$; $p >,05$), yasal süreç korkusu ($F_{(2-255)}= 1,998$; $p>,05$) algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde geçirdiği süreye göre korku kültürü algılarının bezer yapıda olduğunu söyleyebiliriz. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin korku kültürü algıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin yaş faktörüne göre okullarda korku kültürü (Anova Test)

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p
Yönetici Korkusu	20-30 Yaş	144	2,38	,94	2,104	,100
	31-40 Yaş	89	2,25	,89		
	41-50 Yaş	17	2,78	,96		
	50 Yaş ve üstü	5	1,84	,50		
Meslektaş Korkusu	20-30 Yaş	144	1,97	,89	1,667	,175
	31-40 Yaş	89	2,08	1,03		
	41-50 Yaş	17	2,51	,93		
	50 Yaş ve üstü	5	2,05	1,16		
Yasal Süreç Kork.	20-30 Yaş	144	2,13	,94	1,563	,199
	31-40 Yaş	89	2,02	,95		
	41-50 Yaş	17	2,50	1,06		
	50 Yaş ve üstü	5	1,68	,99		
Korku Kültürü	20-30 Yaş	144	2,22	,83	1,538	,205
	31-40 Yaş	89	2,15	,82		
	41-50 Yaş	17	2,64	,88		
	50 Yaş ve üstü	5	1,84	,66		

Tablo 5'e göre yaş değişkenine göre öğretmenlerin okullarda korku kültürü algıları ($F_{(3-255)}=1,538$; $p>,05$) ve korku kültürünün alt boyutları olan yönetici korkusu ($F_{(3-255)}=2,104$; $p>,05$), meslektaş korkusu ($F_{(3-255)}=1,667$; $p>,05$), yasal süreç korkusu ($F_{(3-255)}=1,563$; $p>,05$) algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin yaşına göre korku kültürü algılarının değişmediğini söyleyebiliriz. Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin korku kültürü algıları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre okullarda korku kültürü (Anova Test)

Değişken	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Yönetici Korkusu	Ön Lisans (1)	10	2,98	1,13	3,405	,035	1-3 3-2
	Lisans (2)	215	2,30	,89			
	Lisansüstü (3)	30	2,54	1,01			
Meslektaş Korkusu	Ön Lisans (1)	10	2,27	,77	0,326	,722	Yok
	Lisans (2)	215	2,03	,97			
	Lisansüstü (3)	30	2,09	,89			
Yasal Süreç Kork.	Ön Lisans (1)	10	2,56	1,03	1,385	,252	Yok
	Lisans (2)	215	2,07	,93			
	Lisansüstü (3)	30	2,21	1,12			
Korku Kültürü	Ön Lisans (1)	10	2,71	,96	2,386	,094	Yok
	Lisans (2)	215	2,18	,81			
	Lisansüstü (3)	30	2,35	,89			

Tablo 6'ya göre öğrenim durumlarına göre öğretmenlerin okullardaki korku kültürü algıları ($F_{(3-255)}= 2,386$; $p>,05$) ve korku kültürünün alt boyutları olan meslektaş korkusu ($F_{(3-255)}= 0,326$; $p>,05$), yasal süreç korkusu ($F_{(3-255)}= 1,385$; $p>,05$) algılarında anlamlı farklılaşma görülmezken yönetici korkusu algısında ($F_{(3-255)}= 3,405$; $p<,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($p<,05$). Bu farklılığı açıklayabilmek için Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre ön lisans eğitimi olanlar lisansüstü eğitimi olanlara göre, lisansüstü eğitimi olanlar lisans eğitimi olanlara göre daha yüksek yönetici korkusu algısına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin istihdam durumuna göre öğretmenlerin korku kültürü algıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin istihdam türüne göre okullarda korku kültürü (Anova Test)

