



**EĞİTİMDE YENİ
YAKLAŞIMLAR DERGİSİ
EYYAD**

*(Cilt 7 Sayı 1
www.eyyad.com*

2024



İÇİNDEKİLER

| | |
|--|----|
| Sınıf Öğretmenlerinin Yapay Zekaya İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi..... | 1 |
| Küreselleşme, Küreselleşme Karşıtlığı Ve İngilizce: Neredeyiz, Nereye Gidiyoruz?..... | 14 |
| Spor Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kurumlarına Karşı Örgütsel Güven Algıları..... | 37 |
| Öğretmenlerin Beden Eğitimi Ve Spor Dersine Yönelik Metaforik Algıları: Deprem Bölgesi Örneği..... | 46 |
| Liselerde Öğrenci Devamsızlıklarının İncelenmesi..... | 63 |



EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR
DERGİSİ
Journal of New Approaches in Education



Baş Editör

Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
hhkilinc@nevsehir.edu.tr

Editör

Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA
Fırat Üniversitesi
Spor Bilimleri Fakültesi
emrekarakaya@firat.edu.tr

Editör Kurulu

Doç. Dr. Davut SARITAŞ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
davutsaritas@nevsehir.edu.tr

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Onur KÖKSAL Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Tim Brusseau, The University of UTAH
Prof. Dr. Naglaa Elbadry Nour Eldeen, Helwan University Cairo
Doç. Dr. Blagii Oleksandra, National University of Physical Education and Sport of Ukraine
Dr. Alexandru OPREAN, Alexandru Ioan Cuza University of Iasi
Dr. Öğr. Üyesi Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPAY ZEKAYA İLİŞKİN TUTUMLARININ BELİRLENMESİ*

Şeyma Aksakal Taşkınan¹, İrfan Emre², Mehmet Özbek³

ÖZET

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapay zekaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli ile yürütülen çalışmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan 308 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak, pozitif ve negatif tutum olmak üzere iki alt boyuttan oluşan, 20 maddelik 5'li likert yapıda bir ölçek kullanılmıştır. Elde edilen veriler MANOVA testi ile analiz edilmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin pozitif tutum alt boyutuna "Katılıyorum" ($X=3,71\pm1,04$) düzeyinde, negatif alt boyuttaki maddelere ise "Katılmıyorum" ($X=2,74\pm,97$) düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Araştırmada cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve yaş değişkenleri açısından gruplar arasındaki farklar araştırılmış ve sadece cinsiyet değişkeninde negatif tutum alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: MANOVA, sınıf öğretmeni, yapay zekaya karşı tutum

DETERMINING CLASSROOM TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS ARTIFICIAL INTELLIGENCE

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine elementary teachers' attitudes towards artificial intelligence. The sample of the study, which was conducted with the survey model, consists of 308 elementary teachers in primary schools in Elazığ city center in 2023-2024 educational term. As a measurement tool, a 20-item, 5-point likert scale, consisting of two sub-dimensions: positive and negative attitude, was used. The obtained data were analyzed using MANOVA test. It was detected that the elementary teachers who participated in the study responded to the positive attitude

¹ Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilimleri Eğitimi ABD, Elazığ

² Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Elazığ

³ Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Cemal Gürsel İlkokulu, Elazığ

sub-dimension at the level of "Agree" ($\bar{X}=3,71\pm 1,04$), and to the items in the negative sub-dimension at the level of "Disagree" ($\bar{X}=2,74\pm,97$). In the study, the differences between the groups in terms of gender, educational status, professional seniority, graduated school, and age variables were investigated and it was seen that there was a significant difference only in favor of male and female teachers in the negative attitude sub-dimension in the gender variable.

