

İZÜED

İZÜ Eğitim Dergisi
IZU Journal of Education

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Adına Sahibi <i>Owner on behalf of Istanbul Sabahattin Zaim University</i>	Ahmet Cevat ACAR <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörü</i>
Yayın Kurulu <i>Editorial Board</i>	İbrahim GÜNEY <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Ali GÜNEŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Bülent DİLMAÇ <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> İsmail GELEN <i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i> Kamil Arif KIRKIÇ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Mehmet ÖNCEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Mustafa ÖZGENEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Mustafa Sami TOPÇU <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i> Rıdvan EZENTAŞ <i>Bursa Uludağ Üniversitesi</i> Zehra Sedef KORKMAZ <i>Artvin Çoruh Üniversitesi</i>
Baş Editör <i>Editor-in-Chief</i>	İbrahim GÜNEY <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Yönetim Ediörü <i>Managing Edior</i>	Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Kamil Arif KIRKIÇ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Mustafa ÖZGENEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Elif Esra ARIKAN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>

Editör Yardımcıları <i>Vice Editors</i>	Bedirhan BÜYÜKDUMAN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Ece YAĞCI AKGÜNDÜZ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Muhammed Furkan TUNÇ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Yönetim Yeri <i>Head Office</i>	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
İnternet Adresi <i>Web Address</i>	https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed
Yayın Türü <i>Publication Type</i>	Yerel Süreli / Periodical Yılda iki sayı yayımlanır: Bahar ve Güz Published two issues per year: Spring and Fall
Online Yayınlanmaktadır <i>Published Online</i>	E-ISSN: 2667-7938
Derginin Tarandığı Kaynaklar	 
Bilim Danışma Kurulu <i>Science Advisory Board</i>	
Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Marmara Üniversitesi</i> Ali GURBETOĞLU <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Ali GÜNEŞ <i>Ankara Medipol Üniversitesi</i> Aytaç AÇIKALIN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Bayram Ali ERSOY <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i> Besra TAŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Bilal YILDIRIM <i>Balıkesir Üniversitesi</i> Bülent DİLMAÇ <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> Carlos HERVÁS GÓMEZ <i>University of Seville</i> Elif Esra ARIKAN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>	İzzet ER <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Kamisah OSMAN <i>The National University of Malaysia</i> Kasım VARLI <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Latife KABAKLI ÇİMEN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> María-Dolores DIAZ-NOGUERA <i>University of Seville</i> Mehmet Ali ÇORLU <i>Marmara Üniversitesi</i> Mehmet ÖZENÇ <i>Gaziantep Üniversitesi</i> Metin BOŞNAK <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Midrabi Cihangir DOĞAN <i>Marmara Üniversitesi</i> Muhittin SAĞIRLI <i>İstanbul Üniversitesi</i>

<p>Emin AYDIN <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Emine Gül ÖZENC <i>Ömer Halisdemir Üniversitesi</i></p> <p>Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Erol SÜZÜK <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Ertuğrul ORAL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Evren Bilge KUTLAY <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Fatma YAŞAR EKİCİ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Hakan AKÇAY <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Halil EKŞİ <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Hanife Gülhan ORHAN KARSAK <i>Kırklareli Üniversitesi</i></p> <p>Hanna DAVID <i>Tel Aviv University</i></p> <p>Hasan BACANLI <i>Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi</i></p> <p>Hasan Said TORTOP <i>Aydın Üniversitesi</i></p> <p>Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>İbrahim DEMİR <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>İbrahim TAŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>İbrahim YILGÖR <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>	<p>Mustafa Sami TOPÇU <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Mustafa ŞEKER <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Mustafa Yüksel ERDOĞDU <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Mümin YAMANKARADENİZ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Necmettin ÖZMEN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Nüket AFAT <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Orhan AKINOĞLU <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Osman ÖZDEMİR <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Ramazan KORKMAZ <i>Maltepe Üniversitesi</i></p> <p>Remziye CEYLAN <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Sam DAKKA <i>Sheffield Hallam University</i></p> <p>Sefer ADA <i>Gedik Üniversitesi</i></p> <p>Servet BAYRAM <i>İstanbul Medipol Üniversitesi</i></p> <p>Turgay ŞİRİN <i>İstanbul Medeniyet Üniversitesi</i></p> <p>Victor Hugo PERERA RODRIGUEZ <i>University of Seville</i></p> <p>Yusuf CERİT <i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i></p> <p>Ahmet SAÇKESEN (Türkçe) <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Merve Ergüt (Türkçe) <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Nurbanu ŞAHİN HATİPOĞLU (Türkçe) <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>
<p>Dil Editörleri <i>Language Editors</i></p>	

Necmettin AKAY (Türkçe)
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Safura İNAN (Türkçe)
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Emrah GÖRGÜLÜ (İngilizce)
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Abdül VARLI (İngilizce) *İstanbul*
Sabahattin Zaim Üniversitesi

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

Araştırma Makaleleri/Research Articles

- The Relationship Between School Managers' Authentic Leadership Behaviors and Teachers' Emotional Labor Behaviors** 1
Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişki
Mehmet Akif KÖSE, Esra TÖRE
- Türkiye’de Uygulanmakta Olan Yabancı Dil Eğitiminin Değerlendirilmesi ve Çözüm Önerileri** 16
An Evaluation of Foreign Language Teaching in Turkey and Suggestions for Solution
Eyyüp Yaşar KÜRÜM
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Geleneksel Oyunlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi** 31
Analyzing the Opinions of Pre-Service Preschool Teachers about Traditional Games
Miyase KARAKAYA, Bengü TÜRKOĞLU
- Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları: Bir Karma Desen Çalışması** 53
New Teaching Career Steps: A Mixed Design Study
Mustafa AYDOĞAN, Sena LEFLEF, Deniz ÖZCAN
- Ethical Challenges with Personalized Avatars in Higher Education of the Metaverse Era** 74
Metaverse Çağının Yükseköğretiminde Kişiselleştirilmiş Avatarlarla İlgili Etik Zorluklar
Nurten GÜNDÜZ, Mehmet SİNCAR
- Çocuk İhmal ve İstismarında (İlk Başvuru Yerleri Olarak) Acil Servislerin Farkındalık ve Yeterlilik Düzeyleri** 97
Awareness and Competence Levels of Emergency Services (As First Points of Application) in Child Neglect and Abuse
Ayşe OKUR, Simel PARLAK

The Relationship Between School Managers' Authentic Leadership Behaviors and Teachers' Emotional Labor Behaviors

Mehmet Akif KÖSE^a

Esra TÖRE^b

Abstract

This study examines the relationship between authentic leadership behaviors of school administrators and emotional labor behaviors of teachers. A total of 426 teachers working in the Tuzla district of Istanbul province in the 2022-2023 academic year participated in the study. In this quantitative study using relational survey model, Demographic Information Form, Authentic Leadership Scale and Emotional Labor Scale were used in the data collection process. As a result of the study, it was found that teachers' emotional labor behaviors and deep acting sub-dimension did not differ significantly according to gender. However, they differed in the sub-dimensions of surface acting and genuine emotions. While there were significant differences in general emotional labor level and genuine emotions sub-dimension according to age variable, there were no significant differences in surface acting and deep acting sub-dimensions. It was observed that teachers who chose the teaching profession voluntarily had a higher level of genuine emotions than those who chose the teaching profession with the influence of family and environment. A positive relationship was found between self-awareness, balanced processing and an internalized moral perspective, sub-dimensions of authentic leadership, and emotional labor behaviors. No significant relationship was found between relational transparency and emotional labor behaviors.

Keywords: Authentic Leadership, Emotional Labor, School Manager, Teacher

^a **Corresponding Author:** Ministry of National Education, Istanbul, Türkiye. E-mail: akif1805@gmail.com ORCID: 0000-0003-4339-8840

^b Doç. Dr., Istanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Istanbul, Türkiye. E-mail: esra.tore@izu.edu.tr ORCID: 0000-0001-9133-6578

Citation: Köse, M. A. & Töre, E. (2024). The relationship between school managers' authentic leadership behaviors and teachers' emotional labor behaviors. *Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-15. 10.46423/izujed.1397019

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişki

Özet

Bu çalışma, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmaya 2022-2023 akademik yılında İstanbul ilinin Tuzla ilçesinde görev yapan toplam 426 öğretmen katılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu nicel araştırmada veri toplama sürecinde Demografik Bilgi Formu, Otantik Liderlik Ölçeği ve Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel duygusal emek düzeyleri yüksek, yüzeysel rol yapma düzeyleri orta, derin rol yapma düzeylerinin yüksek ve doğal davranışlar düzeylerinin çok yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve derinlemesine rol yapma alt boyutu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak yüzeysel rol yapma ve doğal davranışlar alt boyutlarında farklılaştıkları görülmüştür. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin medeni durumlarına göre duygusal emek düzeyinde ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre genel duygusal emek düzeyi ve doğal davranışlar alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunurken, yüzeysel rol yapma ve derin rol yapma alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmenlik mesleğini kendi isteğiyle seçen öğretmenlerin, aile ve çevre etkisiyle seçenlere göre daha yüksek düzeyde doğal duygulara sahip oldukları görülmüştür. Otantik liderliğin alt boyutları olan öz farkındalık, dengeli işleme ve içselleştirilmiş ahlaki bakış açısı ile duygusal emek davranışları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. İlişkisel şeffaflık ile duygusal emek davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Otantik Liderlik, Duygusal Emek, Okul Yöneticisi, Öğretmen.

Introduction

Emotions are essential to personal and professional life and affect us daily. Researchers have emphasized the critical impact of emotions on work (Lord and Kanfer, 2002). Throughout the 1980s and into the 21st century, the study of emotions has expanded dramatically, with concepts such as emotional labor generating research interest. In addition, emotions have begun to be considered concerning more traditional issues such as personality, working conditions, job stress, and leadership (Barsade et al., 2003). Emotional labor is widespread in the workplace and was estimated to be a significant component of more than one-third (38.1%) of jobs in 1970. Brotheridge and Grandey (2002a) found that emotional labor is an essential component of many occupations and that there are different occupational requirements for performing emotional labor (Buckner, 2012)

Researchers suggest that emotional display rules are an important part of the emotional labor process (Brotheridge & Grandey, 2002b). Emotional display rules are standards for appropriate emotional display at work (Diefendorff & Richard, 2003). Since emotional display is critical in social interaction, many organizations specify which are appropriate and which are inappropriate. Employees are generally discouraged from expressing negative emotions and encouraged to display positive emotions (Diefendorff and Richard, 2003). Thus, when employees naturally feel positive and rarely negative emotions, their natural emotional expression is likely appropriate for work. However, when employees experience emotions that are inappropriate for the workplace, such as negative emotions, or when they do not experience expected emotions, such as positive emotions, they must regulate their expressions by taking surface or deeper actions to meet the organization's demands for appropriate emotional displays. Researchers have suggested that emotional labor can also damage one's

identity and sense of authenticity (Ashforth & Tomuik, 2000; Brotheridge & Lee, 2002; Erickson & Ritter, 2001; Gardner et al., 2009; Pugh et al., 2011).

Hochschild (1983) conceptualized emotional labor in two forms: surface acting and deep acting. Surface acting is defined as changing expressions by showing emotions that are not really felt or suppressing real emotions. Surface acting is like "wearing a mask" (Grandey, 2000). When employees reluctantly smile while interacting with a rude customer, they act superficially. Deep acting involves changing an emotional state by trying to feel the emotion on display. Deep acting can involve changing how one perceives a situation. For example, an employee might judge a rude customer as "under stress" to present a positive image.

Deep acting can also involve creating an emotion by imagining another situation or recalling a memory of an emotional state. For example, an employee might try to remember having fun or exciting time with friends to be excited about interacting with a customer. In addition to surface and deep action, naturally felt emotions have recently been included in various conceptualizations of emotional labor (Diefendorff et al., 2005). Genuine emotion refers to expressions consistent with felt emotion (Glomb & Tews, 2004). In the genuine emotion dimension; it is not necessary to dominate the behavior as in surface and deep behavior, which is shown as it is felt. Since the employee will have shown the emotion that he/she feels to the other party, this situation has become an act that comes naturally. Genuine behavior has a positive effect on the employees within the organization. The teacher's smile during the lesson can be shown as an example of this situation. At the same time, this happiness is also seen in the behavior of a teacher who feels happiness while lecturing. In this way, it shows genuine emotional behavior (Oğuz & Özkul, 2016).

Begley (2004) defines authentic leadership as a function of self-awareness, sensitivity to others' orientations, and technical sophistication leading to the synergy of leadership action. Walumbwa et al. (2008) define authentic leadership as a model of leader behavior that leverages and supports both positive psychological capacities and a positive ethical climate to promote greater self-awareness, an internalized moral perspective, balanced processing of information, and relational transparency of leaders working with followers and to support positive personal development. This study considers authentic leadership in four dimensions: relational transparency, internalized moral perspective, balanced processing, and self-awareness (Walumbwa et al., 2008). Self-awareness is the leader's self-knowledge, the way he/she perceives the world. As a result of this perception, he/she is aware of and conscious of his/her negative or positive behaviors (Memiş et al., 2009). The leader who exists in self-awareness can provide a clear and precise description of himself/herself to those around him/her, as well as interpret and make sense of the feelings, ideas, emotions, goals, and beliefs of those around him/her (Kılıç, 2015). A leader who can evaluate information in balanced processing can make sense of the information at hand by evaluating it ideally (Ilies et al., 2005). Internalized moral perspective is the consistency of the leader's behaviors in his/her own life with his/her beliefs. Despite external pressures and warnings, leaders with internalized morality make and implement decisions based on their internalized moral values and criteria. On the other hand, relational transparency means that the leader's relations with the individuals around him/her are natural and sincere, that he/she avoids fake and contrived behaviors towards those around him/her, and that he/she is sincere and sincere (Kernis, 2003).

The relationship between authenticity and emotional labor is particularly relevant to leadership research (Gardner et al., 2009). In particular, emotional labor is expected to be

related to authentic leadership. According to Avolio and Gardner (2005), authentic leaders value the interests of others, while inauthentic leaders value their interests at the expense of others (Michie & Gooty, 2005: 441). Authentic leaders are guided by their intrinsic values to do what is suitable for their followers and stakeholders (Luthans & Avolio, 2003), which leads them to express more positive emotions such as gratitude, appreciation, and caring towards others (Michie & Gooty, 2005). Rini and Safrizal (2023). indicate that authentic leadership and emotional labor have a positive impact on employee productivity in modern organizations. Authentic leadership can help increase employee confidence and motivation in achieving organizational goals, while emotional labor can help employees deal with stress and maintain high engagement in their jobs.

Emotional labor is an important concept that expresses individuals' processes of managing and expressing their emotions in their work lives (Hochschild, 1983). Teachers' emotional labor levels are critical, especially in education, because teachers constantly interact with students, and the quality of these interactions can affect students' achievement and development (Oplatka, 2009). Emotional labor was significantly related to kindergarten teachers' organizational commitment and intention to leave (Zheng et al., 2023). Emotional labor is essential for teachers to show sensitivity toward students and colleagues, empathize, and improve their communication skills (Yin et al., 2019). means showing sensitivity in areas such as (Avolio & Gardner, 2005). This leadership style is thought to positively affect teachers' emotional labor levels and the quality of education (Moore et al., 2017). The findings reveal transactional and laissez-faire leaders who display deep acting arouse higher levels of perceived supervisor support compared to their counterparts displaying surface acting. Lastly, laissez-faire leaders who display deep acting will arouse higher levels of perceived organizational support as compared to laissez-faire leaders who display surface acting (Baker, 2023). In this context, this study examines the relationship between school administrators' authentic leadership behaviors and teachers' emotional labor behaviors.

Method

Research Model

A relational survey model examined the relationship between teachers' emotional labor behaviors and school administrators' authentic leadership behaviors. The Relational survey model determines the relationships between variables and predicts the results. It is a model that aims to measure whether there is a change in more than one variable and, if there is, the degree of this change (Karasar, 2011).

Population and Sample

The population of this study consists of 4235 teachers working in schools in the Tuzla district of Istanbul province in the 2022-2023 academic year (MoNE, 2022). The sample of this study consisted of 426 volunteer teachers randomly selected from the population. The demographic characteristics of the teachers participating in the study are given in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of the Participants

Variables	Groups	Frequency	Percentage
Gender	Female	299	70,4
	Male	126	29,6
Marital Status	Married	313	73,6
	Single	112	26,4
Age	21-30 Age	86	20,2
	31-40 Age	203	47,8
	41-50 Age	107	25,2
	51 Age and over	29	6,8
Level of Education	Kindergarten	32	7,5
	Primary School	100	23,5
	Middle School	233	54,8
	High School	60	14,1
Choosing the Teaching Profession Status	Voluntarily	378	88,9
	Family and Environment Effect	47	11,1
Total		426	100

Of the teachers who participated in the study, 70% were female, 30% were male; 74% were married, 26% were single, 48% were between the ages of 31-40, and 55% were middle school teachers. 89% of the participants chose the teaching profession voluntarily.

Data Collection Tools

In the form prepared to learn the demographic information of the participants in the study, the participants were asked about their gender, marital status, age, level of education, and their choice of teaching profession.

The Authentic Leadership Scale and Emotional Labor Scale were used to collect research data. The Authentic Leadership Scale developed by Walumbwa et al. (2008) was adapted into Turkish by Tabak et al. (2012). In the factor structure of the scale, the Cronbach Alpha value was found as relational transparency (.81), internalized moral perspective (.78), balanced processing (.78), and self-awareness (.89). The number of items of the sub-dimensions of the Authentic Leadership Scale is as follows: self-awareness (5 items), relational transparency (5 items), balanced processing (3 items), and internalized moral perspective (4 items). The scale consists of 16 items and 5-point Likert type (Frequency level 1=Never, 2=Very rarely, 3=Sometimes, 4=Frequently, 5=Always). In this study, Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be .946 for the total score of authentic leadership, .816 for relational transparency, .807 for internalized moral perspective, .778 for balanced processing, and .903 for self-awareness.

The Emotional Labor Scale was developed by Diefendorff et al. Basım and Begenirbaş (2012) conducted a Turkish adaptation of the scale. As a result of the reliability analysis, Cronbach's Alpha coefficient for the whole scale was calculated as .80 for both samples. Emotional Labor

Scale is a 5-point Likert-type scale. In the Emotional Labor Scale, participants evaluated the scale items using a five-point Likert scale (1=Never, 5=Always). The scale measures surface acting with six items, deep acting with four items, and genuine emotions with three items. In this study, Cronbach Alpha reliability coefficient was .805 for emotional labor, .867 for surface acting, .887 for deep acting and .760 for genuine emotions.

Data Analysis

Skewness and kurtosis values of the scales and sub-dimensions used in the study were checked. The skewness and kurtosis values for the research data are given in Table 2.

Table 2. Normality Test Results

Scale and Subscales	Skewness	Kurtosis
Authentic Leadership Scale	-,794	,479
Relational Transparency	-,679	,371
Internalized Morale Perspective	-,842	,738
Balanced Processing	-,668	,129
Self-awareness	-,694	,096
Emotional Labor Scale	,009	,316
Surface Acting	,168	-,481
Deep Acting	-,757	,368
Genuine Emotions	-,288	-,310

According to Hair (2013) skewness and kurtosis values should be between -1 and +1 for the data to be accepted as normally distributed. It is determined that the data set has a normal distribution. Therefore, parametric tests were conducted to test the hypotheses. Frequency analysis was conducted to obtain general information about the participants and research variables. The reliability of the scales and sub-dimensions used in the research was checked with Cronbach's Alpha coefficient and found to be reliable. T-Test and ANOVA analyses were conducted to determine whether the scales and dimensions in the study differed in terms of demographic variables. As a result of ANOVA analysis, Tukey Test was conducted to determine between which groups there is a significant difference. Pearson correlation analysis was used to determine the relationship between the scales and sub-dimensions. Simple regression analysis was used to determine the effect of the independent variable (authentic leadership) on the dependent variable (emotional labor). In addition, simple regression analysis was conducted to determine the effect of the sub-dimensions of the independent variable (4 sub-dimensions of authentic leadership) on the dependent variable (emotional labor).

Findings

The results of the analysis conducted to determine the characteristics of teachers' responses to emotional labor and its sub-dimensions are shown in Table 3.

Table 3. Descriptive Findings on Emotional Labor and its Sub-Dimensions

Scale and Subscales	n	\bar{X}	S.S	Level
Emotional Labor Scale	425	3,27	0,58	High
Surface Acting	425	2,61	0,90	Middle
Deep Acting	425	3,52	0,97	High

Genuine Emotions	425	4,25	0,54	Very High
------------------	-----	------	------	-----------

When Table 3 is examined, it is seen that teachers' general emotional labor levels are high, surface acting levels are moderate, deep acting levels are high, and genuine emotions levels are very high.

The results of the analysis conducted to test whether emotional labor and its sub-dimensions differ according to the gender of the teachers are shown in Table 4.

Table 4. Gender Comparison of Emotional Labor and its Sub-Dimensions

Scale and Subscales	Gender	n	\bar{X}	S.S.	t	p
Emotional Labor Scale	Woman	299	3,25	0,59	,242	,649
	Male	126	3,32	0,55		
Surface Acting	Woman	299	2,54	0,92	-2,220	,027*
	Male	126	2,76	0,85		
Deep Acting	Woman	299	3,51	0,98	-,358	,721
	Male	126	3,55	0,96		
Genuine Emotions	Woman	299	4,30	0,54	2,841	,005*
	Male	126	4,14	0,52		

* p<.05

Emotional labor level ($t=,242$; $p>.05$) and deep acting sub-dimension ($t=2,674$; $p>.05$) did not show a statistically significant difference according to the gender of the teachers. The surface acting sub-dimension showed a statistically significant difference according to the gender of the teachers ($t=-2,220$; $p<.05$). When the mean scores are analyzed, it is seen that male teachers ($\bar{X}=2,76$) have a higher perception of surface acting than female teachers ($\bar{X}=3,42$). The genuine emotions sub-dimension showed a statistically significant difference according to the gender of the teachers ($t=2,841$; $p<.05$). When the mean scores are examined, it is seen that female teachers ($\bar{X}=4,30$) have higher genuine emotions than male teachers ($\bar{X}=4,14$).

The results of the analysis conducted to test whether emotional labor and its sub-dimensions differ according to the age of the teachers are shown in Table 5.

Table 5. Comparison of Emotional Labor and its Sub-Dimensions and Age

Scale and Subscales	Age	n	\bar{X}	S.S.	F	p	Post-Hoc (Tukey Testi)
Emotional Labor Scale	(1) 21-30 Age	86	3,21	0,53	3,164	,024*	
	(2) 31-40 Age	203	3,21	0,59			
	(3) 41-50 Age	107	3,36	0,54			
	(4)51 Age and over	29	3,48	0,66			
Surface Acting	(1) 21-30 Age	86	2,49	0,80	1,809	,145	
	(2) 31-40 Age	203	2,56	0,93			
	(3) 41-50 Age	107	2,75	0,88			
	(4)51 Age and over	29	2,75	1,04			
Deep Acting	(1) 21-30 Age	86	3,56	0,98	1,995	,114	
	(2) 31-40 Age	203	3,42	1,00			
	(3) 41-50 Age	107	3,63	0,88			
	(4)51 Age and over	29	3,79	0,98			
Genuine Emotions	(1) 21-30 Age	86	4,20	0,52	3,037	,029*	4-1
	(2) 31-40 Age	203	4,25	0,56			4-2
	(3) 41-50 Age	107	4,23	0,51			4-3
	(4)51 Age and over	29	4,54	0,47			

* p<,05

Emotional labor level showed a statistically significant difference according to the age of the teachers ($F=3,164$; $p<.05$). According to the Tukey Test result, no significant difference was found between the groups. The sub-dimensions of superficial acting ($F=1,809$; $p>.05$) and deep acting ($F=1,995$; $p>.05$) did not show a statistically significant difference according to the age of the teachers. Natural behaviors sub-dimension showed a statistically significant difference according to the age of the teachers ($F=3,037$; $p<.05$). According to the result of Tukey Test; it is seen that teachers aged 51 and over ($\bar{X}=4,54$) have a higher perception of natural behavior compared to teachers in other age groups.

The results of the analysis conducted to test whether emotional labor and its sub-dimensions differ according to the status of choosing teaching as a profession are shown in Table 6.

Table 6. Comparison of Emotional Labor and its Sub Dimensions with the Status of Choosing the Teaching Profession

Scale and Subscales	Profession Selection Status	n	\bar{X}	S.S.	t	p
Emotional Labor Scale	Own Request	378	3,27	0,58	0,429	,668
	Family and Environment	47	3,24	0,57		
Surface Acting	Own Request	378	2,57	0,90	-2,103	,036*
	Family and Environment	47	2,87	0,89		
Deep Acting	Own Request	378	3,57	0,96	2,775	,006*
	Family and Environment	47	3,15	0,98		
Genuine Emotions	Own Request	378	4,27	0,54	2,411	,016*
	Family and Environment	47	4,07	0,53		

Emotional labor level did not show a statistically significant difference according to the status of choosing the teaching profession ($t=0,429$; $p>.05$). It was found that the surface acting sub-dimension showed a statistically significant difference according to the status of choosing the teaching profession ($t=-2,103$; $p<.05$). When the mean scores are analyzed, it is seen that teachers who chose the profession with the influence of family and environment ($\bar{X}=2,87$) have a higher perception of surface acting than teachers who chose the profession voluntarily ($\bar{X}=2,57$).

It was found that the deep acting sub-dimension showed a statistically significant difference according to the status of choosing the teaching profession ($t=-2,775$; $p<.05$). When the mean scores are examined, it is seen that teachers who chose the profession voluntarily ($\bar{X}=3,57$) have a higher perception of deep acting than teachers who chose the profession with the influence of family and environment ($\bar{X}=3,42$).

The genuine emotions sub-dimension showed a statistically significant difference according to the status of choosing the teaching profession ($t=2,411$; $p<.05$). When the mean scores are examined, it is seen that teachers who chose the profession voluntarily ($\bar{X}=4,27$) have higher genuine emotions than teachers who chose the profession with the influence of family and environment ($\bar{X}=4,07$).

The results of the correlation analysis conducted to determine whether there is a relationship between teachers perceived authentic leadership and their emotional labor are shown in Table 7.

Table 7. Relationship between Authentic Leadership and Emotional Labor

Scale and Sub Dimensions	Emotional Labor		Surface Acting		Deep Acting		Genuine Emotions	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Authentic Leadership	,140	,004**	,026	,591	,154	,001**	,195	,001**
Relational Transparency	,093	,055	-,026	,589	,127	,009**	,216	,001**
Internalized Morale Perspective	,096	,048*	-,004	,928	,115	,018*	,184	,001**
Balanced Processing	,141	,004**	,055	,258	,143	,003**	,128	,008**
Self-awareness	,183	,001**	,077	,112	,175	,001**	,172	,001**

*p<,05 ** p<,01

There is a positive and statistically significant relationship between authentic leadership ($r=,140$), internalized ethics ($r=,096$), balanced processing ($r=,141$), and self-awareness ($r=,183$) sub-dimensions and emotional labor ($p<,01$). There is no statistically significant relationship between relational transparency and emotional labor ($r=,093$; $p>,05$). There is no statistically significant relationship between authentic leadership, relational transparency, internalized moral perspective, balanced processing and self-awareness sub-dimensions, and surface acting ($p>,05$). There is a positive and statistically significant relationship between authentic leadership ($r=,154$), relational transparency ($r=,127$), internalized moral perspective ($r=,115$), balanced processing ($r=,143$), and self-awareness ($r=,175$) sub-dimensions and deep acting ($p<,01$). There is a positive and statistically significant relationship between authentic leadership ($r=,195$), relational transparency ($r=,216$), internalized moral perspective ($r=,184$), balanced processing ($r=,128$), and self-awareness ($r=,172$) sub-dimensions and genuine emotions ($p<,01$).

Discussion

Considering the occupational components, the teaching profession is one of the occupational groups in which emotional labor is intensely encountered. In this context, teachers must regulate their emotions to create a positive teaching environment (Hargreaves, 2000). In this study, it was seen that the dimension of natural behaviors, one of the sub-dimensions of the emotional labor scale, was perceived at a high level by teachers based on the total score, and the dimension perceived at the lowest level was superficial role-playing behavior. Teachers exhibit natural behavior the most. According to Yalçın (2012), since the teaching profession includes emotional processes, it is considered a positive result that teachers show the highest level of natural behaviors. The study observed that teachers' emotional labor and its sub-dimensions were generally above average and at a high level. This result shows that teachers prefer to be sincere and sincere in their relationships with their students. It can be said that teachers exhibit positive emotions in their working lives and make efforts to feel the emotions expected by their schools.

According to the study, teachers' emotional labor behaviors and deep-acting sub-dimension do not vary significantly according to gender. In the superficial role-playing sub-dimension, it is seen that male teachers have a higher level of superficial role-playing perception than female teachers, and according to the natural behaviors sub-dimension, female teachers have a higher perception of natural behaviors than male teachers. Karasu (2019), in his research

with secondary school teachers, reached a similar finding in the superficial role-playing sub-dimension that male teachers showed more superficial role-playing behavior than female teachers. The studies conducted reached similar results (Beğenirbaş, 2013; Na & Park, 2019; Yılmaz et al., 2015). They found that the superficial role-playing dimension showed more superficial role-playing behavior in male teachers than female teachers. Polatkan (2016) and Kaya (2014) concluded that teachers' emotional labor behaviors did not vary according to gender. More women work in occupational groups such as teaching and nursing, where emotional labor is required more (Hochschild, 1983). The fact that the teaching profession is seen as more suitable for women than men can be explained by the fact that women can exhibit the requirements of the teaching profession with less emotional effort, while male teachers spend more effort.

According to the research findings, it was found that the level of emotional labor and the sub-dimensions of superficial role-playing, deep role-playing and natural behaviors did not show a statistically significant difference according to the marital status of the participant teachers. The results of Karasu (2019), Polatkan (2016) and Köksel (2009) are similar and support the results of the current study. It can be said that marital status variable has no effect on teachers' emotional labor behaviors.

As a result of the research, it was found that teachers aged 51 and over exhibited more natural behaviors than other teachers. This finding can be explained by the increase in authentic behaviors exhibited in the career with advancing age (Tarhan, 2019). Beğenirbaş (2013) found that teachers over the age of 50 exhibit more emotional labor. Ceylan (2017) stated in his study that the emotional labor levels of teachers aged 41 and over were higher than teachers aged 40 and under.

It was found that teachers who chose the teaching profession voluntarily had a higher perception of deep acting and genuine emotions than teachers who chose the profession with the influence of family and environment. In the surface acting sub-dimension, teachers who chose the profession with the influence of family and environment had a higher level than teachers who chose the profession voluntarily. If the individual did not choose the teaching profession voluntarily, the dimension of exhibiting the behaviors required by profession remains in the surface acting dimension.

As a result of the research, a low-level positive and significant relationship was found between school administrators' authentic leadership behaviors and teachers' emotional labor behaviors. In other words, more implementation of authentic leadership attitudes and behaviors is necessary to increase emotional labor. Kaygın et al. (2018) concluded that there is a significant relationship between authentic leaders and emotional labor in the energy sector. This result supports the result obtained in this study. A positive relationship was found between relational transparency, one of the sub-dimensions of authentic leadership, and genuine emotions, one of the sub-dimensions of emotional labor. In this context, the sincere attitudes and behaviors exhibited by school principals in the school environment enable them to be better known by teachers and enable teachers to exhibit more genuine emotions in the school environment.

According to the research results, there was a positive relationship between the internalized moral perspective dimension of authentic leadership behaviors of school principals and the genuine emotions sub-dimension of teachers' emotional labor behaviors. Leaders make

decisions by behaving according to the moral values and measures they adopt despite external pressures. In addition, they both make their followers adopt their internalized moral values and guide their followers as a model (Şimşek et al., 2017). In the decision-making process, the internalized understanding of morality adopted by school principals, who are leaders in schools, the most basic organizational structure of education, is effective in choosing the right decision under their ethical understanding. It can be said that teachers tend to exhibit more genuine emotions and avoid fake behaviors towards school principals who have moral, ethical, cultural and social value judgments and are in the position of decision-making within this understanding.

Suggestion

According to the results of the research, to reduce the surface acting behaviors of male teachers, which are higher than female teachers, male teachers can be provided with support on emotion management, and their emotion management skills can be increased. Since the teaching profession requires communication skills, emotion management skills, and emotional effort, training and psychological support can be provided to increase these skills of teachers who have problems exhibiting these skills by reducing surface acting behavior. Teachers aged 51 and older can mentor younger teachers and support them to demonstrate genuine behaviors. It was seen that the teachers who preferred the teaching profession voluntarily had a higher level of genuine emotions than those who preferred it with the influence of family and environment. In this case, it would be beneficial to emphasize students' preferences in choosing a profession by carrying out practical guidance activities in the secondary education process.

Contribution Rate Declaration

The authors contributed equally to the study.

Statement of Support and Acknowledgments

The study did not receive any support.

Conflict Statement

The authors who are not responsible for this article's research, authorship, and publication have not declared any potential conflicts of interest.

REFERENCES

- Ashforth, B.E., & Tomuik, M.A. (2000). Emotional Labour and Authenticity: Views from Service Agents. In S. Fineman (Ed.), *Emotion in Organizations*, 2nd ed.: 184–203. London: Sage.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic Leadership Development: Getting to The Root of Positive Forms of Leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338.
- Baker, N. (2023). The Effects of Leadership Styles and Emotional Labor on Perceived Supervisor Support and Perceived Organizational Support. *Akademik Hassasiyetler*, 10(22), 283-308.
- Barsade, S. G., Brief, A. P., & Spataro, S. E. (2003). The Affective Revolution in Organizational Behavior: The Emergence of a Paradigm. In J. Greenberg (Ed.). *Organizational Behavior: The State of The Science* (2nd Ed.) (pp. 3-52). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Basım, H. N. & Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma Yaşamında Duygusal Emek: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 19 (1), 77-90.
- Begley, P. T. (2004). Understanding Valuation Processes: Exploring the Linkage Between Motivation and Action. *International Studies in Educational Administration*, 32(2), 4-17.
- Beğenirbaş, M. (2013). *Kişiliğin Öğretme Stillerine Etkisinde Duygusal Emek ve Tükenmişliğin Aracılık Rolü: Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma* (Doktora Tezi). Kara Harp Okulu Komutanlığı, Ankara
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002a). Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of People Work. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39.
- Brotheridge, C.M., & Lee, R.T. (2002). Testing A Conservation of Resources Model of The Dynamics of Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, pp. 7, 57-67.
- Buckner, J. E. (2012). *Emotional Labor and Authentic Leadership*. Louisiana Tech (Doctoral Dissertations). University Louisiana Tech Digital Commons.
- Diefendorff, J. M., & Richard, E. M. (2003). Antecedents And Consequences of Emotional Display Rule Perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 284-294.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The Dimensionality and Antecedents of Emotional Labor Strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Erickson, R. J., & Ritter, C. (2001). Emotional Labor, Burnout, and Inauthenticity: Does Gender Matter? *Social Psychology Quarterly*, 64(2), 146-163.
- Gardner, W. L., Fischer, D., & Hunt, J. G. (2009). Emotional Labor And Leadership: A Threat To Authenticity? *The Leadership Quarterly*, pp. 20, 466-482.
- Glomb. T. M., & Tews, M. J. (2004). Emotional Labor: A Conceptualization and Scale Development. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 1-23.
- 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.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hair J.F., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. & Tatham R.L. (2013). *Multivariate Data Analysis*, Pearson Education Limited.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic Leadership and Eudaemonic Well-Being: Understanding Leader-Follower Outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16, 373-394
- Karasar, N. (2011). Araştırmalarda rapor hazırlama. [Report preparation in research]. Nobel Yayınları.
- Karasu, A. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Erzurum ili Örneği)* (Master Thesis). Atatürk University.
- Kaya, F. (2014). *Duygusal Emek ile Tükenmişlik ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na Bağlı Huzurevlerinde Çalışan Yaşlı Bakım Personeline Yönelik Bir Araştırma* (Master Thesis). Celal Bayar University.

- Kaygın, E., Güllüce, A. Ç., Zengin, Y., & Bağcıoğlu, D., (2018). Otantik Liderlik Davranışının Duygusal Emek ve İşten Ayrılma Niyeti ile İlişkisi: Enerji Sektörü Örneği. *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 197-224.
- Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A Multicomponent Conceptualization of Authenticity: Theory and Research. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 283–357. San Diego: Academic Press.
- Kılıç, M. E. (2019). Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlikleri ile Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Doctoral Dissertations). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Lord, R. G., & Kanfer, R. (2002). Emotions and Organizational Behavior. In R. G. Lord, R. J. Klimoski, R. Kanfer (Eds). *Emotions in The Workplace: Understanding the Structure and Role of Emotions in Organizational Behavior*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Memiş, D., Ercan, E., Çelikkale, M. S., Timur, M., & Zarkua, Z. (2009). Growth And Survival Rate of Russian Sturgeon (*Acipenser Gueldenstaedtii*) Larvae from Fertilized Eggs To Artificial Feeding. *Turkish Journal of Fisheries and Aquatic Sciences*, 9(1).
- Michie, S., & Gooty, J. (2005). Values, Emotions, And Authenticity: Will the Real Leader Please Stand Up? *The Leadership Quarterly*, 16, 441-457.
- Na, S. Y., & Park, H. (2019). The effect of nurse's emotional labor on turnover intention: mediation effect of burnout and moderated mediation effect of authentic leadership. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 49(3), 286-297.
- Polatkan, N. N. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. IV. *International Eurasian Educational Research Congress. Sözel Bildiri*, Pamukkale University.
- Pugh, S. D., Groth, M., & Hennig-Thurau, T. (2011). Willing And Able to Fake Emotions: A Closer Examination Of The Link Between Emotional Dissonance And Employee Well-Being. *Journal of Applied Psychology*, 96(2), 377-390.
- Rini, Y. W., & Safrizal, H. B. A. (2023). The Impact of Authentic Leadership and Emotional Labor on Employee Productivity in the Context of Modern Organizations: An Education Literature Review. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 7(1), 873-881.
- Oğuz, H., & Özkul, M. (2016). Duygusal Emek Sürecine Yön Veren Sosyolojik Faktörler Üzerine Bir Araştırma: Batı Akdeniz Uygulaması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(16), 130-154.
- Oplatka, I. (2009). Emotion Management and Display in Teaching: Some Ethical and Moral Considerations in The Era Of Marketization and Commercialization. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.) *Advances in Teacher Emotion Research* (pp. 55–71). Springer, Boston, MA.
- Şimşek, M. Ş., Özgener, Ş., & İlhan, İ. (2017). Turizm Sektöründe Kadın Girişimciler Ve Yöneticiler Açısından Otantik Liderliğin Sosyal Tembellik Üzerindeki Etkileri: Yaşam Tatmininin Düzenleyici Rolü. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(3), 88-109
- Tabak, A., Polat, M., Coşar, S. & Türköz, T. (2012). Otantik Liderlik Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14 (4), 89-106.