Değişken	İstihdam Türü	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Yönetici Korkusu	Kadrolu (1)	149	2,46	,95	3,481	,032	1-3
	Sözleşmeli (2)	95	2,16	,87			
	Ücretli (3)	11	2,63	,86			
Meslektaş Korkusu	Kadrolu (1)	149	2,14	,99	3,093	,047	1-3
	Sözleşmeli (2)	95	1,87	,83			
	Ücretli (3)	11	2,41	1,21			
Yasal Süreç Kork.	Kadrolu (1)	149	2,12	,96	,023	,977	Yok
	Sözleşmeli (2)	95	2,09	,95			
	Ücretli (3)	11	2,13	1,02			
Korku Kültürü	Kadrolu (1)	149	2,29	,87	2,327	,100	Yok
	Sözleşmeli (2)	95	2,08	,75			
	Ücretli (3)	11	2,44	,88			

Tablo 7'ye göre istihdam durumuna göre öğretmenlerin okullardaki korku kültürü algıları ($F_{(2-255)}= 2,327$; $p>,05$) ve korku kültürünün alt boyutu olan yasal süreç korkusu algılarında ($F_{(2-255)}= ,023$; $p>,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmezken yönetici korkusu ($F_{(2-255)}= 3,481$; $p<,05$) ve meslektaş korkusu ($F_{(2-255)}= 3,093$; $p<,05$) algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu farklılığı açıklayabilmek için Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin yönetici korkusu algıları (ücretli>kadrolu, ücretli>sözleşmeli) ve meslektaş korkusu algıları alt boyutunda (ücretli>kadrolu, kadrolu>sözleşmeli) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Görev yapılan okul kademesine göre öğretmenlerin korku kültürü algıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin görev yapılan okul kademesine göre okullarda korku kültürü algıları (Kruskal-Wallis test)

Değişken	Okul Kademesi	N	S.O	Sd	X^2	p	Fark
Yönetici Korkusu	Okulöncesi (1)	35	134,09	3	8,835	,032	2-3
	İlkokul (2)	113	126,48				
	Ortaokul (3)	59	108,83				
	Lise (4)	48	150,70				
Meslektaş Korkusu	Okulöncesi (1)	35	127,60	3	5,237	,155	Yok
	İlkokul (2)	113	121,11				
	Ortaokul (3)	59	124,13				
	Lise (4)	48	149,27				
	Okulöncesi (1)	35	127,27	3	4,960	,175	Yok
	İlkokul (2)	113	121,78				

Yasal Süreç Kork.	Ortaokul (3)	59	123,31	3	7,146	,030	2-3
	Lise (4)	48	148,94				
Korku Kültürü	Okulöncesi (1)	35	128,61				
	İlkokul (2)	113	123,42				
	Ortaokul (3)	59	116,53				
	Lise (4)	48	152,45				

Tablo 8'den görüldüğü gibi görev yapılan öğretim kademesine göre öğretmenlerin okul korku kültürü algıları ($\chi^2=7,146$; $p<,05$) ve korku kültürünün alt boyutu olan yönetici korkusu algılarında ($\chi^2=8,835$; $p<,05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu, meslektaş korkusu ($\chi^2=5,237$; $p>,05$) ve yasal süreç korkusu ($\chi^2=4,960$; $p>,05$) algılarında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney-U testi ve Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin okul korku kültürü algıları (lise kademesi>ortaokul kademesi) ve yönetici korkusu alt boyutunda (lise kademesi>ortaokul kademesi) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

3.3. Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikî Bulgular

Öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarına yönelik verilerin betimsel analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarına yönelik betimsel istatistikî sonuçlar

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss
Duygusal Bağlılık	255	3,38	0,95

Tablo 9'a göre öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarının orta düzeyde ($\bar{x}=3,38$; $2,59<\bar{x}<3,39$) olduğu görülmektedir.

3.4. Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet faktörü açısından öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarına yönelik sonuçlar Tablo 10'te verilmiştir.