Keywords: Attitude towards artificial intelligence, elementary teacher, MANOVA

1. GİRİŞ

Bireyler, zekalarını kullanarak önceki deneyimlemedikleri veya beklemedikleri durumlarla karşılaştıklarında, çeşitli zihinsel yetenekleri devreye sokarak bir uyum sağlayabilir ve detaylara odaklanabilirler (Çam vd, 2021). Beyindeki nöron ismi verilen sinir hücrelerinin etkileşimi üzerinden gerçekleşen insanlardaki öğrenme süreci prensibinden hareketle, bilgisayarlar için yapay sinir ağları oluşturularak öğrenme süreçleri simüle edilmiştir (Yılmaz ve Kaya, 2021). Zekânın işleyiş prensiplerinin yazılım ve donanımlar aracılığıyla taklit edilmesi, yapay zekâ kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Elmas, 2003). Yapay zekâ ile ilgili ilk çalışmalardan biri John McCarthy adında bir matematik profesörünün Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Dartmouth Koleji'nde gerçekleştirdiği iki aylık bir atölye çalışmasına, yani 1950'li yıllara dayanmaktadır (Zawacki-Richter, Marin ve Bond,2019). Yapay zekâ, ismini taşıyan John McCarthy tarafından ifade edilmiş olup,“zekâ sahibi makineleri tasarlama bilimi ve mühendisliği" olarak tanımlanmıştır (Manning, 2020). Yapay zekâ, geleceğin dünyasında en etkili teknolojilerden biri olması öngörülen bir hızla gelişmektedir. Hemen hemen her sektörde fark edilen yapay zekâ, sağlık, endüstri, eğlence, ticaret gibi birçok alanda etkisini giderek artırmaktadır (Aydın, 2023). Günümüzde, yapay zekânın eğitim alanında da kullanımının hızla arttığı görülmektedir Eğitimde yapay zekâ kullanımı, değerlendirmede bulunma, konu anlatımına destek olma, anında geribildirimde bulunma, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarını ortaya koyma gibi alanlarda öğrenme deneyimine yeni bir açıdan bakmayı sağlamaktadır (Arslan, 2020). Yapay zeka teknolojilerinin eğitimdeki rolü, öğretmenlerin yerine geçmek değil, onları rutin görevlerden kurtarmak, bir öğrenci kitlesi için en uygun olan öğretim materyalini seçmek, dersleri daha profesyonel, dersleri eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmek, öğrenme süreçlerinin daha kolay bir şekilde ilerlemesini sağlayarak öğrenmeyi kalıcı kılmak şeklinde düşünülmelidir (Arık ve Seferoğlu, 2020). Bunun başarılabilmesi için de öğretmenlerin yapay zekâ eğitimi almaları ve öncesinde yapay zekaya yönelik tutumlarının olumlu olması, günümüz eğitim sistemlerinde gün geçtikçe daha çok önem kazanmaktadır. Bununla birlikte eğitimciler, eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik eksik veya güncellenmemiş profesyonel gelişimleri nedeniyle tamamen direnç gösterebilirler veya yapay zekâ teknolojilerine karşı gerçekçi olmayan beklentilere kapılarak aşırı bağımlılık geliştirebilirler. Bu,

öğretmenlerin yapay zekâyla ilgili tutumları ile yapay zekânın etkili bir şekilde kullanımı arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu gerçeğinden kaynaklanmaktadır (Göçmez, 2023).

Öğretmenler yapay zekâ temelli uygulamaları kullandıktan sonra özelleştirilen eğitim materyalleri kurabilir, öğrenci performansını izleyebilir ve öğrenciye has geribildirimler ortaya çıkarabilirler (Günel vd, 2023). Son yıllarda, yapay zekânın eğitimde kullanımı önemli bir artış göstermektedir. Ancak yapay zekâ literatüründe, eğitimle ilgili bölüm henüz sınırlı bir alanı temsil etmektedir (Arık ve Seferoğlu, 2020; Tahiru, 2021). Eğitim alanında yapay zekanın kullanımı konusunda, literatürde öğretmenin rolünü devralabileceği yönünde ifadeler içeren çalışmalar bulunmaktadır (Edwards ve Cheok, 2018; Çetin ve Aktaş, 2021). Bu sonuçlardan yola çıkarak da alan yazında öğretmenlerin yapay zekâyla ilişkin tutumlarıyla ilgili çalışmaların azlığı fark edilmiştir. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyla ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekaya ilişkin tutum düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekaya ilişkin tutum düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekaya ilişkin tutum düzeyleri arasında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekaya ilişkin tutum düzeyleri arasında mezun olunan okul değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekaya ilişkin tutum düzeyleri arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma çeşitlerinden biri olan tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Genel tarama modeli ile çok fazla öğeden oluşan bir evrene ilişkin sonuca ulaşmak amaçlanmaktadır (Karasar, 2011). Bu tarama modeli geniş gruplar üzerinde uygulanıp kişilerin bir olay veya olguya dair görüşlerini, tutumlarını almaya ve olgu ile olayların betimlenmesini amaçlamaktadır (Karakaya, 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2023-2024 yılında Elazığ merkezde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya 308 sınıf öğretmeni katılmıştır. Örneklem demografik özelliklerine ilişkin betimsel veriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 1. Cinsiyete göre dağılım