-
- Tarhan, E. (2019) Kadınların Kariyer Kararlarını Anlamak: Kaleydoskop Kariyer Modeli, *Yönetim ve Çalışma Dergisi*, 3(1), 118-132.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of A Theory-Based Measure. *Journal of Management*, 34(1), 89–126.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Güner, M. (2015). The Relationship between Teachers' Emotional Labor and Burnout Level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(59), 75-90.
- Zheng, X., Jiang, A., & Luo, Y. (2023). Do Servant Leadership and Emotional Labor Matter for Kindergarten Teachers' Organizational Commitment and Intention to Leave?. *Early Education and Development*, 34(7), 1489-1505.

Türkiye’de Uygulanmakta Olan Yabancı Dil Eğitiminin Değerlendirilmesi ve Çözüm Önerileri

Eyyüp Yaşar KÜRÜM^a

Öz

Ülkemizde etkin bir yabancı dil öğretimi bizzat Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edilen stratejik bir hedef olmasına rağmen (<https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-egitimi-bizim-icin-stratejik-bir-meseledir/haber/18557/tr>), bu konuda çok da başarılı olamadığımız istatistiklere yansıyan bir sonuçtur. Education First adlı kuruluşun 2020 yılında yayınlanan istatistiklerine göre Türkiye Yabancı Dil Yeterlik endeksinde dünya ülkeleri arasında 70’inci sırada kendisine yer bulabilmiş; 478 ortalama puan ile Avrupa ülkeleri arasında da sondan 2’inci olabilmiştir. Bu başarısızlığın en önemli sebeplerinin başında okullarımızda resmi bir uygulama olarak 1990’lı yılların ortalarından beri kullanılmakta olan İletişimsel Dil Öğretim yöntemi gelmektedir. Hâlihazırda tüm İngilizce dersleri bu yaklaşımın varsayımlarına dayalı olarak yapılmaktadır. Mevcut modelde ısrar edilmesinin aynı başarısız sonuçları doğurmaya devam edeceği açıktır.

Dört becerinin eşit oranda öğretilerek her birinde yetkinlik kazanılabileceği varsayımına dayalı İletişimsel Yöntemin alternatifi Anlama Odaklı Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımıdır. Bu yaklaşım Amerikalı dilbilimci Stephen Krashen’in anlaşılabilir girdi hipotezine dayanır. Bir yabancı dilde yetkinlik elde etmenin ancak o dildeki mesajları anlamaya başlamak yoluyla gerçekleşebileceği savını savunur. Buna göre ideal bir yabancı dil öğretimi programı öğrencilere çok fazla miktarda, dilin çeşitli varyasyonlarını barındıran anlaşılabilir ve onların ilgisini çeken okuma, dinleme ve izleme materyali sağlamak üzere kurgulanmalıdır. Yalnızca dil ile ilgili bilgilerin öğretildiği fakat dilin kullanımının ihmal edildiği yabancı dil öğretim programları öğrencilere sadece gramer ve kelime bilgisi öğretebilir. Ancak, böyle bir program onları okuduğunu, dinlediğini anlayan, kendisi de akıcı ve hatasız konuşabilen ve yazabilen yetkin birer kullanıcı yapamaz. Bu makalede Anlama Odaklı Yabancı Dil Öğretimi programına nasıl geçilebileceği konusunda politika geliştiricilere ve öğretmenlere kısa, orta ve uzun vadede uygulayabilecekleri somut önerilerden bahsedilecektir.

^a Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye. E-mail: eyyupkurum@aydin.edu.tr ORCID: 0000-0002-6681-2824

Atıf: Kürüm, E. Y. (2024). Türkiye’de uygulanmakta olan yabancı dil eğitiminin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri. *Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 16-30. 10.46423/izujed.1269741

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretimi, İletişimsel Yaklaşım, Anlama Odaklı Yaklaşım, Anlaşılabilir Girdi.

An Evaluation of Foreign Language Teaching in Turkey and Suggestions for Solution

Abstract

Although effective foreign language teaching in our country is a strategic goal announced by the Ministry of National Education (<https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-egitimi-bizim-icin-stratejik-bir-meseledir/haber/18557/tr>), it is a result reflected in the statistics that we have not been very successful in this regard. According to the statistics published in 2020 by the organisation Education First, Turkey ranked 70th among the world countries in the Foreign Language Proficiency Index and second to last among European countries with an average score of 478. One of the most important reasons for this failure is the Communicative Language Teaching method, which has been used as an official practice in our schools since the mid-1990s. Currently, all English lessons are based on the assumptions of this approach. It is clear that insisting on the current model will continue to produce the same unsuccessful results.

The alternative to the Communicative Method, which is based on the assumption that the four skills can be taught in equal proportions and competence can be gained in each of them, is the Comprehension-Based Foreign Language Teaching Approach. This approach is based on American linguist Stephen Krashen's comprehensible input hypothesis. It argues that acquiring proficiency in a foreign language can only be achieved by beginning to understand the messages in that language. According to this hypothesis, an ideal foreign language teaching programme should be designed to provide students with a large amount of comprehensible and compelling reading, listening and video materials that contain variations of the language. Foreign language teaching programmes that teach only language knowledge but neglect language use may teach grammar and vocabulary. However, such a programme cannot make them competent users who understand what they read and listen to and who can speak and write fluently and accurately. In this article, solid suggestions for policy makers and teachers on how to move towards a Comprehension-Based Foreign Language Teaching programme will be presented.

Key Words: ELT, Communicative Approach, Comprehension Based Approach, Comprehensible input.

Extended Abstract

In this article, the effectiveness of the Foreign Language Teaching programmes implemented in our country, especially English language teaching, and the opinions and suggestions for the improvement of this teaching are presented. The article answers the following 3 basic questions under 3 headings:

1. Is English language teaching in Turkey effective and efficient enough?
2. What are the shortcomings of the current English language teaching program?
3. What should be done for a more effective and efficient English language teaching?

The investigation on the subject will be presented under 3 main headings. These headings are as follows:

- I. The current problem,
- II. The deficiencies of the current English language teaching and
- III. Principles of Comprehension-Based English teaching and examples of application.

I. THE CURRENT PROBLEM

Foreign language education in general and English education in particular is not at the desired level in Turkey. This situation stands out as a problem in front of us, both with the experiences of people in their own lives and with statistical data. In the ranking made by taking into account the averages of approximately 2.2 million students who take the language proficiency exam from 100 countries whose mother tongue is not English every year, the average of the students who take the exam from Turkey is 69th among 100 countries. With this result, our country ranked second to last among European countries, just ahead of Azerbaijan. When we look at the previous years, we see that our performance was not very good as well. In this index, our country ranked 62nd in 2017, 73rd in 2018 and 79th in 2019. So, in Turkey, foreign language education in general and English education in particular are not at the desired levels. This situation stands as a problem in front of us in a very obvious way with both the experiences of people in their own lives and statistical data.

II. THE DEFICIENCIES OF THE CURRENT ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN TURKEY

Both public and private education institutions try to teach English and other foreign languages through the methodology of Communicative Language Teaching (CLT) with a focus on the 4-language (Ellidokuzoğlu, 2017). The assumptions of this method accepts that a language subject should be taught starting from the simplest content and move to so called more complex structures. Also, instruction needs to start from conceptualization to more abstract constructions. Along with that there should be enough adequate language exercises provided to students related to the subject on the subject taught. Furthermore, the mistakes of learners seen in these exercises should be corrected with the help of a teacher, and the difficulty level and doses of the exercises should be adjusted at varying levels according to the performance and pace of learners until the student gradually becomes error-free.

Another basic assumption that the communicative language method accepts as true is that the more the learner of the target language takes part in scenarios that are similar to

everyday life in the classroom, the more competence he/she can develop in that language. In other words, the most guaranteed way to learn something is to do it by ourselves. Therefore, in order to become fluent in a foreign language, CLT presupposes that it is necessary to practice speaking in that language as much as possible. For this reason, students are expected to speak and write from the first language lesson.

These well-intentioned assumptions sound logical and correct at first glance, however bring more harm than good in language acquisition. In other words, trying to learn a language as if we were trying to learn history, geography, mathematics or any other subject only teaches us some information about that language but not a competency in mastering the language skills. We can learn the grammar rules of that language in this way, we can memorize the meaning of many words in that language, maybe we can perform some of the dialogues we have memorized or similar ones, but that's it. This is not how we can reach a higher level of reading and listening comprehension, speaking on various topics and written communication.

Research in the field for nearly 50 years has shown that comprehension-based and input-based methods are superior to others in foreign language education (Asher, 1965; Burger, 1989; Dupuy, 2000; Krashen, 2003; Dziedzic, 2012). In an effective foreign language programme, the following points should be taken into consideration (Ellidokuzoğlu, 2017):

- Beginner level students are not forced into speaking and writing production,
- Providing students with ample amount of comprehensible input,
- Ensuring that the messages/inputs are as comprehensible, ample, rich and compelling as possible,
- Continuously checking whether students understand the English content they hear, watch and read (while doing this, students should not be expected to speak using long sentences, physical responses and short answers should be contented with).

III. PRINCIPLES OF COMPREHENSION-BASED ENGLISH TEACHING AND ITS PRACTICE AND SUGGESTIONS

In the 2019 Foreign Language Education Forum, the Minister of National Education Ziya Selçuk stated the following about Foreign Language Teaching: "We also see this as an issue related to the development of the economy. We also see it as a matter of Turkey becoming a world state. Therefore, this is not only an operational issue for us, but also a strategic issue." (<https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-egitimi-bizim-icin-stratejik-bir-meseledir/haber/18557/tr>). It is not possible for our country to reach its strategic goal in the field of foreign language proficiency with the current communicative approach based on teaching language-related knowledge. A model change is required in this regard.

In the light of the data presented in this study, it becomes clear that the urgent transition to a Comprehension-Based foreign language program is indispensable for our country to achieve its strategic goals. The steps that can be taken in the short and medium term in this regard can be listed as follows:

1. In-service programs for foreign language teachers to increase their awareness of Comprehension-Based Foreign Language Teaching and to provide them with practical skills,

2. Designing and implementing foreign language assessment and evaluation practices in accordance with the Comprehension Based approach,
3. Initiating studies to develop course materials suitable for comprehension-based approach,
4. A digital library (books and videos) consisting of English storybooks levelled from simple to difficult should be created and made available to students both on the web and as a mobile phone application,
5. The establishment of a Centre for the Production and Implementation of Digital Teaching Materials (Project GAME -Gaining Mastery in English) for the implementation of this approach in the digital environment. This center could firstly convert existing popular computer games into language teaching materials based on comprehensible input. A sample video prepared by Dr Hasanbey ELLİDOKUZOĞLU on this subject can be viewed at <https://www.youtube.com/watch?v=q0T6jXX43sE>.

In this video, a voiceover based on commands was made for the PUBG game. The player who fulfils the commands by understanding them earns points, and if he fails to understand them, he cannot progress in the game. The main features of new computer games or mobile phone applications to be produced in this center, which we can call DIGI, are listed below.

- Simulating the natural environments of the target language (home, school, restaurant, airport, etc.) in three dimensions and designing 3D objects (pen, paper, plate, passport, etc.) in these environments so that they can be moved by the user's avatar when necessary,
- With the voice (and written) commands given by the program, the user/learner is asked to perform certain tasks (brushing teeth, writing on the blackboard, buying food, buying tickets, etc.) in the target language environments using his/her avatar,
- In case of failure to fulfil the command or incorrect reaction, the wrong movement is detected by the sensor camera and feedback is given and asked to do it again,
- Expecting the user to respond more physically (with his/her body) to the given commands,
- In situations requiring verbal answers, short answers and Yes-No answers are sufficient,
- Gradual difficulty in language level from beginner to intermediate,
- Operation of a reward mechanism in case of correct behavior,
- Designing activities within the framework of serious game principles,
- Inability to progress without understanding the verbal/written commands/messages (in many games on the market, users can progress in the game without paying any attention to (hearing-reading) linguistic messages.)
- Satisfying in terms of the amount of linguistic input (input-rich) (rich in the number of messages to which the learner is exposed per unit time).
- No grammatically incorrect input to the learner.

It is thought that computer programs prepared within the framework of serious game principles including these features will contribute positively to the solution of the foreign language problem in our country.

In conclusion, the main problem in foreign language education is the wrong methods being applied. When the methods applied in our country are examined, it is seen that students are forced to produce (speaking-writing) without being exposed to sufficient linguistic input (listening-reading). Based on the idea that the main problem is the lack of linguistic input, it is aimed to take steps to provide students with both comprehensible and interesting input. It is predicted that if the Comprehension-Based Foreign Language Education Project is implemented, the foreign language problem in our country will no longer be an issue.

GİRİŞ

Bu makalede ülkemizde uygulanmakta olan Yabancı Dil Öğretimi programlarının özellikle de İngilizce öğretiminin etkinliği ve bu öğretimin iyileştirilmesine yönelik görüş ve öneriler yer almaktadır. Makale şu üç temel soruya üç başlık altında yanıt vermektedir:

1. Ülkemizde uygulanan İngilizce öğretimi yeterince etkin ve verimli midir?
2. Uygulanmakta olan İngilizce öğretim programının eksikleri nelerdir?
3. Daha etkin ve verimli bir İngilizce öğretimi için yapılması gerekenler nelerdir?

Konuyla ilgili inceleme ve araştırmamız üç ana başlık altında sunulacaktır. Bu başlıklar şunlardır:

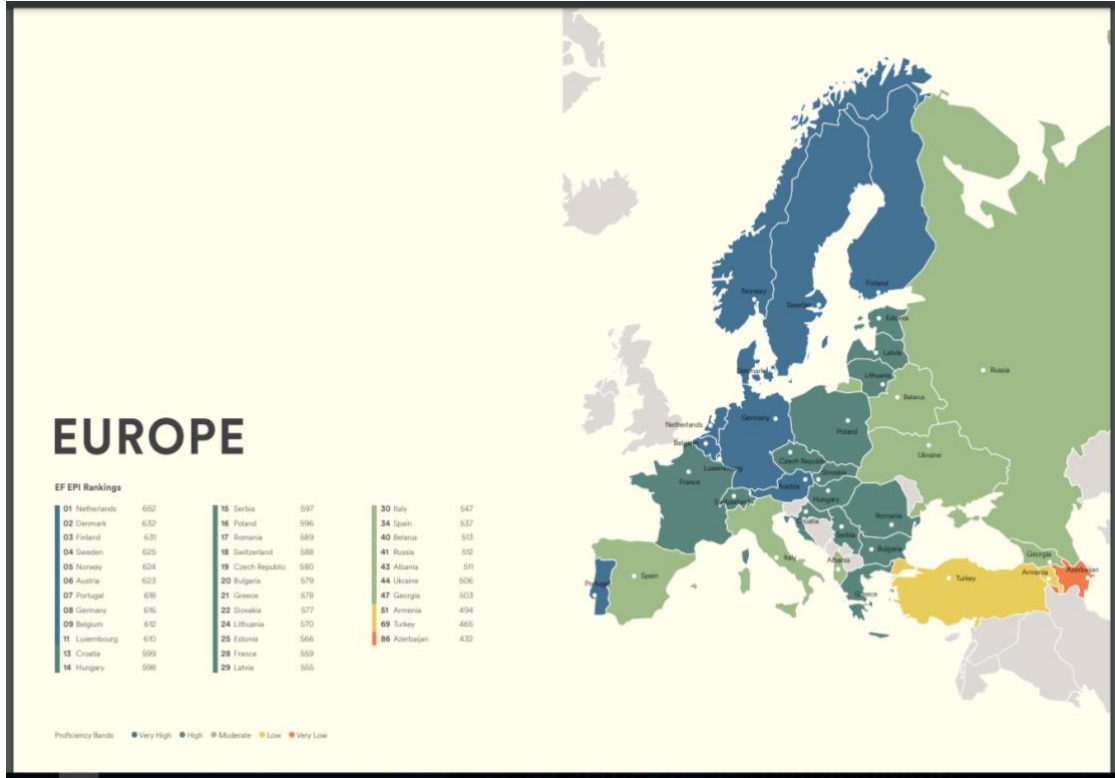
- I. Mevcut problem durumu,
- II. Mevcut uygulanmakta olan İngilizce öğretiminin eksik ve yanlışlıkları ve
- III. Anlama Odaklı İngilizce öğretiminin esasları ve uygulama örnek ve önerileri.

I. MEVCUT PROBLEM DURUMU

Ülkemizde genelde yabancı dil eğitimi özelde ise İngilizce eğitimi sonuçları itibariyle istendik seviyede değildir. Bu durum kişilerin gerek kendi yaşantılarında edindikleri tecrübeler gerekse de istatistiksel veriler ile oldukça bariz bir şekilde önümüzde bir sorun olarak durmaktadır. Her yıl ana dili İngilizce olmayan 100 ülkeden dil yeterlik sınavına giren yaklaşık 2,2 milyon öğrencinin ortalamaları dikkate alınarak yapılan sıralamada Türkiye'den sınava giren öğrencilerin ortalaması 100 ülke arasında 69. olmuştur². Bu sonuçla ülkemiz Avrupa ülkeleri arasında Azerbaycan'ın hemen önünde sondan 2. sıraya yerleşmiştir. Daha önceki yıllara baktığımızda da performansımızın çok iyi olmadığı görülmektedir. Söz konusu bu endekste Türkiye 2017 yılında 62'nci, 2018 yılında 73'üncü ve 2019 yılında da 79'uncu sırada kendisine yer bulabilmiştir. Avrupa bölgesi dil yeterlik endeksinde, Türkiye'nin 2020 yılı itibariyle bulunduğu konumu Tablo 1'de gösterilmiştir:

² Bkz. <https://www.ef.com/wwen/epi/>

Tablo 1. 2020 yılı EF Avrupa Bölgesi İngilizce Yeterlik Endeksi Sıralaması.



Ülkemizde verilmekte olan İngilizce eğitiminin durumunu gösteren diğer bir veri de TOEFL sınav sonuçlarıdır. İçerisinde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik soruların yer aldığı TOEFL sınavına giren öğrencilerin aldıkları not ortalamalarına göre Türkiye’den sınava giren öğrencilerin 2019 yılı ortalaması 120 üzerinden 80 olup, Avrupa ülkeleri arasında son sıradadır³. Bu sıralamada birinciliği alan Avusturyalı öğrencilerin ortalaması 100, ikinci sıradaki Hollandalı öğrencilerin ortalaması 99, üçüncü sıradaki Alman öğrencilerin ortalaması ise 98’dir. Bizimle aynı puan ortalamasına sahip ülkelere baktığımızda bu ülkelerin Ürdün, Sudan, Gana gibi ekonomik büyüklük, refah seviyesi, ortalama yaşam süresi gibi birçok ölçüt açısından bizimle aynı kategoride olmayan ülkeler olduğu görülmektedir. Tablo 2’de Avrupa, Ortadoğu ve Pasifik bölgesinden ülkeler ve sınav sonuçları ayrıntılı olarak gösterilmektedir:

³ Bkz. https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf

Tablo 2. Çeşitli Ülkelerin 2019 yılı TOEFL Puan Sıralaması.

Geographic Region and Native Country	Reading	Listening	Speaking	Writing	Total	Geographic Region and Native Country	Reading	Listening	Speaking	Writing	Total
Georgia	21	23	22	21	86	MidEast					
Germany	24	26	25	24	98	Algeria	18	20	21	19	77
Greece	23	25	23	23	94	Bahrain	21	24	24	22	91
Greenland	*	*	*	*	*	Egypt	20	22	22	21	86
Holy See (Vatican City State)	*	*	*	*	*	Iran, Islamic Republic of	22	22	21	21	86
Hungary	23	24	23	22	92	Iraq	17	20	21	19	77
Iceland	23	25	24	23	95	Israel	22	24	23	21	90
Ireland	23	23	24	23	93	Jordan	18	21	21	19	80
Italy	23	23	22	22	90	Kuwait	18	21	22	20	80
Jersey	*	*	*	*	*	Lebanon	21	23	23	22	89
Kosovo, Republic of	19	21	23	21	84	Libyan Arab Jamahiriya	18	20	22	19	79
Latvia	21	24	24	22	91	Morocco	18	21	21	20	80
Liechtenstein	*	*	*	*	*	Oman	18	21	22	20	80
Lithuania	21	23	23	22	89	Palestine Territories	17	20	21	19	77
Luxembourg	24	25	24	24	97	Qatar	19	21	22	20	82
Macedonia, Former Yugoslav Republic of	20	22	23	22	87	Saudi Arabia	16	20	21	18	74
Malta	*	*	*	*	*	Sudan	19	21	22	19	80
Moldova, Republic of	21	22	22	21	87	Syrian Arab Republic	19	21	22	20	81
Monaco	21	22	23	21	87	United Arab Emirates	19	21	23	21	84
Montenegro	18	21	22	20	81	West Bank	*	*	*	*	*
Netherlands	24	26	25	24	99	Yemen	16	19	21	18	74
Northern Ireland	*	*	*	*	*	Pacific					
Norway	21	24	24	22	92	American Samoa	*	*	*	*	*
Poland	22	24	23	22	91	Australia	23	25	24	23	95
Portugal	22	24	23	22	91	British Indian Ocean Territory	*	*	*	*	*
Romania	23	24	23	23	92	Fiji	*	*	*	*	*
Russian Federation	21	23	22	21	88	French Polynesia	20	22	21	21	84
San Marino	*	*	*	*	*	Guam	*	*	*	*	*
Scotland	*	*	*	*	*	Kiribati	*	*	*	*	*
Serbia	21	23	23	22	89	Marshall Islands	*	*	*	*	*
Slovakia	22	24	23	22	91	Micronesia, Federated States of	*	*	*	*	*
Slovenia	24	25	24	23	97	Nauru	*	*	*	*	*
Spain	23	23	22	22	90	New Caledonia	*	*	*	*	*
Sweden	21	25	25	22	93	New Zealand	24	25	23	23	94
Switzerland	25	26	25	24	99	Norfolk Island	*	*	*	*	*
Turkey	20	21	20	20	80	Northern Mariana Islands	*	*	*	*	*
Ukraine	20	22	22	21	86	Palau	*	*	*	*	*
United Kingdom	23	24	24	23	94						

Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Test 23

Çeşitli araştırmalar bir ülkenin İngilizce yeterlik seviyesi ile o ülkenin çeşitli insani ve ekonomik göstergeleri arasında pozitif bir korelasyon olduğunu söylemektedir. Yani bir ülke öğrencilerine ne kadar iyi İngilizce öğretiyorsa o ülkenin çeşitli kalkınma endekslerindeki yeri de o ölçüde yüksek olmaktadır. Örneğin yukarıda ifade edilen Education First (EF) İngilizce Yeterlik endeksinde “çok yüksek” ve “yüksek” kategoride İngilizce ortalamaya sahip ülkelerin yıllık gayri safi milli hasılları sırasıyla 43,372 \$ ve 15,528 \$ iken Türkiye’nin de yer aldığı “düşük” ve “çok düşük” yetkinlik seviyesindeki GSMH rakamları sırasıyla 8,592 \$ ve 5,608 \$’dir.

Yine, The Wall Street Journal’de yayımlanan 5 Kasım 2019 tarihli bir makalede EF endeksinde arka arkaya 4 yıl “düşük” dil yeterlik kategorisinde yer alan Japonya’nın, uyguladığı İngilizce öğretim programları yüzünden (ki bu programlar Türkiye’de uygulanan yapısal ağırlıklı yabancı dil öğretimi ile büyük ölçüde örtüşmektedir) Arnavutluk ve Vietnam gibi ülkelerin bile gerisinde kaldığı belirtilmektedir. Japonya’nın ilk defa bu endekste orta yetkinlik düzeyine çıkan Çin ile aralarında olan ekonomik rekabette yetişmiş insan kalitesi açısından sıkıntı yaşayabileceği değerlendirilmektedir⁴.

Quartz adlı internet sitesinde “Avrupa’nın Büyük Ekonomileri İngilizcede Geriye Düşüyor” başlığıyla yayımlanan 5 Kasım 2019 tarihli bir makalede, EF’nin 2019 yılındaki dil

⁴ Bkz. <https://www.wsj.com/articles/improving-japans-english-gets-lost-in-translation-11572954240>

yeterlik endeksine atıfla Avro bölgesindeki dört büyük ekonomi içinde yalnızca Almanya'nın dil yeterlik endeksinde yüksek puan aldığı, diğer üç büyük ekonomik güce sahip Fransa, İspanya ve İtalya'nın ise nispeten daha düşük kategoride yer aldığı vurgulanmakta, bu durumun ilgili ülkeler açısından bir dezavantaj teşkil edebileceği belirtilmektedir.⁵

Günümüzde İngilizce lisanının iş, eğitim ve akademik dünyadaki baskın karakteri tarihte emsali görülmedik bir biçimde bariz olarak görülmektedir. Örneğin 03 Mart 2021 itibariyle tüm dünyada internet üzerinde yayın yapan çevrimiçi web sayfalarının içerik olarak %60,6'sı İngilizce dilindedir. Bu konuda İngilizceye en yakın rakip olabilecek ikinci en yaygın içerik dili Rusçanın oranı ise yalnızca %8,3'tür⁶. Dünya çapında basılan kitapların yaklaşık %22'si, yayımlanan dergi ve gazetelerin %63'ü, bilimsel dergilerin %45'i, çekilen film ve videoların %35'i; kısacası üretilen tüm bilginin %44,29'u İngilizce lisanında üretilmektedir (Lobachev, 2008). Bu durumda bir ülkede İngilizce dilinde okuduğunu, izlediğini ve duyduğunu anlayabilen, İngilizceyi akıcı bir biçimde konuşup yazabilen nüfus ne kadar fazlaysa o ülkenin inovasyon, sanayi, ticari, bilimsel ve teknolojik üretimdeki rekabet şansı da o denli yüksektir denilebilir.

Ne yazık ki İngilizce öğretimi konusunda ülkemizin istendik seviyenin uzağında olduğunu yukarıda veriler ışığında açıklamıştık. Şimdi bu duruma sebep olan faktörlerin neler olduğunu ve bu konuda nelerin yapılması gerektiği açıklanacaktır.

II. TÜRKİYE'DE UYGULANMAKTA OLAN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN EKSİKLERİ VE YANLIŞLIKLARI

Ülkemizde gerek devlet gerekse de özel öğretim kurumlarında büyük oranda İletişimsel Dil Öğretimi adı verilen dört beceri odaklı dil öğretim yöntemiyle İngilizce ve diğer yabancı diller öğretilmeye çalışılmaktadır (Ellidokuzoğlu, 2017). Bu yöntemin doğru kabul ettiği birtakım varsayımlar vardır. Buna göre bir konu basitten zora ve somuttan soyuta doğru öğretilmeli, öğretilen konuyla ilgili olarak yeterince alıştırmaya yapılmalı, bu alıştırmalarda görülen hatalar bir öğretici yardımıyla düzeltilmeli, öğrenci yavaş yavaş hata yapmayacak hale gelinceye kadar alıştırmaların dozu değişen oranlarda ayarlanmalıdır.

İletişimsel dil yönteminin doğru kabul ettiği diğer bir temel varsayımda hedef dili çalışan öğrencinin sınıf içinde günlük hayattakine benzetilmiş senaryolarda ne kadar çok rol alırsa o kadar o dilde yetkinlik geliştirebileceği varsayımdır. Yani bir şeyi öğrenmenin en garantili yolu o şeyi bizzat kendimizin yapmasıdır. O halde bir yabancı dilde akıcı konuşabilmek için de o dilde mümkün olduğunca çok konuşma pratiği yapmak gerekir. Bu nedenle ilk dersten itibaren öğrenciler konuşmaya ve yazmaya zorlanmalıdır.

İlk bakışta kulağa çok mantıklı ve çok doğruymuş gibi gelen bu varsayımlar ne yazık ki dil ediniminde faydadan çok zarar getirmektedir. Yani bir dili öğrenmeye çalışırken o dili tarih, coğrafya, matematik veya başka herhangi bir konuyu öğrenmeye çalışmış gibi öğrenmeye çalışmak bize sadece o dille ilgili birtakım bilgileri öğretir. O dilin gramer kurallarını bu şekilde öğrenebiliriz, o dilde birçok kelimenin anlamını ezberleyebiliriz, belki kendimiz de ezberlediğimiz bazı diyalogları ya da benzerlerini iyi kötü seslendirebiliriz, ama bundan daha

⁵ Bkz. <https://qz.com/1736699/france-spain-and-italys-english-skills-are-on-the-decline/>

⁶ Bkz. https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_used_on_the_Internet

fazlası olmaz. Bundan daha ileri düzeyde okuduğunu ve duyduğunu anlama, çeşitli konularda konuşabilme ve yazılı iletişimde bulunabilme yetkinliğine ise bu şekilde ulaşamayız.

İlk kez ünlü dilbilimci Noam Chomsky tarafından 1957 yılında ortaya konan Dil Edinim Cihazı (Language Acquisition Device) bebeklerin ve çocukların hızlı, doğru ve kolay bir biçimde özellikle kendi ana dillerini nasıl edinebildiklerini açıklayan doğuştan gelen, içgüdüsel bir sistemdir. Gerçekten de 3 yaşındaki bir çocuğa çok basit bir matematik problemini sorduğumuzda örneğin ona “Söyle bakalım Ediz $2+x=5$ ise x ’ in değeri kaç olur?” dediğimizde Ediz’de kolayca “Bu çok basit, $x=3$ ” dese herhalde Ediz’in büyük bir deha, dünya üzerinde eşi olmayan bir çocuk olduğunda hepimiz hemfikir olurduk. Peki, aynı 3 yaşındaki Ediz, “Anne seni çok seviyorum, baba seni de” dese hiçbirimiz Ediz’in muhteşem bir zekâya, öngörüye, soyut düşünme becerisine sahip olduğunu düşünmeyiz. Çünkü her gün dünya üzerinde yüz milyonlarca çocuk binlerce farklı dilde ister Çince olsun ister İngilizce olsun, isterse de İspanyolca olsun hiç bu dil çok zor, bu ondan daha kolay demeden bu ve benzeri milyarlarca cümle kurmakta.

Şimdi yukarıda verdiğimiz örnekteki tek bilinmeyenli denklemden çözüm mü yoksa “Anne seni çok seviyorum, baba seni de” cümlesini söylemek mi daha gelişmiş soyut düşünme becerisi gerektirmekte? Örnek cümlemizi söyleyebilmek için Ediz’in bilmesi ve doğru bir şekilde uygulaması gereken kuralları şöyle sıralayabiliriz:

1. Kelime anlam bilgisi (leksikoloji),
2. Çekim ve yapım eklerinin neler olduğu ve nasıl kullanılması gerektiği bilgisi (morfoloji),
3. Cümle kurma ilkeleri bilgisi (sentaks),
4. Doğru sesletim bilgisi (fonoloji)
5. Semantik analiz bilgisi (anlambilim),
6. Cümleyi doğru ve ilgili bağlamda kullanma bilgisi (bağlam bilim) ...

diye devam edip gidebiliriz. Ediz’in bu sıraladığımız konularda daha önceden anne babası veya bir öğretmen tarafından eğitim aldığı iddia edemeyeceğimize göre onun dil kullanımı ile ilgili bu muazzam becerisini en mantıklı bir biçimde Chomsky’nin doğuştan sahip olduğumuz bir meleke, bir yetkinlik açıklamasında bulabiliriz.

Chomsky’nin beynin modüler bir yapıda olabileceğine yönelik bu teorisi kendisinden yaklaşık çeyrek yüzyıl sonra Jerry Fodor’un 1983’te yayımlanan çığır açan kitabı “The Modularity of Mind (Beynin Modüler Yapısı)” adlı kitabında da ele alınmıştır. Buna göre insan zihninde yüz tanıma, lisan, müzik tanıma, ses ayırt etme gibi çeşitli aktivitelerin meydana gelmesinden birbirinden bağımsız ve birbirinden etkilenmeyen modüller sorumludur (Bijani, 2012). İnsanın dil melekesi müzik, uzay, yüz tanıma gibi diğer bilişsel eylemlerden çarpıcı bir biçimde farklı şekilde organize olur ve diğer canlılarda bulunmaz, sadece insana hasır (Lobachev, 2008).

Bundan dolayı İngilizceyi veya başka bir dili edinirken kullandıkları edinim sistemini, insanların Matematik, Fizik, Kimyayı öğrenirken kullandığı genel öğrenme mekanizmasından bağımsız düşünmek gerekir. Japonya ve Türkiye gibi ülkelerde uygulanan mevcut yabancı dil öğretim yöntemleri işte bu genel öğrenme mekanizmasının işletilmesine odaklanmış durumdadır. Dilin karmaşık yapısını çözümlenmede çok yetersiz kalan bu “genel öğrenme mekanizması” yabancı dil eğitiminde başarısızlığımızın temel sebeplerinden biridir. Başarının anahtarı ise Chomsky’nin ortaya attığı ve çocukların anadil ediniminde kolayca ilerlemelerini

sağlayan Dil Edinim Cihazının aktive edilmesinde gizlidir. Bu mekanizmayı aktive etmenin tek yolu ise hedef dildeki mesajları anlamaktan yani optimal girdiye maruz bırakılmaktan geçer. Optimal girdi anlaşılır, ilgi uyandıran, zenginleştirilmiş ve bol miktarda olmalıdır (Smith, Mason ve Krashen, 2021). Yani hedef dili edinmek için o dilde anlaşılır, ilginç ve bol miktarda okuma, dinleme ve izleme yapmak temel şarttır.

Yabancı dil öğretimi alanında uygulanan yöntemsel hatalar ile ilgili 2017 yılında sunulmuş bir bildiri (Ellidokuzoğlu, 2017) yer verilen bilgiler bu konuda oldukça aydınlatıcıdır. Ellidokuzoğlu (2017) şu konulara temas etmektedir:

“Ülkemizde yabancı dil öğretimi ile ilgili en temel eksiklik yöntemsel hatalardır (Işık, 2008). Osmanlı’dan günümüze Türkiye’de yabancı dil eğitiminde uygulanan başlıca yöntemler sırasıyla Gramer-Tercüme Metodu, Audiolingual yöntem ve İletişimsel Yaklaşım’dır (Sarıçoban,2012). Bu üç ana yöntemin uygulamaları incelendiğinde ortak noktalarının (a) dilbilgisi kuralları etrafında örgülenen bir izlen (syllabus) takip ettikleri, (b) öğrenciye yeterince girdi sağlama konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir (Krashen, 1982; Ellidokuzoğlu, 2017). Özellikle 1990’lı yıllardan itibaren Milli Eğitim Bakanlığının okullarda uygulanmasını dikte ettirdiği İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) (Sarıçoban,2012), öğrencilerin yeterli miktarda dilsel girdi (linguistic input) almasına fırsat tanımadan ilk günden konuşma ve yazmaya zorlamaktadır. Bu yönetime göre hazırlanmış ders materyalleri incelendiğinde özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik aktivitelerin oldukça yetersiz olduğu, yıllara dağılmış gramer yapıları ağırlıklı bir müfredata yönelik hazırlanmış ders kitaplarının içerisindeki toplam sesli girdi (auditory input) miktarının birkaç saati geçmediği görülmektedir. Düünden bugüne yabancı dil eğitim programlarımızda yaşadığımız sorunların temelinde işte bu girdi yetersizliği (scarcity of input) vardır zira özellikle başlangıç düzeyinde yabancı dil eğitimini etkileyen en önemli etken anlaşılabilir girdidir [comprehensible input]. Bir yabancı dil programındaki başarı, doğrudan hedef dil ile ilgili alınan anlaşılabilir girdinin niteliği ve niceliği ile ilgilidir. Yabancı dil eğitiminde, zengin anlaşılabilir girdi sağlama konusu göz ardı edilip, dilin öğelerini öğretmeye yönelik çalışmalar ön plana çıktığı için gerekli verim alınmamaktadır (Işık, 2008) “.

Alanda yaklaşık 50 yıldan bu yana yapılan araştırmalar yabancı dil eğitiminde anlamaya dayalı (comprehension-based) ve girdi ağırlıklı (input-based) yöntemlerin diğerlerinden üstün olduğunu göstermiştir (Asher, 1965; Burger, 1989; Dupuy, 2000; Krashen, 2003; Dziedzic, 2012). Etkin bir yabancı dil programında özellikle dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Ellidokuzoğlu, 2017):

- Başlangıç seviyesi öğrencilerin konuşma ve yazma üretimine zorlanmaması,
- Öğrencilere bol miktarda anlaşılabilir girdi verilmesi,
- Verilen mesajların/girdilerin olabildiğince anlaşılabilir, çok miktarda, zengin içerikli ve ilgi çekici olmasının sağlanması,
- Devamlı olarak öğrencilerin duydukları, izledikleri ve okudukları İngilizce içeriği anlayıp anlamadıklarının kontrol edilmesi (bu yapılırken öğrenciden uzun cümleler kullanarak konuşmaları beklenmemeli, fiziksel tepkiler, kısa cevaplarla yetinilmesi gerekmektedir.)