Tablo 10. Cinsiyete göre öğretmenlerin duygusal bağlılık algıları (T-testi)

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Duygusal Bağ.	Kadın	156	3,75	,95	,165	253	,165
	Erkek	99	3,79	,87			

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre duygusal bağlılık algılarında ($t_{(255)}=0,165$; $p>,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Öğrenim durumu, kıdem, yaş, istihdam türü değişkenine göre öğretmenlerin duygusal bağlılık algıları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin öğrenim durumu, kıdem, yaş ve istihdam türüne göre duygusal bağlılık algıları (Anova test)

Değişken	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Duygusal Bağlılık	Ön Lisans	10	3,18	1,18	1,430	,241
	Lisans	215	3,43	,93		
	Yüksek Lisans	30	3,14	,94		
	Öğr. Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p
	1-5 Yıl	142	3,34	,94	,440	,780
	6-10 Yıl	67	3,49	,94		
	11-15 Yıl	28	3,34	,98		
	16-20 Yıl	13	3,58	1,00		
	20 Yıl ve üstü	5	3,27	1,01		
	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p
	20-30 Yaş	144	3,35	,91	,899	,442
	31-40 Yaş	89	3,42	1,02		
	41-50 Yaş	17	3,33	,93		
	50 Yaş ve üstü	5	4,03	,85		
	İstihdam Türü	N	\bar{X}	Ss	F	p
	Kadrolu	149	3,30	,95	1,531	,218
Sözleşmeli	95	3,52	,94			
Ücretli	11	3,36	,93			

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaş faktörüne göre duygusal bağlılık algıları ($F_{(3-255)}= ,899$; $p>,05$), istihdam türüne göre duygusal bağlılık algıları ($F_{(2-255)}= 1,531$; $p>,05$), öğrenim durumuna göre duygusal bağlılık algıları ($F_{(2-255)}= 1,430$; $p>,05$), kıdem durumuna göre duygusal bağlılık algılarında ($F_{(4-255)}= ,440$; $p>,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin duygusal bağlılık algıları yaş, istihdam türü, öğrenim durumu ve kıdem değişkenine göre benzer olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesine göre duygusal bağlılık algıları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesine göre duygusal bağlılık algıları (Kruskal-Wallis test)

Değişken	Okul Kademesi	N	S.O	Sd	X^2	p	Fark
Duygusal Bağlılık	Okulöncesi (1)	35	122,19	3	14,872	,002	3 > 4
	İlkokul (2)	113	129,45				
	Ortaokul (3)	59	152,91				
	Lise (4)	48	98,22				

Tablo 12’e göre görev yapılan okul kademesine göre öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($\chi^2=14,872$; $p<,005$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarında (ortaokul kademesi>lise kademesi) anlamlı bir farklılaşma mevcuttur.

3.5. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Algılarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Bulgular

Öğretmenlerin içsel motivasyon algılarına yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin içsel motivasyon algılarına yönelik betimsel istatistiksel sonuçlar

Değişkenler	N	\bar{X}	SS
İçsel Motivasyon	255	3,76	0,92

Tablo 13'de öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek düzeyde ($\bar{x}=3,76$; $3,40<\bar{x}<4,19$) olduğu görülmektedir. Bu olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

3.6. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet faktörü açısından öğretmenlerin içsel motivasyon algılarına yönelik sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 4.16. Cinsiyete göre öğretmenlerin içsel motivasyon algıları (T-testi)

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
İçsel Motivasyon	Kadın	156	3,417	,91	-,351	253	,272
	Erkek	99	3,338	1,01			

Tablo 14'da görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre duygusal bağlılık algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($t_{(255)}=-,351$; $p>,05$). Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının cinsiyet değişkenine göre benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğrenim durumu, kıdem, yaş, istihdam türü değişkenine göre öğretmenlerin içsel motivasyon algıları Tablo 15'te verilmiştir. Öğrenim durumu, kıdem, yaş, istihdam türü değişkenine göre öğretmenlerin içsel motivasyon algıları Tablo 15'te verilmiştir

Tablo 15. Öğretmenlerin öğrenim durumu, kıdem, yaş ve istihdam türüne göre içsel motivasyon algıları (Anova test)

