

NEVŞEHİR  
HACI BEKTAŞ VELİ  
ÜNİVERSİTESİ

Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı Özel Sayısı  
Special Issue for the 100th Anniversary of the Republic of Türkiye



EĞİTİM FAKÜLTESİ

KAPED  
KAPADOKYA  
EĞİTİM  
DERGİSİ

e-ISSN: 2717-9346

### Amaç & Kapsam

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), eğitim alanında araştırma ve bilgiyi iletmeye adanmış hakemli bir akademik dergidir. Misyonumuz, eğitimin her seviyesinden araştırmacılar, eğitimciler ve uygulayıcılar için yenilikçi fikirlerini, ampirik çalışmalarını ve teorik bakış açılarını paylaşabilecekleri bir platform sağlamaktır.

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), aşağıdakilerle sınırlı olmamak üzere, eğitimin çeşitli yönlerini araştıran çalışmalarını memnuniyetle karşılamaktadır:

- Eğitim Araştırmaları
- Öğretme ve Öğrenme
- Müfredat Geliştirme
- Eğitim Teknolojisi
- Öğretmen Mesleki Gelişimi
- Eğitim Politikaları ve Liderlik
- Kapsayıcı ve Özel Eğitim
- Ölçme ve Değerlendirme
- Yabancı Dil Eğitimi
- Matematik Eğitimi
- Fen Bilimleri Eğitimi
- Okul Öncesi Eğitim
- İlköğretim Eğitimi
- Beden Eğitimi
- Müzik Eğitimi

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), erken çocukluktan yetişkin eğitime ve yaşam boyu öğrenmeye kadar her eğitim seviyesinden araştırmayı memnuniyetle karşılamayı taahhüt etmektedir. Ayrıca çeşitli araştırma metodolojilerini ve teorik çerçeveleri kullanan araştırmacıları dergimize davet ediyoruz.

### İletişim

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
Nevşehir, TÜRKİYE  
Tel: +90 384 228 10 00  
Faks: +90 384 228 10 40  
e-posta: [kaped@nevsehir.edu.tr](mailto:kaped@nevsehir.edu.tr)

### Aim & Scope

Cappadocia Journal of Education (KAPED) is a peer-reviewed scholarly journal dedicated to advancing research and knowledge in the field of education. Our mission is to provide a platform for researchers, educators, and practitioners from all levels of education to share their innovative ideas, empirical studies, and theoretical perspectives.

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED) welcomes contributions that explore various aspects of education, including but not limited to:

- Educational Research
- Teaching and Learning
- Curriculum Development
- Educational Technology
- Teacher Professional Development
- Educational Policy and Leadership
- Inclusive and Special Education
- Assessment and Evaluation
- Foreign Language Education
- Mathematics Education
- Science Education
- Preschool Education
- Primary Education
- Physical Education
- Music Education

Cappadocia Journal of Education (KAPED) is committed to welcoming research from every educational level, from early childhood to adult education and lifelong learning. We invite manuscripts that employ a variety of research methodologies and theoretical frameworks. Our goal is to foster a global dialogue on educational issues and facilitate the dissemination of knowledge to improve educational practices worldwide.

### Correspondence

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education,  
Nevşehir, TÜRKİYE  
Tel: +90 384 228 10 00  
Fax: +90 384 228 10 40  
e-mail: [kaped@nevsehir.edu.tr](mailto:kaped@nevsehir.edu.tr)

**SAHİBİ/OWNER**

Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi adına /on behalf of Neveşehir Hacı Bektaş Veli University  
**Prof. Dr. Semih AKTEKİN**  
(Rektör/Rector)

**BAŞ EDİTÖR/EDITOR-IN-CHIEF**

Eğitim Fakültesi Dekanı/Dean of Education Faculty  
**Prof. Dr. Muhammet Şevki AYDIN**

**EDİTÖR KURULU (EDITORIAL BOARD)**

**Editör/Editor**

Dr. Öğretim Üyesi Barış ERİÇOK, Neveşehir Hacı Bektaş Veli University

**Alan Editörleri/Section Editors**

Dr. Öğretim Üyesi Eray KARA, Giresun University  
Dr. Öğretim Üyesi Melike GÜNBEY, Giresun University

**Mizanpaj Editörü/Layout Editor**

Dr. Duran MAVİ, Ministry of National Education

**International Board**

Prof. Dr. Nela MALINOVIĆ-JOVANOVIĆ, University of Niš  
Dr. Milica RISTIĆ, University of Niš

**Kapak Tasarımı/ Cover Design**

Bülent BİLGİN & Mehmet Fatih TAN, Neveşehir Hacı Bektaş Veli University

**Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED)**, eğitim alanında yapılmış teorik ve uygulamalı özgün araştırma makalelerinin, inceleme ve derlemelerin yayınlandığı hakemli, bilimsel bir dergidir.

**Cappadocia Journal of Education (CAPEJ)** is a peer-reviewed, scientific journal that publishes theoretical and applied original research articles, reviews and compilations in the field of education.





## EDİTÖRDEN

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED) *Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı Özel Sayısı* ile karşınızda. Bu sayıda eğitim alanının farklı disiplinlerinden çalışmalar yer almaktadır. Hakem değerlendirmelerinden geçen bu bilimsel çalışmalar ile Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED) eğitimciler ve uygulayıcılar için yenilikçi fikirlerin, ampirik çalışmaların ve teorik bakış açılarının paylaşıldığı bir platform olma misyonunu sürdürmektedir.

Kuşkusuz bu sayının önemi sadece bu nokta değildir. 29 Ekim 1923'te kurulan Türkiye Cumhuriyeti bugün 100. yaşını kutlamaktadır. Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün çizdiği olağanüstü vizyon ile tamamlanan bu yüz yılda Türkiye Cumhuriyeti bölgesinde, Avrupa'da ve tüm dünyada iz bırakmayı başarmıştır. Kapadokya Eğitim Dergisi'nin (KAPED) bu sayısı Türkiye Cumhuriyeti'nin bağımsızlığı uğruna maddi ve manevi bedel ödemiş başta Gazi Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere tüm milli mücadele ruhuna ithaf olunmuştur.

## FROM THE EDITOR

Cappadocia Journal of Education (KAPED) is now online with its 100th Anniversary of the Republic of Türkiye Special Issue. This issue includes studies from different disciplines of the field of education. With these peer-reviewed scientific studies, Kapadokya Journal of Education (KAPED) continues its mission of being a platform where innovative ideas, empirical studies, and theoretical perspectives are shared for educators and practitioners.

Undoubtedly, the importance of this issue is not only on this point. Founded on October 29, 1923, the Republic of Türkiye celebrates its 100th anniversary today. In this centenary year, which was completed with the extraordinary vision drawn by Gazi Mustafa Kemal Atatürk, the Republic of Türkiye has managed to leave its mark in its region, in Europe, and all over the world. In this context, this issue of the Cappadocia Journal of Education (KAPED) is dedicated to the spirit of national struggle, especially Gazi Mustafa Kemal Atatürk, who paid material and moral price for the independence of the Republic of Türkiye.

**Dr. Barış ERİÇOK**

Editor

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University**

**Faculty of Education**

**29.10.2023**

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Nevşehir Hacı Bektaş Veli University**  
**Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED) / Cappadocia Journal of Education**  
**Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı Özel Sayısı Hakem Listesi / Reviewer List of the Special Issue for the 100th Anniversary of the Republic of Türkiye**

<b>Sıra/No</b>	<b>Unvan/ Title</b>	<b>Adı Soyadı/ Name Surname</b>	<b>Kurum/ Institution</b>
1	Prof. Dr. <i>Prof. Dr.</i>	Bahri AYDIN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi <i>Bolu Abant İzzet Baysal University</i>
2	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Erhan DEVRİLMEZ	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi <i>Karamanoğlu Mehmetbey University</i>
3	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Ferda GÜRSEL	Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi <i>Ankara University Faculty of Sport Sciences</i>
4	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Salih BARDAKÇI	Hacettepe Üniversitesi <i>Hacettepe University</i>
5	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Vildan ÖZEKE	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi <i>Tokat Gaziosmanpaşa University</i>
6	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Handan DOĞAN	Maltepe Üniversitesi <i>Maltepe University</i>
7	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Mehmet NEZİR	Siirt Üniversitesi <i>Siirt University</i>
8	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Mustafa ERSOY	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi <i>Sivas Cumhuriyet University</i>
9	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Sevim AŞIROĞLU	Maltepe Üniversitesi <i>Maltepe University</i>
10	Dr. <i>Dr.</i>	Alper AYTAÇ	Milli Eğitim Bakanlığı <i>Ministry of National Education</i>
11	Dr. <i>Dr.</i>	Barış DOĞRUKÖK	Milli Eğitim Bakanlığı <i>Ministry of National Education</i>
12	Dr. <i>Dr.</i>	Deniz GÖRGÜLÜ	Milli Eğitim Bakanlığı <i>Ministry of National Education</i>
13	Dr. <i>Dr.</i>	Hasan AKDENİZ	Western Kentucky Üniversitesi <i>Western Kentucky University</i>
14	Dr. <i>Dr.</i>	Mukadder BÜYÜKESKİL	Milli Eğitim Bakanlığı <i>Ministry of National Education</i>
15	Dr. <i>Dr.</i>	Yurdagül DOĞUŞ	Gazi Üniversitesi <i>Gazi University</i>

İÇİNDEKİLER  
CONTENTS

Sıra	Sayfa/Pages:	Başlık/Title
1	1-20 Araştırma Research	INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EFFECTIVE COMMUNICATION SKILLS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEACHERS WORKING IN SCIENCE AND ART CENTERS FOR GIFTED CHILDREN BİLSEMLERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ VE DUYGUSAL ZEKÂLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ Güliz KAYMAKCI, Merve YILDIRIM ÖZÇELİK, Melahat YAPICI, Zehra UYSAL
2	21-39 Araştırma Research	SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA MATEMATİK ÖĞRETİMİ SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ CLASSROOM TEACHERS' VIEWS ABOUT THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS VIA DISTANCE EDUCATION Fatma DUMAN, Şefik KARTAL
3	40-58 Araştırma Research	İLKOKUL VE ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNDE DUYGUSAL EMEK VE ÖRGÜTSEL DESTEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR SAHA ARAŞTIRMASI A FIELD STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL LABOR AND ORGANIZATIONAL SUPPORT LEVEL IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATORS Yaşar DİLBER, Halime GÜNGÖR, İlkay GÜNER EŞERLER
4	59-73 Araştırma Research	BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN TOPLUMSALLAŞMASI YOLCULUKLARININ HİKÂYELERİ STORIES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION STUDENTS' JOURNEYS OF TEACHER SOCIALIZATION Özlem ALAGÜL, İpek HELEPLİOĞLU, Nur Seda AY
5	74-92 Derleme Review	TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SINIF YÖNETİMİ ARAŞTIRMALARI: 2010-2021 YILLARI ARASINDA TAMAMLANMIŞ TEZLERİN İNCELENMESİ CLASSROOM MANAGEMENT RESEARCH IN PRESCHOOL PERIOD IN TURKEY: AN EXAMINATION OF COMPLETED THESES BETWEEN 2010-2021 Hülya GÜLAY OGELMAN, Nazife KOYUTÜRK KOÇER, Beyzanur OK, İrem YEŞİL
6	93-118 Derleme Review	ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) ÜZERİNE ODAKLANMIŞ ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİNİN ANALİZİ ÜZERİNE BİR SİSTEMATİK DERLEME A SYSTEMATIC REVIEW ON THE ANALYSIS OF CHILDREN'S LITERATURE WORKS FOCUSED ON PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C) Hakan ÇİNER, Ergin ERGİNER
7	119-132 Araştırma Research	MİSYON FARKLILAŞMASI VE İHTİSASLAŞMASINA TABİ OLAN PİLOT ÜNİVERSİTELERİN MİSYON İLE VİZYON İFADELERİNİN İNCELENMESİ EXAMINATION OF MISSION AND VISION STATEMENTS OF PILOT UNIVERSITIES SUBJECT TO MISSION DIFFERENTIATION AND SPECIALIZATION Fatma Hümeysra YÜCEL, Temel ÇALIK



## INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EFFECTIVE COMMUNICATION SKILLS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEACHERS WORKING IN SCIENCE AND ART CENTERS FOR GIFTED CHILDREN

### BİLSEM'LERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ VE DUYGUSAL ZEKÂLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Dr. Öğr. Üyesi Güliz KAYMAKCI**

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
gulizkaymakci@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-3428-5214

**Melahat YAPICI**

yapicimelahat89@gmail.com  
Bafra Rehberlik ve Araştırma Merkezi  
ORCID: 0009-0001-9834-1334

**Merve YILDIRIM ÖZÇELİK**

mr\_v\_yildirim55@hotmail.com  
Çarşamba Rehberlik ve Araştırma Merkezi  
ORCID: 0009-0002-7099-0655

**Zehra UYSAL**

zehrauysall@gmail.com  
Çarşamba Rehberlik ve Araştırma Merkezi  
ORCID: 0009-0002-4017-8404

#### ABSTRACT

##### Geliş Tarihi:

15.06.2023

##### Kabul Tarihi:

25.08.2023

##### Yayın Tarihi:

29.10.2023

##### Anahtar Kelimeler

BİLSEM, BİLSEM öğretmenleri, duygusal zeka, etkili iletişim becerileri

##### Keywords

BİLSEM, BİLSEM Teachers, emotional intelligence, effective communication skills

The aim is to investigate the practical communication skills and emotional intelligence of teachers working in Science and Art Centres (BİLSEM) in detail according to different variables. The survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The sample group consists of 198 teachers, working in BİLSEMs in different regions of Turkey provinces in the 2022-2023 school year. This study used a personal information form, the "Communication Skills Scale" and the "Schutte Emotional Intelligence Scale tr-33" to collect data. Due to the normal distribution of the research data, whether the practical communication skills and emotional intelligence of teachers varied significantly depending on gender was determined by the t-test, and depending on the branch, professional experience, and education level were determined using the ANOVA test. The relationship between emotional intelligence and practical communication skills was determined by using the Pearson correlation test. As a result, it was found that there is a significant relationship between the teachers' practical communication skills and emotional intelligence and that the teachers' practical communication skills and emotional intelligence are at a high level. It was concluded that the variables of gender, professional experience, and education level significantly affect the practical communication skills of the teachers, but the branch variable has no effect. The variable of professional experience was found to have a significant effect on the teachers' emotional intelligence. However, the variables of gender, branch, and education level were found to have no significant effect on emotional intelligence.

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkez'lerinde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekalarının cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre ayrıntılı bir şekilde araştırılmasıdır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde yer alan illerdeki BİLSEM'lerde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde görev yapmakta olan 109'u kadın, 89'u erkek olmak üzere toplam 198 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile "İletişim Becerileri Ölçeği" ve "Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği tr-33" veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi nedeniyle BİLSEM öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi, branş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi ANOVA testi, duygusal zeka ve etkili iletişim becerileri arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon testi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, BİLSEM öğretmenlerin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekâları arasında anlamlı ilişki olduğu ve öğretmenlerin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekalarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerinin öğretmenlerin etkili iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu ancak branş değişkeninin ise bir etkisinin olmadığı ve mesleki kıdem öğretmenlerin duygusal zekaları üzerinde etkisi olduğu ancak cinsiyet, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerinin herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Atf/Cite as:** Kaymakçı, G., Yıldırım-Özçelik, M., Yapıcı, M., & Uysal, Z. (2023). BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı Özel Sayısı*, 1-20.

## Introduction

Parallel to the increasing interest in the subject of giftedness and intelligence in the world, this subject has started to gain importance in Turkey as well, and there have been developments in the identification of gifted students and the provision of education appropriate to their level. Although Turkey has made progress in many areas recently, it is thought that there is no progress at the desired level in the education of gifted children (Çitil, 2018). Gifted individuals are defined as individuals with superior mental and academic abilities, creative and innovative thinking skills, leadership skills, special abilities in some branches of art, and unique talents in psychomotor areas (Maryland, 1972). For gifted children to develop themselves and receive the education they need, education appropriate to their level, interests, and abilities should be provided because these children show faster development in the areas where they are gifted compared to their peers. For this reason, the education of gifted children should be given by teachers who are experts in the field and in appropriate environments according to the abilities and development levels of these children. It is one of the duties of the state to identify the gifted children in the country and to provide them with appropriate education. For this reason, there is a need for a system in which teaching methods are used to enable gifted students to produce and use new knowledge and learn how to learn (Çelik, 2014). It is thought that the special education needs of gifted individuals are not fully met in Turkey. In our country, special education support is given to gifted students, but this special education support is not sufficient. This special education support is given to gifted children by Science and Art Centres (BİLSEM) (Kılıç, 2015). When the characteristics of the students who are diagnosed as gifted are examined, it is seen that they have a large amount of knowledge and they are better at using information than their peers. While they quickly identify problems and in the solution process, they cannot use time efficiently to plan a solution. The teacher who will work with these students must have the required competencies to be successful in this education (Çelikten, 2017).

The teachers who will serve in BİLSEM are required to have at least three years of experience, including internship. For BİLSEM centers located in non-obligatory service areas, there is no mandatory service obligation or it may be postponed. Additionally, vacant positions must be available in the region where the appointment will be made (Ministry of National Education [MoNE], 2016). It is stated that increasing the selection criteria for teachers in these institutions and their education in unique talents would enhance the quality of education provided to gifted children in BİLSEM centers. Being a teacher in BİLSEM centers encompasses components such as not being restricted or constrained, being an innovative teacher, being a mentor, teaching effectively, and meeting professional expectations (Topcu, 2022). It has been concluded that emotional intelligence in the teaching profession has a positive effect on the psychological state and that teachers who receive training in the field of emotional intelligence have an increase in their ability to cope with stress, resilience levels, and competencies compared to teachers who do not receive this training (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018). Students need to be able to manage their emotions in order to use their potential when faced with complex problems. Individuals with high emotional intelligence can cope with their emotions in the face of unknown situations and stress, and they can perform at a good level academically (Petrides et al., 2004). It is thought that having good communication skills and high emotional intelligence in teachers working in BİLSEMs will benefit student education.

Emotional intelligence was first introduced by Thorndike in 1920 inside the concept of social intelligence. Thorndike defines social intelligence as one of the ability of an individual to understand and manage the emotions of others as well as their own. Thorndike classified intelligence under three headings: mechanical, abstract, and social intelligence. While mechanical intelligence is defined as the ability to understand and manage mechanisms, abstract intelligence is defined as the ability to understand and manage thoughts and symbols, social intelligence is defined as the ability to understand and manage individuals (as cited in Altay, 2011). After examining the scales in the literature, Davies concluded that emotional intelligence is a difficult concept and defined emotional intelligence under 4 headings. These four dimensions of emotional intelligence include the ability of individuals to organize and use their emotions to increase their performance, being aware of and understanding other people's emotions, and expressing emotions by understanding (Yüksel, 2006). Different definitions and usage areas of emotional intelligence have led to the formation of intelligence models. Different definitions and usage areas of emotional intelligence have led to the formation of various intelligence models.



Mayer and Salovey created the ability-based emotional intelligence model, and the mixed emotional intelligence model was created by Bar-On, Goleman, Cooper, and Sawaf (Doğan & Şahin, 2007).

According to the Bar-On (1997) model, being emotionally and socially intelligent refers to the ability to establish good relations with people, understand them, and express oneself effectively in the face of the demands, difficulties, and pressures that an individual encounters daily. This will be achieved when individuals know their strengths and weaknesses, are self-aware and can express their emotions and thoughts positively. Emotional and social intelligence refers to the ability to maintain the relationship in a restorative and cooperative way in interpersonal relationships, being aware of the feelings and wishes of the other parties. As a result, being emotionally and socially intelligent means that individuals can solve problems in personal and social situations, make decisions flexibly and realistically, and be optimistic and positive towards people. In order to do this, they should be able to control their emotions by increasing their self-motivation. According to Bar-On, emotional intelligence is an individual's ability to successfully cope with the demands and challenges around them by means of their existing personal, dynamic, and social skills (Bar-On, 1997).

Goleman says that intelligence of emotions is as an essential life skill that includes determination, perseverance, self-motivation, understanding the emotions of others, and being able to control impulses (Goleman, 1995). A well-known model by Goleman (1998) mentions a model of emotional intelligence that includes more than 25 features, such as teamwork and collaboration, service orientation, initiative taking, motivation for achievement, and dynamic self-awareness.

According to Cooper and Sawaf (2000), emotional intelligence is the ability to use emotions' quick grasp and power effectively in people's energies, thoughts, and relationships. Cooper and Sawaf evaluated emotional intelligence in the organizational environment and divided it into 4 dimensions. These are:

1. Understanding emotions: An individual can objectively evaluate oneself in relationships by being aware of their emotional potential.
2. Emotional resilience is the process of establishing one's own sense of self and secure space, transforming dissatisfaction into a positive source, being flexible, and experiencing renewal.
3. Having emotional depth: It is the ability to align one's personal goals with the organization's goals, maintaining a commitment to one's goals, being honest, and influencing people.
4. Emotional alchemy: It is transforming emotions we disregard and undervalue into valuable ones and harnessing their power (Cooper and Sawaf, 2000).

Teachers with emotional intelligence can create a positive classroom environment by increasing the motivation of students by means of their skills such as valuing students, identifying their existing needs in educational environments, and being able to empathize. When teachers' emotional intelligence is high, they can support their students to develop their existing emotional intelligence, including activities that support emotional intelligence in their classes and fulfill the responsibilities of the teaching profession (Turan, 2015). In particular, the general mood of teachers in the classroom environment will be effective in establishing a positive interaction environment in the classroom. Given that every person may have a negative mood from time to time, it is likely that teachers also have times when they feel unhappy in the classroom environment, cannot cope with their emotions, and reflect their emotions on their behaviors. When the students in the classroom environment feel this, it will result in negative learning processes. Teachers with high emotional intelligence have higher skills in coping with the negative emotions and stress they encounter in and outside the classroom, establishing positive relationships with their students, providing constructive feedback, and creating a positive classroom environment (Sarısoy, 2017). Teachers' ability to recognize and solve problems that may be experienced in the classroom and establish positive interactions by using teaching methods effectively is related to their competence in emotional intelligence. For this reason, creating positive learning environments in the classroom, being a positive example to students, and using new approaches to develop their emotional intelligence are directly related to the emotional intelligence of teachers (Somuncuoğlu, 2005).

It is a sign of emotional intelligence that an individual is aware and know of his/her behavior and interacts by choosing positive expressions in his/her communication with others. People who are aware of their own and others' feelings will have effective communication skills and use correct expressions while communicating these feelings. Communication skills and emotional intelligence are two related concepts that have positive effects on

the individual and others and are necessary for an effective and productive life in society (Avcı, 2019). People need communication to express themselves in society, be together with others, and understand and influence them. Communication is a way of expressing the feelings, thoughts, and needs of the individual to others and understanding them, and it is a process that is accomplished when individuals mutually understand each other. Communication is the most valuable element that enables people to interact (Üstün, 2005). Effective communication requires people to understand each other and improve their communication skills. For effective communication to occur, the person should be aware of his/her individual characteristics, behave consistently, value himself/herself, have self-confidence, be as he/she is, not judge the other person, and be able to empathize (Cüceloğlu, 2002). If we gather effective communication skills under five main headings, these are; ego-enhancing language, actively listening, self-awareness-self-disclosure, understand other person, and using I language (Atan & Buluş, 2018).

In order to ensure active classroom management, it is important to establish effective student-student and student-teacher communication. There are elements necessary for the teacher to establish effective communication with his/her students in the classroom environment. These include refraining from using critical messages that would negatively impact students, being aware of students' emotions, avoiding giving students nicknames and using labeling words, effectively using praise to enhance positive behaviors, fostering unity among students, and encouraging collaboration and developing students' ability to speak with "I" language by enabling them to be aware of their emotions (Gürşimşek, 1999). Teachers should actively listen to students, try to understand them, increase their confidence by making them feel understood, and act without prejudice towards them (Edwards, 1997). Teachers' ideas about and attitudes towards students who are in the receiver position in the communication process are important for effective communication. While sending the appropriate message to each student, the teacher should be able to address different sensory organs of the students at the same time (Engin and Aydın, 2007).

When the studies in the literature are analyzed, it is found that there are many studies on the emotional intelligence and communication skills of teachers and pre-service teachers. Dilber and Akhan (2019) stated that classroom/pre-service teachers have a high grade of communication skills. They found significant differences between the communication skills of pre-service teachers depending on different variables such as the family's education level, education level of the mother, overall grade point average, and place of residence. According to Gülbahar and Svac (2018), gender and field of study had no significant impact on the association between communication skills and perceived classroom management competence among pre-service teachers in Dilber and Akhan's study. However, they made a point of highlighting how communication abilities benefited the sense of competence in classroom management. According to Uygun and Arkan (2019), pre-service social studies teachers' communication abilities varied significantly based on their academic standing, gender, and grade level. They also found that pre-service teachers had high levels of communication skills. According to Avanolu (2018), there is a moderately strong positive significant association between instructors' communication abilities and morale, meaning that communication skills help to raise morale. The emotional intelligence and problem-solving abilities of pre-service teachers are significantly correlated, according to Aslan (2019). According to Tezelli (2019), while pre-service teachers' emotional intelligence and subjective well-being are positively correlated, their emotional intelligence and social anxiety are negatively correlated. According to Canpolat (2021), there is a substantial and positive association between pre-service teachers' 21st-century abilities and emotional intelligence level, and those with good academic accomplishment also have high levels of both. In another study, Vesely-Maillefer and Saklofske (2018) found that emotional intelligence positively affects teachers' psychological well-being in the teaching profession. They observed that teachers who underwent an emotional intelligence program had higher levels of emotional intelligence compared to those who did not receive the training. Furthermore, they noted that participating teachers demonstrated an increased ability to cope with stress, resilience, and teaching competence. In their study on a virtual classroom video game designed to enhance effective communication skills among middle school teachers, Bocos-Corredor et al. (2020) reported that it prepared pre-service teachers to utilize practical communication skills in stressful situations. They concluded that effective communication skills are crucial in classroom management.

It is evident that BLSEM teachers play a remarkable role in helping talented students develop their psychological and advanced emotional skills given their intrinsic emotional sensitivity. The vacuum in the literature can be

filled by determining the emotional intelligence and effective communication abilities of BLSEM teachers. There are no studies in the literature that look at how BLSEM teachers affect communication skills and emotional intelligence, as can be observed. Additionally, these characteristics were taken into account in the study because it is believed that they have an impact on both emotional intelligence and effective communication skills. These variables were age, gender, education level, professional seniority, and branch. After considering these factors, the current study's objectives are to identify the emotional intelligence and effective communication skills of BLSEM teachers, to examine these traits according to a teacher's gender, professional experience, branch, and educational level, and to identify the relationship between emotional intelligence and effective communication traits. This work is anticipated to serve as a manual for more research in this area. The primary issue with the current study is if there is a statistically significant correlation between the emotional intelligence and communication abilities of BLSEM teachers. Thus, the following sub-problems are formulated:

1. What amount of emotional intelligence and communication proficiency do BLSEM teachers possess?
2. Do factors such as gender, branch, professional experience, and educational level significantly affect the effective communication skills and emotional intelligence of BLSEM teachers?
3. Is there a link between BLSEM teachers' emotional intelligence and their successful communication skills?

### Method

A survey model and quantitative research methods were employed in the current study. Quantitative research is positivist and, accordingly, “reductionist”. In other words, in the explanation of a situation, the network of relations that dominate the situation is explained by reducing it to a limited number of variables and the relations between these variables (Yıldırım & Şimşek, 2013). This study is also a correlational study that determines the relationships between two or more variables, makes inferences about these relationships, and establishes a cause-effect relationship (Büyüköztürk et al., 2012; Karasar, 2012).

### Sample

This study's sample consists of 198 teachers, 109 women and 89 men, working in 12 BLSEMs in Samsun, Istanbul, Ankara, and Konya in the 2022-2023 school year. It is seen that of the BLSEM teachers, 100 are teaching verbal subjects (Turkish, English, History, Social Studies, Turkish Language and Literature), 62 are teaching numerical subjects (Mathematics et al.), and 36 are teaching art subjects (Visual Arts, Music, Technological Design). The convenience sampling method, one of the non-random sampling methods, was used to determine the teachers participating in the study. In this sampling method, the sample suitable for the study's purpose is selected and has advantages such as ease of access, time-saving, and cost-effectiveness (Koç-Başaran, 2017). In Table 1, the statistics related to the demographic information of the participating teachers are given.

**Table 1** Demographic Features of the Participating Teachers

Variables	Categories	<i>N</i>	%
<b>Gender</b>	Female	109	55.1
	Male	89	44.9
<b>Branch</b>	Verbal	100	50.5
	Numerical	62	31.3
<b>Professional Experience</b>	Art	36	18.2
	0-4	5	2.5
	5-9	11	5.6
	10-14	44	22.2

	15-19	40	20.2
	20 and more	98	49.5
<b>Education Level</b>	Bachelor's degree	86	43.4
	Master's degree	92	46.5
	Doctoral Degree	20	10.1

### Data Collection Tools

In the current study, a “Personal Information Form” developed by the researchers and the “Communication Skills Scale” and “Schutte Emotional Intelligence Scale” were used to collect data.

**Personal Information Form:** In the study, a “Personal Information Form” developed by the researchers was used to obtain the demographic data of the teachers. The personal information form includes items to elicit data about the variables of gender, branch, professional experience, and education level.

**Schutte emotional intelligence scale-33-Tr:** The emotional intelligence scale developed by Schutte et al. (1998) was revised by Austin, Saklofske, Huang, and McKenney (2004). The original form of the Schutte Emotional Intelligence Test was adapted into Turkish by Tatar, Tok, Bender, and Saltukoğlu (2017). The scale consists of 33 items, three negatively and 30 positively worded. The response options are rated on a 5-point Likert scale, ranging from 1 = Completely Suitable to 5 = Not Suitable at All. In the adaptation study of this scale into Turkish, the Cronbach alpha value was found to be .86. In the current study, the Cronbach alpha reliability value was calculated to be .84.

**Table 2** Schutte Emotional Intelligence Scale-33-Tr Items

	Item Number
Positively worded	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32
Negatively worded	5, 28, 33

**Practical Communication Skills Scale:** The Effective Communication Skills Scale, developed by Buluş, Atan, and Erten-Sarıkaya (2017), consists of a total of 34 items. It includes five sub-dimensions named “ego-enhancing language”, “active listening”, “self-awareness/self-disclosure”, “empathy” and “I-language”. Among these items, 5 are negatively worded and 29 are positively worded. The scale utilizes a 5-point Likert scale for responses. The sub-dimensions and the contents of the sub-dimensions of the Effective Communication Skills Scale used in the study are shown in Table 3 (Buluş, Atan, and Erten-Sarıkaya 2017).

**Table 3** Effective Communication Skills Scale Sub-Dimensions and Items in the Sub-Dimensions

Sub-dimensions	Explanations about the sub-dimensions	Item numbers	Number of items
1. Ego-Enhancing Language	An individual focuses on his/her positive sides and abilities and expresses them so that he/she can bring about the needed change within himself/herself. Without causing an individual to feel inadequate or powerless, his/her weaknesses are expressed by bringing his/her strengths to the fore, and in this way, the belief that he/she can change his/her weaknesses is imparted to him/her.	1,2,3,4,5,6	6
2. Active Listening	It is the active participation in the moment with the desire and interest required to increase the	7,8,9,10,11,12,13,14	8

		intelligibility of the message given by the person during communication.		
3.	Self-awareness/Self-Disclosure	It is the sharing of good or bad aspects, feelings and thoughts, wishes and expectations with other people, verbally or non-verbally, by being aware of one's own characteristics, ideas, and feelings.	15,16,17,18,19	5
4.	Empathy	It involves understanding the other person's emotions, thoughts, desires, and current situation and conveying this understanding to him/her.	20,21,22,23,24,25,26,27	8
5.	I-Language	It expresses the observable effects of a person's behaviors on others' feelings during communication without adding personal interpretations. When speaking with "I-Language" it is important to avoid criticizing, judging, or shaming others. You-language should not be used as it will have a negative effect on communication.	28,29,30,31,32,33,34	7

### Data Analysis

In order to measure whether the emotional intelligence and effective communication skills of the teachers working in BİLSEM (Science and Art Centres) vary significantly depending on the variables of gender, branch, professional experience, and education level, data obtained through scales were analyzed using the SPSS 20 program. The Kolmogorov-Smirnov test was performed after the quantitative data were transferred to digital media. The skewness and kurtosis coefficients are divided by the standard error of skewness and kurtosis, respectively, and if the resulting values fall between -1.96 and +1.96, the data are considered to be normally distributed (Can, 2014). It was determined that the data were normally distributed in the current study. A t-test examined whether the teachers' emotional intelligence and practical communication skills vary significantly by gender. One-way Analysis of Variance (ANOVA) was used to determine whether emotional intelligence and effective communication skills vary significantly depending on the branch variables, professional experience, and educational level. The Pearson correlation test determined the relationship between emotional intelligence and effective communication skills. Among the scales used, it is seen that the lowest value in the effective communication skills scale is 109, the highest value is 156, the lowest value is 113 and the highest value is 150 in the emotional intelligence scale.

In the Schutte Emotional Intelligence Scale used in the study, the scoring of the scale is as follows for the positive items (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32): Strongly Disagree-1 / Disagree-2 / Neutral-3 / Agree-4 / Strongly Agree-5. For the negative items (5, 28, 33), the scoring is reversed as follows: Strongly Disagree-5 / Disagree-4 / Neutral-3 / Agree-2 / Strongly Agree-1. In the Communication Skills Scale used in the study, which consists of 5 subscales, reverse scoring was applied to items 15, 16, 28, 32, and 33.

In order to test the assumption of normality, skewness, and kurtosis coefficients were examined for the data obtained through the scales used in the study.

**Table 4** Skewness and Kurtosis Values of Effective Communication Skills and Emotional Intelligence Means

	N	$\bar{X}$	S	Min	Max	Skewness	Kurtosis
Effective Communication Skills	198	130.16	11.09	109.00	156.00	.07	-.46
Emotional Intelligence	198	131.18	9.08	113.00	150.00	-.15	-.91

As seen in Table 4, the skewness and kurtosis coefficients were found to be between -1 and +1. These values show the data's normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). Thus, it was decided to use parametric tests.

The Levene test was used to test the homogeneity of group variances. In cases where the significance value (sig.) was found to be greater than .05, it was understood that the variances were homogeneous and homogeneity was achieved. For this reason, appropriate analysis methods from parametric tests were used in sub-problems where homogeneous data distribution was realized according to the Levene test results.

### Findings

This section presents the results of the analyses carried out for the problem and sub-problems of the study. The findings obtained by the analysis of the data are given in tables for each sub-problem, respectively, and they are interpreted.

In order to answer the sub-problem, it was aimed to categorize the scales into very low, low, medium, high, and very high groups, taking into account the Likert structures. For this purpose, firstly, the range of scales was found. The score ranges of the groups were obtained by calculating the range width of the scale with the formula of "array width/number of groups to be made"(Tekin, 1996). The descriptive statistics results, including frequency and percentage distributions, as well as means and standard deviations, obtained for the determination of critical thinking skills and emotional intelligence levels of the BİLSEM teachers, are presented in Table 5.

**Table 5** Teachers' Effective Communication Skills and Emotional Intelligence Levels

	Level										$\bar{X}$	S
	Very Low		Low		Medium		High		Very High			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Effective Communication Skills	0	0	0	0	20	10.1	138	69.7	40	20.2	130.16	11.09
Emotional Intelligence	0	0	0	0	11	5.6	136	68.7	51	25.8	131.18	9.08

As seen in Table 5, the mean communication skills score of the BİLSEM teachers is 4.10 and the standard deviation value is .54, the mean emotional intelligence score is 4.20 and the standard deviation value is .52. Furthermore, when the results of the effective communication skills scale were examined, it was found that 10.1% of the participants have a medium level, 69.7% have a high level and 20.2% have a very high level of effective communication skills. It was concluded that no BİLSEM teachers have very low or low levels of communication skills. When the results of the emotional intelligence scale were examined, it was found that 5.6% of the participants have a medium level, 68.7% have a high level and 25.8% have a very high level of emotional intelligence. It was concluded that no BİLSEM teachers have very low or low levels of emotional intelligence. The results of the t-test conducted to determine whether the mean effective communication skills score and mean emotional intelligence score of the participating teachers vary significantly by gender are given in Table 6.

**Table 6** Results of the t-test Conducted to Determine Whether the Mean Effective Communication Skills and Emotional Intelligence Scores Vary Significantly by Gender

	Gender	N	$\bar{X}$	S	t	p
Effective Communication Skills	Female	109	132.05	9.99	2.70	.008
	Male	89	127.84	11.95		
Emotional Intelligence	Female	109	131.92	9.29	1.27	.203
	Male	89	130.26	8.78		

As seen in Table 6, the effective communication skills of the teachers vary significantly by gender [ $t_{(196)}=2.70$ ,  $p<0.05$ ]. The mean effective communication skills score of the female teachers ( $\bar{X}=132.05$ ) is significantly higher than that of the male teachers ( $\bar{X}=127.84$ ).

As seen in Table 6, the emotional intelligence of the teachers does not vary significantly by gender [ $t_{(196)}=1.27$ ,  $p>0.05$ ]. There is no significant difference between the mean emotional intelligence score of the female teachers ( $\bar{X}=131.92$ ) and that of the male teachers ( $\bar{X}=130.26$ ).

**Table 7** Means and Standard Deviations of the Teachers' Effective Communication Skills and Emotional Intelligence Scale Scores by Branch

	Branch*	N	$\bar{X}$	S
Effective Communication Skills	Verbal	100	128.74	11.22
	Numerical	62	130.69	10.60
	Art	36	133.19	11.15
Emotional Intelligence	Verbal	100	130.18	8.87
	Numerical	62	132.01	9.03
	Art	36	132.52	9.69

\* Branches are addressed in three main categories: Verbal branches (Turkish, English, History, Social Studies, Turkish Language and Literature), Numerical branches (Mathematics, Science, Information Technologies, Chemistry, Biology, Physics), and Art branches (Visual Arts, Music, Technological Design).

In Table 7, it is also seen that the mean effective communication skills score of the teachers of verbal subjects ( $\bar{X}=128.74$ ) is different from those of the teachers of numerical subjects ( $\bar{X}=130.69$ ) and art subjects ( $\bar{X}=133.19$ ).

In Table 7, it is also seen that the mean emotional intelligence score of the teachers of verbal subjects ( $\bar{X}=130.18$ ) is different from those of the teachers of numerical subjects ( $\bar{X}=132.01$ ) and art subjects ( $\bar{X}=132.52$ ). The results of the one-way analysis of variance (ANOVA), which was performed to reveal whether the difference between the arithmetic means is statistically significant or not, are shown in Table 8.

**Table 8** Results of the ANOVA Conducted to Determine Whether the Mean Effective Communication Skills and Emotional Intelligence Scores Vary Significantly by Branch

	Source of the Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	P
Effective Communication Skills	Between-groups	550.772	2	275.886		
	Within-groups	23698.056	195	121.528	2.27	.106
	Total	24248.828	197			
Emotional Intelligence	Between-groups	208.738	2	104.369		
	Within-groups	16056.716	195	82.342	1.26	.28

As seen in Table 8, there is no statistically significant correlation between the teachers' branches and effective communication skills [ $F_{(2,195)}=2.27, p>0.05$ ]. Thus, it can be said that the branch of the BİLSEM teachers working with gifted students has no effect on their effective communication skills.

As seen Table 8, there is also no statistically significant correlation between the teachers' branches and emotional intelligence [ $F_{(2,195)}=1.26, p>.05$ ]. Thus, it can be said that the branch of the BİLSEM teachers working with gifted students has no effect on their emotional intelligence.

**Table 9** Means and Standard Deviations of the Teachers' Effective Communication Skills and Emotional Intelligence Scale Scores by Professional Experience

Scale	Professional Experience	N	$\bar{X}$	S
Effective Communication Skills	0-4 years	5	127.40	4.92
	5-9 years	11	113.63	6.20
	10-14 years	44	131.81	10.17
	15-19 years	40	132.02	9.08
	20 and more	98	130.65	11.47
Emotional Intelligence	0-4 years	5	123.40	2.19
	5-9 years	11	124.63	1.96
	10-14 years	44	128.81	10.77
	15-19 years	40	133.22	9.11
	20 and more	98	132.54	8.25

As seen in Table 9, there is a difference between the mean effective communication skills scores of the teachers having 0-4 years of professional experience ( $\bar{X} = 127.40$ ), the teachers having 5-9 years of professional experience ( $\bar{X} = 113.63$ ), the teachers having 10-14 years of professional experience ( $\bar{X} = 131.81$ ), the teachers having 15-19 years of professional experience ( $\bar{X} = 132.02$ ) and the teachers having 20 and more years of professional experience ( $\bar{X} = 130.65$ ). The results of the one-way analysis of variance (ANOVA), which was performed to reveal whether the difference between the arithmetic means is statistically significant or not, are shown in Table 10.

As seen in Table 9, there is a difference between the mean emotional intelligence scores of the teachers having 0-4 years of professional experience ( $\bar{X} = 123.40$ ), the teachers having 5-9 years of professional experience ( $\bar{X} = 124.63$ ), the teachers having 10-14 years of professional experience ( $\bar{X} = 128.81$ ), the teachers having 15-19 years of professional experience ( $\bar{X} = 133.22$ ) and the teachers having 20 and more years of professional experience ( $\bar{X} = 132.54$ ). The results of the one-way analysis of variance (ANOVA), which was performed to reveal whether the difference between the arithmetic means is statistically significant or not, are shown in Table 10.

**Table 10** Results of the ANOVA Conducted to Determine Whether the Mean Effective Communication Skills and Emotional Intelligence Scores Vary Significantly by Professional Experience



	Source of the Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	p
Effective Communication Skills	Between-groups	3325.358	4	831.340	7.66	.000
	Within-groups	20923.470	193	108.412		
	Total	24248.828	197			
Emotional Intelligence	Between-groups	1367.852	4	341.963	4.43	.002
	Within-groups	14897.603	193	77.190		
	Total	16265.455	197			

As seen in Table 10, there is a statistically significant correlation between the teachers' professional experience and effective communication skills [ $F_{(4-193)}=7.66, p<.05$ ]. Scheffe test analysis was used to find out which of the groups determined in the variable of effective communication skills and professional seniority had a significant difference. It is seen that the teachers with 10-14 years, 15-19 years, and 20 years and more of professional experience have significantly higher effective communication skills compared to the teachers with 5-9 years of professional experience. On the other hand, the teachers with 5-9 years of professional experience were found to have significantly higher effective communication skills than the teachers with 0-4 years of professional experience.

As seen Table 10, there is a statistically significant correlation between the teachers' professional experience and emotional intelligence [ $F_{(4-193)}=4.43, p<.05$ ]. Scheffe analysis was used to determine the reason for the difference between the groups. It is seen on the results of the Scheffe test that the teachers with 15-19 years and 20 or more years of professional experience have significantly higher emotional intelligence than the teachers with 0-4 years, 5-9 years, and 10-14 years of professional experience.

**Table 11** Means and Standard Deviations of the Teachers' Effective Communication Skills and Emotional Intelligence Scale Scores by Education Level

	Education Level	N	$\bar{X}$	S
Effective Communication Skills	Bachelor's degree	86	127.43	11.32
	Master's degree	92	133.27	10.73
	Doctoral Degree	20	127.60	7.96
Emotional Intelligence	Bachelor's degree	86	132.11	8.84
	Master's degree	92	130.97	9.63
	Doctoral Degree	20	128.10	6.89

As seen in Table 11, there is a difference between the mean effective communication skills scores of the teachers having a bachelor's degree ( $X=127.43$ ), master's degree ( $X=133.27$ ), and doctoral degree ( $X=127.60$ ).

As seen in Table 11, there is a difference between the mean emotional intelligence scores of the teachers having a bachelor's degree ( $X=132.11$ ), master's degree ( $X=130.97$ ), and doctoral degree ( $X=128.10$ ). The results of the one-way analysis of variance (ANOVA), which was performed to reveal whether the difference between the arithmetic means is statistically significant or not, are shown in Table 12.

**Table 12** Results of the ANOVA Conducted to Determine Whether the Mean Effective Communication Skills and Emotional Intelligence Scores Vary Significantly by Education Level

	Source of the Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	p
Effective Communication Skills	Between-groups	1662.740	2	831.370	7.17	.001
	Within-groups	22586.088	195	115.826		
	Total	24248.828	197			
Emotional Intelligence	Between-groups	268.861	2	134.430	1.63	.190
	Within-groups	15996.594	195	82.034		
	Total	16265.455	197			

As seen in Table 12, there is a statistically significant correlation between the teachers' education level and effective communication skills [ $F_{(2,195)}=7.17$ ,  $p<.05$ ]. LCD analysis, one of the post hoc tests, was used to determine the reason for the difference between the groups. It is seen that the practical communication skills of teachers with bachelor's degrees are significantly higher than those of teachers with master's degrees and doctoral degrees.

Table 12 shows no statistically significant correlation between the teachers' education level and emotional intelligence [ $F_{(2,195)}=1.63$ ,  $p>.05$ ]. This indicates that the education level of the BİLSEM teachers does not significantly affect their emotional intelligence.

To determine whether there is a statistically significant correlation between the BİLSEM teachers' practical communication skills and emotional intelligence, Pearson correlation analysis was conducted, and the results are given in Table 13.

**Table 13** Correlation between the Teachers' Effective Communication Skills and Emotional Intelligence

Scales	N	$\bar{X}$	S	r	p
Effective Communication Skills	198	130.16	11.09	.782	.00
Emotional Intelligence	198	131.18	9.08		

Table 13 shows a medium, positive, and significant correlation between the BİLSEM teachers' practical communication skills and emotional intelligence ( $p<.05$ ). In other words, practical communication skills and emotional intelligence of BİLSEM teachers affect each other positively and moderately.

### Discussion and Results

The current study aimed to investigate the practical communication skills and emotional intelligence of teachers working in BİLSEM in terms of gender, branch, professional experience, and education level. The obtained findings are discussed in light of the literature. In this section, since there are no studies in the literature on emotional intelligence and practical communication skills of BİLSEM teachers, studies on teachers' emotional intelligence and practical communication skills are included.

As a result of the analysis carried out to determine the practical communication skills and emotional intelligence level of the BİLSEM teachers, it was seen that the practical communication skills and emotional intelligence of the BİLSEM teachers are generally at a high level. No BİLSEM teacher with low and deficient effective communication skills and emotional intelligence was found. It is thought that this study result may be due to the training received by BİLSEM teachers, the time they spent in the profession, and the fact that they worked with gifted students. Ay (2016) also found that teachers' communication skills are high. Çetinkaya (2011a) and Kayhan (2014) concluded that the communication skills of school administrators and teachers are not low but medium. These studies in the literature support the findings of the current study. Durukan and Maden (2010) stated in their research on the communication skills of Turkish teachers that Turkish teachers have a low level of communication skills. The result of the study contradicts the findings of the current study. Canpolat (2021)

examined pre-service teachers' 21st-century skills and emotional intelligence and concluded that pre-service teachers have high emotional intelligence. Yılmaz and Zembat (2019) revealed that pre-service preschool teachers have high emotional intelligence. In other studies, teachers' emotional intelligence is high (Sağlam, 2018; Kabar, 2017; Naqvi et al., 2016). These results support the finding of the current study that BİLSEM teachers have high emotional intelligence. In addition, some studies in the literature contradict the result of the current study. The study conducted by Dutoğlu and Tuncel (2008) found that the emotional intelligence of pre-service teachers is below the expected level. İpek and Erdem (2021) and Sağlam and Yancı (2014) reported that teachers have medium levels of emotional intelligence. Ertuğrul and Kutluca (2020) found that preschool teachers have low levels of emotional intelligence. Baracsi (2016) concluded that Hungarian teachers have weak emotional intelligence.

The analysis conducted to determine whether the effective communication skills and emotional intelligence of the BİLSEM teachers vary significantly depending on the gender variable revealed that the gender variable has a significant effect on the teachers' effective communication skills but does not have an effect on their emotional intelligence. When the literature is reviewed, it is seen that there are studies reporting the significant effect of gender on teachers' effective communication skills. In a study investigating the effect of pre-service teachers' communication skills on academic achievement, a significant correlation was found between the gender variable and communication skills (Özerbaş et al., 2007). In another study, pre-service Turkish teachers' views on communication skills were examined in terms of gender and it was concluded that there is a significant correlation between gender and communication skills (Çetinkaya, 2011b). In addition, according to the studies conducted by Şeker (2000) and Nacar (2010), teachers' communication skills vary significantly by gender in favor of female teachers. Contrary to this finding of the current study, it was determined that there is no significant difference between the communication skills of male and female teachers in a study examining the communication skills of primary and middle school teachers (Avanoğlu, 2018). In the literature, many studies have concluded that the gender variable has no effect on communication skills (Ay, 2016; Ceylan, 2017; Özer, 2017). In the literature, there are studies that support the finding of the current study that the emotional intelligence of teachers does not vary significantly by gender (Erdem et al., 2013; İpek and Erdem, 2021; Soylu and Serin, 2017; Diken and Aydoğdu, 2018). In the studies contradicting this finding of the current study, it has been reported that the emotional intelligence of female teachers is higher than the emotional intelligence of male teachers (Akran & Bakır, 2019; Yavuz, 2018, Anari, 2012; Soanes & Sungoh, 2019; Vishalakshi, 2013).

The analysis conducted to determine whether the effective communication skills and emotional intelligence of the BİLSEM teachers vary significantly depending on the branch variable revealed that the branch variable does not significantly affect the teachers' effective communication skills and emotional intelligence. It is thought that the reason the branch variable does not affect the practical communication skills and emotional intelligence of all teachers working in BİLSEMs may be because the selection criteria for BİLSEM are the same for all branch teachers. Yıldız, Bakırcı, and Karaca (2022) found that the branch variable does not have a significant effect on teachers' effective communication skills. In another study examining the relationship between teachers' communication skills and morale, it was also found that the branch variable does not cause any difference in communication skills (Avanoğlu, 2018). There are studies that have found a significant relationship between teachers' effective communication skills and the branch variable. Kıldan (2011) concluded that teachers in Turkish, primary and preschool branches have better communication skills than teachers in other branches. In a study examining the relationship between high school teachers' emotional intelligence levels and their critical thinking dispositions and in another study examining the relationships between high school teachers' emotional intelligence and organizational cynicism levels, it was concluded that teachers' emotional intelligence does not vary depending on their branches (Erdem et al., 2013; İpek & Erdem, 2021). Another study examining the relationship between teachers' emotional intelligence and self-efficacy found that teachers' branches do not affect their emotional intelligence (Akran & Bakır, 2019). Similar findings were also obtained in the study conducted by Ceyhan in 2011. These results support the current study's finding that there is no significant correlation between the branches of teachers and their emotional intelligence. In a study conducted in 2018 in which the emotional intelligence of vocational high school teachers was examined in terms of different variables, the finding that the emotional intelligence of the teachers of cultural subjects is significantly higher than that of other branch teachers (Yavuz, 2018) contradicts the finding of the current study.

The analysis conducted to determine whether the effective communication skills and emotional intelligence of the BİLSEM teachers vary significantly depending on the professional experience variable revealed that the education level variable significantly affects the teachers' effective communication skills and emotional intelligence. It is thought that the reason for this result of the study may be because these teachers have spent a lot of time with gifted students and they have long professional experience. In a study conducted to determine the effect of the professional experience variable on the communication skills of primary teachers, it was found that the teachers with longer professional experience perceive themselves as highly competent in communication skills (Aküzüm & Özdemir Gültekin, 2017). Yılmaz (2011) reached a significant difference between the professional experience groups in terms of communication skills. Another study in the literature revealed that teachers with less professional experience have higher effective communication skills than teachers with more professional experience (Yıldız et al., 2022). Similar results were found in the study conducted by Doğan (2009). This study concluded that the emotional intelligence of teachers with 19 years and more of professional experience is higher than that of teachers with 0-6 years of professional experience. In another study supporting this finding of the current study, a positive correlation was found between the professional experience of teachers and their emotional intelligence (Toytok, 2013). The study conducted by Loy (2006) concluded that there is a significant correlation between teachers' professional experience and communication skills and that teachers with less professional experience have higher communication skills than teachers with more professional experience. However, in studies, it was concluded that there is no significant correlation between the professional experience of teachers and their emotional intelligence (Akran & Bakır, 2019; İpek & Erdem, 2021; Soanes & Sungoh, 2019; Vishalakshi, 2013).

The analysis conducted to determine whether the effective communication skills and emotional intelligence of the BİLSEM teachers vary significantly depending on the education level variable revealed that the education level variable has a significant effect on the teachers' effective communication skills but not on their emotional intelligence. It is believed that the significant correlation between education level and effective communication skills in this study may be attributed to the courses the teachers took during their graduate education. Similarly, Nacar and Tümkaya (2011) found that education level causes a significant difference in the communication skills of teachers. Another study reporting a significant correlation between effective communication skills and education level was conducted by Baydar Posluoğlu (2014). In some other studies, however, no significant correlation was found between practical communication skills and education level (Yıldız et al., 2022; Hazneci, 2012). Another study found that emotional intelligence does not vary significantly depending on education level (İşmen, 2001). It was also found that emotional intelligence decreases as the level of education increases (Toytok, 2013).

As a result of examining the correlation between the BİLSEM teachers' effective communication skills and emotional intelligence, it was concluded that the BİLSEM teachers' effective communication skills and emotional intelligence affect each other positively. When this study result is considered, it is thought that there is a significant correlation between effective communication skills and emotional intelligence of the BİLSEM teachers because practical communication skills and emotional intelligence are interrelated and affect each other positively. In the study conducted by Gürşimşek, Ekinci-Vural, and Selçioğlu-Demirsöz (2008), it was concluded that there is a significant correlation between the emotional intelligence of pre-service teachers and their communication skills. In the study conducted by Özcan (2023), it was determined that there is a positive correlation between Turkish teachers' communication skills and emotional intelligence levels.

### Suggestions

1. This study used a quantitative research method, and teachers' communication skills and emotional intelligence were examined concerning different demographic features like gender, professional experience, branch, and education level. More in-depth studies can be designed to examine BİLSEM teachers' effective communication skills and emotional intelligence by using qualitative research methods and different variables such as monthly income, place of residence, in-service training, and age.
2. As a result of this study, it was concluded that there is a significant correlation between teachers' communication skills and emotional intelligence. For this reason, in-service training plans including social activities can be made for this group of teachers, who work especially with gifted students, to improve their emotional intelligence and communication skills.

3. The sample of this study consists of teachers working in BİLSEMs located in four provinces. It is possible to work with a larger sample group in future studies.
4. In this study, the variables that significantly affect practical communication skills and emotional intelligence can be examined in detail with qualitative research methods.

### References

- Akran, S. K., & Bakır, B. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and self-efficacy. *Academic Perspective International Reviewed Journal of Social Sciences*, (75), 157-173.
- Aküzüüm, C., & Özdemir Gültekin, S. (2017). Examining the relationship between primary teachers' communication skills and classroom management skills. *Electronic Journal of Educational Sciences*, 6(12), 88-107. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/31928/336132>
- Altay, Ü. (2011). *The effect of emotional intelligence on administrators' decision-making styles and research* [Unpublished master's thesis]. İstanbul University. Department of Business Administration.
- Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269.
- Aslan, M. (2019). The Relationship between pre-service teachers' emotional intelligence and problem-solving approaches. *Kastamonu Journal of Education*, 27(6), 2481–2492. doi: 10.24106/kefdergi.3357
- Atan, A. & Buluş, M. (2018). The effect of family communication skills psychoeducation program on the social, emotional adjustment of 5–6-year-old children. *Pamukkale University Education Faculty Journal*, 44(44), 213-230.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S. & Mckenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998), *Measure, Personality and Individual Differences*, 36(3),555–562.
- Avanoğlu, E. (2018). *Examining the relationship between teachers' communication skills and morale* [Unpublished master's thesis]. Kastamonu University Institute of Social Sciences, Kastamonu.
- Avcı, Ö. (2019). *Emotional intelligence and communication*. Beta Yayınları.
- Ay, D. (2016). *Teachers' interpersonal self-efficacy and informal communication: a mixed method study, the case of Tokat* [Unpublished master's thesis, Cumhuriyet University]. National Thesis Centre.
- Baracsi, Á. (2016). Emotional Intelligence of Hungarian Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1734-1743.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional quotient inventory user's manual*. Toronto: MHS Inc.
- Baydar Posluoğlu, F. D. (2014). *Examining the relationship between primary school teachers' communication competencies and empathy skills*, Case of Sancaktepe District [Unpublished master's thesis]. Yeditepe University.
- Bocos-Corredor, M., Diaz-Nieto, A., Lopez-Garcia, A., Romero-Hernandez, A., Alvarez-ValdiviaI., & Manero, B. (2020). A VR Game to Improve Communication Skills In Secondary-School Teachers, *Edulearn 20 Proceedings*, 8701-8710.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Scientific Research Methods*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *Quantitative Data Analysis in Scientific Research Process with SPSS*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canpolat, M. (2021). The Relationship between pre-service teachers' 21st-century skills and emotional intelligence levels. *Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 527-535
- Ceyhan, E. (2011). *The relationship between the critical thinking dispositions and emotional intelligence levels of primary school level I teachers* [Master's thesis], Kahramanmaraş Sütçü İmam University.
- Ceylan, E. A. (2017). *Examining the relationship between preschool teachers' levels of loving children and their communication skills* [Master's thesis, Aksaray University]. National Thesis Centre.
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (2000). *Emotional intelligence in leadership*. Sistem Yayıncılık: İstanbul.

- Cüceloğlu, D. (2002). *Communication Equipments*. Remzi Kitabevi.
- Çelik, Ç. (2014). Examination of science and art center students' views on these institutions, *Journal of Hasan Ali Yücel Education Faculty*, 11(21), 101–117.
- Çelikten, Y. (2017). Gifted children and BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 0-0. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403129>
- Çetinkaya, İ. (2011a). *The relationship between the leadership styles and communication skills of secondary school principals* [Master's thesis, Gazi University]. National Thesis Centre.
- Çetinkaya, Z. (2011b). Determination of Pre-service Turkish Teachers' Opinions on Communication Skills. *Kastamonu Journal of Education*, 19(2), 567-576. <https://dergipark.org.tr/pub/kefedergi/issue/49052/625770>
- Çitil, M. (2018). Evaluation of the policies of education for gifted children. *Journal of National Education*, 47 (Special issue 1), 143-172.
- Diken, E. H., & Aydoğdu, M. (2018). The Relationship between Emotional Intelligence Levels of Pre-service Science Teachers and their Science Achievement (In Genetics). *Online Science Education Journal*, 3(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ofed/issue/39545/354701>
- Dilber, F., & Akhan, O. (2019). Examination of the communication skills levels of pre-service teachers. *Eurasian Journal of International Studies*, 7(17), 473-493, doi:10. 33692/arrayed.590721
- Doğan, N. (2009). *The relationship between the emotional intelligence and organizational commitment of primary teachers, Case of Anatolian Side of İstanbul* [Master's thesis, Maltepe University]. National Thesis Centre.
- Doğan, S. & Şahin, F. (2007). Emotional intelligence: a conceptual look at its historical development and importance for organizations. *Çukurova University Journal of Social Sciences*, 16(1), 231-252.
- Durukan, E. & Maden, S. (2010). A study on communication skills of Turkish teachers. *Journal of Social Sciences Studies*. 1: 59-74
- Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2008). The relationship between pre-service teachers' critical thinking dispositions and emotional intelligence levels. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 8(1), 11-32.
- Edwards, C. (1997). *Classroom Discipline and Management*, Printice Hall, Inc. New Jersey.
- Engin, A. O. & Aydın, S. (2007). The Role of the teacher in classroom communication. *Journal of Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education*, (16), 1-14.
- Erdem M., İlğan A. & Çelik F. (2013). The relationship between high school teachers' emotional intelligence levels and critical thinking dispositions. *Journal of Turkish Studies*. 8(12). 509-532.
- Ertuğrul, N. & Kutluca, A. Y. (2020). The relationship between preschool teachers' emotional intelligence levels and problem-solving skills. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1-10.
- Goleman, D. (1995). *Why Emotional Intelligence Matters More Than IQ?* (Translated by B. S. Yüksel). 29. Printed, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998). *Emotional Intelligence at Work*. (Translated by H. Balkara). Varlık Yayınları Issue: 580 Third Edition: 2000, İstanbul.
- Gülbahar, B. & Sivacı, S. Y. (2018). Investigation of the Relationship between Pre-service Teachers' Communication Skills and Classroom Management Efficacy Perceptions. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of the Faculty of Education*, 15(1), 268-301. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/493047>
- Gürşimşek, I. (1999). Effective communication skills for effective classroom management. *Journal of Education and Science*, 23(112).
- Gürşimşek, I., Ekinci-Vural, D. & Selçioğlu-Demirsöz, E. (2008). The relationship between pre-service teachers' emotional intelligence and communication skills. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Faculty of Education*, 0(16), 1- 11.
- Hazneci, Y. (2012). *Developing the Constructivist Teacher Communication Skills Scale and examining the classroom communication skills of primary school teachers* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Marmara University.