III. ANLAMA ODAKLI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN ESASLARI VE UYGULAMA ÖRNEK VE ÖNERİLERİ

2019 yılında düzenlenen Yabancı Dil Eğitim forumunda dönemin Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili şunları ifade etmektedir: *“Bunu ekonominin kalkınmasıyla ilgili bir mesele olarak da görüyoruz. Türkiye’nin dünya devleti olmasıyla ilgili olarak da görüyoruz.*

Dolayısıyla bu bizim için sadece operasyonel bir mevzu değildir, aynı zamanda stratejik bir meseledir.” (<https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-egitimi-bizim-icin-stratejik-bir-meseledir/haber/18557/tr>). Yukarıda gerek verilerle gerekse de alanda yapılmış çalışma bulgularıyla ortaya koyduğumuz üzere dil ile ilgili bilgilerin öğretilmesine dayalı mevcut iletişimsel yaklaşım ile ülkemizin yabancı dil bilgisi yetkinliği alanındaki stratejik hedefine ulaşması mümkün görülmemektedir. Bu konuda bir model değişikliğine gidilmesi gerekmektedir.

Şu ana kadar ülkemizde yabancı dil meselesini çözmek üzere atılan adımlar istenen neticeyi vermemiştir. Örneğin çocukların yabancı dili daha kolay öğrenebilecekleri ön kabulünden hareketle Yabancı Dil dersleri ilkökul 2. Sınıf düzeyine kadar indirilmiştir. Aslında alınan bu önlemler bilimsel araştırma sonuçlarından çok ön kabullerimize dayanmaktadır. Örneğin Yabancı Dil öğretimi alanındaki en saygın dergilerden biri olan TESOL Quarterly’de 2000 yılında yayımlanan bir makale o tarih itibariyle dil edinimi ve yaş ilişkisi konusunda yapılmış araştırma verilerini derleyerek yabancı dil eğitiminin örgün eğitim kurumlarında verilmeye başlama yaşının en ideal 11-12 yaş aralığı olduğunu ortaya koymaktadır (Marinova Todd ve diğerleri, 2000). Daha erken yaşta alınan bir yabancı dil eğitiminin telaffuz dışında diğer yaşlara kıyasla çok da bariz bir üstünlüğü olmamasına rağmen, erken okul yıllarında müfredatta bu derslere ayrılan zaman çocukların temel matematik, fen bilimleri, Türkçe, beden eğitimi, sanat gibi diğer ders saatlerine daha az zaman ayırması sonucunu doğurmaktadır.

Yabancı dil meselesini çözmek için atılan diğer bir adım da ders saatlerini diğer derslerin aleyhine mümkün olduğunca çok artırma yoluna gidilmesidir. Hâlbuki 2014- 2016 yılları arasında ülkemizde Askeri Okullarda uygulanmış bulunan Anlama Odaklı İngilizce dil öğretim programlarında haftada ortalama 8-10 saatlik bir İngilizce programının geleneksel uygulanmakta olan İletişimsel yöntemden dört kat daha etkin olduğunu ortaya konmuştur.

Programın etkinliğini ölçmek için programın başlandığı 2014-2015 eğitim-öğretim yılının başlangıcı Eylül ayında, yaklaşık 8000 öğrenciye bilgisayar ortamında dinleme, okuma ve gramer sorularından oluşan Oxford Placement Test uygulanmış, aynı sınav bir de 2015 yılı Mayıs ayında uygulanmıştır. Kuleli, Maltepe, Hava Lisesi ve Deniz Lisesine o yıl başlayan 9. Sınıf öğrencilerinin ön test ortalaması 9,94 olmuştur. Bu öğrenciler o yıl görmüş oldukları haftalık 10 ders saati İngilizce (yaklaşık 350 ders) müfredatın ardından son test olarak girdikleri Oxford sınavından ise 24,31 ortalama not almışlardır. Söz konusu öğrencilerin hepsinin devlet okulundan geldiğini varsayarsak (ki aralarında özel okuldan gelenler de var) OPT sınavını aldıkları 2014 yılının Eylül ayından geriye doğru gidildiğinde o dönemli Millî Eğitim Bakanlığı müfredatına bağlı olarak ilkökul 4. Sınıftan itibaren yaklaşık 900 ders saatlik bir İngilizce eğitime maruz kaldıklarını düşünebiliriz. Buna göre bu öğrencilerin Eylül 2015 tarihine kadar İngilizcede göstermiş oldukları başarı artışı her bir ders saati başına $9,94/900=0,011$ olmaktadır. 350 ders saati sonucunda gösterdikleri 14,37’lik artışı göz önüne aldığımızda ise $(14,37/350=0,041)$ ders saati başına 0,041 artış gözlemlemekteyiz. 0,011 ile 0,041 arasındaki yaklaşık 4 kat farkın Anlama odaklı İngilizce eğitimi ile geleneksel eğitim arasındaki verim farkını gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3’te İzmir’de bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin OPT sınav sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3. Üniversite hazırlık öğrencilerinin OPT sonuçları

Sınav Tarihi	N	Mean	Std. Deviation
Eylül 2013	479	22,98	14,88
Eylül 2014	452	25,21	16,34

Toplam N: 931 Ortalama: 24,09

Bu öğrenciler söz konusu sınavı almadan önce yaklaşık 1300 ders saati, 4 beceri odaklı İngilizce eğitim almışlardır. Buna göre sınavı alan öğrencilerin hazırlık sınıfı sonunda kazanımları $25,21 - 22,98 = 2,23$ puan olmuştur. Ders saati başına düşen artış $2,23 / 1300 = 0,0017$ 'dir. Askeri okul öğrencilerinin Anlama Odaklı Yabancı Dil eğitimi süresince gösterdikleri 0,041'lük ders saati başarısına göre bu sonuçların oldukça verimsiz olduğunu söyleyebiliriz. Bu verimsizliğin büyük oranda Askeri Okullarda uygulanan Anlama Odaklı yabancı dil eğitimine nazaran diğer okullarda büyük oranda uygulanan 4 beceri odaklı eğitimin olumsuz etkisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu verilerin ışığında Anlama Odaklı bir yabancı dil programına ivedilikle geçmenin Türkiye'nin stratejik hedeflerini gerçekleştirmesi açısından vazgeçilmez bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu konuda kısa ve orta vadede atılabilecek adımları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Yabancı dil öğretmenlerinin Anlama Odaklı Yabancı Dil Eğitimi ile ilgili farkındalıklarını artırmaya ve uygulama becerilerini kazandırmaya yönelik hizmet içi programların başlatılması,
2. Yabancı dil ölçme değerlendirme uygulamalarının Anlama Odaklı yaklaşıma uygun bir biçimde tasarlanıp uygulanması,
3. Anlama odaklı yaklaşıma uygun ders materyalleri geliştirmeye dönük çalışmalar başlatılması,
4. Basitten zora doğru seviyelendirilmiş İngilizce hikâye kitaplarından oluşan dijital bir kütüphanenin (kitaplar ve videolar) oluşturularak hem web ortamında hem de cep telefonu uygulaması olarak öğrencilerin kullanımına sunulması sağlanmalıdır.
5. Söz konusu yaklaşımın dijital ortamda uygulanması ile ilgili bir Dijital Ders Materyali Üretim ve Uygulama Merkezinin kurulmalıdır (Project GAME –Gaining Mastery in English).

Dijital Ders Materyali Üretim ve Uygulama Merkezi ilk olarak piyasadaki mevcut popüler bilgisayar oyunlarını anlaşılabilir girdi sağlama esasına dönük dil öğretim materyaline çevirebilir. Bu konuda Dr. Hasanbey ELLİDOKUZOĞLU tarafından hazırlanmış örnek bir video <https://www.youtube.com/watch?v=q0T6jXX43sE> adresinde izlenebilir. Bu videoda PUBG oyunu için komutlara dayalı bir seslendirme yapılmıştır. Komutları anlayarak yerine getiren oyuncu puan kazanmakta, anlayamazsa oyunda ilerleyememektedir. DİJİ olarak adlandırabileceğimiz bu merkezde üretilcek yeni bilgisayar oyunları ya da cep telefonu uygulamalarının temel özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

- *Hedef dilin doğal ortamlarının (ev, okul, lokanta, havaalanı, vb.) üç boyutlu olarak simüle edilmesi ve bu ortamların içerisindeki 3D nesnelerin (kalem, kâğıt, tabak, pasaport, vb.) gerektiğinde kullanıcının avatari tarafından yer değiştirebilecek şekilde tasarlanması,*
- *Program tarafından verilen sesli (ve yazılı) komutlarla, kullanıcının/öğrencinin avatarını kullanarak hedef dil ortamlarında belirli görevleri (dışını fırçalamak, tahtaya yazı yazmak, yemek almak, bilet almak, vb.) yerine getirmesinin istenmesi,*
- *Komutu yerine getirememe veya yanlış tepki verme durumunda yanlış hareketin sensör kamera tarafından tespit edilerek dönüt (feedback) verilmesi ve tekrar yapmasının istenmesi,*
- *Kullanıcının verilen komutlara daha çok fiziksel olarak (bedeniyle) cevap vermesinin beklenmesi,*
- *Sözel cevap verme gerektiren durumlarda kısa cevaplar ve Evet-Hayır ile yetinilmesi,*
- *Dil seviyesinin başlangıçtan orta seviyeye doğru yavaşça zorlaşması,*
- *Doğru yapma durumunda ödül mekanizmasının işletilmesi,*
- *Aktivitelerin ciddi oyun ilkeleri çerçevesinde tasarlanması,*
- *Sözlü/yazılı olarak verilen komutların/mesajların anlaşılmadan ilerleme kaydedilememesi (piyasadaki birçok oyunda kullanıcılar dilsel mesajlarla hiç ilgilenmeden (duyup-okumadan) oyunda ilerleyebilmektedirler.)*
- *Dilsel girdi miktarı açısından doyurucu (input-rich) olması (birim zaman içerisinde öğrencinin maruz kaldığı mesaj miktarının zengin olması).*
- *Öğrenciye dilsel olarak hatalı girdi verilmemesi.*

Bu özellikleri içeren ciddi oyun ilkeleri çerçevesinde hazırlanmış bilgisayar programlarının Türkiye'deki yabancı dil sorununun çözümüne olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, Yabancı dil eğitiminde temel sorun uygulanmakta olan yanlış yöntemlerdir. Ülkemizde uygulanan yöntemler incelendiğinde öğrencilerin yeterince dilsel girdiye maruz kalmadan (dinleme-okuma yapmadan) üretime (konuşma-yazmaya) zorlandıkları görülmektedir. Temel sorunun dilsel girdi yetersizliği olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilere hem anlaşılabilir hem de ilgi çekici girdi sağlama adına adımlar atılması hedeflenmektedir. Anlama Odaklı Yabancı Dil Eğitimi Projesinin hayata geçirilmesi durumunda Türkiye'deki yabancı dil sorununun artık bir mesele olmaktan çıkacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

Asher, J. (1965). The strategy of the total physical response: An application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics*, 3, 291-300.

Asher, J. (2001). *Brainswitching: Learning on the right side of the brain*. California: Sky Oaks Productions.

Bijani, H. & Nahvi, A. (2012). Modularity of mind and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (8), 1656-1661. doi:10.4304/tpsls.2.8.1656-1661

Burger, S. (1989). Content-based ESL in a sheltered psychology course: Input, output, and outcomes. *TESL Canada Journal*, 6, 45-59.

Dupuy, B. (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? *Foreign Language Annals*, 33 (2), 205-233.

Dziedzic, J. (2012). A comparison of TPRS and traditional instruction, both with SSR. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1): 4-6.

Elissa L. Newport (2011). The modularity issue in language acquisition: A rapprochement? Comments on Gallistel and Chomsky, *Language Learning and Development*, 7:4, 279-286. DOI: 10.1080/15475441.2011.605309

Ellidokuzoğlu, H. (2017, Aralık). *Yabancı dil eğitiminde sanal ortamda doğal yaklaşım*. Bilişimle Gelişim 34. Ulusal Bilişim Kurultayı bildirisi, Ankara.

Ellidokuzoğlu, H. (2017). Towards a receptive paradigm in foreign language teaching. *TOJELT*, 2, (1), 20-39.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Işık, A. (2000). The role of input in second language acquisition. *ITL Review of Applied Linguistics*, 129, 225-274.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26.

Lobachev, S. (2008). Top languages in global information production & partnership. *The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 3 (2), 1-12. <https://doi.org/10.21083/partnership.v3i2.826>

Marinova Todd, S. & Marshall, D.B. & Snow, S. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34 (1), 9-34. Erişim adresi: <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28200021%2934%3A1%3C9%3ATMAAAL%3E2.0.CO%3B2-M&origin=JSTOR-pdf>

Sarı, R. (2013). Is it possible to improve writing without writing practice? *International Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 6-10.

Sarıçoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648.

Smith, K., Mason, B. & Krashen S. (2021). Story- listening and guided self-selected reading: Short- term results from Indonesia. *Language Issues*, 1(3), 1-14. Retrieved from <http://languageissues.com/>

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Geleneksel Oyunlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Miyase KARAKAYA^a Bengü TÜRKOĞLU^b

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma grubu, Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde eğitimine devam eden ve araştırmaya gönüllü katılan 20 okul öncesi öğretmen adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, "betimsel analiz" yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlar ile ilgili bilgi sahibi oldukları, geleneksel oyunlara yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, geleneksel oyunlar konusunda kendilerini yeterli buldukları, ilgili ve istekli oldukları ve bu durum üzerinde üniversite eğitimlerinde almış oldukları geleneksel çocuk oyunları dersinin etkili olduğu söylenebilir. Araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi açısından literatüre katkı sağlamıştır. Öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği geleneksel oyun, "yakartop" oyunudur ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre bu oyun psikomotor gelişimi desteklemektedir. Öğretmen adayları en fazla psikomotor gelişimi destekleyen geleneksel oyunları, en az sosyal-duygusal gelişimi destekleyen oyunları tercih etmişlerdir. Öğretmen adayları, geleneksel oyunlardan "yağ satarım" oyununun çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre, geleneksel oyunlarla çocuklara kazandırılması amaçlanan hedeflerin başında gelişim alanlarının desteklenmesi gelmektedir ve geleneksel oyunların daha etkili kullanılabilmesi için açık alanların aktif kullanılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Oyun, Geleneksel Oyun, Erken Çocukluk, Nitel Araştırma, Çocuk

^a **Yazar:** Yüksek lisans öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye. E-mail:

miyaseocak2@gmail.com ORCID: 0009-0005-7218-3867

^b **Sorumlu Yazar:** Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konya, Türkiye.

E-mail: turkoglubengu@gmail.com ORCID: 0000-0001-6347-691X

Atıf: Karakaya, M., & Türkoğlu, B. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 31-52. 10.46423/izujed.1385901

Analyzing the Opinions of Pre-Service Preschool Teachers about Traditional Games

Abstract

This study aims to examine the opinions of pre-service preschool teachers about traditional games. The study group consisted of 20 pre-service preschool teachers who continued their education at Necmettin Erbakan University and participated in the study voluntarily. A semi-structured interview form developed by the researcher and comprising open-ended questions was used as a data collection tool. In the data analysis, the “descriptive analysis” method was employed. As a result of the study, it can be concluded that pre-service preschool teachers are knowledgeable about traditional games, their opinions about traditional games are positive, they find themselves competent in traditional games, they are interested and willing, and the traditional children's games course they took during their university education is effective on this situation. The traditional game most preferred by pre-service teachers is “dodgeball,” and according to the opinions of pre-service teachers, this game supports psychomotor development. Pre-service teachers preferred traditional games that support psychomotor development the most and games that support social-emotional development the least. Pre-service teachers stated that the traditional game “duck, duck, goose” supports all developmental domains of children. According to pre-service teachers’ opinions, the primary goal of traditional games is to support children's developmental domains, and open spaces should be used actively in order to use traditional games more effectively.

Keywords: Game, Traditional Game, Preschool Period, Qualitative Research, Child

Extended Abstract

Introduction

Games played in early childhood ensure that the information provided to the child becomes more permanent and entertaining. The child's most powerful way of learning is through games. Traditional children's games are one of the means of transferring existing culture and values to future generations. Education based on cultural values helps the child internalize traditions and customs. Game and culture are two concepts that develop in parallel. Traditional games help teach children abstract concepts such as culture by concretizing them and making them entertaining (Bozan, 2014; Şimşek, 2021). Traditional games are indispensable building blocks of preschool education. Teachers have an important place in children's love for games and their voluntary participation (Özyürek et al., 2018). Therefore, the opinions of pre-service teachers, who are the teachers of the future, about the game are very important since they will affect their attitudes in their teaching experiences. In this respect, it was aimed to obtain in-depth information on the subject by taking the opinions of pre-service preschool teachers about traditional games.

Method

The present research, which was conducted to determine the opinions of pre-service preschool teachers about traditional games, is a qualitative study. The case study design, one of the qualitative research models, was used in the study. Case study is an approach that provides an in-depth understanding of a real-life event or phenomenon from different perspectives (Crowe et al., 2011). In the study, in accordance with the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods in line with the qualitative research tradition, 20 pre-service preschool teachers who continued their education at Necmettin Erbakan University and participated in the study voluntarily were selected as the study group. In this study, it was determined as a criterion that pre-service teachers were students at Necmettin Erbakan University Department of Preschool Education and that they had taken the traditional children's games course during their university education. A semi-structured interview form consisting of open-ended questions suitable for qualitative research was used as a data collection tool in the study. The descriptive analysis method was employed to analyze the data obtained from the study. The findings obtained from the study were examined, and as a result of this examination, a framework was created from the research questions in the interview form. According to the aforesaid framework, the themes under which the data were to be organized were determined. Afterward, the pre-service teachers' opinions were presented with direct quotes.

Findings and Discussion

Traditional games are activities that ensure the continuity of the cultural structure, transfer cultural elements to future generations while entertaining people, and complete the child's development and education (Sümbüllü and Altınışık, 2016). As a result of the study, it was found that pre-service teachers were knowledgeable about the definition of traditional games. It is thought that this level of knowledge is related to the traditional children's games course that pre-service teachers took at the university. Some pre-service teachers defined traditional games as supporting all developmental domains of the child, others as

transferring cultural elements to future generations, and others as activities that the child enjoys.

In the study, the words that traditional games evoked in pre-service teachers were determined as enjoyment, children's games, peer relationships, open spaces, culture, developmental domains, movement, and education. It can be said that the words that they evoked in pre-service teachers generally include the expressions that pre-service teachers use when describing traditional games. Studies show that children enjoy playing outside a lot, they can move and release their energy easily, they can express themselves very easily, and they can improve their skills in all developmental domains, especially skills such as cooperation and collaboration, owing to traditional games, which are the most appropriate way to transfer knowledge and culture (Hedges et al., 2011; Yang and Li, 2020; Yatmaz, 2021).

In the study, all pre-service teachers stated that traditional games support psychomotor development. Regarding traditional games that support children developmentally and the developmental domain they support, the most preferred traditional game by pre-service teachers is the "dodgeball" game, and they stated that this game supports psychomotor development. Pre-service teachers preferred traditional games that support psychomotor development the most and games that support social-emotional development the least. Pre-service teachers indicated that the traditional game "duck, duck, goose" supports cognitive, psychomotor, language and social-emotional development. Studies have revealed that traditional games have improving and supportive features for all developmental domains of children (cognitive, psychomotor, language, and social-emotional) (Budak, 2016; Celayir, 2015; Erol et al., 2022; Gelişli and Yazıcı, 2015; Özden Gürbüz, 2016; Vlachopoulos and Makri, 2017).

All of the pre-service teachers in the study reported that the traditional games course they took during their university education positively affected their perspective on traditional games. In their study, Turan et al. (2020) concluded that traditional games should be used at all levels of education. Hence it can be said that the fact that pre-service teachers take courses on traditional games that support children's development and transfer knowledge and culture during their university education is a prerequisite for them to create content-rich environments for their students to learn by doing and living in their teaching lives.

According to pre-service teachers' opinions, the primary goal of traditional games is to support children's developmental domains. Traditional children's games can be used as a rich teaching tool to support holistic child development (Madondo and Tsikira, 2021).

In the study, pre-service teachers indicated that open spaces should be used actively to use traditional games more effectively. According to the study by Bağcı (2022), it was revealed that active games support all developmental domains of children. Traditional games strengthen children's physical health, improve children's perspectives on the environment, contribute to peer relationships, teach respect, and instill values such as collaboration and unity. Therefore, appropriate environments should be provided in cities and schools to ensure the active use of traditional games.

Conclusion and Suggestions

As a result of the study, it was determined that pre-service preschool teachers were knowledgeable about traditional games, their opinions about traditional games were positive, they found themselves competent in traditional games, they were interested and willing, and the traditional children's games course they took during their university education was effective on this situation, the most preferred traditional game by pre-service teachers was the "dodgeball" game and according to their opinions it supported psychomotor development, pre-service teachers preferred traditional games that supported psychomotor development the most and games that supported social-emotional development the least, the game "duck, duck, goose," one of the traditional games, supported all developmental domains of children, the primary goal of traditional games was to support children's developmental domains, and open spaces should be used actively to use traditional games more effectively.

The following suggestions can be made in the context of the research findings:

- Since the study group of the present research consisted of pre-service teachers who were students at Necmettin Erbakan University Department of Preschool Education and had taken the traditional children's games course, the opinions of a limited group about traditional games were evaluated. Therefore, similar studies can be conducted with study groups who have different qualities.
- It can be suggested that prospective teachers studying at universities should take compulsory or elective courses on traditional games and that these courses should be practice-oriented.
- Traditional games can be given more space in educational environments, not only in game activities but also in other types of activities, to enrich learning and especially to transfer culture.
- Teachers can use traditional games to support different developmental domains in classroom learning.
- In-service training can be provided to increase teachers' awareness for the more widespread use of traditional games.
- Families can be made aware of the importance of traditional games in helping their children have fun, in transferring traditions and customs to future generations, and in the child's development, and these games can be given more place in the home environment.
- Local governments can provide support in increasing open spaces where children can play.
- Public service announcements can be prepared through mass media to explain the positive effects of traditional games on child development.

Oyun ile ilgili eski çağlardan beri birçok tanımlamalar ortaya atılmıştır. Tüm bu ortaya atılan tanımlamaların ortak noktası ise oyunun çocuğun en önemli işi olduğudur (Uskan Burgaz ve Bozkuş, 2019). Oyun, bireylerin keyif almasını ve hoşça vakit geçirmesine yarayan bir aktivite olmasının yanı sıra psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir (Başal, 2010). Erken çocukluk döneminde çocuklar oyunlar yardımıyla kuralları öğrenir, dil gelişimleri desteklenir ve sosyalleşirler (Koyuncu ve Bulut, 2022). Oyun, insanlığın tüm dönemlerinde var olmasına rağmen tek bir tanımı yapılamamaktadır (Aytaş ve Uysal, 2017).

Oyun çocuğun yaratıcılığını kullanabildiği, kabiliyetlerini fark edebildiği, kendisini anlatabildiği ve gelişimsel özellikleri bakımından çevresindeki kişilere ipuçları verebildiği bir araçtır (Erbil Kaya vd., 2017). Oyun; psikomotor ve zihinsel becerileri, sezgisel yetkinliği geliştiren; kendine mahsus kuralları ve süresi olan çocuğun isteyerek katıldığı keyif veren etkinliklerdir (Sapsağlam, 2018). Önceden belirlenmiş kuralları ve süreci olan, çocuğun gündelik yaşamdan farklı bir konumda ve rollerde olduğu, çocuğun isteyerek yer aldığı, çocuğun tüm gelişim alanlarının temeli olan en etkin öğrenme sürecidir (Gümüştas, 2010). Oyun sayesinde çocuğun dünyası anlaşılabilir. Oyun, üzerinde fikir yürütülerek farklı kuramlar türetilen kompleks bir olgudur (Kılıç ve Bayındır, 2021; Özyürek vd., 2018). Genellikle açık alanlarda oynanan; özünde çok fazla kural ve tasarım barındırmayan, samimi, yetişkin bireylerin çok fazla müdahalede bulunmadığı oyunlar geleneksel oyun olarak tanımlanır (Bardak vd., 2022).

Erken çocukluk dönemi, çocuğun benlik yapısının gelişmesi, şekil alması, temel bilgi ve yeteneklerin kazanılması bakımından oldukça mühim ve kritiktir (Arı, 2003). Çocukta var olan potansiyeli en üst düzeye çıkarabilmeyi, tüm gelişim alanlarını (bilişsel, dil, psikomotor, sosyal ve duygusal, öz bakım becerileri) pozitif yönde desteklemeyi, yaparak yaşayarak öğrenimler kazandırabilmeyi amaçlayan okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Bu dönemde verilen eğitim, çocuğun gelecek yaşamına yön vermektedir. (Bozan, 2014). Erken çocukluk döneminde oynanan oyunlar, çocuğa verilecek olan bilginin daha kalıcı ve eğlenceli olmasını sağlamaktadır. Çocuğun en kuvvetli öğrenme yolu oyundur (Şimşek, 2021). Çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olan oyun, içinde bulunulan kültürün gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir görev üstlenmektedir (Bardak vd., 2022).

Geleneksel çocuk oyunları, var olan kültürü ve değerleri gelecek nesillere aktarma araçlarından biridir. Kültür gibi soyut olan kavramların somutlaştırılarak ve eğlenceli hale getirilerek çocuklara öğretilmesine yardımcı olmaktadır. Geleneksel oyunlar; çocuklara aktivitede bulunma, tecrübe kazanma ve duygularını geliştirme olanağı sağlar. Gün geçtikçe unutulmuş geleneksel oyunlar yalnızca kültürün unutulması anlamına gelmez bunun yanında bedensel, psikolojik, zihinsel ve toplumsal alanlardaki faydalarının da unutulması anlamına gelmektedir (Kaçar, 2020; Şimşek, 2021). Oyunlar, çocukların gelişim alanlarını (psikomotor, bilişsel, dil, sosyal-duygusal, özbakım becerileri) pozitif yönde etkilemekteyken geleneksel oyunlar ise çocukların gelenek ve göreneklerini öğrenmesi açısından önemli bir rol üstlenmektedirler (Gelişli ve Yazıcı, 2015).

Geleneksel oyunlar çoğunlukla fiziksel aktivitelerin ön planda olduğu, katılımcıların oyunun kurallarına, oynandığı yere, oyunun zamanına, katılımcı sayısına ve özellikle oyun içinde bulunan araçlara müdahale ederek, oyunu istedikleri gibi değiştirebildikleri oyunlardır (Böke vd., 2021). Geleneksel oyunlar kendilerine özgü kuralları olan, hitap ettiği neslin ve kültürün birtakım özelliklerini yansıtan oyunlardır (Koyuncu ve Bulut, 2022). Çocuğun

içinde bulunduğu kültürü benimsemesi yönünden geleneksel oyunlar önemli bir yer tutar (Bardak vd., 2022).

Kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan geleneksel oyunlar, değişen yaşam biçimleriyle birlikte unutulmuş olarak yok olmaktadır. Oyun ve kültür paralel gelişim gösteren iki kavram olmakla birlikte bunlardan birinin yok olması diğerinin de yok olacağını göstermektedir. (Şimşek, 2021). Çocukların oynadıkları oyunlar zamanla değişmekte ve günümüzde fiziksel oyunların yerini dijital oyunlar almaktadır (Yurdaöz ve İletir, 2023). Kentleşme oranlarının artması, gelişen teknoloji ve teknolojiyle çocuklara sunulan oyunlar; kültürel öğeleri ve adetleri barındıran oyunların geçmişte kalmasına neden olmuştur. Geleneksel oyunlar eğitim-öğretimle harmanlanarak gelecek kuşaklara yönelik korunmalıdır (Turan vd., 2020). Çocukların oyunları sevmelerinde ve gönüllü katılımlarında öğretmenler önemli bir yere sahiptir (Özyürek vd., 2018). Bu nedenle geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının oyun hakkındaki fikirleri, öğretmenlik yaşantılarındaki tutumları üzerinde etkili olacağı için oldukça önemlidir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşleri alınarak konu hakkında derinlemesine bilgi sağlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, ele alınan çalışmanın veri ve deneyimlerle doğruluğunun ve hakikatinin belirlenmesine ve değerlendirilmesine yardımcı olan bir çalışma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışması; gerçek yaşamda yer alan bir olayın ya da olgunun derinlemesine ve farklı açılardan anlaşılmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Crowe vd., 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde eğitimine devam eden, araştırmaya gönüllü katılan 20 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme metoduna uygun olarak okul öncesi öğretmen adaylarından çalışma grubu seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere uygunluğuna göre bir grubu temsil eden bireylerin seçilmesiyle oluşturulur (Tutar ve Erdem, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, öğretmen adaylarının Necmettin Erbakan Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden oluşması ve üniversite eğitimlerinde geleneksel çocuk oyunları dersini almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretmen Adayı		Sayı	
		n	%
Yaş	20-24	15	75
	25-30	5	25
Cinsiyet	Kadın	18	90
	Erkek	2	10
Sınıf	3. Sınıf	17	85
	4. Sınıf	3	15
Toplam		20	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunlukla 20-23 yaş grubunda (%75), kadın (%90) ve 3. sınıf (%85) öğrencisi olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak nitel araştırmalar için uygun olan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde; sorulardan bazıları standartlaştırılmış, bazıları açık uçlu hazırlanır ve ayrıntılı bilgiye ulaşılması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmış, formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Görüşme formunun amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirmesini yapmak ve geçerliğini sağlayabilmek için alanında uzman 3 öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun oluşturulması aşamasında 3 öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılarak, uygulama sonuçlarına göre soruların anlaşılabilirliği konusunda gerekli düzenlemeler yapıp forma son hali verilmiştir. Analizlerde pilot uygulamaya katılan bu 3 öğretmen adayından elde edilen veriler bulgulara dâhil edilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Öncelikle öğretmen adaylarına araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğretmen adayları araştırmaya kendi arzularıyla katılmışlardır. Tüm katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları söylenerek kimlik bilgilerinin hiçbir ortamda paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Gönüllü 20 öğretmen adayının her biriyle farklı zaman ve yerlerde birbirlerinden ayrı olarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin süresi 20-30 dakika ile sınırlandırılmıştır. Görüşmelerde gönüllü öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri cevaplar yazılı olarak kaydedilmiş ve görüşmenin sonunda cevapları kendilerine okunarak değiştirmek ya da çıkarmak istedikleri bölümler olup olmadığı sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan “betimsel analiz” yöntemi ile açık uçlu soruların analizi yapılmıştır. Betimsel analiz yöntemine göre; ulaşılan bulgular daha önceden kararlaştırılan kategorilere göre özetlenir ve değerlendirilir. Kişilerin fikirlerini aktarmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analizde gaye; ulaşılan verileri sistematik ve yorumlanmış bir şekilde ortaya koymaktır. Bu nedenle ulaşılan bulgular ilk olarak düzenli ve şeffaf bir şekilde betimlenir. Ardından yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, sebep-sonuç ilişkisi araştırılır ve neticeye ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yapılan araştırmada ulaşılan bulgular incelenmiş ve bu inceleme neticesinde görüşme formundaki araştırma sorularından bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre incelenen ve kodlanan verilerin hangi kategoriler altında düzenleneceği belirlenmiştir. Verilerin analizinde frekans değerlerine yer verilmiştir. Sonrasında öğretmen adaylarının görüşleri doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Analiz esnasında görüşüne başvurulmuş öğretmen adaylarına birer kod numarası (ÖA1, ÖA2, ÖA3...) verilmiştir. Araştırmanın diğer araştırmalarla sıranabilmesi için yapılan açıklamalar detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

Etik

Araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'nın 09/06/2023 tarih 2023/261 sayılı kararı ile bilimsel araştırma etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının, geleneksel oyunlara yönelik görüşlerini saptamak için kullanılan görüşme formundan elde edilen görüşlerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan verilere yer verilmiştir. Ulaşılan veriler, veri toplama aracında bulunan açık uçlu sorulara göre aşağıda verilmiştir.

Erken Çocukluk Döneminde Oynanan Geleneksel Oyunların Tanımı

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde erken çocukluk döneminde oynanan geleneksel oyunların tanımlanmasında, "çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen aktiviteler", "kültürel öğelerin gelecek nesillere aktarılma yolu" ve "çocuğun keyif alarak yaptığı etkinlikler" olarak üç kategori oluşturulmuştur.

Tablo 2. Erken Çocukluk Döneminde Oynanan Geleneksel Oyunların Tanımı

Geleneksel Oyun Tanımı	f
Çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen aktiviteler	9
Kültürel öğelerin gelecek nesillere aktarılma yolu	8
Çocuğun keyif alarak yaptığı etkinlikler	3
Toplam	20

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının 9'u çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen aktiviteler, 8'i kültürel öğelerin gelecek nesillere aktarılma yolu, ve 3'ü de çocuğun keyif alarak yaptığı etkinlikler olarak geleneksel oyunu tanımlamışlardır. Katılımcıların çoğunluğu geleneksel oyunları çocukların gelişim alanlarını destekleme ve kültürel öğeleri gelecek nesillere aktarma olarak açıklamışlardır.

Çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemesi açısından katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

"Geleneksel oyunlar, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen önemli bir faktördür" (ÖA3).

"Geleneksel oyunlar; çocuğun bütün gelişim alanlarını destekleyen sosyal ve mental anlamda çocukları geliştiren ve iyileştiren etkinliklerdir" (ÖA6).

Kültürel öğelerin gelecek nesillere aktarılması açısından katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

“Çocukken zevk alarak oynadığımız oyunların gelecek nesillere tanıtılmasıdır” (ÖA4).

“Çocuğun gelenek ve göreneklerini, geçmişini, geleceğini yansıtan oyunlardır” (ÖA9).

Çocukların keyif alarak yaptıkları etkinlikler açısından katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

“Geleneksel oyunlar, çocukların eğlenerek keyifli vakit geçirmelerini sağlayan araçlardır” (ÖA1).

“Geleneksel oyunlar, çocukları güldüren, onları eğlendiren aynı zamanda biriken enerjilerini dışarıya atmalarına yardımcı olan oyunlardır” (ÖA10).

Geleneksel Oyunların Öğretmen Adaylarına Çağrıştırdığı Kelimeler

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde geleneksel oyunların öğretmen adaylarına çağrıştırdığı kelimeler ile “keyif almak”, “çocuk oyunları”, “akran ilişkisi”, “açık alanlar”, “kültür”, “gelişim alanları”, “hareket” ve “eğitim” olmak üzere sekiz kategori oluşturulmuştur.

Tablo 3. Geleneksel Oyunların Öğretmen Adaylarına Çağrıştırdığı Kelimeler

Oyunların Çağrıştırdığı Kelimeler	f
Keyif Almak	9
Çocuk Oyunları (Misket, Seksek vb.)	8
Akran İlişkisi	7
Açık Alanlar (Sokak, Mahalle vb.)	5
Kültür	5
Gelişim Alanları (Psikomotor, Dil Gelişimi vb.)	4
Hareket	4
Eğitim	2
Toplam	44

Tablo 3’te de görüldüğü gibi geleneksel oyunlar, öğretmen adaylarının 9’una keyif almak, 8’ine çocuk oyunları, 7’sine akran ilişkisi, 5’ine açık alanlar, 5’ine kültür, 4’üne gelişim alanları, 4’üne hareket ve 2’sine eğitim kelimelerini çağrıştırmıştır. Öğretmen adayları geleneksel oyunların çağrıştırdığı kelimelerde birden fazla cevap vermişlerdir ve analize verilen tüm cevaplar dahil edilmiştir.

Geleneksel Oyunların Desteklediği Gelişim Alanları

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda geleneksel oyunların desteklediği gelişim alanları “psikomotor gelişim”, “bilişsel gelişim”, “sosyal-duygusal gelişim”, “dil gelişimi” ve “öz bakım becerileri” olarak beş kategori oluşturulmuştur.

Tablo 4. Geleneksel Oyunların Desteklediği Gelişim Alanları

Desteklenen Gelişim Alanları	f
Psikomotor Gelişim	20
Bilişsel Gelişim	19
Sosyal-Duygusal Gelişim	18
Dil Gelişimi	17
Öz-Bakım Becerileri	7
Toplam	81

Tablo 4’te görüldüğü üzere geleneksel oyunların desteklediği gelişim alanı olarak öğretmen adaylarının tümü psikomotor gelişimi, 19’u bilişsel gelişimi, 17’si dil gelişimini, 18’i sosyal-duygusal gelişimi ve 7’si de öz bakım becerilerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları geleneksel oyunların desteklediği gelişim alanlarına birden fazla cevap vermişlerdir ve analize verilen tüm cevaplar dâhil edilmiştir.

Geleneksel oyunların desteklediği gelişim alanları açısından katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

“Geleneksel oyunlar çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemekle birlikte özellikle sosyal-duygusal gelişim alanını etkilemektedir. Oyun esnasında çocuk düşüncelerini ifade edebilmeyi, grup olabilmeyi ve başkalarının haklarına saygı göstermeyi öğrenmektedirler” (ÖA3).

“Geleneksel oyunlar, erken çocukluk döneminin en önemli gelişim alanlarından biri olan psikomotor gelişimi desteklemektedir” (ÖA7).

“Bu dönemde oynanan geleneksel oyunlar, tüm gelişim alanlarını desteklemektedir. Geleneksel oyunlar, bilişsel becerileri; yön bulma, ilişki kurma, hafıza, dikkat gibi alanlarda, dil gelişimini; iletişim kurma, kendini ifade etme gibi alanlarda, psikomotor becerilerini; dengede durma, zıplama ve atlama gibi alanlarda, sosyal-duygusal becerileri; grubun içine dahil olma, iletişimi başlatma ve sürdürme gibi alanlarda desteklemektedir” (ÖA5).

Geleneksel Oyunlar ve Bu Oyunların Desteklediği Gelişim Alanları

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adayları, çocukları gelişimsel olarak desteklediğini düşündükleri yirmi farklı geleneksel oyun söylemişlerdir ve bu oyunların desteklediğini belirttikleri gelişim alanları “bilişsel gelişim”, “psikomotor gelişim”, “dil gelişimi” ve “sosyal-duygusal gelişim” olarak dört kategori altında toplanmıştır.