Değişken	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
İçsel Motivasyon	Ön Lisans	10	3,73	,84	,062	,940
	Lisans	215	3,77	,93		
	Yüksek Lisans	30	3,71	,91		
	Öğr. Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p
	1-5 Yıl	142	3,82	,92	,776	,542
	6-10 Yıl	67	3,75	,87		
	11-15 Yıl	28	3,69	1,09		
	16-20 Yıl	13	3,54	,83		
	20 Yıl ve üstü	5	3,22	,78		
	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p
20-30 Yaş	144	3,86	,87			
31-40 Yaş	89	3,64	,99			

41-50 Yaş	17	3,49	,93	1,538	,205
50 Yaş ve üstü	5	3,91	,90		
İstihdam Türü	N	\bar{X}	Ss	F	p
Kadro	149	2,29	,93		
Sözleşmeli	95	2,08	,87	1,488	,228
Ücretli	11	2,49	1,18		

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğretmenlerin yaş faktörüne göre içsel motivasyon algılarında ($F_{(3-255)}=1,538$; $p>,05$), öğrenim durumuna göre içsel motivasyon algılarında ($F_{(2-255)}=,062$; $p>,05$), kıdem durumuna göre içsel motivasyon algılarında ($F_{(4-255)}=,776$; $p>,05$), istihdam türüne göre içsel motivasyon algılarında ($F_{(2-255)}=1,488$; $p>,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının yaş, istihdam türü, öğrenim durumu, kıdem türü değişkenlerine göre benzer olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesine göre içsel motivasyon algıları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesine göre içsel motivasyon algıları (Kruskal-Wallis test)

Değişken	Okul Kademesi	N	S.O	Sd	X^2	p	Fark
İçsel Motivasyon	Okulöncesi (1)	35	109,94	3	8,963	,030	3> 1 3> 4
	İlkokul (2)	113	133,08				
	Ortaokul (3)	59	144,67				
	Lise (4)	48	108,71				

Tablo 16'da görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yapılan öğretim kademesine göre içsel motivasyon algıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($\chi^2=8,963$; $p<,005$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Whintey-U testi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin içsel motivasyon algılarında (ortaokul kademesi>lise kademesi, ortaokul kademesi>okulöncesi kademesi) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir

3.7. Öğretmenlerin Okullarda Korku Kültürü, Duygusal Bağlılık ve İçsel Motivasyon Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Bulguları

Öğretmenlerin okullarda korku kültürü, duygusal bağlılık ve içsel motivasyon algıları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları Tablo 17' de verilmiştir.

Tablo 17. Korku kültürü, duygusal bağlılık ve içsel motivasyon arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analiz sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Korku Kültürü	1	,810**	,877**	,922**	-,513**	-,389**
2. Meslektaş Korkusu		1	,716**	,587**	-,392**	-,360**
3. Yasal Sürç Korkusu			1	,674**	-,422**	-,343**
4.Yönetici Korkusu				1	-,500**	-,337**
5. Duygusal Bağlılık					1	,402**
6. İçsel Motivasyon						1

Tablo 17'ye göre öğretmenlerin korku kültürü algıları ile duygusal bağlılık ($r=-,51$; $p<,01$) ve içsel motivasyon ($r=-,38$; $p<,01$) algıları arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki mevcuttur. Korku Kültürünün alt boyutlarının içsel motivasyon ve duygusal bağlılık algıları arasındaki ilişkiye baktığımızda; yönetici korkusu ile duygusal bağlılık ($r=-,50$; $p<,01$) ve içsel motivasyon ($r=-,33$; $p<,01$) algıları arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki; meslektaş korkusuyla duygusal bağlılık ($r=-,50$; $p<,01$) ve içsel motivasyon ($r=-,33$; $p<,01$) algıları arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki; yasal süreç korkusuyla duygusal bağlılık ($r=-,42$; $p<,01$) ve içsel motivasyon ($r=-,34$; $p<,01$) algıları arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki mevcuttur.