- İpek, Z. H. & Erdem, M. (2021). The Relationship Between Emotional Intelligence and Organizational Cynicism Levels of High School Teachers. *İnönü University Journal of Faculty of Education*, 22(1), 321-368. DOI: 10.17679/inuefd.634920
- İşmen, A. E. (2001). Emotional intelligence and problem-solving. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 13(13), 111–124.
- Kabar, M. (2017). *The relationship between high school teachers' work engagement and emotional intelligence levels* [Master's thesis], İstanbul Sabahattin Zaim University.
- Karasar, N. (2012). *Scientific Research Method*. Nobel Yayın Dağıtım
- Kayhan, N. (2014). *The relationship between teachers' communication skills and conflict management strategies case of Gaziantep* [Master's thesis, Kahramanmaraş Sütçü İmam University]. National Thesis Centre.
- Kıldan, A. (2011). Examining Teacher-Child Relationships in Terms of Different Variables. *Dokuz Eylül University Journal of Buca Faculty of Education*, (30), 103–120. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25121/265260>
- Kılıç, V.C. (2015). An evaluation of the problem of not forming an education policy for gifted and talented children in Turkey. *Journal of Education and Society in the 21<sup>st</sup> Century*, 4(12), 145–154.
- Koç-Başaran, Y. (2017). Sampling theory in social sciences. *Journal of Academic Social Research*, 47, 480-495.
- Loy, K. J. (2006). *Effective teacher communication skill and teacher quality* [Doctoral dissertation], The Ohio State University.
- Maryland, M. (1972). Education of gifted and talented, *US Office of Education*, Washington
- Ministry of National Education [MoNE]. (2016) *Science and Art Centres Communiqué*, Ankara
- Nacar, F. S. (2010). *Examination of primary teachers' communication and interpersonal problem-solving skills* [Unpublished master's thesis]. Çukurova University.
- Naqvi, I. H., Iqbal, M., & Akhtar, S. N. (2016). The relationship between emotional intelligence and performance of secondary school teachers. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 209-224.
- Özcan, S. (2023). Examination of Turkish Teachers' Emotional Intelligence and Communication Skills. *International Journal of Turkish Literature, Culture, and Education (TEKE)*, 12(1), 221–238.
- Özer, A. R. (2017). *Examination of teachers' social anxiety level and communication skills in terms of some variables* [Master's thesis, Nişantaşı University]. National Thesis Center.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M., & Usta, E. (2007). Examination of the communication skill levels perceived by pre-service teachers. *Abi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty (KEFAD)*, 8(1), 123-135.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. Ve Furnham, A. (2004). The role of emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277–293.
- Sağlam, A. Ç. & Yancı, F. (2014). The relationship between secondary school teachers' emotional intelligence and organizational citizenship behaviors. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 7(1). 293–313.
- Sağlam, H. (2018). *Examining the relationship between teachers' emotional intelligence and self-efficacy beliefs and classroom management skills* [Master's thesis], Kastamonu University.
- Sarısoy, B. (2017). *Designing, implementing, and evaluating an emotional intelligence skills training program for teachers* [Doctoral dissertation]. Yıldız Teknik University.
- Soanes, D & Sungoh, S. M. (2019). The effect of emotional intelligence on the effectiveness of science teachers. *Journal of Psychology*, 10(13), 1819-1831.
- Somuncuoğlu, D. (2005). The theoretical framework of emotional intelligence competencies and their role in education. *Atatürk University Journal of Kaşım Karabekir Faculty of Education*, 0(11), 269-293.
- Soylu, Y., & Serin, E. (2017). Examination of emotional intelligence levels of physical education and sports teachers (Case of Aksaray). *Sports Perspective: Journal of Sports and Educational Sciences*, özel sayı 1, 1-9.
- Şeker, A. (2000). *An Investigation of the Relationship between Primary Teachers' Communication Skills and Classroom Atmosphere in Terms of Different Variables* [Unpublished master's thesis]. Konya Selcuk University.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Tatar, A., Tok, S., Bender-Tekin, M., Saltukoğlu, G. (2017). Translation of the original form Schutte emotional intelligence test into Turkish and examination of its psychometric properties. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 18(2), 139-146. 10.5455/apd.221802.
- Tekin, H. (1996). *Measurements and evaluation in education*. Yargı publishing.
- Tezelli, S. (2019). *The predictive relationship between emotional intelligence, social anxiety, and subjective well-being in pre-service teachers*. [Master's thesis], Istanbul Sabahattin Zaim University.
- Topcu, S. (2022). *Examining the Professional Experiences of Teachers Teaching Gifted Students: A Phenomenological Study on the Meaning of Being a Teacher in BİLSEM* [Doctoral dissertation, Marmara University]. National Thesis Centre.
- Toytok, E. (2013). Teachers' levels of using emotional intelligence competencies in classroom management process: The case of Sakarya. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 1(1), 27–43.
- Turan, M. (2015). *Examining the relationship between teachers' emotional intelligence and burnout levels* [Master's thesis, Istanbul Gelisim University]. National Thesis Centre.
- Uygun, K. & Arkan, A. (2019). Investigation of Communication Skills of Pre-service Social Studies Teachers. *International Journal of Turkish Literature, Culture and Education (TEKE)*, 8(4), 2256-2281
- Üstün, B. (2005). Because communication changes many things. *Ataturk University, School of Nursing Magazine*, 8(2), 88–94.
- Vesely-Maillefer, A. K. & Saklofske, D.H. (2018). Emotional Intelligence and the Next Generation of Teachers. In: Keefer, K., Parker, J., Saklofske, D. (Ed.), *Emotional Intelligence in Education*. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer, Cham.
- Vishalakshi, K. K. (2013). *Teacher Effectiveness, Emotional Intelligence and Self-Esteem of Secondary School Teachers*. PhD, Mysuru: University of Mysore.
- Yavuz, S. (2018). *Examination of the emotional intelligence of vocational high school teachers in terms of various variables* [Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim University]. National Thesis Centre.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seçkin yayıncılık
- Yıldız, D., Karaca, Ş. & Bakırcı, Ş. (2022). A Study on Teachers' Communication Skills. *Artvin Çoruh University International Journal of Social Sciences*, 8(1), 1-17. doi: 10. 22466/ acusb.1062068
- Yılmaz, H. & Zembat, R. (2019). Investigation of the Relationship between Pre-service Preschool Teachers' Emotional Intelligence Levels and Adjustment to University Life. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Faculty of Education*, (52), 118-136. doi: 10. 21764/ maeuefd.569593.
- Yılmaz, N. (2011). *Communication skills, problem-solving skills and empathic disposition levels of preschool teachers* [Master's thesis], Muğla Sıtkı Koçman University. National Thesis Centre.
- Yüksel, M. (2006). The Relationship between Emotional Intelligence and Performance. [Master's Thesis]. Ataturk University, Institute of Social Sciences.



## GENİŞLETİŞİMİŞ ÖZET

Dünyada üstün yetenek ve zeka konusuna ilginin artmasına paralel olarak, Türkiye’de de bu konu önem kazanmaya başlamış, özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve düzeyine uygun eğitim alabilmeleri konusunda gelişmeler olmuştur. Türkiye’nin son zamanlarda birçok alanda gelişme göstermesine rağmen üstün yetenekli çocukların eğitiminde istenen düzeyde ilerleme olmadığı düşünülmektedir (Çitil, 2018). Üstün yetenekli çocukların kendini geliştirebilmesi, ihtiyacı olan eğitimi alabilmesi için seviyesine, ilgi alanlarına, yeteneğine uygun eğitimin bu öğrencilere sağlanması gerekmektedir. Çünkü bu çocuklar üstün yetenekli oldukları alanlarda akranlarına göre daha hızlı gelişim göstermektedirler. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların eğitimi alanında uzman öğretmenler ile bu çocukların yetenek ve gelişim düzeyine göre uygun ortamlarda sağlanmalıdır. Ülkemizde bu özel eğitim desteği üstün yetenekli çocuklara Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) tarafından verilmektedir (Kılıç, 2015). BİLSEM’lerde görev alan öğretmenlerde iyi iletişim becerilerine sahip olunması ve duygusal zekasının yüksek olmasının öğrenci eğitimi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Goleman duygusal zekayı, kararlı olma, sebat etme, kendi motivasyonunu sağlama, başkalarının duygularını anlama ve dürtüleri kontrol edebilmeyi kapsayan bir temel yaşam becerisi olarak tanımlamaktadır (Goleman, 1995). Duygusal zekaya sahip öğretmenler öğrencilere değer verme, eğitim ortamlarında onların var olan ihtiyaçlarını tanımlayabilme ve empati kurabilme gibi sahip oldukları beceriler sayesinde öğrencilerin motivasyonlarını artırarak pozitif bir sınıf ortamı oluşturabilirler. Öğretmenlerin duygusal zekalarının yüksek olması öğrencilerinin var olan duygusal zekalarını geliştirmelerine, sınıflarında duygusal zekayı destekleyen etkinliklere yer vermelerine ve öğretmenlik mesleğinin vermiş olduğu sorumlulukları yerine getirmelerine destek olacaktır (Turan, 2015).

İletişim becerileri ile duygusal zekâ, bireyin ve diğer kişilerin üzerinde pozitif etkileri olan, toplumda etkili ve verimli yaşam sürmek için gerekli ve birbiri ile ilişkili iki kavramdır (Avcı, 2019). İnsanlar toplumda kendilerini ifade edebilmek, başkalarıyla bir arada olup onları anlayabilmek ve etkileyebilmek için iletişime ihtiyaç duymaktadırlar. İletişim bireyin hissettiği duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını başkalarına anlatma, onları anlama biçimidir ve bireylerin karşılıklı olarak birbirlerini anlamalarıyla oluşan bir süreçtir. İnsanların etkileşimini sağlayan en değerli öge iletişimidir (Üstün, 2005). Etkili iletişim, insanların birbirini anlaması ve sahip olduğu iletişim becerilerini geliştirmesidir. Etkili iletişim sağlanması için kişinin bireysel özelliklerinin farkında olması, tutarlı davranması, kendine değer vermesi, güvenmesi ve kendini olduğu gibi göstermesi, karşısındaki kişiyi yargılamaması ve empati kurabilmesi gerekmektedir (Cüceloğlu, 2002). Aktif bir sınıf yönetiminin sağlanabilmesi için öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasında etkili iletişimin kurulması önemlidir. Sınıf ortamında öğretmenin öğrencileriyle etkili iletişim kurabilmesi için gerekli unsurlar bulunmaktadır. Bunlar; öğrencileri olumsuz yönde etkileyecek eleştirel mesajlar kullanmama, öğrencilerin duygularının farkında olma, öğrencilere karşı lakap takma ve etiketleyici kelimelerden uzak durma, olumlu davranışlarını artırmada övgüyü etkili kullanma, öğrenciler arasında birlikteliği artırma ve iş birliğine teşvik etme, öğrencilerin duygularının farkında olmalarını sağlayarak ben diliyle konuşma becerilerini geliştirme (Gürşimşek, 1999). Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde; öğretmenler ve geleceğin öğretmenlerinde duygusal zeka ve iletişim becerileri konularında birçok çalışmaya ulaşılmaktadır. Ülkemizde de duygusal zeka ve iletişim becerilerini konu alan birçok çalışmanın var olduğu görülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin doğuştan var olan duygusal hassasiyetlerinin göz önüne alındığında okul dışı zamanlarda kendisine benzer akranlarıyla eğitim aldığı sürede sürekli iletişim ve etkileşim halinde oldukları BİLSEM öğretmenlerinin bu öğrencilerin psikolojik ve üst düzey duygusal becerilerin gelişiminde önemli rol oynadıkları yadsınamaz bir gerçektir. Bu anlamda BİLSEM öğretmenlerin duygusal zekalarının ve etkili iletişim becerilerinin belirlenmesi önem arz etmektedir ve bu çalışmanın literatürde var olan boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı BİLSEM öğretmenlerinin duygusal zeka ve etkili iletişim beceri düzeyinin belirlenerek, öğretmenlerin duygusal zeka ve etkili iletişim becerilerinin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve eğitim düzeyine göre incelenmesi ve öğretmenlerin duygusal zeka ve etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkinin açığa çıkarılmasıdır. Bu çalışmanın bu alanda yapılacak farklı çalışmalara da öncü olacağı düşünülmektedir. Bu amaca uygun olarak araştırmanın ana problemi BİLSEM öğretmenlerinin duygusal zeka ve etkili iletişim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu amaca uygun olarak oluşturulan alt problemler şunlardır:

1. BİLSEM öğretmenlerinin etkili iletişim beceri düzeyi ve duygusal zeka düzeyi nedir?
2. BİLSEM öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekalarında

- a) cinsiyet,
- b) branş,
- c) mesleki kıdem,
- d) eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. BİLSEM öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri ile duygusal zekaları arasında bir ilişki var mıdır?

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun, İstanbul, Ankara ve Konya illerindeki BİLSEM’lerde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde görev yapmakta olan 109 kadın, 89 erkek olmak üzere toplam 198 öğretmenden oluşmaktadır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin 100’ü sözel, 62’si sayısal ve 36’sı sanat branşından, 5’i 0-4 yıl arası, 11’i 5-9 yıl arası, 44’ü 10-14 yıl arası, 40’i 15-19 yıl arası kıdeme sahip, 86’sı lisans, 92’si yüksek lisans ve 20’si doktora mezunudur. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile “İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Schutte Duygusal Zeka Ölçeği tr-33” veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi nedeniyle BİLSEM öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi, branş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi ANOVA, duygusal zeka ve etkili iletişim becerileri arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon testi ile belirlenmiştir.

Araştırmanın ilk alt problemi olan BİLSEM öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri ve duygusal zeka düzeyinin belirlenmesiyle için yapılan analiz sonucunda; BİLSEM öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekalarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Düşük ve çok düşük düzeyde etkili iletişim becerisi ve duygusal zekaya sahip BİLSEM öğretmeni ise bulunamamıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi olan BİLSEM öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekalarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesiyle ilgili yapılan analizler sonucunda; cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin etkili iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu ancak duygusal zekaları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan BİLSEM öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekalarının branş değişkenine göre incelenmesiyle ilgili yapılan analizler sonucunda; branş değişkeninin öğretmenlerin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekaları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemi olan BİLSEM öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekalarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesiyle ilgili yapılan analizler sonucunda; mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın beşinci alt problemi olan BİLSEM öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekalarının eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesiyle ilgili yapılan analizler sonucunda; eğitim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin etkili iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu ancak duygusal zekaları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak BİLSEM öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri ve duygusal zekaları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ve etkili iletişim becerileri ve duygusal zekalarının ise yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin iletişim becerileri ve duygusal zekaları arasındaki ilişki ve farklı değişkenlere göre anlamlı farklılık oluşup oluşmadığı nicel araştırma yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri ve duygusal zekalarına yönelik derinlemesine araştırma imkanı sunan ve daha genellenebilir çalışmalar planlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin iletişim becerileri ve duygusal zekalarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi sağlanarak bu yönde negative etmenleri azaltıcı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu çalışmanın daha geniş örneklem grubunda gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA MATEMATİK ÖĞRETİMİ  
SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>  
CLASSROOM TEACHERS' VIEWS ABOUT THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS  
VIA DISTANCE EDUCATION

Fatma DUMAN

Millî Eğitim Bakanlığı, Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Hakkı Altop İlkokulu  
[ofduman38@hotmail.com](mailto:ofduman38@hotmail.com)  
ORCID No: 0009-0002-0652-2953

Şefik KARTAL

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
[sefik.kartal@gop.edu.tr](mailto:sefik.kartal@gop.edu.tr)  
ORCID No: 0000-0002-1448-0987

ÖZ

ABSTRACT

Geliş Tarihi:

14.08.2023

Kabul Tarihi:

28.10.2023

Yayın Tarihi:

29.10.2023

Anahtar Kelimeler

Uzaktan eğitim,  
Matematik öğretimi,  
Sınıf öğretmenleri

Keywords

Distance education,  
Teaching  
mathematics,  
Classroom teachers

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla matematik öğretimi sürecine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş açık uçlu yazılı anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu çalışmada matematik dersinin uzaktan eğitim sürecine uygunluğu hakkında sınıf öğretmenlerinin genel görüşlerinin olumsuz yönde olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik derslerinin olumsuz yönlerine ait görüşler, yeterli dönüt alınmaması, konuların somutlaştırılmaması, derslere öğrencilerin yetersiz katılımı, materyal yetersizliği ve sınıf yönetiminin zor olması şeklindedir. Uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik derslerindeki olumsuzlukların azaltılması için, öğretim programlarının uzaktan eğitim için uygun hale getirilmesi, derse giren öğrencilerle etkileşimi artırmak için sınıflardaki öğrenci sayılarının az olması ve uzaktan eğitim alt yapısının her öğrencinin ulaşabileceği şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

The aim of this study is to determine the views of classroom teachers about the process of teaching mathematics via distance education. In this research, the case study design, one of the qualitative research designs, was used. An open-ended written questionnaire form developed by the researchers was used to collect the data. The study group of the research was determined through easily accessible case sampling method. In this study, it was determined that the general opinion of the classroom teachers about the suitability of the mathematics lesson for the distance education process was negative. Opinions about the negative aspects of mathematics lessons given through distance education include not receiving sufficient feedback, not concretizing the subjects, insufficient participation of students in the lessons, insufficient materials and difficulty in classroom management. In order to reduce the negativities in mathematics lessons, given via distance education, it can be recommended to make the curricula suitable for distance education, to increase the interaction with the students taking the lesson, to reduce the number of students in the classes and to organize the distance education infrastructure in a way that every student can reach.

**Atıf/Cite as:** Duman, F., & Kartal, Ş. (2023). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla matematik öğretimi sürecine yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı Özel Sayısı*, 21-39.

<sup>1</sup> Çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı tezsiz yüksek lisans dönem projesinden türetilmiş ve 11. InTraders Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

İnsan doğası gereği hayatı boyunca öğrenmeye ve değişime gereksinim duyar. Öğrenmenin kişilerin temel gereksinimlerinden biri olduğu gerçeğinden hareketle, eğitimin farklı şekillerde sunulması, geliştirilmesi, ihtiyaçların ve bireysel farklılıkların ele alınması gündeme gelmektedir. Değişimin ve yeniliğin her zaman fark edilir ve gerekli olduğu bir ortamda, öğrenme ve öğretimin ilerlememesi kabul edilemez (Ergin, 2010). Değişen ve gelişen dünyada ilerlemesi gereken alanlardan en önemlisi de eğitimidir. Teknoloji, siyasi, askeri, sağlık, ekonomi ve sosyo-kültürel bakımdan gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinin de nitelikli olduğu bilinmektedir. Nitelikli eğitim sistemine sahip olmak ise hızla değişen ve gelişen dünya düzenine uyum sağlamakla mümkündür. Yaşadığımız bu yüzyılda teknoloji hızla değişip gelişmektedir. Bilgiye erişim artık eskisi gibi değildir (Yenerer, 2021). Üstelik erişilen bilgilerin hızla eskidiği günümüzde, eğitilmiş bireylerin bilgi birikimleri zaman içinde yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle, geleneksel eğitim kurumlarının yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek amacıyla uzaktan eğitim sistemlerini benimsemeleri önemlidir. Bu sayede eğitim kurumları, her yaş grubundan eğitim talep eden kişilere daha iyi bir şekilde hizmet verebilirler (Ersoy, 2020a). Yaşam boyu öğrenme kavramı ile bilgiye erişim, okul ve sınıf sınırlarının ötesine geçmekte, teknolojinin artan kullanımı ve internetin gücü sayesinde zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldırmakta, sadece yüz yüze değil uzaktan da eğitim verilebilmektedir.

Uzaktan eğitim kavramının literatürde birden çok tanımı bulunmaktadır. Uzaktan eğitim, yüz yüze etkinliklerin mümkün olmadığı, pedagojik çalışmaları planlayan ve yürütenler ile belirli bir merkezden öğrenenler arasında hazırlanmış öğretim birimleri ve farklı yollar ile iletişim ve etkileşimin olduğu öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2002). Bir başka tanımda ise, geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle veya eğitim ortamında eğitime devam etmenin mümkün olmadığı durumlarda, öğrenci ve öğretmen tarafından birbirinden uzakta gerçekleştirilen planlı ve sistemli bir pedagojik teknoloji uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır (Alkan, 1998). Uzaktan eğitimin geçmişi 19. yüzyıla kadar dayansa da ülkemizde uzaktan eğitim faaliyetleri 20. yüzyılın ortalarında başlamıştır (İşman, 2008). Ancak günümüzde küresel salgınla hayatımıza daha çok giren uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenme bağlamında uygulanması isteğe bağlı olmaktan çok, eğitimin her kademesinde öğretime devam edebilmek için zorunlu hale gelmiştir (Aybat ve Özgün, 2020).

Dünya'ya yayılım gösteren Covid-19 pandemisinin Türkiye'deki ilk kaydedilen vakası 11 Mart 2020'de Sağlık Bakanlığı tarafından açıklanmış ve aynı gün koronavirüs Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemik bir hastalık olarak ilan edilmiştir (Çok, 2021). Bu boyutta dünya üzerinde, eğitimde ilk kez bu kadar büyük bir etkilenme olmuştur. Birçok ülkede tüm kademelerde eğitim kurumları hızla kapatılmıştır. Bu süreçte dünya genelinde bir milyardan üzerinde öğrenci yüz yüze eğitim ortamından uzaklaşmıştır. Ülkeler zorunlu eğitim açığını çeşitli uzaktan eğitim platformları ile doldurmaya başlamış, salgının eğitim üzerindeki olumsuz etkisini az zararlar geçirmeyi amaçlamıştır (Dönmez, 2021). Türkiye'de ilk olarak 12 Mart 2020 tarihinde ilk ve ortaöğretim kurumlarının 2 hafta süreyle tatil edilmesi kararı alınmıştır. Bu karar doğrultusunda 16 Mart 2020 tarihinden itibaren yüz yüze eğitime ara verileceği duyurulmuştur (MEB, 2020a). Millî Eğitim Bakanlığı'nın ücretsiz olarak sunduğu uzaktan eğitim sistemi ve özel olarak hazırlanmış televizyon ve internet ders programları ile Türkiye'nin dünya çapında ilk kez ulusal düzeyde örnek ülke olmaya hazır olduğu açıklanmıştır. 23 Mart 2020 tarihinde EBA TV ile Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden uzaktan eğitimin ilk dersine başlanmıştır (MEB, 2020b). Uzaktan eğitim ülkemizde yenilenen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve EBA TV üzerinden yürütülmüştür. Bakanlık yaptığı çalışmalar sonucunda kısa süre içerisinde EBA üzerinden *Canlı Sınıf Uygulaması* ile öğretmenleri öğrencileri ile buluşturmayı başarmıştır (MEB, 2020c).

Covid-19 pandemi döneminde diğer kademelerde olduğu gibi ilkokullarda da matematik dersleri öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla verilmiştir. Eğitim öğretim sürecinin temel derslerinden olan matematik dersinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Matematik öğretimi, matematiğin bilim ve teknolojinin bir ögesi olması nedeniyle de değer görmektedir. Bu değer de özellikle ilkokulda matematik dersinin öğretimini daha önemli hale getirmektedir (Bostancı, 2020). Matematik soyut bir bilimdir ve ilkokul öğrencileri soyut düşünmekte zorlandıkları için matematik dersinde zorlanmaktadır. Zorlandıkları bu ders onlara matematik korkusu yaşatmaktadır. Bu yüzden ilkokul öğrencilerine matematiğin somut materyallerle ve öğretilecek konuların bağlantılı bir şekilde sırasıyla, açık ve anlaşılır bir şekilde anlatılması gerekmektedir. Covid-19 pandemisi matematik öğretiminde de değişikliklere sebep olmuştur. Birçok öğrenci için matematik dersi zaten zor,

başarısız olunmasından endişe duyulan bir ders iken ve öğrencilerin çoğunluğu matematiğe karşı olumsuz tutuma sahipken (Batdal Karaduman, Akşak Ertaş ve Duran Baytar, 2021) Covid-19 salgını matematik öğretimini baştan şekillendirmiştir. Araştırmacıların matematik derslerinin gelişmesi için ortam hazırlamaları, araştırma araçlarını ve tekniklerini yenilemeleri gerekmiştir (Özçakır Sümen, 2021). Bu süreçte öğrencilerin matematik dersinin kazanımlarına ne kadar ulaştıkları da tam olarak bilinmemektedir. İlkokul matematik dersinin terimlerinden soyut olanların kavratılması uzaktan eğitimde oldukça güçtür. Bu süreçte matematik dersinin işleniş süreci ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bilinmesi uzaktan eğitimin kullanılmasını gerektiren durumlara hazırlıklı olunması ve eğitim öğretim planlamalarının ona göre yapılması açısından önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla matematik öğretimi sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin, uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik dersleriyle ilgili olarak;

1. Süreci bir kelime ile ifade etmeye yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sürecin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sürecin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Süreçte karşılaştıkları en önemli sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerileri nelerdir?
5. Süreçte derslerin etkili ve verimli yürütülebilmesine yönelik önerileri nelerdir?
6. Süreçte öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik görüşleri nelerdir?
7. Süreçte öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir durum hakkında genel bir sonuca ulaşmak gibi bir hedef gözetilmemektedir. Amaç olayın derinliğine araştırılmasıdır. Durum çalışmasında araştırılan konuda niçin ve nasıl sorularıyla detaylı inceleme yapılır (Kılınc, 2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik derslerinin öğretimi sürecine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada genel bir sonuca varmak değil, çalışmaya katılan bir grup öğretmenin bu konudaki deneyim ve görüşleri üzerine analiz yapmak hedeflenmiştir. Bu nedenle durum çalışmasının kullanılması, analiz yapabilmek için uygun görülmüştür.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ilinin Melikgazi ilçesindeki iki ilkokulda görev yapan 27 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum seçildiğinden veriye daha az maliyet ve emek ile ulaşılabilir. Bu özelliği nedeniyle bu örnekleme yönteminin araştırmalara hız ve pratiklik kazandırdığı belirtilmektedir (Şahan ve Uyangör, 2022). Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellikler	f
<i>Cinsiyet</i>	
Kadın	24
Erkek	3
<i>Yaş Aralığı</i>	
21-30 arası	4
31-40 arası	17
41 ve üstü	6
<i>Kadem Yılı</i>	

1-10 yıl arası	7
11-15 yıl arası	13
16-20 yıl arası	3
21 ve üstü	4
<i>Eğitim Durumu</i>	
Lisans	25
Yüksek Lisans	2

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 24’ü kadın, 3’ü erkektir. Öğretmenlerin 4’ü 21-30 yaş arasında, 17’si 31-40 yaş arasında ve 6’sı 41 ve daha üstü yaşıdadır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin 7’si 1-10 yıl, 13’ü 11-15 yıl, 3’ü 16-20 yıl ve 4’ü 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin 2’si yüksek lisans, 25’i lisans eğitimi almıştır.

### Veri Toplama Araçları

Yapılan bu araştırmada veriler açık uçlu yazılı anket formu kullanılarak toplanmıştır. Açık uçlu yazılı anket formu hazırlanırken geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Anket soruları hazırlanırken kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla 3 alan uzmanından görüş alınmıştır. Form katılımcılara gönüllülük esası dikkate alınarak uygulanmıştır. Katılımcıların kişisel özelliklerini ortaya koyacak bir durum söz konusu olmamıştır.

### Veri Toplama Süreci

Çalışma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır. Çalışmanın verileri pandemi döneminde toplanmıştır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan açık uçlu yazılı anket formu “Google Formlar” uygulaması kullanılarak oluşturulmuş ve bağlantı linki katılımcılara WhatsApp yoluyla gönderilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler gönüllülük esasıyla çalışmaya alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla matematik öğretimi sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış olan açık uçlu yazılı anket formu ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Birbirine yakın anlam içeren veriler okuyucuların kolay anlayabileceği şekilde bir araya getirilip derinlemesine analiz edilmiştir. İçerik analizinin sonucunda ulaşılan veriler, kodlama, tema oluşturma, verileri düzenleme ve bulguları tanımlama-yorumlama olarak dört basamakta incelenerek sonuca ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlama yapılırken öncelikle gelen bütün cevaplar tamamen okunmuş ve okunurken önemli olan yerler not alınıp kodlanmıştır. Bu şekilde önce açık kodlama yapılmıştır. Daha sonra birbiriyle ilişkili, birbirini çağrıştıran kodlar birleştirilmiş ve kodlar azaltılmıştır. Bununla da seçici kodlama yapılmıştır (Creswell, 2007). Analizin güvenilirliği açısından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılarda ve oluşturulan tablolarda öğretmenler K harfi numaralandırılarak (K1, K2, K3...) kodlanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen araştırma sorularına yönelik olarak toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgular sunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır.

### Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yolu ile verilen matematik derslerine ilişkin süreci bir kelime ile ifade etmekle ilgili görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Süreci Bir Kelime ile İfade Etmekle İlgili Görüşler

Tema	f	Alt Temalar	f	Öğretmen Görüşleri	f
Anlam yönünden ifadeler	17	Olumsuz anlam içeren ifadeler	12	Soyut	4
				Zor	3
				Yetersiz	3
				Kâbus	1
				Kontrolsüzlük	1
				Etkinlik	1
		Olumlu anlam içeren ifadeler	5		

Oyun	1
Teknoloji	1
Artı	1
Materyal	1

Uzaktan eğitim yolu ile verilen matematik derslerine ilişkin süreci bir kelime ile ifade etmekle ilgili görüşler, *olumsuz anlam içeren ifadeler* f=12 ve *olumlu anlam içeren ifadeler* f=5 olarak 2 alt temaya ayrılmıştır. Öğretmenler genellikle olumsuz anlam içeren ifadeler kullanmışlardır. En çok kullanılan ve durumu özetleyen kelime *soyut* kelimesi olmuştur. Örneğin, K10; *Soyut olan Matematik dersi daha soyut hale geldi. Öğrencilerle daha etkileşimli olamamanın dezavantajları yaşandı.* ifadesini kullanmıştır. Olumsuz ifade kullanan katılımcıların biri dersin zaten soyut olan bir ders olması nedeniyle tam olarak algılanamadığını söylemiştir. Yüz yüze eğitimde bile matematik dersini somutlaştırarak anlatmak zorken, uzaktan ve kısıtlı imkânlarla bunu yapmanın çok daha sıkıntılı olduğu vurgulanmıştır. Olumsuz görüş bildiren diğer katılımcıların bazı kelimeleri *zor, kâbus, yetersiz, kontrolsüzlük vb.* şeklinde olmuştur. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şunlardır:

*Kontrolsüzlük ile ifade ederim çünkü öğrenciye sunulan görsel ve işitsel sunularla kazanımların dönütünün anlık olarak alınmaması bir durum söz konusudur. (K12)*

*Zor çünkü öğrencilerle etkileşim kısıtlı olduğu için çok verimli geçtiğini düşünmüyorum.’ (K22)*

*Kâbus çünkü sayısal derslerde uzaktan eğitim çok zor. (K7)*

*Yetersiz. Çünkü matematik dersinin yüz yüze verim alınabilecek bir ders olduğu kanaatindeyim. Birebir çocuklar sizi dinliyor mu bundan emin olmalısınız. Konular tamamen birbiriyle bağlı olduğu için, eksik kalan, öğrenilmeden geçilen bir konu diğer konuların anlaşılmasını aksamaya uğratıyor. Uzaktan eğitimde öğrenciler üzerinde bu hâkimiyeti kurmak çok ama çok zor. (K27).*

Olumlu ifade kullanan katılımcılar tarafından en fazla görüş bildirilen konular teknolojinin kullanımının yaygınlaşması ve kullanımının öğrenilmesi vb. gibi konulardır. Katılımcılardan süreci bir kelimeyle ifade etmeleri istendiğinde çoğu olumsuz anlama gelen kelime kullanmışlardır.

## İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Matematik derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi sürecinin olumlu yönlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 3’de görülmektedir.

**Tablo 3.** Sürecin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşler

Tema	f	Öğretmen Görüşleri	f
Sürecin olumlu yönleri	38	Bol materyale ulaşılması	15
		Teknoloji kullanımının artması	13
		Aile desteğinin olması	5
		Derslerin bölünmemesi	4
		Veli-öğretmen arası empati kurulması	1

Sürecin olumlu yönlerini ifade etmeleri istenen katılımcılardan gelen cevaplar *Sürecin olumlu yönleri* teması altında toplanmıştır. 3 öğretmenin olumlu yönü yok ifadesine karşın 24 öğretmen olumlu yönlerine ait görüş belirtmişlerdir. Olumlu yönlerine ait görüşler şu şekildedir; *bol materyale ulaşılması* f=15, *teknoloji kullanımının artması* f=13, *aile desteğinin olması* f=5, *derslerin bölünmemesi* f=4, *veli-öğretmen arası empati kurulması* f=1. Öğretmenlerden bazılarının uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik derslerinin olumlu yönlerini belirttikleri ifadelerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

*Olumlu olarak, görsel paylaşım noktasında elinizin altında çok fazla alternatifiniz oluyor. İşlenen konular için neredeyse sonsuz kaynağa sahibsiniz. Her konu için anında görsel ve işitsel olarak örneklere ulaşabiliyorsunuz. (K27)*

*Farklı testler çözmek açısından iyi oldu çocuklara birçok görsel sunma açısından iyi oldu ve son olarak geri dönüt verme açısından da seri ve anlamlı bir çalışma bütünlüğünü sağlandı. (K11)*

*Teknoloji kullanımını arttı. (K4)*

*Olumlu olarak okulda bir derste üç problem çözerken uzaktan eğitimde tüm öğrencilerin sesini kısarak sabbet bölümü üzerinden cevap isteme yöntemiyle daha çok problem çözebildik. (K16)*

*Evde bilinçli aileler durumun zorluğunu görüp daha çok yardım etti. Öğretmenleri daha iyi anladı. Çocuklarının gerçek hâlini görenler oldu. Özellikle bazı konularda bilgisayar, internet, görsel ve oyunlu anlatım, pekiştirme çalışmaları faydalı oldu. Bu alanda daha çok materyal hazırlandı ve paylaşıldı. Sınıftaki yaşanan dersin bölünmesi ile ilgili sorunlar biraz daha azdı. Çocuklar da öğretmenler de kendilerini farklı bir alanda geliştirdiler. (K1)*

*Olumlu bir yönünün olduğunu düşünmüyorum. (K19)*

*Daha çok örnek yaptık ayrıca velilerde dinliyorduk ve arka planda çocukların eksikliği kapatılıyordu. (K14)*

### Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlköğretim Matematik derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 4'te görülmektedir.

**Tablo 4.** Sürecin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler

Tema	f	Öğretmen Görüşleri	f
Sürecin Olumsuz Yönleri	34	Yeterli dönüt alınamaması	13
		Sınıf yönetiminin zor olması	12
		Yeterli katılımın olmaması	3
		Yeterli materyal olmaması	3
		Konuların somutlaştırılmaması	3

Sürecin olumsuz yönlerini öğrenmek için sorulan soruya verilen yanıtlar *Sürecin olumsuz yönleri* teması altında toplanmıştır. Her öğretmenin uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik öğretiminde olumsuzluklar yaşadığı Tablo 4'te görülmektedir. Bu olumsuzluklar; *yeterli dönüt alınamaması* f=13, *sınıf yönetiminin zor olması* f=12, *yeterli katılımın olmaması* f=3, *yeterli materyal olmaması* f=3 ve *konuların somutlaştırılmaması* f=3 şeklindedir.

Yapılan analize göre; katılımcıların çoğunun belirttiği en büyük olumsuzluk öğrencilerden yeterli dönüt alınamaması olmuştur. Öğretmenlerden bazılarının uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik dersinin olumsuz yönlerini belirttikleri ifadelerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

*Konunun ne kadar anlaşıldığı tam olarak görülemedi. Bazı öğrenciler derse katılmadı, bazı katılanlara da ulaşılamadı. Konular yoğun olduğu için bazı konular askıda kaldı. Çocuk sınıf ortamındaki gibi bemen sormadı, dönüt alamadı. Bazı çocuklar katılsa bile ilgili değildi. Zaten soyut olan ve çocukların zorlandığı bir dersi pekiştirmek zor oldu. Ailenin müdahalesi, cevapları vermesi, ödevlere müdahil olması, çocuğun ne kadar öğrendiğini ölçmede yaşanan zorluklar gerçekten bizçi zorladı. (K1)*

*Somutlaştırması zor olan konularda uzaktan çok zorlandık. (K8)*

*Araç-gereç yetersizliğinden dolayı süreç genel olarak olumsuz ilerliyor. (K25)*

*Olumsuz yönü, sınıf üzerindeki otoriteyi asla tam anlamıyla sağlayamıyorsunuz. Kim dersi dinliyor kim dinlemiyor çok anlama şansınız yok. Bu durumda istenilen verimi alamıyorsunuz. (K27)*

*Her öğrenci sürekli katılım sağlayamadığı için herkesin öğrenmesi noktasında çok fazla olumsuzluk yaşadık. (K11)*

### Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlköğretim Matematik derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi sürecinde karşılaştıkları en önemli sorunlara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Süreçte Karşılaşılan En Önemli Sorunlara Yönelik Görüşler

Tema	f	Öğretmen Görüşleri	f
Sürecin en önemli sorunları	29	Dönüt alınamaması	8
		Anlatımın soyut kalması	6
		Teknolojik imkânsızlıklar	5
		Konuların fazla olması	4



Öğrenci sayısının çok olması	4
Dikkat çekmede zorlanması	2

Süreçte karşılaştıkları en önemli sorunları öğrenmek amacıyla sorulan soruya sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar *Sürecin en önemli sorunları* teması altında toplanmıştır. Bu sorunlar, *dönüt alınamaması* f=8, *anlatımın soyut kalması* f=6, *teknolojik imkânsızlıklar* f=5, *konuların fazla olması* f=4, *öğrenci sayısının çok olması* f=4 ve *dikkat çekmede zorlanması* f=2 şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin süreçte karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik önerileri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Süreçte Karşılaşılan En Önemli Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler

Tema	f	Öğretmen Görüşleri	f
Çözüm önerileri	17	Az öğrencili gruplar oluşturulmalı	4
		Konuların yoğunluğu hafifletilmeli	4
		Daha çok materyale ulaşım sağlanmalı	3
		Öğretmenlere teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimler verilmeli	3
		Öğrenciler arasındaki uzaktan eğitime ulaşım imkânları eşitlenmeli	3

Uzaktan eğitim sürecinde matematik dersinin öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunların çözümüne yönelik sınıf öğretmenlerinin önerileri *Çözüm önerileri* teması altında verilmiştir. Katılımcı öğretmenler, *az öğrencili gruplar oluşturulmalı* f=4, *konuların yoğunluğu hafifletilmeli* f=4, *daha çok materyale ulaşım sağlanmalı* f=3, *öğretmenlere teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimler verilmeli* f=3 ve *öğrenciler arasındaki uzaktan eğitime erişim imkânları eşitlenmeli* f=3 şeklinde çözüm önerilerini belirtmişlerdir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinden bazılarının uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine dair ifadelerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

*Matematik dersi çerçevesinde konular bana göre yoğun. Aynı haftaya birkaç kazanım düşüyor. Onu pekiştirmeden diğeri başlıyor. Bazı konuları bence erken yaşta veriyoruz ve çok dolduruyoruz. Bence bazı konular üst sınıflara aktarılıp daha üstteki konular da matematik alanına yönelen istekli çocuklara verilirse daha iyi olur. Çocuklar belki de okuldaki ilk başarısızlıklarını matematik dersinde yaşıyorlar. Bu da derse karşı olumsuz tavır takınmalarına ve korku yaşamalarına sebep oluyor. Konular hafifletilip işlenen konuyu pekiştirme amaçlı, oyunlu ve çocuğun daha çok aktif olduğu bir süre kalırsa daha verimli olur. Zaten bu noktada sevdirsek ilerisi daha kolay olur. (K1)*

*Daha az öğrenci ile eğitim yapmak çocukları takip açısından çok daha verimli olacak. (K2)*

*Benim karşılaştığım en önemli sorun öğrencilerin uzaktan eğitimin en önemli parçası olan teknolojik cihazlar ve internet erişimine sahip olmamasıydı. Elinde çok fazla imkânı olmayanlar fırsat eşitliğini yakalayamadılar. Bunun için çözüm önerisi bütün GSM şirketleriyle anlaşılıp, öğrenciler için Zoom vb. uygulamaları kullanabilecekleri bedava internet hizmeti sunmak olacaktır. (K27)*

*Kullanılan uzaktan eğitim sistemlerinde gerekli materyaller yetersiz bunun için daha gelişmiş sistemler kullanılmalı. (K25)*

*Karşılaştırma en büyük sorun çocukların ekran üzerindeki soruyu kâğıda geçirirken vakit kaybı oldu bu sıkıntının sona erdirilmesi için öğrencilere uzaktan eğitim yapılan programların kursu verilmeli ve çocuklar hızlandırılmalıdır. (K11)*

*En önemli sorun öğrencilerin matematikten korktukları için derse katılmak istememeleri. Zaten matematik ders saati ilkökulte çok azdı. Üzerine bir de derse katılmayan öğrencileri ekleyince kazanımları tamamlamak zorlaştı. Çözüm olarak ders saati arttırılabilir ve de ilkökul matematik kitabı kes yapıştır etkinlikleri, interaktif etkinlikler ve de yeni nesil sorularla zenginleştirilebilir. (K16)*

### Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlköğretim Matematik derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi sürecinde derslerin etkili ve verimli yürütülebilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin önerileri Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Süreçte Derslerin Etkili ve Verimli Yürütülebilmesine Yönelik Öneriler

Tema	f	Öğretmen Görüşleri	f
Etkili ve verimli bir süreç için öneriler	31	Ücretsiz etkinlik siteleri çoğaltılmalı	9
		Ücretsiz internet ve tablet imkânı sunulmalı	7
		Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler olmalı	5
		Veliler ile iş birliği içinde olunmalı	5
		Web 2.0 araçları kullanılmalı	4
		MEB’de uzaktan eğitim birimi olmalı	1

Uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik derslerinin etkili ve verimli yürütülebilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin önerileri *Etkili ve verimli bir süreç için öneriler* teması altında verilmiştir. Katılımcılar, *ücretsiz etkinlik sitelerinin çoğaltılması* f=9, *ücretsiz internet ve tablet imkânı sunulması* f=7, *öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler olması* f=5, *veliler ile sürekli iş birliği içinde olunması* f=5, *Web 2.0 araçlarının kullanılması* f=4 ve *Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde uzaktan eğitim biriminin olması* f=1 yönünde önerilerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden bazılarının uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik derslerinin etkili ve verimli yürütülebilmesi için önerileri aşağıda verilmiştir.

*Öncelikle hem uzaktan hem de yüz yüze için geçerli olarak konular hafifletilmeli. Öğretmenlere ciddi anlamda işine yarayacak alanlarda kaliteli hizmet içi eğitim verilmeli. Profesyonel bir materyal havuzu oluşturulmalı. Tüm öğrencilerin faydalanması sağlanmalı. Çünkü aynı sınıfta uzaktan eğitimden faydalanan ve faydalanamayan gruplar uçurumu artırıyor. Bazı ücretli sitelerin kalitesinde ücretsiz siteler olmalı ve kitaplar ona göre düzenlenmeli. Her sınıf düzeyinde kitapların arka bölümünde hazır materyaller olmalı (kes yapıştır, katla vb. gibi) Bu yüz yüze eğitimde de gerekli. (K1)*

*Uzaktan eğitim verilirken sayısal alanda çok fazla soru bulunan kaynaklar çocuklara ulaştırılırsa başarı sağlanabilir. (K7)*

*Daha fazla somut materyal ve uzaktan eğitime uygun z kitapların çıkarılması, konu içeriğinin sadeleştirilmesi ve bol örnek ve test sorusu görebilecekleri dergilerin çıkarılması. (K8)*

*Sadece uzaktan eğitim adı altında bakanlıkta bir birim oluşturulması. (K10)*

*Öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim programlarına katılması ve kursiyer olmaları, zamanı etkili kullanma konusunda öğretmenlere ve öğrencilere kurs verilmeli ve birçok sefer çevrimiçi sınavlar yapılmalı. (K11)*

*Veli ile iş birliğinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. (K13)*

*İnternet tabanlı uygulamalar kullanılabilir. Web 2.0 araçları vs... Bol etkinlik ve oyunlar ile öğretim eğlenceli ve kolay hale getirilebilir. (K23)*

*Öğrencilere daha çok tablet ve bilgisayar desteğinin verilmesi, internet bağlantılarına daha çok işlevsel çözümlerinin bulunması ve uzaktan eğitim yoluyla verilen canlı derslerin daha verimli geçmesi adına bunun takibinin ve denetiminin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesi vb. (K24)*

*Bu dersleri daha etkin ve verimli hale getirmek için öncelikle bütün öğrencilerin kameraya ve yeterli bir ses iletim sistemine sahip olmaları gerekir. Bu sayede öğretmen sanki sınıftaymış gibi öğrencileri gözlemleyip ona göre dersin akışını sağlayabilir. (K27)*

### Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlköğretim Matematik derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Süreçte Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Yönelik Görüşler

Tema	f	Alt Tema	f	Öğretmen Görüşleri	f
Öğretmen-öğrenci etkileşimi	24	Yetersiz	19	Teknolojik eksiklikler nedeniyle	9
				Öğrencilerin dikkat süresi kısa olduğu için	6
		Etkileşim	5	Öğrenci sayısı fazla olduğu için	4
				Dersi sevdikleri için	3

Uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik derslerinde öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri *Öğretmen-öğrenci etkileşimi* teması altında 2 alt tema ile analiz edilmiştir. *Öğretmen-öğrenci etkileşimi* teması; *yetersiz etkileşim* f=19, *yeterli etkileşim* f=5 şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin yetersiz olduğunu söyleyen öğretmenler buna sebep olarak, *teknolojik eksiklikleri* f=9, *öğrencilerin dikkat süresinin kısa olmasını* f=6 ve *öğrenci sayısının fazla olmasını* f=4 belirtmişlerdir. Öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin yeterli olduğunu söyleyen öğretmenler ise buna sebep olarak *öğrencilerin dersi sevmelerini* f=3 ve *öğrenci sayısının az olmasını* göstermişlerdir. Uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik dersinde öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik görüşlerden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

*Etkileşimi kurmak çok zordu. Bazı öğrencilerle maalesef bu konuda yetersiz kaldık. Özellikle dikkat dağınıklığı yaşayan öğrencilerin ilgisini çekmek, anlamalarını sağlamak çok yorucuydu. (K8)*

*Öğretmen ve öğrenci etkileşiminin düşük olduğunu düşünüyorum. Çünkü, aynı anda pek çok öğrenci konuşmak istiyor. Sınıf ortamında yüz yüze eğitim olsa hakimiyet sağlanır ancak uzaktan eğitimde bu pek mümkün olmuyor. (K23)*

*Öğretmen öğrenci etkileşimi yeterli düzeyde verimli olarak gerçekleşmedi. Çünkü kamera ve mikrofon imkânı olmayan çocuklarla kesinlikle bir iletişim sağlanamadı. Olanlarda ise bunları düzenli kullanamamaktan dolayı sıkıntılar yaşandı. (K27)*

*Ben bu konuda çok sorun yaşamadım. Öğrenci sayım azdı. Ancak kalabalık sınıflarda sorun çok. Emojiler, chat çok hoşlarına gidiyor. Bunları kullanarak olumlu etkileşim kurabiliyoruz. Çocuklar da farklı alanda gelişme imkân buldular. Onlara yetki vererek etkin oldular bu da hoşlarına gitti. (K1)*

*En çok etkileşimin olduğu dersti. (K17)*

### Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlköğretim Matematik derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi sürecinde öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Süreçte Öğrencilerin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşlere

Tema	f	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri	f
Öğrencilerin değerlendirilmesi	19	Olumsuz	Aileden yardım alındı	9
			İnternette kopya çekildi	3
		Olumlu	7	Çevrimiçi testlerle kolay oldu

Uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik derslerinde öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri *Öğrencilerin değerlendirilmesi* teması altında toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri *olumsuz* f=12 ve *olumlu* f=7 şeklinde iki alt tema şeklinde oluşturulmuştur. Değerlendirme süreciyle ilgili olumsuz görüş belirten öğretmenler buna sebep olarak *öğrencilerin ailelerinden yardım almalarını* f=9 ve *internette kopya çekmelerini* f=3 vermişlerdir. Olumlu görüş belirten öğretmenler ise *değerlendirmenin çevrimiçi testlerle kolay olduğunu* f=7 ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde matematik dersinin değerlendirilmesine yönelik bazı görüşler aşağıda alıntılanmıştır.

*Ailelerin derste çocuklarına müdahale edip cevapları sessizce vermesi, ödevlerin yapılmaması ya da ailenin yaptırması, sağlıklı değerlendirme yapılamaması ve çocuğun tam olarak seviyesinin ölçülememesi tam olarak gerçek durumu görmemizde biraz sorun oluşturdu. (K1)*

*Çocukların öğrenmelerini değerlendirme kısmında çok zorlandık. Anlayıp anlamadıklarını sınıf ortamındaki gibi net şekilde öğrenemediğimizi anlar oldu. Aileler bu konuda disiplinli davranmadılar, cevap verirken sürekli anne babaya güvenme, yardım bekleme gibi davranışlar geliştirdiler, çocuklar üzerinde öğretmen otoritesi kurmak aşırı derecede zorlaştı. Bunların yan etkilerini de 2. sınıfta yüz yüze eğitimde görüyoruz hala. (K8)*

*İnternette ve velilerden yardım almaları ve birbirleriyle sosyal medyadan haberleşmeleri değerlendirme sürecini olumsuz etkilemektedir. (K12)*

*Genel olarak değerlendirmeler çok da objektif olmadı. Çünkü ocuklar soruları ya aileleriyle ya da hesap makinesi ile yaptılar. O yüzden değerlendirmeler çok da sağlıklı olmadı. (K16)*

*Değerlendirmede de öğrencilerin takibinin çok zor olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin kopya çekme ihtimali artıyor. Öğrencinin kazanımları yeterince kazanıp kazanamadığının kontrolünü sağlıklı bir şekilde yapılabileceğini düşünmüyorum. (K24)*

*En kritik sıkıntılardan birisi kesinlikle lme ve değerlendirme noktasında yaşandı. Herhangi bir kazanımın gerekleşiş gerçekleşmediğini lme şansımız yeterince olmadı. Birebir etkileşimde olamadığımız ilkokul çocuklarının neyi ne kadar öğrendiğini lemedim. Yapılan küçük sınavlar da bile adil bir lim yapılamadı. Çünkü veli vs. etkisi vardı. Soruları ocuklara arkadan söyleme noktasına kadar gittiği oldu. (K27)*

*Değerlendirme sürecinde diğer süreçlere nazaran daha verimli sonuç elde edildi. (K10)*

*Değerlendirme evrimii testler ve sınavlarla kolay oluyor. (K17)*

*Dördüncü sınıf olmamız sebebiyle alt yapıları sağlamdı. En sevdikleri ders olduğu için kazanımlara dair sorun yaşamadılar. Hep sınıftaki dersleri zlediklerini dile getirdiler. Oyunları, yarışları, kendileri ile rekabet etmeyi zlediler. (K19)*

## **Tartışma**

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin oldukça büyük bir bölümü matematik derslerinin uzaktan eğitim yolu ile yürütülmesine ilişkin süreci olumsuz anlam içeren kelimeler kullanarak ifade etmişlerdir. Bu ifadeler; *soyut, zor, yetersiz, kabus ve kontrolszlik* olmuştur. Korkmaz'ın (2021) pandemi sürecinde matematik derslerine yönelik metaforik çalışmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumsuz algıya sahip olduğu, en çok belirtilen olumsuz algıların yetersiz, faydasız, belirsiz ve disiplinsiz olarak belirlendiği görülmektedir. Ayrıca ğretmenler, matematik dersinin zor bir ders olduğunu, yetersizlik ve belirsizlik hissi oluşturduğunu, derste disiplin sağlanamadığını ifade etmişlerdir. Karakuş ve Karacaoğlu'nun (2021) Covid 19 pandemisi sürecinde eğitimin paydaşlarının (ğrenci, ğretmen, veli) uzaktan eğitim sürecine dair görüşlerini metaforlar aracılığıyla inceledikleri çalışmasında, uzaktan eğitimi, verimli olamayan, yüz yüze eğitimin yerine konulmuş, geçici, duygusuz, ruhsuz, sosyalleşmeden uzak olarak ifade edilmiştir.

Matematik derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi sürecinin olumlu yönleri teması altında 5 görüşe ulaşılmıştır. Bu görüşler şu şekildedir; *bol materyale ulaşılması, teknoloji kullanımının artması, aile desteğinin olması, derslerin bölünmemesi ve veli-ğretmen arası empati kurulmasıdır*. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin çoğu bu süreçte bol materyale ulaşıldığını söylemiştir. Öğretmenler bu süreçte dijital materyalleri daha fazla kullanmıştır. Öğretmenlerin matematik dersinin bazı konularında grsel ve işitsel materyalleri fazla kullandıkları ve bunun öğrencilerin derse daha istekli katılmasında ve konuyu daha iyi anlamasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kutluca ve Akın'ın (2013) yapmış oldukları çalışmada materyal kullanımının, öğrencileri aktif hale getirdiği, zengin öğrenme imkânları sunduğu, matematik öğretimini daha eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin motivasyonlarının artmasını sağladığı tespit edilmiştir. Kilit ve Güner (2021) web tabanlı olarak verilen matematik eğitiminin matematik öğretmenleri tarafından değerlendirildiği çalışmasında, öğretmenler uzaktan eğitimi, tekrarlanabilirliği, bireysel farklılıklara uygunluğu, öğrenme etkinliklerinin çokluğu, kendi hızında ilerleme ve maliyetin azlığı yönünden avantajlı bulmuşlardır.

Genel olarak öğretmenler uzaktan eğitim ile hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin teknoloji kullanımının arttığını ifade etmişlerdir. Bulgulara göre, uzaktan eğitimin öğretmenlere teknolojiyi matematik deresinde kullanmayı öğrettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimde teknoloji sayesinde öğretmenlerin bütün konuları yetiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. şen'in (2021) pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla TV'de yayınlanan ortaokul matematik derslerini değerlendirme çalışmasında, pandemi sürecinde televizyon aracılığıyla yapılan matematik ders yayınlarının, ders tekrarı yapılabilmesi, sürekli liği ve kendi hızında öğrenmeyi sağlaması, grsel zenginlik katması ve öğrencilere günlük hayat bağlantısı kuruyor olması nedeniyle olumlu olabileceği belirlenmiştir. Tüysüz ve men'in (2016) EBA web sitesinin değerlendirildiği çalışmasında, sitenin, konuları pekiştirme, ders tekrarı yapma ve sınavlara hazırlık için yararlı olduğu, eğitici etkinlikler, konu anlatımı, videolar ve testler açısından öğrencilerin dikkatini çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Arslan'ın (2016) alışmasında

platformların matematiksel kavramların öğretiminde önemli olduğu, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin motivasyonunda olumlu etki yaptığı, zamandan tasarruf sağladığı ve öğrenmeyi kolaylaştırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kırmızıgül'e (2020) göre pandemi sürecinde hem öğrenciler ve veliler hem de öğretmenler, eğitimde dijitalleşmeye ayak uydurmaya çabalamışlar, bu süreçte öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik alan bilgi ve deneyimlerinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Organ Ulus ve Aşıroğlu (2022) tarafından yapılan çalışmada ise pandemi süreci ile birlikte başlayan acil uzaktan eğitim sürecinde ortaokul matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı ters yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri yüksek olan öğretmenler uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutuma sahip olmuşlardır.

Öğretmenlerden uzaktan eğitimde matematik dersi işlenirken veli-öğretmen arası empati kurulduğunu belirten sadece bir görüş vardır. Katılımcı öğretmenler velilerin durumun zorluğunu gördüklerini ve öğrencilerine daha çok destek olduklarını söylemişlerdir. Ayrıca velilerin öğretmenleri daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Batdal Karaduman ve diğ. (2021) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin, uzaktan eğitimle yürütülen matematik derslerinin öğrencilere katkısının olduğunu düşündükleri, velilerden alınan dönütlerin ise genel olarak olumlu olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Matematik derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi sürecinin *olumsuz yönleri* teması altında 5 görüşe ulaşılmıştır. Bu görüşler; *yeterli dönüt alınamaması, sınıf yönetiminin zor olması, yeterli katılımın olmaması, yeterli materyalin olmaması ve konuların somutlaştırılmamasıdır*. Ersoy (2020b) uzaktan eğitimle ilgili yapılan araştırmaların, yüz yüze eğitimin bir kopyasını sanal ortama aktarma çabalarının uzaktan eğitim formatına uygun olmadığını gösterdiğini ifade etmiştir. Ersoy'a (2020b) göre bu çalışmalar, öğrencilerin yeterli motivasyona sahip olmadıklarını, derslere devamsızlığın arttığını, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin etkili bir şekilde çalışmadığını, içeriklerin etkileşimsiz olduğunu, öğrencilerin sosyal gelişimlerinde sorunlar yaşandığını, internet altyapısının ve bilgisayar/tablet erişiminin sınırlı olduğunu, öğretmenlerin ders planlama, etkinlik hazırlama ve öğrencilerle iletişim kurma konularında yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Yorkovsky ve Levenberg'in (2022) fen ve matematikte uzaktan eğitimin öğretmen adayları tarafından değerlendirildiği çalışmalarında da, içeriğin anlaşılabilmesi, teknik problemler ve öğretim görevlisi ile etkileşim sıkıntısı uzaktan eğitimin ana dezavantajları olarak belirlenmiştir. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı uzaktan eğitimde yeterli dönüt alınamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıf ortamında anında geri dönütler aldıklarını fakat bunun uzaktan eğitimde mümkün olmadığını söylemişlerdir. Yapılan diğer çalışmaların sonuçları da bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Çakın ve Külekçi Akyavuz'un (2020) yaptıkları çalışmada, pandemi sürecinde, öğretmenlerin eğitimle ilgili yaşadıkları sorunlar arasında geri dönüt alınamamasının iletişim sorunları kapsamında en çok yaşanan problem olduğu belirlenmiştir. Kilit ve Güner'in (2021) çalışmalarında öğretmenler matematik dersinde web tabanlı eğitimin dezavantajlı yönlerini öğrencilerle iletişim kuramamak ve öğrencileri kontrol edememek olarak sıralamışlardır. Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi'nin (2020) çalışmalarında, bazı öğretmenler tarafından öğrencilerle yeterli etkileşim sağlanamaması uzaktan eğitim sürecinin olumsuzluğu olarak belirtilmiştir. Koç'a (2020) göre öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki etkileşim eksikliği, teknik problemler ve öğrencilerin düzenli derse katılmayı uzaktan eğitimin dezavantajlı yönleri olarak görülmektedir. Şen'in (2021) pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla TV'de yayınlanan ortaokul matematik derslerini değerlendirme çalışmasında, iletişim kurma ve geri bildirim alma konularında eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir.

Bazı öğretmenler uzaktan eğitim yoluyla matematik öğretiminde sınıf yönetiminin zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitimde sınıfta otorite sağlayamadıklarını, konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol edemediklerini söylemişlerdir. Koçer (2001) çalışmasında sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğrencinin derse katılımını, tepkilerini, dersin anlaşılıp anlaşılmadığının bilinmemesini, uzaktan eğitimin dezavantajları olarak belirtmiştir. Fidan (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, uzaktan eğitim sırasında ekran yönetimi ve kamera arkasını kontrol etmeye çalışma gibi nedenlerle derse odaklanma sorunu yaşadıkları ve bu nedenle sınıf yönetiminin olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Yapılan bu çalışma ve diğer araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitimde sınıf yönetiminin zor olduğu söylenebilir.

Öğretmenler matematik dersine yeterli katılımın olmadığını belirtmişlerdir. Bu duruma sebep olarak matematik dersinin soyut temelli konularına karşı öğrencilerin isteksiz olması, uzaktan eğitimle konuların iyi anlaşılmadığı

ve teknolojik alt yapı eksikliği gibi durumları göstermişlerdir. Öğretmenler bu süreçte özellikle somut etkinlikler yapamamalarından dolayı öğrencilerin derse katılımının yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Tican ve Toksoy Gökoğlu'nun (2021) çalışmalarında, öğretmenler, uzaktan eğitim matematik dersinde, öğrenci devamsızlığı problemleriyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Kazu, Bahçeci ve Kurtoğlu Yalçın (2021) öğretmenlerin öğrencilerin derse katılım azlığını, teknolojik alt yapı eksikliğine, teknolojik araçlara eşit şartlarda sahip olamamalarına, öğrencilerin yetersiz gayretlerine ve önem göstermemelerine bağladıklarını belirtmişlerdir. Demir ve Özdaş'ın (2020) pandemi sürecinde ilkokuldaki uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada; öğretmenlerin planlama, haberleşme, alt yapı, katılım, belirsizlik ve EBA platformu ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ergen, Özışık ve Bülbül'ün (2022) çalışmalarında, sınıf öğretmenleri, uzaktan eğitimle matematik derslerini somutlaştıramadıklarını, bazı kazanımları anlatmakta zorlandıklarını ve materyalleri etkili kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler uzaktan eğitim yoluyla matematik öğretiminde yeterli materyalin olmadığını bundan dolayı sürecin olumsuz ilerlediğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde matematik dersine uygun materyalin sınırlı olduğunu söylemişlerdir. Benzer şekilde Özdemir Baki ve Çelik (2021) çalışmalarında pandemi sürecinde, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklar, matematiksel içeriğe özgü kategori başlığı altında en çok matematiksel gösterimleri kullanma sorunu belirtilmiştir. Karadağ ve Yücel'in (2020) çalışmalarında Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dijital içerik/öğretim materyali en düşük memnuniyet alanlarından biri olarak belirlenmiştir. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) yaptıkları çalışmada, materyal kullanımının yetersizliği öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlardan biri olarak görülmektedir. .

Matematik derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları en önemli sorunların; *yeterli dönüt alınmaması, soyut olan dersin anlatımının da soyut kalması, teknolojik imkansızlıklar, konuların fazla olması, öğrenci sayısının çok olması ve öğrencilerin dikkatini çekmede zorlanılması* olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler bu sorunlara çözüm olarak; *az öğrencili grupların oluşturulmasını, matematik dersi konularının yoğunluğunun hafifletilmesini, daha çok materyale ulaşımın sağlanmasını, öğretmenlere teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimler verilmesini ve öğrenciler arasındaki uzaktan eğitime ulaşım imkanlarının eşitlenmesini* önermişlerdir.

Öğretmenler uzaktan eğitimde öğrenci sayılarının fazla olmasının önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda öğretmen-öğrenci etkileşiminin sınırlı olması ve ders esnasında her bir öğrenciye söz hakkı verilememesi en önemli sorunlardandır. Bu yüzden öğretmenler uzaktan eğitimde az öğrencili gruplar oluşturulması önerisinde bulunmuşlardır. Akkurt (2021) yaptığı çalışmada iyi bir sınıf atmosferi, öğrenci dikkati, farklı yöntem teknik kullanılması ve öğretmenlerin öğrencilere daha fazla zaman ayırabilmesi, onları daha iyi tanıyıp izlemesi açısından sınıf mevcudunun az olmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak öğrenciler arasında imkân eşitsizliği ve teknolojik imkânsızlıkların olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler eğitim faaliyetlerine yönelik altyapı sorunlarından ve donanım eksikliğinden bahsetmişlerdir. Öğrencilere tablet, bilgisayar desteğinin verilmesi ve alt yapının güçlendirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Özdemir Baki ve Çelik'in (2021) çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan matematik öğretimi sürecinde, özellikle internet kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Benzer bulgulara Can'ın (2020) ve Tican ve Toksoy Gökoğlu'nun (2021) çalışmalarında da rastlanmaktadır. Bu duruma dikkat çeken Can (2020), Covid-19 pandemisi ile, Türkiye'de eğitim sisteminin güçlendirilmesinin gerekli olduğunu ortaya çıktığını, uzaktan eğitim sisteminin, altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açılardan güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Toptaş ve Öztıp'ın (2021) çalışmalarında, sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin nedenini en fazla etkileşim ve iletişim yetersizliğine bağlamışlar ve çözüm olarak hızlı bir şekilde yüz yüze eğitime geçilmesini önermişlerdir.

Matematik derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için sınıf öğretmenlerinin çoğu *ücretsiz etkinlik sitelerinin çoğaltılması ve Web 2.0 araçlarının etkin kullanılması* önerisinde bulunmuştur. Öğretmenler bu süreçte matematik öğretimini eğlenceli ve anlaşılır hale getirmek için Web 2.0 araçlarını kullandıklarını söylemişlerdir. Özdemir Baki ve Çelik'in (2021), çalışmalarında ise öğretmenlerin çoğunlukla kaynak dokümanlar ve (kitaplar, ders notları, deneme sınavı, vb.), akıllı tahta uygulamalarını (z kitap, akıllı defter, Antropi Teach etkileşimli tahta programı vb.) kullandıkları, Geogebra,

matific, quiziz vb. Web 2.0 uygulamalarını daha az kullandıkları belirlenmiştir. Ergen, Özışık ve Bülbül'ün (2022) uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin deneyimlerinin değerlendirildiği çalışmalarında; derse devamı ve motivasyonu artırmak için veli ile iletişim kurma, dersi eğlenceli şekilde sürdürme ve oyunlaştırma gibi faaliyetler yaptıkları da belirlenmiştir. Tican ve Toksoy Gököglü'nun (2021) çalışmalarında, öğretmenler, uzaktan eğitim matematik dersinin daha etkin yapılabilmesi için, öğrencilere ek kaynaklar ve materyal verilmesini ve öğrencilerin yeterli internet imkanına sahip olmasının sağlanmasını önermişlerdir.

Bazı öğretmenler uzaktan eğitim konusunda *öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin olması* gerektiğini ifade etmişlerdir. Pandemi sürecinde öğretmenler uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanmıştır. Sistemi bilmeden uzaktan eğitime başladıklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple bu konuda hizmet içi eğitim verilmesinin öğretmenler için faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerden bir kişi Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde uzaktan eğitim birimi olması gerektiğini belirtmiştir. Coşkun Şimşek ve diğ. (2022) tarafından yapılan çalışmada, matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik yeterli ön hazırlığa sahip olmadığı, uzaktan matematik eğitimi sürecine ilişkin bilgileri genellikle informal şekilde edindikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan matematik eğitimi sürecinde üstlenilmesi gereken farklı roller ile karşılaştıkları ve süreci bu rolleri üstlenerek yürüttükleri belirlenmiştir.

Bazı öğretmenler *veliler ile iş birliği içinde olmanın* uzaktan eğitimin etkili ve verimli yürütülmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu süreçte velilerin sorumluluklarının arttığı ve öğrencilere destek olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekler şekilde Bozkurt'un (2020) çalışmasında özellikle ortaöğretim, ilköğretim ve okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin uzaktan eğitimde daha fazla sorumluluk almaları, yükseköğretim düzeyinde çocuğu olan ebeveynlerin ise öğrenme sürecini desteklemeleri ve kolaylaştırmaları önerilmektedir. Aslanargun'a (2007) göre aileler, çocuklarının kişisel ve bilişsel gelişiminde son derece önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin okul başarısı sadece okulda öğretmen-öğrenci etkileşimi sonucunda gerçekleşmeyip, ailelerin eğitim sürecine katılımı, öğrencilerin okul başarısına etki eden en önemli etmenlerden biridir. Ebeveynler çocuklarının eğitimine, okuldaki etkinlikleri tamamlayıcı nitelikte çok önemli katkılar sağlayabilirler.