Tablo 5. Geleneksel Oyunlar ve Bu Oyunların Desteklediği Gelişim Alanları

Geleneksel Oyunlar ve Desteklediği Gelişim Alanları		f
Bilişsel Gelişim	Yüzük Kimde	3
	Yağ Satarım	1
	Köşe Kapmaca	1
	Kim Yok	1
	Kurt Baba	1
	Deve Cüce	1
Psikomotor Gelişim	Çelik Çomak	2
	Mendil Kapmaca	1
	Deve Cüce	3
	Yakartop	6
	Seksek	3
	Yağ Satarım	3
	İp Atlama	1
	Kurt Baba	1
	Eski Minder	1
	Eblem Süblem	2
	Körebe	2
	Kutu Kutu Pense	1
	Saklambaç	3
	Köşe Kapmaca	2
İstop	1	
Dil Gelişimi	Eblem Süblem	2
	Eski Minder	1
	Yağ Satarım	1
	Kulaktan Kulağa	1
	Yattı Kabak Kalktı Kabak	1
	Teyzem Çarşıya Gitti	1
Sosyal-Duygusal Gelişim	Eski Minder	1
	Yağ Satarım	1
	Kulaktan Kulağa	1
	Deve Cüce	1
	Kim Yok	1
Toplam		52

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği geleneksel oyun, "yakartop" oyunudur ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre bu oyun psikomotor gelişimi desteklemektedir. Daha sonra öğretmen adayları üç tekrar sayısı ile bilişsel gelişimi destekleyen "yüzük kimde" oyununu ve psikomotor gelişimi destekleyen "deve cüce", "seksek", "yağ satarım" ve "saklambaç" oyunlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları iki tekrar sayısı ile psikomotor gelişimi destekleyen "çelik çomak", "eblem süblem", "körebe" ve "köşe kapmaca" oyunlarını ve dil gelişimini destekleyen "eblem süblem" oyununu tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bir tekrar sayısı ile bilişsel gelişimi destekleyen "yağ satarım", "köşe kapmaca", "kim yok", "kurt baba" ve "deve cüce" oyunlarını; psikomotor gelişimi destekleyen "mendil kapmaca", "ip atlama", "kurt baba", "eski minder", "kutu kutu pense" ve "istop" oyunlarını; dil gelişimini

destekleyen “eski minder”, “yağ satarım”, “kulaktan kulağa”, “yattı kabak kalktı kabak” ve “teyzem çarşıya gitti” oyunlarını ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyen “eski minder”, “yağ satarım”, “kulaktan kulağa”, “deve cüce” ve “kim yok” oyunlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları en fazla psikomotor gelişimi destekleyen geleneksel oyunları, en az sosyal-duygusal gelişimi destekleyen oyunları tercih etmişlerdir. Öğretmen adayları, geleneksel oyunlardan “yağ satarım” oyununun bilişsel, psikomotor, dil ve sosyal-duygusal gelişimi desteklediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları geleneksel oyunların desteklediği gelişim alanlarına birden fazla cevap vermişlerdir ve analize verilen tüm cevaplar dahil edilmiştir.

“Birçok geleneksel oyunlarımız var. Ben yağ satarım bal satarımı örnek vermek istiyorum. Çocuğun biri ebe olup diğer çocukların da heyecanla mendili kime bırakacaklarını izlemeleri ve mendil bırakılan çocuğun koşması bunların hepsi çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal ve motor becerilerine hitap eder” (ÖA14).

“Kurt baba, bilişsel ve motor gelişimi; yağ satarım bal satarım oyunu ise çocuğun dil gelişimini desteklemektedir” (ÖA19).

Geleneksel Çocuk Oyunları Dersinin Geleneksel Oyunlara Bakış Açısına Etkisi

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının tamamı, üniversite eğitimlerinde almış oldukları geleneksel çocuk oyunları dersinin geleneksel oyunlara bakış açılarında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 6. Geleneksel Çocuk Oyunları Dersinin Geleneksel Oyunlara Bakış Açısına Etkisi

Dersin Geleneksel Oyunlara Bakış Açısına Etkisi	f
Etkili	20
Etkili değil	0
Toplam	20

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının tamamı üniversite eğitimlerinde aldıkları geleneksel çocuk oyunları dersinin geleneksel oyunlara bakış açılarında olumlu bir etki yarattığını ifade etmişlerdir.

“Geleneksel oyunlara karşı herhangi bir ön yargım zaten yoktu fakat geleneksel çocuk oyunları dersiyile birlikte oyunların içerisinde tekrardan yer alarak hem gelişim alanlarını nasıl desteklediğini hem de nasıl keyif verdiğini bizzat tekrardan deneyimlemiş oldum” (ÖA14).

“Geleneksel çocuk oyunları dersinde, geleneksel oyunların aslında sadece bir oyun olmadığını çocuklar için ne kadar önemli olduğunu da öğrendim” (ÖA17).

Geleneksel Oyunlarla Çocuklara Kazandırılması Amaçlanan Hedefler

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde geleneksel oyunlarla çocuklara kazandırılması amaçlanan hedefler; “gelişim alanlarının desteklenmesi”, “akran etkileşiminin artırılması”, “kültürel öğelerin gelecek nesillere aktarılması”, “duygusal olarak deneyim kazanmaları”, “kişiliklerinin farkına varabilmeleri” ve “keyif almalarını sağlamak” olmak üzere altı kategori olarak belirlenmiştir.

Tablo 7. Geleneksel Oyunlarla Çocuklara Kazandırılması Amaçlanan Hedefler

Kazandırılması Amaçlanan Hedefler	f
Gelişim alanlarının desteklenmesi	17
Akran etkileşiminin artırılması	9
Kültürel öğelerin gelecek nesillere aktarılması	6
Duygusal olarak deneyim kazanmaları	6
Kişiliklerinin farkına varabilmeleri	3
Keyif almalarını sağlamak	2
Toplam	43

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 17’si gelişim alanlarının desteklenmesini, 9’u akran etkileşiminin artırılmasını, 6’sı kültürel öğelerin gelecek nesillere aktarılmasını, 6’sı duygusal olarak deneyim kazanmalarını, 3’ü kişiliklerinin farkına varabilmelerini ve 2’si de keyif almalarını sağlamayı geleneksel oyunlarla kazandırılması amaçlanan hedefler olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları geleneksel oyunlarla çocuklara kazandırılması amaçlanan hedeflere birden fazla cevap vermişlerdir ve analize verilen tüm cevaplar dahil edilmiştir.

“Geleneksel oyunlarla çocukların grup içinde sorumluluk alabilmesi, iletişim kurabilmesi, problem çözebilmesi ve motor devinimlerde bulunabilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü çocuğun yaşamını sürdürebilmesi için gelişim alanlarının desteklenmesi gerekir” (ÖA2).

“Çocukların oyun esnasında yaşayacakları kazanma-kaybetme duygusu ve mücadele etme arzuları onların gerçek hayatta karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olacaktır. Bu yüzden geleneksel oyunlarla çocuklara deneyim kazandırmayı amaçlıyoruz” (ÖA7).

“Çocuklara kazandırmayı amaçladığımız hedeflerin öncelikli olarak değerlerimizden ve kültürümüzden geçmesi gerektiğini düşünüyorum” (ÖA9).

“Çocukların teknolojik aletlerle değil de arkadaşlarıyla daha çok zaman geçirmesi ve bir gruba ait olma duygusunu yaşaması amaçlanmalıdır” (ÖA4).

“Çocuğun sosyalleşmesini, kendini keşfetmesini, yeteneklerinin, eğilimlerinin farkına varmasını sağlayan geleneksel oyunların oynatılması amaçlanmaktadır” (ÖA5).

Geleneksel Oyunların Etkin Kullanılabilmesi İçin Yapılması Gerekenler

Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde geleneksel oyunların etkin kullanılabilmesi için yapılması gerekenler; “açık alanların etkin kullanılması”, “aile katılımının artırılması”, “oyunların daha eğlenceli hale getirilmesi”, “teknolojik aletlerle bütünleştirilmesi”, “öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılması” ve “programda daha fazla yer verilmesi” şeklinde altı kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 8. Geleneksel Oyunların Etkin Kullanılabilmesi İçin Yapılması Gerekenler

Etkin Kullanım İçin Yapılması Gerekenler	f
Açık alanların aktif kullanılması	11
Aile katılımının artırılması	5
Oyunların daha eğlenceli hale getirilmesi	3
Teknolojik aletlerle bütünleştirilmesi	2
Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılması	2
Programda daha fazla yer verilmesi	2
Toplam	25

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarından 11’i açık alanların aktif kullanılmasını, 5’i aile katılımının artırılmasını, 3’ü oyunların eğlenceli hale getirilmesini, 2’si teknolojik aletlerle bütünleştirilmesini, 2’si öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılmasını ve 2’si de programda daha fazla yer verilmesini önererek geleneksel oyunların etkin kullanılabilmesi için yapılması gerekenleri ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları geleneksel oyunların etkin kullanılabilmesi için yapılması gerekenlere birden fazla cevap vermişlerdir ve analize verilen tüm cevaplar dahil edilmiştir.

“Çocukların daha çok açık alanlarda vakit geçirebilmeleri ve sadece okulda değil evde de desteklenmeleri sağlanmalıdır” (ÖA11).

“Çocukların oyunları daha iyi benimsemeleri ve gelecek nesillere taşıyabilmeleri için ailelerin de bu sürece dâhil edilmesi sağlanabilir” (ÖA16).

“Her okula oyun alanı ve bahçe olanağı sağlanmalı ayrıca öğretmenler oyun oynatımı konusunda bilinçlendirilmelidir” (ÖA7).

Tartışma

Bu bölümde, okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmada ulaşılan bulgular alan yazın ışığında tartışılmaktadır.

Araştırmanın ilk bulgusu olarak öğretmen adaylarının geleneksel oyunların tanımı ile ilgili bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. Bu bilgi düzeyinin öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları geleneksel çocuk oyunları dersiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sümbüllü ve Altınışık’a (2016) göre geleneksel oyunlar; kültürel yapının sürekliliğini sağlayan, insanları eğlendirirken kültürel öğeleri de gelecek nesillere aktaran, çocuğun gelişimini ve eğitimini tamamlayan etkinliklerdir. Bu nedenle geleneksel oyunlar, bir toplumun kültürel unsurları arasında yer almaktadır (Öztürk ve Say, 2023). Çok eski zamanlardan beri nesiller boyunca aktarılan geleneksel oyunlar, sosyalleşme ve etkileşimde kuralların öğrenilmesine de yardımcı olurlar (Ramayenda, 2020). Öğretmen adaylarının bir kısmı geleneksel oyunları; çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi, diğer kısmı kültürel öğelerin gelecek nesillere aktarılması, bir diğer kısmı ise çocuğun keyif alarak yaptığı etkinlikler olarak tanımlamıştır. Öğretmen adaylarının geleneksel oyun tanımlamalarının alan yazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu olarak geleneksel oyunların öğretmen adaylarına çağrıştırdığı kelimeler “keyif almak”, “çocuk oyunları”, “akran ilişkisi”, “açık alanlar”, “kültür”, “gelişim

alanları”, “hareket” ve “eğitim” olarak belirlenmiştir. Geleneksel oyunların öğretmen adaylarına çağrıştırdığı kelimelerin genel olarak öğretmen adaylarının geleneksel oyunları tanımlarken kullandıkları ifadeleri içerdiği söylenebilir. Araştırmalar, bilgiyi ve kültürü aktarmanın en uygun yolu olan geleneksel oyunlar sayesinde dışarıda oyun oynarken çocukların çok keyif aldıkları, hareket edip enerjilerini kolaylıkla atabildikleri, kendilerini çok rahat bir şekilde ifade edebildikleri, iş birliği ve yardımlaşma gibi becerileri başta olmak üzere tüm gelişim alanlarındaki becerilerini geliştirdikleri görülmüştür (Hedges vd., 2011; Yang ve Li, 2020; Yatmaz, 2021).

Araştırmanın üçüncü bulguna göre öğretmen adaylarının görüşlerine göre geleneksel oyunların desteklediği gelişim alanları sırasıyla “psikomotor gelişim”, “bilişsel gelişim”, “sosyal-duygusal gelişim”, “dil gelişimi” ve “öz bakım becerileri” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tümü geleneksel oyunların psikomotor gelişimi desteklediğini belirtmişlerdir. Çocuğun çok yönlü gelişimi için oyun en temel gereksinimdir (Bozan, 2014). Geleneksel oyunları temel alan öğretim modeli, anaokulu öğrencilerinin temel motor becerilerinin gelişimini desteklemeye yardımcı olur (Suherman vd., 2019). Alan yazında yapılan çalışmalar da geleneksel oyunların çocukların bilişsel gelişimlerine (Kurniati, 2006; Traijkovik vd., 2018) ve sosyal-duygusal gelişimlerine (Handayani, 2017; Lestari ve Prima, 2017; Lusiana, 2012; Perdani, 2014; Ramayenda, 2020) katkı sağladığını ortaya koyar niteliktedir. Araştırmalar, geleneksel çocuk oyunlarının elektronik cihazların faydalarının yerini etkili bir şekilde alabileceğini ve kaynakların kısıtlı olduğu kırsal ortamlardaki çocukların bütünsel gelişimini geliştirebileceğini açıkça ortaya koymaktadır (Madondo ve Tsikira, 2021).

Araştırmada ulaşılan dördüncü bulgu da çocukları gelişimsel olarak destekleyen geleneksel oyunlar ve desteklediği gelişim alanlarıdır. Öğretmen adaylarının görüşleri neticesinde yüzük kimde, yağ satarım, köşe kapmaca, kim yok, kurt baba, deve cüce oyununun bilişsel gelişimi; çelik çomak, mendil kapmaca, deve cüce, yakartop, seksek, yağ satarım, ip atlama, kurt baba, eski minder, eblem süble, körebe, kutu kutu pense, saklambaç, köşe kapmaca, istop oyununun psikomotor gelişimi; eblem süble, eski minder, yağ satarım, kulaktan kulağa, yattı kabak kalktı kabak, teyzem çarşıya gitti oyununun dil gelişimini ve eski minder, yağ satarım, kulaktan kulağa, deve cüce ve kim yok oyununun sosyal-duygusal gelişimi desteklediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği geleneksel oyun, “yakartop” oyunudur ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre bu oyun psikomotor gelişimi desteklemektedir. Öğretmen adayları en fazla psikomotor gelişimi destekleyen geleneksel oyunları, en az sosyal-duygusal gelişimi destekleyen oyunları tercih etmişlerdir. Öğretmen adayları, geleneksel oyunlardan “yağ satarım” oyununun bilişsel, psikomotor, dil ve sosyal-duygusal gelişimi desteklediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıf içerisinde geleneksel çocuk oyunlarını kullanma fırsatları yarattıklarında öğrencilerin farklı becerilerinin geliştiği ortaya konmuştur (Smith, 2017). Çocuklar, oyun esnasında diğer kişilerin haklarına saygı duymak, kendisinin ve onların haklarını korumak ve işbirliği gibi toplumsal kuralları benimserler (Budak, 2016; Celayir, 2015; Erol vd., 2022; Gelişli ve Yazıcı, 2015; Özden Gürbüz, 2016). Geleneksel oyunlar esnasında yapılan aktiviteler çocuğun özellikle motor gelişimine katkıda bulunur. Araştırmalar, geleneksel oyunların çocukların tüm gelişim alanları (bilişsel, psikomotor, dil, sosyal-duygusal) üzerinde geliştirici ve destekleyici bir özelliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları da alan yazın

bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Budak, 2016; Celayir, 2015; Erol vd., 2022; Gelişli ve Yazıcı, 2015; Özden Gürbüz, 2016; Vlachopoulos ve Makri, 2017).

Araştırmada ulaşılan beşinci bulgu ise öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinde almış oldukları geleneksel oyun dersinin geleneksel oyunlara bakış açılarında değişikliğe neden olmasıdır. Öğretmen adaylarının tamamı geleneksel oyun dersinin bakış açılarına olumlu yönde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Geleneksel çocuk oyunları, çocuklar için değerli bir bilgi kaynağı ve kültürü bir nesilden diğerine aktarmanın bir yoludur (Hedges vd., 2011; Yang ve Li, 2020). Ancak araştırmalar, geleneksel çocuk oyunlarının çok hızlı bir şekilde unutulduğunu ortaya koymaktadır (Cengiz, 1997). Birçok yönden çocuklara fayda sağlayan geleneksel oyunlara eğitim sisteminin içerisinde yer verilmesi de büyük önem taşımaktadır. Turan vd. (2020), yapmış oldukları araştırmada geleneksel oyunların eğitimin her kademesinde kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinde çocukların gelişimlerini destekleyen, bilgi ve kültür aktarımını sağlayan geleneksel oyunlara yönelik dersler almalarının öğretmenlik yaşantılarında öğrencileri için yaparak yaşayarak öğrenmeye yönelik zengin içerikli ortamlar oluşturmalarının bir ön koşulu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın altıncı bulgusuna göre geleneksel oyunlarla çocuklara kazandırılması amaçlanan hedefler; “gelişim alanlarının desteklenmesi”, “akran etkileşiminin artırılması”, “kültürel öğelerin gelecek nesillere aktarılması”, “duygusal olarak deneyim kazanmaları”, “kişiliklerinin farkına varabilmeleri” ve “keyif almalarını sağlamak” olarak belirlenmiş olup öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu gelişim alanlarının desteklenmesi cevabını vermişlerdir. Bütünsel çocuk gelişimini desteklemek için geleneksel çocuk oyunları zengin bir öğretim aracı olarak kullanılabilir (Madondo ve Tsikira, 2021). Turan vd. (2020), araştırmalarında geleneksel çocuk oyunlarının, çocuğun farklı gelişim alanlarını desteklediğini ve çocukların kuralları daha kolay benimsemesiyle sosyal becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların geleneksel çocuk oyunlarını akranlarıyla oynamalarına fırsatlar yaratılarak çocuklar arasında ortak sorumluluk duygusu geliştirilebilir (Madondo ve Tsikira, 2021). Ayrıca Madondo ve Tsikira (2021) çalışmalarında, geleneksel çocuk oyunlarının sosyo-kültürel bağlamı dikkate aldığını ve kültürel açıdan çocuklara katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Geleneksel çocuk oyunları; çocukların zaman yönetimi, bilgi ve beceri edinme, kavrama, motivasyon, hafıza, sosyal işbirliği ve katılım, kurallara uyma, analitik düşünme becerilerini geliştirir ve çocukları problem çözmeye hazırlar (Madondo ve Tsikira, 2021; Mawere, 2012; Vlachopoulos ve Makri, 2017).

Araştırmada ulaşılan son bulgu olarak geleneksel oyunların etkin kullanılabilmesi için yapılması gerekenler “açık alanların aktif kullanılması”, “aile katılımının artırılması”, “teknolojik aletlerle bütünleştirilmesi”, “oyunların daha eğlenceli hale getirilmesi”, “öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılması” ve “programda daha fazla yer verilmesi” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu geleneksel oyunların etkin kullanılabilmesi için açık alanların aktif kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bağcı (2022) tarafından yapılan araştırmaya göre hareketli oyunların, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediği ortaya konmuştur. Geleneksel oyunlar, çocukların beden sağlığını güçlendirir, çocukların çevreye bakış açılarını geliştirir, akran ilişkilerine katkı sağlar, saygıyı öğretir, yardımlaşma ve birlik olma gibi değerleri aşılar. Çocukların sınıfta geleneksel oyunlar gibi kültürel miras kaynakları aracılığıyla geliştirdikleri beceriler, günlük yaşamda ve gelecekte faydalı ve sürdürülebilirdir (Madondo ve Tsikira, 2021).

Sonuç ve Öneriler

Geleneksel oyunlar, sosyal iletişimin ve kültürel öğrenmenin bir okuludur. Bu oyunlar minyatür bir toplum ortamı yaratarak öğretmenlere bir bütün olarak çocukları tanımak, gözlemlemek ve müdahale etmek için ideal bir fırsat sağlar; bu şekilde öğrenciler eğitim sürecinin odağı haline gelirler (Parlebas, 2010). Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlar ile ilgili bilgi sahibi oldukları, geleneksel oyunlara yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, geleneksel oyunlar konusunda kendilerini yeterli buldukları, ilgili ve istekli oldukları ve bu durum üzerinde üniversite eğitimlerinde almış oldukları geleneksel çocuk oyunları dersinin etkili olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi açısından araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği geleneksel oyun, “yakartop” oyunudur ve bu oyunun psikomotor gelişimi desteklediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları en fazla psikomotor gelişimi destekleyen geleneksel oyunları, en az sosyal-duygusal gelişimi destekleyen oyunları tercih etmişlerdir. Öğretmen adayları pek çok geleneksel oyunun çocukların bilişsel, psikomotor, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarını desteklediğini, ayrıca “yağ satarım” oyununun ise çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklediğini belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adayları geleneksel oyunların çocuğu tüm gelişim alanlarında desteklediğini düşünmekle beraber en çok psikomotor gelişimi desteklediğini de vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarına göre, geleneksel oyunlarla çocuklara kazandırılması amaçlanan hedeflerin başında gelişim alanlarının desteklenmesi gelmektedir. Bu gerekçeyle geleneksel oyunların daha etkili kullanabilmesi için açık alanların aktif kullanılması gerekmektedir.

Araştırmanın bulguları bağlamında şu önerilere yer verilebilir:

- Bu araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi öğrencisi olan ve geleneksel çocuk oyunları dersini almış öğretmen adayları oluşturduğu için sınırlı bir grubun geleneksel oyunlara yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Bu nedenle değişik niteliklere sahip çalışma gruplarıyla benzer çalışmalar yapılabilir.
- Üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının zorunlu ya da seçmeli olarak geleneksel oyunlara yönelik dersler almaları ve bu derslerin uygulama ağırlıklı olması önerilebilir.
- Geleneksel oyunlara eğitim ortamlarında sadece oyun etkinliklerinde değil diğer etkinlik türlerinde de öğrenmelerin zenginleşmesi ve özellikle kültür aktarımı amacıyla daha fazla yer verilebilir.
- Öğretmenler, geleneksel oyunların sınıf içi öğrenmelerde farklı gelişim alanlarını destekleyecek şekilde kullanılmasını sağlayabilirler.
- Geleneksel oyunların daha yaygın kullanımı için öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması amacıyla hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
- Geleneksel oyunların çocuklarının eğlenceli vakit geçirmesinde, gelenek ve göreneklerin gelecek nesillere aktarılmasında ve çocuğun gelişimindeki önemi konusunda aileler bilinçlendirilerek ev ortamlarında bu oyunlara daha fazla yer verilmesi sağlanabilir.
- Çocukların oyun oynayabilecekleri açık alanların artırılmasında yerel yönetimler destek sağlayabilir.

- Kitle iletişim araçları vasıtasıyla geleneksel oyunların çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini anlatan kamu spotları hazırlanabilir.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar çalışmanın tüm aşamalarında yer almış ve eşit katkıda bulunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma herhangi bir destek almamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasıyla ilgili olarak herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

KAYNAKÇA

- Arı, M. (2003). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi*. Morpa Yayınları.
- Aytaş, G. ve Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 675-690.
- Bağcı, S. ve Kaya, İ. (2022). Okul öncesi dönemde çocukların fiziksel aktivitelerinin artırılmasında geleneksel oyunların rolü. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 3(2), 141-149.
- Bardak, M., Topaç, N. ve Çelik, S. (2022). Geleneksel çocuk oyunları ve erken çocuklukta eğitici oyun üzerine bir bibliyografya denemesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(17), 44-77.
- Başal, H. (2010). *Geçmişten günümüze Türkiye’de geleneksel çocuk oyunları* (1. Baskı). Morpa Kültür Yayınları.
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Böke, H., Doğan, A. ve Tüfekçi, Ş. (2021). Geleneksel oyun kültüründe yer alan topaç oyunu ve çeşitleri. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Budak, M. (2016). *Geleneksel çocuk oyunlarının oryantasyon ve ritim yeteneği üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Celayir, İ. (2015). *İlkokul programı oyun ve fiziki etkinlikler dersinin işlevselliğinin ve geleneksel çocuk oyunlarının uygulanabilirliğine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Cengiz, S. A. (1997). Karadeniz Ereğli örneğinde çocuk oyunlarının halk bilim açısından değerlendirilmesi. *Çocuk Kültürü, I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., ve Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(100), 1-10.

- Erbil Kaya, Ö. M., Yalçın, V., Kimzan, İ, ve Avar, G. (2017). Okul öncesi öğretmeni adaylarının oyun temelli öğrenmeye bakış açıları ve uygulamaya yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 800-834.
- Erol, M., Akbakla, M. U. ve Karabıçak, N. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarına göre geleneksel çocuk oyunları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 491-517. <https://doi.org/10.34234/ded.1166387>
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2015). A study into traditional child games played in konya region in terms of development fields of children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1859-1865.
- Gümüştas, N. (2010). *Geleneksel çocuk oyunlarından çağdaş eğitimde yararlanılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Handayani, P. (2017). Upaya peningkatkan keterampilan sosial siswa melalui permainan tradisional congklak pada mata pelajaran IPS. *Premiere Educandum Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 7(1), 39-46. <http://e-journal.unipma.ac.id/index.php/PE/article/view/1245/1130>
- Hedges, H., Cullen, J. ve Jordan, B. (2011). Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185-205. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.511275>
- Kaçar, D. (2020). *Geleneksel çocuk oyunlarının internet bağımlılığı, sosyal beceri ve stres düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Kılıç, Z. ve Bayındır, D. (2021). Geçmişte dış mekânlarda oynanan anadolu çocuk oyunları. *International Primary Education Reseach Journal*, 5(2), 140-151.
- Koyuncu, F. ve Bulut, G. G. (2022). Geleneksel çocuk oyunlarının kültürlerarası etkileşimi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 499-519.
- Kurniati, E. (2006). *Program bimbingan untuk mengembangkan keterampilan sosial anak melalui permainan tradisional* (Unpublished Thesis). Universitas Pendidikan Indonesia.
- Lestari, P. I. ve Prima, E. (2017). The implementation of traditional games to improve the social emotional early childhood. *Journal of Educational Science and Technology*, 3(3), 178-184. <https://doi.org/10.26858/est.v3i3.4212>
- Lusiana, E. (2012). Membangun pemahaman karakter kejujuran melalui permainan tradisional pada anak usia dini di kota pati. *Journal of Early Childhood Education Papers UNNES*, 1(1), 1-6. <https://doi.org/10.15294/belia.v1i1.1601>
- Madondo, F. ve Tsikira, J. (2021). Traditional children's games: Their relevance on skills development among rural Zimbabwean children age 3-8 years, *Journal of Research in Childhood Education*, 36(3), 406-420.
- Mawere, M. (2012). *The struggle of African indigenous knowledge systems in an age of globalisation: A case of children's games in Southern & Eastern Zimbabwe*. Langaa Article Publishing Common Initiative Group
- Özden Gürbüz, D. (2016). Geleneksel çocuk oyunları ve eğitimsel işlevleri: Emirdağ örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 529-564. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9931>

- Öztürk, İ. Y., & Say, S. (2023). Geleneksel çocuk oyunları açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 999-1016. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.96>
- Özyürek, A., Yuvacı, M., Sulamacı, F. ve Karabudak, M. F. (2018). *Geçmişten günümüze varlığını sürdüren çocuk oyunlarının çocukların gelişimi ve değer kazanımına katkıları*. I. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Kongresi, Antalya, Türkiye.
- Parlebas, P. (2010). Articulations of motor praxiology with the critical-emancipatory approach. *Movimiento Porto Alegre*, 16(1), 131-148.
- Perdani, P. (2014). Peningkatan keterampilan sosial anak melalui permainan tradisional. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 8(1), 129-136. <http://pps.unj.ac.id/journal/jpud/article/view/64>
- Ramayenda, N. (2020). Social emotional development of early childhood through traditional games in PAUD Terpadu Hauriyah Halum City of Padang. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Proceedings of the International Conference of Early Childhood Education (ICECE 2019)*, 449, 13-16.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Smith, S. (2017). *Traditional African children's games*. Leaf Group Ltd. <https://ourpastimes.com/european-games-for-kids-13583180.html>
- Suherman, W., Dapan, D., Guntur, G. ve Muktiani, N. R. (2019). Development of a traditional children game based instructional model to optimize kindergarteners' fundamental motor skill. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 38(2), 356-365. <https://doi.org/10.21831/cp.v38i2.2528914>
- Sümbüllü, Y. Z. ve Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85.
- Şimşek, A. (2021). *Geleneksel çocuk oyunlarının kültürel mirasa katkısı ve eğitsel yönünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi-Mersin ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi.
- Trajkovik, V., Malinovski, T., Vasileva-Stojanovska, T. ve Vasileva, M. (2018). Traditional games in elementary school: Relationships of student's personality traits, motivation and experience with learning outcomes. *PLoS One*, 13(8), e0202172. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202172>
- Turan, B. N., Gözler, A., Turan, M. B., İncetürkmen, M. ve Meydani, A. (2020). Geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 231-241.
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Uskan Burgaz, S. ve Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123-131.

- Vlachopoulos, D. ve Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(22), 1-33.
- Yang, W. ve Li, H. (2020). The role of culture in early childhood curriculum development: A case study of curriculum innovations in Hong Kong kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(20), 1-20. <https://doi.org/10.1177/1463949119900359>
- Yatmaz, A. K., Gökçe, N., Çok, Y., Erdoğan, B. M. ve Avaroğlu, N. (2021). Geleneksel oyunların 3-6 yaş çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 28-39.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdaöz, E. & İletir, H. (2023). Use of digital games in education: A systematic compilation study. *Journal of Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education*, 5(2). 286-316. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.58>

Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları: Bir Karma Desen Çalışması

Mustafa AYDOĞAN^a Sena LEFLEF^b Deniz ÖZCAN^c

Öz

Bu araştırmanın amacı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin “Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına” yönelik duygu, düşünce, tutum ve görüşlerini ele almaktır. Çalışma karma yöntem modeliyle ele alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları Anketi”; nitel boyutundaysa araştırmacılarından tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlik kariyer basamakları anketinde 38 madde yer almakta olup Cronbach alfası ,888 olarak bulunmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu farklı branşlardaki 390 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen veriler SPSS 25.0 programına aktarılmış olup yapılan normallik testi sonucunda veriler normal dağılım gösterdiğinden bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik yaklaşımlarının cinsiyet, unvan, yaş, görev yaptığı kademe ve okulda bulunduğu görev değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmanın nitel boyutunda 7 öğretmene yeni öğretmenlik kariyer basamaklarının avantaj ve dezavantajları sorulmuş olup elde edilen veriler MAXQDA 2020 PRO nitel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tamamı öğretmenlik kariyer basamaklarının “ekonomik” olarak avantaj sağladığı yanıtını verirken; öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni öğretmenlik kariyer basamaklarını “ücret farkı” ve “rekabetin artması ve mesleki dayanışmanın azalmasının” dezavantaj olduğu yanıtını vermişlerdir. Kısacası öğretmenlerin kariyer basamaklarını ekonomik anlamda değerlendirdikleri aynı zamanda bu ekonomik farkın öğretmenler arasında rekabeti arttırdığı ve mesleki dayanışmayı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Kariyer Basamakları, Öğretmen Kariyer Planlama, Öğretmenlik Mesleği

^a **Sorumlu Yazar:** Yüksek Lisans öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye. E-mail: mustafaaydogan389@gmail.com ORCID: 0000-0003-3686-0718

^b Milli Eğitim Bakanlığı, Mersin, Türkiye. E-mail: senaleflef@hotmail.com ORCID: 0000-0002-0232-5859

^c 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye. E-mail: deniz.ozcan@xn--om-yka.edu.tr ORCID: 0000-0002-2709-388X

Atıf: Aydoğan, Leflef, & Özcan (2024). Yeni öğretmenlik kariyer basamakları: Bir karma desen çalışması. *Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 53-73. 10.46423/izujed.1389551

New Teaching Career Steps: A Mixed Design Study

Abstract

The aim of this study is to examine the feelings, thoughts, attitudes and opinions of teachers working in public schools towards the "New Teaching Career Steps". The study was handled with a mixed method model. In the quantitative dimension of the study, the "New Teaching Career Steps Questionnaire" developed by the researchers was used; in the qualitative dimension, a semi-structured interview form prepared by the researchers was used. There are 38 items in the teaching career ladder questionnaire and Cronbach's alpha was found to be ,888. The sample group of the study consisted of 390 teachers from different branches. The data obtained were transferred to the SPSS 25.0 program and since the data showed normal distribution as a result of the normality test, independent t test and one-way analysis of variance were used. As a result of the analysis, no significant difference was found in teachers' approaches towards teaching career steps according to the variables of gender, title, age, grade level and position in the school. In the qualitative dimension of the study, 7 teachers were asked about the advantages and disadvantages of the new teaching career steps and the data obtained were analyzed using MAXQDA 2020 PRO qualitative analysis program. According to the findings, while all of the teachers answered that the new teaching career ladder provided "economic" advantages, the majority of the teachers answered that the new teaching career ladder was disadvantageous in terms of "wage difference" and "increase in competition and decrease in professional solidarity". In short, it has been concluded that teachers evaluate career steps in economic terms and at the same time, this economic difference increases competition among teachers and decreases professional solidarity.

Keywords: *Teaching Career Steps, Teacher Career Planning, Teaching Profession*

Extended Abstract

Introduction

The main purpose of education processes is to ensure the creation of civilized societies by bringing countries to the level of prosperity with the contribution of trained manpower in line with the determined education policies. Education also aims to raise individuals who are useful to humanity by making sense of the past of societies and transferring values between the present and future of societies. At the point of concretizing these goals, the most important responsibility is the teaching profession and the teachers who practice the teaching profession (Yaraş and Turan, 2021). "According to Article 43 of the Basic Law of National Education No. 1739 (1973), teaching is defined as a special profession that takes on the state's education-training and related administrative duties" (Official Gazette, 1973).

Scientific and technological advances that emerged at the beginning of the 21st century accelerated social changes in our country, as well as around the world. Scientific and technological changes require education systems to be updated and rethought. This situation also affects and changes the qualities that individuals have. In parallel with these changes experienced today, it has become necessary to raise individuals who are researchers, questioners, critical thinkers, able to produce solutions to problems and communicate effectively (Yenen and Kılınc, 2018).

Therefore, it is basically the duty of the teacher to raise students as well-equipped individuals who will make them successful in the information age. Teachers must be trained to have the capacity to perform this task successfully and conditions must be provided to perform the teaching profession professionally. This situation has two different aspects: not only the problem of teacher training but also working conditions (Özden, 2019).

Method

In this part of the study, the research model, the study group and the data collection tool are mentioned. In this research article, teachers' views on the new teaching career ladder were analyzed using a mixed method model. Mixed method is a research method in which the researcher collects quantitative and qualitative data and uses the benefit of combining data sets to understand the research problem and uses the results in the field of social, health and behavioral sciences (Cresswell, 2021). The main reason for using mixed methods in this study is that all types of research have shortcomings and strengths. In addition, the mixed methods model was preferred because it allows different perspectives to be added to the research by addressing various aspects of teaching career stages and to be handled as a whole. The basic design of the study is explanatory design. In the explanatory design, quantitative and qualitative data are collected sequentially and in two stages. First, quantitative data are collected and analyzed, then qualitative data are collected and analyzed to support and complement the quantitative data obtained in the second part (Karaoğlu, 2015). The aim of the explanatory design is to support, exemplify or explain the data collected by quantitative method with qualitative data. One of its most important advantages is that quantitative and qualitative studies are conducted at different times (Cresswell & Plano Clark, 2007). For the quantitative dimension of the study, the survey method, which is frequently preferred in the survey model, was used. Questionnaire is one of the most frequently used measurement tools in survey-type research. Along with this method, interview forms are also frequently used in

research (Büyüköztürk et al., 2020). A questionnaire is a data collection tool used to describe people's behaviors, attitudes, beliefs and living conditions and usually consists of a specific set of questions (Thomas, 1998). According to another definition, a survey is a research tool consisting of a series of questions aimed at describing individuals' opinions, attitudes, behaviors and conditions (Akalin, 2018). The survey method is a research method used to examine the perceptual, motivational, emotional, belief and behavioral characteristics of individuals when it is not possible to directly observe these characteristics. Academic sources such as Borg, Gall and Gall (1993), Fraenkel and Wallen (1996), Ekiz (2003), Sümbüloğlu (2000), Karasar (2003), Şimşek and Yıldırım (2005) emphasize the use and importance of this method. The purpose of using the questionnaire method in this study is to examine and reveal the perceptual, belief and behavioral characteristics of teachers regarding teaching career steps. In this study, face-to-face survey type was used. The qualitative dimension of the study consists of a semi-structured interview form. An interview is a data collection method conducted face-to-face with at least two people, the interviewer and the interviewee (Erkuş, 2021). In the scientific research literature, there are three different types of interviews: unstructured, semi-structured and structured interviews. Semi-structured interview is an interview method in which the researcher can ask new questions before or during the interview according to the flow. This data collection tool is widely used in qualitative research (Güler et al., 2015).

Findings and Discussion

Quantitative Findings

An independent sample t test was conducted to determine whether there was a significant difference in the scores of the teaching career steps questionnaire according to the gender variable. As a result of the independent sample t test, the difference between the groups' approaches to teaching career steps was not statistically significant [$t(388) = .581, p > .05$].

An independent sample t test was conducted to determine whether there was a significant difference in the scores of the teaching career steps questionnaire according to the grade level variable. As a result of the independent sample t test, the difference between the groups' approaches to teaching career steps was not statistically significant [$t(348) = .410, p > .05$].

One-way variance test was conducted to determine whether there was a significant difference in the scores of the teaching career steps questionnaire according to the age variable. As a result of the one-way analysis of variance, the difference between the groups' approaches to teaching career steps was not statistically significant [$F = 1,119, p > .05$].

One-way variance test analysis was performed to determine whether there was a significant difference in the scores of the teaching career steps questionnaire according to the title variable. As a result of the one-way variance test analysis, the difference between the groups' approaches to teaching career steps was not statistically significant [$F = 1.36, p > .05$].

Qualitative Findings

The responses of the teachers working in public schools regarding the advantages of the new teaching career ladder can be seen. All of the teachers responded that the new teaching career ladder provides economic advantages (f=7). Other responses were career advancement (f=2), personal development (f=1) and getting a title (f=1). Direct quotations from the teachers' views on the "advantages" of the new teaching career ladder are as follows;

Ö1: In its current state, it only makes an economic contribution.

Ö2: It has only made an economic contribution.

Ö3: We can count the teacher's title satisfaction, career advancement, financial benefits and self-improvement as the advantages of the career ladder.