| Cinsiyet | N | % |
|----------|-----|------|
| Kadın | 158 | 52.0 |
| Erkek | 146 | 48.0 |
| Toplam | 304 | 100 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 158'inin (% 52.0) kadın öğretmenler oluştururken, 146'sını (% 48.0) ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 2. Kıdeme göre dağılımları

| Kıdem | N | % |
|-----------------|-----|------|
| 1-10 yıl | 61 | 20.1 |
| 11-20 yıl | 87 | 28.6 |
| 21 -30 yıl | 106 | 34.4 |
| 31 yıl ve üzeri | 50 | 16.2 |
| Toplam | 304 | 100 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 61'i (% 20.1) 1-10 yıl kıdeme, 87'si (% 28.6) 11-20 yıl kıdeme, 106'sı (% 34.4) 21-30 yıl kıdeme, 50'si (% 16.2) 31 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Tablo 3. Mezun olunan okula göre dağılım

| Mezun Olunan Okul | N | % |
|-------------------|-----|------|
| Eğitim Fakültesi | 198 | 65.1 |
| Diğer | 106 | 34.4 |
| Toplam | 304 | 100 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 198'i (% 65.1) Eğitim Fakültesi mezunu iken, 106'sı ise (% 34.4) diğer fakülte mezunlarından oluşmaktadır.

Tablo 4. Yaşa göre dağılım

| Yaş | N | % |
|-----------------|-----|------|
| 22-32 yaş | 48 | 15.6 |
| 33-43 yaş | 97 | 32.8 |
| 44-54 yaş | 108 | 35.1 |
| 55 yaş ve üzeri | 51 | 16.6 |
| Toplam | 304 | 100 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 48'i (% 15.6) 22-32 yaş aralığında, 97'si (% 31.9) 33-43 yaş aralığında, 108'i (% 35.1) 44-54 yaş aralığında ve 51'i (% 16.6) de 55 yaş ve üzerinde yaşa sahiptirler.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum Ölçeği

Kaya ve arkadaşları tarafından (2022) tarafından geliştirilen ölçek 20 madde ile pozitif tutum ile negative tutum olmak üzere ik alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li Likert yapıda (Kesinlikle Katılmıyorum-Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde görüşlerin alındığı ölçekte Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı pozitif tutum alt boyutu için 0.82, negatif tutum alt boyutu için 0.84 bu araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı .801 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, Etik Kurul onayı ve Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinlerden sonra toplanmıştır. Hazırlanan yönerge ile araştırmanın amacı net biçimde ifade edilerek gönüllü olur formunu dolduran öğretmenlerin kişisel veri formu ve ölçeği doldurmaları istenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde sınıf öğretmenlerinin Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum ölçeğine ilişkin alt boyutları açısından sahip oldukları görüşler ile kişisel verilerin analizinde, yüzde ve frekans analizleri kullanılmıştır. Ayrıca, verilerin normallik dağılımları kontrol edilip verilerin normal dağılım gösterdikleri belirlendikten sonra ölçeğe ait görüşlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. MANOVA testi analizlerini yapmak için örneklem büyüklüğü, uç değerler, normallik, regresyonun homojenliği, doğrusallık, çoklu bağlantı ve tekillilik ile varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımlarında ciddi ihlallerin olmadığı belirlendi. Verilerin analizinde SPSS 21.0 istatistik programı kullanılmıştır (Balcı & Ahi, 2017).