Matematik derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu uzaktan eğitimde öğretmen öğrenci etkileşiminin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler etkileşimin yetersiz olmasını *teknolojik eksikliklere, öğrencilerin dikkat süresinin kısa olmasına ve öğrenci sayısının fazla olmasına* bağlamışlardır. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara başka çalışmalarda da ulaşıldığı görülmüştür. Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi (2020) bazı öğretmenlerin, uzaktan eğitimi benimsemediğini belirtmiştir. Yeterli etkileşim sağlanamaması, teorik ve uygulama konusunda istenilen sunumların yapılamaması uzaktan eğitimde öğretmenler açısından olumsuz bir durumdur. Koç (2020) uzaktan eğitimin dezavantajlı yönlerinin öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki etkileşim eksikliği, öğrencilerin düzenli derse katılmayı ve teknik problemler olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Serçemeli ve Kurnaz (2020) öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitimin dezavantajlı yönlerinden birinin eğitim ve öğrenci arasındaki etkileşim yetersizliği olarak görüldüğünü belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ile alanyazından elde edilen sonuçların birbiri ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Erbil, Demir ve Erbil (2021) de benzer şekilde uzaktan eğitim sürecinde, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında göz teması gibi durumların oldukça sınırlı bir şekilde gerçekleştiği ve ilköğrencilerinin sosyal etkileşime ihtiyaç duyduğu göz önünde bulundurulursa, bu sınırlılığın ortadan kaldırılması için önemli düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin bir bölümü ise uzaktan eğitimde öğretmen öğrenci etkileşiminin yeterli olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitimde yeterli etkileşimi sağlayan öğretmenler, bu durumu *öğrencilerin matematik dersini sevmelerine ve sınıf mevcutlarının az olmasına* bağlamıştır. Bazı öğretmenler uzaktan eğitim sayesinde öğrencilerin farklı alanda gelişme imkânı bulduklarını ve öğrencilerle farklı yollarda iletişim kurduklarını söylemişlerdir.

Matematik derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinde dersin değerlendirme süreci ile ilgili olarak katılımcı öğretmenlerin çoğu olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenler *öğrencilerin ailelerinden yardım almaları ve internetten kopya çekmeleri* nedeniyle değerlendirmelerin güvenilirliğinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekler şekilde Saygı (2021) da yaptığı çalışmada uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerince ölçme

değerlendirme çalışmalarının tam anlamıyla yapılamadığını belirtmiştir. Şen'in (2021) pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla TV'de yayınlanan ortaokul matematik derslerini değerlendirme çalışmasında da, öğretmenler bu yöntemin ölçme ve değerlendirme sınırlılığının olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın bulgularına göre uzaktan eğitimde matematik dersinde yeterli ölçme değerlendirme yapabildiğini ifade eden sınıf öğretmeni sayısı azdır. Bu öğretmenler uzaktan eğitimde çevrimiçi testlerle değerlendirmenin kolay olduğunu belirtmişlerdir. Kavan ve Adıgüzel (2021) de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde en uygun ve uygulanabilir değerlendirme yönteminin açık uçlu, klasik yazılı sınavlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını tanımaları ve yeterli şekilde kullanabilmelerinin, öğrencilerin değerlendirilmesi sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

## Sonuç

Uzaktan eğitim yolu ile yürütülen matematik dersi ile ilgili, olumsuz anlam içeren ifade kullanan katılımcıların sayısının olumlu anlam içeren ifade kullanan katılımcıların sayısından oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmış ve *soyut* ifadesinin olumsuz olarak en fazla kullanılan ifade olduğu görülmüştür. *Teknoloji kullanımının artması ve yaygınlaşması* olumlu bir yön olarak ortaya çıkmıştır. Diğer önemli husus ise *öğretmen ve veli arasında empatinin gelişmiş* olmasıdır. Bu sayede her iki grup da daha objektif olarak birbirlerinin durumlarını anlamışlardır. Uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik derslerinin olumsuz yönlerine ait görüşler, *yeterli dönüt alınmaması, konuların somutlaştırılmaması, yeterli katılımın olmaması, yeterli materyal olmaması ve sınıf yönetiminin zor olması* şeklindedir. Olumsuz yönlerin en önemlisi olarak öğretmenler *öğrencileri kontrol edemediklerini ve dönüt alamadıklarını* aktarmışlardır. Bir diğer önemli olumsuzluk *matematikte soyut olan konuların somutlaştırılmaması* olmuştur. Çözüm önerileri teması altında öğretmenler önemli gördükleri sorunlara karşı; *az öğrencili grupların oluşturulması, daha çok materyale ulaşım sağlanması, teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimler verilmesi, konuların yoğunluğunun hafifletilmesi ve uzaktan eğitim olanaklarının öğrenciler için eşit olması* önerileri getirmişlerdir. *Derslere katılan öğrencilerin daha az sayılı gruplara ayrılarak derslerin yapılması* en çok ifade edilen çözüm önerisi olmuştur. Öğretmenlerin derslerde dönüt alınmaması sorununun da bu şekilde çözülebileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca çözüm önerilerinde, *öğretmenlere teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimlerin verilmesi ve sisteme daha fazla materyal yüklenmesi* gibi önerilerin de önemli bir yer tuttuğu görülmüştür. Uzaktan eğitim yoluyla verilen ilköğretim matematik derslerinin etkili ve verimli yürütülebilmesi için; *ücretsiz etkinlik siteleri çoğaltılmalı, ücretsiz internet ve tablet imkânı sunulmalı, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler olmalı ve veliler ile sürekli iş birliği içinde olunmalı* görüşleri öğretmenler tarafından en çok dile getirilen görüşlerdir. Uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik dersinde, etkileşimin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler buna sebep olarak *teknolojik donanım eksikliklerini, öğrencilerin dikkat süresinin kısa olmasını ve öğrenci sayısının fazla olmasını* göstermişlerdir. Bu soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgularda büyük oranda etkileşimin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde matematik dersinin değerlendirme sürecine yönelik olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumsuz yönde görüşler ifade etmişlerdir. Olumsuz yönde görüş bildiren katılımcılar buna sebep olarak, *aileden yardım alınmasını ve internetten kopya çekilmesini* göstermişlerdir. Katılımcıların az bir kısmı olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Olumlu yönde görüş bildiren katılımcılar, *çevrimiçi testlerle değerlendirme yapmanın kolay olduğunu* belirtmişlerdir.

## Öneriler

Pandemi süreciyle birlikte ekonomik olarak zorlandığı bir dönemde ilk olarak ücretsiz internet erişiminin ve sisteme erişebilecek cihaz temini gibi konuların ele alınması gerekmektedir. Bu konuda gerekli fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Bu eşitliğin sağlanamaması diğer çözüm önerilerini ve çalışmalarını geçersiz hale getirecektir. Derslere tek seferde katılan öğrenci sayılarının düşük tutulması gerekmektedir. Bu sayede etkileşim ve dönüt alınmasında daha olumlu sonuçlar elde edilecektir. Sınıflardaki öğrencilerin küçük gruplar oluşturularak derslere katılımının sağlanması sınıf yönetimi açısından oldukça önemli fayda getirecektir. Derslerin öğretim programları uzaktan eğitim için farklı şekilde düzenlenmelidir. Yüz yüze yapılan eğitimdeki şartlarla uzaktan eğitim ortamındaki şartların birbirinden farklı olması sebebiyle, uzaktan eğitime özgü bir program çalışması yapılmalıdır. Bu konuda belirli zaman aralıklarıyla sürecin uygulayıcısı olan öğretmenlerden görüşler alınmalıdır. Ücretsiz olarak dağıtılan ders kitaplarının arkasında uzaktan eğitime uygun olabilecek kes yapıştır tarzında etkinlikler olmalıdır. Çünkü her öğrencinin elinde aynı teknolojik donanım bulunmamaktadır.



Öğrenciye verilen kitaplar uzaktan eğitim sürecine uygun bir şekilde hazırlanırsa materyal sıkıntısı büyük oranda çözülecektir. Böylece soyut konuların somutlaştırılması kolaylaşacaktır. Uzaktan eğitim sisteminin alt yapısı sürekli olarak güncellenmeli ve güçlendirilmelidir. Yoğun katılım olan ders saatlerinde yaşanan bağlantı sorunları bu sürece engel olan en önemli faktörlerdendir. Sık sık ülke genelindeki öğretmenlerden görüşler alınarak sistem daha güçlü bir hale getirilebilir. Öğretmen öğrenci ve veliler için eğitici içerikler yayınlanmalıdır. Kamerasız ve mikrofonsuz hiçbir öğrencinin kalmaması için çalışmalar yapılmalıdır. Bu sayede etkileşim daha verimli hale gelecektir. Eğitime yönelik ücretsiz sitelerin çoğaltılması için teşvikler verilebilir. Uzaktan eğitim sürecinde evde kapalı kalmak zorunda olan öğrenciler için psikolojik destek verilmesi gerekmektedir. Bununla ilgili TV programları, internet yayınları yapılabilir.

### Kaynakça

- Akkurt, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik görüşleri ile öğrencilerin matematik kaygısının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. (Yenilenmiş 6.baskı). Anı Yayıncılık.
- Arslan, Z. (2016). *Eğitim bilişim ağındaki matematik dersi içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri: Trabzon ili örneği*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aybat, B., & Özgün, Y. (2020). *Uzaktan eğitim şart*. Abaküs Kitap Yayın Eğitim.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2),368-397.
- Batdal Karaduman, G., Akşak Ertaş, Z. & Duran Baytar, S. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.38089/iperj.2021.42>
- Bostancı, Y. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve matematik kaygısını oluşturan etmenlerin belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112- 142.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 6(2),11-153.
- Coşkun Şimşek, M., İnam, B., Yebrem Özdamar, S. & Turanlı, N. (2022). Matematik öğretmenlerinin gözünden uzaktan eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2). <https://doi.org/10.16986/HUJE.2021073768>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Ed.). Sage Publications.
- Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çiçek, İ., Tanhan, A. & Tanrıverdi, S. (2020). COVID-19 ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787736>
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlilik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller*. [Yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Dönmez, A. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından*

incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Erbil, D. G., Demir, E. & Erbil, B. A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 16, 3, 1473-1493. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745>
- Ergen, Y., Özışık, E. & Bülbül, Y. (2022). Experiences of classroom teachers on mathematics teaching in the process of distance education. *Cumburiyet International Journal of Education*, 11(2), 288-300. <https://doi.org/10.30703/cije.960710>
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları (Van İl Örneği)*. [Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ersoy, M. (2020a). Karşılaştırmalı eğitim teknolojileri. İ. Arseven ve A. Arseven (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi (Farklı Ülkelerle Karşılaştırmalı)* içinde (ss. 147-178). Anı Yayıncılık.
- Ersoy, M. (2020b). Eğitimde dijital dönüşüm. M. Kanak ve M. Ersoy (Ed.), *Değişen Dünya'da Çocuk ve Eğitim* içinde (ss.45-71). Eğiten Kitap.
- Fidan, M.(2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Karadağ, E. & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>
- Karakuş, N.& Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Uzaktan eğitime yakından bakış: Bir metafor çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 44-62. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1009038>
- Kavan, N. & Adıgüzel, A. (2021). Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 138-155.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayıncılık.
- Kazu, İ.Y., Bahçeci, F. & Kurtoğlu Yalçın, C. (2021). Öğretmenlerin koronavirüs pandemisi döneminde verdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 701-715. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.814015>
- Kılınç, E. (2021). *Covid-19 pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kırmızıgül, H.G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Kilit, B. & Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-102. <https://doi.org/10.18506/anemon.803167>
- Koç, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Koçer, H. E. (2001). *Web tabanlı uzaktan eğitim*. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, E. (2021). İlköğretim matematik öğretmenlerinin metaforik algıları: Pandemi sürecinde matematiğe yönelik farklı kavramlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 1-14.
- Kutluca, T. & Akın, M. F. (2013). Somut materyallerle matematik öğretimi: Dört kefli cebir terazisi kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Turkish Journal of Computer And Mathematics Education*, 4(1), 48-65.
- MEB (2020a). *Bakan Selçuk, koronavirüse karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MEB. (2020c). Eba'da canlı sınıfla eğitim başlıyor. <http://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egitim-basliyor/haber/20602/tr>

- MEB. (2020b). “Uzaktan eğitim” Bakan Selçuk’un verdiği dersle başladı. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakan-selcukun-verdigi-dersle-basladi/haber/20578/tr>
- Organ Ulus, S. & Aşıroğlu, S. (2022). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (2), 203-223 doi: <http://doi.org/10.22596/hej.1137577>
- Özçakır Sümen, Ö. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ilkökul matematik dersleri nasıl işleniyor? Bir durum çalışması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 662-674.
- Özdemir Bakı, G. & Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320. <https://doi.org/10.51460/baed.858655>
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 109-129. . <https://doi.org/10.51948/auad.841632>
- Serçemeli, M. & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Şahan H.H. & Uyangör, N.(2022). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi. M. Çelebi (Ed.) *Nitel Araştırma Yöntemleri (2. Baskı)*. (ss. 118- 146). Pegem Akademi. ISBN 978-625-8044-16-4.
- Şen, E. Ö. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla TV’de yayınlanan ortaokul matematik derslerini değerlendirme çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 71-83. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.178>
- Tican, C. & Toksoy Gököğlü, S. D. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 767-786. DOI: 10.21666/muefd.996395
- Toptaş, V. & Öztop, F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde matematik dersindeki öğrenme eksikleri üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 373-391. [Doi:10.38089/ekvad.2021.82](https://doi.org/10.38089/ekvad.2021.82)
- Tüysüz, C. & Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 278-296.
- Yenerer, T. (2021). *Uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yorkovsky, Y. & Levenberg, I. (2022). Distance learning in science and mathematics-Advantages and disadvantages based on pre-service teachers’ experience. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103883, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103883>

## EXTENDED SUMMARY

The concept of distance education has many definitions in the literature. According to one definition, distance education is a planned and systematic application of pedagogical technology carried out far from each other by the student and the teacher when it is not possible to continue education in the educational environment due to the limitations of traditional learning and teaching methods (Alkan, 1998). Although the history of distance education dates to the 19<sup>th</sup> century, distance education activities in our country started in the middle of the 20<sup>th</sup> century (İşman, 2008). Distance education has also become a necessity with the Covid-19 pandemic (Kılınc, 2021). After the World Health Organization declared pandemic, educational institutions at all levels were quickly closed in many countries. In this process, over one billion students around the world moved away from face-to-face education (Dönmez, 2021). In the pandemic, distance education in Turkey started on March 23, 2020, with EBA TV and Education Information Network (EBA) (MEB, 2020b). After a short while, *Live Classroom Application* was started over EBA (MEB, 2020c). In the Covid-19 pandemic, as in other levels, primary school mathematics lessons were given via distance education. Since it is very difficult to make students comprehend the abstract terms of the primary school mathematics lesson through distance education, it is important to examine the mathematics lesson given via distance education. In this research, it was aimed to determine the views of classroom teachers about the process of teaching mathematics via distance education

In this study, the case study design, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consisted of 27 classroom teachers working in two primary schools in Melikgazi district of Kayseri. The study group of the research was determined through easily accessible case sampling method. The data of the study were collected using an open-ended written questionnaire. Ethics committee approval was obtained from Tokat Gaziosmanpaşa University, Social and Human Sciences Ethics Committee for the study. The data of the study were collected during the pandemic period. For this reason, the questionnaire was sent to the classroom teachers with the link created using the *Google Forms* application. The data were evaluated with the content analysis method. The data close to each other were brought together in a way that the readers could easily understand and analysed in depth. While coding, first, all the answers were read completely, and the important points were noted and coded while reading. In this way, open coding was done first. Later, the resembling codes were combined, and the codes were reduced. Thus, selective coding was done (Özçakır Sümen, 2021). Direct quotations were made for the reliability of the analysis. In the quotations and tables, the teachers were coded with the letter 'K' K1, K2, K3...

Teachers' views on expressing the process of mathematics lessons conducted via distance education in one word were grouped under two headings as expressions with *negative meanings* and expressions with *positive meanings*. It was determined that the number of participants using negative expressions was considerably higher than the number of participants using positive expressions. The general view is that a course that is difficult to understand and remains *abstract* even in face-to-face education will be much more difficult to convey with distance education. Some other expressions with negative meaning were *difficult, nightmare, inadequate etc.* The positive comments were *access to lots of materials, increased use of technology, not interrupting the lessons, establishing empathy between parents and teachers, and having family support. Increasing and widespread use of technology* has emerged as a positive aspect. Another important point is *the development of empathy between the teacher and the parents*. In this way, both groups understood each other better. As the most important of the negative aspects of mathematics lessons given via distance education, the teachers reported their negative experiences of *not being able to manage the students and not getting feedback*. Another important negative aspect was *the inability to concretize the abstract subjects in mathematics*. The most important problems of the process and solution suggestions were examined under two main headings. The teachers stated *the lack of feedback and abstract concepts* as the most important problems. The most common solution suggestion was to *divide the students attending the classes into groups with fewer numbers* to conduct the lessons. It was concluded that the problem of *not getting feedback in the lessons* experienced by the teachers could be solved in this way. In addition, it was seen that the suggestions such as *providing trainings on the use of technology and uploading more materials to the system* have an important place among the solution suggestions. *Increasing the number of free activity websites, free internet and tablet opportunities, continuous cooperation with parents, and in-service training for teachers* were suggested by the teachers at almost the same rates under the theme of teachers' views about suggestions for effective and efficient conduct of mathematics lessons given via

distance education. Findings about teacher-student interaction in the mathematics lesson given via distance education were examined under *sufficient* and *insufficient* sub-themes. Participants, who thought that the interaction was sufficient, reported that *the students liked the course* and that *the number of students was low*. Participants who thought that the interaction was insufficient stated that *they had deficiencies in technological equipment, the attention span of the students was short* and *the number of students was high*. In the findings obtained from the answers given to this question, it was concluded that the interaction was largely *insufficient*. The findings regarding the evaluation process of the mathematics lesson given via distance education were analysed under the theme of *evaluation of the students*. Most of the participant teachers expressed negative opinions regarding the evaluation process of the mathematics lesson. Teachers stated that the evaluations were not reliable because *students got help from their families* and *cheated on the Internet*. Few of the participants expressed positive opinions. Participants who expressed positive opinions stated that *it was easy to evaluate with online tests*.

In order to reduce the negativities in mathematics lessons, given via distance education, it can be recommended to make the curricula suitable for distance education, to increase the interaction with the students taking the course, to reduce the number of students in the classes and to organize the distance education infrastructure in a way that every student can reach.



## İLKOKUL VE ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNDE DUYGUSAL EMEK VE ÖRGÜTSEL DESTEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR SAHA ARAŞTIRMASI

### A FIELD STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL LABOR AND ORGANIZATIONAL SUPPORT LEVEL IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATORS

Yaşar DİLBER

Gürsu BİLSEM

[yasardilber80@gmail.com](mailto:yasardilber80@gmail.com)

ORCID: [0000-0001-7994-2786](https://orcid.org/0000-0001-7994-2786)

Halime GÜNGÖR

Osmangazi RAM,

[gungor.halime@gmail.com](mailto:gungor.halime@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-3283-1250](https://orcid.org/0000-0002-3283-1250)

İlkay GÜNER EŞERLER

Osmangazi Sadi Etkeser İlkokulu

[ilkay.eserler@gmail.com](mailto:ilkay.eserler@gmail.com)

ORCID: [0000-0001-5092-4736](https://orcid.org/0000-0001-5092-4736)

#### ÖZ

##### Geliş Tarihi:

17.09.2023

##### Kabul Tarihi:

28.10.2023

##### Yayın Tarihi:

29.10.2023

##### Anahtar Kelimeler

Eğitim yöneticileri, öğretmenler, duyguyu yönetimi, duygusal emek, örgütsel destek

##### Keywords

Educational administrators, teachers, management of emotions, emotional labor, organizational support

Bu çalışmada Bursa ili kamu ilkököl ve ortaokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin duygusal emek ve örgütsel destek düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde, nicel araştırma deseninde, betimsel bir çalışmadır. Örneklem seçiminde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden basit rasgele örnekleme yöntemi ve katılımda gönüllülük esas alınmış, çalışmaya Bursa'da görev yapan 405 öğretmen ve yönetici katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Emek Ölçeği ve Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği kullanılmış, gerekli kullanım izinleri, uygulama izinleri ve etik kurul onayı alınmıştır. Çalışmada öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek düzeylerinin cinsiyete, görev yapılan okul türüne, göreve, mesleki kıdeme ve eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı ancak alınan ödül sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel destek düzeylerinin göreve ve alınan ödül sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığı ancak cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmen ve yöneticilerin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, doğal davranışlar ile ilgili davranışlarının yordanmasında örgütsel destek, öğretimsel destek, yönetsel desteğin düşük düzey bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt yöneticilerinin duygusal emek konusunda farkındalıklarının artırılması ve örgütsel destek mekanizmalarının etkili kullanımına yönelik çalışmalar yapılması önerilmiştir.

#### ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the emotional labor and organizational support levels of teachers and administrators working in public primary and secondary schools in Bursa. The research is a descriptive research in the survey model, quantitative research design. Simple random sampling method and voluntariness were taken as basis in the selection of the sample, and 405 teachers and administrators working in Bursa participated in the research. Personal Information Form, Emotional Labor Scale and Perceived Organizational Support Scale were used as data collection tools in the study, and necessary permissions for use, application permissions and ethics committee approval were obtained. In the study, it was observed that the emotional labor levels of teachers and administrators differed significantly according to gender, type of school, task, professional seniority and education level, but didn't differ according to the number of awards received. It was observed that the organizational support levels of teachers and administrators differed significantly according to the task and the number of awards received, but didn't differ according to gender, school type, professional seniority and educational status. It was concluded that organizational support, instructional support and managerial support had a low level effect on the prediction of teachers' and administrators' behaviors related to superficial role playing, deep role playing and natural behaviors. It was suggested that organizational managers should increase their awareness of emotional labor and work towards the effective use of organizational support mechanisms.

## Giriş

Çalışanların örgütleriyle olan ilişkilerini, örgütü nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını anlamak, son yıllarda örgütsel davranış üzerine araştırma yapanlar için dikkatleri üzerine çeken bir çalışma alanı haline gelmiştir. İnsan davranışının altında yatan temel nedenleri anlamaya odaklanan örgütsel davranış araştırmacıları çalışma alanlarını her gün daha da genişleterek sağlıklı bir örgütsel yapı, çalışanların motivasyonu ve verimini artırmak ve çıktılarının niteliğini geliştirmenin yollarını aramaktadırlar. Bu bağlamda bireysel ve örgütsel davranış özellikle son yüzyılda araştırmaların temel konuları arasında yer almaya başlamıştır.

Örgütsel davranış, örgüt içerisinde yer alan her kademedeki personelin davranışlarının incelenmesi ve verilecek olası tepkilerin öngörülmesidir. Örgütsel davranışın odak noktasını ise çalışanların işyerinde birbirleri ile olan etkileşimleri ve davranışları oluşturmaktadır (Örücü, Hasırcı ve Öziş, 2022). Örgütsel davranış Paksoy ve Özbezek (2020) tarafından örgüt çalışanlarının davranışına etki eden birçok faktörün anlaşılması ve tahmin edilebilir olmasına yardımcı olan kılavuz olarak değerlendirilmiş, çalışanlar arasında örgütsel hedeflere ulaşmak için nasıl davranacaklarına ve birlikte nasıl çalışacaklarına rehberlik etmesi olarak tanımlanmıştır. Örgütsel davranışın anlaşılabilmesi, çalışanların duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını doğru anlamak ve yorumlamakla mümkündür.

Çalışanların mutluluğu ve motivasyonu, iş performansları, örgütsel gelişmenin, esnekliğin, verimliliğin ve örgütsel değişime karşı uyumun önemli belirleyicilerindedir (Alparslan, 2016). İçinde bulunduğumuz değişim hızının arttığı ve değişimi yönetmenin zorlaştığı bu çağda, örgütler çetin rekabet ortamında ayakta kalabilmek için inanılmaz mücadeleler vermektedirler. Bu zorlu rekabet koşullarında örgütsel davranışa gereken önemi göstermeyen, örgütsel davranışın çeşitli öncüllerini anlama çabasında olmayan örgütlerin ömürlerini uzatma şansı başka bir deyişle yarına kalma olasılığı ise her geçen gün azalmaktadır. Örgütler, çalışanlar arasındaki olumlu iletişim ve oluşturulan olumlu örgüt iklimi ile birlikte motive edilmiş personel aracılığıyla yüksek performans gösterebilmektedirler. Günümüz örgütlerinin en temel problemi etkinlik ve verimliliğin artırılmasıyla insan kaynağının iyi yönetilebilmesi, çalışanların bilgi, beceri ve donanımının yükseltilebilmesidir (Tunçer, 2013). Boz (2021)'a göre çalışanlar, örgütsel yapı ve işleyişin nesnesiyken öznesi olmuş, bu süreçte çalışanların duygularının da önemi daha iyi anlaşılmıştır.

Örgütlerin insan kaynağını iyi yönetebilmesi öncelikle çalışanların birer makine olmadığı düşüncesinden hareketle onların duygu ve düşüncelerinin anlaşılmasına, temel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve çalışanların mutluluğunun ve iyi olma halinin de dikkate alınarak motivasyonunun sağlanmasına, örgütün çalışana sağladığı destek ile aidiyetinin gelişmesine böylelikle örgütün hedef ve amaçlarına ulaşmasına yardımcı olacak enstrümanlara sahip olmasına ve bu enstrümanları etkili bir şekilde kullanabilmesine bağlıdır. Örgüt aynı zamanda çalışanların motivasyonlarının niteliksel ve iş odaklı olarak artırılmasının dışında onlara rahat hareket edebilecekleri sosyo-psikolojik ortamı yaratarak da destek vermelidir (Eş, Mutlu, Zholdybekova ve Akçakale, 2023).

Hochschild (2012: s.9), bireylerin artık bir makineyle etkileşim kurmak yerine diğer bireylerle konuşması ve etkileşim halinde olmasının post-endüstriyel toplumların bir gerçeği olduğunu ifade etmektedir. Etkili örgütlerin özellikleri incelendiğinde iletişim ve etkileşimin önemli bir yer tuttuğu gözlenmektedir (Terzi, 2005: s.281). Etkileşim ve iletişimin olduğu her yerde duyguların da bunlara eşlik etmesi kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan örgüt çalışanlarının birbirleriyle olan etkileşim ve iletişimleriyle meydana gelen davranış örüntüleri, duyguların etkisi altında şekillenmektedir. İnsan yaşamının ayrılmaz bir parçası olan duyguların örgütlerin de başarılarında dikkate değer bir paya sahip olduğu ve rekabet avantajı sağlamada önemli bir enstrüman haline geldiği görülmektedir (Usta ve Akova, 2015: s.35). Diğer taraftan işveren tarafından duygularına değer verildiğini ve önemsendiğini hisseden çalışanların iş tatmininin yüksek olduğu, bu durumun yaşam kalitelerinin artmasına katkı sağladığı, duygularına değer verilmediğinde ise iş memnuniyetlerinin daha düşük olduğu bilinmektedir (Doğan ve Özer, 2021; Ramachandran, Sudish ve Bansal, 2023). Duygu yönetiminin örgüt, yönetim ve çalışan açısından önemli faydalarının bulunduğu bu bağlamda örgütlerin duygu yönetimi için geçmişe nispeten daha fazla kaynak ayırıp çaba sarf etmeleri gerektiği söylenebilir.

Bu araştırma ile ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin duygusal emek ve örgütsel destek düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Literatür incelendiğinde, her iki kavramın da genelde hizmet sektöründe çalışıldığı, eğitim sektöründe ise görece daha az çalışıldığı görülmüştür.

Eğitim örgütlerinde ilkokul ve ortaokulda öğretmen ve yöneticiler üzerine sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılması bu çalışmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır.

## Duygusal Emek

Duygusal emek, hizmet alanlarla birebir iletişim ve etkileşim içerisinde yer alan çalışanların duygusal tepkilerini örgüt adına kabul edilebilir duruma getirme ve duygularını örgütün amaçları doğrultusunda gösterebilmek için harcanan çaba olarak tanımlanmaktadır (Köse, Oral ve TÜresin, 2011). Morris ve Feldman (1996) duygusal emeği, hizmet alımı esnasında çalışanların örgütsel olarak istenen duyguları yansıtma eylemi olarak tanımlamış ve çalışanların hizmet alanlar için yarattığı imajın ve çalışanlar ile hizmet alanlar arasındaki etkileşimin kalitesinin giderek artan bir şekilde yönetimin kontrolü altına girdiğini, çalışanların duygularının örgüt tarafından belirlenen ve arzulanan şekilde sunulmasının örgütler için önemli hale geldiğini belirtmişlerdir. Duygusal emek Kaur ve Luxmi (2013) tarafından uygun duyguları sergilemeye yönelik davranışın kontrolü şeklinde açıklanmıştır. En temel anlamıyla duygusal emek kavramının kişiler arası etkileşimde örgütün gerekli gördüğü duyguların ifade edilmesi ve çalışanların zaman içerisinde kendilerinden beklenen duyguları göstermek için sergilediği tüm çabaların ifadesi olarak kullanıldığı görülmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993; Taşdemir, Çekmecelioglu-Gündüz ve Yıkılmaz, 2019; Usta ve Akova, 2015: s.36).

Mann (1997) tarafından duyguların ve ifadelerin çalışanlar açısından resmi ya da gayri resmi yollarla kontrol edilmesi veya yönetilmesi, bazı duyguların ifade edilmesine izin verilirken bazı duyguların bastırılması, çalışanlardan çoğu zaman içsel olarak çatışma yaşasalar bile örgütün çıkarları ve beklentileri doğrultusunda gerçek duygularını ifade etmeyip sahte duyguları ifade etmesine neden olduğunda gösterilen çalışma ve çaba duygusal emek olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca birey ve örgütler için duygusal emeğin olumlu sonuçlarının yanında olumsuz sonuçlarda doğurabileceği vurgulanırken, aynı zamanda duygusal emeğin örgüt-hizmet alan ve çalışan arasındaki etkileşimlerle sınırlı kalmayıp tüm örgütsel ilişkilerde giderek yaygınlaştığı da ifade edilmektedir (Grandey, 2000). Duygusal emeğin olumsuz etkilerine bakıldığında, birey üzerinde stres yaratarak tükenmişlik, fiziksel çöküş, geri çekilme ve olumsuz iş tutumları gibi durumlara neden olabileceği gibi (Hochschild 2012: s. 187-202; Grandey, 2000; Zapf, 2002) görev etkinliğini ve kendini ifade etmeyi kolaylaştırmasının yanında hizmet alanların beklentilerinin karşılanamamasının duygusal uyumsuzluğa yol açabileceği, bireyin gerçek benlik algısına zarar vererek ve kendine yabancılaşmayı tetikleyebileceği (Ashforth ve Humphrey, 1993) söylenebilir.

Örgütlerde, bir taraftan çalışanların örgütün başarisına katkı sağlaması beklenirken, diğer yandan da başariya giden yol müşteri memnuniyetinden geçtiğinden dolayı müşterileri memnun etmek için çalışanların duygularının etkin bir şekilde yönetilmesi istenmektedir. Duygusal emek çalışanların duygularının yönetilmesi ve kontrol edilmesi olarak alındığında, temelde duygu yönetimi ile benzerlik gösterdiği (Boz, 2021) söylenebilir. Duygularını yönetebilen bireyler hem içinde bulunduğu toplumla hem de bağlı olduğu örgütle daha uyumlu hale gelmektedir. Duyguların yönetilebilmesi için öncelikle bireyin kendi duygularının farkında olması gerekmektedir. Duygu yönetimi aşamaları Erkol (2022: s.32) tarafından bireyin duygularının farkında olması, bu duyguları bilişsel anlamda değerlendirmesi ve davranışa dönüştürmesi şeklinde üç aşamada özetlenmiştir.

Örgütte istenilen örgüt yapısının oluşturulması ve bunun güçlendirilmesi çalışanların duygularını kontrol etme zorunluluğunu gerekli kılmaktadır (Tekin, 2021: s.36). Örgüt açısından çalışanların duygularını etkili şekilde yönetmesinin müşterilerin hizmet kalitesi algısını belirlemede önemli bir yerinin olduğu bilinmektedir (Boz, 2021; Mishra, 2006; Naqvi, 2012). Teşekkür etme veya gülümseme gibi basit bir eylemin hizmet sektöründe çalışanlar için işin önemli bir parçasını oluşturduğu, bireyin, inansa da inanmasa da gülümsemesinin çoğu zaman gerekli olduğu (Hochschild, 2012, s.203; Soares, 2003) ifade edilmektedir. Aslan ve Mert (2019) tarafından yapılan çalışmada çalışanların birebir kurdukları iletişimde müşterilerine davranışları aracılığıyla belirli duyguları yansıtığı, yansıtılan bu duyguların negatif veya pozitif olmasının doğrudan müşterinin çalışan ya da örgüt üzerinde belirli bir izlenim edinilmesine neden olduğu, müşteri üzerinde negatif bir etki bırakmak istemeyen örgütlerin çalışanların davranışlarını kontrol etmeye ve örgütün önceden çerçevesini çizdikleri kurallara göre davranış sergilenmesi beklentisi içerisinde oldukları belirtilmiştir.

Hochschild (2012: s.147-148) tarafından meslekler, duygusal emeğin kullanılacağı ve kullanılmayacağı meslekler şeklinde ikiye ayrılmış, duygusal emeğin kullanılacağı mesleklerin müşterilerle yüz yüze ya da telefonla etkileşim



kurulan, çalışanların müşterilerin duygularını ön planda tutacağı ve çalışanların müşterilerle etkileşiminde örgüt yönetiminin kontrolünün olduğu meslekler için geçerli olduğundan söz edilmiştir. Bu bağlamda özellikle öğretmenliğin duygusal emeğin fazlasıyla görüldüğü mesleklerden biri olduğu söylenebilir (Naqvi, 2012; Polatkan, 2016; Thomas, 2022; Tsang, 2011). Duygusal emek verilen tanımlardan çok daha fazlası olup süreklilik arz eden dinamik bir olgudur (Güngör, 2009). Diğer taraftan yapılan bazı araştırmalarda ise duygusal emek ile iş performansı, işe yabancılaşma, öz-yeterlilik ve müşteri memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aslan, 2023; Aslan ve Mert, 2019; Bağcı ve Bursalı, 2015; Barıdam ve Oburu, 2020; Boz, 2021; Demirel, 2022; Taşdemir, Çekmecelioğlu-Gündüz ve Yıkılmaz, 2019). Kaymakçı ve Aybar (2023), yüksek öz-yeterliliğin psikolojik kırılma azaltmada etkili bir özellik olduğunu ileri sürmüşlerdir. Zapf (2002) tarafından yapılan bir araştırmada ise duygusal emeğin üç temel özelliğinden söz edilmiş, duygusal emeğin çalışanların müşteri ile yüz yüze etkileşimi sonucunda ortaya çıktığı, sergilenmesinin amacının müşterilerin duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını etkilemek olduğu, duyguların sergilenmesinin belirli kurallar çerçevesinde ve bir dizi basamağı takip ettiği ifade edilmiştir.

Literatürde duygusal emeğin genellikle üç boyutundan bahsedilmekle beraber bu boyutların yüzeysel rol yapma davranışı, derinden rol yapma davranışı ve samimi (doğal) davranışlar olduğu ifade edilmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993, Aslan, 2023: s.56; Hochschild, 2012: s.33; Özyılmaz-Misican ve Türkoğlu, 2019; Usta ve Akova, 2015). Yüzeysel davranış, beden dili, yüz ifadesi, sesler, ses tonu gibi sözel veya sözel olmayan ipuçlarının dikkatli sunumuyla gerçekleştirilen, normalde hissedilmeyen duyguların simüle (benzetim) edilmesini içermekte olup, çalışanın gerçek duygularını kontrol ederek bilinçli ve dikkatli bir şekilde rol yapma davranışı olarak tanımlanabilir. Temel amaç, örgütün çalışandan beklediği olumlu duygu, tutum ve davranışların sergilenmesidir. Yüzeysel rol yapma davranışı hissedilen duygu ile gösterilen duygunun birbirinden farklı olması ve müşteriye öylece yansıtılmasıdır (Ashforth ve Humphrey, 1993; Aslan, 2023: s.56; Hochschild, 2012: s.33; Yang ve Chen, 2021). Kaya ve Özhan (2012) tarafından yüzeysel davranış, çalışanın kendisinden beklenen davranışı bir zorunluluk olarak görüp isteksizce hareket etmesi olarak değerlendirilmektedir. Derinden rol yapma davranışı ise Hochschild (2012: s.38) tarafından çalışanın işi gereği sergilemesi beklenen duygu ve davranışları kendi içinde hissetmeye çalışması, diğer bir anlamda duygularını yönetmeye çalışması olarak tanımlanmaktadır. Derinden rol yapma davranışı Aslan (2023) tarafından çalışanın kendisinden beklenen davranışı bir zorunluluk olarak görmesi ve bu duyguları gerçek anlamda hissetmek için büyük gayret göstermesi şeklinde tanımlanmıştır. Samimi (doğal) davranış boyutu ise çalışanın gerçekten hissettiği duyguyu yansıtması veya dışavurumu olarak değerlendirilmektedir (Usta ve Akova, 2015). Ashforth ve Humphrey (1993) tarafından çalışanların kendilerinden beklenen duygu ve davranışların ortaya çıkması için çoğunlukla çaba sarf etmedikleri, bazı durumlarda çalışanın duygu ve davranışları ile gerçekte hissettiği duygu ve davranışların aynı olabileceği ifade edilmiştir. Özetle, çalışanın gerçekten hissettiği duygu ve davranışlarını hiçbir role bürünmeden, kendini zorlamadan ve içinden geldiği gibi yansıtması samimi davranış olarak adlandırılmaktadır.

## Örgütsel Destek

İnsanlar genellikle sosyal hayatta veya iş hayatında kendileri destekleyen insanların arasında hem kendilerini iyi hissederler hem de daha rahat davranışlar sergilerler. İnsan sosyal bir varlık olarak takdir edilmek, saygı görmek, desteklenmek, güvende hissetmek, bir gruba ait olmak gibi duygusal ihtiyaçlara sahiptir ve bu ihtiyaçların karşılanması amacıyla çeşitli davranışlar sergilemektedir. İnsanların bu ihtiyaçlarını karşıladığı ve desteklendiği ortamlardan bir tanesi ise iş ortamı, çalışma hayatıdır. Destek, iş dünyası için de son derece önemli kavramlardan biridir. Örgütsel destek en yakın anlamıyla çalışanın çalıştığı örgüte yönelik beslediği desteklenme algısıdır ki algılanan örgütsel destek incelenirken algıya bağlı olarak kişisel ve öznel yanı sıra sürekli göz önünde bulundurulmalıdır (İpçioğlu ve Bayram, 2022). Özdevecioğlu'na (2003) göre algılanan örgütsel destek, örgüt içinde çalışanların kendilerini güvende hissetmeleri, arkalarında örgütün güç ve desteğinin olduğunun farkında olmalarıdır. Örgütsel destek bağlamında çalıştığı örgütte saygı gören, fikirlerine önem verilen, bireysel farklılıklara saygıyla yaklaşılacak ve örgüt içerisindeki adalete inanan çalışanlar geliştirdikleri olumlu yargılarla ruhsal açıdan kendilerini daha iyi hissederken daha verimli çalıştıkları ve örgüte karşı aidiyetlerinin de arttığı söylenebilir (Ötken, 2015; Panaccio ve Vandenberghe, 2009; Turunç ve Çelik, 2010; Yuvka ve Gül, 2022).

Algılanan örgütsel desteğin, çalışanın örgüte olan duygusal bağlılığını ve örgütsel amaçlara ulaşmaya yönelik daha fazla çabanın ödüllendirileceği beklentisini artırdığı varsayılmaktadır (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve

Sowa, 1986). Mohamed ve Ali (2015) tarafından yapılan çalışmada yüksek düzeyde örgütsel desteğe sahip olan çalışanların, örgütlerinin kendi iyiliğini düşüneceklerine, örgüte katkılarında dolayı takdir edileceklerine ve sorun çıktığında onlara yardım edileceğine inandıklarını bulgulanmıştır. Üren ve Çorbacıoğlu (2012) ile Rhoades ve Eisenberger (2002) tarafından yapılan çalışmalarda ise örgütleri tarafından yüksek destek algısına sahip çalışanların işe ve örgüte bağlılıklarında artma, rol içi ve rol dışı performansta yükselme, işe geç kalma, işten ayrılma, iş yavaşlatma gibi olumsuz tutum ve davranışlarda azalma, yüksek iş tatmini, psikolojik ve psikosomatik rahatsızlıklarda ya da iş stresinde azalma, role bağlılık gibi örgüt ve çalışanlar açısından faydalı sonuçların gözlendiği ifade edilmiştir. Algılanan örgütsel destek, karşılıklılık ilkesi gereği, çalışanların örgütün yararına olacak tutum ve davranışları sergileme zorunluluğu hissetmelerine neden olmaktadır (Afzali, Motahari ve Hatami-Shirkouhi, 2014; Hinschberger, 2009).

Eğitim örgütleri amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından diğer örgütlerden belirgin şekilde ayrılmaktadır (Derinbay, 2011). Özellikle duyguların yoğun yaşandığı örgütler olan eğitim kurumlarında öğretmenlerin istek ve beklentilerini karşılayacak, algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel bağlılıklarını ve aidiyetlerini güçlendirecek girişimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Örgütsel desteğin en önemli unsurlarından olan çalışanların düşüncelerine değer verilmesi, huzurlu ve rahat çalışma ortamı sağlanması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, şikayetlerin dinlenmesi ve çözüm bulmaya çalışılması, çalışanların sorunlarıyla birebir ilgilenilmesi, başarıların takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi eğitim yöneticileri için de sergilenmesi gereken davranışlar arasındadır.

Eğitim örgütleri açısından örgütsel desteğin öğretimsel destek, yönetsel destek ve adalet olarak üç alt boyutu sıralanmıştır. Öğretimsel destek öğretmenlerin öğretim süreçlerine ilişkin mesleki gelişim, kaynak ve materyal gibi ihtiyaçlarının karşılanmasını, yönetsel destek öğretmenlerin duygusal, bilgisel ve maddi olarak taleplerinin dikkate alınmasını, adalet okul yönetiminin çalışanlara yönelik adil davranmasını içermektedir (Derinbay, 2011). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde görev yapan yöneticiler için örgütsel desteği tüm çalışanlar arasında ve bütün paydaşlara yönelik yaygınlaştırma çabası ile bunu kurumun bir kültürü haline getirme sorumluluğunu derinden hissetmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Örgütsel destek, çalışanların kendilerini örgütün dikkate değer bir parçası olarak görmesinin yanında örgütle psikolojik veya duygusal bağın kurulmasında ve aidiyetin oluşmasında önemli paya sahiptir.

Bu çalışmada Bursa ili kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin duygusal emek ve örgütsel destek düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem ve alt problemleri şöyle sıralanabilir. Bursa ilinde kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin duygusal emek ve örgütsel destek düzeyleri nasıldır? Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin duygusal emek ve örgütsel destek düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır? Öğretmenler ve okul yöneticilerinde duygusal emek ve örgütsel destek arasında istatistiksel olarak nasıl bir ilişki vardır?

## Yöntem

Araştırma tarama modelinde, nicel araştırma deseninde, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 istatistiklerine göre Bursa ilinde resmi okullarda görev yapan 41.638 öğretmen ve 2997 yönetici oluşturmaktadır. Kuramsal Örneklem Büyüklükleri Tablosu'na göre evren büyüklüğü 50.000 olduğunda, örneklem büyüklüğünün .05 örnekleme hatası ile en az 381 olması önerilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Örneklem seçiminde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden basit rasgele örnekleme yöntemi ve katılımcılar için gönüllülük esas alınmış, araştırmaya Bursa'da görev yapan 405 öğretmen ve yönetici katılmıştır. Katılımcı özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Bireylerin Demografik Özellikleri

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Cinsiyet	Kadın	250	61,7	61,7	61,7
	Erkek	155	38,3	38,3	100,0
	Toplam	405	100,0	100,0	
Okul Türü	İlkokul	231	57,0	57,0	57,0
	Ortaokul	174	43,0	43,0	100,0
	Toplam	405	100,0	100,0	
Görev	Müdür	23	5,7	5,7	5,7

	M. Yard.	46	11,4	11,4	17,0
	Öğrt.	336	83,0	83,0	100,0
	Toplam	405	100,0	100,0	
Eğitim durumu	Lisans	351	86,7	86,7	86,7
	Y. Lisans E.Y.	17	4,2	4,2	90,9
	Y. Lisans Diğer	34	8,4	8,4	99,3
	Doktora	3	,7	,7	100,0
	Toplam	405	100,0	100,0	
Mesleki Kıdem	1-5	34	8,4	8,4	8,4
	6-10	95	23,5	23,5	31,9
	11-15	91	22,5	22,5	54,3
	16-20	74	18,3	18,3	72,6
	21-25	55	13,6	13,6	86,2
	26 ve üstü	56	13,8	13,8	100,0
	Toplam	405	100,0	100,0	
	Ödül Sayısı	0	219	54,1	54,1
1-3		85	21,0	21,0	75,1
4-6		19	4,7	4,7	79,8
7-10		10	2,5	2,5	82,2
10 ve üstü		72	17,8	17,8	100,0
Toplam		405	100,0	100,0	

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından düzenlenen Kişisel Bilgi Formu, Diefendorff, Croyle ve Grosserand (2005) tarafından geliştirilen Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği ile Derinbay (2011)'ın geliştirdiği Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği kullanılmış, ilgili ölçeklerin kullanım ve uygulama izinleri ile birlikte etik kurul onayı alınmıştır.

Duygusal Emek Ölçeği 3 faktör ve 13 maddeden oluşan 5li likert tipi bir ölçektir. Yüzeysel rol yapma alt boyutuna “Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.” maddesi, derinden rol yapma alt boyutuna “Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.” maddesi, doğal davranışlar alt boyutuna “Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.” Maddesi örnek verilebilir. Ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .80 olarak (Basım ve Beğenirbaş, 2012), bu araştırmada ise .80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin 3 boyutlu yapısı elde edilmiş ve bu üç faktörün ölçeğin varyansının %68.09'unu açıkladığı ve maddeler için tanımlanan varyansların .718 ile .842 arasında değiştiği görülmüştür. Modelin uyum indeksleri incelenmiş ve ki-kare değerinin ( $X^2=267.276$ ,  $sd=78$ ,  $p=.00$ ,  $X^2/sd=3.43$ ) anlamlı olduğu görülmüştür.

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği 3 faktör ve 29 maddeden oluşan 5li likert tipi bir ölçektir. Öğretimsel destek alt boyutuna “İşimi etkileyen kararları kendim alabilirim.” maddesi, yönetsel destek alt boyutuna “Okul yönetimi, çevrenin/velilerin haksız talepleri karşısında beni savunur.” maddesi, adalet alt boyutuna “Okulun kaynaklarından herkes eşit düzeyde faydalanır.” maddesi örnek verilebilir. Ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .96 olarak (Derinbay, 2011), bu araştırmada ise .94 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin 3 boyutlu yapısı elde edilmiş ve bu üç faktörün ölçeğin varyansının %69.03'ünü açıkladığı ve maddeler için tanımlanan varyansların .496 ile .803 arasında değiştiği görülmüştür. Modelin uyum indeksleri incelenmiş ve ki-kare değerinin ( $X^2=1397.130$ ,  $sd=406$ ,  $p=.00$ ,  $X^2/sd=3.41$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Kişisel bilgi formunda bağımsız değişken olarak görev, okul türü, mesleki kıdem, eğitim durumu, ödül sayısı ve cinsiyet değişkenleri dikkate alınmıştır.

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından toplanmış, analizi için SPSS 23 programı kullanılmıştır. Kolmogorov Simirnov Testi sonucunda  $p = .200$  ( $p > .005$ ), çarpıklık değerinin  $-.699$  basıklık değerinin  $.416$  olduğu, %1 güven aralığında beklenen aralıkta bulunduğu görülmüştür. Araştırma verileri normal dağılıma sahip olduğu için analizlerde parametrik test istatistiği kullanılmıştır.

Duygusal Emek Ölçeği ve Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği 5'li likert derecelendirme ile ölçeklenmekte olup Duygusal Emek Ölçeği'nden en az 13 en çok 65 puan, Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nden en az 29 en fazla

145 puan alınabilmekte ve ölçekten alınan puanın artması duygusal emeğin ve algılanan örgütsel desteğin fazla olması anlamına gelmektedir. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; Duygusal Emek Ölçeği için; 1.00-1.80; “Hiçbir zaman”, 1.81-2.60; “Çok nadir”, 2.61-3.40; “Bazen”, 3.41-4.20; “Çoğu zaman” ve 4.21-5.00; “Her zaman” şeklindedir. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği için; 1.00-1.80 “Kesinlikle katılmıyorum”, 1.81-2.60; “Katılmıyorum”, 2.61-3.40; “Kısmen katılıyorum”, 3.41- 4.20; “Katılıyorum” ve 4.21-5.00; “Tamamen katılıyorum” şeklindedir. 5li Likert ölçeğine göre değerlendirme aralıklarına göre bulgular 1.00-1.80; “düşük düzey”, 1.81-2.60; “kısmen düşük”, 2.61-3.40; “orta düzey”, 3.41-4.20; “kısmen yüksek” ve 4.21-5.00; “yüksek düzey” şeklinde yorumlanmıştır.

## Bulgular

Öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek ve örgütsel destek düzeyleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Duygusal Emek ve Örgütsel Destek Düzeyleri

Değişkenler	n	X̄	ss	En Düşük	En Yüksek	Düzye
Duygusal Emek	405	3.15	7.60	24	65	Orta
1. Yüzeysel Rol Yapma	405	2.51	5.65	6	30	Kısmen düşük
2. <u>Derinden</u> Rol Yapma	405	3.32	3.87	4	20	Kısmen yüksek
3. Doğal Davranışlar	405	4.19	1.69	6	15	Kısmen yüksek
Örgütsel Destek	405	3.47	18.89	40	142	Kısmen yüksek
1. <u>Öğretimsel</u> Destek	405	3.51	5.52	13	44	Kısmen yüksek
2. <u>Yönetsel</u> Destek	405	3.57	7.63	9	45	Kısmen yüksek
3. <u>Adalet</u>	405	3.35	6.55	17	54	Orta

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek ve örgütsel destek düzeylerine yönelik bulgular incelendiğinde duygusal emek düzeylerinin orta düzey olduğu, ortalama değerinin  $X̄=3.15$  olarak gerçekleştiği, örgütsel destek düzeylerinin ise kısmen yüksek olduğu, ortalama değerinin  $X̄=3.47$  olarak gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek ve örgütsel desteğe ilişkin düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Duygusal Emek ve Örgütsel Desteğe İlişkin Düzeylerinin Cinsiyete göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	X̄	ss	sd	t	p
Duygusal Emek	K.	250	3.04	7.87	403	-5,212	,003*
	E.	155	3.34	6.46			
1. Yüzeysel Rol Yapma	K.	250	2.36	5.80	403	-4,301	,026*
	E.	155	2.76	5.07			
2. <u>Derinden</u> Rol Yapma	K.	250	3.15	4.07	403	-4,850	,001*
	E.	155	3.61	3.21			
3. Doğal Davranışlar	K.	250	4.24	1.67	403	2,171	,546
	E.	155	4.12	1.70			
Örgütsel Destek	K.	250	3.44	19.19	403	-,987	,587
	E.	155	3.51	18.39			
1. <u>Öğretimsel</u> Destek	K.	250	3.49	5.66	403	-,631	,373
	E.	155	3.53	5.31			
2. <u>Yönetsel</u> Destek	K.	250	3.53	7.87	403	-1,164	,455
	E.	155	3.63	7.22			
3. <u>Adalet</u>	K.	250	3.32	6.52	403	-,961	,735
	E.	155	3.83	6.59			

\*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek [ $t(403) = -5.212, p<.05$ ] düzeylerinin cinsiyete göre erkeklerin lehine ( $X̄=3.34$ ) istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ve örgütsel destek [ $t$

(403)= -.987,  $p>.05$ ] düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma alt boyutunda [t (403)= -4.301,  $p<.05$ ] erkeklerin lehine ( $\bar{X}=2.76$ ), ve derinden rol yapma [t (403)= -4.850,  $p<.05$ ] alt boyutunda erkeklerin lehine ( $\bar{X}=3.61$ ) anlamlı farklılık olduğu ancak doğal davranışlar alt boyutunda cinsiyete göre [t (403)= 2.171,  $p>.05$ ] anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Örgütsel desteğin öğretimsel destek [t (403)= -.631,  $p>.05$ ], yönetsel destek [t (403)= -1.164,  $p>.05$ ] ve adalet [t (403)= -.961,  $p>.05$ ] alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek ve örgütsel desteğe ilişkin düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Duygusal Emek ve Örgütsel Desteğe İlişkin Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türüne göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	O. Türü	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Duygusal Emek	İÖ	231	3.21	7.72	403	2.326	.153
	OO	174	3.07	7.34			
1. Yüzeysel Rol Yapma	İÖ	231	2.60	5.93	403	2.053	.015*
	OO	174	2.40	5.19			
2. Derinden Rol Yapma	İÖ	231	3.39	3.78	403	1.489	.280
	OO	174	3.24	3.97			
3. Doğal Davranışlar	İÖ	231	4.20	1.68	403	.168	.883
	OO	174	4.19	1.69			
Örgütsel Destek	İÖ	231	3.53	18.43	403	2.479	.503
	OO	174	3.37	19.22			
1. Öğretimsel Destek	İÖ	231	3.57	5.30	403	2.440	.321
	OO	174	3.42	5.74			
2. Yönetsel Destek	İÖ	231	3.65	7.44	403	2.207	.420
	OO	174	3.46	7.80			
3. Adalet	İÖ	231	3.41	6.48	403	2.516	.830
	OO	174	3.26	6.53			

\* $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek [t (403)= 2.326,  $p>.05$ ] ve örgütsel destek [t (403)= 2.479,  $p>.05$ ] düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma alt boyutunda [t (403)= 2.053,  $p<.05$ ] ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin lehine ( $\bar{X}=2.60$ ) anlamlı farklılık olduğu ancak derinden rol yapma [t (403)= 1.489,  $p>.05$ ] alt boyutunda ve doğal davranışlar alt boyutunda [t (403)=.168,  $p>.05$ ] görev yapılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örgütsel desteğin öğretimsel destek [t (403)= 2.440,  $p>.05$ ], yönetsel destek [t (403)= 2.207,  $p>.05$ ] ve adalet [t (403)= 2.516,  $p>.05$ ] alt boyutlarında görev yapılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek ve örgütsel desteğe ilişkin düzeylerinin göreve göre ANOVA sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Duygusal Emek ve Örgütsel Desteğe İlişkin Düzeylerinin Göreve göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın K.	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Duygusal Emek	G.arası	473.165	2	236.583	4.161	.016*	M-My
	G. içi	22857.635	402	56.860			M-Ö
	Toplam	23330.800	404				
1. Yüzeysel Rol Yapma	G.arası	134.785	2	67.393	2,125	.121	-
	G. içi	12749.190	402	31.714			
	Toplam	12883.975	404				
2. Derinden Rol Yapma	G.arası	87.366	2	43.683	2.949	.054	-
	G. içi	5954.669	402	14.813			
	Toplam	6042.035	404				

3. Doğal Davranışlar	G.arası	3.121	2	1.561	,546	.580	-
	G. içi	1149.190	402	2.859			
	Toplam	1152.311	404				
Örgütsel Destek	G.arası	12884,117	2	6442.059	19.724	.000*	M-Ö
	G. içi	131294,860	402	326,604			My-Ö
	Toplam	144178,978	404				
1. Öğretimsel Destek	G.arası	955,556	2	477.778	16.874	.000*	M-Ö
	G. içi	11382,212	402	28.314			My-Ö
	Toplam	12337,768	404				
2. Yönetmel Destek	G.arası	2094,717	2	1047.358	19.655	.000*	M-Ö
	G. içi	21420,977	402	53.286			My-Ö
	Toplam	23515,694	404				
3. Adalet	G.arası	1359,374	2	679.687	17.118	.000*	M-Ö
	G. içi	15961,826	402	39.706			My-Ö
	Toplam	17321,200	404				

\*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek [F(2,402)=4.161, p<.05] düzeylerinin göreve göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı fakat yüzeysel rol yapma [F(2,402)=2.125, p>.05], derinden rol yapma [F(2,402)=2.949, p>.05] ve doğal davranışlar [F(2,402)=.546, p>.05] alt boyutlarında duygusal emek düzeylerinin göreve göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi'nin sonuçlarına göre müdürlerin duygusal emek düzeyinin ( $\bar{X}$ =3.49) müdür yardımcılarında ( $\bar{X}$ =3.09) ve öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =3.15) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel destek [F(2,402)=19.724, p<.05], alt boyutları olan öğretimsel destek [F(2,402)=16.874, p<.05], yönetsel destek [F(2,402)=19.655, p<.05] ve adalet [F(2,402)=17.118, p<.05] düzeylerinin göreve göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi'nin sonuçlarına göre müdürlerin (sırasıyla  $\bar{X}$ =3.96,  $\bar{X}$ =3.92,  $\bar{X}$ =4.22,  $\bar{X}$ =3.79) ve müdür yardımcılarının (sırasıyla  $\bar{X}$ =3.88,  $\bar{X}$ =3.86,  $\bar{X}$ =4.08,  $\bar{X}$ =3.67) örgütsel destek, öğretimsel destek, yönetsel destek ve adalet düzeyinin öğretmenlerden (sırasıyla  $\bar{X}$ =3.38,  $\bar{X}$ =3.43,  $\bar{X}$ =3.46,  $\bar{X}$ =3.27) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek ve örgütsel desteğe ilişkin düzeylerinin mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Duygusal Emek ve Örgütsel Desteğe İlişkin Düzeylerinin Mesleki Kıdeme göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın K.	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Duygusal Emek	G.arası	830.824	5	166.165	2.947	.013*	6-10/21-25
	G. içi	22499.976	399	56.391			6-10/26 ve üstü
	Toplam	23330.800	404				
1. Yüzeysel Rol Yapma	G.arası	331.620	5	66.324	2.108	.064	-
	G. içi	12552.356	399	31.460			
	Toplam	12883.975	404				
2. Derinden Rol Yapma	G.arası	114.266	5	22.853	1.538	.177	-
	G. içi	5927.769	399	14.857			
	Toplam	6042.035	404				
3. Doğal Davranışlar	G.arası	7.452	5	1.490	.519	.762	-
	G. içi	1144.859	399	2.869			
	Toplam	1152.311	404				
Örgütsel Destek	G.arası	1710,197	5	342,039	,958	,443	-
	G. içi	142468,781	399	357,065			
	Toplam	144178,978	404				
1. Öğretimsel Destek	G.arası	77,431	5	15,486	,504	,773	-
	G. içi	12260,337	399	30,728			

2. Yönetmel Destek	Toplam	12337,768	404				
	G.arası	356,520	5	71,304	1,228	,295	-
	G. içi	23159,174	399	58,043			
3. Adalet	Toplam	23515,694	404				
	G.arası	263,955	5	52,791	1,235	,292	-
	G. içi	17057,245	399	42,750			
	Toplam	17321,200	404				

\*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek [F(5,399)=2.947, p<.05] düzeylerinin mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ancak yüzeysel rol yapma [F(5,399)=2.108, p>.05], derinden rol yapma [F(5,399)=1.538, p>.05] ve doğal davranışlar [F(5,399)=.519, p>.05] alt boyutlarında duygusal emek düzeylerinin mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi'nin sonuçlarına göre 21-25 yıl ( $\bar{X}$ =3.28) ve 26 yıl ve üstü ( $\bar{X}$ =3.29) mesleki kıdemi olan yönetici ve öğretmenlerin duygusal emek düzeyinin 6-10 yıl mesleki kıdemi olan yönetici ve öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =2.99) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel destek [F(5,399)=.958, p>.05], alt boyutları olan öğretimsel destek [F(5,399)=.504, p>.05], yönetmel destek [F(5,399)=1.228, p>.05] ve adalet [F(5,399)=1.235, p>.05] düzeylerinin mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek ve örgütsel desteğe ilişkin düzeylerinin eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Duygusal Emek ve Örgütsel Desteğe İlişkin Düzeylerinin Eğitim Durumuna göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın K.	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Duygusal Emek	G.arası	372.571	3	124.190	2.169	.091	
	G. içi	22958.229	401	57.252			
	Toplam	23330.800	404				
1. Yüzeysel Rol Yapma	G.arası	152.039	3	50.680	1.596	.190	-
	G. içi	12731.936	401	31.750			
	Toplam	12883.975	404				L-YLEY
2. Derinden Rol Yapma	G.arası	254.536	3	84.845	5.879	.001*	YLEY-YLD
	G. içi	5787.498	401	14.433			
	Toplam	6042.035	404				
3. Doğal Davranışlar	G.arası	23.267	3	7.756	2.755	.042	-
	G. içi	1129.044	401	2.816			
	Toplam	1152.311	404				
Örgütsel Destek	G.arası	869.365	3	289.788	.811	.488	-
	G. içi	143309.613	401	357.381			
	Toplam	144178.978	404				
1. Öğretimsel Destek	G.arası	51.760	3	17.253	.563	.640	-
	G. içi	12286.008	401	30.638			
	Toplam	12337.768	404				
2. Yönetmel Destek	G.arası	152.149	3	50.716	.870	.456	-
	G. içi	23363.544	401	58.263			
	Toplam	23515,694	404				
3. Adalet	G.arası	118.398	3	39.466	.920	.431	-
	G. içi	17202.802	401	42.900			
	Toplam	17321.200	404				

\*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek [F(3,401)=2.169, p>.05] düzeylerinin, yüzeysel rol yapma [F(3,401)=1.596, p>.05] ve doğal davranışlar [F(3,401)=2.755, p>.05] alt boyutlarında duygusal emek düzeylerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı

görülmektedir. Derinden rol yapma alt boyutunda duygusal emek düzeyinin  $[F(3,401)=5.879, p<.05]$  ise eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi'nin sonuçlarına göre lisans mezunu ( $\bar{X}=4.5$ ) ve diğer yüksek lisans programlarından mezun olan ( $\bar{X}=4.34$ ) yönetici ve öğretmenlerin derinden rol yapma boyutunda duygusal emek düzeyinin eğitim yönetimi yüksek lisansı olan yönetici ve öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.20$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel destek  $[F(3,401)=.811, p>.05]$ , alt boyutları olan öğretimsel destek  $[F(3,401)=.563, p>.05]$ , yönetsel destek  $[F(3,401)=.870, p>.05]$  ve adalet  $[F(3,401)=.920, p>.05]$  düzeylerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek ve örgütsel desteğe ilişkin düzeylerinin ödül sayısına göre ANOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Duygusal Emek ve Örgütsel Desteğe İlişkin Düzeylerinin Ödül Sayısına göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın K.	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Duygusal Emek	G.arası	453.075	4	113.269	1.980	.097	
	G. içi	22877.725	400	57.194			
	Toplam	23330.800	404				
1. Yüzeysel Rol Yapma	G.arası	153.233	4	38.308	1.204	.309	-
	G. içi	12730.743	400	31.827			
	Toplam	12883.975	404				
2. Derinden Rol Yapma	G.arası	32.782	4	8.195	.546	.702	
	G. içi	6009.253	400	15.023			
	Toplam	6042.035	404				
3. Doğal Davranışlar	G.arası	23.373	4	5.843	2.070	.084	-
	G. içi	1128.938	400	2.822			
	Toplam	1152.311	404				
Örgütsel Destek	G.arası	5065.179	4	1266.295	3.641	.006*	1-3/7-10
	G. içi	139113.798	400	347.784			Hiç/7-10
	Toplam	144178.978	404				
1. Öğretimsel Destek	G.arası	254.118	4	63.529	2.103	.080	-
	G. içi	12083.650	400	30.209			
	Toplam	12337.768	404				
2. Yönetsel Destek	G.arası	980.366	4	245.091	4.350	.002*	1-3/7-10
	G. içi	22535.328	400	56.338			Hiç/7-10
	Toplam	23515.694	404				
3. Adalet	G.arası	631.718	4	157.929	3.785	.005*	1-3/7-10
	G. içi	16689.482	400	41.724			Hiç/7-10
	Toplam	17321.200	404				

\* $p<.05$

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek  $[F(4,400)=1.980, p>.05]$  düzeylerinin, yüzeysel rol yapma  $[F(4,400)=1.204, p>.05]$ , derinden rol yapma  $[F(4,400)=.546, p>.05]$  ve doğal davranışlar  $[F(4,400)=2.070, p>.05]$  alt boyutlarında duygusal emek düzeylerinin alınan ödül sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel destek  $[F(4,400)=.811, p<.05]$ , alt boyutları olan yönetsel destek  $[F(4,400)=.870, p<.05]$  ve adalet  $[F(4,400)=.920, p<.05]$  düzeylerinin alınan ödül sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı fakat öğretimsel destek düzeyinde  $[F(4,400)=2.103, p>.05]$  anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi'nin sonuçlarına göre 7-10 ödülü olan öğretmen ve yöneticilerin (sırasıyla  $\bar{X}=3.90, \bar{X}=4.19, \bar{X}=3.77$ ) 1-3 ödülü olan (sırasıyla  $\bar{X}=3.39, \bar{X}=3.46, \bar{X}=3.29$ ) ve hiç ödülü olmayan (sırasıyla  $\bar{X}=3.44, \bar{X}=3.58, \bar{X}=3.33$ ) öğretmen ve yöneticilere göre örgütsel destek, yönetsel destek, adalet düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek ve örgütsel desteğe ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.