Ö4: It has provided a financial advantage only for head teachers and specialist teachers who have completed their service period, who are successful in the exam or have a postgraduate diploma, and it has not provided any financial advantage for teachers who have not completed their service period and have a postgraduate diploma.

Ö5: I do not think that it has any advantage except for the small financial contribution it provides in the current implementation.

Ö6: It does not provide any advantage except in economic terms. Since it is not a distinctive practice, I think it will provide disadvantages when it does not work correctly in the system.

Ö7: I think it provides a financial contribution and teachers can improve themselves in terms of career steps.

Giriş

Eğitim süreçlerinin temel amacı saptanan eğitim politikaları doğrultusunda yetişmiş insan gücünün katkısıyla ülkeleri refah düzeyine ulaştırarak medeni toplumların oluşturulmasını sağlamaktır. Eğitim ayrıca toplumların geçmişini anlamlandırarak toplumların bugünü ve geleceği arasında değer aktarım görevini üstlenerek insanlığa yararlı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçların somutlaştırılması noktasında en önemli sorumlusu olarak öğretmenler ön plana çıkmaktadır (Yaraş ve Turan, 2021). "1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun (1973) 43. maddesine göre öğretmenlik, devletin eğitim- öğretim ve bununla ilgili yönetsel görevleri üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır" (Resmî Gazete, 1973).

Öğretmenlik mesleğinin, toplum içerisinde özel bir yeri bulunmaktadır ve toplumun hangi kesimden olursa olsun üzerinde öğretmen emeği olmayan bir insan gösterilemez (Ayaş, 2009). Eğitim sürecinin temel unsurlarından biri olan öğretmenler, toplum içinde önemli bir rol oynamakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal değişimlerde de önemli bir rol oynarlar (Şanal, 1999). 21.yüzyılın başlarında ortaya çıkan bilimsel ve teknolojik ilerlemelerle ve değişimlerle birlikte, dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de toplumsal değişimleri hızlandırmıştır. Yaşanan bilimsel ve teknolojik değişimler, eğitim sistemlerinin yeniden güncellenmesi ve düşünülmesini gerektirmektedir. Yaşanılan bu durum aynı zamanda, bireylerin sahip oldukları nitelikleri de etkileyerek değiştirmektedir. Günümüzde yaşanan bu değişimlere paralel olarak, araştırmacı, sorgulayıcı, eleştirel düşünen, sorunlara çözüm üretebilen ve etkili iletişim kurabilen bireylerin yetiştirilmesi zorunlu bir hale gelmiştir (Yenen ve Kılınç, 2018). Bu nedenle bilgi çağında öğrencileri başarılı kılacak donanımlı bireyler olarak yetiştirme temel olarak öğretmenlerin görevidir. Öğretmenlerin bu görevi başarılı bir şekilde

gerçekleştirebilmeleri için hem donanımlı olarak yetiştirilmeye hem de öğretmenlik mesleğini profesyonel bir şekilde gerçekleştirecek koşulların sağlanmasına ihtiyaçları vardır. Diğer bir ifadeyle nitelikli öğrenciler yetiştirme sadece iyi öğretmen yetiştirmeyle ulaşılamayacak aynı zamanda öğretmenlere elverişli çalışma koşullarını da sağlamayı da içeren iki farklı yöne bağlıdır (Özden, 2019).

Örgütlerde çalışma koşullarının öneminin yanı sıra örgüte bağlılık, insan kaynakları yönetimi içerisinde yer alan kariyer algıları açısından önemli görülmekte, okulda öğretimin gerçekleştirilmesinden ve geliştirilmesinden eğitim programlarının uygulanmasına ve kurumların performans düzeylerini de etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara bağlılıkları ve düzeyleriyle bunları etkileyen faktörlerin bilinmesi, öğretmenlerin performanslarının artırılması ve etkili bir şekilde çalışmalarını sağlayacak uygulamaların geliştirilmesi de son derece önemlidir (Zeyrek, 2008).

Bireyler kurum içerisinde kendilerini önemli hissettikleri, geleceklerini o kurumda görebildikleri zaman kuruma olan bağlılıkları da artmaktadır. Kendini örgüte adanmış bireylerinde performanslarının artması beklenir. Öğretmenlerin okullarına bağlılıklarını arttırmanın en önemli yollarından biri de öğretmenin kariyerinde ilerleme fırsatları vermektir. Böylelikle öğretmenin memnuniyet, motivasyon ve kendisine olan saygısı ve güvenini arttırmaya yardımcı olur (Nomer, 2002).

Öğretmenlerin mesleki ilerleme ihtiyaçlarını karşılamak üzere, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlerin araştırma ve incelemeye yönelerek öğretmenlik mesleğiyle ilgili yaşanan yeni ve güncel gelişmeleri takip etmelerini teşvik etme, eğitim sistemindeki öğretmenin işlevini ve verimliliğini arttırmanın yanı sıra mesleki tükenmişliği engellemek ve öğretmenlik mesleğindeki kalitenin artırılması amacıyla birtakım düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemelerden bir tanesi öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıdır. Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB); öğretmen yeterliliklerini sağlamak, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini ve yenilemeleri destekleme bunlarla birlikte mesleki tükenmişlikleri en aza indirgeyerek öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline çevirmeyi amaçlamıştır (Demir, 2011).

Öğretmenlik kariyer basamakları, 2005 yılında Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimlerini düzenlemek ve kariyer yollarını belirlemek amacıyla yapılmış bir girişimdir (Aschenberger, 2012). Ülkemizde bu amaçla ilk olarak 13.08.2005 tarihinde öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik yönetmelik yayınlanmış ardından ilk sınavı 2006 yılında yapılmıştır fakat daha sonra sınavın uygulanmasına devam edilmemiştir. Ardından 12.05.2022 tarihinde yeni bir yönetmelik yayınlanarak bir önceki yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır.

Aşağıda “13.08.2005 tarihli Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğiyle” “12.05.2022 tarihli “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği” Tablo 1’de karşılaştırılmıştır;

Tablo 1.

	Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (13.08.2005)	Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği (12.05.2022)
Amaç	Öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeleri ile ilgili usul ve esasları düzenlemek.	Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmeleri ile öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemelerine ilişkin usul ve esasları düzenlemek.
Hizmet Yılı	Adaylık dönemi hariç Uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl Başöğretmenlik için uzman öğretmenlikte 6 yıl	Uzman öğretmenlik sınavı için aday öğretmenlik dâhil en az 10 yıl Başöğretmen unvanı için uzman öğretmenlikte en az 10 yıl
Sınav Uygulayıcısı	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)	Merkez Sınav Komisyonu
Sınav Yeterlilik Notu	60 puan	70 puan
Muafiyet Durumu	Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayan öğretmenlerin uzman öğretmenlik; doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenlerin ise başöğretmenlik sınavından	Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenler uzman öğretmen unvanı için; doktora eğitimini tamamlayan uzman öğretmenler ise başöğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınavdan

Tablo 1 incelendiğinde hizmet yılı, sınav uygulayıcısı, sınav yeterlilik notlarında değişiklik yapıldığı görülmektedir. Hizmet yılının uzman öğretmenlikte (adaylık dönemi hariç) 7 yıldan aday öğretmenlik dâhil 10 yıla; başöğretmenlik unvanı için uzman öğretmenlikte 6 yıldan 10 yıla çıkarılmıştır. Sınav uygulayıcısı olarak Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) yerini Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Sınav Komisyonuna bıraktığı; sınav yeterlilik notunun 60 puandan 70 puana çıktığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlik kariyer yükselme basamakları yönetmelikleri incelendiğinde uzman ve başöğretmenlerin rol ve sorumluluklarından bahsedilmemiştir. Fakat İngiltere, İskoçya, Avusturya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde bu rol ve sorumluluklar açık ve net bir şekilde tanımlanmıştır (Cil, Cepni ve Besken- Ergisi, 2014).

2005 yılından itibaren gerçekleştirilen çalışmalar, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine odaklanmış ve bu bağlamda (Kaya, 2007; Turan, 2007; Dağlı, 2007; Nartgün ve Ural, 2007; Kızıltaş ve Gündoğdu, 2008; Urfalı, 2008; Boydak Özcan ve Kaya, 2009; Şirin, Erdoğan ve Mülazımoğlu, 2010; Demir, 2011; Bakioğlu ve Banoğlu, 2013; Tosun ve Yengin Sarpkaya, 2014; Kaplan ve Gürkan Gülcan, 2020; Demirkol vd., 2022) öğretmen görüşlerini ele almıştır. Osman Zeyrek (2008), öğretmenlik kariyer basamakları sınavındaki başarı durumlarıyla örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi; Kurt (2007) ise yönetici ve öğretmenlerin 'öğretmenlik kariyer basamakları' uygulamasına yükledikleri anlamlar üzerine; Aschenberger (2012) ise Amerika'da Öğretmen Eğitimi Programı Onay ve Lisans Yönetmeliğiyle (PI34, 2000) Türkiye'de Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Yönetmeliğini (2005) örnek durum şeklinde analiz etme; Tür(2023) ise kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki motivasyonu ile ilişkisini ele alan çalışmalar yapmışlardır. Alan yazınında yapılan çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak öğretmen görüşlerinin ele alındığı bunun yanı sıra çok az bir çalışmanın ise öğretmenlerin mesleki gelişim ve motivasyonlarını ele alan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Yurtdışında öğretmenlik kariyer basamaklarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışmaların ülkemize göre daha eski yıllara kadar gittiği görülmektedir. Rosenholtz ve Smylie (1984) öğretmen maaşlarıyla kariyer basamaklarını ele alan bir çalışma; Husen ve Cody (1985) Amerika Bileşik Devletleri'nin Tennessee Eyaleti'nde uygulanan öğretmen kariyer basamaklarını inceleme; Murphy ve Hart (1986) öğretmen kariyer basamaklarının okul, bölge ve devlet düzeyindeki etkilerini araştırarak öğretmenlik kariyer basamaklarının artıları ve eksileri; Krull (2001) Estonya da öğretmenlerin mesleki gelişimi; Tekleselassie (2005) 1994 yılında Etiyopya Eğitim Federal Bakanlığı tarafından uygulanan kariyer basamaklarını çeşitli yönlerden ele alan bir çalışma; Osei (2008) Gana'nın öğretmen kariyer basamaklarını inceleme; Ghamrawi ve Abu- Tineh (2023) ise Katar da devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin araştırmaya dayanan veri odaklı bir kariyer basamakları sistemini araştırmalarında ele almışlardır.

Yapılan bu araştırmayla birlikte yurt içi ve yurt dışında öğretmenlik kariyer basamaklarıyla ilgili alan yazınına katkıda bulunması ve farklı bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir. Yapılan bu araştırmanın amacı, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik duygu, düşünce ve tutumlarının yanı sıra görüşlerini de incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemleri şu şekilde oluşturulmuş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin yaklaşımları; cinsiyet, yaş, unvan, öğretmenin okulda bulunduğu görev ve görev yaptığı kademe değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlik kariyer basamakları öğretmenler için nasıl avantaj ve dezavantaj sağlamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama aracıyla ilgili kısımlardan ve çalışmalardan bahsedilmiştir. Bu araştırma makalesi çalışmasında yeni öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşlerinin alınması karma yöntem modeliyle ele alınmıştır. Karma yöntem; araştırma problemini anlamak için araştırmacı tarafından nicel ve nitel verilerin toplanıp veri setlerinin birleştirilmesinin sağladığı faydayı kullanarak ortaya çıkardığı sonuçları sosyal, sağlık ve davranış bilimleri alanında kullanılarak yaptığı araştırma yöntemidir (Cresswell, 2021). Bu çalışmada karma yöntem kullanılmasının ana nedeni bütün araştırma türlerinin eksik veya güçlü yönlerinin bulunmasıdır. Ayrıca öğretmenlik kariyer basamaklarının çeşitli yönleri ele alınarak farklı bakış açılarının da araştırmaya eklenip bir bütün halinde ele alınmasına olanak sağladığından karma yöntem modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın temel deseni ise açıklayıcı (explanatory) desendir. Açıklayıcı (explanatory) desende, nicel ve nitel veriler sıralı ve iki aşamalı olacak şekilde toplanır. Öncelikle nicel veriler toplanarak analiz edilir ardından ikinci kısımda ise elde edilen nicel verileri desteklemek ve tamamlamak için nitel veriler toplanarak analiz edilir (Karaoğlu, 2015). Açıklayıcı (explanatory) desenin amacı nicel yöntem ile toplanan verilerin nitel verilerle

desteklenmesi, örneklendirilmesi veya açıklanmasıdır. En önemli avantajlarından biri ise nicel ve nitel çalışmaların farklı zamanlarda yapılmasıdır (Cresswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmanın nicel boyutunu sıklıkla tarama modelinde tercih edilen anket yöntemi kullanılmıştır. Anket, tarama türü araştırmalarda sıklıkla kullanılan ölçme araçlarından biridir. Bu yöntemle birlikte görüşme formları da araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Anket, insanların davranışlarını, tutumlarını, inançlarını ve yaşam koşullarını tanımlamak amacıyla kullanılan veri toplama aracıdır ve genellikle belirli bir dizi sorudan oluşur. (Thomas,1998). Diğer bir tanıma göre anket; bireylerin görüşlerini, tutumlarını, davranışlarını, koşullarını betimleye yönelik birtakım sorulardan oluşan araştırma aracıdır (Akalin, 2018). Anket yöntemi, bireylerin algısal, güdüsel, duygusal, inançsal ve davranışsal özelliklerini doğrudan gözlemlene imkânının olmadığı durumlarda, bu tür özellikleri incelemek için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Borg, Gall ve Gall (1993), Fraenkel ve Wallen (1996), Ekiz (2003), Sümbüloğlu (2000), Karasar (2003), Şimşek ve Yıldırım (2005) gibi akademik kaynaklar, bu yöntemin kullanımını ve önemini vurgulamaktadır. Bu araştırmada anket yönteminin kullanılmasının amacı öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik algısal, inançsal, davranışsal özelliklerini inceleyerek ortaya çıkarmaktır. Yapılan bu çalışmada anket türlerinden yüz yüze anket türü kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunu ise hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuştur. Görüşme ise görüşmecinin ve görüşen olmak üzere en az iki bireyin olduğu yüz yüze yapılan veri toplama yöntemidir (Erkuş, 2021). Bilimsel araştırmalar alan yazınında yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşme olmak üzere birbirinden farklı üç görüşme türü bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının görüşme öncesinde belirlediği veya görüşme esnasında akışa göre yeni sorular sorulabildiği bir görüşme yöntemidir. Bu veri toplama aracı nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Güler vd., 2015). Buradan hareketle yapılan bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak anket, nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Mersin ili sınırları içerisinde devlet okullarında çalışan 23.993 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel örneklem belirleme yöntemi ise tesadüfi örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Tesadüfi örnekleme yönteminin kullanılmasının temel sebebi ise nicel çalışmalarda evreni temsil edebilecek örneklem seçebilmek için kullanılan evrende yer alan her bir birimin eşit seçilme olasılığının olduğu örnekleme yöntemidir (Cresswell, 2021). Bu çalışmanın örneklem büyüklüğü hesaplaması, araştırmacılar için güven seviyesi ve kabul edilebilir hataya göre örneklem büyüklüğü (%95 güvenirlilik derecesi ± 5 güven aralığı ile) hesaplanarak 379 kişi olduğu bulunmuştur. Araştırmanın nicel örneklem grubunu oluşturan, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere anket formları yüz yüze ve rastgele bir şekilde verilmiştir. Araştırmanın nitel örneklem belirleme yönteminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin çalışmada kullanılmasının temel amacı, iyi bir nitel çalışmada olması gereken var olan farklılıkları ortaya koyabilmek amacıyla özellikleri farklı olan bireylerin seçilebilmesidir (Cresswell, 2021). Bu nedenle çalışmada farklılıkları ortaya koyabilmek amacıyla farklı cinsiyet, yaş, kıdem ve ünvanlardaki öğretmenlere yer verilmiştir. Bu araştırmanın örneklem grubunu ise Mersin ilinde çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Tablo 2’de nitel çalışmaya

katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve ünvanlarına yönelik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Nitel Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Kıdem ve Ünvanları

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Cinsiyet	Erkek	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek
Yaş	50	38	40	54	27	27	35
Kıdem	25	15	13	34	5	4	11
Ünvan	Uzman	Uzman	Uzman	Başöğretmen	Öğretmen	Öğretmen	Uzman

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Veri Toplama Aracı

Yapılan çalışmalarda veri toplama araçları ve veri toplama sürecinin nicel ve nitel araştırma süreçleri için ayrı ayrı tanımlanarak ele alınmalı ve her bir ölçme aracının nasıl geliştirildiği, güvenilirlik ve geçerlilik ispatlarının nasıl yapıldığı, varsa pilot uygulamaların sonuçları açıklanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle aşağıda nicel ve nitel araştırma sürecinde veri toplama araçları ve veri toplama süreci, her bir ölçme aracının nasıl geliştirildiği, güvenilirlik ve geçerlilik ispatlarının nasıl yapıldığı ve pilot uygulamaların sonuçları açıklanmıştır.

Araştırmanın Nicel Verileri İçin:

Bu çalışmada nicel verileri elde etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş kapalı uçlu “Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları Anketi” anket soru formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı tasarlanırken ilgili alan yazını taranmış ve belirlenmiş araştırma problemleri çerçevesinde üç akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan görüşmeler çerçevesinde anket taslağı oluşturulmuştur. Bir Türkçe eğitim uzmanından anketin dil açısından incelenmesi amacıyla uzman görüşü istenmiş ve alınan geri dönüt neticesinde anket yenilenmiştir. Anket formunda yer alan soruların katılımcılara uygulanmadan önce bazı tanıdık kişiler tarafından doldurulması faydalı olacağından (Akalin, 2018); hazırlanan anket formu 20 öğretmene uygulanarak sorular test edilmiştir. Yapılan uygulama sonucu alınan geri bildirimler neticesinde tekrardan düzenlenmiştir. Anket son halini alarak uygulanmak için hazır hale getirilmiştir. Öğretmenlik kariyer basamakları için oluşturulan anket formu iki bölümden oluşturulmuştur. Anketin birinci bölümü öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini saptamaya yönelik sorulardan oluşurken; anketin ikinci bölümü ise öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm 5’li likert tipte 38 maddeden oluşmuştur. Anketin puanlaması likert tipte hazırlanmış olup kesinlikle katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, kararsızım 3, katılıyorum 4 ve kesinlikle katılıyorum 5 şeklinde kodlanarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın Nitel Verileri İçin:

Nitel verileri elde etmek amacıyla bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmede kullanılacak sorular belirlenmeden önce, öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik alan yazını taraması yapılmıştır. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme soruları yapılan alan yazın taramasına dayanılarak hazırlanmıştır. Alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşüne başvurularak soru köklerinde ve sayılarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun pilot uygulaması yapıldıktan sonra soru sayısı 5 olarak belirlenmiştir. Sorular “*Öğretmenlikte kariyer sizin için ne anlam ifade ediyor? Yeni öğretmenlik kariyer basamakları hakkındaki genel düşünceleriniz neler? Yeni*

öğretmenlik kariyer basamaklarının öğretmenlere sağlamış olduğu avantajlar sizce nelerdir? Yeni öğretmenlik kariyer basamaklarının öğretmenlere sağlamış olduğu dezavantajlar sizce nelerdir? Öğretmenlik kariyer basamakları dışında önerdiğiniz çözüm önerileriniz var mı? Varsa nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştur. Yapılan bu araştırmada veriler yüz yüze bireysel görüşme kullanılarak toplanmış olup katılımcılardan ses kaydı için izin istenmiştir. Ayrıca anlaşılmayan noktalarda veya daha da somutlaştırma amacıyla "Bu durumu açabilir misiniz, örnek verebilir misiniz?" şeklinde birtakım müdahalelerde de bulunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri için: Araştırmacılar tarafından verileri elde etmek amacıyla hazırlanan anket formları yüz yüze bir şekilde devlet okullarında görev yapan öğretmenlere ve okul idarecilerine dağıtılmış olup ardından teslim alınmıştır. Toplamda 390 adet anket formu elde edilmiş olup tek tek numaralandırılarak kayıt altına almış olup ardından SPSS 25.0 paket programına veri girişleri yapılmıştır. Anket formunda yer alan 38 madde SPSS 25.0 paket programı yardımıyla alfa katsayısı bulunmuştur. Alfa katsayısı, ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirliğine yönelik kestirim elde etmek amacıyla kullanılan istatistiktir (Tavşancıl vd., 2015).

Aşağıda araştırmacılar tarafından oluşturulan "Öğretmenlik Kariyer Basamakları Anketinin" Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizinin sonuçları verilmiştir;

Tablo.2 Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,888	38

Yapılan analiz sonucunda araştırmacılar tarafından geliştirilen anketin Cronbach alfa katsayısı ,888 bulunmuştur. Elde edilen sonuca göre anketin "0.80 <R2 <1.00" güvenilirliği oldukça yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın veri toplama süreci tamamlandıktan sonra elde edilen veriler SPSS 25.0 programına aktarılmış; analiz öncesi ters kodlanan maddeler düzenlenerek normallik analizi testi uygulanmıştır. Tablo 3'te normallik analizi sonucu elde edilen normallik bulguları aşağıda sunulmuştur;

Tablo 3. Normallik Analizi Sonuçları

Anket	Çarpıklık	Standart Hata	Z Çarpıklık	Basıklık	Standart Hata	Z Basıklık
Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları	-,032	,124	-,25	-,194	,247	-,78

Bursal (2019) çarpıklık katsayısı analizi yapılarak elde edilen verilerin normal dağılım olup olmadığı kararını verebilmek için analiz sonucu elde edilen standart hatanın (S.H.) çarpıklık katsayısı (Ç.K.) değerine bölünerek elde edilen değer $\alpha=0,05$ (anlamlılık düzeyi) için (Çarpıklık Katsayısı/Standart Hata) <1,96" ise dağılım normaldir ve normal dağılımda parametrik testler kullanılmalıdır (Aydoğan vd.,2022). Bu çalışmada elde edilen çarpıklık katsayısı değeri (Ç.K) elde edilen standart hataya (S.H.) bölünerek bir değerle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, $\alpha=0,05$ (anlamlılık düzeyi) için yapılmıştır. Elde edilen değer (Ç.K./S.H.) 1,96'dan küçük olduğundan veri dağılımının normal olduğu sonucuna varıldığından bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi parametrik testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri için:

Nitel araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik görüşleri 4 aşamada ele alınmıştır. Birinci adımda adlandırma-kodlama ikinci adımda tema geliştirme, üçüncü adımda güvenilirlik ve geçerliliği sağlama, dördüncü adımda raporlaştırma şeklindedir. Nitel veri analizi öncesinde (Ö1, Ö2,Ö7) her katılımcıyı temsil edecek şekilde kodlar verilmiştir. Katılımcıların görüşleriyle elde edilen veriler kodlar, kategori ve temalar oluşturularak ele alınmıştır. Araştırmanın elde edilen nitel verilerini analiz etmek için bilgisayarlı yöntem olan MAXQDA 2020 PRO paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemi Tablo 4'te özetlenmiştir;

Tablo 4. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın Yönetimi		
	Nicel Boyut	Nitel Boyut
Veri Toplama Araçları	Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları Anketi	Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu
Evren ve Örneklem	Tesadüfi Örneklem Yoluyla Seçilen Mersin de Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenler	Maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiş çeşitli branşlarda ve farklı kariyer basamaklarında olan Mersin de Devlet Okullarında Çalışan 7 öğretmen
Geçerlik	Uzman Değerlendirilmesi	Uzman İncelemesi, Katılımcı Teyidi, Aktarılabilirlik, Maksimum Çeşitlilik Örneklem
Güvenirlik	Cronbach Alpha, Bilgisayarla Veri Analizi	Bilgisayarla Veri Analizi, Uzman İncelemesi, Katılımcı İfadelerini Doğrudan Alıntılama, Ham Verilerle Karşılaştırma
Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi	Etik Kurul Onayı, SPSS 25.0 Programı ile Bağımsız T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	MAXQDA 2020 Pro Yüz Yüze ve Çevrimiçi Görüşmeler İçerik Analizi ↓ Kod Analizi ↓ Temalar ↓ Bulguların Katılımcıların İfadeleri ile Desteklenerek Sunulması

Bulgular

Nicel Bulgular

Aşağıdaki tablolarda araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir;

Tablo 5. Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları Anketi Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Anket	Cinsiyet	N	\bar{x}	Sd	t	df	p
Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları	Erkek	183	103,90	23,53	,581	388	.562
	Kadın	207	102,57	21,74			

Tablo 5'te yeni öğretmenlik kariyer basamakları anketinin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda grupların öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin yaklaşımları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [t (388) = .581, p>.05].

Tablo 6. Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları Anketi Görev Yaptığı Kademe Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Anket	Kademe	N	\bar{x}	Sd	t	df	p
Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları	İlkokul	204	103,55	21,35	,410	348	.682
	Ortaöğretim	146	102,55	24,23			

Tablo 6'da öğretmenlik kariyer basamakları anketinin puanlarının görev yaptığı kademe değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda grupların öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin yaklaşımları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [t (348) = .410, p>.05].

Tablo 7. Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları Anketi Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (Anova) Testi Sonuçları

Anket	Grup	n	\bar{x}	ss	F	p
Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları	20-25	4	113,75	8,38	1,119	,350
	26-30	67	101,91	21,01		
	31-35	83	103,13	22,05		
	36-40	89	103,38	20,99		
	41-45	84	106,79	23,89		
	46-50	35	101,68	22,65		
	50 ve üzeri	28	95,42	28,60		
	Toplam	390	103,19	22,58		

Tablo 7'de öğretmenlik kariyer basamakları anketi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans testi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin yaklaşımları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [F= 1,119, p>.05].

Tablo 8. Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları Anketi Unvan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (Anova) Testi Sonuçları

Anket	Grup	n	\bar{x}	ss	F	p
Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları	Öğretmen	179	101,37	22,52	1,36	,257
	Uzman Öğretmen	192	105,10	22,20		
	Başöğretmen	19	100,94	26,43		
	Toplam	390	103,19	22,59		

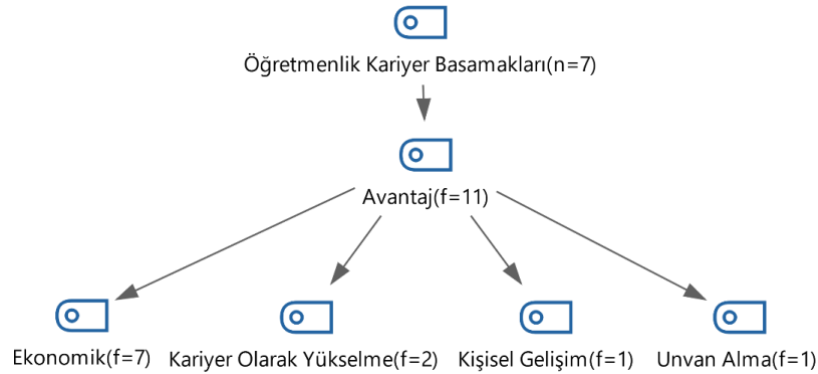
Tablo 8’de öğretmenlik kariyer basamakları anketinin puanlarının unvan değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans testi analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans testi analizi sonucunda grupların öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin yaklaşımları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [$F = 1.36, p > .05$].

Tablo 9. Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları Anketi Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (Anova) Testi Sonuçları

Anket	Grup	n	\bar{x}	ss	F	p
Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları	Müdür	9	101,37	22,52	1,36	,257
	Müdür	20	105,10	22,20		
	Yardımcısı					
	Öğretmen	361	100,94	26,43		
	Toplam	390	103,19	22,59		

Tablo 9’da öğretmenlik kariyer basamakları anketinin puanlarının öğretmenin okuldaki görevi değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans testi analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonucunda grupların öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin yaklaşımları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [$F = 1.36, p > .05$].

Nitel Bulgular



Şekil 1. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının Avantajları

Şekil 1’de devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin yeni öğretmenlik kariyer basamaklarının avantajlarına ilişkin vermiş oldukları yanıtlar görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı yeni öğretmenlik kariyer basamaklarının ekonomik ($f=7$) olarak avantaj sağladığı yanıtını vermişlerdir. Diğer yanıtlar ise kariyer olarak yükselme ($f=2$), kişisel gelişim ($f=1$) ve unvan alma ($f=1$) şeklindedir. Öğretmenlerin yeni öğretmenlik kariyer basamaklarının “avantajlarına” yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir;

Ö1: *Şu an ki durumuyla sadece ekonomik bir katkı sağlamaktadır.*

Ö2: *Sadece ekonomik anlamda bir katkı sunmuştur.*

Ö3: *Öğretmenin unvan tatminliğini, kariyer olarak yükselmesini, maddi olarak ek getirisini ve kendini geliştirmeye çalışmasını kariyer basamaklarının sağladığı avantajlar olarak sayabiliriz.*

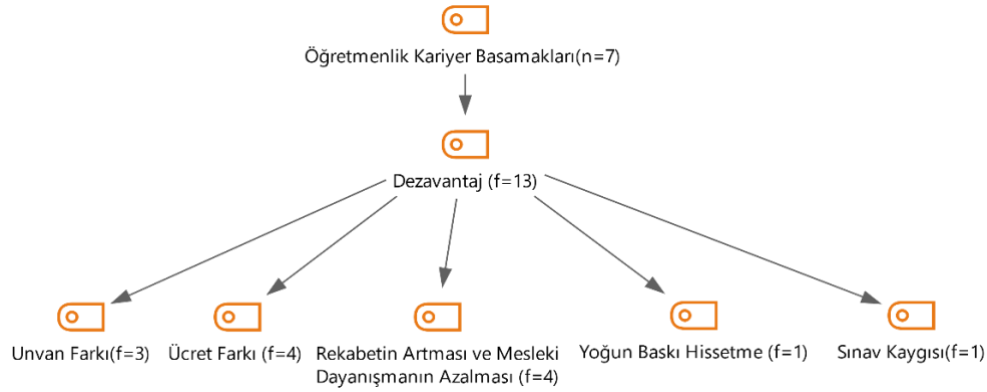
Ö4: *Yalnızca hizmet süresini doldurmuş olmak koşuluyla, sınavda başarılı olan ya da lisansüstü diploması bulunan başöğretmen ve uzman öğretmenlere maddi anlamda bir avantaj sağlamış, hizmet*

süresini dolduramamış ve lisansüstü diplomaya sahip öğretmene de hiçbir maddi avantaj sağlamamıştır.

Ö5: Şu an ki uygulama şekliyle maddi anlamda sağladığı ufak katkı haricinde bir avantajı olduğunu düşünmüyorum.

Ö6: Tam anlamıyla ekonomik anlam haricinde herhangi bir avantaj sağlamıyor. Ayırt edici bir uygulama olmadığı için sisteminde doğru işlemediğinde dezavantaj sağlayacağını düşünüyorum.

Ö7: Maddi anlamda bir katkı sağladığını ve kariyer basamakları açısından öğretmenlerin kendilerini geliştirebileceklerini düşünüyorum.



Şekil 2. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Dezavantajları

Şekil 2’de devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin yeni öğretmenlik kariyer basamaklarının dezavantajlarına ilişkin vermiş oldukları yanıtlar görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretmenlik kariyer basamaklarının ücret farkı (f=4), rekabetin artması ve mesleki dayanışmanın azalmasının (f=4) dezavantaj sağladığı yanıtını vermişlerdir. Diğer yanıtlar ise unvan farkı (f=3), yoğun baskı hissetme (f=1) ve sınav kaygısı (f=1) şeklindedir.

Öğretmenlerin yeni öğretmenlik kariyer basamaklarının “dezavantajlarına” yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir;

Ö1: Öğretmenler bu süreç içinde kendilerini yoğun bir baskı altında hissetmekte ve bu durum motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Kariyer basamağı sınav dönemlerinde bu baskı daha da artmakta olup, sınavı kazanamama kaygısı ve bu durumun öğrencilere yansımaları daha olumsuz olmaktadır.

Ö2: Öğretmenler arasında hizmet yılına bağlı olarak oluşan maaş farkının kariyer olarak da desteklenerek daha da açılması bir dezavantajdır. Elde ediliş şekli sadece hizmet yılına bağlı olan bir etiketin diğerleri tarafından itibar görmesi mümkün görünmemektedir.

Ö3: Öğretmenlik kariyer basamaklarındaki ölçütler unvan ve ücret farkına neden olduğu için; öğretmenler arası yarışa ve rekabete yol açabilir, mesleki dayanışmayı zedeleyebilir ve öğretmenler arası güven problemi oluşturabilir.

Ö4: En az 10 yıllık hizmet süresini tamamlamış öğretmenlerin uzman öğretmen, 20 yıllık hizmet süresini tamamlamış öğretmenlerin ise baş öğretmen kategorisinde sınava girmeye hak kazanması yüksek lisans ve doktora mezunu olan bir öğretmenin en az 10 yıllık hizmet süresi olmak şartıyla, öğretmenler arasında doğrudan maddi bir ayırım oluşturmuştur.

Ö5: Sınav sistemindeki eksiklikler ve uygulamadaki aksaklıklar nedeniyle özellikle kıdem açısından yeni olan öğretmenlerin haksız bir şekilde dezavantajlı konuma düşüyor. Yapılan işte veya performansta

herhangi bir fark olmamasına, aynı düzeyde sınıflarda ders verilmesine rağmen unvan ve maaş farkı öğretmenler arasında haksız bir ayrışmaya sebebiyet veriyor.

Ö6: Daha donanımlı az yıl çalışmış öğretmenin genelin yapabileceği bir sınavla sadece yılını dolduran öğretmenlerin yanında uzmanlık ve başöğretmen olamayı maddi ve manevi hakkını alamaması.

Ö7: Öğretmenler arasında rekabeti arttıracak ve mesleki dayanışmayı azaltabileceğini düşünüyorum.

Buna göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yeni öğretmenlik kariyer basamaklarının ekonomik anlamda avantaj sağladığını düşünmekle birlikte aynı zamanda ücret farkını bir dezavantaj olarak gördükleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenler bir diğer dezavantaj olarak öğretmenlik kariyer basamaklarının rekabeti arttırarak mesleki dayanışmayı azalttığını ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin “Yeni Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına” yönelik duygu, düşünce, tutum ve görüşleri ele alınmıştır. Karma yöntemli bu araştırmada nicel boyut 390 öğretmenle; nitel boyut 7 öğretmenle ele alınmış olup araştırmanın örneklemini Akdeniz Bölgesi’nde bulunan ve devlet okullarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda ele alınıp tartışılmıştır.

Yapılan araştırmanın sonucuna göre öğretmenlik kariyer basamaklarının cinsiyet, yaş, unvan, öğretmenin okulda bulunduğu görev ve öğretmenin görev yaptığı kademe değişkenlerine göre anlamlı derecede bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik yönelik duygu, düşünce ve tutumlarının benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Dağlı (2007) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlik kariyer basamakları sistemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tamamı yeni öğretmenlik kariyer basamaklarının “ekonomik” olarak avantaj sağladığı yanıtını verirken; öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni öğretmenlik kariyer basamaklarını “ücret farkı” ve “rekabetin artması ve mesleki dayanışmanın azalmasının” dezavantaj olduğu yanıtını vermişlerdir. Önceki çalışmalarda Futrell (1986) kariyer gelişimi basamaklarında bireysel başarının vurgulanması gerektiğini, her öğretmenin diğer öğretmenlerin performansından bağımsız bir şekilde ilerleme potansiyeline sahip olduğunu böylelikle öğretmenlerin birbirini rakip olarak görme, ilerlemesinin önünde bir engel olarak görme nedenlerini ortadan kaldırmak gerektiğini ayrıca iyi bir öğretmen kariyer programının öğretmenlerin öğretim becerilerinin sürekli olarak artmasına katkıda bulunarak öğretim hizmetlerinin kalitesini arttırmada katkıda bulunacağını; Firestone ve Pennell (1993), kariyer basamaklarının ve öğretmenlik mentorluk programlarının rekabetçi yönlerinin güçlü olmadığı durumlarda öğretmenlerin yakın iş birliği içerisinde bulunma, görev-rol paylaşımına katkı sağladığını; Bilim Emekçileri Sendikası (2005), Türk Eğitim Sendikası (2005) ve Çelikten (2008) maaş ve unvan farklılıklarından kaynaklı öğretmenler arasında problemlerin yaşanabileceği, mesleki dayanışma ve yardımlaşmanın yerini rekabetin yer alması öğretmenler arasındaki güven ilişkisinin zedeleyeceğini öne sürmüştür. Bir diğer boyut ise kariyer basamaklarında maaşlarla ilgilidir ve maaşlar her adımda öğretmenlerin ihtiyaç duymuş olduğu çaba düzeyini yansıtmalıdır (UNESCO, 2019). Örneğin Ekvador'daki

öğretmenler ücret farkının mali teşviklerin yetersiz olmasından kaynaklı sonraki kariyer basamaklarına başvurmaktan kaçındığını ifade etmiştir (Fajardo-Dack, 2016). Benzer şekilde Güney Afrikalı öğretmenlerin bir sonraki kariyer basamağına sorumluluklarla maaş artışının doğrusal olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir (Richard, 2021). Ghamrawi ve Abu-Tineh (2023) Katar da devlet okulunda yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kariyer basamaklarını ekonomik açıdan değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgular literatürle örtüşmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kariyer basamaklarını ekonomik anlamda değerlendirdikleri aynı zamanda bu ekonomik farkın öğretmenler arasında rekabeti arttırdığı ve mesleki dayanışmayı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma doğrultusunda yapılabilecek öneriler aşağıda şu şekilde yapılabilir;

- Kariyer basamaklarında öğretmenlerin görev ve sorumlulukları açık bir şekilde belirtilmelidir.
- Kariyer basamakları tek yönlü olmayıp objektif çok yönlü bir değerlendirme (bilimsel yayın, proje, kariyer gelişim planı hazırlama, akademik bir kurs bitirme gibi) ile alınmalıdır.
- Kariyer programlarının rekabeti desteklemek yerine öğretmenler arasındaki iş birliğini, öğretim kalitesini arttırıcı uygulamalar içermesi ve teşvik edici olması önemlidir.
- Kariyer basamakları öğretmenlere sadece maddi olarak değil aynı zamanda prestij açısından da katkıda bulunan bir şekilde düzenlenmelidir.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma herhangi bir destek almamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasıyla ilgili olarak herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

KAYNAKÇA

- Akalın, M. (2018). Anket: Örnek Açıklamalarıyla Sosyal Bilimlerde Araştırma Tekniği. Seçkin Yayıncılık.
- Aschenberger K. (2012). Dynamics of policy formation in turkey and the u.s.: a comparative case study of two reform initiatives, Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ayaş, A. (2009). Öğretmenlik Mesleğinin Önemi ve Öğretmen Yetiştirmede Güncel Sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Aydoğan, M., Karatepe, R. ve Yanpar Yelken, T. (2022). Üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarıyla 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 1578-1597. DOI: 10.17679/inuefd.1132893

- Bakioğlu, A. ve Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 28-55.
- Boydak Özcan ve Kaya, K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 97-112.
- Bursal (2019), SPSS ile Temel Veri Analizleri, SPSS ile Normallik Varsayımı Analizi ve Uç Değer Tespiti. Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (20. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cil, E., Cepni, S., ve Besken-Ergisi, M. (2014). Teaching profession career ladder programme in Turkey: implementation, outcomes and challenges. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 237–258. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882307>
- Cresswell, J. (2021). Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş (Çev. M. Sözbilir). Pegem Yayınları.
- Cresswell, J. W. ve Plano Clarck, V. L. (2011). Designing and Conducting Mixed Methods Research (2. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 189-198.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184– 197.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.
- Edgar K. (2001) Teacher professional development in Estonia: Theory and practice, *European Journal of Teacher Education*, 24:2, 99-113, DOI: [10.1080/02619760120095516](https://doi.org/10.1080/02619760120095516)
- Erkuş, A. (2021). Bilimsel Araştırma Süreci (7. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Fajardo-Dack, T. M. (2016). Teacher disempowerment in the education system of ecuador. *World Journal of Education*, 6(3), 82-89.
- Firestone, W. A. and Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525. <https://doi.org/10.2307/1170498>
- Futrell, M. (1986) "Career ladders: An NEA perspective." *Teacher Education Quarterly* 13, no. 4 (1986): 60–64.
- Ghamrawi ve Tineh A. (2023). A flat profession? Developing an evidence-based career ladder by teachers for teachers–A case study. *Heliyon Volume 9, Issue 4*, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15037>. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844023022442>).
- Gündoğdu, K. ve Kızıldaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 363-388.