3.8. Öğretmenlerin Korku Kültürü Algılarının Duygusal Bağlılıklarını ve İçsel Motivasyonlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin okullardaki korku kültürü algılarının duygusal bağlılıkları üzerindeki etkisini gösteren analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin korku kültürü algılarının, duygusal bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı değişkenler	Yordanan değişken: Duygusal bağlılık					
	B	SH _B	β	t	p	r
Sabit	4,687	,146	-	32,121	,00	-
Korku Kültürü	-,585	,062	-,513	-9,515	,00	-,513

$R^2=0.264$

Tablo 18'de görüldüğü gibi öğretmenlerin korku kültürü algıları, duygusal bağlılıklarını negatif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta=-,513$, $p<,001$). Öğretmenlerin korku kültürü algıları duygusal bağlılıklarına ilişkin toplam varyansın %26'sını açıklamaktadır. Öğretmenlerin korku kültürü algılarının, içsel motivasyonları üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin korku kültürü algılarının, içsel motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı değişkenler	Yordanan değişken: İçsel motivasyon					
	B	SH _B	β	t	p	r
Sabit	4,720	,152	-	30,981	,00	-
Korku Kültürü	-,431	,064	-,389	-6,707	,00	-,389

$R^2=0.151$

Tablo 19'da görüldüğü gibi öğretmenlerin korku kültürü algıları, içsel motivasyonlarını negatif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta=-,389$, $p<,001$). Öğretmenlerin korku kültürü algıları içsel motivasyonlarına ilişkin toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Katılımcı öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin okullardaki korku kültürü algısının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum eğitim kurumları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın sonucuna paralel olarak Sincer (2016) ve Kahraman (2019) da çalışmalarında öğretmenlerin

okullardaki korku kültürü algısının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun ortaya çıkmasında devlet okullarında kadro güvencesinin olması etkili olmuş olabilir. Ayrıca öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler özlük haklarını daha iyi tanımalarını sağlamış olabilir. Bu sebeple öğretmenlerin korku kültürü algıları düşük çıkmış olabilir.

Araştırmanın sonucunda katılımcıların kadın veya erkek olmasının okullardaki korku kültürü algılarını etkilemediği anlaşılmaktadır. Bu sonuç diğer araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Since, 2016; Kahraman, 2019). Sincer (2016) ve Kahraman'ın (2019) çalışmalarında öğretmenlerin korku kültürü algısının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre lise kademesinde çalışan öğretmenlerin ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlere göre okullardaki korku kültürü ve yönetici korkusu algıları belirgin şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte Kahraman (2019) tarafından yapılan çalışmada lise ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin ilkokulda çalışan öğretmenlere göre korku kültürü algıları daha yüksek bulunmuştur. Lisede yöneticilerinin ergenlik çağındaki öğrencilerle ilgilenmesi için öğretmenlere fazla görev vermesi ve öğretmenleri izlemeye alması öğretmenlerin korku kültürü algılarını yüksek çıkarmış olabilir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlikte geçirilen süre (kıdem), yaş, istihdam türü ve öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okullarda korku kültürü algılarında değişiklik olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Kaşmer (2009) ve Kahraman (2019) da çalışmalarında öğretmenlerin yaşındaki değişimin korku kültürü algılarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadaki sonuçlardan farklı olarak Sincer (2016) çalışmasında düşük kıdemdeki (6-10 yıl) öğretmenlerin korku kültürü algılarının daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın diğer bir önemli değişkeni alan öğretmenlerin çalıştıkları kuruma yönelik duygusal bağlılıkları ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç diğer araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir (Güney ve Karacaoğlu, 2010; Nartgün ve Menep, 2010; Gören ve Yengin Sarpkaya, 2014; Akyol, 2018). Öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının yüksek olması öğrenme ortamının kalitesini arttırabilmekte, öğretmenlerin etkili ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlayabilmektedir.

Çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet, öğretmenlikte geçirilen süre (kıdem), yaş, öğrenim durumu ve istihdam durumu değişkenine göre öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarında değişiklik olmadığı görülmektedir. Alayazındaki çalışmalara bakıldığında bu çalışmaya benzer olarak Demirtaş (2010) cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin değiştiği sonucuna ulaşmış çalışmalar olduğu da görülmektedir (Kılıç ve Akan, 2010; Kurşunoğlu vd., 2010; Çoban ve Demirtaş, 2011). Alanyazında bu çalışmaya benzer olarak kıdem değişkenine göre öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının değişmediği sonucuna ulaşmış çalışmalar olduğu (Çakır, 2007; Kurşunoğlu vd., 2010; Akan ve Kılıç, 2019) gibi kıdem değişkenine göre öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin değiştiği sonucuna ulaşmış çalışmalar da mevcuttur (Nartgün ve Menep, 2010; Gören ve Yengin Sarpkaya, 2014). Aynı şekilde alanyazındaki bu çalışmaya benzer olarak

öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının değişmediği sonucuna ulaşmış çalışmalarla (Çakır, 2007; Polat, 2010; Akan ve Kılıç, 2019) birlikte bu çalışmanın sonuçlardan farklı olarak kıdem değişkenine göre öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının düzeylerinin değiştiği sonucuna ulaşmış çalışmalar olduğu da görülmektedir (Gören ve Yengin Sarpkaya, 2014). Öğretmenlerin duygusal bağlılığını cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre inceleyen çalışmaların sonuçları arasında büyük bir tutarsızlık olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında örneklem, coğrafi bölge ve kültür gibi değişkenler etkili olmuş olabilir. Alanyazındaki yaş değişkeni ve duygusal bağlılık hakkında yapılmış çalışmalara bakıldığında bu çalışmaya benzer olarak yaş değişkenine göre öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının değişmediği sonucuna ulaşmış çalışmalar olduğu görülmektedir (Boylu vd., 2007; Çakır, 2007; Argon ve Kösteroglu, 2008). Mevcut araştırmanın sonuçlardan farklı olarak istihdam türü değişkenine göre öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının düzeylerinin değiştiği sonucuna ulaşmış çalışmalar da mevcuttur (Nartgün ve Menep, 2010). Mevcut çalışmada istihdam türüne göre öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının değişmemesinde okul yönetiminin çalışanlara daha demokratik ve insan merkezli davranışlar gösteriyor olması etkili olabilir.

Araştırmanın diğer bir önemli değişkeni olan öğretmenlerin içsel motivasyon verilerinin analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazındaki bu konuya ilişkin çalışmalara bakıldığında mevcut çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir (Ağca ve Ertan, 2008; Polat, 2010; Argon ve Ertürk, 2013). İçsel motivasyon öğretmenlerin daha yüksek bir iş doyumuna sahip olmasını sağlayabildiği için önemlidir. Öğretmenlerin içsel motivasyonu arttıkça eğitim ortamının kalitesi yükselir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında cinsiyet, öğretmenlikte geçirilen süre (kıdem), yaş, öğrenim durumu ve istihdam durumu değişkenine göre öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinde değişiklik olmadığı görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında bu çalışmaya benzer olarak Argon ve Ertürk (2013) cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin içsel motivasyonlarının değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin değiştiği sonucuna ulaşmış çalışmalar olduğu da görülmektedir (Polat, 2010). Aynı şekilde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının değişmediği sonucuna ulaşmış çalışmalar mevcuttur (Polat, 2010; Argon ve Ertürk, 2013). Öte yandan öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin değiştiği sonucuna ulaşmış çalışmalar olduğu görülmektedir (Polat, 2010). Alanyazındaki yaş değişkeni ve içsel motivasyon hakkında yapılmış çalışmalara bakıldığında bu çalışmaya benzer olarak yaş değişkenine göre öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşmış çalışmalar olduğu görülmektedir (Polat, 2010; Argon ve Ertürk, 2013). İçsel motivasyon öğretmenlerin kurumlarında daha verimli çalışabilmesi için öğretmenler üzerinde önemli bir yere sahiptir. Literatürdeki bu konu hakkındaki çalışmalara bakıldığında bu çalışmaya benzer olarak Polat (2010) öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin içsel motivasyonlarının değiştiği sonucuna varmıştır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu olan öğretmenlerin okullardaki korku kültürü ve alt boyutlarına (yönetici, meslektaş ve yasal süreç korkusu) yönelik algılarıyla duygusal bağlılıkları ve içsel motivasyonları arasındaki negatif orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin korku kültürü algısı arttıkça duygusal bağlılıklarının ve içsel