**Tablo 9.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Duygusal Emek ve Örgütsel Desteğe İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

Değişkenler		Duygusal Emek	1. Yüzeysel Rol Yapma	2. Derinden Rol Yapma	3. Doğal Davranışlar
Örgütsel Destek	Pearson Correlation	-,065	-,100*	-,025	,098*
	p	,190	,045	,610	,050
	N	405	405	405	405
1. Öğretimsel Destek	Pearson Correlation	-,064	-,113*	-,002	,094
	p	,200	,023	,971	,060
	N	405	405	405	405
2. Yönetimsel Destek	Pearson Correlation	-,075	-,112*	-,034	,114*
	p	,130	,024	,492	,022
	N	405	405	405	405
3. Adalet	Pearson Correlation	-,047	-,062	-,032	,069
	p	,349	,216	,520	,163
	N	405	405	405	405

$p < .05$

Tablo 9'a göre öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek ve örgütsel destek düzeyleri arasında ( $r = -.065$ ,  $p > .05$ ) anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Örgütsel destek ve yüzeysel rol yapma ( $r = -.100$ ,  $p < .05$ ), öğretimsel destek ve yüzeysel rol yapma ( $r = -.113$ ,  $p < .05$ ), yönetimsel destek ve yüzeysel rol yapma ( $r = -.112$ ,  $p < .05$ ) arasında negatif yönde düşük düzey bir ilişki olduğu, örgütsel destek ve doğal davranışlar ( $r = .098$ ,  $p < .05$ ), yönetimsel destek ve doğal davranışlar ( $r = .114$ ,  $p < .05$ ) arasında pozitif yönde düşük düzey ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korelasyon katsayısının 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde ilişki göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel destek düzeyinin duygusal emek alt boyut düzeyleri üzerindeki etkisini gösteren basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Örgütsel Destek Düzeyinin Duygusal Emek Alt Boyut Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Gösteren Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız D.	Bağımlı D.	R2	Düzeltilmiş R2	F	p	Beta	B	t
Örgütsel Destek	Yüzeysel Rol Yapma	.010	.007	4.037	.045	-.100	-.030	-2.009
Örgütsel Destek	Doğal Davranışlar	.010	.007	3.872	.050	.098	.009	1.968
Öğretimsel Destek	Yüzeysel Rol Yapma	.013	.010	5.175	.023	-.113	-.115	-2.275
Yönetimsel Destek	Yüzeysel Rol Yapma	.013	.010	5.138	.024	-.112	-.083	-2.267
Yönetimsel Destek	Doğal Davranışlar	.013	.011	5.318	.022	.114	.025	2.306

$p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel destek düzeylerinin yüzeysel rol yapma ( $F=4.037$   $p < .05$ ), doğal davranışlar ( $F=3.872$   $p < .05$ ), öğretimsel destek düzeylerinin yüzeysel rol yapma ( $F=5.175$   $p < .05$ ), yönetimsel destek düzeylerinin, yüzeysel rol yapma ( $F=5.138$   $p < .05$ ), doğal davranışlar sergileme ( $F=5.318$   $p < .05$ ) düzeylerini etkileme durumunu test etmek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel destek düzeylerine ilişkin algıları yüzeysel rol yapmaya ilişkin davranışlarının % 0.7'sini ( $R^2=.007$ ), doğal davranışlar sergilemeye ilişkin davranışlarının da % 0.7'sini ( $R^2=.007$ ) açıklamaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin öğretimsel destek

düzeylelerine ilişkin algıları yüzeysel rol yapmaya ilişkin davranışlarının % 1'ini ( $R^2=.010$ ) açıklamaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin yönetsel destek düzeylerine ilişkin algıları yüzeysel rol yapmaya ilişkin davranışlarının % 1'ini ( $R^2=.010$ ), doğal davranışlar sergilemeye ilişkin davranışlarının % 1.1'ini ( $R^2=.011$ ) açıklamaktadır.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek düzeylerinin orta düzey olduğu, örgütsel destek düzeylerinin ise kısmen yüksek olduğu, öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek ve örgütsel destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel destek ve yüzeysel rol yapma, öğretimsel destek ve yüzeysel rol yapma, yönetsel destek ve yüzeysel rol yapma arasında negatif yönde düşük düzey bir ilişki olduğu, örgütsel destek ve doğal davranışlar, yönetsel destek ve doğal davranışlar arasında pozitif yönde düşük düzey ilişki olduğu bulgulanmıştır. Benzer şekilde diğer araştırmalarda algılanan örgütsel destek ile yüzeysel rol yapma davranışı arasında negatif yönde, derinlemesine rol yapma ve samimi duyguları sergileme davranışları arasında ise pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur (Gülaydın ve Aytaş, 2020; Kaçamak ve Kocabaş, 2019; Nalçacıgil, 2023; Oktuğ, 2013; Özer, 2019).

Öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek düzeylerinin cinsiyet, görev yapılan okul türü, görev (öğretmen, müdür ve müdür yardımcısı), mesleki kıdem ve eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı ancak alınan ödül sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel destek düzeylerinin göreve ve alınan ödül sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığı ancak cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre ise farklılaşmadığı görülmüştür. Erkek öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal emek düzeylerinin yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma alt boyutlarında duygusal emek düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma alt boyutunda ilköğretim görev yapan öğretmen ve yöneticilerin ortaokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin duygusal emek düzeyinin müdür yardımcılarında ve öğretmenlerden daha yüksek olduğu, müdürlerin ve müdür yardımcılarının örgütsel destek, öğretimsel destek, yönetsel destek ve adalet düzeyinin öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdemli olan yönetici ve öğretmenlerin duygusal emek düzeyinin 6-10 yıl mesleki kıdemli olan yönetici ve öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisans mezunu ve diğer yüksek lisans programlarından mezun olan yönetici ve öğretmenlerin derinden rol yapma boyutunda duygusal emek düzeyinin eğitim yönetimi yüksek lisanslı olan yönetici ve öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 7-10 ödüllü olan öğretmen ve yöneticilerin 1-3 ödüllü olan ve hiç ödüllü olmayan öğretmen ve yöneticilere göre örgütsel destek, yönetsel destek, adalet düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, doğal davranışlar ile ilgili davranışlarının yordanmasında örgütsel destek, öğretimsel destek, yönetsel destek düşük düzey bir etkiye sahiptir. Öte yandan Kaçamak ve Kocabaş (2019) tarafından yapılan çalışmada ise duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarıyla ilgili örgütsel destek düzeyi puanlarının açıklayıcılık gücü devlet okullarındaki öğretmenlerde orta düzeyde, özel okullardaki öğretmenlerde ise zayıf düzey etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İş yaşamında bireyleri yüzeysel davranışa yönelten etkenlerin belirlenip çözüme yönelik kurumsal stratejiler oluşturulmalı, çalışanlar arasında duygusal emek konusunda farkındalığı artırıcı çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Bunun yanında örgütün üstü düzey yöneticileri örgütsel destek mekanizmalarını etkili şekilde kullanabilecek stratejiler geliştirerek örgütsel desteğin iş performansına etkisi üzerine kurumsal bazda araştırmalar yapmalıdırlar. Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel destek düzeyleri branş, kamu okulları-özel okullar, okulun bulunduğu bölge, il gibi değişkenleri dikkate alınarak farklı araştırma desenlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel destek düzeylerinin ve örgütsel vatandaşlık, iş tatmini, işe bağlılık, işe geç kalma, işten ayrılma, iş yavaşlatma veya ağırlaştırma, tükenmişlik, motivasyon, özyeterlilik, iş ve aile yaşamındaki çatışmalar, iş arkadaşlarının desteği, veli desteği ya da katılımı kavramlarıyla birlikte inceleneceği araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Afzali, A., Motahari, A. A., & Hatami-Shirkouhi, L. (2014). Investigating the influence of perceived organizational support, psychological empowerment and organizational learning on job performance: An empirical investigation. *Tehnicki Vjesnik/Technical Gazette*, 21(3), 623-629.
- Alparslan, A., M. (2016). Emek işçilerinde fazladan rol davranışının öncülü: İş tatmini mi işyerinde mutluluk mu? *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(1), 203-215.
- Ashforth, B., E., & Humphrey, R., H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), 88-115. <https://doi.org/10.2307/258824>.
- Aslan, Y. (2023). Örgütlerde Duygusal Emek. M. Seyhan (Ed.), *Yönetim, Organizasyon ve Strateji Üzerine Araştırmalar* içinde (s. 49-69). Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub66>.
- Aslan, H., & Mert, İ., S. (2019). Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici rolü. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)*, 11(18), 1736-1772-<https://doi.org/10.26466/opus.544850>.
- Bağcı, Z., & Bursalı, Y., M. (2015). Duygusal emeğin iş performansı üzerindeki etkisi: Denizli ilinde hizmet sektöründe görgül bir araştırma. *KAÜ İİBF Dergisi*, 6(10), 69-90.
- Baridam, L. Q., & Oburu, C., E. (2020). Examining the concept of emotional labour in relation to employee performance. *The Strategic Journal of Business & Change Management*, 7(2), 240-248.
- Basım, H. N., & Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 19 (1), 77-90.
- Boz D. (2021). Duygusal emeğin iş ve işletme performansına etkisi: Kütahya ili örneği. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi (IJAR)*, 6(12), 125-138.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Z., H. (2022). Duygusal emek algısının iş performansı üzerindeki etkisinde iş stresinin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), 266-283. <https://doi.org/10.20491/isarder.2022.1379>.
- Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Diefendorff, J. M., Croyle, M., H., & Grosserand, R., H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Doğan, E., & Özer, E., K. (2021). Duygusal emeğin iş tatmini üzerindeki etkisi: Sosyal hizmet çalışanları üzerine bir araştırma. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 773-795. <https://doi.org/10.11616/asbi.955961>.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>.
- Erkol, H. (2022). *Eğitim Örgütlerinde Duygu Yönetimi*. Pegem Akademi.
- Eş, A., Mutlu, H., T., Zholdybekova, B., & Akçakale, C., Ş. (2023). Üniversite çalışanlarının algıladığı örgütsel desteğin iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Kazakistan örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 732-750. <https://doi.org/10.20491/isarder.2023.1615>.
- Grandey A., A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110. <https://doi.org/10.1037//1076-8998.5.1.95>.
- Gülaydın, M., & Aytas, G. (2020). Algılanan örgütsel desteğin duygusal emek davranışları üzerine etkisi: Afyonkarahisar'daki beş yıldızlı otel işletmeleri örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12 (4), 3433-3450. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.1050>.
- Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: Süreci ve sonuçları. *Kamu-İş*, 11(1), 167-184.
- Hinschberger, M., D. (2009). *The effects of organizational rewards, perceived supervisor support, and procedural fairness on employee attitudes and customer service outcomes* [Unpublished master's thesis, The University of Wisconsin Oshkosh].
- Hochschild, A., R. (2012). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- İpçioğlu, İ., & Bayram, P. (2022). Banka Çalışanlarının Algıladıkları Örgütsel Destek Üzerine Nitel Bir Çalışma. Z. Karacagil (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Güncel Tartışmalar 11* içinde (s.1078-1094). Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Kaçamak, N., & Kocabaş, İ. (2019). Devlet ve özel okul öğretmenlerinin duygusal emek ve algılanan örgütsel destek düzeylerinin karşılaştırılması. *Yıldız Journal of Educational Research*, 4 (1), 58-84.

- Kaur, S., & Luxmi, M. (2013). Does emotional labour influence burnout? *International Journal of Management & Information Technology*, 6(2), 784–793.
- Kaya, U., & Özhan, Ç. K. (2012). Duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3(2), 109-130.
- Kaymakçı, G., & Aybar, M., A. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılganlıklarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2153-2175.
- Köse, S., Oral, L., & TÜresin, H. (2011). Duygusal emek davranışlarının işgörenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi üzerine sağlık sektöründe bir araştırma. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 12(2), 165-185.
- Mann, S. (1997). Emotional labour in organizations. *Leadership & Organization Development Journal*, 18 (1), 4-12. <http://dx.doi.org/10.1108/01437739710156231>.
- Mishra, S., K. (2006). *What emotional labour is: A review of literature* (IIMA Working Papers WP2006-12-05). Indian Institute of Management Ahmedabad, Research and Publication Department.
- Mohamed, S. D. A., & Ali, M. (2015). The influence of perceived organizational support on employees' job performance. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(4), 1-6.
- Morris, J., A., & Feldman, D., C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *The Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010. <https://doi.org/10.2307/259161>.
- Nalçacıgil, E. (2023). Algılanan örgütsel destek ile duygusal emek ilişkisi: Sivil havacılık kabin memurları örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 24(2), 391-410. <https://doi.org/10.31671/doujournal.1269425>.
- Naqvi, F. (2012). Emotional labor in the education industry. *Management & Change*, 16 (1&2), 83-100.
- Oktuğ, Z. (2013). Algılanan örgütsel destek ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide algılanan örgütsel prestijün biçimlendirici etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (46), 370-381.
- Örücü, E., Hasırcı, I., & Öziş, F. (2022). Duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir Alan Araştırması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 1239-1252. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.983796>.
- Ötken, A. (2015). Algılanan örgütsel destek ve psikolojik sahiplenme arasındaki ilişki ve bu ilişkide örgütsel adaletin rolü. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(2), 113-140.
- Özer, H., G. (2019). *Algılanan örgütsel destek ve duygusal emek arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi].
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 2(18), 113–130.
- Özyılmaz-Misican, D., & Türkoğlu, N. (2019). Psikolojik sermayenin duygusal emek üzerine etkisi: Hizmet sektöründe bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 173-188. <https://doi.org/10.20491/isarder.2019.591>.
- Paksoy, H., M., & Özbezek, B., D. (2020). Örgütsel Davranış: Kavram ve Kuramlar. İ. Balkan (Ed.), *Örgütsel Davranış* içinde (s. 3-27). Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Panaccio, A., & Vandenberghe, C. (2009). Perceived organizational support, organizational commitment and psychological well-being: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 224-236.
- Polatkan, N., N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].
- Ramachandran D., Sudish, R., C., & Bansal, S. (2023). Qualitative review on emotions in workplace: A new challenge for managers. *International Journal Life Science and Pharma Research*.13(4), 32-44. <http://dx.doi.org/10.22376/ijlpr.2023.13.4.SP6.L32-44>.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714.
- Soares, A. (2003). Tears at work: Gender, interaction, and emotional labour. *Just Labour*, 2, 36-44. <https://doi.org/10.25071/1705-1436.174>.
- Taşdemir, D. D., Çekmecelioğlu-Gündüz, H. & Yıkılmaz, İ. (2019). Çok kültürlü ortamda çalışanların kültürel zekâ düzeylerinin duygusal emek gösterimlerine etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)*, 12(18), 719-740. <https://doi.org/10.26466/opus.584460>.
- Tekin, Ç., İ. (2021). Duygusal Emek. M. Ak (Ed.), *Örgütsel Davranış Üzerine Literatürel Analiz ve Ölçekler* içinde (s.35-54). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Terzi, A., R. (2005). İletişim ve Sosyal Etkileşim. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* içinde (s. 279-301). Pegem A Yayıncılık.
- Thomas, E. (2022). *The emotional labor of special educators: A mixed methods study* [Unpublished doctoral dissertation, West Chester University].
- Tsang, K., K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2(8), 1312-1316.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88, 87-108.
- Turunç, Ö., & Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 17(2), 183-206.
- Usta, I., & Akova, O. (2015). Örgütlerde Duygusal Emek. D. Küçükaltan, Ş. A. Tükel Türk & G. Ç. Gürkan (Ed.), *Örgütsel Davranışta Güncel Konular* içinde (s. 33-53). Detay Yayıncılık.
- Üren, S. G., & Çorbacıoğlu, S. (2012). Algılanan örgütsel desteğin örgütsel bağlılığa etkisi: İmalat sektöründe faaliyet gösteren bir işletme örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 29-52.
- Yang, C., & Chen, A. (2021). Emotional labor: A comprehensive literature review. *Human Systems Management*, 40(4), 479-501. <https://doi.org/10.3233/HSM-200937>.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yuvka, A., & Gül, İ. (2022). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel destek algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 75-97.
- Zapf, D. (2022). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237-268. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7).

## EXTENDED SUMMARY

The ability of organizations to manage human resources well depends primarily on understanding their feelings and thoughts based on the idea that employees are not machines, determining their basic needs and ensuring their motivation by taking into account the happiness and well-being of the employees, developing their belonging with the support provided by the organization to the employee, thus having the instruments that will help the organization achieve its goals and objectives and being able to use these instruments effectively. The organization should also support employees by creating a socio-psychological environment in which they can act comfortably, in addition to increasing their motivation qualitatively and work-oriented (Eş, Mutlu, Zholdybekova, & Akçakale, 2023).

Hochschild (2012: p.9) states that it is a reality of post-industrial societies that individuals now talk and interact with other individuals instead of interacting with a machine. When the characteristics of effective organizations are examined, it is observed that communication and interaction have an important place (Terzi, 2005: p.281). Wherever there is interaction and communication, it is an inevitable fact that emotions accompany them. In this respect, the behavioral patterns of organizational employees, which are formed by their interaction and communication with each other, are shaped under the influence of emotions. Emotions, which are an integral part of human life, have a significant share in the success of organizations and have become an important instrument in providing competitive advantage (Usta & Akova, 2015: p.35). Individuals who can manage their emotions become more compatible with both the society they live in and the organization they belong to. In order to manage emotions, the individual must first be aware of his/her own emotions. The stages of emotion management are summarized in three stages by Erkol (2022: p.32) as being aware of one's emotions, cognitively evaluating these emotions and transforming them into behaviors.

Although three dimensions of emotional labor are generally mentioned in the literature, it is stated that these dimensions are superficial role-playing behavior, deep role-playing behavior and sincere (natural) behaviors (Ashforth & Humphrey, 1993, Aslan, 2023: p.56; Hochschild, 2012: p.33; Özyılmaz-Misican & Türkoğlu, 2019; Usta & Akova, 2015). Superficial behavior involves the simulation of emotions that are not normally felt through the careful presentation of verbal or non-verbal cues such as body language, facial expression, voices, tone of voice, and can be defined as a conscious and careful role-playing behavior by controlling the employee's real emotions. The main purpose is to display the positive emotions, attitudes and behaviors that the organization expects from the employee. Superficial role-playing behavior is when the emotion felt and the emotion shown are different from each other and are simply reflected to the customer (Ashforth & Humphrey, 1993; Aslan, 2023: p.56; Hochschild, 2012: p.33; Yang & Chen, 2021).

Deep role-playing behavior is defined by Aslan (2023) as the employee seeing the behavior expected of him/her as an obligation and making great efforts to feel these emotions in real terms. The sincere (natural) behavior dimension is considered as the reflection or expression of the emotions that the employee really feels (Usta & Akova, 2015). Ashforth and Humphrey (1993) stated that employees often do not make an effort for the emergence of the emotions and behaviors expected from them, and in some cases, the emotions and behaviors of the employee may be the same as the emotions and behaviors they actually feel. In summary, sincere behavior is defined as the employee's reflection of the emotions and behaviors that he/she really feels without assuming any role, without forcing himself/herself and as he/she comes from within.

Organizational support, in the closest sense, is the perception of support that employees have for the organization they work for, and when examining perceived organizational support, the personal and subjective aspects of perception should be constantly taken into consideration (İpçioğlu & Bayram, 2022). According to Özdevecioğlu (2003), perceived organizational support is when employees feel safe in the organization and are aware of the power and support of the organization behind them. In the context of organizational support, it can be said that employees who are respected in the organization where they work, whose ideas are valued,

individual differences are treated with respect and who believe in justice within the organization feel better mentally with the positive judgments they develop, work more efficiently and their belonging to the organization increases (Ötken, 2015; Panaccio & Vandenberghe, 2009; Turunç & Çelik, 2010; Yuvka & Gül, 2022).

Educational organizations differ significantly from other organizations in terms of purpose, structure, process and climate dimensions (Derinbay, 2011). Especially in educational institutions, which are organizations where emotions are intense, there is a need for initiatives that will meet the wishes and expectations of teachers and strengthen their organizational commitment and belonging with the organizational support they perceive. Valuing employees' opinions, providing a peaceful and comfortable working environment, improving working conditions, listening to complaints and trying to find solutions, dealing with employees' problems one-on-one, appreciating and rewarding successes, which are among the most important elements of organizational support, are among the behaviors that should be exhibited by educational administrators.

The research is a descriptive research in survey model, quantitative research design. The population of the study consists of 41,638 teachers and 2997 administrators working in public schools in Bursa province according to 2022-2023 statistics. According to the Theoretical Sample Sizes Table, when the population size is 50,000, it is recommended that the sample size should be at least 381 with a sampling error of .05 (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). In the sample selection, simple random sampling method, which is one of the non-probability sampling methods, and voluntariness for the participants were taken as a basis, and 405 teachers and administrators working in Bursa participated in the study.

According to the results obtained from the study, it was concluded that teachers' and administrators' emotional labor levels were moderate, organizational support levels were partially high, and there was no significant relationship between teachers' and administrators' emotional labor and organizational support levels. It was found that there was a negative low-level relationship between organizational support and surface acting, instructional support and surface acting, managerial support and surface acting, and a positive low-level relationship between organizational support and natural behaviors, managerial support and natural behaviors.

Emotional labor levels of teachers and administrators differed significantly according to gender, school type, position (teacher, principal and assistant principal), professional seniority and educational status, but not according to the number of awards received. It was seen that the organizational support levels of teachers and administrators differed significantly according to the task and the number of awards received, but not according to gender, school type, professional seniority and educational status. It was concluded that the emotional labor levels of male teachers and administrators were higher than those of females in the superficial role-playing and deep role-playing sub-dimensions of emotional labor. In the superficial role-playing sub-dimension of emotional labor, it was found that teachers and administrators working in primary schools were higher than teachers and administrators working in secondary schools.

It was concluded that the level of emotional labor of school principals was higher than that of assistant principals and teachers, and the level of organizational support, instructional support, administrative support and justice of principals and assistant principals was higher than that of teachers. It was concluded that the level of emotional labor of managers and teachers with 21-25 years and 26 years or more of professional seniority was higher than that of managers and teachers with 6-10 years of professional seniority. It was concluded that the level of emotional labor in the deep role-playing dimension of administrators and teachers with bachelor's degree and other master's degree programs was higher than that of administrators and teachers with master's degree in educational administration. It was concluded that teachers and administrators with 7-10 awards had higher levels of organizational support, managerial support, and justice than teachers and administrators with 1-3 awards and no awards. Organizational support, instructional support, administrative support have a low level effect on the prediction of teachers' and administrators' behaviors related to superficial role-playing, deep role-playing and natural behaviors.

The factors that lead individuals to superficial behavior in business life should be determined and corporate strategies should be created for solution, and studies should be carried out to raise awareness among employees about emotional labor. In addition, senior managers of the organization should develop strategies that can effectively use organizational support mechanisms and conduct institutional-based research on the effect of organizational support on job performance. Different researches can be designed by taking into account variables such as teachers' emotional labor and organizational support levels, branch, public schools-private schools, region and province where the school is located. In addition, research can be conducted to examine teachers' emotional labor and organizational support levels together with the concepts of organizational citizenship, job satisfaction, job commitment, tardiness, turnover, slowing down or slowing down work, burnout, motivation, self-efficacy, conflicts in work and family life, support of colleagues, support or participation of parents.





## BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN TOPLUMSALLAŞMASI YOLCULUKLARININ HİKÂYELERİ

### STORIES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION STUDENTS' JOURNEYS OF TEACHER SOCIALIZATION

Özlem ALAGÜL

Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi  
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü  
[ozlemalagul@gmail.com](mailto:ozlemalagul@gmail.com)  
ORCID: 0000-0003-0806-866X

İpek HELEPLİOĞLU

[ipekhlp.651@gmail.com](mailto:ipekhlp.651@gmail.com)  
ORCID: 0009-0009-6098-2943

Nur Seda AY

[nursed200043@gmail.com](mailto:nursed200043@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-4019-903X

#### ÖZ

##### Geliş Tarihi:

21.09.2023

##### Kabul Tarihi:

28.10.2023

##### Yayın Tarihi:

29.10.2023

##### Anahtar Kelimeler

Anlatı araştırması

Beden eğitimi

Beden eğitimi  
öğretmen eğitimi

İş toplumsallaşması  
teorisi

Öğretmen

Toplumsallaşması

##### Keywords

Narrative research

Occupational  
socialization theory

Physical education

Physical education  
teacher education

Teacher socialization

Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleklerine hazırlanma süreçlerini anlamak için iş toplumsallaşması sürecini anlamının önemi üzerine çalışmaları uzun yıllardır yapılmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sürece pasif dahil edilmeleri, öğretmen eğitimi programlarında subjektif teorilerin devamlığında ısrar edilmesi ve öğretmen eğitimi programlarının standartları ve gerekliliklerini karşılamaya yönelik baskılar üzerine araştırmaların artırılmasına yönelik ihtiyaç devam etmektedir. Değişen şartlar ve öğretmen adaylarının özelliklerin Buradan yola çıkarak bu anlatı araştırmasının amacı; iki beden eğitimi öğretmen adayının öğretmen toplumsallaşması süreçlerini keşfetmektir. Daha spesifik olarak öğretmen adaylarının toplumsallaşma süreçlerindeki dönüşümlerini ve bu süreçteki farklı paydaşların rollerini derinlemesine anlamaktır. Kahramanın sonsuz yolculuğu yapısı ile analiz edilen veriler otoetnografi, lisans eğitimi boyunca tutulan akademik günlük, kültürleşme sürecini ortaya koyan video, fotoğraflar ve bireysel görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının kültürleşme süreçlerinde ailenin etkisinin destekleyici olabileceği gibi bu çalışmada engelleyici de olabildiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen, antrenör gibi spora yönlendirici aktörler de performans odaklı olmalarından dolayı öğretmen adayları ya spor ortamından uzaklaşmış ya da kendilerini onlara karşı güçlendirmek zorunda kalmışlardır. Öğretmen eğitimi programında bir öğretmen adayı farklı alan deneyimlerini öğretmenlik alanına dönüştürürken diğer öğretmen adayı mesleki yetkinliklerini artırarak toplumsallaşmasını tamamlamıştır. Toplumsallaşma süreci her bireye özgü olduğundan farklı paydaşlar işbirlikçi çalışarak öğretmen adaylarının toplumsallaşma sürecini kaliteli hale getirebilir.

#### ABSTRACT

The importance of understanding the process of occupational socialisation to understand the preparation of pre-service physical education teachers for their profession has been studied for many years. However, there is still a need for increased research on the passive involvement of pre-service teachers, the persistence of subjective theories in teacher education programs, and the pressures to meet the standards and requirements of teacher education programs. Given the changing circumstances and the characteristics of pre-service teachers, this narrative research aimed to explore the processes of teacher socialisation of two pre-service physical education teachers. More specifically, to understand in depth the transformations of pre-service teachers in their socialisation process and the roles of different stakeholders in this process. The data analysed with the structure of the hero's endless journey were collected through autoethnography, an academic diary, videos and photographs revealing the acculturation process, and individual interviews. In the acculturation processes of pre-service teachers, it has been revealed that the influence of the family can be supportive, but in this study, it can also be obstructive. Since sport-oriented actors such as teachers and coaches were performance-oriented, pre-service teachers either distanced themselves from the sport environment or had to strengthen themselves against them. In the teacher education program, while one pre-service teacher transformed their different field experiences into the teaching field, the other pre-service teacher completed their socialisation by increasing their professional competencies. Since the socialisation process will be unique to each individual, different stakeholders can make the socialisation process of pre-service teachers high quality by working collaboratively.

**Atıf/Cite as:** Alagül, Ö., Heleplioğlu, İ., & Ay, N.S. (2023). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmen toplumsallaşması yolculuklarının hikâyeleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı Özel Sayısı*, 59-73.

## Giriş

Beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsallaşmalarına odaklanan araştırmalar, beden eğitimi öğretiminin gerçeklerini çerçeveleyen sosyopolitik zorluklara ilişkin büyük bir anlayış sağlamıştır. Böyle bir yaklaşım, beden eğitimi hakkındaki inançların okuldaki resmi ve resmi olmayan etkileşimler yoluyla sosyal olarak inşa edildiğini gösterir (Richards vd., 2019). Birçok okulda beden eğitimi dersi marjinalleştirilmiş ve beden eğitimi öğretmenleri eğitimin ana merkezinde görülmeyen bir dersi öğretmeye yönelmek zorunda kalmışlardır (Laureno vd., 2014). Bu, beden eğitiminin önemini azaltan, kaynakları sınırlayan ve öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretme becerisini zorlayan mesajları içerebilir (Lux ve McCullick, 2011). Bu yüzden beden eğitimi paydaşlarının hepsinin işbirlikçi olarak çalıştığı, derinlemesine ve katılımcıların kendi bağamlarını anlamlandıracak araştırmalara ihtiyaç vardır.

Bireylerin meslek seçimlerinde kendilerini ifade edecekleri, yaşam boyu yapmaktan keyif alacakları ve kişiliklerine uygun mesleğe yönelmeleri hem toplumsal hem de bireysel anlamda önemlidir (Çelik ve Üzmez, 2014). Bu süreçte öncelikle aileler çocukların özelliklerine ve kendi beklentileri arasında bir denge sağlamalı, resmi mesleki süreç başladığında da bu alandaki aktörler (örneğin; öğretmen eğitimi programlarında öğretmen eğitimciler) mesleki alana dahil olan adayların beklenti, geçmiş yaşantıları ile gereklilikler arasında denge kurmalıdırlar (Curtner-Smith, 2008). Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenmeye ilişkin bilgilerini nasıl yapılandırdıklarının farkında olmalı ve başlangıçta sahip oldukları inanç ve değerleri yeniden gözden geçirmeleri ve çoğu durumda değiştirmeleri için onları etkilemenin yollarını bulmalıdır. Bunu yapmak için de, öğretmen adaylarının öğretmenleri ve öğretmeyi ilk olarak kendi okul deneyimleri sırasında öğrendiklerini bilerek hareket etmelidirler (Lawson ve Stroot, 1993). Bireylerin öğretmen topluluğunun etkin üyeleri haline gelme süreçlerini anlamaya çalışan süreç öğretmen toplumsallaşması olarak ifade edilebilir (Zeichner ve Gore, 1990). Buradan yola çıkarak öğretmenlik mesleğinin toplumsallaşmasını araştırırken bütün süreci ortaya koyabilecek yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Bu araştırma da beden eğitimcilerin iş güçleri olarak toplumsallaşmalarına dialektik bakış açısı sağlayan iş toplumsallaşması teorisi (Lawson, 1983; Templin ve Schempp, 1989) temele alınmıştır. Bu teori dialektik olarak geçmektedir çünkü bireylerin toplumsallaşma süreçlerini engelleyen öğelere karşı öznel teorileri ile mücadele etme gücünü veya öğretmenliğin ne olduğuna dair kişisel anlayışlarını geliştirmeyi tanımlar (Grotjahn, 1991).

Beden eğitimi öğretmen toplumsallaşmalarının iş toplumsallaşması bakış açısıyla yapılması iyi bir Beden eğitimci (Beden eğitimi öğretmen adayı, Beden eğitimi öğretmeni, beden eğitimi öğretmen eğitimcisi v.b.) olma sürecine girebilme ve devamlılığı sağlama ile ilgili anlayışı derinleştirir (Richards vd. 2016). Bununla birlikte sosyalleşme çalışmalarından edinilen dersler; daha etkili öğretmen işe alımları, eğitimleri ve devamlılığı olan mesleki gelişim pratikleri geliştirmek için çıkarımlar sağlar (Oliver ve Oesterreich, 2013; Richards vd., 2014).

İş toplumsallaşması teorisi birbiri ile ilişkili üç aşamadan oluşmaktadır (Lawson, 1983). *Kültürleşme aşaması*, beden eğitimi öğretmen adayının doğumdan resmi mesleki eğitim aldığı zamana kadar gözlem yaptığı, örnek aldığı öğretmenleri, antrenörleri, mentorleri, ailesi ve toplumsallaşmasına fayda sağlayan çevrenin tüm üyeleri ile etkileşimi sonucunda öğretmenliğin mesleğini analiz ettiği aşamadır (Templin ve Richards, 2014; Saçmalioğlu vd., 2017). Bu aşamada özellikle aileler ve antrenörler/beden eğitimi öğretmenlerinin rolü geleceğin öğretmenlerini oluşturmada çok önemlidir. Genellikle beden eğitimi öğretmenlerinin ikincil rolleri antrenörlük olduğundan öğrencileri spora yönlendiren bir konumları bulunmaktadır. Bu süreçte de sporcular arasında ayırım yaparlarsa ya da öğrencilerin/sporcuların kaybedecek ortamlar yaratırlarsa sporcuların bırakma eğiliminde oldukları görülmüştür (Bosselut vd., 2012). Kültürleşme süreci boyunca oluşturulan öznel teoriler beden eğitimi öğretmen adaylarının lisans programlarındaki kavrayışlarını ve inançlarını etkileyen beden eğitiminin amacına yönelik kişisel anlayışlarıdır (Richards vd, 2013). *Mesleki toplumsallaşma aşaması*, öğretmen adaylarının öğretmen olarak yetiştirileceği deneyimlerin tasarlandığı aşamadır (MacPhail vd. 2014). Resmi olarak mesleğe giriş yapılan ve meslek için gerekli olan rolleri, değerleri ve beklentileri içeren aşamadır. Bu aşamada öğretmen adayları kültürleşme aşamasından getirdikleri inançlarla yüzleştirilmedikçe ve bu inançlarına odaklanmış öğrenme deneyimleri yaşayarak konfor alanlarından çıkmaları sağlanmadıkça, öğretmen eğitiminde bu inançlarını değiştirmedikleri görülmüştür (Richards vd., 2016). Mesleki toplumsallaşma sürecinde öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve alan deneyimleri sınırlı kalmaması için sadece kurumların gereklilikleri ve beklentileri yönünde değil (Stroote vd, 1993), işbirlikçi yaklaşımlarla (Richards vd, 2019) yenilikçi uygulamalar

deneyimlemeleri sağlanmalıdır. Bir beden eğitimi öğretmeni eğitimcisinin mesleki gelişim ve öğrenmeye yatırım yapması ve bunu yenilikçi pedagojiler, rol model olma ve mentorluk yoluyla öğretmen adaylarına başarılı bir şekilde yansıtması, öğretmen adaylarının lisans programındaki deneyimlerini geliştirecektir. Buna ek olarak, okullarda öğretmenliğe geçtiklerinde yaşam boyu öğrenmenin takdirini ve gerekliliğini aşılama ve belki de mesleki sosyalleşmenin olumsuz yönleriyle mücadele etme potansiyeline sahiptir.

*Örgüt toplumsallaşması*, hizmet içi öğretmen olarak mesleğe başlanılan aşamadır. Burada öğretmenlerin yaşadıkları mesleki deneyim ve etkileşimler öğretmenleri şekillendirmeye devam eder. Diğer bir deyişle, okul, öğretilenleri ve öğretmenlerin okullardaki öğretmenlik rolünü anlamlandırıldığı süreçtir (Curtner-Smith vd., 2008). Bu aşamada, deneyimsiz öğretmenler okulların sosyal yapılarına ve öğretmen kültürüne dahil olurken öğretmen eğitimi programlarında öğrendiklerinden uzaklaşmaya başlayabilirler (Graber, 1989). Bu araştırmada öğretmen adaylarının toplumsallaşma süreçleri incelendiğinden kültürleşme ve mesleki toplumsallaşma aşamalarına odaklanılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmen toplumsallaşması yolculuklarında kültürleşme ve mesleki toplumsallaşma aşamalarına yönelik birçok araştırma yapılmış olmasıyla birlikte (McEntyre ve Richards, 2023), öğretmen adaylarının gerçek yaşam hikayeleri ile pratiklerinin içinde anlamlandırılmış sorgulamalar ve bilgilerin yapılandırılmasına yönelik araştırmalara ihtiyaç vardır. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın amacı; iki beden eğitimi öğretmen adayının öğretmen toplumsallaşması yolculuklarını keşfetmektir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

*Hikaye anlatmak, insanlık tarihi boyunca gerçekliği inşa etmenin kabul edilmiş bir yolu olmuştur (Fairbanks, 1996: 320)*

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen toplumsallaşması süreçlerini anlayabilmek ve tartışabilmek için, iki beden eğitimi öğretmen adayının deneyimleri iki ayrı durum çalışması olarak sunulmuştur. Bağlama bağlı vaka çalışmalarıyla aktarılan bilgi ve deneyimleri anlamak, insan araştırmaları için kilit öneme sahiptir (Flyvbjerg, 2006). Burada sunulan iki vaka çalışması, gerçek yaşam durumlarına gömülüdür ve bu da gerçekliklerimizin nüanslı bir perspektifini paylaşmamıza olanak sağlamıştır (Flyvbjerg, 2006). Gerçek hayatın belirsizliklerini ve karmaşıklıklarını sunmak için durum çalışmamız 'önemli bir anlatı unsuru içermektedir' (Flyvbjerg, 2006, s. 237). Anlatı yöntemleri kimlik inşasıyla yakından bağlantılıdır; bu da yerinde inşa edilir ve 'anlatıcıların kendi önemli noktalarını anlatmak için' seçtikleri sahnelerin, senaryoların, diyalogların ve diğer eylemlerinin analiziyle ortaya çıkarılır (Riessman, 2011, s. 324). Anlatılar aracılığıyla farklı durumları karşılaştırırken, 'bir sosyal değişim süreci hakkında argümanlar inşa edebiliriz' (Riessman 2011, s. 312). Dowling ve diğerleri (2015), anlatı yöntemlerinin beden eğitimi öğretmen eğitimi araştırmalarında, öğretmenlerin ve öğrencilerin özelliklerini ve hikayelerini incelemek için nasıl yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu araştırmada da anlatı araştırmasından Hayat hikayesi süreci hikaye anlatımı ile öğretmen adaylarının öğretmen toplumsallaşması sürecindeki deneyimleri detaylandırılarak anlatılmaktadır.

### Bağlam ve Katılımcılar

Araştırma iki beden eğitimi öğretmenin öğretmenlik mesleğine yolculuklarının hikayesini içerdiğinden yaşamlarındaki lisans eğitimine kadar geçen bağlamlar hikayelerinde yer almıştır. Mesleki toplumsallaşma aşamasını deneyimledikleri bağlam Türkiye'deki bir üniversitesinin Spor Bilimleri Fakültesi'nde geçirdikleri üç senenin sürecini kapsamaktadır.

Katılımcılardan Sevgi; kültürleşme aşamasında ortaokulda spora başlayan Sevgi, farklı branşlarda spor müsabakalarına devam ederek başarılar kazanmıştır. Lisede spor lisesine giderek mesleğe ilk adımını atmıştır. Ve mesleki toplumsallaşma süreci için Spor bilimleri fakültesi'nde lisans eğitimine başlamıştır. Araştırma sürecine başladığında üniversitenin ikinci sınıfına devam etmekteydi. Mezun olana kadar geçen iki senelik süreç boyunca sporculuktan e-sporculuğa ve oyunlaştırma uzmanlığına kadar geçen mesleki toplumsallaşma sürecini tamamlamıştır.

Diğer katılımcı Pelin; ortaokulda başladığı aktif spor yaşantısını üniversiteden mezun olana kadar devam ettirmiştir. Bu süreçte mesleki toplumsallaşma aşamasında Spor bilimleri fakültesine başlamıştır. Üniversitenin ikinci senesinde Kariyer planlama dersi aldığı süreçte araştırmaya dahil olmuştur ve çeşitli alan deneyimleri ve yetkinliklerini geliştirerek mezun olana kadar geçen iki senelik sürede araştırmalarını sürdürmüştür.

## Veri Toplama

Araştırma sürecinde her iki öğretmen adayı da ayrı ayrı *akademik günlük* tutmuşlardır. İki sene boyunca devam eden bu akademik günlüklerde; mesleki toplumsallaşma sürecinde yaşadıkları lisans programı içindeki mesleğe yönelik tutum, edindikleri bilgiler, paydaşları ile olan etkileşimleri ile ilgili yansımalarını yazmışlardır. Bununla birlikte akademik danışmanları ile yaptıkları akademik dönemlerin başında ve sonundaki *bireysel görüşmeler* ile kariyer planlamalarındaki süreci paylaşmışlardır. Kültürleşme sürecini anlamak için de; *otoetnografi* videoları hazırlamışlardır. Bu videolarda lisans sürecine kadar olan yaşantılarında mesleğe yönelmelerinde etkili olan olayları, yaşamlarındaki aktörleri anlık kesitler ile paylaşmışlar, bu aktörlerle (öğretmen, aile üyeleri) görüşmelerini videolarına eklemişlerdir.

## Veri Analizi

Bütün veriler bir araya getirilerek Joseph Campbell'ın Kahramanın Yolculuğu (Campbell, 1990; Vogler, 2014) modeli ile analiz edilmiştir. Bu modelde; tüm hikayelerin işlevi olan insanı bir kahraman arketipi üzerinden kendisini bir yolculuğa çıkarmaktır. Bu sembolik modelde kahraman bir çağrı olarak yolculuğa çıkar, yolculuğu süresince türlü sınavlardan geçerek olgunlaşır ve kazandığı yeni kimlik ve bakış açısıyla tekrar yaşamına geri döner (Campbell, 2008). Bu yolculuk belli aşamalardan oluşur. Campbell'ın 17 aşamalı olarak ortaya koyduğu modeli Vogler Kahramanın Yolculuğu modeli adı altında 12 aşama üzerine kurmuştur (Vogler, 2014). Bu 12 aşama ; Sıradan Dünya, Maceraya Çağrı, Çağrının Reddi, Mentor ile Tanışma, İlk Eşiği Geçiş Müttefikler, Düşmanlar, Mağaranın Derinliklerine Yaklaşmak, Çile, Ödül, Dönüş Yolu, Diriliş, İksirle Dönüş aşamalarıdır. Kahraman yolculuğa bu Sıradan Dünyanın terk edilmesiyle başlar, dönüş aşamasıyla bu yolculuğu sonlandırır. Bu araştırmada da; öğretmen adaylarının ilk spora/beden eğitimi alanına yöneldikleri maceraya çağrı ile başlayıp mesleki toplumsallaşma (lisans eğitimi) sürecine kadar geçen dönüşüm sürecini ilk döngü, mesleki toplumsallaşma sürecinde yaşadıkları ilk maceraya çağrı ile de (Sevgi için birinci sınıfın sonundaki gönüllülük projesi, Pelin için ikinci sınıftaki kariyer planlama dersi) ikinci dönüşüm süreçleri analiz edilmiştir. Öncelikle bütün veriler bir araya getirilerek katılımcıların kendileri tarafından okunmuş, döngü basamaklarına uygun şekilde hikayelendirilmiştir. Ardından akademik danışman (makalenin ilk yazarı) ile bu döngüler üzerine tartışılmış ve fikir birliğine varılana kadar döngü basamakları üzerine analiz devam etmiştir. Sonuçta da bütün bulgular hikaye anlatımı ile katılımcıların kendi sesleri ile yazılmıştır.

## Bulgular

### Sevgi'nin spordan Espora, Espordan dijital öğretmenliğe yolculuğu

Sevgi'nin Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni olabilmek için girdiği toplumsallaşma sürecinde rol model aldığı öğretmenleri; değer veren, birey olma yolculuğuna katkı sağlayan, öz saygısını artıran, iyi birey yetiştirmeye yönelik olan davranışları, öğretmenlerini rol model olarak benimsemesine etki etmiştir. Bununla birlikte aktif olarak yer aldığı spor ortamlarında başarılar elde etmesine rağmen kendini bu alana ait hissedememesi fakat e-spor ile kendini rol modellerinden öğrendiği kendine değer verme, çabasının karşılığını almış olmasıdır. Mesleki toplumsallaşma sürecinde ise iyi olduğu alan olan e-sporu alan uzmanı aracılığı ile oyunlaştırmaya dönüştürerek öğretmenlik mesleği ile birleştirmiştir. Üniversitedeki derslerde dijital asistan olarak yer alarak öğretmenlik mesleğine hazırlanma yolculuğunu tamamlamıştır.

## Öğretmenliğin ilk ateşi: “Mehmet öğretmenim bana inanıp benim için çaba göstermesi ileride onun gibi bir öğretmen olma isteğimi ortaya çıkardı”

Ailemin üç çocuğunun en küçüğüydüm. Babam işten çıkarılmış ekmeğe satmaya çalışıyor, annem de geçimimizi sağlayabilmek için simit satıyordu. Ben ise ders çıkışlarında ve sabahları anneme simit satmasında yardım ediyordum. Hayatım hep böyle ilerleyecek sanıyordum (sıradan dünya). Bir gün beden eğitimi dersinde parkur çalışması yaparken Mehmet öğretmenimin “Bu kız tam bir atletizm sporcusu olur” demesiyle küçük bir kız çocuğu olarak ilk defa kendi varlığını hissetmişim. Gelecekte iyi bir sporcu olabileceğimi, istersem okuldaki atletizm antrenmanlarına katılabileceğimi söyledim (maceraya çağrı) Mutlulukla hemen kabul etmişim. Her gün antrenmanlara gitmek, farklı mekanlarda koşmak bana o kadar iyi geliyordu ki kendim için bir şeyleri başarabileceğime inanmışım. Bir süre sonra annem spor yapmama karşı çıkmaya ve önüme engeller koymaya başladı Çünkü anneme artık daha az yardım edebiliyordum. Aynı zamanda da abim de geç saatlerde antrenmana gittiğim için kızdıyordu. Annem bir gün “kız çocuğu spor yapıp ne olacak ki, işe yarar bir şeylerle ilgilenen...bana yardım ediyordun, ben artık her şeye yetişemiyorum” diyerek artık antrenmanlara gitmemeye izin vermedi (çağırının reddi).

Ben ağlayarak Mehmet öğretmenime “ben antrenmanlara gelmeyi, yarışmalarda olmayı çok istiyorum ama ailem artık karşı çıkıyor. Ben koşmak istiyorum” dedim (rehberle karşılaşma). Bu yaşananlar sonrasında Mehmet Öğretmenimin annemi ikna edebilmek için sürekli annemden simit almaya geldi, anneme ara ara “Kızını antrenmanlara kaçıracam, müsabakalara çıkaracağım” sözleri ve bana çok inanıyor olması annemi de yumuşattı ve ben antrenmanlara tekrar geri döndüm (İlk eşliği geçiş) Öğretmenimin bu davranışı o fark etmese de benim geleceğimde ne meslek yapmak istediğimi fark ettirdi. Benim her koşulda ilk defa bir büyüğüm yanımda olmuştu ve desteklediğini hissettirmişti. “Evet ileride öğretmen olacağım” dediğim ilk gündü.

Herşey iyi giderken Mehmet öğretmenimin tayini çıktı. Çok üzülürüm ve antrenmanlara gitme hevesim yok oldu. Sanki onun sayesinde kazandığım kendime güvenim ve inancım da onunla birlikte gitmişti. Atletizmi o gün bıraktım (sınavlar). Onun bana verdiği değer bana güç vermişti ama şimdi yine aynı sorunlar olacak diye düşünmüştüm. Okulumuza yeni gelen Aylin öğretmenim ilk olarak renkli eşofmanları, neşeli kişiliği ile beni kendine çekmişti(müttefikler). Spor yapmıyordum ama beden eğitimi dersinde hep aktiftim. Bu derslerde beni gözlemleyen öğretmenim beni Hentbol takımına almak istedi. Annem yine istememişti (sınavlar). Öğretmenim bu sefer benim çok değerli bir sporcu olduğumu, hatta ileride başarılar kazanabilecek biri olduğumu söyleyince annem ikna oldu. Ben de bana bu kadar inanan, değer veren bir öğretmenle karşılaştığım için antrenmanlarda çok çabalayarak devam ediyordum ve ben de böyle öğretmen olmak istiyordum dedim. Çünkü her zorlukta hep öğretmenlerim bana değer vererek yanımda olmuşlardı.

Bu sefer maçlardan maddi ödüller de kazanmaya başladık ve anneme bu ödülleri verdiğim için o da destek olmaya başlamıştı (müttefikler). Hatta bantbolda şehrimize birincilik kazanmıştık. Bende çok mutlu olmuştum. Ama rekabet ortamı artıp daha iyi takımlarla mücadele etmemiz gerekince takıma öğretmenimiz yeni oyuncular almaya başladı (mağaranın derinliklerine inmek). Daha önceden tanıdığı sporculara verdiği değer ve önem bizden fazla olmaya başladı. Böylelikle ilk başta hep aradığım değer verme ve takım olma ruhu kalmamıştı ama spor yapabilmek için mecbur devam ediyordum (çile). Kendi değerimi kendim belirleyebilmem, verdiğim çabamın karşılığını alabilmek için arayıştayken karşıma espor çıktı. Abim oynarken ben de öğrenmeye başladım. Kısa sürede kendimi geliştirerek maçları kazanmaya başladım. Fark ettim ki motivasyonumu kendi çabamla sağlayabiliyor, takım ruhunu burada da yaşayabiliyordum. Başarısız olsam bile bunu deneyim olarak görebiliyor ve diğer takımlarda olduğu gibi bırakmak aklıma gelmiyordu. O zaman anladım ki spor takımlarımda hep antrenörler oyunculara farklı değerler verdiğinde ve rekabetten dolayı insana özgü duyguları yok saydıklarında ben o ortamda olmayı istemiyordum. Bu kararlılıkla ileride değer ve ahlaki özellikleri yüksek bir öğretmen olmak için spor lisesine sınavlarına girdim ve kazandım(Ödül).

Spor lisesinde yine farklı takımlarda sporcu olarak yer aldım ve hep rekabetin olduğu ortamlar beni spordan gittikçe soğuttu. Öğretmenliğin farklı olacağına inancım ise Mehmet ve Aylin öğretmenimden öğrendiğim değer verme, özellikle Aylin öğretmenimin bir kadın olarak kendi ayakları üzerine duran bir birey olması, iyi insan yetiştirmeye katkıları sayesinde büyüyerek devam etti (dönüş yolu).

Beden eğitimi öğretmeni olma yolundaki kararım lisede daha da netleşmişti. Sporculuk başarı verse de ben rekabetçi ortamda, başarı kriterinin tek tarafa verilmesi yerine çabamın, işbirliğinin olduğu, değerli hissettiğim bir yaşam istediğim için kendi kafamda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olmak istediğimi netleştirmiştim. Spor Lisesini 1.likle bitirdiğim için de ek puan kontenjanı ile avantajım vardı. Fakat ailem çok karşıydı ve benim haberim olmadan oldukları şehirdeki üniversitede Hemşirelik okumam için tercih işaretlemişlerdi (Diriliş). Aynı şekilde bundan 4 sene önce de ablam annemin zorlu ile Matematik öğretmenliği yerine

Hemşireliği tercih etmek zorunda kalmıştı fakat bir türlü yaptığı meslekte mutlu olamamıştı. Bu yüzden beni başaracağıma inandırır ve “ne olmak istiyorsan onu ol, bir ömür içerisinde mutsuz olduğun meslek yapılmaz bak halime feyz al” dedi. Ailemden gizli ablamdan yolculuk paramı alarak şu anda okuduğum şehirdeki üniversiteye geldim ve özel yetenek sınavlarına girdim. Hayatımda ilk defa tek başıma yolculuk yapmış, bilmediğim bir şehirde en büyük zorluğumu, ailemin destek olmamasının psikolojik baskısı ile üniversiteyi kazanmış hatta öğrencilik kaydını da yaptırmıştım. Bu sefer de ailemle rekabet etmek zorunda kalsam da öğretmen olma yolunda lisans eğitiminin kabulünü alarak yoluma devam ediyordum (İksirle dönüş).

### **E-spor oyuncusundan dijital öğretmenliğe farklı alan deneyimleri yaşayarak geçiş**

İstedğim okula kayıt yaptırdığımı öğrenen annem uzun süre benimle konuşmadı ve maddi olarak ailemden hiç destek almadım. Üniversiteye başladığımda hem bu psikolojik savaş hem de tek başıma olmanın verdiği boşluk ile sadece espor ile ilgilenerek 1,5 yıl verimsiz şekilde geçti. Hedefim iyi bir eğitimci olmak başarıya giden, çabalayan öğrenciler yetiştirmeyi öğrenmek iken kendim için hiçbir akademik çalışmadan yapmamıştım. Bütün başarılı, değerli bissetme duygularımı espor ile tamamlıyordum. Pandemi ile birleşince bu durumum sadece oyun oynamak, yatmak, yemek yemek ve online derslere katılmak ile zaman geçirirken (Sıradan dünya). Bir gün derste öğretim elemanı (sonradan rol modelim oldu) “Çocuklar nasıl gidiyor? Eğer beni sorarsanız o kadar yoğun çalışıyorum ki 2 dakika boş zamanım bile yok”dedi (Maceraya çağır). Bu hocamız artık meslek sahibi olmasına rağmen hala kendi gelişimi için çaba sarf ediyordu. Bu cümlesi beni çok fazla düşündürdü bir anda onun gibi olmak istediğime karar verdim çünkü hem meslek sahibi hem de hala yeni şeyler öğrenmek için çalışıyordu. Yaş bizden büyük olmasına rağmen yeni bilgileri keşfediyordu. Verdiği ödevler diğer hocalarımızdan farklı olarak bizi keşfetmeye, farkındalıklarımızı ortaya çıkarmaya yönelikti. Örneğin; otoetnografi ödevinde yaşamımızın dijital hikayesini yapmıştık. Dersin hocası ve sonradan akademik danışmanım olan hoca bana Aylin Öğretmenim ve Mehmet öğretmenimi anımsattı. Farklı bir noktası da vardı sporcu yetiştirmek değil, alanımızla ilgili donanımlı bireyler yetiştirmeyi tüm çabası. Ama bu kadar yoğun çalışmayı yaşantımda istiyor muydum emin olmadığım için sessiz kaldım (Çağrının reddi). Yaşantımda her geçen gün sadece e-spor oyunları olmasından sıkılmaya başlamıştım ve alanıma yönelmek istediğim de artıyordu ve bir gün hoca ile konuşmaya gittim. Kendi deneyimleri beni çok etkiledi ve benim espora olan sevgimi görünce bana beden eğitimi ile oyunlaştırmayı birleştirebileceğimi önerdi (Rehberle karşılaşma).

Oyunlaştırmayı araştırmaya başladığımda özellikle eğitimde kullanımı ile ilgili içerikler beni çok heyecanlandırdı. Esporu artık eskisi kadar oynamak istemiyor onun yerine sürekli araştırma yapıyordum beden eğitimi ve oyunlaştırma üzerine (İlk eşiği geçiş). Oyunlaştırma alanında Türkiye’deki en büyük derneği sürekli takip ediyor ve sosyal medya içeriklerine yorumlar yapıyordum. Bir gün dernek başkanından oyunlaştırma ile ilgili yapılacak bir etkinliğe katılmak istersen ücretsiz bilet verebileceğini söyleyen bir mesaj aldım (Müttefikler). Bu mesajla başlayan oyunlaştırma öğrenme sürecimde dernek için gönüllü olarak seçildim ve eğitimler aldım. Gönüllü olarak derneğin çalışmalarında aktif olarak çalışıyorduk (Sınavlar). Bilmediğim çok bilgiyi çok kısa sürede öğrenmek zorunda kalıyordum ve çok etkinlik olduğu için gününün çoğunluğu dernek ile ilgili çalışmalara ayrılıyordu (Sınavlar). Bir yandan da dijital öğrenme tasarımı üzerine çalışan bir dernekte daha gönüllü olarak kabul almıştım. Orada da öğrenci öğrenmesine yönelik dijital içerikler hazırlıyorduk ve çok heyecanlanıyordum beden eğitimi ile ilgili üretim yapabildiğince (müttefikler)

Aynı zamanda üniversitede bir derste oyunlaştırma ve dijital öğretim tasarımı ile ilgili öğrendiklerimi ekran mentor ekibi ile birlikte çalışıp bir araştırma yaptık. Bu süreçte kendi alanımdan akranlarımla bir araştırma süreci yönetmeyi ve danışman hocamızın yönlendirmesi (müttefikler) ile bunları öğretime nasıl dahil edeceğimizi öğrendik. Bu sürecimizi de uluslararası bir kongrede sunum olarak farklı alandaki uzmanlar ile paylaştık (Sınavlar). Çok zorlandığımız bir süreç olsa da kendi alanımızdaki oyunlaştırmayı kullanmayı öğrendiğim için öğretmenlik yolculuğuma başarılı bir katkıda bulunmuşum.

Bu süreçte oyunlaştırma derneği ile çalışmalarımız devam ederken artık yapabileceğimizden çok fazlasını istiyordu yöneticilerimiz. Hepsine yetişmemiz mümkün olmuyordu ve aklımda hala devam etmeli miyim sorusu oldu (Mağaranın derinliklerine inmek). Fakat yakında uluslararası bir bakışta yapılacak ve çok büyük şirketler ve yarışmacılar ile bir arada olacak olmak beni hala çok heyecanlandırıyordu. Yarışmanın dijital kısmının tüm sorumluluğu bendeydi. Son dakikaya kadar herşey mükemmel giderken son gün biri bütün sistemi sildi. Ekibinde çok büyük problem oldu ve benim gönüllü olarak yaptığım sistemi başka birine yüklü miktarda para vererek yaptırma kararı alındı. Buna çok üzülüm çünkü hem beni görmezden gelmiş oldular hem de ben aylardır gönüllü olarak çalışırken eğer böyle bir ücret verilebiliyorsa bizlere neden teklif edilmediği sorusu aklımda dolanıp durdu. Bu durum bana eski günlerimi hatırlattı ve değer bilinmezlik hissini tekrar hissettirdi. Tek gün içinde sistemi tek başıma bir daha kurdum ama o yarışmadan sonra da gönüllülüğümü bıraktım (Çile) Ama bu yarışmada ve gönüllü ekibinde olmak bana birçok alandan uzmanlarla tanışma imkanı vermişti. Aynı ekipten ayrılan farklı uzman hocalarla çalışmaya devam ettik. Hatta

*yarışmada beni tanıyan çok ünlü bir uzman bana ücretsiz şirket eğitimlerine katılma hakkı tanıdı (Ödül). Ben de hem eğitimlerine katıldım hem de bir süre sonra onların da dijital sistemlerini yönetmeye başladım.*

*Son sınıfa geldiğimde; öğretmenler ile ilgili bir dernekte dijital eğitimler ve organizasyonlar düzenlemek için çalışmaya başladım. Hem artık beden eğitimi alanından uzmanlar ile tanışıyor ve hangi yönlerimi daha geliştirmem gerektiğini anlıyordum hem de onların projelerinde yer alarak kendime öğretmenlik yolunda iyi örneklerle çalışma fırsatı yaratıyordum. Bir yandan da bugüne kadar edindiğim oyunlaştırma bilgilerimi beden eğitimi alanı ile birleştirdiğim bir proje yapma fırsatım oldu. Danışman hocam ile birlikte üniversite öğrencilerini kapsayan, 3 ay boyunca online bir platformda oyunlaştırma ile fiziksel etkinlik davranışlarını artırma üzerine odaklandığımız projede çalıştık. Uygulama süreci çok iyi gitmesine rağmen projenin yazma aşamasını bir türlü tamamlayamadım. Ve üniversite mezuniyetimden sonra işler umduğum gibi gitmedi. Hayalim olan öğretmenlik mesleği için yaptığım başvurular olumsuz olarak değerlendirildi. Olumlu olan işler ise ev kârama bile yetmeyecek kadar azdı. Bu süreçte hala dijital tasarımlar yapmaya devam ettim ve oradan bir gelir elde etmeye başladım. Yüksek lisans yapmak istiyordum fakat puanım düşüktü. Ayrıca ailemle yaşadığım için annemin bütün sağlık sorunları ile ben ilgilenmek zorunda kaldım. Hayatımı yine ertelemek durumunda kaldım. Şimdi dijital tasarımlarım ile birlikte öğretmenlik yaşamıma hazırlık yapıyorum. Yüksek lisans içinde dil ve ders çalışmaya başladım er geç inandığım ve hedefim olan şeyi elde edeceğim. (Diriliş).*

*Üniversitede geçen dört senede beden eğitimi öğretimine katkıda bulunabilecek farklı bir çok alanın içinde var olmak bana farklı bakış açılarını da öğrenme fırsatı verdi. Her ortamda bireye değer verilen işlerde olmanın önemini gördüm. Ve ne olursa olsun yılmadan ayakta kalmayı öğrendim. İlk kez kendim olmuştum, varlığımı bulmuştum bana inanan insanlar ve yaptığım işleri övgüyle anlatan insanlar vardı. Bütün bu yaşadığım deneyimler sayesinde ikigainin ne olduğunu anlamlandırmış fakat hala eyleme geçememiş bir Sevgi olarak var oldum. Şimdi ne kadar aktif olmasam da kendimi bulmuş olmanın mutluluğunu yaşıyorum. En azından ilkokuldaki o minik kıza verdiğim sözü tuttum... (İksirle dönüş)*

### **Pelin'in sporculuk yönelimli başlayan yolculuğunun yetkinliklerle dolu bir öğretmen adayı olarak tamamlanması**

Pelin ortaokulda sporculuk ile başladığı ve milli takıma kadar yükseldiği kültürleşme sürecinde, performans dünyasının yaşattığı hayal kırıklıkları ve baskılara direnme ile kültürleşme sürecini tamamlamıştır. Mesleki kültürleşme aşamasında ise; sporculuk devam ederken kariyerinde öğretmenliğe doğru yönelimi üniversite ikinci sınıfta aldığı bir derste kariyer planlaması üzerine odaklanınca yapmaya başlamış ve sporculuğunun önüne yetkinliklerini geliştiren bir öğretmen olarak devam ederek tamamlamıştır.