- Husen, P., & Cody, C. (1985). The Tennessee better schools program: The career ladder. *School Organisation*, 5(4), 357–364. doi:10.1080/0260136850050409
- Kaplan, İ. ve Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Karoğlu, A. (2015). Öğretim teknolojileri alanında karma yöntem çalışmaları analizi: 2005-2015 arası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 353-369.
- Kaya, K. (2007). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri, Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Kocacık, F. (2003). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 27, No: 1, 1- 10.
- Kurt, M (2007). Öğretmen ve yöneticilerin 'öğretmenlik kariyer basamakları' uygulamasına yükledikleri anlamlar, Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973,14 Haziran) *Resmî Gazete* (Sayı: 14574).
- Murphy, Michael J., and Ann Weaver Hart. "Career ladder reforms." *Teacher Education Quarterly* 13, no. 4 (1986): 51–59.
- Nartgün, Ş. S. ve Ural, İ. (2007). Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).
- Nomer, B. (2002). Öğretmenlerin kariyer gelişimini etkileyen faktörler. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Osei, G.M. (2008). Career ladder policy for teachers: The case of Ghana. *Int Rev Educ* 54, 5–31 <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9071-y>
- Özdemir, T. Y., Doğan, A. ve Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11 (2), 53-67.
- Özden, Y. (2019). Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler. Pegem Yayınları.
- Richard, M. M. (2021). The impact of micro teaching lessons on teacher professional skills: some reflections from south african student teachers. *International Journal of Higher Education*, 10(2), 164-171.
- Rosenholtz, S. J., & Smylie, M. A. (1984). Teacher Compensation and Career Ladders. *The Elementary School Journal*, 85(2), 149–166.
- Silman, T., & Glazerman, S. (2009). Teacher bonuses for extra work: A profile of Missouri's career ladder program. *Mathematica Policy Research, Inc.*
- Şanal, A. G. M. (1999). Toplumsal değişim süreci içerisinde öğretmenler ve öğretmen rollerindeki değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 53-64.
- Şirin, E. F., Erdoğan, M. ve Mülazımoğlu, O. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-68.
- Tavşancıl, E. (2015). Psikolojik Test ve Değerleme. Nobel Yayınları.

- Tekleselassie, A. A. (2005). *Teachers' career ladder policy in Ethiopia: an opportunity for professional growth or "a stick disguised as a carrot?"* *International Journal of Educational Development*, 25(6), 618–636. doi: 10.1016/j.ijedudev.2004.11.0
- Thomas, R. M. (1998). *Conducting educational research: A comparative view*. Greenwood Publishing Group.
- Tosun, I. ve Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Turan, B. (2007). Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi, Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Tür, F. (2023). Kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki motivasyonu ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Türk Eğitim Derneği (2009). Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor. Ankara: TEV.
- Türk Eğitim Sendikası (2005). Millî Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğü'nün öğretmen kariyer basamaklarına uygulamasına ilişkin görüş yazısı.
- UNESCO (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience*. Available: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372505>
- Urfalı, P. (2008). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri- Eskişehir ili örneği. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yaraş, Z., ve Turan, M. (2021). Sorunlar ve çözümler bağlamında öğretmenlik mesleği. *Journal of National Education*, 50(232), 383–405. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.763393>
- Yenen, E. T. ve Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (4), 2767-2787.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (12.Baskı). Seçkin Yayıncılık
- Zeyrek, O. A. (2008). Millî Eğitim Bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Ethical Challenges with Personalized Avatars in Higher Education of the Metaverse Era

Nurten GÜNDÜZ^a Mehmet SİNCAR^b

Abstract

One of the first revolutions of Web 3.0 technology has been the metaverse, which is an alternative world formation where people can experience three-dimensional virtual realities through their avatars. The only way for higher education to survive in the metaverse era is to do an in-depth examination of the current situation and create strategies, regulations, and policies for all segments of this novice field considering also the ethical challenges it will bring to humanity. In a metaverse environment, there will be personalized avatars that represent real people, and in a university setting with virtual classes held in the metaverse, many ethical dilemmas and moral concerns can develop due to the utilization of avatars. The study narrowed its attention to examining these ethical issues raised by avatar customization and potential solutions to design a healthy metaverse in higher education. The study conducted an in-depth exploration with fourteen higher education lecturers, who are also key people specialized in the metaverse and web 3.0 technologies. The data obtained from the interviews were clustered under seven thematic nodes including anonymous identities; socially equal & diverse avatars; avatar policy; honesty & transparency; non-resemblance with the physical realities; avatar clothes codes; and avatars' intellectual property.

Key Words: Avatar, Ethics, Metaverse, Higher Education, Metaverse Universities

^a **Corresponding Author:** Lec., Gaziantep University, Faculty of Education, Gaziantep, Türkiye. E-mail: nrtnutar@gmail.com ORCID: 0000-0003-3684-1920

^b Prof. Dr., Gaziantep University, Faculty of Education, Gaziantep, Türkiye. E-mail: mehmetsincar@yahoo.com ORCID: 0000-0002-4979-5014

Citation: Gündüz, N. & Sincar, M. (2024). Ethical challenges with personalized avatars in higher education of the Metaverse era. *Istanbul Sabahattin Zaim Universitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 74-96. 10.46423/izujed.1378968

Metaverse Çağının Yükseköğretiminde Kişiselleştirilmiş Avatarlarla İlgili Etik Zorluklar

Öz

Web 3.0 teknolojisinin ilk devrimlerinden biri, insanların avatarları aracılığıyla üç boyutlu sanal gerçeklikleri deneyimleyebildikleri alternatif bir dünya oluşumu olarak görülebilecek olan metaverse olmuştur. Yükseköğretimde metaverse çağında ayakta kalabilmesinin tek yolu, mevcut durumun derinlemesine bir incelemesini yapmak ve insanlığa getireceği etik zorlukları da göz önünde bulundurarak bu yeni alanın tüm segmentleri için stratejiler, düzenlemeler ve politikalar oluşturmaktır. Bir metaverse ortamında, gerçek insanları temsil eden kişiselleştirilmiş avatarlar söz konusudur ve metaverse'de sanal derslerin yapıldığı bir üniversite ortamında, avatarların kullanımı nedeniyle birçok etik ikilem ve ahlaki kaygı gelişebilir. Çalışma, avatar özelleştirmesinin ortaya çıkardığı bu etik sorunları ve yükseköğretimde etik temelli, sağlıklı bir metaverse tasarlamak için potansiyel çözümleri incelemeye odaklanmıştır. Çalışma, aynı zamanda metaverse ve web 3.0 teknolojileri konusunda uzmanlaşmış kilit kişiler olan on dört yükseköğretim öğretim görevlisi ile derinlemesine bir araştırma yürütmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler, anonim kimlikler; sosyal eşitliğin ve çeşitliliğin saplandığı avatarlar; avatar politikası; dürüstlük ve şeffaflık; fiziksel gerçekliklerle benzerlik göstermeme; avatar kıyafet kodları ve avatarların fikri mülkiyeti olmak üzere yedi tematik düşünüm altında kümelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Avatar, Etik, Metaverse, Yükseköğretim, Metaverse Üniversiteler

'One of the definitions of sanity is the ability to tell real from unreal. Soon we'll need a new definition.'

Alvin Toffler

Introduction

The first metaverse experiences, when humanity could only interact with legless cartoon avatars for a limited range of activities, are evolving into extraordinary meta-universes in time when they can engage in more complex activities, where realistic human-looking avatars can interact more, create virtual environments with smell, feel, and sound, and push the boundaries of imagination. The metaverse technology, which is advancing at an unstoppable pace in this direction, will not only affect humanity in many dimensions such as social life, business life, entertainment style, and trade method, but also will have the potential to force a serious transformation in education life, to trivialize the concepts of time and space, and to change learning contents and methods, and to spark revolutions that perhaps even completely alter how people view education.

The integration of computers into our lives has changed how people access information, and how they conduct their academic lives. The long and relatively sluggish educational journey of human beings from stone tablets to computer screens has gained a dizzying pace and has undergone radical changes after technological advances such as computers and the internet. Moor (2001), one of the pioneers of computer ethics, stated that the computer revolution must be divided into three phases: The first one of these is the period that Moor calls the entry stage,

covering the post-World War II period and the 1970s when only the upper class in developed countries had access to technological tools that were not very user-friendly and could be considered experimental. The author asserts that the second stage, stretching from the 1980s to the 2000s, was the period of expansion when computer technology was more accessible to the public, and having these tools became a necessity and prestige, and computer tools and equipment entered our homes and classrooms. According to Moor, after the two stages we left behind, the third phase, the power stage, which is the most significant and interesting part of the computer revolution, was achieved in the 2000s and the test of humanity with technology has just begun. The author emphasizes that the power stage brings many contradictions, uncertainties, and large-scale social, political, legal, and ethical questions and issues. Now, the ethical problems that computer and internet technologies will cause in education have become much more complex and critical.

With the metaverse technology, where the boundaries between reality and virtual are removed, this ethical contradiction and complexity will increase even more. In the later stages of the metaverse, more realistic, more human-like avatars, and more machine-like humans lost in virtual worlds will gradually lift the veil between reality and fiction, physical and virtual universe by creating deep ethical problems. The growth of the metaverse and its influence on educational organizations are regarded to pose challenges for institutions in a broad range of areas, encompassing integrity, privacy, security, accessibility, equality, perception of identity, and sociability (Brunnbauer, 2022; Li et al., 2022). As numerous researchers concurred that a metaverse era devoid of rules, moral and ethical codes would be detrimental to society (Kshetri, 2022; Zallio & Clarkson, 2022; 2023; Bibri & Allam, 2022; Spence, 2008; Brunnbauer, 2022; Fernandez & Hui, 2022; Kaddoura & Al Hussein, 2023; Li et al., 2022; Dayarathna, 2022) the only chance of surviving the metaverse originated crises for educational institutions is to do a thorough analysis of the present scenario and devise plans, rules, and policies for metaverse platforms.

Literature Review

The Metaverse

It is pertinent to emphasize that there is no uniform definition of the term 'metaverse' that is acknowledged by all entities and associations. Instead, diverse definitions are provided by various institutions and organizations in accordance with their own viewpoints, remarks, and visions. In a comparable vein district academic communities are far from coming to an agreement, and their interpretations of the metaverse vary depending on whether they approach it from a technical or theoretical angle (Li et al., 2022; Cho et al. 2023; Lee et al., 2021; Clemens, 2022). The metaverse is a technological realm that is generally comparable to the World Wide Web but does not have a single owner, definition, or founder (Ball, 2022). To Geping (2022), the metaverse is the pinnacle of virtual immersion technology and this online world space parallel to the real world is gradually opening up a more practical environment for human advancement. Clemens (2022) asserted that the metaverse, which could be characterized as virtual spaces where individuals can interact and communicate, is an open system where people can create and share content without regard to any particular format. While Nadella, the CEO of Microsoft, defined the metaverse as "a platform that will turn the whole world into an application tent", Zuckerberg, The CEO of Meta, addressed it as an

inclusive virtual reality that offers individuals the opportunity to experience social life together in an environment where physical distance is not an obstacle (Clemens, 2022, p.30). Especially in the first years of the metaverse studies, it was a word used instead of virtual universes in the literature, but in some researches in the following years, the metaverse has a more complex meaning far beyond virtual universes (Cho et al., 2023). To Cho, the metaverse is not just a virtual world, but a new world that expresses the combination of physical and virtual worlds as a result of artificial intelligence, augmented reality, and the Internet of Things, a reflection of advanced, immersive technologies.

It is possible to observe the disparities in the definition of the metaverse while determining its birth and history. Similarly, pertaining to whether they approach the metaverse from a technological, philosophical, literary, sociological, or economic perspective, many researchers give various dates as the inception of the metaverse. Lee et al. (2021) took Dungeons & Dragons, an interactive board game from the book of the same name published in 1974, as a starting point, also stating that the metaverse went through four different periods until it reached its present form. The authors who put forward the metaverse have reached the current infrastructure by passing through four transformation phases including "the era of literature, the era of text-based interactive games, the era of virtual open worlds & multiplayer online games (mmog), and the era of immersive virtual environments in mobile phones & wearables" (p.5) stated that the event that triggers each transition phase is a new technological advancement such as the discovery of the internet, dissemination to large masses or 3D graphic design.

On the other hand, there are also researchers who take some technological revolutions as a birth in the historical adventure of the metaverse. Huynh-The et al. (2022) and Frey (2021) take the year 1991, the invention of the internet, as the starting point in the time map of the metaverse. Another author, who looks at the history of the metaverse from a technological perspective, Marr (2022) states that the metaverse actually started in the 1970s, long before the advent of the internet, when the MIT company created Aspen Movie Map, which allowed its users to participate in a virtual tour created by computer simulation. The author emphasized that this event marks the first time people used virtual reality technology. Tekin (2022), on the other hand, approaching the invention of the metaverse with a similar point of view, but taking the initial phase back about a century and a half, claimed that the stereoscope device, which was invented by British physicist and mathematician Charles Wheatstone in 1838 and can create 3D images, actually laid the foundation for today's metaverse technologies such as augmented reality, virtual reality and mixed reality.

The phenomenon of the metaverse, which sometimes creates the imagination of a utopian paradise and sometimes a dystopian hell, has entered our dreams and minds long before it entered our lives with the pens of science fiction writers and the shots of master directors. Although the universal definition of the metaverse, its starting point, and whether it is a devil or an angel is a debated topic in academic circles, the common point that all parties agree on is the belief that the metaverse will be the "big bang of the digital age" (Lee et al., 2021, p.1).

Avatars

The Sanskrit term avatar which was originally used in Indian culture for temporary characters that Gods from heaven take on while roaming on earth (Kahraman,2022) has currently been employed to refer to digital personas, alter egos, or web-based identities that are created by the users for their online self-representations in virtual environments allowing them to establish presence through social interaction and agency (Tseng et.al.,2013; Owens, 2012; Davis et. al., 2009; Peterson,2005; Araullo, 2013; Nowak,2004). Through the avatars, individuals behind the screens have the power to represent their physical entities in three-dimensional cyberspace. The avatar serves as a conduit between the user and the community and a tool for social interaction, customizing an avatar and using multidimensional ways to interact are supplementary features that affect social awareness and presence in the virtual worlds as also incorporating a visual cue for the physical location of that presence in virtual cyberspace (Bailenson, 2008; Hayes Jr, 2014; Dickey, 2005; Nisiotis,2015;).

The contemporary usage of the term avatar meaning online identities was first coined in 1986, within an online game 'Habitat' which was defined as a 'multi-participant online virtual environment' and after several years, in 1992, was reutilized in the well-known novel 'Snow Crash' of Neil Stephenson, who is eponymist of the metaverse (Ball, 2022,p.18-19; Stephenson,1992). An avatar was originally conveyed via text, notably names, in earlier iterations of virtual worlds and users applied names like Digitalman or Daurtvayder to identify themselves (Araullo,2013). In comparatively more modern versions of avatars, three-dimensional cartoon avatars with a limited band of actions were created. Following the second level, avatars got more potential as they had a wider range of activities including walking, running, jumping, flying (Hew & Cheung, 2010), and using facial expressions showing their feelings (Wankel & Kingley, 2009; Moore et al.,2007; Tseng et.al, 2013). In the present situation, avatars are more realistic and human-like and have more social and physical abilities to engage in virtual environments. Perhaps the most significant technological advance will take place when avatars can travel seamlessly between the realms and every person in the actual world will be required to have at least one avatar representation (Wankel & Kingsly, 2009; Moor, 2001). The evolution of avatars will gain a pace in the following years precluding distinguishing digital twins of users in the metaverse from physical human beings in the real world, and the difference between the first, experimental avatars and the meta-human avatars of the future will be like the gap between primitive australopithecus africanus and modern homo-sapiens.

Deindividuation Theories and Proteus Effect

The term deindividuation which was coined by Festinger, Pepitone, and Newcomb (1952) was initially used to refer to a situation where persons exhibit antisocial and uninhibited behaviours in groups when they are anonymous and are not considered separate individuals. Following Festinger et. al., a few deindividuation theories were introduced comprising Diener's (1977) model which profounds the lack of self-awareness and self-evaluation in a deindividualized situation lead to increased uninhibited behaviours as people are not aware of their actions' results and have no feeling of responsibility; and Reicher's (1995) Social

Identity Model of Deindividuation Effects (SIDE) theory which suggests three primary root causes for deindividuation including group absorption, anonymity, and diminished identifiability (self-awareness and self-regulation).

Although the deindividuation theories could be slightly differentiated to the researchers who developed them, the common ground that all the deindividuation studies had a consensus on was that the increased anonymity and undifferentiation have a high relationship with non-restrained, antisocial, unethical, and uninhibited actions (Fengister et.al., 1952; Zimbardo, 1969; Cannavale et. al. 1970; Watson, 1973, Diener, 1977; Reicher, 1995; Nadler et.al.,1982). In other words, the more identifiable the individuals are, the more conscious behaviours they act in society; otherwise, if people know that they can conceal their identity, they are more likely to perform implacable, irresponsible, and nonrestraint acts. Johnson & Downing's (1979) study on the effects of deindividuation on human behaviour is one the well-known examples revealing how individuals can exhibit more brutal actions when they are anonymous. In their study, the subjects in clothes similar to Ku Klux Klan outfits in which they could conceal their appearances gave considerably longer electro-shocks than those wearing nursing uniforms.

In brief, various samples in the literature approve that deindividuated people are more inclined to commit socially unacceptable, harmful, and unconstrained acts as the mental process that would ordinarily restrain their conduct in social situations and force them to comply with social norms has been eliminated. Online platforms and avatars that provide high anonymity, on the flip side, are like the digital counterparts and gloomy rooms that create deindividuated situations for individuals and as a consequence have the potential to spark off unethical and incontinent actions (Yee & Bailenson, 2007).

Another theory that needs to be addressed within the scope of avatar-focused ethical debates is the proteus effect that argues our behaviour and identities in the real world are significantly influenced by the appearance or conduct of avatars. The notion of 'Proteus' is originally coming from the God Proteus in Greek mythology, who has the ability to change his form within a range of limitless variations such as a tree, a king, a divine, a river, or an ordinary human being (O'Nolan,1960). Similarly, in the metaverse world, every user is a God Proteus in line with that anybody can be whatever he desires to be including an animal, an object, a celebrity, a historical figure, or an ordinary human; besides one can wish to have multiple self-representations of himself and customize more than one avatar. Also, with Unreal Engine technology, currently, it is currently possible to create various highly realistic digital meta-human characters in the metaverse, which are nearly indistinguishable from real human appearances, so one can create hundreds of avatars of himself by altering the body shapes and reproducing the facial features (Unreal Engine, 2023).

In cyberspace settings, avatars are our full self-representations and serve as the main identity indicators, so we can anticipate that how we behave online is significantly influenced by our avatars, and people who get deindividuated in virtual surroundings might stick with an avatar-based new identity aligning themselves to the presumptions and stereotypes of the character of their avatars (Yee & Bailenson, 2007). The proteus effect theory is employed to refer that human attitudes, self-perceptions, and behaviours are shaped by virtual avatar

identities (Patsantaras,2020; Fox et Al.,2013; Pena et Al., 2009). Different experimental studies supported this theory among which revealed that individuals who were assigned more masculine avatars in a platform performed more self-confident, and decisive acts; the ones assigned more attractive avatars were more intimate and interpersonal; taller avatars acted more confidently and motivated; or avatars with the users' own faces showed more increased cardiac frequency (Gawlik-Kobylinska, 2023; Yee & Bailenson,2007; Yee et. al.,2009; Navarro et.al.,2022). In this sense, avatar choice in the metaverse platforms is not something that can be ignored by higher education institutions when the possible proteus effects on students and lecturers are taken into consideration.

The Research Questions

There will be customized avatars in a metaverse ecosystem that symbolize genuine individuals, and in a university setting with virtual classes conducted by the metaverse, various ethical challenges and moral issues can arise owing to the employment of avatars. To explore these ethical challenges related to avatar personalization and possible solutions, the study focused on two research questions:

1. What are the avatar-based ethical issues in higher education institutions in the metaverse?
2. How can the universities minimize the avatar-based ethical problems to design a healthy metaverse in higher education?

Methodology

Research Approach & The Study Group

The interpretative phenomenological design, an outcome of the social cognitive paradigm and cognition-oriented approach, was employed as the research design and was considered compatible with the purpose of the study in light of the setting of focusing on phenomena that have been recognized but lack a comprehensive understanding. In interpretive phenomenological research, the investigators work with people who have observed a phenomenon or who have comprehension, opinions, or perceptions about it; and, instead of focusing on confirming or refuting the theories in the literature, they aim to establish a question-rich ground that can be revisited in subsequent studies on the phenomenon (Seggie & Bayyurt, 2015; Brocki & Warden, 2006). The IPA bases its roots on hermeneutics, ideography, and phenomenology, and concentrates on discovering how individuals make sense of a phenomenon (Smith,2011). Since this study aims to carry out an in-depth exploration of how the higher education lecturers specialized in metaverse and web 3.0 technologies perceive, interpret, and make sense of avatar-based problems in the foreseeable future of metaverse universities based their experiences, the IPA is considered to coincide with the nature of the research.

Utilizing the maximum variation and criterion sampling techniques from purposive sample methods, the study's participants were selected. Maximum variation sampling, commonly referred to as heterogeneous sampling, is employed to collect as many different viewpoints as is practical. It was intended to take into account the perspectives and experiences of all potential stakeholders when selecting the participants in order to create novel understandings

of the issue. To be able to present varied viewpoints and a wider, deeper, and enriched eyesight in this study the participants were also required to be strict representatives of their respective fields. To choose the best group for the study's objectives, a criterion sampling technique was also utilized. The sample included in the study group should have experience in metaverse universes and ethical challenges in higher education associated with the scope of the research. In this situation, the study's epistemological foundation is dependent on authoritative data (Kivunja & Kuyuni, 2017). An ideal group of representatives was obtained including academics and professionals not just in science and technology like AI and Data engineering or XR/ VR/AR technologies, but also in humanities like cyber safety experts in psychology or computer ethics in philosophy.

The participants were reached via personal e-mail addresses or LinkedIn accounts to determine whether they would be interested in participating in the study after conducting detailed web research to contact the key people in the domains of metaverse and ethics, as the expert people specialized in this relatively novice field are sparse and it is quite hard to find and reach them. Participants were informed of the study's purpose and requested consent to have the interviews taped in order to prevent data loss. The demographic data of the fourteen participants who consented to participate in the study is shown in Table 1.

Table 1. Participants' demographical information.

Participants' Code	Specialized Field(s)	Years of Experience
p1	Extended reality & 3D modelling	9
p2	Data visualization, data & ethics in the metaverse	8
p3	Virtual reality & augmented reality	10
p4	Artificial intelligence & educational metaverse	18
p5	Virtual reality, blockchain & NFT	7
p6	Healthcare metaverse & artificial intelligence, humanism & futurism in the metaverse	30
p7	Computer ethics & moral philosophy	24
p8	Digital health & bioethics	9
p9	Educational metaverse & ethics	14
p10	Cyber safety & psychology	25
p11	Virtual reality, 3D modelling & augmented reality	8
p12	Electronics & communication technologies, extended reality	15
p13	Distance learning & metaverse technologies	27
p14	Hyper-humanism, context engineering, embodied cognition, hybrid technologies	20

Data Collection Tools & Procedure

Semi-structured or unstructured interviews, which offer an unrestricted, open-ended, and systematic stream of data with the participants to uncover their perceptions and interpretations of the phenomenon, are the most fundamental data collection technique in phenomenological research (Patton, 2014; Smith, 2011; Baker et al., 1992). A semi-structured interview form was employed in the study to gather information about the ideas and experiences of the participants on the topic, giving each participant the chance to express themselves freely and in-depthly. The semi-structured interview protocol was created in accordance with the related literature to develop the interview questions and then forwarded to four experts—two metaverse technology professionals, a higher education expert, and a language expert—for editing and guidance.

Together with each of the volunteer participants, the day, time, and location of the interview were scheduled throughout the data-collecting procedure. After receiving permission from the participants, the interviews were recorded to prevent data loss. Because many of the participants were from a variety of countries and others were in remote locations despite living in the same country, the majority of the interviews were carried out through Zoom meetings, which usually took between one and two hours, while a few of them were conducted through the metaverse platform Spatial.

Data Analysis

Beginning with the transcription of all the participant-provided video recording files to the computer without any alterations or missing data, the researchers started to analyze the data. By deciphering the data that was transmitted to the written medium, the second phase was successfully completed. Before analysing the data, the obtained video recordings and transcriptions had previously been listened to and reviewed repeatedly before moving on to the coding and category-building processes. For the open encoding and axial encoding of the data, Nvivo 14 was used. The open encoding phase for the content analysis was completed once the data was divided into manageable chunks and all connected chunks were placed into the appropriate codes. The axial encoding procedure resulted in the creation of themes by basing the relationships between the codes in a dynamic, cyclical, and non-linear process, on the extent of pertinent material (Strauss & Corbin, 1998; Williams & Moser, 2019).

Results and Discussion

The codes obtained from the interviews with different experts via semi-structured questions based on the related literature were clustered under seven thematic nodes. This part of the study which also includes some underlying quotes from the participants holds forth the findings of the research under these seven main nodes. The basic nodes collected under personalized avatars in higher education are demonstrated in Figure 1:

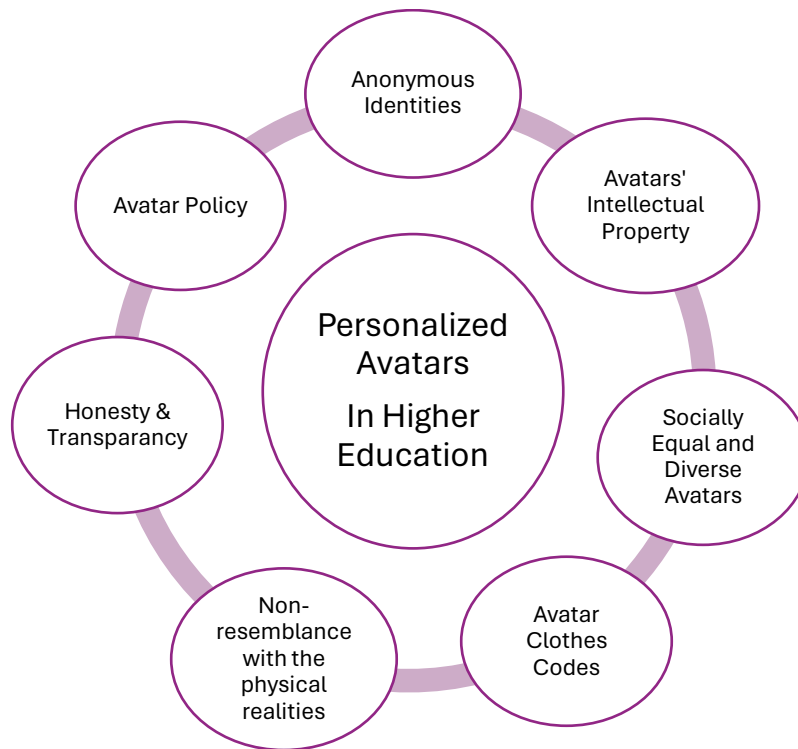


Figure 1. The thematic nodes under personalized avatars in higher education emerged from the interviews.

Anonymous Identities

The participants highlighted that anonymous people in a virtual classroom are more likely to commit harmful and socially unacceptable acts and tend to feel less responsibility for unethical actions they do in the metaverse platforms compared to the physical environment as they employ their avatars like a mask to hide their real identities behind the screens. The anonymity in a deindividualized situation contributes to people's non-restrained and antisocial behaviours as the mental process that would ordinarily restrain their conduct in social situations and force them to comply with social norms has been eliminated, leading to uninhibited behaviour (Zimbardo, 1969; Watson, 1973, Diener, 1977; Reicher, 1995; Gergen et.al.,1973). Some of the participants put their worries into words as follows

`It's easier to watch over a physical person, you know, than an avatar and who is behind the glasses. So, I think you have to find a way to ensure that it's the right person and not his brother or neighbour or whatever, whomever he is. `(P11)

"They can exhibit the properties they hide in the physical environment there. You know, that person can be a sign of unlimited freedom for individuals" (p6)

` That other piece of the avatar is risky also in the bad stuff because you can be whomever you want, you can be a bad guy, you can, or even if you think now about, sexual harassment on kids and stuff like that, you know, and all that things, which are already happening today without the metaverse, but they even could increase with the metaverse, that's the point, because it's you can hide whomever you want behind the avatar.`(p10)

When entering the metaverse, universities must guarantee that both their students and instructors are safe. Additionally, the students and the instructors themselves can be sometimes the target or sometimes the performers of inappropriate actions via their avatars. It is a common misconception in society that technology breakthroughs and computing-based products lead to chaos, corruption, and issues; however, humans who misuse these products, not the technologies, are to blame (Johnson, 2015). In light of this, universities should develop strategies and plans of action that take into account the fact that both the victims and the perpetrators of cyberbullying, harassment, and attacks that result in physical or mental health issues, as well as any other security threats that might emerge based on the metaverse, are people themselves.

Avatar Policy for Higher Education

The majority of the participants agreed that in order to prevent avatar-related issues, the university needed to establish an avatar policy that was consistent with their philosophy, point of view, and goals. Here are some of the participants' statements on the need for an avatar policy in higher education:

“I think the same policy that you apply in your real university should also be applied in the metaverse university.” (p10)

“However, you express your identity after all if there is a crime or harassment or an unlawful act, there will be an intervention there as well, so there will be an avatar regulation.” (p11)

“In the sense that this university, or another have different philosophies have different one is more conservative, the other is more liberal one. So according to these decisions are made, these types of decisions become political to a certain extent and... You know, will we be allowed to be somebody, you know, we feel like or do we have to be like how we are truly, physically? Yeah. Again, this is something that the university, according to its philosophy, will need to decide.” (p8)

To the respondents, the aforementioned policy must include the items as in the following:

1. How different avatars could be chosen? For instance, can the students change their gender, their age, or their physical appearance?
2. Is there a clothes code for the avatars in the virtual classroom?
3. Can the students use the avatars out of the university or can they use them when they graduate?
4. Can the avatars be only human or can the students choose non-human avatars? If so, what are the limits?
5. Can the students change their avatar during their education or do they have to go on with the same avatar until they graduate?
6. Will the university or the lecturers giving the course decide to let the different avatars participate in the virtual classrooms or will the students be free to be whatever they want?
7. Do the students own their avatars as digital property or is it a property of the university/or platform?

8. What are the regulations for the avatars' intellectual property in the metaverse?
9. Who would be responsible if the avatars commit an offense? The persons, the university, or the platform? And, how could we detect the person behind the avatar?

Avatars' Intellectual Property

The metaverse's basic technology depends on the continuous recording of all actions, personal information, social interactions, biometric data, and behavioural metrics that take place in these digital realms, with no regard to location time, or status in society, in other words, educational metaverse platforms base their technology on the big data and these platforms will acquire a stream of data of a variety and amount that was unavailable in earlier technologies thanks to the metaverse's foundational Web 3.0 technology (Joye, 2016; Li et al., 2022; Zallio & Clarkson, 2023). The participants declared that all the words, lectures, actions, studies, and ideas that the students' and lecturers' avatars uttered or performed will be recorded in the metaverse platforms and so, their personal data and more importantly intellectual properties will be in the hands of some private firms. That would be a huge risk because the persons who built the instructional metaverse platforms are also employees hired by certain business entities and there is no guarantee that prevent them from using or selling these intellectual properties. In accordance with this argument, higher education institutions must take into account intellectual data and privacy as crucial concerns in the metaverse era.

"They may get my ID number, that's not a problem for me, but if I get my plans, projects, or strategies stolen, my whole 20-year, 30-year plans will be garbage. Now both the States and the universities, everyone has their own plans. Everyone has their own academic strategies, so it's a big problem when they're stolen. It is difficult to configure from scratch. Information theft rather than identity theft, that is, the mental artifact we call that intellectual entity, if it is stolen, it is difficult to replace the second one." (p9)

"What the Avatar say and speak are stored. After all, do they belong to you or not? There is a suspense there. These guys are clever men. They will record all the seminars that I do under the umbrella of my own brand and keep them in the Cloud. It is necessary to question whether it is ethical or not on that part." (p5)

Socially Equal and Diverse Avatars

Higher education's metaverse must be a place where social justice, inclusivity, and equality are upheld, and cultural diversity and richness are protected. The metaverse is not intended to be a melting pot where people of all nationalities from across the world seem similar and cultural richness vanishes. At this juncture, higher education institutions need to be able to maintain diverse textures and cultural variety within their metaverse universes while promoting social equality and justice.

As the metaverse itself generally creates a world where all users are equal after they have entered the metaverse, and it typically does not convey the illusional discriminations and privileges of the physical universe like economical differences, hierarchical classifications, or other superiorities, the social equality and diversity part will be the least challenging zone to the majority of the participants. A few of the contributors, however, objected, arguing that

even in metaverse platforms, certain benefits are given to excessively wealthy persons, like in the case of CryptoPunks and Bored Apes avatars. Some of the participants asserted that, especially in the first decades of the metaverse, people will try to convey the mentality of the real world to virtual worlds and they will succeed as we will see various examples of vanity, showing off, and condescending of economical superiority. Therefore, it shouldn't be allowed for students or professors to employ these kinds of exorbitantly expensive avatars or NFTs on campus in order to preserve the equality of an ethical metaverse in higher education. To the participants, if we do not spoil the nature of this new world as we did in the physical one, the metaverse has the power to serve humanity a more equal world.

‘So some people are born in wheelchairs, so they don't know what is walking, and some people, they get sick or have an accident. So for them, they want to go back into the metaverse and be able to walk, to run, to stand up, and to sit. So that's what I'm saying. You know, there's always can be a positive side and can be a negative side. And, and, but I say it's the same today in real life. The difference is just that I think technology allows all that stuff maybe to be quicker and easier. So the bad things can also be quicker and easier.’(p10)

“As I mentioned, in the metaverse, it doesn't matter where you were born, it doesn't matter what family you were born in.” (p14)

“If we are talking about a device at a price that everyone can access, then equality is not a problem in terms of fairness, that is, it does not happen in the metaverse itself. Right now, for example, someone comes to a university by sports car, the other may come on foot, one's clothes may be very expensive, the other's may be cheap, but in the metaverse, such things disappear. So if we can choose the avatar offered by the university, then we are just that avatar and everyone is equal in a sense.”(p5)

Maintaining cultural diversity and preventing the uniformization of communities is another issue of utmost importance in an ethical metaverse because, thanks to metaverse technologies, higher education institutions will be able to accept more universal students from various nations, cultures, religions, and ethnicities. On that point, the avatars that the universities provide must be as universal, diverse, and inclusive as the world itself. On the other hand, it is important to note that many online spaces do not offer a really varied selection of avatars. For instance, users can only create young avatars, and it is not very possible to see elderly avatars in the social online community on most of the social platforms (Yee & Bailenson, 2007). Besides, it is not very common to see disadvantaged avatars, like in a wheelchair. Although we come across avatars from different nations like Chinese, Indian, or African, still it is not very diverse comprising the nations in the whole world, and does not have an equal range. Also, the dressing options of the avatars do not mirror all the cultures in the world again. So the institutions must consider that and provide a wider range of avatar and dressing options as much as possible to represent more cultures.