motivasyonlarının azalabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin okullardaki korku kültürü algılarının duygusal bağlılıklarına ve içsel motivasyonlarına etkisinin incelendiği regresyon sonuçlarına göre öğretmenlerin korku kültürü algıları duygusal bağlılıklarının varyansının %26'sını, içsel motivasyonlarının varyansının ise %15'ini açıklayabilmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin korku kültürü algılarının azaltılmasına yönelik çalışmaların yapılmasının öğretmenlerin duygusal bağlılığını ve içsel motivasyonlarını artırarak nitelikli eğitim ortamlarının oluşmasında etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Mevcut çalışmada lisede görev yapan öğretmenlerin korku kültürü algısı yüksek çıkmıştır. Lisede görev yapan öğretmenlerin korku kültürü algısını azaltmak için okul ortamını daha olumlu hale getirecek piknik, gezi, kahvaltı gibi çalışmalar yapılabilir. Böylece liselerde daha olumlu bir okul iklimi oluşacaktır.
- Mevcut çalışmada lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yönetici korkusunun olmasının sebebi okul yöneticilerinin lisansüstü öğrenimi görmüş öğretmenlere karşı olumsuz algılanan davranışları olabilir. Böyle bir durumun oluşmasını engellemek ve etkisini ortadan kaldırmak için okul yöneticilerine hizmet içi eğitim verilebilir ya da okul yöneticilerinin lisansüstü eğitimi alması için okul yöneticileri teşvik edilebilir.
- Araştırma Kilis ilindeki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Başka illerdeki kamu okullarında bu çalışma tekrarlanabilir. Ortaya çıkan sonuçlarla karşılaştırma yapılabilir. Böylece korku kültürünün etkileri daha detaylı şekilde anlaşılabilir.
- Mevcut çalışma nicel bir çalışmadır. Öğretmenlerin korku kültürü algısının etkilerini gösterecek nitel boyutta çalışmalar yapılabilir. Ayrıca okullarda korku kültürüyle ilgili nitel ve nicel yöntemin bir arada uygulandığı çalışmalar da yapılabilir.

Bu çalışma öğretmenlerin okullardaki korku kültürü algısının duygusal bağlılıklarına ve içsel motivasyonlarına etkisini ortaya koyması açısından önemli bir çalışmadır. Ancak bazı sınırlılıkları mevcuttur. Çalışmanın konusunun okullardaki korku kültürü olması örneklemde yer alan birçok öğretmenin çalışmaya katılmaktan kaçınmalarına neden olmuştur. Bu durum araştırma sonuçları açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

5. KAYNAKÇA

Ağca, V. & Ertan, H. (2008). Çalışanların örgütsel bağlılıklarının demografik özelliklerine bağlı olarak değişmesi: Antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (22).

Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: a study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7 (2), 169-180. doi:10.12973/eu-jer.7.2.169

Akyol, Z. (2018). *Denizli Ortaokul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Argon, R., Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(2), 159-179.

Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. (3. Baskı). Pegem Yayıncılık

Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cüceloğlu, D. (2008). *Korku kültürü: niçin "mış gibi" davranıyoruz*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Cüceloğlu, D. (2014). *Gerçek özgürlük*. (1. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2018). *Öğretmenim bir bakar mısın?* (2. Baskı). İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları

Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler eğitiminde korku kültürünün etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Çetin, H. (2012). *Korku siyaseti ve siyaset korkusu*. İstanbul, İletişim Yayıncılık

Çobanoğlu, E. ve M. Yalçın. (2006). *Pazarlamada yeni açılımlarla üstünlük sağlama: Kurum kimliği boyutları ile modelleme ve üniversite çevresi için öneriler*. İstanbul: Beta Yayınları

Eren, A. (2005). Korku kültürü, değerler kültürü ve şiddet. *Aile ve Toplum Dergisi*, 2(9).