### **Hedefi olan bir Pelin'i ailesi de antrenörü de karşı gelse kimse yıldıramaz**

*"11 yaşında utangaç, kendi halinde, fazla arkadaşı olmayan, tek işi okula gitmek ve ders çalışmak olan bir çocuktum. (sıradan dünya) 12 yaşına geldiğimde Ortaokula yeni başladığım zamanlar bir gün tenfüste arkadaşlarımla öylesine basketbol oynarken o gün hayatımın değıştiği şimdiki Pelin'i bulmamı sağlayan bir adım olacağını aklımdan bile geçmeyeceği bir gündü. Her şey arkadaşlarımla basketbol oynarken okulumuzun beden eğitimi öğretmeni Selcan öğretmenimin dikkatini çekip, bana fiziksel özelliklerimin yaştlarıma göre daha gelişmiş olmasının avantajı ile beni basketbol takım seçmelerine davet etmesiyle başlamıştı (Maceraya çağrı).*

*Fakat daha önce bir takımda oynamamış olmak beni biraz tedirgin ediyordu. Ayrıca sadece ders çalışmak olan bir düzenim varken o düzenden çıkmak kolay olmayabilirdi ki ailem de bu şekilde düşünüyordu (çağrının reddi) Selcan öğretmene bunları söyleyerek takıma gelmeyeceğimi söylesem de o mutlaka seçmelere girmem konusunda ısrarcı oldu ve hatta ailemle de o konuştu. (Rehberle karşılaşma) Sakinliği, bana inanması ve yol gösteren tavrı beni çok etkilemişti. O yüzden takım seçmelerine giderek hayatımın ilk aktif sporculuğuna başlamış oldum (İlk eşiği geçiş).*

*Basketbol yeni arkadaşlar edinmemi sağlamış, başarı elde ettikçe özgüvenimi arttırmıştı. Başarılarım arttıkça Selcan öğretmenimin yönlendirmesi ile bir spor kulübüne burslu basketbolcu olarak transfer oldum. Bu süreçte performans sporundaki rekabet, yoğun antrenman programları endişe yaratsa da (sınavlar), antrenör ve takım arkadaşlarımla destekleri ile (müttefikler) benim adapte olmamı kolaylaştırdı. Fakat hem yoğun antrenman temposuna devam etmek hem de derslerimde başarılı olmam gerekiyordu. Çünkü basketbol oynadığım için yorulup derslerimi aksatsaydım ailem basketbolu bırakmamı isteyebilirlerdi. Bende onlara fırsat vermemek için daha çok çalışıyor ve notlarımı yükseltiyordum (mağaranın derinliklerine yaklaşmak). Basketbol bana bu kadar iyi gelip, burada yükseliyor olmama rağmen il dışında maça gitme zamanı olunca en büyük sorun olarak ailemin buna izin vermedi*

(Çile). Diğer aile üyelerim ve ben asla babamı ikna edemedik. Fakat vazgeçmedim. En sonunda destekçim olan antrenörlerim ve Selcan öğretmenim babamla konuşup yanımda ebeveyn olması koşuluyla maçlara gitme iznini aldılar. Hem kendi çabalarım hem de öğretmen ve antrenörlerimin desteği sayesinde Basketbola başlamadan önceki özgüvensiz, çekingen olan halim kalmamış kendine güvenen, çalışkan, düzenli ve mutlu bir insan olmuştum (Ödül).

Bende bana ıstık olup kalbime dokunan öğretmenlerim ve antrenörlerim gibi, başka çocukların kalbine dokunmak istiyordum. İşte o zaman beden eğitimi öğretmeni olma düşüncesi kafamda ilk tohumunu vermişti. Ortaokul son sınıftayken milli takım seçmelerinin olduğu bir turnuva vardı. Önümdeki bu yeni sınavımda hem çok heyecanlanmış hem de performansında en iyisini yapmak için çabalamıştım. Ve milli takım kampına seçilmiştim. Artık babam da başarıyı kabul ettiğinden bu sefer tek başıma şehir dışına gitme için vermişti. Rekabet dolu bir kamp sürecinin sonunda milli takıma seçildiğim haberini aldım. (Dönüş yolu).

Elde ettiğim başarıya odaklanmışken 1 hafta sonra gelen resmi yazıda antrenörüm milli takım listesinde adının olmadığını söyledi. Yaşadığım üzüntü kendimi yine çekingen hissetmeme neden oldu ve uzun süre nedenini anlamaya çalışarak zaman geçti. Ta ki liseye bir sene sonra başladığımda aslında milli takım listesinden ismimi kendi antrenörümün değiştirdiğini öğrendiğimde bütün oluşturduğum anlamlar yıkılmıştı. Yaşadığım hayal kırıklığı en çokta öğretmenliğe yönelik ilk tohumu bana atıran antrenörlerimin davranışlarının hayallerimi almasından kaynaklıydı (Diriliş).

Bunu öğrendikten sonra, kulübü bırakmak yerine benim yerime milli takıma giden takım arkadaşlarımla ve antrenörümün bana yaptığı haksızlığa karşı daha çok hırslanmışım ve keşke yapmasaydık dedirtmek için hem derslerimde hem antrenmanlarda daha çok çabalayarak performansımı arttırdım. Böylece dönüşümüm başladı. Bir sene sonra performansımın dolayı 1. ligde profesyonel olarak anlaşma yaptım. Artık yeteneğimi kanıtlamıştım. Bütün bu süreçte sporda elde ettiğim başarılar, mutluluklar ve ağlamalar ile artık basketbolun benim bir parçam olduğunu hissetmiştim. Bu arada spor bu kültürü ve sevgiyi de başka insanlara vermek istediğimi düşündürüyor, antrenör ve beden eğitimi öğretmenlerinin bireyin spor hayatındaki önemini anlıyordum. Çünkü spora başlarken destekçim olan antrenörüm bir anda en büyük haksızlığı yapan kişi olabiliyordu. Bu yüzden başkalarının spor yapmasına teşvik etmek ve adaletli olarak sporcular yetiştirmek istiyordum. İşte o zaman Beden Eğitimi öğretmeni olmak için düşünceler netleşiyordu. Üniversitede Spor Bilimleri Fakültesi'nde okumaya hak kazanarak yeni bir yolculuğuma hazırardım (İksirle dönüş).

### **Sporculuk iyiydi fakat öğretmenlik için yeterli miydi?**

İstedğim bölümü kazanma mutluluğu ile aktif olarak spora ve derslerime devam ediyordum. Bu süreçte amacım gerekli koşulları sağlayarak (KPSS, sözlü sınavları v.b. kazanarak) devlette çalışan iyi bir öğretmen olma (Stradan dünya). 2. sınıfa geldiğimde ise seçmeli derslerle ilgili yakın arkadaşımınla kararsızdık. Yararlı ama zor olmayan bir ders bulmaya çalıştık. Kontenjanı açık olan ve bize değişik gelen kariyer planlama dersi vardı. Fakat dersin eğitimi alanında iyi ve kaliteli olsa da öğrencilere göre zorlayıcı biriydi. (maceraya çağrı) Bu dersi alırsam zorlanacaktım. Ayrıca üst sınıflardan bu hocamızın derslerinin kolay olmadığı çok zor geçildiği hakkında birçok şey duymuştum. (Çağrının reddi)

Bir gün okulda dersin hocası ile karşılaştım ve tereddütlerimi ona söylemeden sadece dersin sürecini sordum çünkü bir anda aklıma antrenörümle yaşadığım süreç geldi geçmişte yaşadığım. Anlattıklarından kendi kariyerimi planlamak için bir fırsat olduğunu fark ettim. Ve aslında sadece kariyerimizi planlarken dersin hocasının bize destek olacağını, kendi yaşamımızın sorumluluk ve kontrolünü almamızda rehberlik edeceğini hissettim (Rehberle karşılaşma). Eve geldiğimde öğretmen aday arkadaşımı arayarak ona konuşmalardan bahsettim ve ortak fikirle karar verip bu ders kaydımızı tamamladık ve dersi almaya başladık. (İlk eşliği geçiş)

Kariyer planlama dersinde o güne kadar diğer derslerde kullanmadığım bazı bilgiler (Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile bağlantı eylem planları hazırlamak, otoetnografi yöntemi ile toplumsallaşma hikayemizi yazmak, cv hazırlamak v.b.) ile karşılaşmıştım. Yaratıcılık ve ürün ortaya koyduğum projeler üretmem gerekiyordu. Bu da beni zorluyordu. Diğer derslerime de zaman ayırmalıydım. Bu süreçte dersi birlikte aldığım arkadaşım destekçimdi. Aynı zamanda dersin öğretim elemanı ile de zaman planlaması yapma, hedef belirleme gibi etkinlikler yaparak kendi yaşamımda önceliklerimin farkına varıyor ve aslında kendimi keşfetme sürecini yaşıyordum. (Sınavlar, müttefikler)



Dersler haricinde ödenler ve konular varken diğer yandan basketbol takımım vardı. Antrenörüm antrenmanları arttırıyor ve başarılı olmamız için bayatımızın merkezine koymamız konusunda ısrarcıydı. Ben ise bu süreçleri devam ettirmeye çalışırken bir gün kendime “benim bu kadar aktif sporun içinde ne işim var?” sorusunu sordum(Mağaranın derinliklerine yaklaşmak)

Bir yandan öğretmen olma yolunda yeni farkındalıklarım artarken diğer yandan ise üniversiteye girerek hedefim olan Basketbol branşında aktif sporcu olan bir öğretmen olma hedefi her geçen gün benden uzaklaşsa da beni korkutuyordu. Çünkü Basketbol benim güvenli alanımdı. Artık onu ikinci plana atmak isteme düşüncesi oluşmuştu? Acaba benim basketbolu çok sevmem bu zamana kadar beni ondan daha çok tatmin eden bir şeyin olmaması mıydı? İşte bu soru ve cevabı beni beklemediğim korkularıyla yüzleştirdi. (Çile).

Basketbolu çok sevsen de, başarılı olsam da akademik çalışmalar benim önceliğim haline gelmeye başlamıştı. Basketbolu bıraksam da kendimi farklı şekilde var edeceğim gerçeğini görmeye başlamıştım. Artık değişen dünyaya ayak uydurarak teknolojiyi takip eden çevredeki sorunları girişim fikirleri ile çözen, blog yazıp kodlama yapabilen öğretmen olma hedefleri beni daha çok tatmin ediyordu. Sporculuğuma devam edip bir yandan derslerimde iyi notlarla başarılı olmaya çalışırken 21.yüzyıl yetkinliklerine sahip bir öğretmen olmak için çabalamaya başladım. İlk ödülümü; yetkin gençler yetiştirme hedefi olan bir eğitim kooperatifinin düzenlediği yarışma ile kazandığım 21.yüzyıl farkındalık eğitimi programı YetGen ile elde etmiş oldum (Ödül). Burada farklı alanlardan gelen üniversite öğrencileri ile birlikte teori ve uygulamanın bir arada olduğu, uzmanlardan mentorluk aldığımız yetkinlik kazanma temelli bir süreç geçirdik. Kodlama yapma, algoritmik düşünce v.b. disiplinlerüstü becerilerimizi geliştirmeye çalışıyorduk. Keyifle bu eğitime devam ederken bir yandan da ilk defa alanım dışındaki birçok bilgi edinmek zorunda olduğu için zorlandığım anlar çok oluyordu. Bu durumda yine mentor desteğine ihtiyacım çok oldu. Ve mentor hocam ile (kariyer planlaması dersi aldığım öğretim üyesi) düzenli görüşmeler yapmaya başladık. Hem kişisel gelişim üzerine (kariyer sürecim ile ilgili) hem de eğitim ortamları üzerine konuşmalar yapıyor, hedefler belirliyor ve gelişim süreci takip ediyorduk. Bana hem zorlandığım konularda yol gösterici oluyor hem de konfor alanımdan çıkmam için beni cesaretlendiriyordu.

(Dönüş yolu) Mentorumla öğretmen olma yolculuğumu bir araştırmaya dönüştürmeye karar verdik. Araştırma süreci ile ilgili deneyimim olmadığı için çok endişelenmiştim. Ama mentorumun desteği ve düzenli bir çalışma ile uluslararası bir kongrede araştırmamı sunmak için çalışmaya başladık. 3 ay boyunca her hafta araştırma sürecini birlikte yürüterek bir araştırma makalesi ortaya çıkardık ve bunu uluslararası kongrede sundum. Bu süreçte lisans derslerimin dışında akademik bilgi üretmek benim için akademisyenliğin ilk kavgalarını hissettiğim zamandı.

Bir süre sonra mentorum bir dersi için öğretim asistanı ilanı açmıştı. Ben de YetGen de öğrendiklerimi beden eğitimi alanı ile birleştirebileceğim proje önerimle başvurumu yaptım ve seçildim. Artık yetkinliklerimi kendi alanımla birleştirebileceğim bir ortam olmuştu. Yeni bir ödül olarak gördüğüm bu deneyim aslında en büyük sınanmam olacaktı (diriliş). Çünkü 3 öğretmen adayı olarak bu derse mentor olarak çalışacaktık. Daha önceki deneyimlerimde grup çalışması benim için yararlıyken bu süreçte zorlandırıcı olmuştu. Mentor arkadaşlarımla iletişim ve işbirliğinde sorunlar yaşadık. Dersin öğretim elemanı ile öğrenciler arasında köprü olmaya çalışırken, aynı zamanda ders içeriklerini özellikle teknolojik araçların kullanımı (sunum hazırlama, etkileşimli ders içeriği hazırlama v.b.) sorumluluklarımız vardı. Aynı emeği vermek için aynı öğrenme azmine sahip değildik. Ben de alan bilgimin ve öğretme süreçlerindeki eksikliğimi net gördüm. Hocamızın desteği ile dönemi tamamladık ama kendimi yalnız hissettiğim öğrenme süreci oldu. Sonraki dönem; araştırma sürecini öğrendiğimi düşünerek en yakın dört arkadaşıyla bir sonraki kongrede için bir araştırma yürüterek sunum yapmaya karar verdik. Bu sefer grup çalışmasında iş bölümü yaptık, bilmediğimiz konularda ortak saatler belirleyerek konuyla ilgili uzmanlarla görüşme yaptık. Süreçte de hep beraber başarılı şekilde kongrede sunumumuzu gerçekleştirdik. (İksirle dönüş)

Kariyer planlama dersi ile ön plana çıkan öğretmen olma hedeflerim, araştırma deneyimlerim ile akademisyen olmaya doğru evriliyordu. Bu yüzden daha çok deneyim kazanmaya emindim. Bu sırada akran mentoru olan arkadaşlarımdan biri oyunlaştırma alanında bir hackbaton'dan bahsetti. Ekibimle katılmaya karar verdik. Alanımız dışında beceriler gerektiren bir yarışma olmasıyla(prototip oluşturma için yazılım bilme, uygulama tasarlama v.b.) yeni ilk defa tanıştığımız ekip arkadaşları da bulduk. Hem öğrenmeye çalışıyorduk hemde alan bilgilerimizi onlara aktarıyorduk. Yarışma süreci kısıtlı zamandı bu yüzden herkes iyi olduğu konulardaki işi tamamladı. 1. olmasakta iyi bir firmadan koçluk programı kazandık. Bir dönem basketbol benim için kariyer olarak çok önemliyken yeri zayıflıyordu. Çünkü onun yerine başarı hissini diğer deneyimlerimle tamamlıyordum ve bundan keyif alıyordum. Yaz geldiğinde öğrenme deneyimlerimi devam ettirmek için 2 tane öğretmen adayı arkadaşıyla özel bir okulun yaz okulunda gönüllü öğretmenliğe başladık. İlk dersimde küçük öğrencilerimin karşısında afallamıştım. Çünkü alan eğitimimizde bize cümlelerimize ve hareketlerimize dikkat etmemiz gerektiğini aksi halde öğrencilerimizde olumsuz etki

*birakılabileceği öğretilmişti. Dolayısıyla ilk dersimiz zordu. Fakat ilerleyen derslerde öğrencilerimize alıştıkça öğretmenlik çok güzeldi. Yaz okulu boyunca öğrencilerimiz için oyunlar etkinlikler araştırıyor, danslar öğrenmeye çalışıyorduk. Bu süreçte öğrencilerimin gelişimini ve heyecanını görmek beni mutlu etmişti. Ayrıca teorik öğrendiğimiz bilgilerin uygulamaya dönmediğinde eksikliğini görmüş olduk. Son sınıfa geldiğimde tekrar bir öğretim asistanlığı fırsatı çıkmıştı. Fakat benim aklıma ilk zorlu asistanlık deneyimim geldi. Aynı zamanda basketbolda bu sene hedefimiz daha netti bu yüzden antrenmanlar yoğun olacaktı. Fakat Simay(yeni ekip arkadaşım) ile konuştuktan sonra onun bu konuda hevesli olduğunu gördüm ve beraber çalışabileceğimize inandım. 14 hafta boyunca çok verimli ve eğlenceli bir süreç geçirdim. İşbirliği ile ortak çalışmalar yaptık. Aynı zamanda burada öğrendiğim etkinlikleri öğretmenlik uygulaması dersinde de kullanma fırsatım oldu.*

*Sonuç olarak; Basketbol oynayan bir beden eğitimi öğretmeni olma yolculuğum hem alan içi (öğretim asistanlığı, araştırma yapma v.b.) hem de yetkinlikleri geliştirerek (yetkin gençler eğitimi, oyunlaştırma yarışması, kodlama eğitimi v.b) girişimci, yenilikleri uygulamaya dökülebilen bir öğretmen hatta akademisyen olma hedefi ile sonuçlanıyor. Basketbol da hayatımın sırasını geriye düşürse de lisans eğitimi sonuna kadar hedeflerime giden yolumda bir yol arkadaşı olarak yanımda yer almış oldu.*

## Tartışma ve Sonuç

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen toplumsallaşması yolculuklarını derinlemesine keşfetmeyi amaçlayan bu araştırmada sporculuk ile başlayan kültürleşmenin öğretmen yönelimli bir toplumsallaşmaya dönüşümü ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte her iki öğretmen adayının da öğretmen yönelimli bir mesleki toplumsallaşmaya geçişinde kendilerine özgü yol ayrımları olduğu görülmüştür. Süreçteki dönüşümleri ve toplumsallaşma yolculukları aşamalar şeklinde bu bölümde tartışılmıştır.

### Kültürleşme

Bireylerin ilkokuldan liseye kadar olan eğitim yaşamında aslında öğretmenlik mesleğinin analizini gözlemlerle yaptıkları, öğretmenlik kültürüne yöneldikleri aşama “kültürleşme” aşamasıdır. Bu aşamada bireylerin mesleğe yönelmelerine sebep olan etkinliklere katılma, rol model alma v.b. deneyimlerde en önemli aktörler aileler ve beden eğitimi öğretmenleri-antrenörlerdir (Curtner-Smith, 2008; Richards, vd, 2014). Meslek seçimleri hem bireysel hem de toplumsal açıdan bireylerin kendilerini ifade edecekleri, keyif alacakları ve kişiliklerine uygun işlerde çalışacakları kariyeri oluşturmalarında çok önemlidir (Çelik ve Üzmez, 2014). Ailelerin rolü çocuklarının yetenek ve becerileri ile kendi beklentileri arasındaki dengeyi sağlamak olmalı iken, bu araştırmada aileler ya kendi isteklerini daha ön plana atmış (Sevgi'nin ailesinin hemşirelik okumasında ısrar etmesi) ya da engelleyici olmasa da destekleyici olmamıştır (Pelin'in ailesinin turnuvalara gitmesine izin vermemesi). Bu yaklaşımlar her iki öğretmen adayının kendi ailelerine karşı da güçlenmek zorunda kalması ve kendi birey olma sürecinde çatışmalar ile mesleğe yönelmek zorunda kalmalarına sebep olmuş olabilir.

Kültürleşme aşamasında ortaöğretim döneminde aktif beden eğitimi tecrübelerine sahip olan ve beden eğitimi öğretmenini rol model alan öğretmen adayları öğretmen olduklarında yenilikçi yaklaşımları kullanmada daha istekli olmaktadır (Li ve Cruz, 2008). Her iki öğretmen adayının da ilk rol modelleri beden eğitimi öğretmeni ya da antrenördür. Özellikle onların yaşama bakış açıları, kişilik özellikleri öğretmen adaylarını spora yöneltirken performans ortamına girdikten sonra sporun kendine özgü dinamikleri (bazen rekabet ortamının şartları, bazen de antrenör tutumları) (Bosselut vd, 2012) farklı kademelerde olsa da her iki öğretmen adayını sporu bırakmaya yöneltmiştir.

Öğretmen adaylarının kültürleşme sürecindeki oluşturdukları öznel teorileri (Grotjahn, 1991) öğretmen eğitimi programlarındaki müfredatı nasıl anlayacaklarını da etkileyecektir (Gore, 1990). Lisans eğitimine başladıklarında her iki öğretmen adayı da öğretmen eğitimi programında hedeflerini iyi bir sporcu olmak (Pelin), esporda uzmanlaşmak (Sevgi) olarak belirledikleri için öğrenme ya da mesleki gelişim süreçlerine dahil olmak yerine ya okula gelmemeyi tercih etmişler (Sevgi) ya da sadece dersleri geçerek spor alanına odaklanmaya (Pelin) devam etmişlerdir.

Öğretmen eğitimi programlarının kültürleşme döneminde kazanılan inançları değiştirmekte zorlanmaktadır (Zeichner ve Gore (1990). Öğretmen adaylarının her ikisi de spor yönelimli başladıkları mesleki toplumsallaşma sürecinde beden eğitimi alanı ve bağlantılı farklı alanlarda deneyimler kazandıkça öğretmen yönelimli

yolculuklarını devam ettirmişlerdir. Pelin aktif sporculuğa lisans eğitimi boyunca devam etse de ders asistanlıkları yapması, öğretim tasarımı eğitimleri alması, 21.yy yetkinlikleri programlarına dahil olması sporculuk kariyer planını geriye atmış ve akademisyen olma hedefini ve öğretmenlik yapma deneyimlerini seçmesine sebep olmuştur. Böylece kültürleşme aşamasında getirdikleri inançlar alana özgü deneyimler ve farklı alan uzmanlıkları ile işbirliği yaptıkları aktif çalışmalarını (örneğin; Sevgi yazılım, oyunlaştırma alanlarında işbirlikleri yapmıştır) dönüşüm yaşamalarını sağlamıştır.

### Mesleki Toplumsallaşma

Beden eğitimi programlarına öğretmen adayları spor yönelimli başladıklarında öğretim yönelimli olmaya yönelik inanç ve bakış açılarının değişmediği (Zeichner ve Gore, 1990) araştırmalarda görüle de, bu araştırmada aktif sporcu olarak lisans eğitimine başlayan katılımcı 21.yy yetkinliklerini geliştirecek etkinliklere katıldıkça, bu yetkinlikleri kendi alan deneyimleri (ders asistanlığı, yaz okulunda staj) ile birleştirince öğretim yönelimli bir öğretmen olma yolunda lisans eğitimini tamamlamıştır. Benzer şekilde K12 düzeyindeki beden eğitimi öğretmenleri aynı zamanda antrenörlük görevi üstlenerek okullarda spor takımları da çalıştırdıkları için öğretmen adayları da bu durumu modellemekte (Ferry ve McCaughtry, 2013) ve öğretmen eğitimi programında spor ile ilişkilendirerek bir kariyer planı yapmaktadırlar. Bu araştırmada ise her iki öğretmen adayı da antrenör rolündeki beden eğitimi öğretmenlerini gözlemleyerek ve onlar sayesinde spora başlayarak lisans eğitimine kadar gelmiş olsalar da, performans ortamlarının verdiği rekabet ve deneyimledikleri haksızlıklar yüzünden spor yönelimli kariyeri terk ederek öğretim yönelimli kariyerlerinde yenilikçi uygulamalarını tamamlamışlardır.

Lisans eğitimi programlarında eğer sadece mesleki gereklilikler, kurumların beklentileri yönünde yeni yaklaşımlar sürece dahil edilirse, öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve alan deneyimleri sınırlı halde kalır (Stroot vd,1993). Bu yüzden öğretmen adaylarının bu özelliklerini geliştirecek farklı uygulamalar da sürece dahil edilmelidir. Örneğin; bir beden eğitimi öğretmeni eğitimcisinin mesleki gelişim ve mesleki öğrenmeye ve mesleki gelişime yatırım yapması ve bunu yenilikçi pedagojiler, rol model olma ve mentorluk yoluyla öğretmen adaylarına başarılı bir şekilde yansıtması, öğretmen adaylarının lisans programındaki deneyimlerini geliştirecektir (MacPhail vd, 2014). Bu araştırmada, her iki öğretmen adayı da farklı deneyimlerle lisans programlarını tamamlasa da her ikisi içinde mentorluk süreci danışman öğretim elemanı ile süreç başından itibaren işbirliği içinde gerçekleşmiştir. Bununla birlikte; beden eğitimi öğretmen adaylarının ders asistanlığı deneyimleri, mesleklerine ve kişisel gelişimlerine önemli etkiler sağlayabilir. Ders asistanlığı, öğretmen adaylarına gerçek sınıf ortamlarında öğrencilerle etkileşim kurma ve öğretmenlik becerilerini uygulama fırsatı verir. Bu deneyimler, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin oluşmasına ve hayallerindeki mesleğe ulaşma yolunda ilerlemelerine yardımcı olabilir (Böhmer, M., & Schäfer, J.,2017).

Toplumda etkin bireyler yaratmak, üretken ve sürekli gelişime açık bireyler yetiştirmek toplumun geleceğinin kaliteli sürdürülmesi için önemlidir. Bunu yaparken de kendi yaratıcılıklarını geliştirecek ve kendi süreçlerinin farkında olmalarının sağlanması deneyimlerin anlamlandırılmasını sağlar. Hikayeler aktif yaratıcı öğretmenler oluşturmada ve kendi seslerinin gücünü keşfetmede önemlidir (Ohler, 2006; Robin, 2006). Bu çalışmada öğretmen adaylarının hikaye anlatımı ile kendi yaşamlarına ve iç dünyalarına bakma fırsatı yakalamaları sağlanmıştır (Simpson and Coombes, 2001; Lambert, 2014). Böylece kendi yaşamlarının da kahramanı olmalarında bir yaşam kılavuzu edinmişlerdir.

Sonuç olarak; Richards vd. (2019) bağlama-duyarlı, öğretmen-öğretmen eğitimciler-mesleki gelişim çalışanlarının birlikte öğrendiği, çalıştığı ve geliştiği işbirlikçi bir model oluşturulması gerektiğini önermişlerdir. Toplumsallaşma süreçlerinin bütün aşamalarında bu işbirlikçi model oluşturulduğunda öğretmen adaylarının da öznel teorilerinin öğretim yönelimli gelişeceği, lisans eğitimlerinde bağlamlarına uygun alan deneyimleri ile öğretimlerinde yenilikçi yaklaşımları denemeyi devam ettirerek hizmet içi öğretmenlik aşamasına geçecekleri söylenebilir.

## Öneriler

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen toplumsallaşması süreçlerindeki yolculuklarının keşfedildiği bu araştırma sonuçlarına bakıldığında; kültürleşme aşamasındaki aktörlerin rollerinin önemli olduğu görülmektedir. En önemli aktör olan aileler bazen destekleyici olurken bazen de kariyeri engelleyici konuma gelebilmektedirler. Bu yüzden okul aile işbirliklerinin önemli olduğu ve spor ve beden eğitimi ortamlarında ailelerinde bilinçlenmesine yönelik uygulamaların olması önerilir. Diğer önemli bir aktör olan beden eğitimi öğretmenleri kendileri de antrenörlük görevleri olduğu zaman öncelikle öğrencileri spor yönelimli olarak yetiştirme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenme süreçlerini devam ettirmeleri öğretim yönelimli öğretmen adayları yetiştirmelerinde önemli olacaktır.

Öğretmen eğitimi programını içeren mesleki toplumsallaşma aşaması; öğretmen adaylarının mesleğe olan ilgilerinin arttığı ve mesleki kimliklerinin belirlendiği süreçtir. Bu yüzden farklı alan deneyimleri yaşayacakları ortamların yaratılması öğretmen adaylarının da kendi kimliklerini bulmaları için önerilmektedir. Öğretmenlik toplumsallaşması için akran mentorluğu, ders asistanlığı gibi alan deneyimleri yaşayacakları ortamların yaratılması, her alanda geçerli olan 21.yy becerilerini kendi alanları ile birleştirecek projelerde yer almaları sağlanması önerilir.

Toplumsallaşma süreçleri değişen yaşam şartlarına ve eğitim sistemlerine bağlı olarak sürekli güncelliğini koruyan bir konudur. Bu yüzden her aşamadaki araştırmalar yaşam ve eğitim sistemleri değiştikçe tekrar araştırılması ve bu araştırmaların derinlemesine bilgi içeren, gerçek yaşam deneyimlerini ortaya koyacak şekilde olması önerilir. İş toplumsallaşmasının süreçleri pratiklere bağlı olduğu için bireylerin kendi bağlamlarında pratiklerinin deneyimlendiği araştırmalar yapılması önerilir. Bütün toplumsallaşma süreçleri birbirlerini etkilediği için devamlılığı olan ve aşamalar değiştikçe toplumsallaşmadaki değişiklikleri ortaya koyan (kültürleşmeden mesleki toplumsallaşma aşamasına geçince neler değiştiği v.b.) araştırılması önerilir.

## Kaynakça

- Bosselut, G., Heuzé, J. P., Eys, M. A., Fontayne, P., & Sarrazin, P. (2012). Athletes' perceptions of role ambiguity and coaching competency in sport teams: a multilevel analysis. *Journal of sport & exercise psychology*, 34(3), 345–364. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.345>
- Böhmer, M., & Schäfer, J. (2017). Physical education student teachers' experience as assistant teachers in primary schools. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 3(6), 25-33.
- Campbell, J. (1990). *The hero's journey: Joseph Campbell on his life and work*. New World Library.
- Curtner-Smith, M., Hastie, P., & Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13, 97-117.
- Çelik, N. & Üzmez, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi: Çağrı merkezi hizmetleri örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 94-105.
- Dowling, F., Garrett, R., Lisahunter, & Wrench, A. (2015). Narrative inquiry in physical education research: the story so far and its future promise. *Sport, Education and Society*, 20(7), 924–940. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.857301>
- Fairbanks, C. (1996) Telling Stories: Reading and Writing Research Narratives. *Journal of Curriculum and Supervision* 11(4), 320–40.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Gore, J. (1990). Pedagogy as text in physical education teacher education: Beyond the preferred reading. In D. Kirk & R. Tinning (Ed.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp. 101–138). Falmer Press
- Graber, K. (1989). Teaching tomorrow's teachers: Professional socialization as an agent of socialization. In T. J. Templin & P. G. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 59-80). Benchmark Press
- Grotjahn, R. (1991). The research programme subjective theories: A new approach in second language research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 187–214.
- Lambert, M. (2014). Education reform and the hero's journey. *Jung Journal*, 8(4), 34-38.

- Laureano, J., Konukman, F., Gümüşdağ, H., Erdoğan, Ş, Yu, J. H., & Çekin, R. (2014). Effects of marginalization on school physical education programs: A literature review. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 64(1), 29–40. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2014-0029>
- Lawson HA. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: the subjective warrant, recruitment, and teacher education (part 1). *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3-16.
- Lawson, H. A., & Stroot, S. A. (1993). Footprints and signposts: Perspectives on socialization 1237 research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 437-446.
- Li, C., & Cruz, A. (2008). Pre-service PE teachers' occupational socialization experiences on teaching games for understanding. *New Horizons in Education*, 56(3), 20–30.
- Lux, K., & McCullick, B. A. (2011). How one exceptional teacher navigated her working environment as the teacher of a marginal subject. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 358–374. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.4.358>
- McEntyre, K., & Richards, K.A.R. (2023) Implementing lessons learned through occupational socialization theory to influence preservice teachers' subjective theories. *Sport, Education and Society*, 28(2), 213-225, doi: 10.1080/13573322.2021.1992611
- MacPhail, N., Patton, K. Parker, M. & Tannehill, D. (2014). Leading by example: Teacher educators' professional learning through communities of practice. *Quest*, 66(1), 39-56, doi: 10.1080/00336297.2013.826139
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44- 47.
- Oliver, K. L., & Oesterreich, H. A. (2013). Student-centred inquiry as curriculum as a model for field-based teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 394–417
- Richards, K.A.R., & Templin, T. J. (2019). Chapter3: Recruitment and retention in PETE: Foundations in occupational socialization theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(1), 14–21. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0212>
- Richards, A. K. R. & Gaudreault K. L. (2016). Future directions for the study of teacher socialization in physical education. In Richards, A. K. R. & Gaudreault K. L (Ed.), *Teacher Socialization in Physical Education* (pp. 262-274).
- Riessman, C. K. (2011). What's different about narrative inquiry? Cases, categories and contexts. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (pp. 310–330). Sage.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and teacher education annual*, 1, 709.
- Routledge. Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Graber, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3, 113–134.
- Stroot, S. A., Faucette, N., & Schwager, S. (1993). In the beginning: The induction of physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 375-385.
- Saçmalıoğlu, M , Gürsel, F , Alagül, Ö . (2018). Öğretmen adayının iş Sosyalleşmesinin öğretmenlik uygulaması sürecinde incelemesi: Bir eylem araştırması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 28(4), 176-193. doi: 10.17644/sbd.408768
- Simpson, J., & Coombes, P. (2001). Adult learning as a hero's journey: Researching mythic structure as a model for transformational change. *Queensland Journal of Educational Research*, 17(2), 164-177
- Templin TJ, Richards K.A.R. (2014). C. H. McCloy Lecture: Reflections on socialization into physical education: An intergenerational perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 431-445.
- Vogler, C. (2014). *Yazarın Yolculuğu; Senaryo ve Öykü Yazımının Sırları* (4. baskı). Okyanus.

## EXTENDED SUMMARY

Research focusing on the socialization of physical education (PE) teachers has provided a great understanding of the sociopolitical challenges framing the realities of PE teaching. Such an approach shows that beliefs about PE are socially constructed through formal and informal interactions in school (Richards et al., 2019). In many schools, PE has been marginalized, and PE teachers have had to turn to teaching a subject that is not seen as central to education (Laureno et al., 2014). This can include messages that de-emphasize PE, limit resources, and challenge teachers' effective teaching ability (Lux & McCullick, 2011). Therefore, there is a need for research in which all PE stakeholders work collaboratively in-depth and in which participants make sense of their contexts. Understanding the process by which individuals become active teaching community members can be referred to as teacher socialization (Zeichner & Gore, 1990). Based on this, there is a need for approaches that can reveal the whole process while investigating the socialization of the teaching profession. In this research, the theory of occupational socialization (Lawson, 1983; Templin & Schempp, 1989) was taken as a basis. The socialization of PE teachers from a occupational socialization perspective deepens the understanding of the process of becoming and sustaining a good physical educator (Richards et al. 2016). In addition, lessons learned from socialization studies provide implications for developing more effective teacher recruitment, training and sustained professional development practices (Oliver & Oesterreich, 2013). Although much research has been conducted on the stages of acculturation and professional socialization in the teacher socialization journeys of PETE students (McEntyre & Richards, 2023), there is a need for research to construct meaningful inquiries and knowledge within the real life stories and practices of them. Based on this, the aim of this study is to explore the journeys of teacher socialization of two PETE students.

In order to understand and discuss the teacher socialization processes of PETE students, the experiences of two PETE students were presented as two separate case studies. Both cases are based on real lives and allow to present a perspective of realities (Flyvbjerg, 2006). Case studies are presented through narrative in order to reveal the uncertainties and complexities of real life (Flyvbjerg, 2006, p. 237). Narrative methods are a process in which individuals in real settings reveal the events and scenarios that they consider important and reveal identity construction (Riessman, 2011, p. 324), thus building a process of social change (Riessman 2011, p. 312). Since the research involves the story of two PETE students' journey to the teaching profession, the contexts in their lives up to their undergraduate education were included in their stories. The context in which they experienced the professional socialization stage included their three years at the Faculty of Sports Sciences of a university in Turkey. Sevgi, one of the participants, started sports in middle school during the acculturation phase and continued to participate in sports competitions in different branches and gained success. She took her first step into the profession in high school by attending a sports high school. And for the professional socialization process, she started her undergraduate education at the Faculty of Sports Sciences. When she started the research process, she was in the second year of the university. During the two-year process until graduation, she completed the professional socialization process from sportsperson to e-sportsperson and gamification expertise. The other participant Pelin continued her active sports life, which she started in middle school, until she graduated from university. In this process, she started the Faculty of Sports Sciences at the stage of professional socialization. She was involved in the research in the second year of the university when she took a career planning course and continued her research for two years until she graduated by developing various field experiences and competencies. Throughout the research process, data were collected through academic diary, autoethnography and individual interviews. All data were analyzed according to Joseph Campbell's hero's journey model. First of all, all the data were brought together and read by the participants themselves and narrated in accordance with the cycle steps. Then, these cycles were discussed with the academic advisor (the first author of the article) and the analysis on the cycle steps continued until a consensus was reached. In the end, all findings were written in the participants' own voices through storytelling.

The teachers that Sevgi took as role models in the socialization process she entered to become a Physical Education and Sports teacher; her behaviors towards raising good individuals influenced her adoption of her teachers as role models. In addition, although she achieved success in the sports environments in which she actively participated, she could not feel that she belonged to this field, but with e-sports, she learned from her role models to value herself and her efforts were rewarded. In the process of professional socialization, she combined e-sports, which is the field she is good at, with the teaching profession by transforming it into

gamification through the field expert. Pelin completed her acculturation process by resisting the disappointments and pressures of the performance world in the acculturation process that she started as an athlete in secondary school and rose to the national team. In the professional socialization stage; while continuing to be an athlete, she started to move towards teaching in her career when she focused on career planning in a course she took in her second year at university and completed it by continuing as a teacher who developed her competencies in front of being an athlete. As a result; Richards et al. (2019) suggested that a context-sensitive, collaborative model should be created where teacher-teacher educators-professional development workers learn, work and develop together. When this collaborative model is created at all stages of socialization processes, it can be said that pre-PETE students' subjective theories will develop in a teaching-oriented way, and they will continue to experiment with innovative approaches in their teaching with context-appropriate field experiences in their undergraduate education and move on to the in-service teaching stage.

## TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SINIF YÖNETİMİ ARAŞTIRMALARI: 2010-2021 YILLARI ARASINDA TAMAMLANMIŞ TEZLERİN İNCELENMESİ

### CLASSROOM MANAGEMENT RESEARCH IN PRESCHOOL PERIOD IN TURKEY: AN EXAMINATION OF COMPLETED THESES BETWEEN 2010-2021

**Hülya GÜLAY OGELMAN**  
Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim,  
Okul Öncesi Eğitimi  
[ogelman@sinop.edu.tr](mailto:ogelman@sinop.edu.tr)  
ORCID No: 0000-0002-4245-0208

**Beyzanur OK**  
**Yüksek lisans öğrencisi**  
Sinop Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel  
Eğitim/Okul Öncesi Eğitimi  
[beyznurok@hotmail.com](mailto:beyznurok@hotmail.com)  
ORCID No: 0000-0002-8005-1590

**Nazife KOYUTÜRK KOÇER**  
Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul  
[nazifekoyuturk@gmail.com](mailto:nazifekoyuturk@gmail.com)  
ORCID No: 0000-0002-2812-6380

**İrem YEŞİL**  
**Yüksek lisans öğrencisi**  
Sinop Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel  
Eğitim/Okul Öncesi Eğitimi  
[iremyesil480@gmail.com](mailto:iremyesil480@gmail.com)  
ORCID No: 0009-0000-3056-9706

#### ÖZ

##### Geliş Tarihi:

22.09.2023

##### Kabul Tarihi:

28.10.2023

##### Yayın Tarihi:

29.10.2023

##### Anahtar Kelimeler

Sınıf yönetimi,  
okul öncesi dönem,  
küçük çocuklar,  
tezler.

##### Keywords

Classroom  
management,  
preschool period,  
young children,  
theses.

Bu çalışmada, 2010-2021 yılları arasında Türkiye'de gerçekleştirilen okul öncesi dönemde sınıf yönetimi konulu yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama sürecinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde sınıf yönetimi, okul öncesinde sınıf yönetimi, okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi, erken çocuklukta sınıf yönetimi, anaokulunda sınıf yönetimi şeklinde 5 anahtar kelime kullanılarak tarama yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 31 tez oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre belirlenen tarih aralığındaki ilk yüksek lisans tezi 2012, ilk doktora tezi 2013 yılına aittir. Sayı açısından yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazla olduğu, tezlerin büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiş olup nitel ve karma yöntemlerin yer aldığı tezlerin daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doktora tezlerinin çoğunluğunda eğitim programlarının etkisinin incelendiği; yüksek lisans tezlerinde ise istenmeyen davranışlarla başa çıkma ve öz-yeterlik başta olmak üzere mesleki tükenmişlik, eğitim programı uygulama gibi birçok farklı konunun çalışıldığı görülmektedir. Tezlerde demografik bilgilere yönelik analizlerin yoğun olarak ele alınmasının yanı sıra konu başlıklarında çeşitlilik olduğu söylenebilir.

#### ABSTRACT

In this study, the aim is to examine master's and doctoral theses on classroom management in the preschool period conducted in Turkey between 2010-2021. In the data collection process, a search was conducted using five keyword groups: classroom management, classroom management in preschool, classroom management in preschool period, classroom management in preschool period, and classroom management in kindergarten, within the theses available at the The Council of Higher Education (CoHE) National Thesis Center. The research group consists of 31 theses. According to the findings, the first master's thesis within the specified date range is from 2012, and the first doctoral thesis is from 2013. It was determined that there are more master's theses in terms of quantity compared to doctoral theses. The majority of the theses were conducted using quantitative research methods, and it was found that the theses employing qualitative and mixed methods were relatively fewer. In most doctoral theses, the impact of educational programs was examined, while in master's theses, various topics such as coping with unacceptable behaviors, self-efficacy, professional burnout, educational program implementation were studied. While demographic information analyses were extensively addressed in the theses, there was diversity in the topic headings.

**Atıf/Cite as:** Gülay Ogelman, H., Ok, B., Koyutürk Koçer, N., & Yeşil, İ. (2023). Türkiye'de okul öncesi dönemde sınıf yönetimi araştırmaları: 2010-2021 yılları arasında tamamlanmış tezlerin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı Özel Sayısı*, 74-92.



## Giriş

Okul öncesi dönemde çocukların ilgilerinin ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması, sorumluluklarını yerine getirebilen bireyler yetiştirilmesi ve hedeflenen davranışların kazandırılması için kaliteli bir öğrenme ortamına ihtiyaç bulunmaktadır. Tüm öğrenme ortamlarında, günlük eğitim akışı içerisinde planlanan etkinliklerin belirlenen yerde ve zamanda gerçekleştirilmesi, çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşimin sağlanması, ortamdaki düzenin oluşturulması açılarından sınıf yönetimi önemli bir yere sahiptir (Dönmez vd., 2018). Sınıf yönetimini, hedeflenen kazanımlara ulaşabilmek amacıyla yapılacak olan çalışmalara uygun yöntemleri belirleme ve bu yöntemleri planlı bir şekilde uygulama aşaması (Erdoğan, 2019) ve etkili bir eğitim süreci geçirme amacıyla yapılan etkinlikler olarak ifade edilmiştir (Akgün vd., 2011). Bu doğrultuda sınıf yönetimindeki hedef sadece bir düzen oluşturmak değil, öğrenme ortamını verimli hale getirebilmektir.

Çocuğun sadece akademik becerilerinin yanı sıra öz bakım, fiziksel, sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek amaçlı kurulan düzen ve bu düzeni sürdürmek için gerçekleştirilen faaliyetlerin tümü olarak tanımlanan sınıf yönetimi, deneyimli öğretmenlerin de zaman zaman zorlanabilecekleri önemli bir uğraş olarak bilinmektedir (Demir Aracı, 2021). Sınıf yönetimi sadece ortamda disiplini sağlamak ile ilişkili değildir. Aynı zamanda istenmeyen davranışı önleme ya da ortadan kaldırma, öğrenme sürecinde hedeflenen kazanımların temele alındığı fiziksel ortamı sunma, ailelerle etkili iletişim ve çocuklar arasındaki iş birliğini sağlama gibi çok çeşitli değişkenlerle bağlantılıdır (Gülay Ogelman & Ersan, 2014; Gündüz, 2001; Jiang & Jones, 2016; Tal, 2010). Bunların yanında yıl içerisinde planlanan etkinlikleri amaca uygun bir şekilde hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları da öğretmenin görevleri arasındadır. Bu aşamalar sırasında sınıf içinde çocukların gelişim özellikleri temele alınarak kullanılan farklı yöntemler önemli bir yere sahiptir (Demirtaş, 2006). Öğretmenin tüm çocukların gelişimlerini göz önünde bulundurarak farklı yöntemlere göre hazırladığı eğitim programını yaratıcı, yapıcı ve çeşitli hale getirmesi sınıf yönetimi açısından önemli olan bir diğer unsurdur (Duman, 2008). Nitekim program kapsamında yer alan unsurlar öğretmenlerin etkinlik sürecini yönetme ve sınıf yönetimi aşamasında etkilidir (Green vd., 2006).

Etkili, verimli ve ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanmış bir programın yanında programla ilişkili olarak sınıfın fiziki koşullarının da önemi vardır. (Adıgüzel, 2016). Fiziki koşullar (öğrenme ortamı içerisindeki ısı dengesi, ses ve ışık ayarı, kullanılacak materyaller, yerleşim düzeni, çocuk sayısı ve sınıfın temizliği vb.) sınıf yönetiminin boyutları arasında yer almaktadır. Bunun yanında sınıf yönetiminin öğretim yöntemi, zaman yönetimi, davranış yönetimi gibi çeşitli boyutları bulunmaktadır. Öğretim yöntemi okul öncesi eğitim için günlük eğitim akışı ve aylık planlar kapsamında gerekli araç gereçlerin ve kaynakların, öğretim tekniklerinin belirlenmesini kapsarken, zaman yönetimi, öğrenme ortamı içerisindeki kişilere eğitim sürecinde gereken davranışların kazandırılmasını içermektedir. Davranış yönetimi ise öğrenme ortamında sağlanan etkileşim, iletişim ve ortam içerisinde çıkabilecek problemlerin tahmin edilerek önlemler alınması, istenen davranışların kazandırılmasıdır (Arslan, 2016; Jiang & Jones, 2016; Uysal vd., 2014). Bu boyutlar temele alındığında sınıf düzenini sağlamak, günlük eğitim akışını sürdürebilmek ve problemlere çözüm yolları üretmek öğretmenin sorumluluğundadır.

Sınıf yönetimini sağlayabilen bir öğretmenin hedeflenen kazanımlara ulaşması, çocuklara etkili bir öğrenme ortamı sunması ve öğrenmeyi verimli hale getirebilmesi ile mümkündür (Yüksel, 2013). Bu süreçte öğretmenin yanı sıra sınıf yönetiminde etkisi olan başka faktörler de bulunmaktadır. Bunlar; okulun fiziksel şartları (ısı, genişlik, düzen vb.); planlama süreci (kazanımlar doğrultusunda hazırlanan planlar, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenip bu doğrultuda uygun yöntem seçimi) ve belirlenen sürenin verimli ve etkili bir şekilde kullanımı gibi faktörlerdir (Başar 1999, Akt. Gülay Ogelman & Ersan, 2014). Bu faktörleri Gündüz (2001) öğrenme ortamı, eğitim planları ve programları, çevre, aile ve öğretmen olarak belirlerken, Tal (2010) eğitim ortamı ve eğitim programı, aile katılım çalışmaları ve sürecin işleyişi olarak belirlemiştir.

Çocuğun günlük hayatında karşılaştığı insanlar ve aile ortamı olarak tanımlanan yakın çevresi ile çocuğun içinde bulunduğu toplumun yanında televizyon, internet gibi iletişim araçları olarak tanımlanan uzak çevresi de çocukların davranışları üzerinde etkili olduğu için öğrenme sürecinde ve sınıf yönetiminde önemli bir yere sahiptir (Adıgüzel, 2016; Gündüz, 2001). Aile, çocuğun temel eğitim aldığı ve davranışları üzerinde doğrudan etkisinin olduğu toplumun en küçük birimidir. Aile içindeki bireylerin eğitim durumları, ailenin sosyoekonomik özellikleri, değerleri, aile içi iletişim gibi unsurlar çocukların davranışları üzerinde etkilidir (Lindberg & Oğuz, 2016). Aileden sonra çocuğun en sık etkileşimde olduğu kişilerden biri okul öncesi öğretmenleridir. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukları anlayabilen, dinleyebilen, güvenilir, çocuklarla beraber düşünebilen, araştırabilen,

çocuklara sorgulama, neden sonuç ilişkisi kurma aşamasında rehber olabilen ve öğrenmelerini kolaylaştırabilen bir ortam sunması önemlidir. Sınıf yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olması gerekir (Akyol, 2012; Dinçer & Akgün, 2015; Yalçınkaya & Tonbul, 2002).

Aile ve öğretmenden sonra çocuğun davranışlarına etkisi olan bir diğer unsur da okul ortamıdır. Çocuğun ve öğretmenin içinde yer aldığı okul, çocuğa ihtiyaçlarını karşılayabilecek, merakını giderebilecek, yaratıcı düşünme ve öz düzenleme becerilerini geliştirebilecek şekilde bir ortam sunarken aynı zamanda sosyal duygusal becerilerini de desteklemelidir (Stormont vd., 2005). Okulun düzeni ve işleyişi sınıf yönetimi alanında da önemli bir yer edindiğinden çocukları yeterli donanıma ulaştırabilecek ve çocukların gelişimlerini destekleyebilecek bir düzen ve işleyiş gereklidir (Gezgin, 2009). Çocukların ilgi ve ihtiyaçları, gelişim özellikleri, geldiği kültürel ortam gibi durumlar öğrenme sürecinin işleyişinde etkili olduğu için sınıf yönetimi için de dikkat edilmesi gereken unsurlar arasında yer almaktadır. Nitekim çocukların gelişim süreçleri içerisinde çeşitli olumsuz davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Demir, 2015). Okul öncesi dönemde yaşanabilecek problemlerin önüne geçmek için öğretmenlerin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları önemlidir (Anthony vd., 2005). Bu bilgi ve deneyimler sayesinde öğretmenler erken müdahale ile birçok istenmeyen davranışı önleyebilir (Arnold vd., 1998). Öğrenme ortamında meydana gelen bu davranışlar karşısında diğer kişilerin duygu ve düşüncelerine saygı göstererek problemi etkin bir şekilde dinleme, çocuğa istendik davranışı kazandırma amaçlı rol model olma, aile ile iş birliği kurma, bazı durumlarda davranışı görmezden gelme ve olumlu davranışı ödüllendirme gibi çeşitli stratejiler uygulanır (Gangal, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde istenmedik davranışlar karşısında kullandıkları bu stratejiler yaşlarına, kıdemlerine, tükenmişlik düzeylerine, mizaçlarına, sınıftaki çocukların özelliklerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Dönmez vd. (2018), yaptıkları çalışmada meslek hayatına yeni atılan öğretmenlerin verimli ve zenginleştirilmiş bir eğitim sürecinden geçmeleri, kıdemli öğretmenlerin ise süreçte edindikleri deneyimler sebebiyle sınıf yönetiminde başarılı oldukları, dolayısıyla öğretmenlerin kıdemleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır. Bunun yanında istenmeyen davranışlara karşı uygulanan stratejilere bakıldığında kıdemli öğretmenlerin daha çok sözel olarak uyarıda buldukları da görülmüştür. Aynı şekilde stratejiler ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bunun öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine hâkim olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Nur (2012) çalışmasında bu becerilerin mesleki deneyimle ilişkili olmadığı sonucuna varmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini etkileyen çok sayıda değişken söz konusudur. Örnek olarak Dinçer ve Akgün (2015) çalışmasında birçok değişkene göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini incelemiş, çalışma saatleri, personel sayısı ve öğrenim düzeyi değişkenleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış; sınıf mevcudu, çocuk sayısı, kıdem yılı, kurum içi statüsü ve öğretmenin yaşı gibi değişkenler ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmamasına rağmen puan ortalamalarına bakıldığında yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin bu alanda daha gelişmiş oldukları sonucuna varılmıştır. Metin vd. (2017) çalışmasında öğretmenlerin yaşı ile doğru orantılı bir şekilde meslek hayatlarından profesyonelliklerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin de arttığını belirtmiştir. Buna benzer çalışmalar alan yazında yer almaktadır. Degol ve Bachman (2015) yaptıkları çalışmada sınıf yönetimi stratejileri üzerinde öğretmenlerin mezuniyet durumlarının da etkili olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim yaşantıları boyunca edindikleri bilgileri meslek hayatlarında da istekli bir şekilde ortaya koymaları ve böylece sınıf yönetiminde kolaylık yaşamaları mümkündür (Denizel Güven & Cevher 2005). Özellikle sınıf içinde çocuklarla olumlu iletişim ve değerler konusu ile ilgili bilgi sahibi olmak, empatinin, sevginin, saygının ve güvenin hâkim olduğu bir ortam oluşturabilmenin şartları arasında yer alır.

Okul öncesi öğretmenleri küçük yaş grubundaki çocuklarla uzun süreli ve aktif bir şekilde çalıştıkları için zihinsel, ruhsal ve fiziksel olarak yıpratıcı süreçler yaşayabilirler. Bu durumlar karşısında problemlerle başa çıkma yöntemlerini bilmediklerinde ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmediklerinde tükenmişlik durumu ortaya çıkabilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin çalışma saatlerinde ve ortamlarında düzenlemelerin yapılması tükenmişlik seviyelerinin azalmasına sebep olarak sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilecektir (Ekici vd., 2017). Bu becerilerin gelişmesiyle beraber öğretmenin öz yeterlik inancında olumlu bir değişim gözlemlenebilir. Öz yeterlik becerileri gelişmiş bir öğretmen sınıf içinde etkili bir öğrenme ortamı hazırlamanın yanı sıra çocukları öğrenme konusunda teşvik eder, motivasyonlarını yükseltir, meraklarını güdüler ve aktif bir öğrenme ortamı sağlar (Özenoğlu Kiremit & Gökler, 2010). Bu ortam

sağlanırken emir cümleleri, kesin ve katı kurallar yerini sıcak ilişkilere bırakmalıdır. Çocukların duygu ve düşüncelerini kolaylıkla dile getirebilecekleri, problemlerine çözüm yolları arayabilecekleri bir öğrenme ortamı istenmeyen davranışları önlemede ve sınıf yönetimini sağlamada önemli bir yere sahiptir. Sınıf içerisindeki düzeni sağlarken kuralların anlaşılır bir biçimde ifade edilmesi ve sürekliliğinin sağlanması gerekir (Bear, 1998). Sınıf ortamında düzeni sağlamak sadece sessizlikle disiplin kurmak demek değildir. Sınırların çok katı olduğu ve durum ya da olay karşısında esneklik gösterilmediği, aşırı otoriter ya da aşırı serbest bir öğrenme ortamından verimlilik beklenemeyecektir (İlgar, 2007). Öğrenme ortamında verimliliğin sağlanması için öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili süreçlere, uygulama öncesi, uygulama anı ve değerlendirme gibi aşamalara hâkim olması gerekir (Yıldız & Akçay Üzüm, 2018).

Sınıf yönetimindeki etkili stratejiler, eğitim ortamındaki düzeni sağlayıp, verimi arttırmakla birlikte çocuklar arasındaki iş birliğinin ve yardımlaşmanın geliştirebilir, akran etkileşimini arttırabilir, öğretmenin öğrenme ortamı içerisinde herkese eşit yaklaşmasıyla çocuklarda korku ve kaygı durumunu azaltabilir, akran zorbalığı bu stratejiler sayesinde önlenir (Gülay Ogelman & Ersan, 2014). Gülay Ogelman ve Ersan (2014) çalışmalarında kullanılan bu stratejilerin önemine değinirken; sınıf içerisindeki çocuklar arasında olumlu bir etkileşime sebep olduğunu, birlik ve beraberliği güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenin akran ilişkileri ile rehber ve model olmasıyla beraber bu durum çocukların akran ilişkileri üzerinde de bir etki oluşturabilir (Farmer vd., 2011). Bunun yanında Gülay Ogelman ve Ersan (2014), öğretmenlerin sınıf yönetimi için uyguladığı stratejilerin akranlar arasında saldırgan davranışlar, akranları tarafından kabul görmeme ya da aşırı hareketlilik durumu üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenin yetiştiği kültür, kişisel özellikleri, hazır bulunuşluğu, aldığı eğitim vb. birçok değişken doğrultusunda sınıf yönetimi yaklaşımlarını geleneksel ve çağdaş olarak incelemek mümkündür. Geleneksel yaklaşım öğretmen merkezli, çocuğun sadece öğretmenden bilgiyi aldığı, sorgulamadan ezber yaptığı, sabit kuralların ve düzenin olduğu bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temele alındığı öğrenme ortamlarında aktif bir öğretmen, pasif bir çocuk modeli görülmesi sebebiyle çocukların öz düzenleme becerileri gelişmez ve çocuklar kişiye bağımlı hale gelir (Yaka, 2006). Çağdaş yaklaşım ise çocuk merkezli, çocuğun bilgiyi alıp sorguladığı, gelişmiş öz düzenleme becerileri sayesinde kendi öğrenme sürecini yönetebildiği, öğretmenin esnek ve aktif bir öğrenme ortamı hazırladığı yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bilgiyi doğrudan alan bir birey yerine bilgiyi kendi ihtiyaçları doğrultusunda sentezleyip kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanır (Oktay, 2001). Alan yazında bu modeller dışında, istenmeyen davranış karşısında ceza ve ödül yönteminin kullanılarak geleneksel model çerçevesinde davranışın söndürülmeye çalışıldığı model; tepkisel, öğretmen merkezli, bilginin sorgulanmadan direkt olarak alındığı model; geleneksel, öğrenme ortamında ortaya çıkabilecek problemlerin önceden öngörülerek çeşitli planlamaların yapıldığı model; önleyici, çocukların gelişim özelliklerinin temele alınarak planlamaların yapıldığı model; gelişimsel ve tüm bu modellerin temele alınıp uygulandığı model ise bütünsel model olarak ele alınmıştır (Komitoğlu, 2009; Yılmaz, 1992).

Okul öncesi dönem çocuklarının bulunduğu öğrenme ortamlarında hedeflenen kazanımlara ulaşmak amacıyla sürdürülen eğitim faaliyetlerinin etkin ve verimli olması sınıf yönetiminin amaçları arasındadır. Bu yönetimi sağlamak için çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam sunmak, onlara sorumluluklar vererek motivasyonlarını artırmak, istenmeyen davranışların yerine istendik davranışları kazandırmak, öz düzenleme becerilerini geliştirmek, özgüvenlerini artırmak yani çağdaş yaklaşımı benimsemek sınıf yönetiminin diğer amaçları arasında yer almaktadır (Raver vd., 2011). Hedeflenen kazanımların temele alındığı bu öğrenme ortamlarında belli bir düzen olması ve bu düzenin devamlılığının sağlanması, sınıf yönetimi için önemli bir unsurdur (Esen, 2006). Belirlenen bu düzen öğretmene olduğu gibi çocuklara da güven verebilir. Plansız bir düzen ve düzensiz bir sınıf içinde öğretmenin yaşayacağı stres çocukları olumsuz etkilerken aynı zamanda öğretmenin sert tepkiler vererek sınıf yönetimini sekteye uğratmasına sebep olabilir (Öztürk & Gangal, 2016). Geleneksel modelin temele alındığı bu disiplin sisteminde, birbirine tezat durumlar, tutarsız tepkiler sınıf içerisindeki disiplini sağlamaktan çok, sınıfı güvensiz bir ortam haline getirerek istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına yol açabilir (Öztürk & Gangal, 2016).

Özetle; sınıf yönetiminde kullanılan stratejiler çocukların gelişimleri üzerinde, istenmeyen davranışın ortadan kaldırılarak istendik davranışın yerine getirilmesinde, çocukların öz düzenleme becerilerinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Uysal vd., 2010). Sınıf yönetiminde bu stratejileri kullanamayan öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı oluşturamadıkları dolayısıyla süreci yönetmekte zorlandıkları ve mesleği bırakma kararı

verebildikleri belirlenmiştir (Phelps, 1991). Okul öncesi dönemde sınıf yönetimi, eğitimin kalitesi açısından önemli bir unsurdur. Yapılan alan yazın taramasında Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında tamamlanmış okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi konulu tezlerin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada okul öncesi dönem konulu sınıf yönetimi tezleri yıl, tür, araştırma yaklaşımı, örneklem grubu, konu başlığı ve sonuçlar açısından incelenmiştir. Dolayısıyla çalışmanın okul öncesi dönemde sınıf yönetimi konusunda sonraki çalışmalara rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında tamamlanmış okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi konulu lisansüstü tezlerinin çeşitli özelliklere göre incelenmesidir. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış sınıf yönetimi konulu tezlerin türlere ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış sınıf yönetimi konulu tezlerin araştırma yaklaşımına göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış sınıf yönetimi konulu tezlerin nicel yaklaşıma göre örneklem grubunun dağılımı nasıldır?
4. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış sınıf yönetimi konulu tezlerin nitel yaklaşıma göre örneklem grubunun dağılımı nasıldır?
5. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış sınıf yönetimi konulu tezlerin karma yaklaşıma göre örneklem grubunun dağılımı nasıldır?
6. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış sınıf yönetimi konulu tezlerin konu başlıklarına göre dağılımı nasıldır?

### Yöntem

Bu çalışmada Ulusal Tez Merkezi’nde 2010-2021 yılları arasında tamamlanmış okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi konulu lisansüstü tezlerin çeşitli özelliklere göre incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı belgelerin ve metinlerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach vd., 2013).

### Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu, 2010-2021 yılları arasında Türkiye’de tamamlanmış okul öncesi eğitimde sınıf eğitimi konulu lisansüstü tezleri oluşturmaktadır. Örneklem belirlemede amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme, sınırlı kaynakların en etkin kullanımı için bilgi bakımından zengin vakaların belirlenmesi ve seçilmesi için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Palinkas vd., 2015). Araştırmanın örneklem grubu, araştırmanın tamamlandığı yıl, konusu, kapsamı ve bazı anahtar kelimeler doğrultusunda belirlenmiştir. Bu çalışmanın örneklem grubunda, belirlenen kriterler (belli tarih aralığı, sadece okul öncesi dönemi kapsama ve belli anahtar kelimeler) doğrultusunda 26 yüksek lisans ve 5 doktora tezi olmak üzere 31 lisansüstü çalışma yer almaktadır.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>)’nde “sınıf yönetimi, okul öncesinde sınıf yönetimi, okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi, erken çocuklukta sınıf yönetimi, anaokulunda sınıf yönetimi şeklinde 5 anahtar kelime grubu kullanılarak tarama yapılmıştır. Anahtar kelimeler belirlenirken okul öncesi eğitim alanında doktoralı olan sınıf yönetimi, eğitim ortamları konularında çalışmaları bulunana 3 doktor öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Tarama yapılırken tarih aralığı 2010-2021 şeklinde 11 yıl olarak belirlenmiştir. Bir diğer kriter tezlerin okul öncesi dönemi kapsamıdır. Bu bağlamda, okul öncesi dönem çocukları, okul öncesi dönemde çocuğu olan anne-babalar, okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarını kapsamayan tezler kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca okul öncesi dönemin yanı sıra ilkökul gibi farklı dönemlerden çocukları, okul öncesi öğretmenlerinin yanı sıra farklı branşlardan öğretmenleri, okul öncesi öğretmen adaylarıyla birlikte farklı bölümlerdeki lisans öğrencilerini, okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin yanı sıra daha büyük yaş grubu çocukları olan aileleri kapsayan çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Bu çalışma kapsamında yalnızca okul öncesi dönemle ilişkili çocuklar, anne-babalar, öğretmenler ve öğretmen adaylarının yer aldığı çalışmalar ele

alınmıştır. Birden fazla anahtar kelime kapsamında belirlenen tezler, ilk belirlendikleri anahtar kelime kapsamına alınmış, ikinci anahtar kelime grubuna dâhil edilmemiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde “sınıf yönetimi” anahtar kelimesi ile 151 teze ulaşılmış, belirlenen kriterlere uygun 30 tez çalışmaya dâhil edilmiştir. “Okul öncesinde sınıf yönetimi” anahtar kelimesi ile 26 teze ulaşılmış, tamamı sınıf yönetimi anahtar kelimesi içinde araştırmaya dâhil edildiği için bu anahtar kelimedenden herhangi bir tez araştırmaya dâhil edilmemiştir. “Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi” anahtar kelimesi 2 teze ulaşılmış, 1 tez örneklem grubuna alınmıştır. “Erken çocuklukta sınıf yönetimi”, “anaokulunda sınıf yönetimi” anahtar kelimeleriyle ilgili herhangi bir teze ulaşılamamıştır. Araştırma konusuna uygun olarak belirlenen lisansüstü tezler araştırmacılar tarafından kaydedilmiştir. Veriler, Kasım 2022-Mart 2023 tarihleri arasında toplanmıştır.