“So it depends on the person's preference. But there is so there has been a report, I think two years ago, by Meta, that they realized that most games were made for white men.”(p3)

Honesty & Transparency

Whereas the youthful generation is more enterprising, imaginative, and independent thanks to new technologies, this freedom can also make them more disrespectful, intolerant, dishonest, and cruel, and also more likely to engage in immoral acts. Many unethical behaviors, including cyberbullying, cheating, plagiarism, hacking of data, and stealing virtual identities have been seen in universities as a result of the development of technology (McNally, 2012; Gilmore, 2008; Li et al., 2022; Wankel & Wankel, 2012). Through the metaverse, honesty problems can increase in higher education, especially because we do not know the real identity of the person behind the avatar. Some of the participants declared their worries in the following sentences.

“But you also don't know if he is himself in the metaverse. For example, the people you see do not reflect the real person because they are 3D people. I can impersonate you, you can impersonate me, that's one of the biggest problems” (p3)

“The age of hackers has dropped to 10 in China, and children are doing that just for fun. That's a terrifying portrayal.” (p12)

“I would say honesty can be broad when you are yourself, you know, just physically, talking philosophically. So if you're behind an avatar in another location, and for me, it increases incompleteness. So that doesn't necessarily bring transparency, which for me, it's very linked to honesty. So this is a very difficult thing to assess, it makes it more complex. And therefore, it's made to bend reality. So do you want to be yourself or you want to be somebody else? But where is the honesty in all this process?” (p8)

On the other hand, the participants agreed that the war between good technology to bad technology will be pursued also in the metaverse age, and there will be lots of ways to protect humans from harm besides detecting the identity of the person using the avatar will be much easier within time. The point is that universities must always master the technology and get superior to people who intend to abuse it.

“Maybe a biometric method can be created to ensure the right student is behind the avatar. So, for example, the user wears glasses. Maybe retinal recognition can be done or maybe a biometric verification can be done with a different equipment that may be connected to the body, such as palm verification. Since sensor technology has developed in today's technology, obviously a solution can be found for this as well, or there can be another camera that can recognize itself, you know, which recognizes your face and body. In this way, there can be a recognition system. There are actually many ways to verify. (p2)

“For example, there is a brain internet interface that Elon Musk is in the development process, and they can make people online with an apparatus they connect to the brain. Maybe biometric identification can be made with such a device. But the system will have vulnerabilities. Because it's a human-made thing.”(p6)

Non-resemblance with the physical realities and Identity Crisis

In point of fact, avatars are not something like a uniform or just a digital property we have, instead, they are the entire self-representations of us, and the appearance or actions of avatars have a huge effect on our behaviors and identities in the real world, which is also known as proteus effect in the literature (Yee & Bailenson, 2007; Patsantaras,2020; Fox et. Al.,2013; Pena et. Al., 2009; Szolin et.al. 2023). In other words, the malfunctioning of your avatar seems to activate the same neurological circuits as the malfunctioning of the actual you (Li et al., 2022). To the participants, the leading problem based on the avatars in higher education is the non-resemblance of the avatars to real, physical persons that they represent since having a completely independent avatar can lead to an identity crisis. That can also create a manipulation problem among the students and the lecturers. To give a specific example, a fifty-year-old male student may choose an eighteen-year-old female avatar, or vice versa, and that can manipulate the other students in the classroom and the lecturers.

Another issue for the participants that must be debated is whether they will be allowed to choose non-human avatars, half-human half-animal avatars, or celebrity avatars. Approximately all the participants considered that this kind of situation can lead to some challenges in educational institutions. Especially picking celebrity avatars like political or historical figures can increase the tension among the students who have different political perspectives or can cause false sympathy or prejudice among the lecturers and the students. Although there have been some experimental studies revealing the proteus effect of choosing physically indifferent human avatars from reality (Gawlik-Kobylinska, 2023; Yee & Bailenson,2007; Yee et al.,2009; Navarro et al.,2022), there is still no adequate evidence showing the effects of non-human avatars or celebrity avatars on self-perceptions and identities. Some of the participants declared their ideas on the appearance of avatars in higher education:

“The system itself would cause identity confusion. Yes, avatars are a branch of these in a system. Because as you know, man is a spiritual being rather than a material being. It's about your perspective. The avatars we use in this system will cause many different challenges in terms of insatiability and pushing curiosity, dissatisfaction, gaining new experiences.”(p1).

“There could be some examples of identity confusion or a choice of another identity because maybe these people were bullied. They had certain issues in real life, so maybe they want to adopt another identity.”(p3)

“It should still be more like you, but then there's a point, If you don't like your image, you might want to be nicer and, you know, put filters and other things and whatever. So of course, I think you cannot avoid that, it should be very credible and similar to what you really are.” (p10)

“Usually, people create an avatar as they want to be, rather than what it is. Maybe this way it can cause a psychological problem. Maybe he likes that avatar more, you know, he tries to transform his own body into that avatar. Maybe he can experience such a psychological disposition.”(p6)

In addition to all these, the real crisis of humanity will perhaps begin with the fact that young people can become the person they want to be in their dreams via the avatars they create and

lose their sense of reality completely, getting lost in virtual universes and disconnecting from the physical world. Also, some of the participants suggested that in the registration process of the students, an avatar that they can use during their university education can be assigned to the students based on their physical properties to avoid avatar crises at universities.

Avatar Clothes Codes

In the very beginning years of the metaverse, some controversial issues may arise based on that the new residents of this nascent world cannot adopt or can push the limits and violate the borders of other individuals as they exploit the lack of established rules and regulations in different educational platforms. The participants had a consensus that this new universe of humanity must be more democratized, liberal, and free away from the fictional patterns and captivity of the old world. However, it also should not let the violation of personal rights, or the humiliation of ideas, beliefs, and cultures. The participants worried about the fact that people can prefer clothes that offend political, religious, cultural, or ethnical values for avatars and that could drag the higher education institution into another crisis, also, they asserted that there must be some regulations protecting the rights of other users but not so strict as to restrict personal freedoms.

“That's why platforms have to prevent this, especially when they want to insult things like country flags, cultural values, religious beliefs. Because otherwise, people's flags can be used on the genitals of animals, on the ground under their feet, or in places that will never be.”(p1)

“If there is an illegal situation, a case of harassment, bullying, or harassing someone, yes there can be a regulation. In other words, with much shorter, clear simple definitions, with frameworks such as entering someone else's border and hurting someone else.” (p11)

‘Technological progress is like an axe in the hands of a pathological criminal.’

Albert Einstein

Conclusion & Future Implications

The metaverse age, which is not within the direction of scientific inquiry and which has not been molded in critical thinking pod, especially on the issues related to ethics which influence society broadly, can be catastrophic in the domains of higher education and can cause concerns such as harassment, abuse, bullying, social isolation and mental health disorders which are already known to be based on social media and informatics, to worsen (Schonning et al., 2020). The requirement to base the metaverse universes on ethical principles with a deliberate and joint venture and the need for regulations and strong strategies in higher education will become clear when considered on a wide scale.

It is a prerequisite to engage in discussions pertaining to avatars because they could lead to a crisis in higher education in the metaverse system. With the rapid development of technology,

avatars will evolve into more realistic meta-humans and will be capable of moving effortlessly between platforms, making the possession of at least one avatar a necessity for everyone, and also making it impossible to distinguish from physical bodies (Moor, 2001; Wankel & Kingsly, 2009; Arıca, 2015). The formal, intellectual, and professional process in higher education may be challenged by the topic of avatars, which could necessitate laws. Higher education may experience issues and frivolity depending on if the people who create the avatars are who they say they are; whether the avatars accurately represent their genuine physical characteristics; whether we will be able to create culturally diverse and socially equal avatars or not; how we can preserve the intellectual property; how people will react with the existence of non-human avatars or manimals, and even what the avatars have on.

Avatars are no longer just another digital image wandering around; rather a purposeful portrayal, a self-representation of what the human using the avatar wants others to perceive and the appearance of avatars is a part of individuals' embodied social presence (Owens, 2012). That is, the body is the center of communication, and an embodied representation, such as an avatar, impacts people's perceptions by enticing them to engage cognitively at a deeper level in their shared activities and communication actions; so in a virtual setting, that self-representations will affect how people perceive themselves, who they are, and how they act in relation to that representation (Mennecke, 2011; Biocca, 1997). Similarly, in the metaverse era of higher education, avatars will be our primary identities and will have a big impact on how we behave in educational platforms.

We may prefer to decorate them, to make them taller, stronger, or more beautiful if we believe that will affect us positively as in the studies of proteus effects (Yee & Bailenson, 2007; Gawlik-Kobylińska, 2023); or we may choose to turn into a mythological creature like a turnskin, a manticores or a harpy in a Greek mythology class; or a professor can lecture in an avatar of Aristotle or Descartes in a philosophy class. The metaverse technology has the power to create a more life-like, more qualified, more immersive, more inclusive, and more customized learning environment for higher education. However, it also has the power to dispossess humanity of what it has made an endeavour to reach for ages like freedom, social justice, tolerance, and integrity. Therefore, if we want to shape healthy and good metaverse universities, we need to fix our attention to produce more metaverse research, especially on social sciences; thus, we can have a deeper insight and wider perspective on how we can regulate this emerging world in education. To give some instances, we still do not have subsequent scientific data on how employing non-human or celebrity characters will affect the behaviours in a virtual classroom; or we do not know how much anonymity for avatars can be permitted in meta campuses; or we should investigate how we can provide a full honesty and transparency in the metaverse. In this case, more research and experimental studies should be conducted revealing the possible impacts of avatar choices and educational implementations in the metaverse.

In the past seventy years, proto-metaverses have developed from text-based messaging systems to dynamic ecosystems of virtual universes with human inhabitants and economies, and as decades go on, the current trend will increase the realism, variety of experiences, involvement cultural influence, and value of virtual universes, while eventually bringing the

metaverse that Stephenson and others have conceived; as a result, this metaverse will be the scene of numerous conflicts for power and will be waged through hardware, technological standards, and devices along with information digital wallets, and virtual identities between technology behemoths and rebellious start-ups, with a drive beyond than simply the prospect for profit or the desire to survive in the metaverse (Ball, 2022). With no doubt, this race will take hold of the educational arena and possibly push some educational institutions to jump off the deep end with the motive of seizing a place in this fierce metaverse competition environment without thinking over all the probable outcomes of the system and ethical challenges. However, the educational metaverse should be under the control and guidance of social science and the humanities such as sociology, psychology, philosophy, and educational sciences, not the capital and technology giant companies. Only in this case, we can hold the power to create a better metaverse for future generations based on the principles of justice, diversity, tolerance, respect, consideration, freedom, and integrity.

Author contributions

The corresponding author conducted the research, analysed the data, wrote the sections of introduction, literature review, and methodology, co-wrote the results and discussion, and the conclusion. Co-author of the study reviewed and edited all the sections, co-wrote the results and discussion, and the conclusion, and supervised the whole study.

Disclosure Statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Data Availability Statement

The data that support the findings of this study are available on request from the corresponding author, [N.G.]. The data are not publicly available.

REFERENCES

- Araullo, J. (2013). *Educators' Experiences: The Process of Integrating Virtual World Technology in Higher Education* [Ph.D. Dissertation, Boston University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/>
- Aricak, T. (2015). *Siber Alemin Avatar Çocukları (Avatar Kids of Cyberspace)*. Remzi Yayınevi.
- Aydın, İ.H. (2022). *Beyin Siziniz 5.0 Metaverse Holistik Çağ (You are the Brain 5.0 Metaverse Holistic Age)*. Girdap Yayınevi.
- Bailenson, J. N., Yee, N., Blascovich, J., Beall, A. C., Lundblad, N. & Jin, M. (2008). The Use of Immersive Virtual Reality in the Learning Sciences: Digital Transformations of Teachers, Students, and Social Context. *The Journal of the Learning Sciences*, 17, (1), 102-141.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P.N. (1992). Method Slurring: The Grounded Theory / Phenomenology Example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Ball, M. (2022). *The Metaverse and How It Will Revolutionize Everything*. Liveright Publishing Corporation.
- Bibri, S. E., & Allam, Z. (2022). The Metaverse as A Virtual Form Of Data-Driven Smart Cities: The Ethics Of The Hyper-Connectivity, Datafication, Algorithmization, and Platformization Of Urban Society. *Computational Urban Science*, 2(1). <https://doi.org/10.1007/s43762-022-00050-1>

- Biocca, F. (1997). The cyborg's dilemma: Progressive embodiment in virtual environment. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(4).
- Brocki J. M. & Weardon, A. J. (2006). A Critical evaluation of the use of interpretative phenomenological analysis (IPA) in health psychology. *Psychology and health*, 21-98-101.
- Brunnbauer, J. B. (2022). Ethical Challenges for the Metaverse Development. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 119(8). <https://doi.org/10.1073/pnas.2120481119>
- Cannavale, F. J., Scarr, H. A., & Pepitone, A. (1970). Deindividuation in the Small Group: Further Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 141-147.
- Cho, Y., Seunghyun, H. Kim., M. & Kim, J. (2022). Dave: Deep Learning-Based Asymmetric Virtual Environment for Immersive Experiential Metaverse Content. *Electronics*, 11(16), 2604. <https://doi.org/10.3390/electronics11162604>
- Clemens, A. (2022). *Metaverse For Beginners A Guide To Help You Learn About Metaverse, Virtual Reality and Investing In NFTs*.
- Dayarathna, R. (2022). Ethics in the Metaverse. *Sri Lanka Association for the Advancement of Science Proceedings of the 78th Annual Sessions 2022-Part II*, 79–86.
- Dickey, M. D. (2005). Three-Dimensional Virtual Worlds and Distance Learning: Two Case Studies of Active Worlds as a Medium for Distance Education. *British Journal of Educational Technology*, 36, (3), 439-451.
- Diener, E. (1977). Deindividuation: Causes and Consequences. *Social Behaviour and Personality*, 5(1), 143-155.
- Fernandez, C. B., & Hui, P. (2022). Life, the Metaverse and Everything: An Overview of Privacy, Ethics, and Governance in Metaverse. *Proceedings - 2022 IEEE 42nd International Conference on Distributed Computing Systems Workshops, ICDCSW 2022*, 272–277. <https://doi.org/10.1109/ICDCSW56584.2022.00058>
- Festinger, L., Pepitone, A., & Newcomb, T. (1952). Some consequences of deindividuation in a group. *Journal of Social Psychology*, 47, 382-389.
- Frey, T. (2021, September). *The History of The Metaverse*. *Futurist Speaker*. <https://futuristspeaker.com/future-trends/the-history-of-the-metaverse/>
- Fox, J., Bailenson, J. N., & Tricase, L. (2013). The Embodiment of Sexualized Virtual Selves: The Proteus Effect and Experiences of Self-Objectification Via Avatars. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 930–938. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.027>
- Gawlik-Kobylińska, M. (2023). The Proteus effect on security and safety exergamers. *Interactive Learning Environments*, 31:5, 2707-2721. DOI:10.1080/10494820.2021.1898988
- Geping, L., Gao Nan, H., & Hanlin, Q.Y. (2022). Metaverse, E.: Features, mechanisms and application scenarios. *Open Educ. Res.* 1, 24–32.
- Hayes Jr., P. (2014). *Virtual Environmental Factors and Leading Global Virtual Teams* [Ph.D. Indiana Institute of Technology]. ProQuest. <https://www.proquest.com/>
- Hew, K. F. & Cheung, W. S. (2010). Use of Three-Dimensional (3-D) Immersive Virtual Worlds in K-12 and Higher Education Settings: A Review of the Research. *British Journal of Educational Technology*, 41, (1), 33-55.

- Huynh-The, T., Pham, Q. V., Pham, X. Q., Nguyen, T. T., Han, Z., & Kim, D. S. (2022). Artificial Intelligence for the Metaverse: A Survey. *arXiv preprint arXiv:2202.10336*. <https://arxiv.org/pdf/2202.10336.pdf>
- Johnson, R. D., & Downing, L. L. (1979). Deindividuation and Valence of Cues: Effects on Prosocial and Antisocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1532-1538.
- Johnson, D.G. (2015). Technology with No Human Responsibility?. *Journal of Bus Ethics* 127:707–715. DOI 10.1007/s10551-014-2180-1
- Joye, S. R. (2016). *Ethical Implications of a Virtual Reality Metaverse: The Pribram-Bohm Hypothesis*.
- Kahraman, M. E. (2022). Blok Zincir, Deepfake, Avatar, Kripto Para, Değiştirilemez Belirteç (NFT) ve Sanal Evren -Metaverse- ile Yaygınlaşan Sanal Yaşam. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 8(1), 149-162. (Blockchain, Deepfake, Avatar, Cryptocurrency, Non-Fungible Token (NFT) and Virtual Life Spread by Virtual Universe – Metaverse-. *International Journal of Cultural and Social Research*, 8(1), 149-162).
- Kaddoura, S., & Al Husseiny, F. (2023). The rising trend of Metaverse in education: challenges, opportunities, and ethical considerations. *PeerJ Computer Science*, 9, e1252. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.1252>
- Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26- 41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Kshetri, N. (2022). Policy, Ethical, Social, and Environmental Considerations of Web3 and the Metaverse. *IT Professional*, 24(3), 4-8. <https://doi.org/10.1109/MITP.2022.3178509>
- Lee, L.-H., Braud, T., Zhou, P., Wang, L., Xu, D., Lin, Z., Kumar, A., Bermejo, C., & Hui, P. (2021). *All One Needs to Know about Metaverse: A Complete Survey on Technological Singularity, Virtual Ecosystem, and Research Agenda*. 14(8). <http://arxiv.org/abs/2110.05352>
- Li, Y., Wei, W., & Xu, J. (2022, December). The Exploration on Ethical Problems of Educational Metaverse. In *International Conference on Metaverse* (pp. 29-38). Cham: Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-23518-4>
- Marr, B. (2022, March). A Short History of the Metaverse. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2022/03/21/a-short-history-of-the-metaverse/?sh=594d9c075968>
- Mennecke, B. (2011). An Examination of a Theory of Embodied Social Presence in Virtual Worlds. *Decision Sciences Journal*, 42(2), 413-450.
- Moor, J. H. (2001). The future of computer ethics: You ain't seen nothin' yet!. *Ethics and Information Technology*, 3, 89-91.
- Moore, R., Ducheneaut, N., and Nickell, E. (2007). Doing Virtually Nothing: Awareness and Accountability in Massively Multiplayer Online Worlds. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 16(3), pp. 265-305.
- Nadler, A., Goldberg, M., and Jaffe, Y. (1982). Effect of Self-differentiation and Anonymity in Group on Deindividuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1127- 1136.
- Navarro, J., Pena, J., Cebolla & Banos, R. (2022). Can Avatar Appearance Influence Physical Activity? User-Avatar Similarity and Proteus Effects on Cardiac Frequency and Step Counts. *Health Communication*, 37:2, 222-229. DOI: 10.1080/10410236.2020.1834194

- Nisiotis, L. (2015). *A Cyber Campus to Support Students Experiencing Barriers Accessing Education* [Ph.D. Dissertation, Sheffield Hallam University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/>
- Nowak, K. L. (2004). The Influence of Anthropomorphism and Agency on Social Judgment in Virtual Environments. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 9, (2).
- O’Nolan, K. (1960). The Proteus Legend. *Hermes*, 88(2). 129-138.
- Owens, D. (2012). *Understanding The Adaptive Use of Virtual World Technology Capabilities and Trust in Virtual Teams* [Ph.D. Dissertation, University of Nebraska]. ProQuest. <https://www.proquest.com/>
- Patsantaras, N. (2020). Virtual Bodies (Avatars) and Sport Exercises: Some Important Thoughts. *European Journal for Sport and Society*, 17(4), 339-356. <https://doi.org/10.1080/16138171.2020.1792087>
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pena, J., Hancock, J. T., & Merola, N. A. (2009). The Priming Effects of Avatars in Virtual Settings. *Communication Research*, 36(6), 838–856. <https://doi.org/10.1177/0093650209346802>
- Peterson, M. (2005). Learning Interaction in an Avatar-Based Virtual Environment: A Preliminary Study. *Pacific Association for Computer Assisted Language Learning Journal*, 1, (1), 29-40.
- Reicher, S., Spears, R., & Postmes, T. (1995). A Social Identity Model of Deindividuation Phenomena. *European Review of Social Psychology*, 6, 161-198.
- Schonning V., Hjetland G.J., Aaro L.E., & Skogen J.C. (2020). Social Media Use and Mental Health and Well-Being Among Adolescents – A Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, 11:1949. [https://doi:10.3389/fpsyg.2020.01949](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01949)
- Seggie, F.N. & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları (Qualitative Research Methods, Techniques, Analysis and Approaches)*. Anı yayıncılık.
- Smith, J.A. (2011). Evaluating The Contribution of Interpretative Phenomenological Analysis. *Health Psychology Review*, 5:1, 9-27. DOI:10.1080/17437199.2010.510659
- Spence, E. H. (2008). Meta ethics for the metaverse: The ethics of virtual worlds. *Current Issues in Computing and Philosophy*, 175(3).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Sage publications.
- Szolin, K. Kuss, D.J., Nuyens, F.M., & Griffiths, M.D. (2023). Exploring The User-Avatar Relationship in Videogames: A Systematic Review of The Proteus Effect. *Human-Computer Interaction*, 38:5-6, 374-399. DOI: 10.1080/07370024.2022.2103419
- Tseng, J.J., Tsai, Y.H. & Chao, R.C. (2013). Enhancing L2 Interaction in Avatar-Based Virtual Worlds: Student Teachers' Perceptions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29, (3), 357-371.
- Unreal Engine, (2023, August). High-fidelity Digital Humans Made Easy. *Epic Games*. <https://www.unrealengine.com/en-US/metahuman>
- Wankel, C., & Kingsley, J. (2009). *Higher Education In Virtual Worlds: Teaching And Learning In Second Life*. Emerald.
- Watson, R. I. (1973). Investigation into Deindividuation: Using A Cross-Cultural Survey Technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(3), 342–345. <https://doi.org/10.1037/h0034218>

-
- Williams, M., & Moser, T. (2019). The Art of Coding and Thematic Exploration in Qualitative Research. *International Management Review*, 15(1), 45-55.
- Yee, N., & Bailenson, J. (2007). The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior. *Human Communication Research*, 33(3), 271–290. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2007.00299.x>
- Yee, N., Bailenson, J. N., & Ducheneaut, N. (2009). The Proteus Effect: Implications of Transformed Digital Self-Representation on Online and Offline Behavior. *Communication Research*, 36(2), 285–312. <https://doi.org/10.1177/0093650208330254>
- Zalilo, M., & Clarkson, P.J. (2022). Designing The Metaverse: A Study on Inclusion, Diversity, Equity, Accessibility and Safety for Digital Immersive Environments. *Telematics and Informatics*, 75, 101909. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2022.101909>
- Zallio, M., & Clarkson, P. J. (2023). Metavethics: Ethical, Integrity and Social Implications of The Metaverse. *Intelligent Human Systems Integration*, 69, 683–691. <https://doi.org/10.54941/ahfe1002891>
- Zimbardo, P.G. (1969). The Human Choice: Individuation, Reason, and Order versus Deindividuation, Impulse, and Chaos. *Nebraska Symposium on Motivation*, 17, 237-307.

Çocuk İhmal ve İstismarında (İlk Başvuru Yerleri Olarak) Acil Servislerin Farkındalık ve Yeterlilik Düzeyleri*

Ayşe OKUR^a Simel PARLAK^b

Öz

Bu çalışmanın amacı çocuk ihmal ve istismarında (ilk başvuru yerleri olarak) acil servislerde farkındalık ve yeterlilik düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu acil servis çalışanları oluşturmaktadır. Araştırma, İstanbul ili Anadolu yakası İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü Kartal Dr. Lütfi Kırdar Şehir Hastanesinde yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmaya dâhil edilen 18 acil servis çalışanı ile görüşülmüştür. Örneklem yöntemi olarak ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme soruları ile çocuk ihmal ve istismarında (ilk başvuru yerleri olarak) acil servislerde farkındalık ve yeterlilik düzeylerini tespit etmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmanın analizinde fenomenolojik yaklaşımlardan olan yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Öncelikle çocuk ihmal ve istismarında (ilk başvuru yerleri olarak) acil servislerde çalışanların farkındalık ve yeterlilik düzeyleri ile ilgili ana temalar ve bu ana temalar altında ulaşılan alt temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; sağlık çalışanlarının, (doktorlar, asistan doktorlar ve hemşireler dahil) böyle bir vakayla karşılaşmaları durumunda ne yapılacağını nereye başvurulacağını, hangi durumlardan şüphelenilmesi gerektiğini bilmedikleri, bazı şeyleri yaşayarak ya da arkadaşlarının deneyimlerinden öğrendikleri, eğitim eksikliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk İhmal, Çocuk İstismarı, Acil Sağlık Hizmetleri

^a **Sorumlu Yazar:** Yüksek lisans öğrencisi, İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye. E-mail: kayakaya_ayse@hotmail.com ORCID: 0009-0006-1567-0770

^b Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye. E-mail: simelparlak@gmail.com ORCID: 0000-0002-8651-2693

Atıf: Okur, A. & Parlak, S. (2024). Çocuk ihmal ve istismarında (ilk başvuru yerleri olarak) acil servislerin farkındalık ve yeterlilik düzeyleri. *Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 97-114. 10.46423/izujed.1378968

Awareness and Competence Levels of Emergency Services (As First Points of Application) in Child Neglect and Abuse *

Abstract

The aim of this study is to determine the level of awareness and competence in child neglect and abuse (as the first places of application) in emergency services. The working group of the research consists of emergency service workers. The research was carried out by Istanbul Provincial Health Directorate Kartal Dr. It was carried out in Lütfi Kırdar City Hospital. In this context, 18 emergency service workers included in the study were interviewed. Criterion sampling was used as the sampling method. As a data collection tool, interview questions and a semi-structured interview form were used to determine the level of awareness and proficiency in child neglect and abuse (as the first application places) in emergency services. Interpretative phenomenological analysis, one of the phenomenological approaches, was used in the analysis of this study. Firstly, main themes related to the awareness and competence levels of those working in emergency departments as initial points of contact in cases of child neglect and abuse were identified, along with subthemes derived from these main themes. According to the research findings, the awareness and competence levels of healthcare workers according to the research results; health workers; It has been found that there is a lack of education (including doctors, assistant doctors, and nurses) who do not know what to do, where to apply in case of such a case, what situations should be suspected, what they learned from experience or from the experiences of their friends.

Keywords: Child Neglect, Child Abuse, Emergency Health Services

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study is to determine the awareness and competence levels of emergency department personnel as the initial contact point in cases of child neglect and abuse. Under the general objective, the research question for the study has been determined as follows: What is the awareness of emergency department personnel, as the initial contact point, regarding child neglect and abuse?

Method

In this study, the interpretative phenomenological method, a qualitative research technique, was used. Phenomenology is a qualitative research approach that deeply examines phenomena encountered in daily life (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this stage, in-depth interviews with emergency department personnel were conducted to reveal their thoughts and emotions regarding awareness and competence levels in child neglect and abuse cases as initial contact points.

The study group of the research consists of emergency department personnel. The research was conducted at Kartal Dr. Lütfi Kırdar City Hospital, Istanbul Provincial Health Directorate, on the Anatolian side of Istanbul. In this context, 18 emergency department personnel were included in the research. Criterion sampling was used in the research group, and 18 emergency department personnel (male-female) were selected to determine the awareness and competence levels in child neglect and abuse cases as initial contact points, and in-depth interviews were conducted with these individuals. The study took place from September 2021 to June 2022.

A semi-structured interview form was used as the data collection tool in the study. The interviews lasted approximately between 30 to 45 minutes each.

The interpretative phenomenological design, a phenomenological approach, was used in this study for data analysis.

Findings and Discussion

Through the analysis of data obtained from the participants, the findings revealed that when faced with cases of abuse, the participants' responses primarily focused on the theme of initial intervention, under which three sub-themes emerged: physical examination observation, behavioral observation, and observations related to caregivers. Under the theme of procedure implementation, two sub-themes emerged: reporting and record-keeping. The third main theme of the research, knowledge accumulation, revealed three sub-themes: lack of education, inadequate education, and experiences. Lastly, under the recommendations theme, sub-themes such as prevention and protection, education, and sanctions and penalties were identified.

The data obtained from the participants regarding the initial intervention theme show that participants primarily value physical examination and observation when encountering cases of abuse. Their decisions and opinions are heavily influenced by the information gathered

from these examinations and observations. It is emphasized that emergency personnel have significant responsibilities when faced with situations where abuse is concealed, such as attempts to disguise abuse as accidents.

Under the procedure implementation theme, the results of the analysis indicate that participants carried out procedures and documentation related to reporting, procedure implementation, record-keeping, testing, and instructions. Reporting cases of child neglect and abuse to relevant authorities is not only essential for the protection of the child from further harm but is also a legal obligation under the Turkish Penal Code, Article 280 (Anıl vd., 2009).

Regarding the theme of knowledge accumulation, the study revealed that participants generally held negative views about education on child abuse and neglect. Many participants, including those who attended university, reported not receiving formal education on child abuse and neglect, and in-service training on this topic was not provided by the Ministry or hospital management. Those who received education also found it insufficient.

Under the recommendations theme, it was observed that participants desired awareness and education programs to increase knowledge about recognizing, reporting, and taking action in cases of abuse. They also expressed the need for stronger sanctions and penalties and increased public awareness.

Based on the research results, it can be concluded that the awareness and competence levels of emergency department personnel regarding child neglect and abuse are insufficient. There is a significant lack of knowledge in this area, and in-service training is required. Healthcare professionals, including doctors, resident doctors, and nurses, need to know what to do, where to seek help, and when to be suspicious if they encounter such cases. Continuous education programs should be established to address these issues at both societal and healthcare system levels.

Given that child abuse and maltreatment often accompany other forms of neglect and mistreatment (physical violence), reporting of suspected cases must be done promptly to protect the child. Cases should be handled comprehensively in collaboration with child protection teams. This study is expected to increase awareness among healthcare professionals.

It is recommended to clarify the duties, responsibilities, and authorities of emergency department personnel through clear definitions, and to address the confusion observed among healthcare professionals about bureaucratic procedures such as legal procedures, record-keeping, reporting, and obtaining permissions.

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde bütün toplumlar için insanlık ayıbı niteliğinde bir sorun olarak karşılaşılan çocuk ihmal ve istismarı çocuğun her yönden gelişiminin önünde bir engel olmuştur. Sağlıklı birer birey olarak topluma karışamayan bu çocukların yetişkinlik süreçlerinde de sorunlar yaşaması ve yaşatması da yadsınamaz bir gerçektir (Koçak ve

Büyükönenç 2014). Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre çocuk istismarı ve ihmali, çocuğun sağlığına, gelişimine veya onuruna zarar verme, potansiyel olarak zararlı, fiziksel ve duygusal kötü muamele, cinsel taciz, ihmal ve sömürü olarak tanımlanmaktadır. Çocuk doğduğu andan itibaren herhangi bir ortamda (ev, okul, sokak ve oyun alanları) ihmal veya istismara uğrayabilir (Çelik, 2012).

Bir araştırma, Türkiye'de yaşayan 7-18 yaş arası çocukların %56'sının fiziksel, %49'unun duygusal, %10'unun cinsel istismara maruz kaldığını göstermektedir. Araştırma kapsamında cinsel istismar oranı diğer istismar türlerine göre daha düşüktür. Çocukların %1'i geçen yıl içinde istemedikleri halde müstehcen bir film izlemeye zorlandıklarını ve bir dergide ya da bir internet sitesinde cinsel içerikli resimlere bakmaya zorlandıklarını bildirmiştir. Öte yandan binde 5'i dokunmak istemese de dokunma gibi başka cinsel davranışlarda bulunduğunu söylemektedir. Tüm bu deneyimlerin sonucunun çocuğu olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. Bu çocuklar çok çeşitli bilişsel ve duygusal bozukluklar, uyuşturucu ve alkol kötüye kullanımı ile ilgili sorunlar, riskli cinsel davranışlar, obezite eğilimi, suç eğilimleri görülebilmektedir. Bu nedenle istismar ve ihmalin önlenmesi büyük önem taşımaktadır. Çocuklara yönelik kötü muamele ölümlerinin %61'inin önlenbilir olduğu saptanmıştır. Önleme üç adımda gerçekleştirilebilir: birincil, ikincil ve üçüncül önleme. Birincil koruma, şiddetin oluşmasını önlemeye yönelik çabaları, ikincil koruma, erken teşhis ve tedaviyi içerir ve üçüncül koruma, şiddete maruz kalan kişinin rehabilitasyonuna yönelik çabaları içerir. İstismara uğrayan kişiye yönelik tedbirlerin yanı sıra failin de rehabilite edilmesi gerektiği unutulmamalıdır. İstismar ve ihmalin önlenmesi, teşhisi ve tedavisi için multidisipliner bir yaklaşım esastır (Cirit, 2015).

Tüm kurum ve kuruluşların sistematik uygulamalarıyla gerçekleştirilen koruyucu ve önleyici müdahalelere önem arz etmekte, sorunların müdahalesi ve önlenmesinde çok boyutlu bütüncül yaklaşıma olan gereksinim artmaktadır (Dündar vd., 2016). Bu bağlamda kamu ve sivil toplum kuruluşlarının rolü ve işbirliği önem kazanmaktadır. STK'ların kamu kurumlarıyla işbirliği çocuk ihmali ve istismarının önlenmesi ve aynı zamanda istismara uğrayan çocukların fiziksel, duygusal, psikolojik ve sosyal ihtiyaçları belirlenerek bilinçli ve etkin müdahalelerin gerçekleştirilmesi açısından önemli role sahiptir. Bu bağlamda çocuk ihmal ve istismarını önlemeye yönelik çalışmalar var olmakla birlikte "Çocuk İhmal ve İstismarını Önlemede Acil Servis İşbirliği" konusunda yapılan bir çalışma bulunmamaktadır (Koçtürk, 2018). Bu konuda gerçekleştirilen bir araştırmanın ve bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların acil servisler ile işbirliği alanında yapılacak olan politikalara ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sağlık çalışanlarının istismar ve ihmal konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması ve yasal sürecin nasıl işlediğini bilmemesi çocuğun tüm hayatını değiştirebilir. Çünkü o çocuğun ikinci kez sağlık kuruluşuna gelme şansı olmayabilir (Polat ve Karataş, 2016). Çocuk istismarı ve ihmali vakalarının erken dönemde tespit edilmesi, çocuğun fiziksel ve duygusal davranışlarının belirlenmesi, çocuğun benlik saygısının güçlendirilmesi ve çocuğun güvenli bir ortamda yaşamını sürdürmesi için girişimlerde bulunulmalıdır (Burç, 2014).

Çocuk istismarı ve ihmali tespit etmek için "şüpheli" çok önemlidir. Bu gibi durumlarda vakalarla ilk teması geçen sağlık ekibinin bilgi ve farkındalığı çok önemlidir. Sağlık kuruluşuna geç kayıt olma, çelişkili tıbbi öykü ve travma şüphesi sağlık çalışanlarını

şüphelendirmesi gereken noktalardır (Kara vd., 2004). Ayrıca çocuk ihmal ve istismarının teşhis ve tedavisinde etik, ahlaki ve yasal sorumlulukları olan sağlık çalışanlarının istismarı teşhis etmek için belirti ve semptomları çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Sağlık çalışanlarının bakım ve tedavi görevlerinin yanı sıra istismar mağdurunu yasal mercilere bildirme görevi de unutulmamalıdır (Zeanah ve Humphreys, 2018). Sağlık çalışanları, görev başında oldukları sürece bu tür olaylarla karşı karşıya kalmaktadır. İstismar, ihmal ve ilgisizlik bazen ölümle sonuçlanabilir. Acil sağlık görevlileri bu tür olaylar için eğitilmeli ve uyanık olmalıdır. Acil sağlık görevlileri bu tür vakaların farkında olmalı, olay yeri güvenliğini ve olayın adli yönlerini değerlendirmede iyi olmalıdır (Gölge vd., 2012).

Bu çalışmanın amacı çocuk ihmal ve istismarında (ilk başvuru yerleri olarak) acil servis çalışanlarının farkındalık ve yeterlilik düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç altında araştırmanın çalışma sorusu şu şekilde belirlenmiştir; ilk başvuru yerleri olarak acil servis çalışanlarının çocuk ihmal ve istismarında farkındalıkları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden yorumlayıcı fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Fenomenoloji, günlük yaşamda karşılaştığımız olguları derinlemesine inceleyen bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu aşamada acil servis çalışanları ile yapılan derinlemesine görüşme ile çocuk ihmal ve istismarında (ilk başvuru yerleri olarak) acil servislerde farkındalık ve yeterlilik düzeylerini belirlemek adına düşünce ve duygulanımları ortaya konulmuştur. Çalışma Eylül-2021 tarihinde başlayıp, Haziran-2022 tarihinde sonlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini acil servis çalışanları oluşturmaktadır. Araştırma, İstanbul ili Anadolu yakası İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü Kartal Dr. Lütfi Kırdar Şehir Hastanesinde yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmaya dâhil edilen 18 acil servis çalışanı ile görüşülmüştür. İncelenen kavramı her yönüyle yaşamış bireylerle çalışmanın önemi gereği kullanılan ölçüt örneklemede önceden belirlenen ölçütleri örnekleyen bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmanın ilgili hastanede başlatılabilmesi için İl Sağlık Müdürlüğünden ön izin alınır. "Klinik Araştırma Ön İzin Başvuru İnceleme Komisyonu" tarafından değerlendirilir. Araştırma hakkında verilen karar araştırmacı kişi ya da kuruma, ayrıca çalışmanın yürütüleceği kuruma resmi yazı ile bildirilir. İlgili onay yazısıyla birlikte hastaneye başvurarak çalışma başlatılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda ölçüt örnekleme kullanılmış olup çocuk ihmal ve istismarında (ilk başvuru yerleri olarak) acil servislerde farkındalık ve yeterlilik düzeylerini belirlemek için 18 acil servis çalışanı (erkek-kadın) belirlenmiş ve bu bireylerle derinlemesine görüşme yapılmıştır. Eylül-2021 tarihinde başlayıp, Haziran-2022 tarihinde yapılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Sıra Nu.	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Acil Hemşiresi	34	14	Yüksek Lisans

K2	Kadın	Hemşire	25	4,5	Lisans
K3	Erkek	Hemşire	30	8	Lisans
K4	Kadın	Pediyatri Asistan Dr.	30	4	Lisans
K5	Kadın	Ebe	27	4	Lisans
K6	Kadın	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Uzmanı	37	14	Lisans
K7	Kadın	Hemşire	26	5	Yüksek Lisans
K8	Erkek	Sağlık Memuru - Süpervizör	43	20	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Acil Hemşiresi	32	9	Yüksek Lisans
K10	Erkek	Acil Hemşiresi	41	17	Yüksek Lisans
K11	Kadın	Asistan Dr.	28	2	Lisans
K12	Kadın	Asistan Dr.	32	6	Lisans
K13	Kadın	Asistan Dr.	26	2	Yüksek Lisans
K14	Erkek	Polis Memuru	37	11	Yüksek Lisans
K15	Kadın	Acil Tıp Hekimi	37	14	Lisans
K16	Kadın	Asistan Dr.	26	2	Lisans

Tablo 1.'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde; çalışmada 6 erkek 12 kadın acil servis personelinin bulunduğu, bu personelin branşları bakımından; 1'inin Acil Tıp Hekimi, 1'inin Adli Tıp Uzmanı, 1'inin Uzman Doktor (Çocuk Hastalıkları ve Sağlığı), 1'inin Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Uzmanı, 4'ünün Asistan Dr, 1'inin Pediyatri Asistan Dr, 3'ünün Acil Hemşiresi, 3'ünün Hemşire, 1'inin Sağlık Memuru – Süpervizör, 1'inin Ebe ve 1'inin de Polis Memuru olduğu, yaşları bakımından katılımcıların 25-43 yaş aralığında bulunduğu, mesleki kıdem açısından katılımcıların en az 2 yıl, en fazla 20 yıllık kıdeme sahip olduğu, çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları bakımından 9 katılımcının lisans mezunu, 9 katılımcının ise yüksek lisans mezunu olduğu anlaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler acil servis çalışanlarından toplanmıştır. Görüşme için kurum yetkilisinden izin alınmış ve çalışanların görüşmeye gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30-45 dakika aralığında sürmüştür.