Furedi, F. (2014). *Korku kültürü risk almamanın riskleri*. B. Yıldırım (Çev.). (2. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.

Güler, A. (2008). *Türk toplumunda korku kültürü*. İstanbul: Şahıs Yayınları

Gören, T., Yengin Sarpkaya, P. (2014). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Aydın İli Örneği). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0(40), 69-87.

Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi*. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karacaoğlu, K., Güney, Y. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Nevşehir ili örneği. *Öneri Dergisi*, 9 (34), 137-153.

Kaşmer, T. (2009). *Korku kültürünün yönetim, çalışan ve işletme üzerindeki etkilerinin analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Nartgün, Ş. S., Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7:1.

Nesin, A. (2014). *Korkudan korkmak*. (15. baskı). İstanbul: Nesin Yayınevi.

Özdaşlı, K., Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: Türk Telekomünikasyon A.Ş. çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(7), 73-81.

Özpolat, A. (2018). *Toplumsal korkular üzerine sosyolojik bir araştırma (Fırat Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sincer, S. (2016). *Öğretim elemanlarının algılarına göre korku kültürü ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

6. EXTENDED ABSTRACT

Since human history, the culture of fear and fear has existed in various forms. With the emergence of the culture of fear in educational institutions, the culture of fear has gained an important place in the working life of teachers. The aim of this study is to reveal the effect of teachers' fear culture perceptions on their emotional commitment and intrinsic motivation. For this purpose, relational screening model, one of the research methods, was applied in the study. The universe of the study consists of 2877 teachers working in Kilis public schools in the 2022-2023 academic year. The study group of the research consists of 255 teachers working in public schools in the province of Kilis, which was determined by a simple random method.

The scales used to collect data in the research; Emotional Commitment sub-scale and Intrinsic Motivation scales of the Fear Culture Scale in Schools (OCCS) and Organizational Commitment Scale. T test, ANOVA, Kruskal Wallis H test and Mann Whitney U test were used in the analysis of

the research together with descriptive statistics. According to the descriptive statistics results, it is seen that teachers' perception of fear culture and its sub-dimensions in schools are low, and their emotional commitment and intrinsic motivation levels are high.

According to the results of the analysis made according to the fear culture perceptions of the teachers, the perceptions of the fear culture and the fear of the administrators in the schools were significantly higher than the teachers working at the secondary school level; According to the variable of time spent in teaching (seniority), age and educational status, it is seen that there is no change in teachers' perceptions of fear culture in schools and its sub-dimensions.

According to the results of the analysis made according to the teachers' emotional commitment perceptions, it is seen that there is no change in the teachers' emotional commitment perceptions according to the variables of gender, time spent in teaching (seniority), age, educational status and employment status.

According to the results of the analysis made according to the teachers' intrinsic motivation perceptions, it is seen that there is no change in the intrinsic motivation levels of the teachers according to the variables of gender, time spent in teaching (seniority), age, educational status and employment status. In addition, according to the results of the analysis, it is seen that teachers change their intrinsic motivation levels according to the variable of educational status.

Pearson correlation statistics were used while performing the analysis for the relationship between the variables. Looking at the results of the correlation analysis, it is seen that there is a moderate negative relationship between teachers' perceptions of fear culture and their emotional commitment, and a moderately negative relationship between teachers' perceptions of fear culture and their intrinsic motivation. In this case, it can be said that emotional commitment and intrinsic motivation of teachers will increase when studies are carried out to reduce the perception of fear culture in schools.

According to the results of the regression analysis, in which the effects of the variables against each other were examined, the fear culture perceptions of the teachers can express 26% of the variance of emotional commitment and 15% of the variance of intrinsic motivation. As a result of the study, it can be said that teachers' perception of fear culture in schools can predict emotional commitment and intrinsic motivation levels.

In addition, a moderate negative correlation was found between the participants' perception of fear culture in schools and their emotional commitment and intrinsic motivation. This indicates that the increase in teachers' fear culture decreases their emotional commitment and intrinsic motivation.