### Veri Analizi

Araştırma kapsamında verilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

### Bulgular

Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış sınıf yönetimi konulu tezlerin yıllara ve türlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Tezlerin Türlerine ve Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek lisans		Çalışmalar	Doktora		Çalışmalar
	n	%		n	%	
2010	0	0.0	-	0	0.0	-
2011	0	0.0	-	0	0.0	-
2012	2	7.7	Aras (2012) Nur(2012)	0	0.0	-
2013	2	7.7	Gangal (2013), Yeşilay Daşiran (2013),	1	20.0	Şahin (2013)
2014	0	0.0	-	1	20.0	Ata (2014)
2015	2	7.7	Demir (2015), Semerci (2015)	0	0.0	-
2016	3	11.5	Adıgüzel (2016), Dal (2016), Yıldırım (2016)	0	0.0	-
2017	2	7.7	Aydın (2017), Karakaya (2017)	1	20.0	İşcen Karasu (2017)
2018	4	15.4	Çevik Karatekin (2018), İlçi Küsmüş (2018), Kaplan (2018), Yıldız (2018)	0	0.0	-
2019	5	19.2	Aydın (2019), Gözcü Yaprak (2019), Özçelik (2019), Öztürk (2019), Yaman (2019)	0	0.0	-
2020	2	7.7	Kaplan (2020), Kural (2020)	1	20.0	Gangal (2020)
2021	4	15.4	Demir Aracı (2021), Doğdaş (2021), Yılmaz (2021), Güler (2021)	1	20.0	Kara (2021)
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>		<b>5</b>	<b>100.0</b>	

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi eğitim alanında sınıf yönetimi konulu ilk tezin 2012 yılında yüksek lisans tezi olarak çalışılmış olduğu görülmektedir. Doktora düzeyindeki ilk tez ise 2013 yılında çalışılmıştır. Tablo 1’e göre

yüksek lisans sınıf yönetimi konulu tezlerin sayısının doktora tezlerinden sayıca oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış sınıf yönetimi konulu tezlerin araştırma yaklaşımına göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Tezlerin Araştırma Yaklaşımına Göre Dağılımı

Araştırma yaklaşımı	Yüksek lisans		Çalışmalar	Doktora		Çalışmalar
	n	%		n	%	
Nitel	4	15.4	Aras (2012), Gangal (2013), Dal (2016), Kural (2020)	1	20.0	Şahin (2013)
Nicel	21	80.8	Nur (2012), Yeşilay Daşırın(2013), Demir (2015), Semerci (2015), Adıgüzel (2016), Yıldırım (2016), Karakaya (2017), Çevik Karatekin (2018), İlçi Küsmüş (2018), Kaplan (2018), Yıldız (2018), Aydın (2019), Gözcü Yaprak (2019), Özçelik (2019), Öztürk (2019), Yaman (2019), Kaplan (2020), Demir Aracı (2021), Doğdaş (2021), Yılmaz (2021), Güler (2021)	3	60.0	Ata (2014), İşcen Karasu (2017), Kara (2021)
Karma	1	3.8	Aydın (2017)	1	20.0	Gangal (2020)
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>		<b>5</b>	<b>100.0</b>	

Tablo 2’de yer alan verilere göre 21 (%80.8) yüksek lisans tezinde nicel, 4 (%15.4) yüksek lisans tezinde nitel, 1 (%3.8) yüksek lisans tezinde ise karma yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Doktora tezlerine bakıldığında 3’ ünün (%60.0) nicel, 1’ inin (%20.0) nitel, 1’ inin de (%20.0) karma yöntem ile yapıldığı görülmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış sınıf yönetimi konulu nitel yaklaşımla hazırlanmış tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Nitel Yaklaşımla Hazırlanmış Tezlerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem grubu	Yüksek lisans Nitel		Çalışmalar	Doktora Nitel		Çalışmalar
	n	%		n	%	
Okul öncesi öğretmenleri	4	100.0	Aras (2012) Gangal (2013) Dal (2016) Kural (2020)	1	100.0	Şahin (2013)
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>100.0</b>		<b>1</b>	<b>100.0</b>	

Tablo 3'e göre nitel yaklaşımla hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin tamamının örneklem grubunda öğretmenlerin (n=5) yer aldığı görülmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış sınıf yönetimi konulu nicel yaklaşımla hazırlanmış tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Nicel Yaklaşımla Hazırlanmış Tezlerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem grubu	Yüksek lisans Nicel		Çalışmalar	Doktora Nicel		Çalışmalar
	n	%		n	%	
Okul öncesi öğretmenleri	19	90.0	Nur (2012) Yeşilay Daşiran (2013) Demir (2015) Semerci (2015) Adıgüzel (2016) Yıldırım (2016) Çevik Karatekin (2018) İlçi Küsmüş (2018) Kaplan (2018) Yıldız (2018) Aydın (2019) Özçelik (2019) Öztürk (2019) Yaman (2019) Kaplan (2020) Demir Aracı (2021) Doğdaş (2021) Güler (2021) Yılmaz (2021)	-	-	
Okul öncesi öğretmenleri ve özel gereksinimli çocuklar	1	5.0	Karakaya (2017)	1	33.3	İşcen Karasu (2017)
Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencileri	1	5.0	Gözcü Yaprak (2019)	-		
Okul öncesi öğretmenleri ve anneler	-			1	33.3	Ata (2014)
Okul öncesi öğretmenleri, okul Öncesi dönem çocukları ve anne-babaları	-			1	33.3	Kara (2021)
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>100.0</b>		<b>3</b>	<b>100.0</b>	

Tablo 4'e göre nicel yaklaşımla hazırlanmış yüksek lisans tezlerinin örneklem grubunda en çok öğretmenlerin (n=19) yer aldığı görülmektedir. Nicel yaklaşımla hazırlanmış doktora tezlerinin 1' inin örneklem grubunda

öğretmenler ve özel gereksinimli çocukların, 1'inin örneklem grubunda öğretmenler ve annelerin, 1'inin örneklem grubunda ise öğretmenler, çocuklar ve ebeveynlerin yer aldığı görülmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış sınıf yönetimi konulu karma yaklaşımla hazırlanmış tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Karma Yaklaşımla Hazırlanmış Tezlerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem grubu	Yüksek lisans Karma		Çalışmalar	Doktora - Karma		Çalışmalar
	n	%		n	%	
Okul öncesi öğretmenleri	1	100.0	Aydın (2017)	1	100.0	Gangal (2020)
<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>100.0</b>		<b>1</b>	<b>100.0</b>	

Tablo 5'e göre karma yaklaşımla hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin tamamının örneklem grubunda öğretmenlerin (n=2) yer aldığı görülmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış sınıf yönetimi konulu tezlerin konu başlıklarına göre dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Tezlerin Konu Başlıklarına Göre Dağılımı

Konu Başlıkları	Yüksek lisans		Çalışmalar	Doktora		Çalışmalar
	n	%		n	%	
Öğretim düzenlemesi	1	3.8	Aras (2012)	-	-	-
Örgüt iklimi	1	3.8	Nur (2012)	-	-	-
İstenmeyen davranışlarla başa çıkma	3	11.7	Gangal (2013) Dal (2016) Öztürk (2019)	-	-	-
Dört boyut (sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesi, etkinliklerin planlanması ve programlanması, sınıfta etkili ilişki ve iletişim yolları kurulması, çocukların davranışlarının yönetilmesi)	-	-	-	1	20.0	Şahin (2013)
Eğitim programı uygulama	2	7.8	Yeşilay Daşiran (2013) Aydın (2017)	2	40.0	Gangal (2020) İşcen Karasu (2017)
Bağlanma boyutları				1	20.0	Ata (2014)
Öz-yeterlik	3	11.7	Demir (2015) Özçelik (2019) Demir Aracı (2021)	-	-	-
Öz-yeterlik algısı ve mesleki motivasyon	1	3.8	Semerci (2015)	-	-	-
Mesleki tükenmişlik	2	7.8	Adıgüzel (2016) Yıldız (2018)	-	-	-
İş doyumu düzeyi	1	3.8	Yıldırım (2016)	-	-	-



Özel gereksinimli çocuklar	1	3.8	Karakaya (2017)			
Öğretmenlerin iletişim becerileri	1	3.8	Çevik Karatekin (2018)	-	-	-
Mesleki profesyonellik	1	3.8	İlçi Küsmüş (2018)	-	-	-
Ölçek geliştirme	1	3.8	Kaplan (2018)	-	-	-
Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri	1	3.8	Aydın (2019)	-	-	-
Öğretmenlerin empati eğilim düzeyleri	1	3.8	Gözcü Yaprak (2019)	-	-	-
Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri	1	3.8	Yaman (2019)	-	-	-
Sınıf yönetimi uygulamaları	1	3.8	Kural (2020)	-	-	-
Çocuk haklarına bakış açısı ve benlik algısı	1	3.8	Doğdaş (2021)	-	-	-
Okuryazarlık düzeyi ve öz yeterlik inançları	1	3.8	Güler (2021)	-	-	-
Duygu düzenleme becerileri	-	-	-	1	20.0	Kara (2021)
Çeşitli değişkenler	2	7.8	Kaplan (2020) Yılmaz (2021)	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>		<b>5</b>	<b>100.0</b>	

Tablo 6'ya göre konu hakkında hazırlanan tezlerde en çok öz-yeterlik ve istenmeyen davranışlarla başa çıkma (n=3) konularında çalışmalar yapıldığı, bununla beraber örgüt iklimi, duygu düzenleme, öğretmenlerin empati düzeyleri gibi farklı konularda da çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

### Sonuç

Okul öncesi eğitim alanında sınıf yönetimi konusuna yönelik olarak 11 yıllık süre zarfında yapılan tezlerin bulguları incelendiğinde; ilk tezin 12 yılında yüksek lisans tezi olarak çalışıldığı, doktora düzeyindeki ilk tezin 2013 yılında tamamlandığı belirlenmiştir. Bulgulara göre yüksek lisans sınıf yönetimi konulu tezlerin sayısının doktora tezlerinden sayıca oldukça fazla olduğu ortaya konulmuştur. Yüksek lisans ve doktora tezlerinde çoğunlukla nicel yöntemin tercih edildiği belirlenmiştir. Karma yöntem, yüksek lisans tezlerinde en az tercih edilen yöntem olarak ortaya konulmuştur. Nitel yaklaşımla hazırlanmış tezlerin örneklem grubunda okul öncesi öğretmenleri yer almaktadır. Nicel yaklaşımla hazırlanmış yüksek lisans tezlerinin örneklem grubunda çoğunlukla okul öncesi öğretmenlerinin yer aldığı görülmektedir. Nicel yaklaşımla hazırlanmış doktora tezlerinin örneklem gruplarında, okul öncesi öğretmenleri, anneler-babalar ve normal gelişim özelliği gösteren ve göstermeyen okul öncesi dönem çocukları yer almaktadır. Karma yaklaşımla hazırlanmış tezlerin örneklem grubunda, okul öncesi öğretmenleri yer almaktadır. Bu bağlamda, konu ile ilgili doktora tezlerinde araştırma yöntemleri ve örneklem grupları açısından yüksek lisans tezlerine göre çeşitlilik olduğu söylenebilir. Tezlerde en çok öz-yeterlik ve istenmeyen davranışlarla başa çıkma konularında çalışmalar yapıldığı, bununla beraber örgüt iklimi, duygu düzenleme, öğretmenlerin empati düzeyleri gibi farklı konularda da çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre bazı tezlerde deneysel çalışmalar yürütülerek, konu ile ilgili programlar uygulanmıştır. Bu çalışmalarda sınıf yönetimine yönelik geliştirilen programların etkili olduğu belirlenmiştir (Aydın, 2017; Gangal, 2020; Yeşilay Daşiran, 2013). Örnek olarak Aydın (2017), uyguladığı programın okul öncesi sınıflarında sürekliliği ve rutini sağlamada, olumlu davranış yönetimi stratejilerinin kullanılmasında, öğretmenin çocuklara duygusal açıdan model olmasında, duyguların ifade edilmesi ve düzenlenmesinde, uyumsuz davranışların önlenmesinde etkili olduğunu, öğretmenleri önleyici ve destekleyici sınıf yönetimi yaklaşımına yönelttiğini ifade etmiştir. Aynı çalışmada (Aydın (2017) uygulanan programın çocukların sosyal becerilerini destekleyebildiği ve sınıf iklimine olumlu yönde katkı sağlandığı ifade edilmiştir. Eğitim programları ile ilgili diğer örnekte Gangal (2020) Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi ile Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi olmak üzere iki eğitim programının etkisini incelemiştir. Çalışmada iki eğitimin ayrı ayrı (Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitiminde fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri ve davranış yönetimi boyutlarında, Pedagojik Dokümantasyon Eğitiminde plan-program etkinlikleri, davranış yönetimi ve sınıf içi ilişkiler boyutlarında) ve birlikte okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin tüm boyutlarını olumlu yönde etkileyebildiği belirlenmiştir.

Bu noktada, okul öncesi öğretmenlerine uygulanacak sınıf yönetimi eğitimi programlarının sınıf yönetimini gerek öğretmenlerin gerekse çocukların yeterliliklerini artırarak çok boyutlu etkileyebildiği ifade edilebilir. Dolayısıyla çalışma bulgularından yola çıkılarak sınıf yönetiminin öğretmen, çocukların bireyselliği ve grup dinamiği şeklinde sınıf ortamındaki bireysel ve grup etkileri olduğu ifade edilebilir. Okul öncesi eğitimde bireysel ve grup dinamiği duyarlılığı yüksek bir eğitim programının geliştirilip program etkililiğine yönelik araştırmalar önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin profesyonel hayatta kullanabilecekleri sınıf yönetimi becerilerine yönelik etkili seminer ve eğitimler de düzenlenebilir. Bu eğitimlerin etkisine yönelik yeni araştırmalar planlanabilir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin bazılarında, öğretmenlerinin çeşitli kişisel özellikleri (yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerileri, öz yeterlik algıları, programa yönelik öz yeterlik inancı, mesleki benlik saygısı, empati eğilimi, program okuryazarlığı, mesleki profesyonellik, mesleki motivasyon, iş yaşam kalitesi, iş doyumu, tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik inanç, bilişsel duygu düzenleme) sınıf yönetimini etkileyebileceği ifade edilmiştir. Örnek olarak Aydın (2019) okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin sınıf yönetimi becerileriyle olumlu yönde ve yüksek düzeyde; Çevik Karatekin (2018), öğretmenlerin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında olumlu yönde orta düzeyde; Demir (2015) ile Güler (2021) öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında yüksek düzeyde; Doğdaş (2021) mesleki benlik saygısı ile sınıf yönetimi profili arasında olumlu yönde; Gözcü Yaprak (2019) okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin empati eğilim düzeyi ile sınıf yönetimi tutum ve inançları arasında olumsuz yönde; Güler (2021) program okuryazarlığı ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde; İlçi Küsmüş (2018) mesleki profesyonellik ile sınıf yönetimi arasında orta düzeyde ve olumlu yönde; Yaman (2019) iş yaşam kalitesi ile sınıf yönetimi becerisi arasında olumlu yönde; Yıldırım (2016) iş doyumu ile sınıf yönetimi becerileri arasında olumlu yönde; Yıldız (2018) ile Adıgüzel (2016) tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi becerileri arasında olumsuz yönde; Ata (2014) okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma boyutları ile sınıf yönetimi profilleri arasında; Nur (2012), öğretmenlerin algıladıkları örgüt ikliminin bazı boyutları (yakından kontrol, engelleme, ilgisiz) ile sınıf yönetimi arasında ilişki olmadığı, bazı boyutları (destekleme, mesleki dayanışma, samimi) ile sınıf yönetimi arasında; Kara (2021) öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında; Demir Aracı (2021) öğretmenlerin programa yönelik öz yeterlik inancı ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir. Semerci (2015) mesleki motivasyon ve öz yeterlik değişkenlerinin birlikte sınıf yönetimi becerisini yordadığını ortaya koymuştur. Benzer olarak Yılmaz (2021) öz-yeterlik inancı, öğretmen motivasyonu, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik inanç değişkenlerinin bir arada sınıf yönetimi becerilerini yüksek düzeyde yordayıcı etkisi olduğunu ifade etmiştir. Görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerileri, öz yeterlik algıları, programa yönelik öz yeterlik inançları, mesleki benlik saygıları, empati eğilimleri, program okuryazarlıkları, mesleki profesyonellikleri, mesleki motivasyonları, iş yaşam kaliteleri, iş doyumları, tükenmişlikleri, mesleğe yabancılaşmaları, bilişsel duygu düzenleme, epistemolojik ve pedagojik inançları sınıf yönetimi becerilerini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere ilişkin çok sayıda kişisel değişkenin sınıf yönetimi becerilerini etkileyebildiği söylenebilir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin kişisel değişkenleri ile sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırıldığı geniş kapsamlı yeni araştırmalar planlanabilir. Ayrıca sınıf yönetimini etkileyen kişisel değişkenlere yönelik (örneğin, mesleki profesyonellik, iş doyumu, tükenmişlik, öz yeterlik gibi.) eğitimler planlanabilir ve bu eğitimlerin etkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.

İncelenen tezlerin bazılarında demografik değişkenlere yer verilmiştir. Bu tezlerin farklı bulgular ortaya koyabildiği görülmektedir. Adıgüzel (2016) öğretmenlerin mesleği seçme nedenlerinin, Aydın (2019) kıdem yılının, öğrenim durumunun, sınıf mevcudu; Çevik Karatekin (2018) kurum türünün, sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almamanın, sınıfta yardımcı personel bulunup bulunmamasının; Doğdaş (2021) öğretmen cinsiyetinin, Gözcü Yaprak (2019) sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almamanın; İlçi Küsmüş (2018) yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, çocukların yaşı; Kaplan (2018) cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, sınıfta bir yardımcının olması, sınıfta yeterli alan, aile desteği, idare desteği, sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma; Yıldırım (2016) cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, öğrenim durumu, mesleki kıdem, kurum türü, okul türü, çocukların yaşı, sınıf mevcudu ve sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması; Yaman (2019) kadro unvanı, okulun bulunduğu konum ve okul türü; Özçelik (2019) hizmet içi eğitim alma ve okul türü; Karakaya (2017) öğretmenin yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve kadro durumu; Öztürk (2019) öğrenim düzeyi değişkenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde farklılık oluşturabileceğini ifade etmiştir.

Konu ile ilgili çalışmalar ele alındığında, okul öncesi dönemdeki sınıf yönetimi becerilerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Adıgüzel (2016) sınıf yönetme becerilerinin medeni durum, görevdeki kadro pozisyonu, kıdem yılı, ücretten memnuniyet, sınıftaki çocuk sayısı, aile toplam gelir düzeyleri ve branşlarını seçme nedeni değişkenlerine; Aydın (2019) kurum türü; Çevik Karatekin (2018) öğretmenlerin ve çocukların yaşı, sınıf mevcudu, öğrenim durumu, mesleki kıdem; Gözcü Yaprak (2019) öğretmen adaylarının cinsiyeti ve sınıf ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem; Kaplan (2018) yaşı, medeni durumu, çocuk sahibi olma durumu, çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu, mesleğe danışma, sınıf yönetimi ile ilgili ders alma, kitap okuma ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi; Yıldız (2018) yaş, kıdem ve öğrenim durumu; Yaman (2019) cinsiyet, medeni durum, yaş, algılanan gelir düzeyi, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim alma ve öğretmenlik mesleğini seçme; Özçelik (2019) yaş, cinsiyet, çalışılan okuldaki görev süresi, öğrenim düzeyi, kıdem yılı, sınıf mevcudu; Karakaya (2017) çocukların yaşı ve cinsiyeti; Kara (2021) öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, kıdem yılı, eğitim düzeyi, mezuniyet, sınıf mevcudu, çalışma statüsü, okul türü; Nur (2012) cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kıdem yılı, okuldaki çalışma süresi, günlük çalışma süresi, çocukların yaş grubu, sınıf mevcudu; Öztürk (2019) öğrenim türüne, okul türü, hizmet içi eğitim alıp almama değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Demografik değişkenlere ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğretmenler ve çocuklarla ilgili demografik değişkenlerin ele alındığı, bazı değişkenlerde (örnek olarak öğretmen cinsiyeti, kıdem yılı, öğretmen ve çocuk yaşı, hizmet içi eğitim alıp almama, sınıf mevcudu, medeni durum, okul türü) hem anlamlı hem anlamsız sonuçların elde edilebildiği görülmektedir. Bununla birlikte demografik değişkenlerin çok sayıda tezde ele alındığı ve bu açıdan bulgu çeşitliliğinin olduğu ifade edilebilir.

İncelenen çalışmalar arasında özel eğitim alanına yönelik tezlerin (İşcen Karasu, 2017; Karakaya, 2017) birçok konu başlığına göre daha az sayıda olduğu görülmektedir. Karakaya (2017) sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi alan küçük çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Konu başlıkları açısından eğitim programı geliştirme olarak değerlendirilmiş olan İşcen Karasu (2017)'nin çalışması özel eğitim alanındaki çalışmalardan bir diğeridir. İşcen Karasu (2017), Performans Geribildirimine Dayalı Öğretmen Eğitimi Programı'nın (PEGEP) öğretmenler tarafından olumlu ve etkili olarak değerlendirildiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar bağlamında, okul öncesi dönem çocuklarının dâhil olduğu kaynaştırma uygulamaları kapsamında ve özel eğitim okullarında sınıf yönetimine yönelik çalışmaların artırılmasının ve çeşitlendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle normal gelişim gösteren ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların birlikte olduğu sınıflarda problem davranışların nasıl önlenebileceği konusunda öğretmen ve veli görüşleri alınabilir. Öğretmen ve velilerin de dâhil olduğu eğitim programları hazırlanabilir. Bu programların etkisi değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen bazı çalışmalarda (Aras 2012; Gangal, 2013; Kural, 2020; Öztürk, 2019; Şahin, 2013), öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili düşünceleri, algıları, deneyimleri ve uyguladıkları stratejileri ele alınmıştır. Örnek olarak Aras (2012), okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetiminde materyallerin, günlük akışın ve planlamanın önemine inanmakla birlikte ailelerin ve okul yönetiminin etkili olabileceğini düşündüklerini ifade etmiştir. Gangal (2013) öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışların benzer olduğu, alan yazınla örtüştüğü belirlenmiştir. Aynı çalışmada öğretmenler istenmeyen davranışlar karşısında bilinen yöntemleri kullanmayı tercih etmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi konusunda başarılı gördüğü ancak sınıf içindeki davranışlar ile planlama sürecinin kişisel algı ile örtüşmeyebildiği ifade edilmiştir (Gangal, 2013). Kural (2020), Montessori öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin uygulamalarının fiziksel ortamın düzenlenmesi, iletişim ve davranış yönetimi, zaman yönetimi ve plan ve program çalışmaları şeklinde dört boyut altında sergilediklerini ve bu uygulamaların sınıf yönetiminin üç temel ögesi olan "hazırlanmış çevre", "hazırlanmış yetişkin" ve "eğitici materyaller" ile ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur. Öztürk (2019) sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerden birinin (öğretmen etkililiği) sınıf yönetimi becerilerinin bir boyutu (öğretmen-çocuk etkileşimi) ile ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Şahin (2013) okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun sınıf yönetiminde inanışlarının uygulamalarına göre daha uygun olduğunu, okulun fiziksel özellikleri ile çocukların özelliklerinin gerçek uygulamaları etkileyebildiğini belirtmiştir. Aynı çalışmada, okulların fiziksel özelliklerinin gelişime uygun olmaktan alıkoyabilmesine karşılık çocukların özelliklerinin öğretmenleri gelişime uygun etkinlikler hazırlamaları için daha fazla motive edebileceği ifade edilmiştir (Şahin, 2013). Dal (2016) sınıf kurallarına uymama, arkadaşlarını şikâyet etme ve şiddet türü

davranışların öğretmenlerin en çok belirttiği istenmeyen davranışlar içinde yer aldığını belirtmiştir. Ek olarak bu davranışların en sık serbest zaman etkinliklerinde ve okulun yeni açıldığı dönemlerde ortaya çıktığı, öğretmenlerin bu istenmeyen davranışlar karşısında en çok ödül ve pekiştirme, sınıf kurallarını belirleme ve görmezden gelme stratejilerini kullandıkları ifade edilmiştir (Şahin, 2013). Bu bulgulardan yola çıkılarak öğretmenin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanabileceği stratejilere yönelik eğitimler planlanabilir. Bu eğitimlerin katkısı gözlem gibi yöntemlerle değerlendirilerek izleme çalışmaları yapılabilir. İstenmeyen davranışların önlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik farklı yöntemlerin kullanıldığı ve bu farklı yöntemlerin etkisinin karşılaştırıldığı araştırmalar planlanabilir. Ayrıca okul öncesi sınıflarda güne başlama zamanı olarak belirtilen serbest zamanların planlı olması ve çocuklara rehberlik yapılmasının istenmeyen davranışların önlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda planlanacak okul öncesi dönem sınıf yönetimi konulu çalışmalar ile ilgili şu öneriler sunulabilir:

Araştırma kapsamında incelenen tezlerinin çoğunluğunun nicel yaklaşımla hazırlandığı, nitel yaklaşımla hazırlanmış tezlerin azınlıkta olduğu, karma yaklaşımla hazırlanan yüksek lisans ve doktora düzeyinde ise sadece birer tane tezin olduğu görülmektedir. İleriki araştırmalarda nitel ve karma yaklaşımla hazırlanan yeni çalışmalara öncelik verilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde ailelerin örnekleme dâhil olduğu çalışmaların azınlıkta olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların ilk öğretmenlerinin ebeveynlerinin olduğu ve özellikle istenmeyen davranışların önlenmesinde ev içindeki yaklaşım ve tutarlılığın önemi düşünüldüğünde, öğretmenlerle birlikte ebeveynlerin de dâhil olduğu yeni araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ebeveyn eğitimleri ve bu eğitimlerin etkisine yönelik araştırmalar planlanabilir. Ayrıca okul öncesi eğitim programında aile katılım etkinliklerinin önemi belirtilmektedir. Öğretmenin planlarını hazırlarken aile etkinliklerine de yer vermesi belirtilmektedir. Öğretmen sınıf yönetimini olumsuz etkileyen davranışlarda aile katılım etkinlikleri ile aileleri bilgilendirebilir. Böylelikle ailelerin desteği ile olumsuz davranışların engellenmesi sağlanabilir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde özel gereksinimli çocuklara yönelik yapılmış sadece bir tane tez olduğu dikkat çekmektedir. Başarılı kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin sınıf yönetimi becerisinin etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen ne kadar çok farklı yöntem ve yaklaşımla planlama yapar ise özel gereksinimli çocukların da sınıf kurallarına uyumu o denli kolay ve sorunsuz olacaktır. Özel gereksinimli çocukların yer aldığı sınıflarda sınıf yönetimine yönelik eğitim programları hazırlanarak hem normal gelişim gösteren hem de özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik etkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akyol, H. (2012). Öğretmenlik mesleği ve sorunlar. *Eğitimci Dergisi*, 15, 13-16.
- Anthony, B., Anthony, L., Morrel, T., & Acosta, M. (2005). Evidence for social and behavior problems in low income, urban preschoolers: effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 31-3.
- Arnold, D., McWilliams, L., & Arnold, E. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in daycare: untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 34(2), 276-287. Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, B. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review*, 27(1), 14-32.
- Degol, J. L., & Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly* 31(2), 89-100.

- Demir Aracı, D. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi].
- Demir, T. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algularının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirtaş, H. (2006). Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 1(1), 49-70.
- Denizel Güven, E., & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-22.
- Diğer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Dönmez, Ö. , Aşantoğrul, S., Karasulu, M., & Bal, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 75-97.
- Duman, B. (2008). Öğrenme-öğretme sürecindeki entelektüel şizofrenizm, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 287-321.
- Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, *IBAD*, 2(1), 48-58.
- Erdoğan, İ. (2019). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Alfa Yayıncılık.
- Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri (Edirne ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256.
- Gangal, M. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gezgin, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* [Yüksek lisans tezi; Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Green, B., Everthart, M., Gordon, L., & Gettman, M. (2006). Characteristics of effective mental health consultation in early childhood settings: Multilevel analysis of a national survey. *Topics in Early Childhood Special Education*, 142-152.
- Gülay Ogelman, H., & Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 63-84.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri* [Yüksek Lisans Tezi; Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Jiang, H. S., & Jones, S. Y. (2016). Practical strategies for minimizing challenging behaviors in the preschool classroom. *Dimensions of Early Childhood*, 44(3), 12-20.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lindberg, E. N. A. & Oğuz, K. (2016). Family involvement at elementary school: A validity and reliability study. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4135-4151.
- Metin, Ş., Aydoğan, Y., Kavak, Ş., & Mercan, Z. (2017). Effects of classroom management profiles of pre-school teachers on social skills and problem behaviors of children. *Journal of Current Researches on Social Sciences (JoCR&SS)*, 7(1), 517-534.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Malatya ili örneği* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Oktay, A. (2001). 21. *Yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim*. Sedar yayıncılık.
- Özenoğlu-Kiremit, H. & Gökler, Ş. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 41-54.
- Öztürk, Y., & Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. E. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544.
- Phelps, P.H. (1991). Helping teachers excel as classroom managers, Clearin House, *Academic Search Premier*, 64 (4).
- Raver, C. C., Jones, S. S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's Impact On Low-Income Preschoolers' Preacademic Skills: Self-Regulation as a Mediating Mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378.
- Stormont, M., Beckner, R., Mitchell, B., & Richter, M. (2005). Supporting successful transition to kindergarten: general challenges and specific implications for students with problem behavior. *Psychology in the Schools*, 765-778.
- Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 143-152.
- Uysal, H., Akbaba Altun, S., & Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Uysal, H., Burçak, F., Tepetaş, G., & Akman, B. (2014). Preschool education and primary school pre-service teachers' perceptions about classroom management: a meta phorical analysis. *International Journal of Instruction*, 165-180.
- Wach, E., Ward, R., & Jacimovic, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4> 13 28.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yaka, A. (2006). Sınıf Yönetimi Yaklaşımları, *Sınıf Yönetimi*, (Ed. Mustafa Yılman). Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçınkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Yıldız, M., & Akçay Üzüm, P. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 156-174.
- Yılman, M. (1992). İlköğretim okullarına öğretmen yetiştirme sorunu, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 15-20.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*, [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

## EXTENDED ABSTRACT

In the preschool period, children, when they first enter the school environment, realize that this new setting is different from what they are accustomed to and that certain rules apply. Young children attending preschool education institutions will get to know the classroom and adapt to the teaching and learning process. This initial institutional experience is determinant in children's lives. Therefore, it is necessary to make the necessary arrangements and implement effective and successful classroom management practices in preschool education classes. Classroom management, in general, can be defined as the systematic and conscious application of principles, concepts, theories, models, and techniques related to planning, organizing, implementing, and evaluating activities aimed at achieving specified educational objectives (Erdoğan, 2019). Classroom management is a multidimensional concept, encompassing various aspects such as problem-solving practices to eliminate children's negative behaviors, supporting children's individualities and peer groups, and organizing the classroom environment in a way that supports learning. This study aims to examine master's and doctoral theses on classroom management in the preschool period conducted in Turkey between 2010 and 2021. In this research, the document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used to examine completed graduate theses on classroom management in preschool period, according to various characteristics, within the National Thesis Center for the years 2010-2021.

During the data collection process of the research, a search was conducted using five keyword groups, namely classroom management, classroom management in preschool, classroom management in preschool period, classroom management in preschool period, and classroom management in kindergarten, within the theses available at the The Council of Higher Education (CoHE) National Thesis Center (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>). The search was conducted with a date range set as 2010-2021, covering 11 years. Another criterion was that the theses should encompass the preschool period. In this context, theses that did not include preschool children, parents with preschool children, preschool teachers, and preschool teacher candidates were excluded from the scope. This research, which used the document analysis technique, includes 31 graduate studies, consisting of 26 master's theses and 5 doctoral theses, in accordance with the specified criteria. The data were collected between November 2022 and March 2023. In the scope of the research, frequency and percentage values were calculated for data analysis.

In the research findings, the distributions of the theses according to types and years, research approaches, sample groups, and topic headings have been presented in tables.

According to the research findings, the first master's thesis within the specified date range is from 2012, and the first doctoral thesis is from 2013. It was determined that, in terms of quantity, there are more master's theses compared to doctoral theses. In terms of approaches, the theses made use of quantitative, qualitative, and mixed methods related to the topic, with a majority of the theses employing a quantitative approach. Regarding the sample group, preschool teachers were found to be included in all mixed and qualitative studies, while in most quantitative studies. In the majority of doctoral theses, the focus was on examining the impact of educational programs, while in master's theses, various topics such as coping with unacceptable behaviors, self-efficacy, professional burnout, job satisfaction level, professional professionalism, teachers' creative thinking tendencies, teachers' empathy tendencies, educational program implementation were studied.

In some of the theses included in the scope of this research, experimental studies were conducted, and programs related to the topic were implemented. It was determined in these relevant theses that the classroom management programs developed were effective. The applied educational programs were found to be effective in ensuring continuity and routine in preschool classrooms, using positive behavior management strategies, serving as emotional role models for teachers, expressing and regulating emotions, and preventing maladaptive behaviors. It was stated that these programs directed teachers towards a preventive and supportive classroom management approach.

In line with the findings of the theses, it has been stated that various personal characteristics of teachers could influence classroom management. In some studies, it has been found that teachers' various personal characteristics (such as creative thinking tendency, communication skills, self-efficacy perceptions, program-specific self-efficacy beliefs, professional self-esteem, empathy tendencies, program literacy, professional

professionalism, professional motivation, job quality, job satisfaction, burnout, alienation from the profession, epistemological and pedagogical beliefs, cognitive emotion regulation) could impact classroom management.

While the theses under examination predominantly focus on analyzing demographic information, it can be said that there is diversity in the topic headings. Looking at the results related to demographic variables, it is observed that demographic variables related to teachers and children are addressed, and for some variables (such as teacher gender, years of experience, teacher and child age, in-service training participation, class size, marital status, school type), both significant and insignificant results are obtained. However, it can also be stated that demographic variables are addressed in a significant number of theses, leading to diversity in the findings in this regard.

Based on the study findings, it can be stated that classroom management involves individual and group influences within the classroom environment, focusing on teachers, children's individuality, and group dynamics. In the context of preschool education, it is recommended to develop an education program with a high sensitivity to individual and group dynamics and to conduct research on program effectiveness. Additionally, effective seminars and training programs aimed at equipping teachers with classroom management skills for professional use can be organized. Comprehensive new research studies comparing teachers' personal variables with their classroom management skills can be planned. Furthermore, training programs addressing personal variables that affect classroom management (e.g., professional professionalism, job satisfaction, burnout, self-efficacy, etc.) can be designed, and research can be conducted to assess the impact of these programs. In classrooms where typically developing and special needs children are together, the perspectives of teachers and parents can be sought regarding how to prevent problem behaviors. Comprehensive new research studies can be planned to compare teachers' personal variables with their classroom management skills. Additionally, training programs addressing personal variables that affect classroom management (such as professional professionalism, job satisfaction, burnout, self-efficacy, etc.) can be designed, and research can be conducted to assess the impact of these programs. The perspectives of teachers and parents can be sought regarding how to prevent problem behaviors in classrooms where typically developing and special needs children are together. Training programs involving both teachers and parents can be prepared. Training programs can also be planned for strategies teachers can use to address unacceptable behaviors in classroom management. The contribution of these training programs can be evaluated through methods such as observation, and follow-up studies can be conducted. Research can be planned to explore different methods for preventing and eliminating unacceptable behaviors and to compare the effectiveness of these different methods. Furthermore, it is believed that having structured free time at the beginning of the day in preschool classrooms, along with providing guidance to children, can contribute to the prevention of unacceptable behaviors.

### Araştırmaya dâhil edilen tezler

Adıgüzel, İ. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize

Aras, S. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi için öğretim düzenlenmesine yönelik algı ve uygulamalarının incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ata, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerde bağlanma ve sınıf yönetimi profillerinin anne bağlanması ve çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilişkilerinin incelenmesi [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aydın, D. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik stilleri üzerindeki etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.

Aydın, T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Çevik Karatekin, K. N. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dal, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.



- Demir, T. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri [Yüksek Lisans Tezi], Ege Üniversitesi, İzmir.
- Demir Aracı, D. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Doğdaş, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ile sınıf yönetimi profilleri ve mesleki benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yozgat Örneği [Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Gangal, M. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Gangal, M. (2020). Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimi ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gözcü Yaprak, G. (2019). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güler, Ş. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz yeterlik inancı ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- İlçi Küsmüş, G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İşcen Karasu, F. (2017). Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaplan, Z. (2018). Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi (Çanakkale ili örneği) [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kara, İ. (2021). Çocukların duyu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duyu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karakaya, E. G. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kural, E. (2020). Montessori eğitimcilerinin sınıf yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Nur, İ. (2012). Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Malatya İli Örneği [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özçelik, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Öztürk, H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Semerci, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, İ. T. (2013). Preschool teachers' beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management [Doctoral dissertation], Middle East Technical University, Ankara.
- Yaman, Z. B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Yeşilay Daşırın, T. (2013). Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki: Başakşehir ve Küçükçekmece örneği [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Yılmaz, H. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.



## ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) ÜZERİNE ODAKLANMIŞ ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİNİN ANALİZİ ÜZERİNE BİR SİSTEMATİK DERLEME

### A SYSTEMATIC REVIEW ON THE ANALYSIS OF CHILDREN'S LITERATURE WORKS FOCUSED ON PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C)

**Hakan ÇİNER**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü

[hkncnr50@gmail.com](mailto:hkncnr50@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-4235-5275

**Ergin ERGİNER**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

[erginerginer@nevsehir.edu.tr](mailto:erginerginer@nevsehir.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-7590-4755

#### ÖZ

**Geliş Tarihi:**

24.09.2023

**Kabul Tarihi:**

28.10.2023

**Yayın Tarihi:**

29.10.2023

**Anahtar Kelimeler:**

Çocuklar için felsefe  
(p4c)

Çocuk edebiyatı

Eğitim felsefesi

**Keywords:**

Philosophy for  
children (p4c)

Children's literature

Educational

philosophy

Yeni yüzyıl çocuklarının düşünme süreçleri ve eğitimleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu öğrenme yılının sorgulayan, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmeyi amaçladığı dikkat çekmektedir. Alanyazın incelendiğinde, çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanmanın inkarı söz konusu olmadığı gibi, çocukların felsefi düşünceleri de bilimsel olarak kanıtlanmış bir yaklaşımdır. Bu çalışmada da, çocuk dünya klasiklerinden günümüze, çocukların felsefi düşünme eğitiminde kullanılabilecek çocuk kitaplarının analizi yapılmaya çalışılmıştır. Eserlerin, içinden çıktıkları kültürel kodlardan da hareketle, özellikleri, tematik olarak içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Çocuklar için felsefe çalışmalarında kullanılabilecek eserler incelendiğinde, dünyanın sorunlarına duyarlılıkla yaklaşan konuların ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu konular, insanı canlıya saygısı olan bir canlı yapmak, evreni savaşılmayan, doğanın tahrip olmadığı, çocukların ölmediği bir gezegene dönüştürmek, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, din ve cinsiyet ayrımcılığı ve şiddet ve terörün olmadığı yalın bir dünya kurgulamak, adalet, eşitlik ve mutlulukla inşa edilmiş nefes alınabilen bir dünya yaratmak gibi çok geniş bir yelpazede anlaşılmaktadır.

#### ABSTRACT

When works related to the thinking processes and educations of the children of the new millennium are investigated, it is remarkable that this new century of learning aims to create enquiring, creative and productive individuals. As there is no denial of benefiting from children's literature works in these studies, it is also a scientifically proven approach for children to think philosophically. In this study, an analysis of children's books that can be used in children's philosophical thinking education, from children's world classics to the present, has been analyzed. In this analysis, the characteristics of the books were analyzed thematically through content analysis, based on the cultural codes they came from. When the works that can be used in philosophy studies for children are examined, it is noteworthy that they deal with issues that approach the problems of the world with sensitivity. These issues are interpreted in a wide range of meanings such as making human beings respectful of living beings, transforming the universe into a planet where there is no war, nature is not destroyed and children do not die, building a simple world without racism, xenophobia, religious and gender discrimination, violence and terrorism, and creating a breathable world built with justice, equality and happiness.

**Atf/Cite as:** Çiner, H. & Erginer, E. (2023). Çocuklar için felsefe (P4C) üzerine odaklanmış çocuk edebiyatı eserlerinin analizi üzerine bir sistematik derleme. *Kapadokya Eğitim Dergisi, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı Özel Sayısı*, 93-118.

## Nereden? – Nereye?

Tarihe göz attığımızda, filozofların ya da diğer düşünürlerin çocuklukta felsefi düşünmenin ortaya çıkışıyla ilgili neredeyse hiçbir çalışma yapmadığını görürüz... Felsefeye yabancı olan yetişkinler genellikle, çocuklar için felsefenin ‘çok zor’ ve ‘çok soyut’ olduğunu ve çocukların felsefi konuları değerlendirecek kapasitede olmadığını düşünmeye eğilimlidirler ve böylece çocukların felsefi sorgulama ve derin düşünme yeteneklerini kolayca göz ardı etmiş olurlar... Geçmişte eğitimciler psikologlar, sosyologlar ve diğer sosyal bilimciler ile beşeri bilimler akademisyenleri geleneksel olarak çocukluğa ve insan hayatındaki rolüne büyük önem gösterse de filozoflar çocukluk çağının felsefi yönlerini küçümsemeye incelemişlerdir (Lone 2017).

Erken yaşlarda çocuğun soyut ve felsefi düşünemeyeceği tezi, günümüzde artık eleştiri almaktadır. McCall (2012) çalışmalarında, bilişsel olgunlaşma kuramlarının aksine, doğru ortam sağlandığında, küçük çocukların soyut fikirlerle nasıl akıl yürütebileceklerinin ve ahlaki muhakemede bulunabileceklerinin, başkalarının kendi düşüncelerinden farklı olan düşünceleriyle nasıl empati kurabileceklerinin, çocuklar için felsefe etkinlikleriyle kanıtlanabildiğini göstermektedir.

Piaget’in bilişsel gelişimin bütünsel yapılar olan aşamalar halinde gerçekleştiğini savunan görüşü, günümüzde, aslında sıralı aşamalar halinde gerçekleştiği (Sanghvi 2020) yönündedir ve bir bütünsellik içermektedir. Bu durum da, gelişim dönemleri açısından bireysel farklılıkların önemsenmesi gerektiğine yapılan temel bir vurgudur aslında. Gelişim, dönemler ya da aşamalar içerebilir, fakat her çocuk kendi bireysel varoluş özülüyle de, biricik kabul edilmelidir. Houdé & Borst, (2014)’a göre, Piaget’in bebeklerin bilişsel yeteneklerini hafife aldığı, okul öncesi çocukların, ilkokul çocuklarının, ergenlerin ve hatta yetişkinlerin yeteneklerini abarttığı görüşü, son otuz yıl boyunca, çocukların problem çözme becerilerini konu edinen ayrıntılı davranışsal çalışmalara neden olmuş, çocukların bilişsel becerilerinin yeniden kavramsallaştırılmasına yol açmıştır.

Lipman (2003), Bloom’un öğrenme/düşünme düzeyleri hiyerarşisine dönük kavramlarının, eğitimde Piaget imparatorluğuna girdiğinde, Piaget ile mükemmel bir uyum içinde olmalarına izin veren bir yoruma sahip olduğunu düşünmektedir. Fakat bu yorum, öğretmenlerin çocukların felsefi sorgulamaya dönük düşünme becerilerinin geliştirme konusundaki eğitim uygulamalarında esnek davranamamalarının da bir nedeni olmuştur. Dolayısıyla Lipman (1976) ve (Matthews, 1994)’dan bu yana, çocukların soyut düşünme becerilerin geliştirilmesi konusundaki eğitim uygulamalarında “çocuklar için felsefe çalışmaları” meselesi daha da önem kazanmıştır. Çünkü öğretmenler derslerinde Piaget bağlamında, Bloom taksonomisine göre hareket ederlerken, zaman zaman felsefi sorgulamayı ve yaratıcı düşünmeyi bloke etmekte, yani öğrenme-öğretme süreci içinde çocukların düşünme süreçleri özgürce ilerleyememektedir.

Moseley, Baumfield, Elliott, Gregson, Higgins, Miller & Newton (2005), çalışmalarında eğitim literatüründe yer alan düşünme ve öğrenme becerileri üzerine yapılan modelleme ve sınıflandırmaları bir arada inceleyerek daha iyi anlaşılmasına katkı getirmişlerdir fakat bu katkının öğretmenler açısından açılımı, yine de özgür öğrenme ortamlarını sağlamaya yetmemiştir. Canuto (2018), bazı eğitimcilerin, çocukların düşünme becerileri üzerine yapılan çalışmalarda sistematik gelişimsel sınıflandırılmayı eleştirdiklerini, düşünme becerileri hiyerarşisi fikrine karşı çıktıklarını ve özellikle de bu sınıflandırmayı kullanarak eğitimlerini yönlendiren öğreticilerin, beceriler arası bağlantıları ve ilişkileri tam olarak kullanamadıklarını düşünmektedir.

“Çocukların bir boyama kitabı olamayacakları ve yetişkinler tarafından boyanamayacakları (Hosseini 2003: 21)” gerçeği, yeni pedagojinin popüler bir söylemi olmuştur, fakat geçmişe gittiğimizde Rousseau’nun daha 1700’lü yıllarda dile getirdiği “tabiat çocuklardan büyüüp adam olmadan önce çocuk olmalarını ister, çocukluğun kendine özgü görme, düşünme ve hissetme biçimleri vardır. Onlarınkinin yerine bizimkini koymak kadar akıl dışı bir şey olamaz (Rousseau 1979)” söylemiyle yüzleştiğimizde, çocukların düşünme gelişimleri üzerine yapılan bilimsel çalışmaların ne kadar yavaş ve ağır seyrettiği gerçeğiyle de karşılaşırız. Üstelik çocuk edebiyatı biliminin de bu anlamda hala pedagoji bilimi ile yeterli düzeyde işbirliği içinde olmadığı ve çocuklar için yazılan eserlerin, yazarının çoğu zaman pedagojiden yoksun mesleki ve kişisel alt yapısının üstüne çıkamadığı görülmektedir.

Lipman (1988), Matthews (1994), Wartenberg (2009) ve Haynes & Murriss, (2012)’in çocuklar için felsefe alanında çığır açan çalışmaları, felsefecilerin kendilerini sadece çocuklar hakkında yazabilecek değil, aynı zamanda çocuklarla doğrudan ilgilenebilecek kişiler olarak görmelerini sağlamıştır. “Yetişkinler çocukların bilişsel yeteneklerini kendi yeteneklerinden daha ilkel bulurlar ve yetişkinlerin düşünme standartlarına ulaşmaları

gerektiğini düşünürler”. Bu yorumdaki felsefeyi ciddiye almazsak, varsayımlarımız yüzünden çocukların fikirlerini filtrelemiş oluruz. Bu durum, çoğu çocuğun bakış açısındaki ciddiyeti veya mizahı kaçırmamıza neden olur (Matthews 2000).

Felsefesiz çocuklar arzularından, hayallerinden, sorgulama cesaretlerinden mahrum kalırken, çocuklarsız felsefe sadece bir dünya görüşü, bir düşünce sistemi yahut da bir ideoloji olarak kalmaya mahkûmdur. Bu nedenle çocukların felsefeyle, felsefenin de çocuklarla bu öz ve yaratıcı ilişkisinin açığa çıkarılması adına, felsefe kibirli tavrını ve uzun zamandır kendini kapattığı fildişi kuleleri terk etmeli, çocukların büyük korkusu olmaktan vazgeçmelidir. Onun yaratıcı ve arzulu sorgulama ruhuna geri dönüşü, çocuklarla vereceği imtihana bağlıdır (Wartenberg (2018) içindeki çevirmen Senem Kurtar’ın önsözünden).

### Neyse ki – İyi ki

Costello (2011), batı felsefesinin çocuklarla ve çocuk edebiyatı ile sorunlu bir ilişkisi vardır ve batı felsefenin metinleri, tarihinin büyük bir bölümü boyunca çocukları felsefeye katılmayan, nadiren felsefe metinlerinde çocukları onlardan bahsedilen bir duruma indirgemıştır. Örneğin Aristo gençlerin çocukluktan sonra bile, felsefe ve siyasette büyük ölçüde aciz kaldıklarını söylemektedir. Pür felsefe alanı uzmanlarının pek çoğunun “felsefe bizim işimiz”, kalıplı paradigmasına karşın, aslında Sokratik sorgulamanın, neredeyse çocuklar için felsefe olarak başladığını düşünen (Turner & Matthews 1998)’a göre, kuşkusuz bu sorgulama en başından beri çocuklar için felsefe içeriyordu. Sokrates’in kendisi de çocukları felsefi tartışmaya dahil etmeyi tamamen uygun bulmuş gibi görünüyor, dahası, çocuklara felsefi tartışma ortakları olarak açıkça saygı duyuyordu.

Neyse ki felsefe eğitimci ya da eğitim felsefeci, eğitimbilimci ve öğretmenlerin de katkısıyla çocuklarla veya çocuklar için felsefe yapmak ya da çocuklara felsefe yaptırmak, adına ne denirse densin, günümüzde çocukların felsefi/filozofça düşünmesine yapılan eğitsel katkı çığ gibi büyümekte ve çocuk kitapları Matthews (1976)’dan bu yana, bu hareketin içinde en büyük katkısı sunmaktadırlar. Özellikle çocuk edebiyatı ürünleri ile çocuklarla felsefi sorgulama çalışmaları yapan Wartenberg (2009), küçük çocuklarla felsefe çalışmaktaki temel amacının daha çok öğretmenleri teşvik etmek olduğunu belirtmekte, ilkokullarda felsefe öğretmek için herhangi bir felsefi alt yapıya sahip olunması gerekmediğini vurgulamaktadır. Çocuklara doğuştan filozof olarak yaklaşan yazar, ilkokul öğretmenlerinin felsefe öğretirken en önemli ihtiyaçlarının öğrencilerinin meraklarını, bağımsız ve yaratıcı olabilmeye güçlerini desteklemek olduğunu belirtmektedir.

İyi ki Wartenberg (2009) var ve o, onun yakın meslektaşları ve öğrencilerinin yıllardır çocuk edebiyatı ile felsefe öğretimini bir özel çalışma disiplini olarak ele alıp geliştirmeleri, böylece çocukların yaratıcı ve sorgulayıcı bireyler olarak eğitilip yetiştirilmeleri, okulda ve evde yapılan eğitimin ele alınış biçimine devrim niteliğinde bir katkı sunmuştur. Bu sayede “P4C” yani çocuklar için felsefeyi kullanma yaklaşımı, eğitim sistemlerini ve öğretim yaklaşımlarını çocukları daha özgün bir seviyeye ulaştırmak için eğitimciler açısından bir zorunluluğa dönüşmüştür. Costello (2011)’e göre, “eğer felsefe argümanlar olarak eylemlerin peşinde koşmaksa, o zaman kendi başlarına hareket etmeyen çocuklar filozof olamazlar”. Çocuklar için felsefe çalışmayı konu edinen çalışmalar tam da bu noktada, çocukların bağımsız düşünmeleri ve özgürce hareket edebilmeleri için, gelecek nesillerin eğitimini bugünden daha nitelikli bir şekilde örgütlemeye çalışanlara ilham kaynağı ve ipucu niteliğindedirler.

### Metodolojik Desen

Çalışma, çocuklar için felsefe yaklaşımına hizmet eden edebi eserleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, alanyazın incelendiğinde, çocuklar için felsefe eğitiminde kullanılan pek çok çocuk kitabının olduğu gerçeğiyle karşılaşmaktadır ve buna ek olarak bu kitapları tanıtan, listeleyen, bu kitaplarla yapılmış örnek etkinlikler sunan bir dizi akademik çalışmaya da (Wartenberg, 2009; Costello, 2011; Haynes & Murrin, 2012; Yılmaz & Bilican, 2019; Kulkul, 2023) veri kaynaklarında rastlanmaktadır. Bu eserlerde çocuk yazını kapsayıcı olarak kullanılmaktadır.

Çalışmada literatür ve arşiv taramaları yapılarak, çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin edebi eserler incelenmiş, eserler sistematik olarak derlenerek, tematik içerik çözümlemesi ile nitel bir desen oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmada çocuk edebiyatı ürünlerinin tamamı felsefi sorgulamaya dayalı düşünme becerilerini kullandığı varsayımına dayanılarak, konuları itibarıyla odaklandıkları kavramlar açısından incelenmişlerdir.

## Gerekçe ve Araştırma Soruları

Sistematiik incelemeye kaynaklık eden araştırma soruları, araştırmacıların çocuklar için felsefe sorununa odaklanan kendi araştırma ve öğretim uygulamaları sırasında ortaya çıkan yaşantılardan kaynaklanmaktadır. Araştırmacılar, çocuklar için felsefe çalışmalarını hakkında hem literatüre dayanan hem de ampirik çalışmalar yapmakta, öğretmen olarak derslerinde bu tip çalışmalarını kaynak doküman olarak kullanmaktadırlar. Bu nedenle, araştırmacıların sistematiik derleme açısından, mesleki yaşamlarına odaklanan araştırma ve öğretimlerini sürdürürken, yararlandıkları kaynakları anlamlandırmak ve kavramsal yaklaşımlarla kaynaklar arasında etkileşim kurmaları önemlidir (Spencer, 2003). Alan yazında üretilmiş çocuklar için felsefe çalışmalarının, edebi türden ne tip açılımlara sahip olduklarını incelemek ve bu eserlerde ele alınan temalar açısından çocuklara felsefeyi öğretme bağlamında öğrenme sürecindeki düşünme şekilleri ve kavramsal yapının hangi özellikleri taşıdığını bilmek, araştırmacılar ve bu konuda öğretim uygulamaları yapan eğitimciler yarar sağlayacaktır. Bu nedenle sistematiik inceleme iki ana araştırma sorusu tarafından yönlendirilmektedir:

Soru 1: Çocuklar için felsefe bağlamında, sorunun ele alındığı alan yazında kullanılan eserlerin özellikleri nelerdir? a) Hangi tip eserler yaratılmıştır? b) Hangi kültürlerde ortaya çıkmışlardır?

Soru 2: Çocuklar için felsefe konusunu ele alan eserlerin içerik olarak kavramsal örüntüleri nasıl şekillenmektedir?

## Veri Düzenleme

İncelenen kitapları, edebiyat yapmak için yazılmış olan çocuk kitapları –roman, masal, öykü veya şiir kitapları, sessiz kitaplar– olarak sınıflandırmak mümkündür. Çalışma esnasında Küçük Prens adlı çalışma hakkında da pek çok eserin kaleme alındığı dikkat çekmekte fakat bu eserlerin çoğunun akademik nitelikteki eserler olduğu görülmektedir (Direk, 2019; Bacanlı, 2018; de Saint-Exupéry & Otçeken, 2016; Ravoux, 2015; Roemmers, 2013; Marti, 2011; Jung, 2011; Sevimay, 1980). Buna ek olarak, çocuklar için felsefe çalışmalarında kullanma amaçlı yazılmış genellikle editörlü proje eser dizileri (Bacchini & Marco, 2022; Brenifier, 2020; Thompson, 2020; Gülenç & Karadağ, 2019; Labbe, 2018; Özdemir, 2018; Yarkın, 2016; Demiral, 2015; Gönül, 2013; Labbe & Gaste, 2011) bulunmaktadır, fakat başka bir çalışmanın konusu olabileceği düşünüldüğünden bu çalışmada kullanılmamışlardır.

## Veri Toplama

Araştırmanın veri toplama aşamasında eser seçimi oldukça dikkat gerektiren bir aşama olmuştur. Çünkü dünya ölçeğinde çocuklar için felsefe çalışmalarında kullanılan çok sayıda ve türde edebi ve akademik ürün bulunmaktadır (Costello, 2011). Tüm eserlerde, latin alfabesi ile yazılmış olmaları koşuluyla, ilk olarak hangi dilde yayımlandıysa, özgün isimleri ekli listelerde ve ilk isim şeklinde yer almaktadırlar. Türkçe çeviri eserlerde çevirmenlerin isimlerine de yer verilmiştir. Çalışmada 125 çocuk kitabı kullanılmıştır. Çalışmada eser seçim kriterleri ve felsefi kriterler açısından sırayla aşağıdaki süreç işletilmiştir:

### Eser Seçimi Kriterleri:

a. Araştırmacılar iki farklı yabancı dile hakim olduklarından, kitapların Almanca, İngilizce ya da Türkçe yazılmış olanları incelenmeye çalışılmıştır. Diğer dillerde yazılan eserlerin çevirileri incelenebilmiştir.

b. Çocuklar için felsefede kullanılabilecek yalnızca metin ya da resimli metin içeren çocuk edebiyatı ürünlerinden roman, masal ve öykü kitaplarını inceleme: Alan yazında referans gösterilen ve araştırmacıların ders ve araştırma uygulamalarında kullandıkları eserlerin içeriklerinde yer alan kavramlar tematik farklılıklarıyla analiz edilmeye çalışılmıştır.

c. Çocuklar için felsefeye ilham kaynağı olan Küçük Prens üzerine yazılan eserleri inceleme: Çocuk ve felsefe konusu söz konusu olduğunda, dünyanın en önemli çocuk kitabı kabul edilen, araştırmacılara göre ise dünyada pedagoji bilimine esin kaynağı olan en önemli yetişkin kitabı ve aynı zamanda en özgün çocuk kitabı olan Küçük Prens hakkında yazılmış kitaplar incelenmiştir. Bu eserler, anadilde yazılmış ve İngilizceden çevirisi yapılmış kitaplardır.

### Eser Seçimi İçin Oluşturulan Felsefi Kriterler:

- Çocuk Edebiyatı eserlerinin seçimindeki temel ölçüt, eserin öğretime hizmet edecek yani öğretimsel aktivite düzenlemeye elverişli olma özelliğini taşımasıdır. İncelenen eserler felsefenin temel konu alanları olan metafizik, epistemoloji, mantık, değer ve estetik alanlarını mutlaka ilgilendirir niteliktedir. Bu ölçütle çalışırken “çocuklarla nasıl felsefe yapabiliriz?” sorusuna pedagojik cevap verebilmeye de dikkat edilmiştir. Çocuk kitapları felsefi düşündürmeye (iyi dinleme, üzerinde düşünme, karar verme, gerekçe/kanıt sunabilme, farklı düşüncelere saygı duyma, değer katma, işbirliği içinde düşünme ve düşünürken eğlenme ve öğrenme) katkı getirebilme özellikleri açısından seçilmeye değer bulunmuşlardır.
- Çalışmada edebi eserlerde, kavramsal çözümleme (kavram ve konu listesi) ele alınmıştır. Bu çalışmaların felsefi düşündürme görevleri uygulayıcının yaratıcılığına bağlı olduğundan ve değişkenlik gösterdiğinden, her hangi bir yoruma gidilmemiştir.

### Veri Analiz Etme, Betimleme ve Raporlaştırma

Araştırmanın verileri analiz edilirken, eserlerdeki kavramsal yapı tematik olarak içerik çözümlemesi ile incelenmeye çalışılmış, bütün resmi görmek içinse, kavramsal yoğunluk, grafiklerle ifade edilmeye çalışılmıştır. Grafikler eldeki nicel veriler kullanılarak hazırlanmış fakat bulgulamada sayısal ifadeler kullanılmaktan kaçınılmıştır. Ayrıca tüm eserler içerdiği kavramlar temelinde referansa dayalı olarak da kategorize edilmiştir. Böylece kitapların yazarları, ve yazıldıkları yıllara ilişkin de bir sistematik veri oluşmaktadır. Bu verilerde kitap sayıları dahil oldukları kavramla sayısal olarak oranlanarak verilmiştir. Aynı işlem kitapların yazıldıkları ülkeler açısından da uygulanmıştır. Okuyucunun çalışmaların künyeleri (konu-kavram, menşei, yazarlar, çevirmenler) hakkında daha derinlikli bilgi edinebilmesi için, son kısımda çalışmalarla ilgili bilgilendirmeler uzun ekli listelerle okuyucuya sunulmuştur.

### Çalışmanın Zorluğu ve Sınırlayıcılık Özelliği

Her nitelikli kitabın potansiyel olarak düşündürme gücüne sahip olacağı ve kitabın felsefi düşündürme değerinin değerlendirilmesinin yaratıcılığı ile sınırlı olacağı varsayıldığında, bu çalışmanın doneleri olan kitapları bulmak, seçmek ve analiz etmek oldukça zor bir düşünme sürecine işaret etmektedir. Dünya evreninde çocuklar için felsefe çalışmalarında kullanılan yazılı eserlerin tamamına ulaşılmada yaşanan zorluklar zaman zaman çalışma için sınırlayıcılık getirmiştir. Düşünmenin sınırsızlığı içinde, incelenen eserler bu amaca hizmet edip etmediği noktasında eleştirilebilir veya incelenen eserler sayıca eksik de bulunabilir. Bazı çalışmaların orijinali yerine çevirilerine ulaşılmış olması yeni sınırlıklara da neden olmuştur. Bu nedenle olabildiğince çalışmaların orijinal baskıları orijinal dillerinde incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bazı çalışmalar eş zamanlı olarak farklı ülkelerde yayımlandıklarından, örneğin Kanada ve ABD gibi, böyle durumlarda eser her iki ülke kategorisinde de anılmıştır.

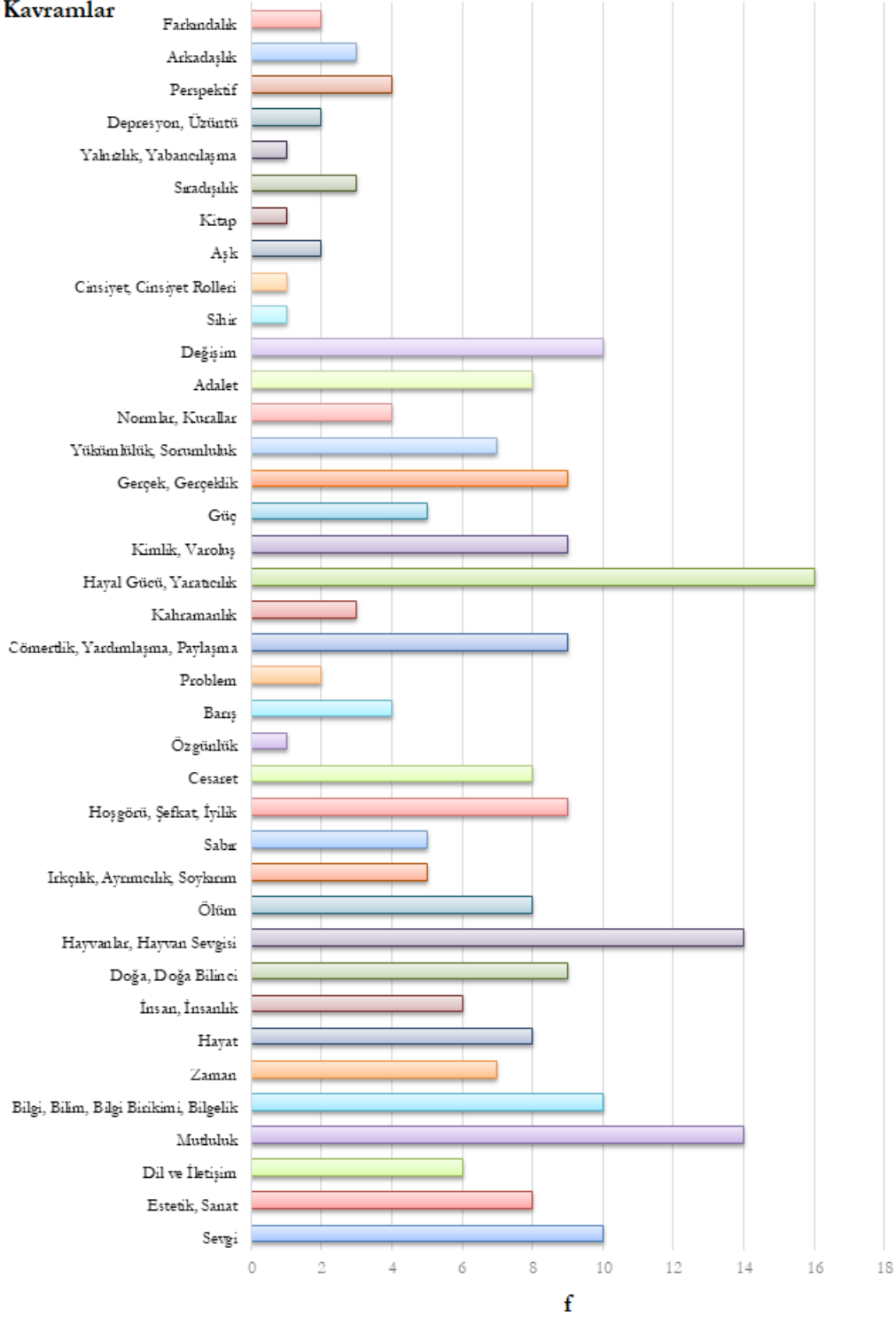
### Bulgular

Araştırmanın bulguları, çocuklar için felsefe yapmada kullanılacak eserler üzerinden, yöntemde belirtilen esaslar ve sıra ile aşağıdaki verilerle şekillenmiştir.