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel Bilgi Formu: çalışanın; cinsiyeti, medeni durumu, mesleki kıdemi, öğrenim durumu ve branşı ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde yer alan görüşme soruları ile çocuk ihmal ve istismarında (ilk başvuru yerleri olarak) acil servislerde farkındalık ve yeterlilik düzeylerini tespit etmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Görüşme sorularına ilişkin temel soru örnekleri şunlardır. "Katılımcıların istismar olgusu ile karşılaştığında ilk müdahaleye yönelik görüşleri nelerdir? Katılımcıların istismar kayıt ve prosedür uygulamasında izlediği yollara yönelik görüşleri nelerdir? Katılımcıların çocuk istismarı ve ihmali konusundaki eğitimler hakkında görüşleri nelerdir?".

Verilerin Analizi

Bu çalışmada fenomenolojik yaklaşımlardan olan yorumlayıcı fenomenolojik desen kullanılmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik desen psikoloji kökenli bir araştırmadır ve çoğu bilim alanında da tercihe dilmektedir.

Her katılımcının metni tekrar tekrar okunmuş ve verilerle bütünleşmeyi sağlamak için okuma sırasında ses kayıtları eş zamanlı olarak dinlenmiştir. Her katılımcının metni tekrar tekrar okunduktan sonra her bir katılımcının metni üzerine notlar alınmıştır. Görüşme sırasında, katılımcıların davranış ve tutumlarının yanı sıra metnin bağlamı hakkında notlar paylaşılmış ve kaydedilmiştir. Görüşmenin başında ve sonunda bağlamda ifade edilen farklılıklar vurgulanmıştır. Bir sonraki aşamada, notlara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan ana temalar, konular ve kodlar da incelenmiş ve oluşturulan temaların büyük oranda örtüştüğü tespit edilmiştir. Analizin son aşaması, her bir temayı destekleyecek alıntılarla birlikte yapılandırılmış temalara ait özet tablolar sunulmuştur.

Bulgular

İlk Müdahale

Çocuk ihmal ve istismarında ilk başvuru yerleri olarak acil servislerde çalışan katılımcılarla yapılan görüşmelerde katılımcılara, böyle bir olayla karşılaştıklarında hareket tarzlarının öğrenilmesi amacıyla "İstismar olgusuyla karşılaştığınızda ilk müdahale olarak nelere dikkat edersiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular katılımcıların istismar olgusuyla karşılaştıklarında ilk müdahale ana teması altında *fiziki muayene gözlemi; davranışsal gözlem, bakım verenlere ilişkin gözlem* olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır (Tablo 2).

Fiziki muayene gözlemi. Bu alt tema fiziksel gözlem ve değerlendirme yapma ve istismar bulgusu olup olmadığına dikkat etme, ilk müdahale olarak çocuğun anüs ve genital bölgesine bakma, öncelikle hastada hayati bir risk olup olmadığına bakma kodlarından oluşmaktadır. Elde edilen veriler istismar olgusuyla karşılaştıklarında katılımcıların öncelikle fiziki muayene ve gözleme önem verdiklerini, ağırlıklı olarak bu muayene ve gözlem sonucunda elde ettikleri bulgulara göre karar ve kanaatlerini oluşturduklarını göstermektedir. Söz konusu alt tema ile ilgili alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

"Öncelikli olarak anüs veya başka bir bölgesinde kanaması var mı ona dikkat ederim. Daha sonra doktora bilgi veririm." (K1)

"İlk müdahale olarak çocuğun genital bölgesine bakarız. Herhangi bir müdahalede bulunmadan kadın doğuma yönlendirip adli tıp raporunu tutarız. Yakınları varsa onlara haber veririz." (K2)

Çocuk istismarının tanısını koyabilmek için belirgin fizik muayene bulguları ile doku zedelenmelerinin gözlemlenerek fiziksel istismardan şüphelenilerek tanımlanması görülmektedir.

Davranışsal gözlem. Davranışsal gözlem alt teması çocuğun korkup korkmadığına, çekingen davranıp davranmadığına dikkat etme, çocuğun psikolojik durumunu, hal ve hareketlerini gözleme ve hastanın yaşına, kendini ifade edip edemediğine dikkat etme kodlarından oluşmaktadır. Burada katılımcılar, hastanın olağan dışı, tedirgin, çekingen ve korktuğu izlenimi veren davranışlarının bir gösterge olarak kabul edilebileceği varsayımından hareket etmekte ve fiziki muayene ve gözlem öncesinde ya da aynı zamanda onunla birlikte davranışsal gözlemlerde bulduklarını ifade etmektedirler. Acil sağlık personelinin hastayla ilk karşılaştığı andan ilgili birime sevkine kadar davranışlarına, çevresiyle iletişimine ve psikolojik durumuna dikkat edilmesi şeklinde tezahür eden davranışsal gözlem fiziki

muayene ve gözlemden sonra istismar olgusuyla karşılaşan katılımcılarca en fazla önem verilen hareket tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alt tema ile ilgili alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K: "Korkmuş mu annesinden ayrılmak istemiyorsa veya annesiyle birlikte çocuğu ayrı bir gözlem odasına alırım. ... Daha sonra doktora bilgi veririm." (K1)

"Fiziksel değil psikolojik istismarsa hal ve hareketlerini gözlemlerim. Ona göre yönlendirme yaparım." (K3)

Acil servislerdeki sağlık çalışanları her türlü istismar vakasıyla karşı karşıya kalabilmektedirler. İstismarın türünü ise yapılan gözlemlerle gerek çocuğun hal ve hareketleri gerekse etrafındakileri gözlemleyerek tanının konmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Bakım verenlere ilişkin gözlem. Bu tema; çocuğun kiminle geldiğine ve refakatçilerin tavırlarına dikkat etme; ailesinin yanında olup olmadığına olaya dahil olup olmadığına bakma; anne babayla ayrı ayrı görüşme; çocukla anne babadan ayrı görüşme kodlarından oluşmaktadır. Öykü alma teması ile ilgili bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

"Çocuğun davranışlarına, yanında kim olduğuna... dikkat ederim." (K12)

"Bebek ya da çocuksa anne babadan ayrı odaya alıp görüşüyorum ve anneye babayla da ayrı ayrı görüşüyorum." (K6)

Çocuğun durumuyla ilgili genel bilgiler elde edilirken sağlık çalışanının aynı zamanda çocuğun tavır ve davranışlarını göz önünde bulundurduğu görülmektedir. Öykü alınıp detaylı gözlemler yapılırken çocuğun yanında gelen kişilerle ayrı, çocukla ayrı gözlem yapılarak durum hakkında bilgi elde edinildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Çocuk ihmal ve istismarında (ilk başvuru yerleri olarak) acil servislerde çalışanların farkındalık ve yeterlilik düzeyleri ile İlk Müdahale Ana Temasına ait Alt Temalar

Temalar / Kodlar	f
Fiziki muayene gözlemi	
Fiziksel gözlem ve değerlendirme yapar ve istismar bulgusu olup olmadığına dikkat ederim.	8
İlk müdahale olarak çocuğun anüs ve genital bölgesine bakarım.	2
Öncelikle hastada hayati bir risk var mı ona bakarım.	1
Toplam	11
Davranışsal gözlem	
Çocuğun korkup korkmadığına, çekingen davranıp davranmadığına dikkat ederim.	3
Çocuğun psikolojik durumunu, hal ve hareketlerini gözlemlerim.	3
Hastanın yaşına, kendini ifade edebiliyor mu ona dikkat ederim.	1
Toplam	7
Bakıverenlere ilişkin gözlem	
Çocuğun kiminle geldiğine ve refakatçilerin tavırlarına dikkat ederim.	3
Ailesinin yanında olup olmadığına olaya dahil olup olmadığına bakarım.	1
Anne babayla ayrı ayrı görüşürüm.	1
Çocukla anne babadan ayrı görüşürüm.	1
Toplam	6

Prosedürün Uygulanması

Çocuk ihmal ve istismarında ilk başvuru yerleri olarak acil servislerde çalışan katılımcılarla yapılan görüşmelerde katılımcılara ikinci olarak "Kayıt veya prosedürün uygulanmasında

nasıl bir yol izlersiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular katılımcıların istismar olgusuyla karşılaştıklarında prosedürün uygulanması ana teması altında bildirim yapma, kayıt tutma olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır (Tablo 3).

Bildirim yapma. Bildirim yapma teması; hastane polisine bildirme, sosyal hizmet uzmanına haber verme, adli bildirim yapma ve çocuğun ailesini bilgilendirme, adli bildirim yapma ve kadın doğuma yönlendirme, adli bildirim yapma ve mahremiyete dikkat etme kodlarından oluşmaktadır.

K: "Hastane polisine bildiriyoruz. Çocuğa eğer çocuk şubeye iletiyor hastane polisi. Memurlar gelip savcılık onayı alınıyor daha sonra muayenesi yapıp değerlendirilmesi yapılıyor." (K15)

" Herhangi bir istismar şüphesi varsa çocukta hastane polisine bildiriyoruz. Çocuğun ailesini de bilgilendirecek şekilde nöbetçi savcılığa konunun adli bir boyut taşıdığına bilgisini veririm." (K18)

Kayıt tutma. Kayıt tutma teması; adli deftere ve sisteme kaydetme, savcı talimatı veya hâkim kararına dayalı durumlarda kayıt açtırma ve ilgili bölümde muayenesini yaptırma kodlarından oluşmaktadır.

"İstismar olguları genelde polisle geliyor. Adli defterimize kaydediyoruz. Sistemde de kaydı oluyor. Uzman eşliğinde muayene bulgularını yazıyoruz ve kayıtlara geçiyoruz. Bir kopyasını dosyamızda diğerini veriyoruz." (K16)

"Üst yazı veya hâkim kararı varsa bununla beraber ayıt açtırıp, ilgili bölümde muayene açtırıyoruz. Raporunu tutuyor. .. Fakat savcı talimatı yoksa ilk önce savcı talimatı alınması yani üst yazının alınması gerekiyor." (K14)

İlk başvuru yerleri olarak acil servislerdeki sağlık çalışanlarının istismar olgusuyla karşılaştıklarında tanılama, bildirme ve kayıt altına alma sürecinden oluşmaktadır. Sağlık çalışanının bu süreçte hastane prosedürü uyguladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Çocuk ihmal ve istismarında (ilk başvuru yerleri olarak) acil servislerde çalışanların farkındalık ve yeterlilik düzeyleri ile Prosedürün Uygulanması Ana Temasına ait Alt Temalar

Temalar / Kodlar	f
Bildirim yapma	
Hastane polisine bildiririm.	6
Sosyal hizmet uzmanına haber veririm.	4
Adli bildirim yapar, çocuğun ailesini de bilgilendiririm.	1
Adli bildirim yapar, kadın doğuma yönlendiririm.	1
Adli bildirim yapar, mahremiyete dikkat ederim.	1
Toplam	13
Kayıt tutma	
Adli deftere ve sisteme kaydederim.	3
Savcı talimatı veya bir hakim kararı varsa kayıt açtırıp, ilgili bölümde muayenesini yaptırırım.	1
Toplam	4

Bilgi Birikimi

Çocuk ihmal ve istismarında ilk başvuru yerleri olarak acil servislerde çalışan katılımcılarla yapılan görüşmelerde katılımcılara üçüncü olarak "Çocuk istismarı ve ihmali konusundaki eğitimler hakkında düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular katılımcıların çocuk istismarı ve ihmali

konusundaki bilgi birikimi ana teması altında eğitim almayanlar, yetersiz eğitim, deneyimler olmak üzere toplam üç alt tema altında toplanmıştır (Tablo 4).

Eğitim almayanlar. Eğitim almayanlar teması; herhangi bir eğitim almadım, Bakanlık tarafından geçerli bir eğitim verilmedi, üniversite dahil böyle bir eğitim almadım, eğitim almadım ancak verilirse faydalı olacağını düşünüyorum, hastanede bu tarz eğitimler verilmiyor, kodlarından oluşmaktadır. K: *“Meslek hayatım boyunca eğitim planlarında hiçbir şekilde istismarla ilgili eğitim almadım. Bu eğitimlerin arttırılması gereklidir.”* (K1)

“Herhangi bir eğitim almadım. Hizmet içi eğitim ya da başka ayrı bir eğitim almadım.”(K17)

Sağlık çalışanlarının çocuk ihmal ve istismarıyla alakalı, hiç eğitim almadıkları veya yetersiz eğitim aldıkları ve bu olguyla karşılaştıklarında ne şekilde davranış sergileyecekleri konusunda endişelendikleri görülmüştür. Eğitim almayan sağlık çalışanının, bu tür olgularla karşılaştıkça süreçle ilgili bilgi sahibi olduğu anlaşılmıştır.

Yetersiz eğitim. Eğitim aldığını ama yeterli olmadığını düşünenler teması; eğitim veriliyor ama yeterli değil, hizmet içi eğitim aldım ama son iki üç senedir çocuk istismarıyla alakalı hizmet içi eğitim verilmiyor, üniversitede aldığım eğitim dışında eğitim almadım kodlarından oluşmaktadır.

“Üniversitede gördüğüm eğitim dışında hastanede hizmet içi eğitimleri almıştım sadece.” (K11)

“Daha önce İl Sağlık Müdürlüğü’nün düzenlemiş olduğu eğitimler vardı. Ben de eğitimciydim. Son 2-3 senedir verilmiyor. Çok faydalı olmuştu bu eğitimler. Çocuk izlem merkezlerinin tanıtımı amaçlı çocuk istismarının farkındalığını da arttırmak amaçlıydı. Her sene devam edecekti fakat durdu. Aslında bu eğitimlerin aktifleştirilmesi çok faydalı olur. Son iki üç senedir çocuk istismarıyla alakalı hizmet içi eğitim verilmiyor.” (K18)

İstismar olgusuyla alakalı ilgili mercilerin eğitimlerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Yeterince bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Gerek üniversitede gerekse hizmet içi eğitimlerinin verilmesi ve sürekliliğinin sağlanması çocuk istismarı sürecinin çok önemli basamaklarından birisi olduğu anlaşılmaktadır. Vakayla karşı karşıya kalabilecek sağlık personeli bu eğitimleri almadıkları için endişe hissettikleri görülmektedir.

Deneyimler. Katılımcıların deneyimler alt teması altında karşılaşma durumlarına göre bir kodlama yapılmıştır. Katılımcılardan bazılarının henüz karşılaşmadıkları, bu konuda karşılaşılması durumunda ne yapacakları, deneyimleri olmadıkları yönünde düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.

Acil servislerde çalışan fakat deneyim sahibi olmayan sağlık çalışanının istismar olgusu karşısında nasıl tepki verecekleri konusunda bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Dolayısıyla karşılaştıklarında ne yapacakları ve nasıl tavır sergileyecekleri konusunda endişe duydukların ortaya konmuştur. Sağlık çalışının durumla karşı karşıya kaldığında duygusal tepkiler verdiği aynı zamanda da durumun hassasiyetinin gözetildiği anlaşılmaktadır.

“Çok üzücü bir durum, karşılaşmadım ama karşılaşmak da istemem açıkçası. Karşılaştığımda da elimden gelenin fazlasını yapacağıma eminim. Ailelerin evlenmeden önce bireylerin sağlık kontrolünden geçirilmesi gerekmektedir. Psikolojik olarak özellikle.” (K10)

“Çok kanıksadık artık çok normal gelmeye başladı”. (K4)

Tablo 4. Çocuk ihmal ve istismarında (ilk başvuru yerleri olarak) acil servislerde çalışanların farkındalık ve yeterlilik düzeyleri ile Bilgi Birikimi Ana Temasına ait Alt Temalar

Temalar / Kodlar	f
Eğitim almayanlar	
Herhangi bir eğitim almadım.	6
Bakanlık tarafından geçerli bir eğitim verilmedi.	1
Üniversite dahil böyle bir eğitim almadım.	1
Eğitim almadım, verilirse faydalı olacağını düşünüyorum.	1
Hastanede bu tarz eğitimler verilmiyor.	1
Toplam	10
Yetersiz eğitim	
Eğitim veriliyor ama yeterli değil.	3
Hizmet içi eğitim aldım ama son iki üç senedir çocuk istismarıyla alakalı hizmet içi eğitim verilmiyor.	2
Üniversitede aldığım eğitim dışında eğitim almadım.	2
Toplam	7
Deneyimler-Olmayanlar	
Şimdiye kadar denk gelmedim.	3
Karşılaşmadım ama karşılaşmak da istemem açıkçası.	2
Hiçbir deneyimim yok.	2
Kendim bire bir karşılaşmadım.	1
Toplam	8
Deneyimler-Olanlar	
Çok karşılaştım	2
Çok kanıksadık artık çok normal gelmeye başladı.	1
Çok sık rastlanan bir durum olduğunu düşünmüyorum.	1
Böyle bir vakaya denk gelmiştim.	1
Psikolojik istismarla çok karşılaştım.	1
Ergenlerde şiddet olarak karşılaştım.	1
Toplam	7

Öneriler

Çocuk ihmal ve istismarında ilk başvuru yerleri olarak acil servislerde çalışan katılımcılarla yapılan görüşmelerde katılımcılara "Çocuk istismarı ve ihmali konusundaki eğitimler hakkında önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öneriler ana teması doğrultusunda önlem ve koruma, eğitim, yaptırım ve ceza alt temaları ortaya çıkmıştır (Tablo 5).

Önlem ve koruma. Önlem ve koruma teması; anemneze dikkat etmeli, çocuğa destek olmak, acil servis çalışanının ilk görevinin mahremiyeti korumak olduğu kodlarından oluşmaktadır. "Evlenmeden önce bireylerin özellikle psikolojik olarak sağlık kontrolünden geçirilmesi gerekmektedir." (K1)

"Cezalar ve yaptırımlar arttırılmalı. Bu kişiler toplumdan izole edilmemeli." (K9)

"Çocuk izlem merkezleri çok büyük fayda sağlamaktadır ve bunlara daha iyi imkânlar sağlamak gerekir." (K14)

Sağlık çalışanlarının çocuk ihmal ve istismarıyla ilgili riskli durumu tespit ederek koruyucu ve önleyici çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. İstismar olgularının yaşanmaması için

koruyucu önemlerin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. İstismara uğramış çocukların toplumdaki izole olmaması için multidisipliner sürecin devam ettirilmesinin önemli olduğu ortaya konmuştur.

Eğitim. Katılımcıların eğitim alt teması altında farkındalıklar ve eğitimler, hizmet içi eğitimlerin artırılması, hangi durumda şüphelenilmesi gerektiği, nereye gidilecek, nereye başvurulacak neler yapılacak bu konuda bilgilendirme istedikleri ve bilgilerinin sınırlı olduklarını bunları da yaşayarak öğrendiklerimizden ya da arkadaşlarımızın deneyimlerinden öğrendiklerini belirten düşünce ve görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

“Çoğu vaka istismar olarak gelmiyor. Bir vakada %90 yanıkla gelen çocuk, kalbi durmuştu ve gördük ki makatında siyahlık var genişlemiş, çatlaklar oluşmuş ve gördük ki çocuk istismar. Çocuğu yakarak kaynar suyla, yanık süsü vererek getirmişler. Bunlara da dikkat etmekte fayda var. Eğitim önemli.” (K9)

“Şöyle durumlar ortaya çıkıyor. Daha önce deneyimlediğim durumlar bunlar. Çocuğun bisiklete binme ya da herhangi bir koltuğun köşesine düşme gibi herhangi bir genital bölgesinde zedelenme hemen çocuk istismarı şüphesini doğuruyor ve dolayısıyla sağlık çalışanlarında bir panik yaratıyor bu durum. Panik oluşturmaktansa hikâyeye oluşturulacak bir bütün yaralanmaysa bunu adli çocuk istismarına ve bu konudaki tecrübeli kişilerin görüşü doğrultusunda yönetmek gerekir.” (K18)

Acil servislerde görev yapan sağlık çalışanlarının, eğitim almış ve deneyimli personeller tarafından çocuğun değerlendirilmesinin yapılmasının tanıyı sağlam bir şekilde ortaya koymakta önemli bir faktör olduğu anlaşılmıştır. Çocuk istismarıyla direkt karşı karşıya kalan sağlık çalışanının eğitim ve tecrübe sahibi olmayışı süreçte istismara uğrayan çocuğunda tedavi ve sonrasındaki aşamalardan olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır. Gelen vakaların üzerinin örtük bir şekilde istismar şüphesini azaltacak şekillerde geldiği anlaşılmasının güç olduğu ve yine burada sağlık çalışanına önemli görevler düştüğü ortadadır.

Yaptırım ve ceza. Katılımcıların yaptırım ve ceza alt teması altında cezalar ve yaptırımların artırılması, sosyal farkındalıkların artırılması gerektiği yönünde düşünceleri olduğu görülmüştür.

“Birkaç kere karşılaştım ama kendim girmedim hekim arkadaşlarım muayene yaparken şahit oldum. Üzülmüyoruz insan kişisel olarak ve de kendini daha fazla sorumlu hissediyor böyle durumlarla karşı karşıya kaldığımızda. Cezalar ve yaptırımlar artırılmalı, sosyal farkındalıkların artırılması gerekmektedir.” (K8)

İstismar olgusuyla alakalı caydırıcı yaptırım ve cezaların olması gerektiği ortaya konmuştur. Temel amaç yaşanmadan önce risklerin belirlenerek önlenmesi, koruyucu, önleyici çalışmaların artırılması, bununla kalmayıp farkındalıklarında artırılması, gerekmektedir

Tablo 5. Çocuk ihmal ve istismarında (ilk başvuru yerleri olarak) acil servislerde çalışanların farkındalık ve yeterlilik düzeyleri ile Öneriler Ana Temasına ait Alt Temalar

Temalar / Kodlar	f
Önlem ve Koruma	
Bu vakaların artacağını düşünüyorum.	1
Evlenmeden önce bireylerin özellikle psikolojik olarak sağlık kontrolünden geçirilmesi gerekmektedir.	1
Cezalar ve yaptırımlar arttırılmalı.	1
Bu kişiler toplumdan izole edilmemeli.	1
Çocuk izleme merkezleri çok büyük fayda sağlamaktadır ve bunlara daha iyi imkanlar sağlamak gerekir.	1
İstismar sonucu doğan çocuklar istenmiyor ve terk ediliyor.	1
Toplam	6
Eğitim	
Farkındalıklar ve eğitimler arttırılmalı.	2
Hizmet içi eğitimlerin arttırılması lazım.	1
Hangi durumda şüphelenilmeli bunları bilmiyoruz.	1
Bu konuda nereye gidilecek, nereye başvurulacak neler yapılacak bunları doktorlar da hemşireler ve asistan doktorlar da bilmiyorlar.	1
Eğitimler eksik.	1
Bildiklerimiz yaşayarak öğrendiklerimizden ya da arkadaşlarımızın deneyimlerinden ibaret.	1
Böyle bir vakayla karşılaştığımda tam olarak ne yapmam gerektiğini bilemiyorum.	1
Toplam	8
Yaptırım ve ceza	
Cezalar ve yaptırımlar arttırılmalı,	1
Sosyal farkındalıkların arttırılması gerekmektedir	1
Toplam	2

Tartışma

Dünya'da ve Türkiye'de çocuk istismarı ve ihmali ciddi bir sorun olarak görülmekte fakat bu konuda yeterli sayıda çalışma yapılmamaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun verilerine baktığımızda istismar vakalarının oldukça fazla olduğunu görmekteyiz. Ancak istatistiklerde gördüğümüz rakamlar sadece kurumlara bildirilen vakalardır. Bunların dışında gizli tutulan, üstü örtülen, açıklanamayan ve ilgili kurumlara bildirilmeyen çok sayıda istismar vakası bulunmaktadır (Aktay, 2020). Acil servislere gelen çocuk istismar vakalarıyla karşı karşıya kalan sağlık çalışanlarının yaşamış olduğu deneyimler, farkındalık ve yeterlilik düzeyleri ile ilgili farklılık göstermektedir. Bu amaçla acil servislerde sağlık çalışanlarıyla yapılan nitel araştırma sonucunda dört ana tema belirlenmiş olup bu ana temalar; 1) İlk Müdahale, 2) Prosedürün Uygulanması, 3) Bilgi Birikimi, 4) Öneriler'dir

İlk müdahale ana teması doğrultusunda elde edilen veriler, katılımcıların istismar olgusuyla karşılaştıklarında öncelikle fizik muayene ve gözleme önem verdiklerini, kararlarını ve görüşlerini ağırlıklı olarak bu inceleme ve gözlemden elde ettikleri bilgilere dayanarak verdiklerini göstermektedir. Sağlık çalışanları çocuk ihmal ve istismarı vakalarıyla karşılaştıklarında, sürecin sorunsuz ilerleyebilmesi için derhal sosyal hizmetlere haber

vermeli ve vakayı sevk etmelidir (Gölge vd., 2012). Doktorlar arasında çocuk ihmal ve istismarı bilinci yeterince gelişmemiştir. Çocuk poliklinikleri dışındaki polikliniklerde farklı sebep ve bulgularla çocuk ihmal ve istismarı vakaları ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle pediatrik hastalara bakan diğer ortamlardaki hekimlerin de çocuk ihmali ve kötü muamele konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerekir (Koç vd., 2017). Fiziksel gözlem ve muayenede; acile başvuran çocuklarda yapılan istismarın kapatılmaya çalışması kaza süsü verilmesi gibi durumlarla karşı karşıya kalındıklarında, acil çalışanlarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Fiziki muayenede değerlendirme ve gözlem yaparken istismar olgusuna önem ve ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Prosedurun uygulanması ana temasında bildirim ve kayıt tutma, alt temaları ortaya çıkmıştır. Literatüre göre, başta acil serviste çalışan doktorlar olmak üzere tüm sağlık profesyonellerinin çocuk ihmal ve kötü muamele belirtilerini bilmesi çok önemlidir, çünkü daha hafif kötü muamele biçimlerinin tanınmadığı durumlarda daha şiddetli kötü muamelenin ortaya çıkması kaçınılmazdır (Acehan vd.,2013). Çocuk ihmal ve kötü muamele vakalarının ilgili makamlara bildirilmesi, çocuğu daha fazla istismardan korumak için gereklidir, ancak aynı zamanda yasal bir zorunluluktur. Türk Ceza Kanunu'nun 280. maddesine göre sağlık çalışanları görev başında gördükleri suçları bildirmekle yükümlüdürler (Anıl vd., 2009). Sağlık profesyonellerinin istismardan, istismar türlerinden, uygulamalardan ve istismardan şüphelenildiğinde yasal gerekliliklerden haberdar olmaları önemlidir (Pelendecioğlu ve Sefa, 2009). Sağlık personelinin hem mağdurlara hem de failere erken müdahale edilebilmesi ve istismarın daha fazla sürmesini önlemek için bu vakaları ilgili hükümet yetkililerine veya kolluk kuvvetlerine bildirme konusunda ahlaki ve yasal sorumlulukları bulunmaktadır. Halihazırda pandeminin yayılmasının önlenmesi için dünya çapında uygulanan bir halk sağlığı önlemi olan sosyal izolasyon aynı zamanda çocuk istismarı için kanıtlanmış bir risk faktörüdür (Üstündağ, 2022).

Bilgi Birikimi ana teması altında eğitim almayanlar, yetersiz eğitim, deneyimler olmak üzere toplam üç alt tema ortaya çıkmıştır. Çalışma, katılımcıların çocuk istismarı ve ihmal eğitimi hakkındaki görüşlerinin ağırlıklı olarak olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. En sık tekrarlanan görüş, katılımcıların bu konuda üniversitede bile eğitim almadıkları ve sorumlu personelin bakanlık ve hastane yönetimi tarafından yetiştirilmediği yönündedir. Bu alanda önemli bir eğitim eksikliği olduğu göze çarpmaktadır. Katılımcıların çocuk istismarı ve ihmal konusunda çoğunlukla üniversite dahil eğitim almadıkları ve ilgili personele Bakanlıkça ve hastane yönetimi tarafından hizmet içi eğitim verilmediği yönünde görüş bildirdikleri, eğitim alanların da verilen eğitimi yeterli bulmadıkları belirlenmiştir. Sağlık çalışanlarının hem mesleki eğitimde hem de hizmette çocuk ihmal ve istismarı konusunda eğitilmeleri önemlidir. Bahçecik'in (1993) araştırmasında, ön lisans ve lisans eğitimini tamamlamış hemşirelerin çocuk ihmal ve istismarını daha iyi bildikleri ve tanıma daha aşına oldukları bulunmuştur (Bahçecik, 1993). Bir halk sağlığı sorunu olan çocuk ihmal ve istismarı konusunda eğitim alanların oranının az olması, eğitim alanların da yetersiz bulması gibi sonuçlar neticesinde etkili eğitim yöntemleri konusunda çalışmalar yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir (Üstündağ, 2022). Eğitim almayan veya aldığı eğitimin devamlılığı sağlanmayan sağlık çalışanının çocuk ihmal ve istismarının belirti ve risklerini tanılama durumlarının yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Öneriler ana teması doğrultusunda önlem ve koruma, eğitim ve yaptırım ve ceza alt temaları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların hangi durumlarda şüphelenilmesi, nereye gidilmesi, nereye başvurulması, yapılması gerekenler hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri, bilgilerinin sınırlı olduğu yönünde düşünce ve görüşlerinin olduğu görülmüştür. Ceza ve yaptırımların artırılması ve toplumsal farkındalığın artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Acil servislere getirilen çocukların genellikle ayrı anne babaların, aile bütünlüğü olmayan kişilerin çocukları olduğu, ayrıca anne ve babaların ihmali sonucu bu tür olayların arttığı, istismarın kaza, yanık süsü verilerek manipüle edilebildiği gibi tersi durumların da söz konusu olabildiği, örneğin; çocuğun bisiklete binme ya da herhangi bir koltuğun köşesine düşme gibi herhangi bir genital bölgesindeki zedelenmenin sağlık çalışanlarında çocuk istismarı şüphesini doğurması üzerine yapılan gereksiz bildirimlerle aile ve çocuğun rencide ve travmatize edilebildiği, sonucuna varılmıştır. Ben Yehuda vd., (2010), doktorlar, hemşireler, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları ve diğer sağlık çalışanları cinsel istismar ve ihmal konusunda eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Güner vd., (2016) yaptıkları çalışmada başta hemşireler olmak üzere tüm sağlık çalışanlarının çocuk ihmal ve istismarı konusunda eğitim ihtiyacının %84 olduğunu bulmuşlardır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak; ülkemizde ve dünyada çocuk istismarı ve ihmali (ÇİVİ) konusunda az sayıda çalışma yapılmış olmakla birlikte bu vakalara karşı genellikle ilk başvuru yerleri olan acil servislerde yeterli farkındalık mevcut değildir ve artırılması için gerekli çalışmalar yapılarak hayata geçirilmelidir (Acehan vd.,2013).

Araştırma sonuçlarına göre; acil servis çalışanlarının çocuk ihmal ve istismarı konusunda farkındalık ve yeterlilik düzeylerinin yeterli düzeyde bulunmadığı, bu konuda ciddi bilgi eksikliklerinin bulunduğu ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğu, sağlık çalışanlarının (doktorlar, asistan doktorlar ve hemşireler dahil) böyle bir vakayla karşılaşmaları durumunda ne yapılacağını nereye başvurulacağını, hangi durumlardan şüphelenilmesi gerektiğini bilmedikleri, bazı şeyleri yaşayarak ya da arkadaşlarının deneyimlerinden öğrendikleri görülmüştür.

Çocukların birincil bakım verdiği acil servislerde ve pediatrik acil servislerde çalışan tüm sağlık çalışanları, çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve semptomlarını bilmelidir. Ayrıca yasal kurumları bilgilendirmekle yükümlüdürler. Konuyla ilgili mitleri çürütmeyi amaçlayan düzenli verilecek eğitim programları hem toplumsal düzeyde hem de sağlık sisteminde yürütülmelidir.

Çocuk istismarı ve kötü muamelenin genellikle diğer ihmal ve kötü muamele türlerini (fiziksel şiddet) de beraberinde getirdiği akılda tutularak, şüpheli durumlarda çocuğun korunması için gerekli bildirimler gecikmeksizin yapılmalıdır. Çocuk koruma ekibi ile birlikte çalışarak vakalar bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Bu çalışmanın sağlık çalışanlarında farkındalık yaratması beklenmektedir.

Acil servis çalışanlarının görev, yetki ve sorumluluklarının yapılacak tanımlarla netleştirilmesi, uygulanacak yasal prosedür, kayıt tutma, bildirim yapma, izin alma gibi

bürokratik işlemler konusunda sağlık çalışanlarında görülen kafa karışıklığının giderilmesi önerilmektedir.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma herhangi bir destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasıyla ilgili olarak herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

KAYNAKÇA

- Acehan, S., Bilen, A., AY, M. O., Gülen, M., Avcı, A., & İçme, F. (2013). Çocuk istismarı ve ihmalinin değerlendirilmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4):591-614.
- Aktay, M., (2020). İstismar ve ihmalin çocuk üzerindeki etkileri ve tedavisi. derleme makalesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2):169-184.
- Anıl BA, Anıl M, Astarcioglu G, Şen S, Aksu N. (2009). Çocuk istismarına bağlı ölümcül kafa travması: İki vaka. *Çocuk Dergisi*, 9(4):199-02.
- Bahçecik N. (1993) Toplumumuzda kötü davranılan ve ihmal edilen çocukların erken tanı ve tedavisinde hemşirenin gözlemi ve eğitici rolünün değerlendirilmesi. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 63-103
- Ben Yehuda Y, Attar-Schwartz S, Ziv A, Jedwab M, Benbenishty R. (2010). Child abuse and neglect: reporting by health professionals and their need for training. *Isr Med Assoc J (IMAJ)*, 12: 598–602.
- Burç, A. (2014). Hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılama düzeyi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Erzurum.
- Cirit, C. (2015). Aile sağlığı merkezlerinde çalışan sağlık profesyonellerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalıkları. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi. Mersin.
- Çelik, A. (2012). Çocuk istismarı ve ihmali olgularımızın demografik ve klinik özellikleri: Ege üniversitesi çocuk koruma birimi'nin bir yıllık deneyimi. *Türk Pediatri Arşivi*, 47(2), 47, 119-24.
- Dündar, Ş., Alpaydın, M., Duran, A. Z., Sarı, S., Yılmaz, H., Pehlivanoglu, H. (2016). Çocuk

- ihmali ve istismarı sarıkaya mümtaz gözan rehberlik ve araştırma merkezi. *Çocuk İhmali ve İstismarı İçin Hazırlanmış Bilgilendirme Kılavuzu*, s.5.
- Gölge ZB, Hamzaoğlu N, Türk B. (2012). Sağlık çalışanlarının çocuk istismarı ve ihmali konusundaki farkındalık düzeylerinin ölçülmesi. *Adli Tıp Dergisi*, 26(2): 86 - 96.
- Güner C.K, Yavuz H.Ö, Dörtbudak Z. (2016). Çocuk istismarı-ihmali vakalarıyla karşılaşan hemşirelerin görüş ve uygulamaları. *Sağlık Akademisi,Kastamonu*, 1(1):39-55.
- Kara B, Biçer Ü, Gökalp AS. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47: 140-15.
- Koç, F., Halıcioğlu, O., Akşit, S., (2014). Hangi bulgular fiziksel istismarı düşündürür?. *The Journal of Pediatric Research*, 1(1):1-5.
- Koçak, C., Büyükgönenc, L. (2011). Toplumdaki bireylerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik bilgi ve görüşleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:1, s.(89-104).
- Koçtürk, N. (2018). Çocuk ihmali ve istismarını önlemede okul çalışanlarının sorumlulukları. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 38-47.
- Pelendecioğlu B, Sefa B. (2009). Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009;9(1):49-62 43
- Polat K, D., Karataş, H. (2016). Çocuk kliniklerinde çalışan hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 32(1): 48-58.
- Üstündağ, A., (2022). Sağlık çalışanlarının çocuk istismarı ve ihmali konusundaki farkındalığı: Sağlıklı Hayat Merkezi Örneği. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü. *Sted Dergisi*,Cilt:31, Sayı:4.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara, *Zeanah CH, Humphreys KL. Child Abuse and Neglect. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2018; 57(9): 637-644. Seçkin Yayıncılık.
- Zeanah CH, Humphreys KL. Child Abuse and Neglect. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2018 Sep;57(9):637-644.; <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.06.007>