### Kavramsal Olarak Çocuklar İçin Felsefe Çalışmalarında Kullanılan Çocuk Edebiyatı Eserleri

Aşağıda Şekil 1’de, çalışmadaki metin ya da resimli metin içeren çocuk edebiyatı eserleri bir grafikte incelenmektedir:

## Kavramlar



Şekil 1. Metin ya da Resimli Metin İçeren Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Grafıksel Görünümü

Şekil 1'e göre, yazarların en fazla ilgilendikleri kavramların hayal gücü ve yaratıcılık, mutluluk, bilgelik ve bilim, hoşgörü ve şefkat, gerçeklik, hayvanlar ve hayvan sevgisi, cömertlik ve yardımlaşma, cesaret, değişim, adalet, kimlik ve varoluş, ölüm, sevgi, estetik ve sanat, hayat zaman, insan ve doğa olduğu söylenebilir. Çocuklar için felsefe çalışmalarında çocukların sorgulaması, eleştirmesi ve üzerinde yaratıcı düşünme sergilemesi için



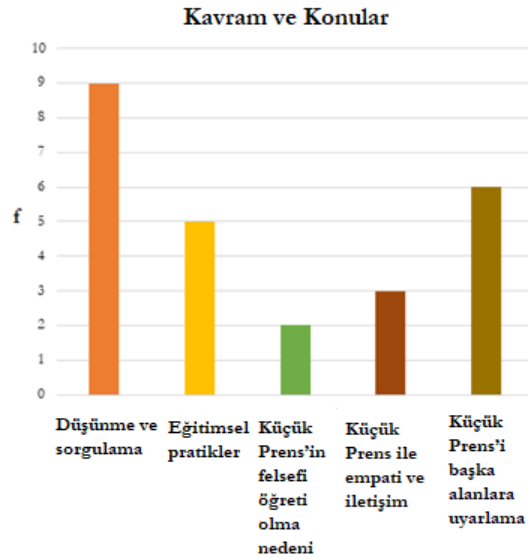
odaklanılan konuların mutluluk, hayvan sevgisi, bilim, hayal gücünü kullanma, adalet, estetik ve sanat olması sevindirici kabul edilebilir. Eğer ki eğitim sistemi içinde okuma kültürü eğitiminde de özlenen noktalara gelinebilmesi varsayılırsa, bu kitapları okuyarak yetişen gelecek kuşakların yarattıkları dünyaların savaş, ayrımcılık ve şiddet içermeyeceği düşünülebilir.

Diğer kavramların, kitap, barış, arkadaşlık, yalnızlık, normlar ve kurallar, sıradışılık, özgünlük, aşk, sihir, ırkçılık, soykırım, ayrımcılık, depresyon gibi konular olduğu görülmektedir. Daha az ele alınmakla birlikte, kitap, barış, arkadaşlık, aşk, sıradışılık, özgünlük gibi konuların olumlu duygu ve düşünme alanları yaratacakları varsayılabilir. Çocuklarımızı pamuklara sarıp büyütme ve yetiştirmenin imkânsız olacağı düşünüldüğünde ise, çocukların ayrımcılık, ırkçılık, soykırım gibi olumsuz kavramlarla erken yaşlarda yüzleşmeleri ve kavramlar hakkında farkındalık kazanmaları ve üzerinde düşünmeleri, onları gençlik ve yetişkinlik dönemlerine hazırlayıcılık anlamında olumlu karşılanabilir.

Wartenberg'in Costello'nun çocuk edebiyatı ve felsefe öğretimi üzerine editörlük yaptığı ve bir antoloji niteliği taşıyan eserinin önsözünde ele aldığı üzere; "Peki ya çocuk kitapları bu hikâyeler, çocukları geceleri uykuya dalsınlar diye eğlendirmenin bir yolu mu? (Bu işlev kesinlikle ebeveynleri kitap düşkünü yapıyor!) Bu sorunun yanıtı hiç de öyle değil, birçok çocuk kitabı, çocukların kendi yaşamlarında karşılaştıkları sorunları gündeme getirdikleri için yararlıdır. Kitaplar, çocukları bu konular hakkında daha eleştirel ve net düşünmeye iterler. En çok sevdiğim çocuk kitapları, çocuklara bunun gibi meseleler üzerinde düşünme fırsatı verenlerdir, bu meselelerin günlük deneyimimizin bir parçası olması anlamında felsefi olan meseleler. Sevdiğim şey, çocukların bu konuları düşünmek için kitap okumaya daha fazla zaman ayırmaları. Bu sorunlarla gerçek hayatta yüzleşmek çok daha fazla baskı gerektirir... Fakat kitap okuyarak bu konuları öğrenmek çocuklar üzerinde hiç de baskılayıcı olmamaktadır (Costello 2011)". Görüldüğü gibi, çocuk edebiyatı ürünleri kullanarak çocuklar için felsefe çalışmaları yapma konusunda duayen kabul edilen bu öncü isim, çocuk kitaplarının çocuklara düşünme fırsatı vermeleri gerektiği üzerinde önemle durmaktadır.

### Çocuklar İçin Felsefeye İlham Kaynağı Olan Küçük Prens Üzerine Yazılan Eserler

Aşağıda Şekil 2 incelendiğinde, çocuklar için felsefeye ilham kaynağı olan Küçük Prens üzerine yazılan eserlerin, en fazla ilgilendiği kavramların düşünme, vicdan ve sorgulama, felsefe sevgisi, Küçük Prens'le kurulan empati ve psikoloji bilimi ilişkisi, Küçük Prens'in felsefi öğreti olmasının nedeni, Küçük Prens'i anlama ve doğrudan Küçük Prens olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan rahatlıkla anlaşılabilecektir ki, Küçük Prens felsefe ile olduğu gibi psikoloji bilimi ile de ilişkilendirilebilmiştir. Eserler dikkatle incelendiğinde, Küçük Prens'in düşündürme şeklinin, empati eğitimine dönük terapötik iletişimde, uygulama alanı olarak kullanıldığı görülmektedir.



Şekil 2. Küçük Prens Üzerine Yazılan Eserler

Literatür incelendiğinde, bazı pedagoji eserlerinde (Erginer 2017, Erginer 2022), Küçük Prens metaforuyla hareket eden ve çocukların derinlikli ve sorgulayıcı düşünmesine fırsat veren, “Küçük Prens Sandalyesi Etkinliği” ismiyle anılan, çocuklar için felsefe çalışmalarına öğretimsel açıdan metodik katkı sağlayacak çalışmalar da bulunmaktadır. Bu etkinlikte amaç, çocuklara felsefe yaptırmak ve bir filozof gibi düşünerek dünyayı sorgulamalarını sağlamaktır. Bununla birlikte son yıllarda 20. yüzyıla damgasını vuran ve çocukların yetişkinlerden farklı olan düşünme biçimini, “şapka”ya karşı “fil yutmuş boğa yılanı” metaforuyla literatüre sokan de Saint-Exupéry (2021), pek çok çağdaş yazara da esin kaynağı olmuştur. Günümüzün küçük prensesi sayabileceğimiz Lind (2018, 2018a, 2018b)’in “Zackarina”sı ve arkadaşı bilge “Kumkurdu”ndaki yaklaşıma baktığımızda, Küçük Prens’in her çağa uygun yeni Küçük Prens’ler üretebilecek nitelikte bir eser olduğu düşünülebilir. Ayrıca eser, felsefeciler tarafından ele alınarak, çocukları düşünme ve düşündürme uygulamaları formlarına da dönüştürülmüştür (Direk, 2012).

### Referans Kaynakları ve Yazdıkları Ülkeler İtibariyle Çocuk Edebiyatı Eserleri

Aşağıda Tablo 1’de, çocuk edebiyatı eserleri referans kaynakları itibariyle incelenmektedir:

**Tablo 1.** Referans Kaynaklarıyla Çocuk Edebiyatı Eserleri

Konu ve Kavramlar	Referanslar	Oran
Mutluluk	Barnett (2012), Beuse (2019), Brule (2004), Çelik (2017), Fickel (2019), Lionni (1975), Munsch (1986), Muth (2003), Pfister (1992), Reynolds (2013), Silverstein (1964), Wilde (1888), Zullo (2010)	125/13
Hayvanlar, Hayvan Sevgisi	Baum (1900), Fickel (2019), Gutman (2011), Hoose & Hoose (1998) Hughes (1963), London (1903), Saunders (2013), Sewell (1877), Shaw (2016), Stead (2010), White (1952)	125/11
Sevg	Bonilla (2015), De Saint-Exupéry (1943), Di Marco (2010), Docherty (2017), Munsch (1986), Stead (2010), Watts (2011), White (1952), Zullo (2015)	125/9
Bilgi, Bilim, Bilgi Birikimi, Bilgelik, Teknoloji	Di Marco (2010), Freeman (2007), Kästner (1933), Lobel (1975), Miandji (2020a), Miandji (2020b), Miandji (2022), Wiseman (1959), Yamada (2013)	125/9
Hoşgörü, Şefkat, İyilik	Baum (1900), Blake (2000), Estes (1944), McKee (1978), McKee (2004), Nagaraja (2017), Norbury (2020), Rooseboom (2020), Wilde (1888)	125/9
Cömertlik, Yardımlaşma, Paylaşma	Barnett (2012), De Dios (2015), Estes (1944), Muth (2003), Nagaraja (2017), Pfister (1992), Reynolds (2013), Silverstein (1964), Webb (2011)	125/9
Hayal Gücü, Yaratıcılık	Demers (2020), Donohue (2014), Kamkwamba & Mealer (2009), Mattiangeli (2018), Reynolds (2003), Rooseboom (2020), Walliams (2016), Ward (2001), Williams (1974)	125/9
Estetik, Sanat	Catalanotto (2006), Daywalt (2013), Di Marco (2010), Elliott (2008), Lionni (1967), Pfister (1992), Steig (1990), Woolf (1965)	125/8
Hayat	Baltscheit (2011), Brule (2004), Di Marco (2010), Freedman (2019), Korczak (1922), Munsch (1986), Stead (2009), Zullo (2015)	125/8
Cesaret	Addison (2007), Demers (2020), Lobel (1970), Norbury (2020), Rigaudie (2013), Van Allsburg (1992), Yamada (2018), Yamada (2020)	125/8
Kimlik, Varoluş	Al-Taher (2020), Freedman (2019), Lionni (1975), Lionni (1975), Llenas (2022), Rosenthal (2013), Tashlin (1946), Willems (2005)	125/8
Gerçek, Gerçeklik	Di Marco (2010), Elliott (2008), Katie & Wilhelm (2009), Lee (2003), Lind (2002), Wilde (1888), Williams (1974), Wiseman (1959)	125/8
Adalet	Addison (2007), Di Marco (2010), Dr. Seuss (1950), Elliott (2008), Kemal (1977), Lind (2002), Steig (1973), Zemach (1918)	125/8

Doğa, Doğa Bilinci	Baum (1900), Di Marco (2010), Hughes (1963), Miandji (2018), Saunders (2013), Tashlin (1946) Toptaş (1997)	125/7
Ölüm	DePaola (1973), Donohue (2014), Elliott (2008), Erlbruch (2007), Korczak (1922), Munsch (1986), Stead (2009)	125/7
Yükümlülük, Sorumluluk	Daywalt (2013), De Saint-Exupéry (1943), Elliott (2008), Lind (2002), Hoose & Hoose (1998), Willems (2003), Willems (2005)	125/7
Dil ve İletişim	Demers (2020), Lind (2002), Lionni (1967), Rooseboom (2020), Walliams (2016), Willems (2004)	125/6
Değişim	Baltscheit (2011), Carmi & Eco (2015), Lind (2002), Lionni (1975), Llenas (2022), Webb (2011)	125/6
Irkçılık, Ayrımcılık, Soykırım	Alexie (2007), Andersen (1850), Boyne (2006), Frank (1947), Wright (1945)	125/5
Sabır	Kamkwamba & Mealer (2009), Kılıç (2018), Le Guin (1983), Miandji (2020), Nagaraja (2017)	125/5
Güç	Di Marco (2010), Dr. Seus Geisel (1950), Kemal (1977), Orwell (1945), Philip & Hannah Hoose (1998)	125/5
Zaman	Di Marco (2010), Lind (2002), Llenas (2022), Zullo (2015)	125/4
İnsan, İnsanlık	Asimov (1950), Baum (1900), De Saint-Exupéry (1943), Di Marco (2010)	125/4
Barış	Kılıç (2018), McKee (1978), McKee (2004), Nagaraja (2017)	125/4
Normlar, Kurallar	Daywalt (2013), Lind (2002), Morrison (1999), Tan (2013)	125/4
Kahramanlık	Homer (M.Ö. 8.yy), Rigaudie (2013), Ringgold (1995)	125/3
Sıradışılık	Bach (1970), Del Mazo (2014), Freedman (2011)	125/3
Problem	Demers (2020), Rooseboom (2020)	125/2
Arkadaşlık	Lobel (1970), Norbury (2020)	125/2
Farkındalık	Mattiangeli (2015), Miandji (2021)	125/2
Aşk	Chabbert Guridi (2015), Steig (1990)	125/2
Perspektif	Di Marco (2010), Wiesner (2006)	125/2
Özgünlük	Nagaraja (2017)	125/1
Sihir	Barnett (2012)	125/1
Cinsiyet, Cinsiyet Roller	Munsch (1986)	125/1
Kitap	Fehr (2018)	125/1
Depresyon, Üzüntü	Yamada (2020)	125/1

Çocuk edebiyatı eserleri referans kaynaklarına göre incelendiğinde en dikkat çekici özellik, uluslararasılık ve yazılı kaynakların millahtan önce tarihlenmeye başlamasıdır. Bu eserler ülkeler temelinde referanslandığında ise aşağıdaki tablo ortaya çıkmaktadır:

**Tablo 2.** Yazıldıkları Ülkeler Açısından Çocuk Edebiyatı Eserleri

Ülkeler	Referanslar	Oran
ABD	Addison (2007), Alexie (2007), Asimov (1950), Bach (1970), Baum (1900), Barnett (2012), Byron & Wilhelm (2009), Carle (1969), Catalanotto (2006), Daywalt (2013), DePaola (1973), Donohue (2014), Dr. Seuss (1950), Dr. Seuss	125/51

	(1960), Draper (2010), Elliott (2008) Estes (1944), Freeman (2007), Freedman (2011), Freedman (2019), Freedman (2021), Henkes (1991), Hoose & Hoose (1998), Kamkwamba & Mealer (2009), Le Guin (1983), Lobel (1970), Lobel (1975), London (1903), Mantchev (2015), Morrison (1999), Munsch (1986), Muth (2003), Ringgold (1995), Rosenthal (2013), Saltzberg (2010), Saunders (2013), Shaw (2016), Silverstein (1964), Stead (2009) Stead (2010), Steig (1973), Steig (1990), Tashlin (1946), Van Allsburg (1992), White (1952), Willems (2003), Willems (2004), Willems (2005) ,Williams (1974), Wise Brown (1949), Wiseman (1959), Wright (1945), Zemach (1918)	
İngiltere	Alborough (1992), Blake (2000), Docherty (2017), Gravett (2007), Hughes (1963), McKee (1978), McKee (2004), Norbury (2020), Orwell (1945), Rosen (2004), Sewell (1877), Walliams (2016), Ward (2001), Webb (2011), Woolf (1965)	125/15
İtalya	Bacchini & Di Marco (2010), Carmi & Eco (2015), Fehr (2018), Lionni (1967), Lionni (1975), Lionni (1975), Mattiangeli (2015), Mattiangeli (2018)	125/8
Almanya	Baltscheit (2011), Beuse (2019), Erlbruch (2007), Fickel (2019), Frank (1947), Kästner (1933), Katie & Wilhelm (2009)	125/7
İspanya	Barba (2017), Bonilla (2015), Chabbert Guridi (2015), Cottin & Faria (2006), De Dios (2015), Del Mazo (2014), Llenas (2022)	125/7
Kanada	Barnett (2012), Demers (2020), Klassen (2011), Maclear (2015), Reynolds (2003), Reynolds (2013), Elliott (2008)	125/7
İran-Azeri	Miandji (2018), Miandji (2020), Miandji (2020), Miandji (2020), Miandji (2021)	125/5
Türkiye	Büke (2020), Çelik (2017), Kemal (1977), Kılıç (2018), Toptaş (1997)	125/5
Çin	Yamada (2010), Yamada (2013), Yamada (2018)	125/3
Fransa	De Saint-Exupéry (1943), Gutman (2011), Rigaudie (2013)	125/3
İsviçre	Pfister (1992), Zullo (2010), Zullo (2015)	125/3
Avustralya	Tan (2013), Watts (2011)	125/2
Hollanda	Frank (1947), Rooseboom (2020)	125/2
İrlanda	Boyne (2006), Wilde (1888)	125/2
Danimarka	Andersen (1850)	125/1
Hindistan	Nagaraja (2017)	125/1
İsveç	Lind (2002)	125/1
Polonya	Korczak (1922)	125/1
Romanya	Brule (2004)	125/1
Rusya	Asimov (1950)	125/1
Ürdün	Al-Taher (2020)	125/1
Yunanistan	Homer (M.Ö. 8.yy)	125/1

Eserler incelendiğinde en fazla eserin Amerika Birleşik Devletleri'nde, sırayla İngiltere, İtalya, Almanya, İspanya ve Kanada'da yazıldığı dikkat çekmektedir. Batı kültürünün çocuk edebiyatı eseri yazmada daha önde olduğu düşünülebilir.

### Referans Kaynakları ve Yazıldıkları Ülkeler İtibariyle Esin Kaynağı Küçük Prens Olan Eserler

Küçük Prens yazıldığı ilk günden bu yana tüm dünyanın dikkatini çekmiş, üzerine çeşitli konu alanlarında akademik çalışmalar yapılmış (Cowles, 1997; Lortie, 2021; Nabipour, 2023), oldukça popüler bir eserdir ve içeriği itibariyle dünya çapı entelektüel tartışmalara kapı açmıştır. Aşağıda Tablo 3'de, Küçük Prens'in esin kaynağı olduğu eserler referans kaynakları itibariyle incelenmektedir:

**Tablo 3.** Referans Kaynaklarıyla Esin Kaynağı Küçük Prens Olan Eserler

Konu ve Kavramlar	Referanslar	Oran
Düşünme ve sorgulama	Direk (2019), Bacanlı (2018), de Saint-Exupéry & Otçeken (2016), Ravoux (2015), Roemmers (2013), Marti (2011), Jung (2011), Sevımay (1980)	9/9
Küçük başka alanlara uyarlama	Bacanlı (2018), de Saint-Exupéry & Otçeken (2016), Ravoux (2015), (2013), Marti (2011), Jung (2011), Sevımay (1980)	9/6
Eğitimsel Pratikler	Direk (2019), de Saint-Exupéry & Otçeken (2016)	9/5
Küçük Prens ile empati ve iletişim	Bacanlı (2018), Jung (2011), Marti (2011)	9/3
Küçük Prens'in felsefi öğreti olma nedeni	Ravoux, (2015), Direk (2019)	9/2

Referans kaynakları açısından Küçük Prens'in esin kaynağı olduğu eserlerde düşünme ve sorgulama, Küçük Prens'i başka alanlara uyarlama, eğitimsel pratikler, Küçük Prens ile empati ve iletişim ile Küçük Prens'in neden felsefi bir öğreti olduğuna ilişkin eserlerin kaleme alındığı dikkat çekmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere, bir çocuk kitabı gibi görünmesine rağmen, Küçük Prens yetişkinleri de fazlasıyla etkisi altına almış muhteşem bir eserdir. Bu eserler ülkeler temelinde referanslandığında ise aşağıdaki tablo ortaya çıkmaktadır:

**Tablo 4.** Yazıldıkları Ülkeler Açısından Küçük Prens Eserleri

Ülke	Referanslar	Oran
Türkiye	Direk (2019), Bacanlı (2018), de Saint-Exupéry & Otçeken (2016), Sevımay (1980)	9/4
Arjantin	Roemmers (2013)	9/1
Fransa	Ravoux (2015)	9/1
İspanya	Marti (2011)	9/1
Almanya	Jung (2011)	9/1

Çalışma sınırları dahilinde ulaşılabilen Küçük Prens'in esin kaynağı olduğu eserler incelendiğinde en fazla eserin Türkiye'de, sonra sırayla Arjantin, Fransa İspanya ve Almanya'da yazıldığı anlaşılmaktadır.

### Tartışma ve Yorum

Dünyada insanlığa hizmet etmiş pek çok kitap vardır, insanı ve düşünme sistemini derinden etkilemiş olan kitaplar. Küçük Prens'in 420 farklı dil ve lehçeye çevrildiği düşünülürse, durumun manidarlığı aşikârdır. Munro Leaf'in Ferdinand'ının Hitler'in nefret ettiği ve Gandi'nin en sevdiği kitap olması, insanı gerçekten düşünmeye sevk ediyor. Samed Behrengi'nin 'Küçük Kara Balık'ı ya da Bir Şeftali Bin Şeftali'si ya da daha pek çok masalı, yazarının katledildiği, kitaplarının yakıldığı, yasaklandığı gerçeği ile değerlendirildiğinde, özgür ve yaratıcı düşünmenin ne kadar paha biçilmez ve kıymetli bir olgu olduğunu doğruluyor. İşte tam da bu noktada, çocuk kitaplarının felsefi düşündürmekten yoksun olmamaları gereği, daha da önem kazanıyor. Bu anılan kitapların birer çocuk kitabı olmaları ise bizi gerçekten çocuk kitapları üzerinden düşünmeye ve çocuk kitaplarını eğitimde kullanmaya itiyor, zorluyor. Çocuklar için felsefe (P4C) meselesi, aslında geçmişi yüzyıllara dayanan fakat yüzyılın pedagoji değerleriyle daha da büyük anlam kazanıyor.

Çocuk kitabı yazma işi, günümüzde artık daha profesyonel çalışma grupları ile ve proje niteliğinde bir süreç dahilinde icra ediliyor. Edebiyatçı, çizer ve pedagoğ ya da öğretmeni bir araya getiren bir süreç bu. Çocuklarla

felsefe yapmaya dönük çocuk kitapları da artık doğaçlama değil proje sonucu üretilen eserlerdir. Bir çocuk kitabının edebiyat dünyasında kendiliğinden ortaya çıkması, çocuklarla felsefe yapmaya ket vuracak bir durum oluşturmamaktadır. Yani sözün özü nitelikli bir kitap bir dünya, bir kitapla felsefe yapmak bir dünya işidir.

Çocuklar için felsefe çalışmalarında kullanılacak eserler incelendiğinde, dünyanın sorunlarına duyarlılıkla yaklaşan konuların ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu konular, insanı canlıya saygısı olan bir canlı yapmak, evreni savaşılmayan, doğanın tahrip olmadığı, çocukların ölmediği bir gezegene dönüştürmek, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, din ve cinsiyet ayrımcılığı ve şiddet ve terörün olmadığı yalın bir dünya kurgulamak, adalet, eşitlik ve mutlulukla inşa edilmiş nefes alınabilen bir dünya yaratmak gibi çok geniş bir yelpazede anlamlandırılmaktadır....belki, hayal gibi.

### Kaynakça

- Addison, L. (1993). *Walt Disney's Peter Pan*. Grolier Enterpriess.
- Al- Taher, A. (2020). *Ben kimim?* Nar Yayınları.
- Alborough, J. (1995). *Where's is my teedy*. Candlewich.
- Alexie, S. (2008). *The absolutely true diary of a part time Indian*. Recorded Books.
- Allsburg, V.C. (1992). *The widow's broom*. Carion Books.
- Andersen, H.C. (2003). *The ugly duck a other tales*. Routledge.
- Asimov, I. ( 2004 ). *I, robot*. Spectra.
- Bacanlı, H. (2018). *Küçük Prens'in peşinde*. Kaknüs Yayınları.
- Bacchini M. & Marco, D.E.(2022). *Çocuklar için felsefe serisi*. Pogo Çocuk.
- Bacchini, M. & Di Marco, E. (2018). *Il mio primo libro di filosofia*. La Nuova Frontiera Junior.
- Bach, R. (2014). *Jonathan Livingston seagull*. Macmillian.
- Baltscheit, M. (2008). *Die geschichte vom fuchs der den verstand verlor*. Bloomsbury.
- Barba, A. (2017). *Republica luminosa*. Anagrama.
- Barnett, M. (2014). *Extra Yarn*. Weston Woods.
- Baum, L.F. ( 2008 ). *The wonderful wizard of oz*. Oxford University Press.
- Beuse, S. (2019). *Der pinguin sucht das glück*. Carl Hanser Verlag.
- Blake, Q. (2000). *Unbateau dans le ciel*. Rue Du monde.
- Bonilla, R. ( 2018). *De que color es un beso?* Algar.
- Boyne, H. (2014). *The boy in the striped pyjamas*. David Fickling Books.
- Brenifier, O.(2020). *Philo z'enfants*. Nathan.
- Brown, M. W. & Weisgard, L. (1999 ). *The important book*. Harper colins.
- Brule, M. (2004). *El nino que queria dormir*. Ediciones Obelisco.
- Büke, A. ( 2020). *Çayırın en tubaf yuvası*. Can Yayınları.
- Canuto, A.T. (2018). Developing children's reasoning and inquiry, concept analysis, and meaning-making skills through the community of inquiry. *Childhood & philosophy*, 14(30), 427-452.
- Carle, E. (2000). *The very hungry caterpillar*. Philomel Books.
- Catanolotto, P. ( 2007 ). *Emily's art*. Simon And Schuster.
- Costello, P. R. (Ed.). (2011). *Philosophy in children's literature*. Lexington Books.
- Cottin, M. & Faria, R. (2008). *El libro negro de los colores*. Libros Del Zorro Rojo.
- Cowles, J. (1997). Lessons from" the little prince": Therapeutic relationships with children. *Professional School Counseling*, 1(1), 57-60.
- Çelik M.G. (2017). *Minik üzgün kaktüs*. Kumdan Kale.
- Daywalt, D. (2013). *The day the crayons quit*. Harper Collins.
- de Gutman, C. (2011). *L'enfant*. Mouche Poche.
- de Rigaudie, M. (2013). *Petit lapin reve de gloire*. Casterman.
- de Saint-Exupéry, A. & Otçeken, M. (2016). *Küçük Prens ve Küçük Prens'i okuma rehberi*. Tuti Kitap
- de Saint-Exupéry, A. (1943). *El principio: Le petit prince*. Nisi Lex Editores.
- de Saint-Exupéry, A. (2021). *Küçük prens*. (Çeviren: Tomris Uyar & Cemal Süreya), Can Çocuk Yayınları.
- Demers, D.A. (2020). *Funny sort of minister*. Alma Books.
- Demiral, S.(2015). *Filozof çocuklar kulübü serisi*. Final Kültür Sanat Yayınları.
- Dios, D.O. (2015). *Pajare amirollo*. Apila Ediciones.

- Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. Pan Yayıncılık.
- Docherty, H. (2017). *You can never run out of love*. Cartwheel Books.
- Donohue, K. (2015). *The boy who drew monsters*. Picador.
- Draper, S.M. (2012). *Out of my mind*. Atheneum Books for Young Readers
- Eco, U. & Carmi, E. (2015). *Tre racconti umberto eco*. Bompiani.
- Elliott, Z. (2008). *Bird*. Lee-Low Books.
- Erblich, W. (2007). *Ente, tod und tulpe*. Verlag Antje Kuntzmann.
- Erginer, E. (2017). Küçük prens sandalyesi: İrdeleyici soru sorma becerilerini geliştiren bir öğretim tekniği deneyimi, 26. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Antalya, Türkiye.
- Erginer, E. (2022). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Estes, E. (1944). *The hundred dresses*. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company
- Fehr, D. (2018). *Come si legge un libro*. Orecchio Acerbo.
- Fickel, F. (2019). *Als der tiger einmal der bär sein wollte*. Ellermann.
- Frank, A. (2009). *Het achterhuis*. Prometheus.
- Freedman, D. (2011). *Blue chicken*. Penguin.
- Freedman, D. (2019). *Carl and the meaning of life*. Viking Books.
- Freeman, D. (2007). *Earl the squirrel*. Puffin Books.
- Gönül, L. (2013). *Çocuklar için Shakespeare ile felsefe*: Atinalı Timon.
- Gravett, E. (2007). *Little mouse's big book of fears*. Simon & Schuster Books.
- Guridi, C.I. (2015). *El dia en que me converti en pajaro*. Tres Tigres Tristes.
- Gülenç, K. & Karadağ, F. (2019). *Çocuklar için felsefi öyküler*. Dinozor Çocuk.
- Haynes, J., & Murriss, K. (2012). *Picturebooks, pedagogy, and philosophy*. Routledge.
- Henkes, K. (1991). *Chrysanthemum*. Greenwillow Books.
- Homerus. (2014). *Odyseia*. (Çeviren: Azra Erhat & A. Kadir Meriçboyu). İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hoose, H.P. (1998). *Hey, little ant*. Reading Rainbow Book.
- Hosseini, K. (2003). *The kite runner*, Riverhead Books.
- Houdé, O., & Borst, G. (2014). Measuring inhibitory control in children and adults: brain imaging and mental chronometry. *Frontiers in psychology*, 5, 616, 1-7.
- Hughes, T. (2011). *How the whale became and other stories*. Faber & Faber.
- Jung, M. (2011). *İçimizdeki Küçük Pren*. (Çeviren: Çiğdem Canan Dikmen). Yurt Kitap Yayın.
- Kastner, E. (2012). *Das fliegende klassenzimmer*. Dresler Verlag.
- Kemal, Y. (2014). *Filler sultanı ile kırmızı sakallı topal karınca*. Yapı Kredi Yayınları.
- Kılıç, D. (2018). *Pudubepa*. Toçev Yayınları.
- Klassen, J. (2011). *I want my bat back*. Candlewick Press.
- Korczak, J. (2018). *Krol macius pierwszy lektury*. Wilga.
- Krouse, A. (2013). *Exclamation mark*. Scholastic Press.
- Kulkul, Y. (2023). *Hadi felsefe yapalım*. Usturlab.
- Labbe, B. & Gaste E. (2011). *Bal gibi felsefe serisi*. Doğan Egmont Yayıncılık.
- Labbe, B. (2018). *Çıtır çıtır felsefe serisi*. Günışığı Kitaplığı.
- Le Guin, U. K. (1988). *Solomon Leviathan's nine hundred and thirty-first trip around the world*. Philomel.
- Lind, A. (2012). *Sandvargen*. Raben-Sjögren.
- Lind, A. (2018a). *Kumkurdu*. (Çeviren: Ali Arda). Pegasus Yayıncılık.
- Lind, A. (2018b). *Daha fazla kumkurdu*. (Çeviren: Ali Arda). Pegasus Yayıncılık.
- Lind, A. (2018c). *Daha da fazla kumkurdu*. (Çeviren: Ali Arda). Pegasus Yayıncılık.
- Lionni, L. (2015). *Frederick*. (Çeviren: Kemal Atakay). Elma Yayınevi.
- Lionni, L. (1975). *A color of his own*. Alfred A. Knopf.
- Lionni, L. (1975). *Pezzettino*. Knopf Books for Young Readers.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1): 17-39.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia Temple University Press.
- Llenas, A. (2022). *Vacio*. Barbara Fiore Editora.
- Lobel, A. (1970). *Frog and toad are friends*. Harper-Row.
- Lobel, A. (1975). *Owl and the moon*. Harper & Row.

- London, J. ( 2015 ). *The call of the wild*. Simon and Schuster.
- Lone, J. M. (2017). *Filozof çocuk*. (Çeviren: Gülsün Arıkan). Sola Unitas.
- Lortie, C. J. (2021). The Little Prince is an ecologist. *Ideas in Ecology and Evolution*, 14, 18-21.
- Maclear, K. (2015). *The good little book*. Tundra Books.
- Mantchev, L. (2015). *Strichy no elephants*. Simon & Schuster.
- Marti, M. (2011). *Benim adım Saint-Exupery*. (Çeviren: Farah Yurdözü). Altın Kitaplar.
- Matthews, G.B (1994). *The philosophy of childhood*. Harvard University Press.
- Matthews, G.B (2000). *Çocukluk felsefesi*. (Çeviren: Emrah Çakmak). Gendaş.
- Matthews, G.B. (1976). Philosophy and children's literature, *Metaphilosophy*, 7(1): 7-16.
- Matthews, G.B. (1992). *Dialogues with children*. Harvard University Press.
- Mattiangeli, S. (2015). *Crescendo*. La Fragatina.
- Mattiangeli, S. (2018). *Uno come antonio*. Il Castoro.
- Mazo, D.M. (2014). *Il gregge*. Fragatina.
- McCall, C.C. (2012). *Philosophical inquiry with five year olds*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- McKee, D. ( 2018). *Tusk tusk*. Beaver.
- McKee, D. (2005). *The conquerors*. Andersen Press.
- Mealer, B. & Kamkwamba, W. (2019). *The boy who harnessed the wind*. Rocky Pond Books.
- Miandji, A. (2020a). *Kara kaş*. Bilgi Yayınevi.
- Miandji, A. (2020b). *Muş cenneti*. Bilgi Yayınevi.
- Miandji, A. (2021a). *Bilge çiçek*. Bilgi Yayınevi.
- Miandji, A. (2021b). *Ben yanulabilirim*. Bilgi Yayınevi.
- Miandji, A. (2022). *Filozof meşe*. Bilgi Yayınevi.
- Morrison, T. ( 1999). *The big box*. Little, Brown Books
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., & Newton, D.P. (2005). *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Munsch, R. (2001). *Love you forever*. Firefly Books.
- Muth, J.J. (2003). *Stone soup*. Scholastic.
- Nabipour, P. (2023). The Postcolonial Little Prince: A Comparative Analysis of Saint-Exupéry's The Little Prince and Other Works. *International Research in Children's Literature*, 16(1), 73-85.
- Nagaraja, D. (2017). *The calm buddha at bedtime: tales of wisdom, compassion and mindfulness to read with your child*. Whatkins.
- Norbury, J.(2021). *Big panda and tiny dragon*. Penguin.
- Orwell, G. (2021). *Animal farm*. Oxford University Press.
- Özdemir, Ö.(2018). *Çocuklar için felsefe serisi*. Redhouse Kız Yayınları.
- Paola, D.T. (2000). *Nana upstairs and nana downstairs*. Puffin Books.
- Pfister, M. (1992). *The rainbow fish*. Simon & Schuster.
- Ravoux, J. P. (2015). *Küçük Prens ve felsefe*. (Çeviren: Asena Yalınız). Kafekültür Yayıncılık.
- Reynolds, P. (2013). *The smallest gift of christmas*. Candlewick Press.
- Reynolds, P. H. & Wood, B. (2017). *The dot*. Candlewick Press.
- Ringgold, F. (1998). *My dream of Martin Luther King*. Dragonfly Books.
- Roemmers, A.G. (2013). *Genç Prens'in dönüşü*.(Çeviren: Deniz Torcu). Timaş Yayınları.
- Rooseboom, S. (2020). *Het ministerie van oplossingen en de zilverjongen*. Unieboek.
- Rosen, M. ( 2004). *Michael Rosen's sad book*. Walker Books.
- Rousseau, J.J. (1979). *Emile or on Education, Introduction, translation, and notes by Allan Bloom*. Basic Books.
- Saltzberg, B. (2010). *Beautiful Oops!* Workman Publishing.
- Sanghvi, P. (2020). Piaget's theory of cognitive development: A review. *Indian Journal of Mental Health*, 7(2), 90-96.
- Saunders, G. (2018). *Fox 8*. Bloomsbury Publishing.
- Seuss Dr. (1960). *Green eggs and ham*. Random House.
- Seuss, Dr. (1958). *Yertle the turtle*. Random House Books For Young Readers.
- Sevimay, H.R. (1980). *Küçük Prens'in dönüşü*. Kazancı Matbaacılık.
- Sewell, A. ( 2012 ). *Black beauty*. Oxford University Press



- Shaw S.(2016). *Moo la la cow goes shopping*. Simon & Schuster.
- Silverstein, S.( 1964 ). *The giving tree*. Harper Colins.
- Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J., & Dillon, L. (2003). *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence*. Cabinet Office–Government Chief Social Researcher’s Office.
- Stead R. (2010). *When you reach me*. Yearling.
- Stead, C.P. ( 2010). *A sick day for amos mcgee*. Roaring Brook Press.
- Steig, W. (2007). *The real thief*. Square Fish.
- Steig, W. (2010). *Shrek*. Macmillan.
- Tan, S. (2013). *Rules of summer*. Lothian Children’s Books.
- Tashlin, F. (2007). *The bear that wasn’t*. Digireads.com
- Toptaş, A.H. ( 2009 ). *Ben bir gürgen dahyım*. İletişim.
- Turner, S. M., & Matthews, G. B. (1998). *The philosopher's child: critical perspectives in the Western tradition*. University of Rochester Press.
- Walliams, D. (2016). *The world’s worst children*. Harper Colins.
- Ward, H. (2017). *The tin forest*. Templar Publishing.
- Wartenberg, T.E. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. Rowman & Littlefield.
- Wartenberg, T.E. (2018). *Küçük çocuklar için büyük fikirler: Çocuk edebiyatıyla felsefe öğretim*. (Çeviren: Senem Kurtar ve A. Kadir Gülen). Sentez Yayıncılık.
- Watts, F. & Watson, J. (2017). *Goodnight Mice*. ABC Books.
- Webb, H. (2014). *A cat called penguin*. Scholastic.
- White, B.A. (1999). *Charlotte’s web*. Lemnisceat.
- Wilde, O. ( 2017 ).*The happy prince*. Macmillan Collector's Library.
- Wilhelm, H.(2010). *Tiger- tiger ist es wahr*. Palaysia Verlag.
- Willems, M. ( 2004 ). *Knuffle bunny*. Walker Books.
- Willems, M. (2007). *Leonardo the terrible monster*. Weston Woods.
- Willems, M. (2009). *Don’t let the pigeon drive the bus*. Walker Books.
- Williams, B. ( 2003). *Albert’s impossible toothache*. Candlewick.
- Wiseman, B. ( 1989 ). *Moris the mose*. Harper-Row.
- Woolf, V. ( 2004 ). *Nurse lugton’s curtain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Wright, R. (1998). *Black boy*. Harper & Row.
- Yamada, K. (2013). *What do you do with an idea?* Compendium Kits.
- Yamada, K. (2018). *What you do matters?* Compendium Publishing.
- Yamada, K. (2020). *Trying*. Compendium Publishing.
- Yarkın, Ö.(2016). *Çocuklar için felsefe serisi*. Öteki Yayınevi.
- Yılmaz, N. & Bilican, Y.M. (2019). *Çocuk edebiyatı ve felsefe: Öğretmen ve veliler için p4c uygulama örnekleri, 45 kitap ve 45 soruşturma*, Ayrıntı (Dinozor Çocuk) Yayınları.
- Zemach, M. (1993). *The little red hen*. Turtleback.
- Zullo, G. ( 2013 ). *Les oiseaux*. La Joie De Lire.
- Zullo, G. ( 2015 ). *Mon tout petit*. La Joie De Lire.

## EXTENDED SUMMARY

### The theory behind Philosophy for Children (P4C)

This study delves into the realm of Philosophy for Children (P4C) and its intersection with children's literature. The historical perspective reveals a dearth of scholarly engagement by philosophers and thinkers on the emergence of philosophical thinking in childhood. Adults unacquainted with philosophy often tend to dismiss it as "too difficult" and "too abstract" for children, thus underestimating their capacity for philosophical inquiry and deep thinking. While educators, psychologists, sociologists, and other social scientists have historically recognized the significance of childhood and its role in human life, philosophers have largely marginalized the philosophical aspects of childhood (Lone, 2017).

However, contemporary insights challenge the notion that young children are incapable of abstract and philosophical thinking. McCall (2012) argues, contrary to cognitive maturation theories, that young children can engage with abstract ideas, exercise moral reasoning, empathize with divergent viewpoints, and participate in philosophical activities when provided with the appropriate environment.

Piaget's view of cognitive development progressing in sequential stages has evolved to emphasize a holistic approach, highlighting the importance of individual differences in developmental periods (Sanghvi, 2020). This accentuates the necessity of recognizing individual uniqueness alongside developmental stages. Houdé & Borst (2014) critique Piaget for underestimating cognitive abilities in babies while exaggerating the capacities of preschoolers, elementary school children, adolescents, and even adults, leading to detailed behavioral studies that reshaped the conceptualization of children's cognitive skills.

Lipman (2003) suggests a harmonious relationship between Bloom's hierarchical levels of learning/thinking and Piaget's educational paradigms, although the rigid interpretation of these paradigms has hindered the flexible implementation of teaching philosophical questioning skills to children. Consequently, the importance of "philosophy for children" in developing abstract thinking skills has gained prominence since Lipman (1976) and Matthews (1994).

Moseley et al. (2005) contribute by examining thinking and learning skills in educational literature through modeling and classification. Canuto (2018) points out criticisms of systematic developmental classifications and hierarchies in studies of children's thinking skills, stressing that educators who rely on such hierarchies may fail to utilize interconnections and relationships between skills effectively.

The statement, "Children cannot be coloring books, and they cannot be painted by adults" (Hosseini, 2003: 21), has become a popular refrain in new pedagogy. Rousseau's sentiment from the 1700s, advocating that childhood should be valued for its unique ways of seeing, thinking, and feeling, is juxtaposed against the slow progress in scientific studies of children's thinking development. Moreover, it is evident that children's literature often lacks effective collaboration with pedagogy, and works intended for children are often authored by individuals whose professional and personal foundations lack adequate pedagogical grounding.

Pioneering works by Lipman (1988), Matthews (1994), Wartenberg (2009), and Haynes & Murriss (2012) have enabled philosophers not only to write about children but also to directly engage with them. The assumption that adults often find children's cognitive abilities more primitive and believe they should meet adult thinking standards neglects the value of children's ideas. This disregard may cause us to miss the seriousness or humor in children's perspectives (Matthews, 2000).

Depriving children of philosophy denies them their desires, dreams, and the courage to question, while a philosophy without children remains a mere worldview, a thought system, or an ideology. To reveal the true creative and curious spirit of philosophical inquiry in children, philosophy must abandon its arrogance and

detach itself from the ivory towers it has long inhabited, ceasing to be a source of intimidation for children. Its return to the creative and inquisitive spirit lies in its engagement with children (Wartenberg, 2018).

Thankfully, Costello (2011) highlights the problematic relationship between Western philosophy and children as well as children's literature. Many philosophical texts in Western history have relegated children to a passive role, rarely mentioning them in philosophical discussions. However, historical analysis indicates that Socratic inquiry inherently encompassed philosophy for children, contradicting the notion that philosophy was solely the domain of adults.

Fortunately, due to the efforts of philosophy educators, educational philosophers, researchers, and teachers, the promotion of philosophy for and by children is gaining momentum. Children's literature, especially since Matthews (1976), plays a pivotal role in this movement by fostering creative and philosophical thinking. Wartenberg (2009), who engages in philosophical inquiry with young children, aims to encourage teachers and emphasizes that one does not need an extensive philosophical background to teach philosophy at the elementary level. He treats children as innate philosophers and asserts that nurturing curiosity and independent creativity is paramount in teaching philosophy.

### Research purpose

This study seeks to examine works that contribute to philosophy for children. It explores a range of literary sources in the field of philosophy for children, focusing on their thematic content. Through thematic content analysis, the study aims to illuminate the concepts addressed in these works. Moreover, the study aims to identify the aspects of philosophy for children that academic sources emphasize.

### Methodology

The data analysis process involved categorizing works into two main groups: children's literature educational children's literature designed for philosophical purposes, works inspired by "The Little Prince," and academic works on philosophy for children. By conducting a literature review and archival searches, this study compiles and analyzes these works.

This study delves into the potential of utilizing children's literature to foster philosophical thinking and inquiry skills through a meticulous examination of work selection criteria and thematic analysis. The research focuses on the "Philosophy for Children" (P4C) approach, aimed at introducing philosophical thinking and learning methods to children.

During the process of selecting works, various categories of children's literature are scrutinized. These include novels, fairy tales, and storybooks writings about "The Little Prince".The selection criteria encompass aspects like the relationship between philosophy and education, suitability for instructional activities, conceptual density, and contributions to diverse realms of thought.

### Findings

The thematic analysis phase dissects the contents of different work categories in terms of their thematic diversity. Novels, fairy tales, and storybooks often explore concepts like imagination, happiness, wisdom, tolerance, reality, justice, and aesthetics. Poetry books, on the other hand, emphasize themes such as thinking, conscience, love for philosophy, empathy, and the connection between philosophy and psychology. Textless picture books undergo a conceptual analysis based on their illustrations. Works revolving around "The Little Prince" are scrutinized for their exploration of thinking, empathy, psychology, and educational relationships. Academic works highlight areas like teaching philosophy to children, inquiry, philosophical methodology, and educational aspects. Philosophical book sets are evaluated as teaching materials.

## Conclusion

In conclusion, this study offers a systematic exploration of how children's literature can support the development of philosophical thinking and inquiry skills while shedding light on the thematic foci of various work categories. The study provides guidance for the selection of works that can aid children in enhancing critical thinking, empathy, creativity, and inquiry skills. Furthermore, it serves as a bridge between different disciplines, demonstrating how children's literature can contribute to philosophical thinking education. This study can be seen as a significant step towards increasing awareness of critical thinking and ethical values in future generations.

## Ekler

### Orijinal adları, yazıldıkları ülkeler, yazar ve çevirmen bilgileri açısından kullanılan eserler listesi

#### a) Kitaplar (Roman, Masal, Öykü)

Kitap Adı	Ülke	Tema/ Kavramlar	Yazar
<b>Le Petit Prince</b> <i>Küçük Prens</i>	Fransa	Sevgi, İnsanın Doğası, Keşfetmek, Aydınlanma, Dar Görüşlü Olmak, Arkadaşlık, Sorumluluk, Doğru, Çocuk Olmak, Yetişkin Olmak, Masumiyet	Antoine de Saint-Exupéry Çevirmenler: <a href="#">Tomris Uyar</a> , <a href="#">Cemal Süreya</a>
Emily's Art	ABD	Estetik, Sanat	Peter Catalanotto
The Important Book	ABD	Nesnelerin "temel" ve "tesadüfi" özellikleri arasındaki fark	Margaret Wise Brown
Frederick <i>Frederick</i>	İtalya	İşin Doğası, İletişim, Toplumsallık Duygusu, Sanat	Leo Lionni Çevirmen: Kemal Atakay
The Wonderful Wizard of Oz <i>Oz Büyücüsü</i>	ABD	İnsan, Doğa, Hayvan, Öz-Yeterlilik, İyi-Kötü, Dostluk, Çocukluk masumiyeti	L. Frank Baum Çevirmen: Vokan Yalçintoklu
<b>The Giving Tree</b> <i>Cömert Ağaç</i>	ABD	Cömertlik, Mutluluk, Hüzün, Sevmek	Shel Silverstein Çevirmen: Sevim Öztürk
Knuffle Bunny	ABD	Dil ve İletişim	Mo Willems
Morris the Moose	ABD	Bilgi, Gerçek, Öfke	Bernard Wiseman
Frog and Toad are Friends <i>Ayrılmaz İkili: Kurbağa ve Murbaga</i>	ABD	Cesaret, Arkadaşlık	Arnold Lobel Çevirmen: Ece Özkan
Little Mouse's Big Book of Fears	İngiltere	Korku	Emily Gravett
Les Oiseaux <i>İncelikli Şeyler</i>	İsviçre	Ayrıntılar, Mutluluk	Germano Zullo Çevirmen: Damla Kellecioglu
Mon Tout Petit <i>Küçüküm</i>	İsviçre	Zaman, Sevgi, Hayat	Germano Zullo Çevirmen: Tuğçe Özdeniz
Sandvargen <i>Kumkurdu</i>	İsveç	Dil, Anlaşma, Adalet, Hak-Haksızlık, İnsan Hakları, Sorumluluk, Kurallar, Yalan-Doğru-Gerçek, Zaman, Değişim, Büyümek	Åsa Lind Çevirmen: Ali Arda
Ben Bir Gürgen Dalıyım	Türkiye	İnsan ve Doğa	Hasan Ali Toptaş
Black Beauty <i>Siyah İnci</i>	İngiltere	İnsan ve Hayvan	Anna Sewell

				Çevirmen: <a href="#">Ayşe Berktaş Hacımiraçoğlu</a>
The Call of the Wild <i>Vahşetin Çağrısı</i>	ABD	İnsan ve Hayvan	Jack London	Çevirmen: Levent Cinemre
I, Robot <i>Ben, Robot</i>	Rus-Amerikan	Ahlak, Etik, İnsan Üstünlüğü ve Hakimiyeti, Mantıksızlık, Korku, Aptallık, Yapay Zeka, Vicdan, İnsanlık	Isaac Asimov	Çevirmen: Gönül Suveren
Nurse Lugton's Curtain <i>Dadının Perdesi</i>	İngiltere	Estetik	Virginia Woolf	Çevirmen:
Ente, Tod und Tulpe <i>Ördek, Ölüm ve Lale</i>	Almanya	Ölüm	Wolf Erlbruch	Çevirmen: Bahar Siber
The Hundred Dresses <i>Yüz Elbisenin Sırrı</i>	ABD	Anlayış, Şefkat, Cömertlik	Eleanor Estes	Çevirmen: Esra Özilhan Çiftçi
When You Reach Me <i>Beni Bulduğun Zaman</i>	ABD	Arkadaşlık, Hayat, Ölüm	Rebecca Stead	Çevirmen: Serim As Özdemir
Het Achterhuis <i>Anne Frank'ın Hatıra Defteri</i>	Almanya - Hollanda	İrkçılık	Anne Frank	Çevirmen: Hakan Kuyucu
The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian <i>Duruma Göre Bazen Kızılderilirim</i>	ABD	İrkçılık	Sherman Alexie	Çevirmen: Bengü Ayfer
Kara Kaz	İran-Azeri	Bilim, Ahlak, Dürüstlük, Çıkarlar, Evren	Anooshirvan Miandji	
Filozof Meşe	İran-Azeri	Doğa, Farkındalık, Varoluş	Anooshirvan Miandji	
Muz Cenneti	İran-Azeri	Teknoloji, Bilim	Anooshirvan Miandji	
Bilge Çiçek	İran-Azeri	Sabır, Bilgi birikimi	Anooshirvan Miandji	
Ben Yanılabiliyim	İran-Azeri	Düşünme, öğrenme, farkındalık	Anooshirvan Miandji	
Un bateau dans le ciel <i>Gökte Bir Tekne</i>	İngiltere	İyilik, Dayanışma, Hoşgörü	Quentin Blake	Çevirmen: Emrah İmre
Die Geschichte vom Fuchs, der den Verstand verlor <i>Bellegimi Yitiren Tilkinin Öyküsü</i>	Almanya	Hayat, Değişim, Yaşlanma, Kuşakların bir arada yaşaması	Martin Baltscheit	Çevirmen: Kazım Özdoğan

Uno come Antonio Antonio Gibi Biri	İtalya	Birey, toplum, duygular, hayaller, Arkadaşlık, Çocuk Olmak, Hayal Gücü, Oyun ve Eğlence	Susanna Mattiangeli Çevirmen: Nükhet Amanoel
Crescendo <i>Kreşendo</i>		Farkındalık, Müzik	Susanna Mattiangeli Çevirmen: Kemal Atakay
What You Do Matters? <i>Bir Problemler Ne Yaparsın?</i>	Çin	Öğrenme, Büyüme, Cesaret	Kobi Yamada Çevirmenler: A. Enes Esen, Tuna Alemdar
What Do You Do With an Idea? <i>Bir Fikirle Ne Yaparsın?</i>	Çin	Bilgi, Düşünceler	Kobi Yamada Çevirmen: Harun Yaşar
El niño que quería dormir <i>Uyumak İsteyen Çocuk</i>	Romanya	Hayat, Hayaller, Mutluluk	Michel Brule Çevirmen: Canan Coşkan
Charlotte's Web <i>Örümcek Ağ</i>	ABD	Hayvanlar, Sadakat, Sevgi, Dostluk	E. B. White Çevirmen: Mehmet Küçük
Black Boy <i>Kara Çocuk</i>	ABD	İrkçilik	Richard Wright Çevirmen: Hasan Aslan
Das fliegende Klassenzimmer <i>Uçan Sınıf</i>	Almanya	Mutsuzluk, Umut, Bilgelik	Erich Kästner Çevirmen: Şebnem Sunar
Ben Kimim?	Ürdün	Kimlik, Merak	Abeer Al-Taher Çevirmen: Abdülkerim Lale
<b>de Que Color Es Un Beso?</b> <i>Öpücük Ne Renktir?</i>	İspanya	Sevgi, Duygular	Rocio Bonilla Çevirmen: Müren Beykan
Der Pinguin sucht das Glück	Almanya	Mutluluk	Stefan Beuse
The Calm Buddha at Bedtime: Tales of Wisdom, Compassion and Mindfulness to Read with Your Child	Hindistan	Sabır, Dürüstlük, Özgünlük, Cömertlik, Barış, Şefkat	Dharmachari Nagaraja
Als der Tiger einmal der Bär sein wollte	Almanya	Arkadaşlık, Mutluluk, Duygular, Hayvanlar	Florian Fickel
The Conquerors <i>Zafer Kimin?</i>	İngiltere	Savaş, Barış, Kültürel Değerler, Hoşgörü	David McKee Çevirmen: Ümit Mutlu
Tusk Tusk <i>Dişe Diş</i>	İngiltere	Önyargı, Farklılıklar, Hoşgörü, Savaş, Barış	David McKee Çevirmen: Ümit Mutlu
The Very Hungry Caterpillar <i>Aç Tırtıl</i>	ABD	Zaman, Değişim	Eric Carle Çevirmen: Fatih Erdoğan
Vacío Boşluk	İspanya	Kaybetme, İyileşebilme, Zorlukların üstesinden gelebilme gücümüz, Hayattaki amacımızı bulma	Anna Llenas Çevirmen: Sanem Öge

The Happy Prince <i>Mutlu Prenses</i>	İrlanda	Ön yargılar, Gerçek mutluluk ve iyilik	Oscar Wilde Çevirmen: Orhan Düz
How the Whale Became and Other Stories <i>Balina Nasıl Balina Oldu?</i>	İngiltere	Doğa ve Hayvanlar	Ted Hughes Çevirmen: Gönül Çapan
Pajaro Amarillo <i>Sarı Cıvıv</i>	İspanya	Farklılıklar, Yardımlaşmak, Paylaşmak	Olga de Dios Çevirmen: Özge Güneş Koçkaya
A Funny Sort of Minister <i>Acayip Bir Bakan</i>	Kanada	Hayal Gücü, İletişim, Yaratıcılık, Aile İçi İletişim, Cesaret, Problem, Farklı Bakış Açıları	Dominique Demers Çevirmen: Tuğçe Özdeniz
The World's Worst Children <i>Dünyanın En Berbat Çocukları</i>	İngiltere	Hayal Gücü, İletişim	David Walliams Çevirmen: İpek Şoran
Het Ministerie van Oplossingen en de Zilverjongen <i>Çözüm Bakanlığı</i>	Hollanda	Değerlerimiz, İletişim, Yaratıcılık, Baba- Çocuk İlişkisi, Birlikte Yaşama, Problem, Dayanışma, Dostluk, Farklılıklar, Hoşgörü, Macerası, Zorbalıkla Baş Etme	Sanne Rooseboom Çevirmen: Hasan Türksel
The Boy Who Drew Monsters <i>Canavar Çizen Çocuk</i>	ABD	Hayal Gücü, Korkular, Ölüm	Keith Donohue Çevirmen: Cihat Taşçıoğlu
A Sick Day for Amos McGee <i>Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün</i>	ABD	Hayvan Sevgisi, Arkadaşlık, Ahlaki Değer, Hayvan Hakları, Ahlaki Standartlar ve Arkadaşlık, Arkadaşlığın Doğası, Ahlak'a Karşı Arkadaşlık, Hayvanlarla Ahlaklılık	Philip C. Stead Çevirmen: Esin Uslu
República luminosa <i>Işıklar Ülkesi</i>	İspanya	Çocuk Suçluluğu, Düzen, Şiddet, Medeniyet	Andrés Barba Çevirmen: Züleyha Yılmaz
Trying <i>Denemek</i>	<b>Çin</b>	Başarısızlık, Kaygılar, Umutsuzluk, Üzüntüler, Öğrenme, Büyüme, Gelişme, İyileşme, Azim, Cesaret	Kobi Yamada Çevirmen: Abdülkerim Enes Eren
Moo La La Cow Goes Shopping <i>Möö La La Alışverişe Çıkan İnek</i>	ABD	Hayvan Sevgisi	Stephanie Shaw Çevirmen: Melike Hendek
L'enfant <i>Çocuk</i>	Fransa	Çocuk olmak, Hayvan Sevgisi	Colas Gutman Çevirmen: Tuvana Gülcan
Petit Lapin rêve de gloire <i>Kabraman Olmak İsteyen Tanışan</i>	Fransa	Kahramanlık, Cesaret, Dünyayı Keşfetmek Petit Lapin Reve De Gloire	Mylène Rigaudie Çevirmen: Güçlü Özkök
The Bear That Wasn't <i>Ayı Olmayan Ayı</i>	ABD	Kimlik, Varoluş, Doğa	Frank Tashlin Çevirmen: Şiirsel Taş
Krol Macius Pierwszy Lektury <i>Çocuk Kral</i>	Polonya	Büyüme, Yetişkin Hayatının İkilemleri ve Zorlukları, Kıskançlık, Savaş, Ölüm,	Janusz Korczak Çevirmen: Cemal Demirrel

Animal Farm <i>Hayvan Çiftliği</i>	İngiltere	Güç, İktidar, Eşitlik-Eşitsizlik, Toplumsal Düzen/Sınıflar, Yozlaşma, Emeklerin Sömürülmesi	George Orwell Çevirmen: Celal Üster
Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca	Türkiye	Zalimlik, Adaletsizlik, Güç, Haksızlık, Acımasızlık, Emeklerin Sömürülmesi	Yaşar Kemal
Οδύσσεια /Odýsseia	Yunanistan	Kahramanlık, Sadakat, Nefret, Öç alma	Homeros Çevirmenler: Azra Erhat, A. Kadir
Puduhepa – Hitit Barış Kraliçesi	Türkiye	Korku, Sabır, Büyüme, Savaş, Barış	Demet Kılıç
Albert's Impossible Toothache	ABD	Gerçeklik, Gerçekliğin Doğası, Olasılık ve Hayal Gücü, Göstermenin/İşaret Etmenin Doğası	Barbara Williams
Bird	Kanada-ABD	Estetik, Sanat, Gerçeklik, Ölüm ve Din, Uyuşturucu Bağımlılığı, Özgür İrade ve Ahlak, Sanat&Gerçeklik, Adalet ve Yükümlülük	Zetta Elliott
Earl the Squirrel	ABD	Bağımsızlık, Teknolojiye Bağlı Olmak, Ödül'e Karşı Risk	Don Freeman
Exclamation Mark	ABD	Eşsizlik, Benzerlik/Uyum, Özgürlük, Kişisel Kimlik	Amy Krouse Rosenthal
Hey, Little Ant	ABD	Hayvan Hakları, Saygı, Güç ve Sorumluluk, Akran Baskısı	Philip - Hannah Hoose
I Want My Hat Back	Kanada	Hırsızlık, Yalan, Öldürme, Ceza	Jon Klassen
Michael Rosen's Sad Book	İngiltere	Üzgünlük Yaşamak, Üzgünlük ve Davranışımız, Duyguların Doğası	Michael Rosen
Nana Upstairs & Nana Downstairs	ABD	Ölme, Ölüm, Yas, Yaşlanmak	Tomie dePaola
Shrek	ABD	Çirkinlik, Çirkin Görünmek ve Çirkin Olmak, Aşk ve Çirkinlik	William Steig
Stone Soup	ABD	Mutluluk, Paylaşmak	Jon J Muth
The Day the Crayons Quit	ABD	Kişisel Çıkar'a Karşı Yükümlülük, Toplumsal Normlar, Sanat ve Estetik	Drew Daywalt
The Good Little Book	Kanada	Kurgu Paradoksu, Ahlak ve Edebiyat	Kyo Maclear
The Real Thief	ABD	Varlık, Adalet, Affetmek	William Steig
The Widow's Broom	ABD	Cesaret, Tolerans, Korku	Chris Van Allsburg
Yertle the Turtle	ABD	Adalet ve Haklar, Servet ve Sömürgecilik, Güç ve Otorite	Dr. Seuss
Walt Disney's Peter Pan	ABD	Cesaret, Büyümekten Korkmak, Adalet, Olasılık	Leigh Addison
A Color of His Own	İtalya	Kimlik, Değişim, Arkadaşlık ve Mutluluk	Leo Lionni
Chrysanthemum	ABD	Mükemmeliyetçilik, Zorbalık	Kevin Henkes
Don't Let the Pigeon Drive the Bus	ABD	Sorumluluk, İkna Etme, Ceza	Mo Willems



Extra Yarn <i>Sibirli İplik</i>	ABD & Kanad a	Sihir, Para ve Mutluluk, Cömertlik ve Paylaşma	Mac Barnett Çevirmen: Esin Uslu
Green Eggs and Ham <i>Yeşil Yumurta ve Salam</i>	ABD	Tercihler, Deneyim, Mantık	Dr. Seuss Çevirmen: Meltem Erkmen
Leonardo, the Terrible Monster	ABD	Sorumluluk ve İstek, Korku, Kimlik, Varlık	Mo Willems
Love You Forever <i>Seni Hep Seveceğim</i>	ABD	Sevgi, Cinsiyet Roller, Mutluluk/içsel doygunluğun verdiği mutluluk, Hayat ve Ölüm	Robert Munsch Çevirmen: Tuğçe Nida Gökırmak
My Dream of Martin Luther King	ABD	Özgürlük, Eşitlik, Irk, Kahraman	Faith Ringgold
“Owl and the Moon” from Owl at Home	ABD	Arkadaşlık, Bilgi	Arnold Lobel
Strictly No Elephants	ABD	Arkadaşlığın Doğası, Arkadaşların Sorumlulukları, Aidiyet	Lisa Mantchev
The Big Box	ABD	Kutuda Yaşam, Kuralların Anlamı, Özgürlük Kavramı	Toni Morrison
The Little Red Hen	ABD	Kişisel Çıkar’a Karşı Ahlak, Adalet ve Merhamet	Margot Zemach
The Rainbow Fish	İsviçre	Paylaşma, Güzellik, Mutluluk	Marcus Pfister
The Ugly Duck: And Other Tales <i>Çirkin Ördek Yavrusu Ve Diğer Masallar</i>	Danimarka	Zorbalık, Ayrımcılık, Kişinin Kendisine Karşı Dürüst Olmasının Önemi, Farklı olmak	Hans Christian Andersen Çevirmen: Ozan Kıziler
<b>Tiger-Tiger ist es wahr</b> <i>Kaplan-Kaplan Bu Doğru mu?</i>	ABD & Almanya	Gerçek, Düşünceler, Duygular	Byron Katie & Hans Wilhelm Çevirmen: Pınar Savaş
Where’s Teddy?	My İngiltere	Güvende Hissetmek, Korkmak, Mülk, Yabancılar, Güvenlik	Jez Alborough
Rules of Summer <i>Asla Neden Diye Sorma</i>	Avustralya	Yaşam ve Kurallar	Shaun Tan Çevirmen: Tuğçe Akyüz
El libro negro de los colores: Lektüre <i>Renklerin Kara Kitabı</i>	İspanya	Görmek ve Dokunmak	Menena Cottin Rosana Faria Çevirmen: Alpaslan Durmuş
El día en que me convertí en pájaro <i>Kuşa Dönüştüğüm Gün</i>	İspanya	Aşk	Ingrid Chabbert Guridi Çevirmen: Nazlı Gürkaş
Çayırın En Tuhaf Yuvası	Türkiye	Farklı olmak	Ahmet Büke
Come si legge un libro?	İtalya	Kitap	Daniel Fehr Çevirmen: Berivan Özkoçak

Kitap Okunur?	Nasıl			
The Boy Who Harnessed the Wind <i>Rüzgarı Dizginleyen Çocuk</i>	ABD	Üretme, Yaratıcılık, Sabır	William Kamkwamba Bryan Mealer Çevirmen: Burak Eren	
Tre Racconti (Gli gnomi di Gnù) <i>Cecii'nin Yer Cüceleri</i>	İtalya	Dünya, Değişim, Uygarlık	Eugenio Carmi, Umberto Eco Çevirmen: Eren Yücesan Cendey	
Jonathan Livingston Seagull <i>Martı</i>	ABD	Sınırları aşma ve kendini anlama	Richard Bach Çevirmen: Üner Eyüboğlu	
Out of My Mind <i>İçimizdeki Müzik</i>	ABD	Mücadele ve sebat	Sharon M. Draper Çevirmen: Nur Zeynep Kürük	
The Boy in the Striped Pajamas <i>Çizgili Pijamalı Çocuk</i>	İrlanda	Soykırım	Hohn Boyne Çevirmenler: Tayfun Törüner, Tülin Törüner	
Goodnight, Mickey <i>İyi Gececeler Farecikler</i>	Avustralya	Sevgi, Aile	Frances Watts - Judy Watson Çevirmen: Meltem Özdemir	
Big Panda and Tiny Dragon <i>Büyük Panda ve Küçük Ejderha</i>	İngiltere	Arkadaşlık, Cesaret, Şefkat	James Norbury Çevirmen: Aslı Tunç	
Beautiful Oops A Cat Called Penguin Penguin Adında Bir Kedi	ABD	Hatalar	Barney Saltzberg Holly Webb Çevirmen: Ozan Kızıler	
Fox 8: A Story Tilki 8	ABD	İnsan- Doğa İlişkisi, Hayvan Hakları	George Saunders Çevirmen: Niran Elçi	
The Tin Forest <i>Teneke Orman</i>	İngiltere	Güven, Yaratıcılık, Azim	Helen Ward	
Carl and the Meaning of Life Carl ve Yaşamın Anlamı		Hayatın Anlamı, Varoluş	Deborah Freedman Çevirmen: Nil Gün	
Pezzettino <i>Pezzettino</i>	İtalya	Benlik, Bireysel Farklılıklar	Leo Lionni Çevirmen: Kemal Atakay	
Il gregge <i>Sürü</i>	İspanya	Farklı Olmak	Margarita del Mazo Çevirmen: Selen Akhuy	
You Can Never Run Out of Love <i>Hiç Bitmeyen Şey</i>	İngiltere	Sevgi	Helen Docherty Çevirmen: Melike Hendek	
Blue Chicken <i>Mavi Tavuk</i>		Kalıpların Dışına Çıkmak	Deborah Freedman Çevirmen: Nil Gün	

The Dot <i>Nokta</i>	Kanad a	Yaratıcılık, Hayal Gücü	Peter H. Reynolds Çevirmen: Oya Alpar
Minik Kaktüs	Üzgün e	Türkiy Mutluluk, Hayaller	Gonca Mine Çelik
The Smallest Gift of Christmas <i>Dünyanın En Küçük Hediyesi</i>	Kanad a	Mutluluk, Paylaşmak	Peter H. Reynolds Çevirmen: Oya Alpar
Solomon Leviathan's Nine Hundred And Thirty-First Trip Around The World <i>Balina Süleyman'ın Dokuz Yüz Otuz Birinci Dünya Turu</i>	ABD	Pes Etmemek, Azim	Ursula K. Le Guin Çevirmen: Vedat Yılmaz
Il Mio Primo Libro Di Filosofia <i>İlk Felsefe Kitabım</i>	İtalya	Bilgelik, Ahlak, Sevgi, Evren, İnsan, Doğa, Adalet, Gerçeklik, Güzellik, Felsefenin Önemi, Mantık, Bakış Açısı, Bilgelik, Gerçeklik, Hayat, Mantık, Geçmiş, Gelecek, Felsefenin Önemi, Güç, Soru	Emiliano Di Marco – Massimo Bacchini Çevirmen: Güliz Akyüz Yıldırım

### b) Çocuklar İçin Felsefeye İlham Kaynağı Olan Küçük Prens Üzerine Yazılan Eserler

Kitap Adı	Menşei	Tema/ Kavramlar	Yazar
Küçük Prens Üzerine Düşünmek	Türkiye	Düşünme, Felsefe Sevgisi	Nuran Direk
<b>El regreso del joven príncipe</b> <i>Genç Prens'in Dönüşü</i>	Arjantin	Vicdani Sorgulama	Alejandro Guillerm Roemmers Çevirmen: Deniz Torcu
Küçük Prens ve Küçük Prensi Okuma Rehberi	Türkiye	Düşünme, Psikoloji	Merve Otçeken
Donner un sens a l'existence ou pourquoi le Petit Prince est le plus: Ou Pourquoi Le Petit Prince est le plus grand traité de métaphysique du XXe siècle <i>Küçük Prens ve Felsefe</i>	Fransa	Küçük Prens neden bir felsefi öğretilidir?	Jean-Philippe Ravoux Çevirmen: Asena Yalınız
Me llamo. Exupery <i>Benim Adım Saint- Exupery</i>	Saint- İspanya	Kendini Küçük Prens'in yerine koyma	Merixell Marti Valenti Gubianas Çevirmen: Farah Yurdözü

Küçük Peşinde	Prens'in	Türkiye	Küçük Prens'i arama ve anlama	Hasan Bacanlı
The Little Prince for Grown-ups <i>İçimizdeki Küçük Prens</i>		Almanya	Küçük prens ve psikoloji	Mathias Jung Çevirmen: Çiğdem Canan Dikmen
Küçük Dönüşü	Prens'in	Türkiye	Küçük Prens	Hayri Ruhi Sevimay



## MİSYON FARKLILAŞMASI VE İHTİSASLAŞMASINA TABİ OLAN PİLOT ÜNİVERSİTELERİN MİSYON İLE VİZYON İFADELERİNİN İNCELENMESİ\*

### EXAMINATION OF MISSION AND VISION STATEMENTS OF PILOT UNIVERSITIES SUBJECT TO MISSION DIFFERENTIATION AND SPECIALIZATION

Fatma Hümevra YÜCEL

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim  
Bilimleri Bölümü

[fhuyucel@ahievran.edu.tr](mailto:fhuyucel@ahievran.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-5991-6502](https://orcid.org/0000-0002-5991-6502)

Temel ÇALIK

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri  
Bölümü

[temelc@gazi.edu.tr](mailto:temelc@gazi.edu.tr)

ORCID: [0000-0003-3656-6260](https://orcid.org/0000-0003-3656-6260)

#### ÖZ

**Geliş Tarihi:**

28.09.2023

**Kabul Tarihi:**

28.10.2023

**Yayın Tarihi:**

29.10.2023

**Anahtar Kelimeler**

Misyon  
Farklılaşması  
İhtisaslaşma  
Vizyon  
Pilot Üniversiteler

Stratejik Plan

**Keywords**

Mission  
Differentiation  
Specialization  
Vision  
Pilot Universities  
Strategic Plan

Çalışma misyon farklılaşmasına tabi olan pilot üniversitelerin çağcıl paradigmlar doğrultusunda misyon ve vizyon ifadelerini nasıl oluşturduklarını çözümleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma türü nitel, deseni durum çalışması biçimindedir. Çalışma grubu için amaçlı örnekleme yöntemiyle 5 stratejik plan, 25 akademisyen görüşünden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanarak analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışma kümesinde yer alan pilot üniversitelerde misyon ifadeleriyle eşleştirilen 12 tema, vizyon ifadeleriyle ilişkilendirilen 10 tema tespit edilmiştir. Misyon anlayışlarında en fazla “insan yetiştirme”, “bölgesel kalkınma/bölgesel katkı”, “ihtisaslaşma” sözcüklerinin kullanıldığı, vizyon ifadelerinde ise “bölgesel kalkınmada öncülük”, “yenilikçilik ve girişimcilik”, “eğitim ve araştırmayı önceleme” sözcüklerine yer verildiği belirlenmiştir. Bu ifadelerle pilot üniversitelerin kuruluş amaçlarına doğrudan katkıda buldukları belirtilebilir. Akademik personeller misyon ifadelerini “oldukça yeterli”, “uygun” bulmakta, vizyon anlayışlarını ise “geleceği”, “amaç ve hedefleri” gösteren biçimde ifade etmektedir. Üniversitelerdeki misyon ve vizyon ifadeleri genellikle moderniteye uyumlu, yenilenmiş, sinerjik, pozitif ifadelerden meydana gelmektedir.

#### ABSTRACT

The study has been prepared in order to analyze how pilot universities, which are subject to mission differentiation, create their mission and vision statements in line with contemporary paradigms. The type of research is qualitative, and the design is in the form of a case study. For the study group, 5 strategic plans and 25 academicians' opinions were used by purposive sampling method. Data were collected and analyzed with a semi-structured interview form. In the pilot universities in the study cluster, 12 themes were identified as matched with mission statements and 10 themes associated with vision statements. It has been determined that the words "raising people", "regional development/regional contribution", "specialization" are mostly used in mission understandings, and the words "pioneering in regional development", "innovation and entrepreneurship", "prioritizing education and research" are included in vision statements. With these statements, it can be stated that they directly contribute to the establishment purposes of pilot universities. Academic staff find their mission statements "quite sufficient" and "appropriate" and express their understanding of vision in a way that shows the "future", "goals and objectives". Mission and vision statements in universities generally consist of renewed, synergistic and positive expressions that are compatible with modernity.

**Atf/Cite as:** Yücel, F.H. & Çalık, T. (2023). Misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmasına tabi olan pilot üniversitelerin misyon ile vizyon ifadelerinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı Özel Sayısı*, 119-132.

\*Bu çalışma Fatma Hümevra Yücel'in Prof. Dr. Temel Çalık danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırladığı “Yükseköğretimde Bölgesel Kalkınma odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Üzerine Bir Araştırma” başlıklı 734669 No.lu doktora tezinden üretilmiştir.

## Giriş

Türkiye yükseköğretiminde kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinin yoğunlaşması üzerine üniversitelerin yapılandırılmasına yönelik sistemli ve düzenli adımlar atılmıştır. Bu süreçlerde özellikle bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmaya ilişkin projeler önem kazanmaya başlamıştır. Üniversitelerde çeşitlilik, eğitim, araştırma, topluma hizmet, üretim ve istihdam noktalarında ise projeye dâhil olan üniversiteler diğer üniversitelere kıyasla daha görünür hâle gelmiştir. Hazırlanan çalışmada öncelikli olarak bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmasındaki pilot üniversitelerin stratejik planlarındaki gelişmelere göre yenilikçi eğilimlerin belirlenmesi hedeflenmiş, standart anlayış ve yapıların kırılımının hangi seviyelerde gerçekleştiği incelenmiştir.

Yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma kavramsal düzeyde ele alındığında (i) akıllı uzmanlaşma (ii) yükseköğretimde çeşitlilik (iii) misyon farklılaşması (iv) bölgesel kalkınma (v) yükseköğretimde yapılandırma konularıyla ilişkili bulunmaktadır (Balland, Boschma, Crespo ve Rigby, 2019; Mazzucato, 2018). Hem teorik çerçevede hem uygulama boyutunda oldukça geniş ve çok katmanlı yapılara sahip bulunan bu türdeki yapılanmaların üniversiteleri kendi aralarında ayrıcalıklı bir konuma taşıdığını belirtmek mümkündür. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK] etkin bir biçimde özellikle 2016'dan sonra üniversitelerde çeşitlendirme yoluna gitmiş, 5 pilot üniversitenin resmî olarak faaliyetlerine başlamasına aracı olmuştur. Tablo 1'de yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ihtisaslaşma projesine tabi olan pilot üniversiteler ve ihtisaslaşma alanlarına yer verilmektedir.

**Tablo 1. Pilot Üniversiteler ve İhtisaslaşma Alanları**

Yükseköğretim Kurumları	İhtisaslaşma Alanları
1 Bingöl Üniversitesi	Tarım ve Havza Bazlı Kalkınma
2 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Tarım ve Hayvancılıkta Farklılaşarak Bütünleşik Kalkınma Modeli
3 Düzce Üniversitesi	Çevre ve Sağlık
4 Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Tarım ve Jeotermal
5 Uşak Üniversitesi	Deri, Tekstil ve Seramik

YÖK, 2020 kaynağından 13.04.2022'de erişilmiştir.

Pilot üniversitelerde projelerin uygulanmasından önce stratejik planlarda yeni düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Strateji, rekabet avantajı yaratmak amacı ile temel yetkinliklerin belirlenmesi, hazırlanan uygulamalarla iş birliğinin bütünleştirilmesi biçiminde nitelendirilmektedir (Hitt, Hoskisson ve Ireland, 2007, s. 398). Stratejik düşünme biçimleri, bir kurumun ya da kuruluşun iç/dış çevresine yönelik sistematik yönde bilgi toplanması, örgütsel öğrenmeyi sağlaması, örgütün gelecekteki yönünü belirlemesi, örgütsel bakımdan önceliklerin saptanmasıdır (Demirbolat, 2005). Stratejik yönetim, kamu/özel sektörle birlikte kâr amacı gözetmeyen tüm işletmelere dönük amaç ve hedefleri yerine getirmek üzere yapılması gereken faaliyetlerin belirlenmesini kapsayan bir yönetim tekniği olarak kabul edilmektedir (Aktan, 2004, s. 167). Stratejik planlar ise uzun dönemli vadelere yönelik düzenlenmekte, örgütün geleceğine yönelik bakış açılarını yansıtmaktadır. Stratejik planlarda değişimi önceleme, sürekli olarak gözden geçirme ve yeni durumlara karşı güncellemeler gerçekleştirilmektedir. Pilot üniversitelerde özellikle misyon farklılaşmasına sıklıkla vurgu yapılması kaçınılmaz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla stratejik planların misyon ve vizyon anlayışlarını içermesi, birbirleriyle uyumlu şekilde belirtilmeleri, üst yönetimler tarafından bir takımla yol alınması gerekli bulunmaktadır (Norman ve Handcombe, 1989, s. 87)

Üniversitelerde stratejik planların başat bir bileşeni misyon ifadelerinin belirtilmesidir. Misyon ifadeleri kurumla bağdaşan özellikler taşımakla birlikte Drucker'in da belirttiği üzere amaç ve hedefleri ise açık biçimde göstermektedir (David, 2011). Misyonlar bir kurum veya kuruluşun farklı olan yanlarını ifade etmekte, tercih sebebi olmasının nedenlerini açıklamaktadır (Ülgen ve Mirze, 2010). Misyonla yönelik ifadeler öz ve açık şekilde belirtmeli, kurum hakkında pozitif duygu ve düşünceleri çağrıştırmalıdır (Demir ve Yılmaz, 2010). Bu bağlamda misyonların iç paydaşlar için motive sağlayıcı, kuruma özel, gerçekleştirilebilir olması beklenmektedir (Ivancevich ve Gibson, 1990). Misyon farklılaşmasına tabi pilot üniversitelerin ise misyon anlayışlarını geliştirirken bölgesel kalkınma unsurlarına, ihtisaslaşma alanlarına dikkat ederek vurgu yapmaları kendilerini ayrıcalıklı bir konuma yerleştirebilir.

Stratejik planların bir diğer önemli bileşeni vizyon ifadelerinin tanımlanmasıdır. Vizyon metinleri çoğunlukla temel değerlerle ilkelerin örgütsel bir bildirgesi olarak ortaya çıkmaktadır. Ek olarak amaç, plan ve önceliklerin belirlendiği, geleceğe konumlanan çekici bir güç, bir örgütün eşsiz özelliklerini yansıtan, çalışanların bağlılığını gösteren bir bildiri türüdür (Erdoğan, 2012, s. 47). Sıklıkla alan yazında güçlü vizyon ifadelerinin anlaşılır, net, açık, özgün nitelikli, çekici, geleceği tanımlayan, ilham verici, yazılı olması gerektiği ifade edilmektedir (Collins ve Porras, 1999; s.67, s. 312; Dinler, 2009; Lipton, 1996; Thornbery, 1997). Bu bağlamda vizyon ifadelerinde mükemmelliğe ulaşma arzusu görülmektedir. Dolayısıyla ifadeler örgütün ulaşmayı istediği uzun vadedeki gelişme seyrini göstermelidir (Ramazanoğlu ve Bahçeci, 2006). Yeni düşünce, teknoloji ve yönetim anlayışlarından yoğun bir biçimde etkilenen yükseköğretim kurumlarının başarılı olabilmelerinin kilit noktası güçlü bir vizyona sahip olmalarıdır. Pilot üniversitelerin ise “misyon farklılaşması” ve “pilot üniversitelerin kuruluş amaçları” ile bağdaşacak şekilde vizyon ifadelerini oluşturmaları, daha özgün nitelikli ve yenilikçi ifadeleri kullanmaları gerekli hâle gelmektedir.

Alan yazında çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen özellikle yurt içinde misyon farklılaşmasını konu edinen sınırlı sayıda araştırma bulunduğu belirlenmiştir. Misyonla ilişkili (Antalyalı, 2008; Arabacı ve Şener, 2014), vizyonla ilişkili (Çelik, 1995; Çetin, 2009), misyon ve vizyon arasındaki ilişkileri inceleyen (Kuzu, 2020; Özdem, 2011; Ramazanoğlu ve Bahçeci, 2006) çalışmalarına rastlanılmıştır. Yurt dışında ise misyon farklılaşmasını ele alan (Bastedo ve Gumpert, 2003; Carpentier, 2021; Mazzucato, 2018; O’Connell, 2015; Van Vught, 2008) çalışmaları mevcuttur.

Çalışmanın temel amacı üniversitelerde alışılmış misyon ve vizyon ifadelerinin yerine YÖK’ün yeni projelerine uygun olarak bu ifadelerin nasıl kurgulandığını ve oluşturulduğunu belirlemeye çalışmaktır. Dolayısıyla eğitim yönetimi alan yazınına katkı sunulması, yükseköğretim yönetimleri için farklı bakış açılarının sağlanması hedeflenmektedir. Aynı zamanda bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmasına tabi pilot üniversitelerin stratejik planlarında yer verilen misyon ve vizyon ifadelerindeki yeniliklerin ortaya çıkarılması, güncel eğilimlerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Öncelenen amaçlara göre aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Pilot üniversitelerin stratejik planlarında yer verilen a) misyon ifadelerine ilişkin temalar b) temaların kullanım durumları nasıldır?
2. Pilot üniversitelerin stratejik planlarında yer verilen a) vizyon ifadelerine ilişkin temalar b) temaların kullanım durumları nasıldır?
3. Akademik personeller tarafından stratejik planlarında yer verilen a) misyon b) vizyon ifadeleri nasıl değerlendirilmektedir?

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın konusu ve çalışma grubuna uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi için sınırlılıklar belirlenerek aşağıda ifade edilmiştir:

1. Devlet üniversiteleri olması
2. Bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projelerine tabi olması
3. Birinci etapta yer alan pilot üniversiteler olması
4. Akademisyenlerin projelerde yer alması
5. Akademisyenlerin yönetici olması

Kapsam dışı bırakılan durumlar ise aşağıda belirtilmiştir:

1. Özel üniversiteler
2. Birinci etapta pilot üniversiteler dışında kalan 2./3./4. Etapta yer alan diğer üniversiteler
3. Projelerde görev almayan akademisyenler
4. Projelerde yöneticilik görevi bulunmayan akademisyenler

### **Etik Beyanı ve İzin Bilgileri**

Hazırlanan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamındaki kuralların hepsine uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümündeki “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altındaki eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu 27.01.2022 tarih ve E.275066 sayılı etik kurul izni ile 5 üniversitede uygulama yapılmasına ilişkin 23.02.2022 tarih ve E.298573 sayılı araştırma izni kullanılmıştır.

## Çıkar Çatışması Beyanı

Araştırmaya yönelik kurumlar ya da kişilere dair çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir husus bulunmamaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma türünde hazırlanmıştır. Nitel araştırmalar gerçek ortamlarda veri toplama, katılımcı görüşlerini sunma, süreç gelişimini gösterme, küçük kümelerle odaklanma, gelişime ve değişime açık biçimde keşifleri yürütme, olguya ilişkin farklı bakış açıları sunma ve karşılaştırma amacıyla kullanılan bilimsel bir yöntemdir (Creswell, 2017, s. 6-8). Çalışma doğası itibarıyla belirtilen koşullar göz önüne alınarak yapılandırılmıştır. Desen olarak ise durum çalışması tercih edilmiştir. Bu çalışmaların öne çıkan özellikleri yeni bir sistemi tanımlama, sistemin nasıl çalıştığını gösterme, çoklu veri toplama araçlarını kullanma, sistemi derinlemesine inceleme olanağının bulunmasıdır (Chmiliar, 2010). Çalışma YÖK'ün modern paradigmalara uygun şekilde uygulamalarına başlaması üzerine yenilikçi bir sistem olduğundan, mevcut durumların ortaya çıkarıldığı, farklı araçlarla veri kaynaklarının edinildiği, sistematik düzenlemelerin gerçekleştirildiği için yönteme uygun ölçütleri sağlamaktadır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiş ve uygulanmıştır. Bu türdeki örnekleme biçiminde alt kümelerin evreni genel hatlarıyla taşıması, bilgi, beceri ve deneyimlerin kullanılması gerekmektedir (Balci, 2016). Çalışma grubu pilot üniversitelerin “bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projesi”ne tabi olmasına, birinci etapta yer almasına, katılımcıların akademik personel olarak projelerde yöneticilik görevlerinin bulunmasına dayanarak belirlenmiştir. Tablo 2’de çalışma grubuna yönelik betimleyici istatistikler sunulmuştur.

**Tablo 2. Pilot Üniversiteler ve Akademik Personellere Yönelik Betimleyici İstatistikler**

Pilot Üniversiteler		Yükseköğretim Kurumları			
Bingöl Üniversitesi			K1		
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi			K2		
Düzce Üniversitesi			K3		
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi			K4		
Uşak Üniversitesi			K5		
Akademik Personeller	Yükseköğretim Kurumları	Ünvan	Eğitim	Cinsiyet	Yaş
P1	K3	Öğr. Gör.	Yüksek Lisans	Erkek	52
P2	K4	Prof. Dr.	Doktora	Kadın	51
P3	K1	Doç. Dr.	Doktora	Erkek	38
P4	K4	Doç. Dr.	Doktora	Erkek	52
P5	K4	Doç. Dr.	Doktora	Erkek	50
P6	K3	Doç. Dr.	Doktora	Kadın	43
P7	K4	Öğr. Gör.	Yüksek Lisans	Erkek	29
P8	K1	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	Erkek	37
P9	K1	Doç. Dr.	Doktora	Erkek	38
P10	K4	Prof. Dr.	Doktora	Erkek	55
P11	K5	Doç. Dr.	Doktora	Erkek	39
P12	K3	Doç. Dr.	Doktora	Erkek	36
P13	K3	Öğr. Gör.	Yüksek Lisans	Erkek	48
P14	K3	Prof. Dr.	Doktora	Erkek	48
P15	K1	Doç. Dr.	Doktora	Erkek	50
P16	K4	Öğr. Gör.	Yüksek Lisans	Erkek	40
P17	K2	Doç. Dr.	Doktora	Erkek	39
P18	K5	Öğr. Gör.	Yüksek Lisans	Kadın	29
P19	K5	Öğr. Gör.	Yüksek Lisans	Kadın	39
P20	K4	Öğr. Gör.	Yüksek Lisans	Kadın	31



P21	K4	Dr. Öğr. Gör.	Doktora	Kadın	32
P22	K2	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	Kadın	31
P23	K4	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	Erkek	55
P24	K4	Prof. Dr.	Doktora	Erkek	55
P25	K4	Prof. Dr.	Doktora	Erkek	52

Tablo 2’de yer verilen betimleyici istatistiklere göre çalışmada toplam 5 pilot üniversite, 25 akademik personel olan katılımcı bulunmaktadır. Ünvanlar ise Prof. Dr. (n:5), Doç. Dr. (n:9), Dr. Öğr. Üyesi (n:3), Dr. Öğr. Gör. (n:1), Öğr. Gör. (n:7) şeklindedir. Bütün katılımcılar lisansüstü düzeyde eğitime sahiptir. Katılımcıların cinsiyeti incelendiğinde erkeklerin (n:18) sayısı kadınlara (n:7) oranla daha fazladır. Bütün katılımcıların yaş ortalaması ise ( $\bar{x}=42$ ) olarak belirlenmiştir.

### Veri Kaynakları

Araştırmadaki veri kaynaklarını yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projesine tabi olan 5 pilot üniversitenin stratejik planları oluşturmaktadır. Bu kapsamda incelenen stratejik planlar üniversitelerin kurumsal web sayfalarında yayımlanmıştır. Aşağıda ise stratejik planlara ait künye bilgileri sunulmaktadır:

- (i) Bingöl Üniversitesi. (2018). *Stratejik Plan (2018-2022)*
- (ii) Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. (2022). *Stratejik Plan (2022-2026)*
- (iii) Düzce Üniversitesi. (2020). *Stratejik Plan (2020-2024)*
- (iv) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. (2022). *Stratejik Plan (2022-2026)*
- (v) Uşak Üniversitesi. (2020). *Stratejik Plan (2020-2024)*

### Veri Toplama Araçları

Çalışmayı gerçekleştirmek üzere alan yazındaki kaynaklar taranmış, çeşitli dokümanların incelenmesiyle ana hatlar belirlenmiştir. Özellikle resmî belge niteliğine sahip olan kaynaklar genel anlamda araştırmalarda kabul görmekte, veri olarak kabul edilen ilkelere göre üretilmekte, her zaman belli sosyal, tarihî ve yönetsel koşullarla yapıların sınırlandırılmasına dayalı olarak konumlandırılmaktadır (Finnegan, 1996; MacDonald ve Tipton, 1996). Dolayısıyla stratejik planlar yasal belgeler olarak bir üniversitenin en önemli metinlerinden birisi olarak addedilmektedir. Bütün yazılı kaynakların incelenmesiyle yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Taslak metin ve formun son şekli için farklı tablolar düzenlenmiştir. Yazar tarafından ilk önce form taslağına uygun ve yönetimle ilgili cümleler belirtilmiştir. Ardından çalışma eğitim yönetimi disiplin dalına dönük olduğundan dolayı 4 Prof. Dr., çalışmanın yönetsel kısmının geçerliliğini sağlamak üzere ise ölçme ve değerlendirme alanından bir Dr. Öğr. Üyesinden uzman görüşüne başvurulmuştur. Pilot uygulamalar sonrasında dönütler toplanmış, sonra sonda sorular eklenerek form son şekline dönüştürülmüştür. Birinci ve ikinci alt problem için üniversitelerin kurumsal web sayfalarında yer alan stratejik planlardan faydalanılmıştır. Üçüncü ve dördüncü alt problemler içinse yüz yüze ve görüntülü-sesli görüşmeler gerçekleştirilmiş olup veriler yazılı/teknolojik kayıt altına alınmıştır. Gönüllülük ilkesi gözetilerek yapılan görüşmeler yaklaşık 25 dakika civarında tamamlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde durum analizine yönelik teknikler kullanılarak çözümlenelerde bulunulmuştur. Durum çalışması bir kişi, olay veya kurumu derinlemesine incelemekte ve analiz gerçekleştirilmektedir (Glesne, 2011, s. 6). Analizin koşulları (i) belli bir zaman diliminde uygulama (ii) odaklandırılmış soru yapıları (iii) sesli veya görsel kayıtlar tutma (iv) yazılı ve resmî kaynakları kullanma (v) temalar oluşturma ve betimlemeler yapma (vi) örüntü oluşturma ve yorumlama şeklinde ifade edilmektedir (Paker, 2015, s. 119). Araştırma pilot üniversitelerin 2022’de yürüttükleri faaliyetleri içerdiğinden, soruların çalışmanın temel konusuna odaklanmasından, sesli ve görüntülü kayıtların alınmasından, alan yazının taranmasından, stratejik planların kullanılmasından, temaların oluşturulması ve benzer örüntülerle yorumlanmasından, bulguların “doğrudan alıntılama” ile desteklendiğinden ötürü bu yöntem tercih edilmiştir. Ayrıca bu analiz türünde metinlerin sınıflandırılması, temalandırılması, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, frekansların hesaplanmasıyla yorumlanması aşamalarının dikkatli bir biçimde gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Çalışmada ardışık

sıralamayla pilot üniversitelere K1-K5, akademik personellere P1-P25 biçiminde kodlar verilmiş, temalar sıralı olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Verilerin analizinde güvenilirlik sağlamak üzere veri kaynaklı üçgenleme tipi kullanılmıştır. Bu üçgenleme tipinde verilerin kapsamlı olması, benzer ya da farklı verilerin bulunması, verilerin güvenirliliği, olguların yenilikçi yönlerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir (Başkale, 2016). Hazırlanan çalışmada soru ifadelerinin sayısı ve içeriği oldukça zengin tutulmaya çalışılmış, veriler kapsamlı ve güvenilir şekilde elde edilmiş, temalar ise benzerliklerle farklılıklara göre eşleştirilmiştir. Ek olarak nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamak üzere uzman görüşlerini alma, pilot uygulamaları gerçekleştirme, katılımcı teyitlerini sağlama, araştırma katılımcılarının gönüllü olması, etik bilgiler ve veri gizliliğini koruma hakkında bilgilendirme yapma, katılımcıların doğal ortamlarında görüşmeleri gerçekleştirme, ham veriler kullanmak gereklidir (Merriam ve Grenier, 2019; Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). Bu çalışmada uzman görüşleri sağlanmış, pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş, katılımcıların kişisel görüşlerini ifade ettikleri teyit edilmiş, gönüllülükle katılım gerçekleştirilmiş, görüşmenin başlangıcında etik bilgilendirilme ile gizlilik konusunda açıklamalar yapılmış, yükseköğretim kurumlarında araştırma yürütülmüş, ham veriler esas alınmıştır. Dolayısıyla çalışmanın bütün aşamalarında belirlenen koşullara uyulduğundan ötürü güvenilirlik elde edilmiştir.

İçerik analizinde geçerlik için verileri elde ederken mevcut durumları gösterme ve yansıtmaya, süreçlerde tutarlı olma, verileri nesnel bir yaklaşımla toplama koşulları bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda çalışma özel bir projeye tabi üniversitelerin olağan durumlarını göstermekte olup aşamaların hepsinde bütünsellik korunmuştur. Sistematiğe göre veriler toplanmış, nesnel ve objektif biçimde araştırma yürütülerek geçerlik sağlanmıştır. Ayrıca karşılaştırma, dönüştürme ve genellemeler yoluyla temalar belirlenerek geçerlik elde edilmiştir.

### Bulgular

#### 1 (a) Pilot Üniversitelerin Stratejik Planlarında Yer Verilen Misyon İfadelerinin Temalara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Aşağıda gösterilen Tablo 3'te pilot üniversitelerin misyon ifadelerinin temalara ayrılmasına ilişkin bulgular belirtilmiştir.

**Tablo 3.** Pilot Üniversitelerin Misyon İfadeleriyle İlişkili Temalar

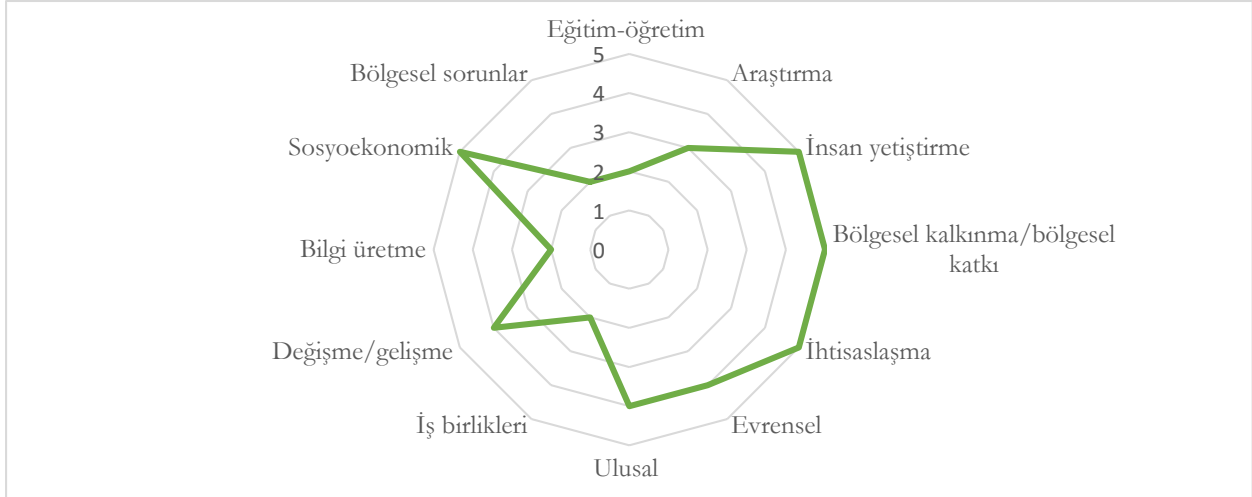
Temalar	Pilot Üniversiteler (n)
Eğitim öğretim	K1, K5
Araştırma	K1, K2, K4
İnsan yetiştirme	K1, K2, K3, K4, K5
Bölgesel kalkınma/bölgesel katkı	K1, K2, K3, K4, K5
İhtisaslaşma	K1, K2, K3, K4, K5
Evrensel	K1, K3, K4, K5
Ulusal	K1, K2, K3, K4
İş birlikleri	K2, K4
Değişme/gelişme	K1, K3, K4, K5
Bilgi üretme	K1, K3
Sosyal/ekonomik/toplumsal/kültürel	K1, K2, K3, K4, K5
Bölgesel sorunlar	K1, K2

Bingöl Üniversitesi, 2018; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2022; Düzce Üniversitesi, 2020; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2022; Uşak Üniversitesi, 2020 kaynaklarından 10.04.2022 tarihinde uyarlanmıştır.

Tablo 3'te pilot üniversitelerin misyon ifadeleriyle ilgili toplam 12 tema tespit edilmiştir. Temalar belirlenirken üniversitelerin stratejik planları göz önüne alınmıştır. Çalışmada 5 üniversite bulunmakta, misyona dönük temalar en fazla (n:5) ve en az (n:2) şekilde belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre pilot üniversitelerin bütününde "bölgesel kalkınma/bölgesel katkı" (n:5) ve "ihtisaslaşma" (n:5) sözcüklerini kullanarak misyon bildirelerinde belirttikleri tespit edilmiştir. Üniversitelerin temel işlevlerine yönelik "insan yetiştirme" (n:5) kelimeleri de stratejik planlardaki yerini almıştır.

## 1 (b) Pilot Üniversitelerin Stratejik Planlarında Yer Verilen Misyon İfadelerinin Kullanım Durumlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Aşağıda sunulan Şekil 1’de pilot üniversitelerin misyon ifadelerinin kullanım durumlarının dağılımına ilişkin bulgular radar grafiği ile gösterilmiştir.



Şekil 1. Misyon İfadelerinin Kullanım Durumları

Şekil 1’de pilot üniversitelerdeki misyon ifadelerinin kullanım durumları radar grafiğinde 0-5 değerleri arasında gösterilmektedir. Grafikte belirtilen kullanım durumları incelendiğinde (n:2) ve (n:5) değerleri arasında kullanım oranlarının gerçekleştiği tespit edilmiştir. Dairenin en tepe noktalarında gösterilen 4 farklı misyon teması (n:5) kullanım oranına sahip olup en yüksek kullanım oranlarına işaret etmektedir.

## 2 (a) Pilot Üniversitelerin Stratejik Planlarında Yer Verilen Vizyon İfadelerinin Temalara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Aşağıda gösterilen Tablo 4’te pilot üniversitelerin vizyon ifadelerinin temalara ayrılmasına ilişkin bulgular belirtilmiştir.

Tablo 4. Pilot Üniversitelerin Vizyon İfadeleriyle İlişkili Temalar

Temalar	Pilot Üniversiteler (n)
Bölgesel kalkınmada öncülük	K1, K2, K3, K4
Liderlik	K5
Katma değer üretme	K1, K3
Yenilikçilik ve girişimcilik	K2, K3, K4, K5
Model olma	K1, K4
İş birlikçilik	K2
Kalite	K4
Eğitim ve araştırmayı önceleme	K2, K3, K4, K5
İhtisaslaşma sağlama	K1, K4, K5
Geleceğe yön verme	K5

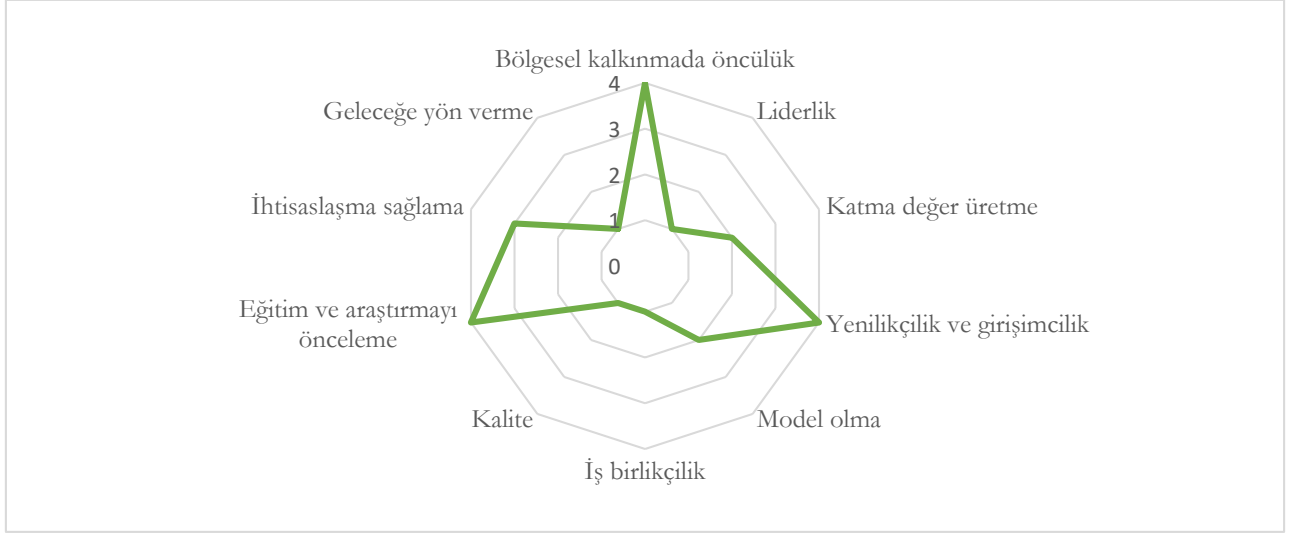
Bingöl Üniversitesi, 2018; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2022; Düzce Üniversitesi, 2020; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2022; Uşak Üniversitesi, 2020 kaynaklarından 10.04.2022 tarihinde uyarlanmıştır.

Tablo 4’te pilot üniversitelerin vizyon ifadeleriyle ilgili toplam 10 tema belirlenmiştir. Temalar belirlenirken üniversitelerin stratejik planları göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada 5 üniversite bulunmakta, vizyon ifadelerine yönelik temalar en fazla (n:4) ve en az (n:1) şeklinde belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre pilot üniversitelerde en fazla “bölgesel kalkınmada öncülük”, “yenilikçilik ve girişimcilik”, “eğitim ve araştırmayı

önceleme” (n:4) ve en az “liderlik”, “iş birlikçilik”, “kalite”, “geleceğe yön verme” (n:1) sözcüklerini kullanarak stratejik planlarında belirttikleri tespit edilmiştir.

## 2 (b) Pilot Üniversitelerin Stratejik Planlarında Yer Verilen Vizyon İfadelerinin Kullanım Durumlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Aşağıda sunulan Şekil 2’de pilot üniversitelerin vizyon ifadelerinin kullanım durumlarının dağılımına ilişkin bulgular radar grafiği ile gösterilmiştir.



Şekil 2. Vizyon İfadelerinin Kullanım Durumları

Şekil 2’de pilot üniversitelerdeki vizyon ifadelerinin kullanım durumları radar grafiğinde 0-4 değerleri arasında gösterilmektedir. Grafikte belirtilen kullanım durumları incelendiğinde (n:1) ve (n:4) değerleri arasında kullanım oranlarının gerçekleştiği tespit edilmiştir. Dairenin en tepe noktalarında gösterilen 3 farklı vizyon teması (n:4) kullanım oranına sahip olup en yüksek kullanım oranlarını yansıtmaktadır.

## 3 (a) Akademik Personelin Stratejik Planlardaki Misyon İfadeleriyle İlgili Görüşlerinin Temalara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Aşağıda ifade edilen Tablo 5’te akademik personelin misyon ifadeleriyle ilişkili görüşlerinin temalara ayrılmasına ilişkin bulgular belirlenmiştir.

Tablo 5. Akademik Personelin Misyon İfadeleriyle İlişkili Temalar

Temalar	Akademik Personel (n)
Oldukça yeterli	P1, P3, P4, P5, P6, P7, P10, P11, P16, P17, P18, P19, P21, P22, P23, P25
Uygun	P2, P8, P9, P12, P13, P14, P15, P20, P24

Tablo 5’te akademik personelin misyon ifadelerine ilişkin görüşleri toplam 2 tema ile eşleştirilmiştir. Bu temalardan ilki “oldukça yeterli” (n:16) ve diğeri ise “uygun” (n:9) olarak belirtilmiştir. Misyon ifadelerini oldukça yeterli bulanların sayısı oransal olarak uygun bulanlardan daha fazladır. Tablo 4’te belirlenen temalara göre akademik personelin görüşleri “doğrudan alıntılama” biçiminde aşağıda ifade edilmektedir.

“Oldukça yeterli” şeklindeki görüşlerden bazıları şöyledir: “Miyon tanımlarını son derece başarılı bulmaktayım.” P3 “Tam anlamıyla yazılanların ve yapılanların birbirleriyle örtüştüğü dahi uygun bir miyon olamazdı.” P6 “Bizim üniversitemizin miyon tanımında özellikle bölgenin gelişimi vurgusu oldukça önem taşımaktadır. Üniversitemiz bulunduğu bölgenin sorumluluğunu üstlenmiş ve gösterdiği ilgiyi miyonuna taşımıştır.” P11 “Belirlenen miyon üniversitemizin gelecek hedeflerine uygun bir şekilde oluşturulmuştur. Eğitim öğretim ve bölgesel katkıyı öncelleyen kapsamlı bir tanım olarak buluyorum.” P16

“Üniversitemizin gayet evrensel bir misyon tanımı bulunmaktadır, buna ilaveten özellikle son kısımdaki “bölgesel ve ulusal sorunlara yönelik çözümler sunmak” ifadesiyle ihtisaslaşma konusuna vurgu yapıldığını düşünüyorum.” P17 “Net, anlaşılır, varlık sebebini açıklayan, kendine özgü ve faaliyetlerini yeterli düzeyde açıklayan bir misyonu bulunmaktadır. Üniversitemizin misyonunu kendimize hatırlattığımızda bu misyona katkı sağlamak için çaba gösterme adına motive edici buluyorum.” P22

“Uygun” olarak belirtilen bazı görüşler şu şekillerde ifade edilmiştir: “Misyona farklılaşması ve ihtisaslaşma için uygun buluyorum.” P9 “Üniversite, gelişime açık olmalı, yenilikçi olmalı, bölgesel kalkınmaya katkı sağlamalı ve iş birliklerine önem vermelidir. Kendi üniversitemizin tanımlaması baz alındığında her kelimesi ile misyonumuzu açık ve net olarak ifade etmektedir.” P13 “Üniversitemiz amaçlarını gerçekleştirme ve planlarını geliştirmek üzere misyon tanımlarını oluşturmuştur. Ayrıca, temel değerleri, talepleri gösteren ve varlık sebeplerini işaret eden, bunları açıkça ifade eden bir misyon tanımına sahiptir.” P20 “Misyonomuzda belirtilen evrensel değerler, topluma hizmet gibi genel ifadelerden ziyade kaliteli öğrenci yetiştirme konusundaki ifadesini daha güzel ve önemli buluyorum.” P24

### 3 (b) Akademik Personelin Stratejik Planlardaki Vizyon İfadeleriyle İlgili Görüşlerinin Temalara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Aşağıda ifade edilen Tablo 6’da akademik personelin vizyon ifadeleriyle ilişkili görüşlerinin temalarla eşleşmesine ilişkin bulgular belirlenmiştir.

**Tablo 6.** Akademik Personelin Vizyon İfadeleriyle İlişkili Temalar

Temalar	Akademik Personel (n)
Geleceği gösterme	P6, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P18, P19, P20, P22, P23, P25
Amaç ve hedefleri gösterme	P1, P2, P3, P4, P5, P7, P10, P17, P21, P24

Tablo 6’da akademik personelin vizyon ifadelerine ilişkin görüşleri toplam 2 tema ile eşleştirilmiştir. Bu temalardan birincisi “geleceği gösterme” (n:15) ve ikincisi “amaç ve hedefleri gösterme” (n:10) biçiminde ifade edilmiştir. Vizyon ifadelerinin geleceği gösterdiğini belirten sayısı oransal olarak amaç ve hedefleri gösterdiğini ifade edenlerden daha fazladır. Tablo 6’da tespit edilen temalara göre akademik personelin görüşleri “doğrudan alıntılama” biçiminde aşağıda sırasıyla sunulmaktadır.

“Geleceği gösterme” şeklindeki görüşlerden bazıları şöyledir: “Üniversite için vizyon misyon çerçevesinde yapılacak çalışmaların sürekliliğinin sağlanması ve gelecek planlamasını ifade etmelidir.” P11 “Gelecek ile ilgili önemli hedefleri olduğu; öğrencisine, personeline ve çevresine değer verdiği anlamına gelir.” P16 “Kurumun mevcut durumda niçin var olduğunu, neye hizmet ettiğinin bilincinde ve geleceğe dair hedeflerini belirlemiş olduğunun bir göstergesidir.” P20 “Geleceğe projeksiyon tutar ve atılacak adımlara ya da kararlara rehberlik eder. Stratejik planlama yaparken vizyonuna katkı sağlayan faaliyetlerin belirlenmesine kaynaklık eder. Bazen yolda temel amaçlardan sapılabilir. Üniversiteler kendilerine sık sık vizyonlarını hatırlattıklarında projelerini, araştırmalarını, yatırımlarını, gelişim unsurlarını, insan kaynağı planlamalarını daha efektif şekilde yönetebilirler.” P22 “Vizyon bugün yaptığımız bu çalışmaların orta ve uzak gelecekte aslında neye evrilmek, neye dönüşmek daha doğrusu üniversitenin neye dönüşmesini istiyorsak hayallerimizi yazdığımız bir alandır. Vizyon, bugün yaptığımız bu çalışmaların yarınki bedefinize yönelik yeniden gözden geçirmenizi sağlar. Vizyon o açıdan, 15-20 yıl sonra üniversitenizin geleceği nokta ile ilgili kendinize aslında bir misyon ve vizyon alanı biçtiğiniz, faaliyet alanı biçtiğiniz bir metindir, bir belgedir. O yüzden vizyonumuzun çok değerli olduğunu düşünüyorum. Bize kalite çalışmalarında da örnek, uygulanabilir bir üniversite olma vizyonu çiziyor. Bu açıdan da vizyonumuzu çok uygun buluyorum.” P25

“Amaç ve hedefleri gösterme” olarak belirtilen bazı görüşler şu şekillerde ifade edilmiştir: “Bana göre her üniversitenin mevcut durumunu ve hedeflerini belirlemesi gerekir. Bu bağlamda da üniversitelerin gerçekçi misyonları ve ulaşılabilir vizyonları olmalıdır.” P4 “Üniversitenin hangi değerler üzerine inşa edildiğini, sadece eğitim öğretim dışında başka hangi tür amaçlarının olduğunu ifade eder.” P17 “Kuruluş amacının temelidir.” P21 “Üniversite niçin kuruldu, görevleri nedir, amacı nedir sorularına istinaden üniversite görev ve amacını biliyor, ona göre alt tabakadan duvarını örmeye başlıyor ve öğrencisini yetiştiriyor.” P24

### Sonuç ve Tartışma

Bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmasına tabi olan pilot üniversitelerinin faaliyetlerinin temelleri uzun zaman dilimlerine yayılmıştır. Aday üniversiteler ilk aşamada “(i) üniversitelerin mevcut durumları

(ii) bölgenin mevcut durumları (iii) bölge ile üniversiteler arası ilişkiler (iv) üniversitelerin gerçekleştirdikleri faaliyetler ve çıktıları” şeklinde olmak üzere bu kriterleri sağlamakta, sonrasında ise 2 aşamadan daha geçerek pilot üniversite olarak işlevsellik kazanmaktadırlar (YÖK, 2014). Resmî düzeyde, etkin olarak çalışmaların başladığı tarih 2016 olup YÖK tarafından 5 üniversite pilot üniversite olarak seçilmiştir. Bu üniversiteler Bingöl Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Uşak Üniversitesi olarak belirlenmiştir (YÖK, 2020). Pilot üniversitelerin seçiminde “bölgesel kalkınma odaklı” yapılara uygun olması, “misyon farklılaşması” yaratabilmeleri, “ihtisaslaşma” alanlarında ülke içinde öne çıkan il ve üniversiteleri içermesi öncelenmiştir. Bu üniversitelerdeki projelerin öne çıkan özelliklerinden bir tanesi pilot üniversitelerin “akıllı uzmanlaşma” koşullarına uygun biçimde hareket etmelerinin sağlanmasıdır. Avrupa Komisyonuna göre Avrupa 2020 stratejisinin temelini oluşturan bu kavram (i) girişimci keşif süreçleri (ii) öncelikli alanların tespit edilmesi (iii) uzmanlaşmaya dayalı çeşitlilik (iv) değerlendirme ve izleme aşamalarından meydana gelmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012). Dolayısıyla pilot üniversitelerin çok yönlü işlevlerini hayata geçirmek için geleneksel paradigmalara yerine modern paradigmalara göre hareket etmeleri toplumun tüm kesimleri tarafından beklenmektedir. Pilot üniversitelerin oluşturulma amaçlarına uygun şekilde standart ya da klasik misyon ve vizyon anlayışlarını bırakarak daha etkili, güçlü, sinerjik, etkileşimli anlayışlara doğru yol almaları neredeyse zorunlu hâle gelmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çalışma kümesinde yer alan üniversitelerde misyon ifadeleriyle eşleştirilen 12 tema, vizyon ifadeleriyle ilişkilendirilen 10 tema tespit edilmiştir. Bu sonuç stratejik planları hazırlayan üst yönetim ekiplerinin “misyon” ve “vizyon” anlayışlarını önemsediklerinin, yasal dokümanlarında zenginleştirilmiş söz öbeklerini kullandıklarının bir göstergesi sayılabilir. Bütün pilot üniversitelerin misyon bildirelerinde “bölgesel kalkınma/bölgesel katkı” ve “ihtisaslaşma” ifadeleri doğrudan kullanılmıştır. Elde edilen sonuç pilot üniversitelerin oluşum ve kurulum amaçlarına doğrudan hizmet ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmasındaki üniversitelerin yerel kalkınma öncelikli üniversiteler olduğundan ötürü iç/dış paydaşlarla paylaşım odaklı yeni misyonlar edinmeleri gerektiği belirtilmektedir (Yıldız, 2016). Diğer bir tema olan “insan yetiştirme” ifadesi yine tüm üniversitelerde ortak kullanılan sözcüklerden birisidir. Üniversitelerin birincil amacı ve ana fonksiyonlarından birisi topluma insan gücü yetiştirmektir (Özalp, 2008). Genel anlamda pilot üniversitelerin alan yazında sıklıkla ifade edildiği üzere yenilikçi, modern, farklılaştırılmış, çekici, kabul gören, motivasyon sağlayıcı anlayışlara sahip oldukları belirtilebilir (Ivancevich ve Gibson, 1990; Mazzucato, 2018; Ülgen ve Mirze, 2010).

Pilot üniversitelerin vizyon anlayışları temasal ve kullanım durumlarına göre incelendiğinde en fazla “bölgesel kalkınmada öncülük”, “yenilikçilik ve girişimcilik”, “eğitim ve araştırmayı öncelikleme”, en az “liderlik”, “iş birlikçilik”, “kalite”, “geleceğe yön verme” sözcüklerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Bu gruptaki üniversitelerin doğası gereği liderlik, iş birlikçilik, kaliteyi öncelikleme ve geleceğe yön verme hususlarında uygulamada aktif oldukları belirtilebilir. Vizyon anlayışlarının misyon anlayışlarıyla örtüştüğü, bölgesel kalkınmada liderlik rollerini sürdürdükleri ifade edilebilir. Alan yazında üniversitelerin misyon ile vizyon içeriklerinin anlamlandırılarak ilerlendiği ve konumlandırıldığı (Orwig ve Finney, 2007), yenilikçilik ve girişimcilğe yönelik vizyon ifadelerinin çoğunlukla tercih edildiği (Kuzu, 2020; Ocak ve Karabulut, 2017 ), ilham getirici (Collins ve Porras, 1999) sözcüklere yer verildiği görülmektedir.

Akademik personelin stratejik planlardaki misyon ifadeleriyle ilgili görüşlerinin temalara göre dağılımına ilişkin bulgular belirlendiğinde “oldukça yeterli” ve “uygun” biçiminde 2 tema ile eşleşme sağlanmıştır. Misyon ifadelerini oldukça yeterli bulan akademik personelin sayısı uygun bulanlara kıyasla daha fazladır. Bu durum çalışma grubunda yer alan akademisyenlerin yöneticilik görevlerini sürdürmelerinden, alan yazına hakim olmalarından kaynaklanabilir. Akademik personelin stratejik planlardaki vizyon ifadeleriyle ilgili görüşlerinin temalara göre dağılımına yönelik bulgular tespit edildiğinde “geleceği gösterme” ve “amaç ve hedefleri gösterme” şeklinde 2 tema ile ilişkilendirme ortaya çıkmıştır. Vizyon ifadelerinin geleceği gösterdiğini belirten akademik personelin sayısı amaç ve hedefleri gösterdiğini ifade eden akademik personele oranla daha fazladır. Alan yazında ise bu bulguları destekleyen çalışmaların yer aldığı belirlenmiştir (Kreber ve Mhina, 2006; Miller ve Dess, 1996).

### Öneriler

Pilot üniversitelerdeki misyon ve vizyon ifadelerinin oldukça güçlü, özenli, düzenli ve yenilikçi biçimde hazırlandığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu bölümde ise pilot üniversitelerin misyon ve vizyon anlayışlarının

teorik ve uygulama boyutunu daha yerleşik hâle getirebilmek üzere üniversiteler için, farklı araştırmaların yürütülmesi bakımından ise araştırmacılara sunulan öneriler aşağıda belirtilmektedir.

Üniversiteler için öneriler:

- Pilot üniversiteler misyon ve vizyon ifadelerini geliştirirken aynı projede yer alan diğer üniversitelerle iş birliklerini artırabilir.
- Pilot üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerinin belirlenmesinde katılımcı anlayışlar yaygınlaştırılarak bütün akademik ve idari personelle birlikte bildireler güncellenebilir.
- Stratejik planlarda yer verilen misyon ve ifadelerinin bütün iç/dış paydaşlar tarafından benimsenmesine yönelik politikalar oluşturularak uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmacılar için öneriler:

- Diğer misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmaya tabi olan üniversitelerin misyon ve vizyon ifadeleri incelenebilir.
- Araştırma üniversitelerinin misyon ve vizyon metinlerinin analizi yapılabilir.
- Devlet/vakıf üniversitelerinin misyon ve vizyon ifadelerinin karşılaştırmalı şekilde değerlendirilmesi hazırlanabilir.

### Kaynakça

- Aktan, C. C. (2004). *Nasıl bir üniversite? Değişim*.
- Antalyalı, Ö. L. (2008). Tarihsel süreç içerisinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 25-40.
- Arabacı, İ. B., & Şener, G. (2014). Üniversitelerin misyon ifadelerinin tematik olarak incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 701-716.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem.
- Balland, P. A., Boschma, R., Crespo, J., & Rigby, D. L. (2019). Smart specialization policy in the European Union: Relatedness, knowledge complexity and regional diversification. *Regional Studies*, 53(9), 1252-1268.
- Bastedo, M. N., & Gumpert, P. J. (2003). Access to what? Mission differentiation and academic stratification in US public higher education. *Higher Education*, 46, 341-359.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemsirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bingöl Üniversitesi. (2018). *Stratejik Plan (2018-2022)*. Bingöl Üniversitesi.
- Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. (2022). *Stratejik Plan (2022-2026)*. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Carpentier, V. (2021). Three stories of institutional differentiation: resource, mission and social inequalities in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(2), 197-241.
- Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. A. J. Mills, G. Eurepas, & E. Wiebe (Eds.). Encyclopedia of case study research (pp 582-583). Sage.
- Collins, J.C., & Porras J. I. (1999). *Kalıcı olmak: Geleceğin güçlü kurumlarını yaratmak*. Z. Çivi. (Çev.). Sistem.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. H. Özcan (Çev.). Anı.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 47-53.
- Çetin, S. (2009). Vizyon yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 95-103.
- David, F. (2011). *Strategic management concepts & cases*. Prentice Hall.
- Demir, C., & Yılmaz, M. K. (2010). Stratejik planlama süreci ve örgütler açısından önemi. *Dokuz Eylül İİBF Dergisi*, 25(1), 69-88.
- Demirbolat, A. O. (2005). Eğitim yönetiminde stratejik planlama ve vizyon-misyon belirlenmesinde liderlik rolleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(135), 58-65.
- Dinler, A.M. (2009). Stratejik yönetim sürecinde vizyon ve misyon. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5(2), 1-8.
- Düzce Üniversitesi. (2020). *Stratejik Plan (2020-2024)*. Düzce Üniversitesi.
- Erdoğan, B.Z., Tokgöz, N., Ulukan, C., Demirci, E., Baraz, B., Tiltay, M. A., Taşçı, D., & Besler, S. (2012). *Stratejik yönetim-I*. Anadolu Üniversitesi.
- Finnegan, R. (1996). *Using documents*. R. Sapsford ve V. Jupp (Ed.). Data collection and analysis (pp. 138-151). Sage.

- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. A. Ersoy & P. Yalçinoğlu (Çev. Ed.). Pearson.
- Hitt, M. A., Hoskisson, R. E., & Ireland R. D. (2007). *Management of strategy: Concepts and cases*. Thomson.
- Ivancevich M.J, L.J. Gibson, & J. Donnelly (1990). *Fundamentals of management*. Homewood.
- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. (2022). *Stratejik Plan (2022-2026)*. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Kreber, C., & Mhina C. (2006). The values we prize: a comparative analysis of mission statements. *Higher Education Perspectives*, 3(1), 60-79.
- Kuzu, Ö. H. (2020). Dünya çapında üniversiteler bağlamında misyon-vizyon üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 8-23.
- Lipton, M. (1996). Demystifying the development of an organizational vision. *Sloan Management Review*, 37(4).
- MacDonald, K. ve Tipton, C. (1996). *Using documents*. N.Gilbert (Ed.). Researching social life (pp. 187-200). Sage.
- Mazzucato, M. (2018). *Mission-oriented research & innovation in the European Union*. European Commission.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers.
- Miller, A., & Dess, G. (1996). *Strategic management*. McGraw Hill
- Norman, P., & Handcombe, R. (1989). *Strategic leadership*. McGraw Hill.
- Ocak, M., & Karabulut, B. (2017). Türkiye-İngiltere üniversitelerinin vizyon ve misyon ifadelerinin içerik analizi ile karşılaştırılması. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(2), 113-130.
- O'Connell, C. (2015). An examination of global university rankings as a new mechanism influencing mission differentiation: The UK context. *Tertiary Education and Management*, 21, 111-126.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Draft Synthesis Report on Innovation Driven-Growth in Region: The Role of Smart Specialisation*.
- Orwig, B., & Finney, R. Z. (2007). Analysis of the mission statements of aacsb-accredited schools. *Competitiveness Review*, 17(4), 261-273.
- Özdem, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1869-1894.
- Paker, T. (2015). *Durum çalışması*. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.). Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları (ss. 119-134). Anı.
- Ramazanoğlu, F., & Bahçeci, B. (2006). Örgütlerde vizyon ve misyon kavramı. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 52-56.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 430-453.
- Thornberry, N. (1997). A view about vision. *European Management Journal*, 15(1), 28-34.
- Uşak Üniversitesi. (2020). *Stratejik Plan (2020-2024)*. Uşak Üniversitesi.
- Ülgen, H., & Mirze, S. K. (2010). *İşletmelerde stratejik yönetim*. Beta.
- Ültay, E. , Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). *Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi*. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy*, 21, 151-174.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, R. (2016). Üniversitenin misyonu, yeni kurulan üniversiteler ve yerel kalkınma önceliği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (47), 65-84.
- YÖK (2014). *Yükseköğretim politikalarında yeni YÖK-2014'ten sonrası*. Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK (2020). *Yükseköğretimde yeni YÖK projeleri: Yükseköğretimde ihtisaslaşma ve misyon farklılaşması- bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler*. Yükseköğretim Kurulu.



## EXTENDED SUMMARY

Upon the intensification of quality assurance and accreditation processes in Turkish higher education, systematic and regular steps have been taken towards the structuring of universities. In these processes, projects related to mission differentiation and specialization, especially focused on regional development, have begun to gain importance. In terms of diversity, education, research, community service, production and employment in universities, the universities involved in the project have become more visible compared to other universities.

The main purpose of the study is to identify innovations for mission and vision expressions in the strategic plans of pilot universities subject to regional development-oriented mission differentiation and specialization, and to reveal current trends. In line with the intended goal, answers were sought to the following sub-problems:

1. What are the use cases of a) mission statements and b) themes included in the strategic plans of the pilot universities?
2. What are the use cases of a) vision statements and b) themes included in the strategic plans of the pilot universities?
3. How are the a) mission and b) vision statements included in their strategic plans evaluated by the academic staff?

The working group consists of 25 academicians working in 5 pilot universities such as Bingöl University, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Düzce University, Kırşehir Ahi Evran University, Uşak University. Purposeful sampling method was preferred in determining the study group. The research was prepared in qualitative research type. Qualitative research is a scientific method used to (i) collect data in real environments, (ii) present participant opinions, (iii) demonstrate process development (iv) focus on small clusters, (v) conduct discoveries in a way that is open to development and change, (vi) present and compare different perspectives on the phenomenon (Creswell, 2017, pp. 6-8). As for the pattern, case study was preferred. The outstanding features of these studies are (i) defining a new system (ii) showing how the system works (iii) using multiple data collection tools (iv) having the opportunity to examine the system in depth (Chmiliar, 2010).

In the universities in the study cluster, 12 themes matched with mission statements and 10 themes associated with vision statements were identified. In the mission statements of all pilot universities, the expressions "regional development/regional contribution" and "specialization" were used directly. Another theme, "raising people", is one of the words used in common in all universities. When the vision understandings of the pilot universities were examined according to their thematic and use cases, it was determined that the words "leadership in regional development", "innovation and entrepreneurship", "prioritizing education and research", "leadership", "collaboration", "quality" and "shaping the future" were preferred the most. When the findings regarding the distribution of the views of the academic staff about the mission statements in the strategic plans according to the themes were determined, a match was provided with 2 themes in the form of "quite sufficient" and "appropriate". The number of academic staff who find the mission statements quite adequate is higher than those who find it appropriate. When the findings regarding the distribution of the opinions of the academic staff about the vision statements in the strategic plans according to the themes were determined, associations emerged with 2 themes as "showing the future" and "showing the goals and objectives". The number of academic staff who state that vision statements show the future is higher than the academic staff who state that they show goals and objectives. The study was completed by presenting suggestions to universities and researchers.