3. BULGULAR

3.1. Betimsel İstatistikler

Normallik dağılımını belirlemek için ortalama, budanmış ortalama, medyan, mod, çarpıklık, basıklık değerleri ile, histogram, uç değerler, kutu çizgi grafiği, Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk testi sonuçları değerlendirilmiştir ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 3).

Tablo 5. *Betimsel İstatistikler*

| Ölçekler/alt boyutlar | Ortalama | Budanmış Ortalama | Min. | Maks. | Mod | Medyan | Basıklık (kurtosis) | Basıklığın Standart Hatası ($K_{urtosis}$) | Çarpıklık (Skevnes) | Çarpıklığın Standart Hatası | Kolmogorov-Smirnov | Shapiro-Wilk |
|---|----------|-------------------|-------|-------|-------|--------|---------------------|--|---------------------|-----------------------------|--------------------|--------------|
| Pozitif Tutum | 44,73 | 44,95 | 20,00 | 60,00 | 46,00 | 46,00 | ,810 | ,279 | - ,454 | ,140 | ,000 | ,000 |
| Negatif Tutum | 21,95 | 21,95 | 8,00 | 37,00 | 22,00 | 22,00 | ,198 | ,279 | ,114 | ,140 | ,000 | ,011 |
| Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum Ölçeği | 66,69 | 66,80 | 32,00 | 90,00 | 66,00 | 66,00 | 1,079 | ,279 | ,- 142 | ,140 | ,000 | ,000 |

Kolmogorov-Smirnov testi ile Shapiro-Wilk sonuçları ölçekte ve alt boyutlarında anlamlılık değerleri $p < .05$ olarak bulunmuştur. Sosyal Bilimlerde özellikle de örneklemin büyük olması durumlarında Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının .05'ten küçük olmasının ihtimal dahilinde olduğu belirtilmektedir (Balcı & Ahi, 2017). Ancak her bir hücredeki örneklem sayısı 20'den fazla sayıda bulunuyorsa sonuçların yeterince sağlam olduğu ifade edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Bu verilerle birlikte bu araştırmada ortalama, medyan, mod, basıklık- çarpıklık değerleri ile birlikte q-q, kutu ve çizgi, histogram, dal-yaprak sonuçları gibi sonuçlar da incelenmiştir ve ayrıca verilerin basıklık, çarpıklık değerlerinin genel olarak -1.96 ile +1.96 aralığında bulunmaları ve yine bu değerlerin standart hata değerlerinin sırasıyla .133 ve .266 olarak bulunması verilerin normal dağıldıklarına dair işaretler olarak kabul edilmektedir (Uysal & Kılıç, 2021). Aynı zamanda MANOVA sayıtları da denenmiş ve genel olarak bu sayıtların karşılandığı görülmüştür.

3.2. Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Tablo 6. *Yapay Zeka Ölçeği Pozitif Tutum Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalamalar*

| Maddeler | \bar{X} | ss |
|--|-----------|------|
| 1. Günlük hayatımda yapay zekâ sistemlerini kullanmak ilgimi çekiyor. | 3,79 | ,86 |
| 2. Yapay zekânın birçok faydalı uygulaması vardır. | 3,97 | ,76 |
| 3. Yapay zekâ heyecan vericidir. | 3,94 | ,78 |
| 4. Yapay zekâ bu ülke için yeni ekonomik fırsatlar sağlayabilir. | 3,99 | ,85 |
| 5. Yapay zekâyı kendi işimde kullanmak isterim. | 3,95 | 2,46 |
| 6. Yapay zekâyâ sahip bir yazılım/robot, birçok rutin işi bir insandan daha iyi yapabilir. | 3,60 | 1,03 |
| 7. Yapay zekânın yapabileceklerinden etkilendim. | 3,93 | ,82 |
| 8. Yapay zekanın insanların iyi oluşları üzerinde olumlu etkileri olabilir. | 3,50 | ,96 |

Sınıf Öğretmenlerinin Yapay Zekaya İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi*

| | | |
|---|------|------|
| 9. Yapay zekâlı sistemler insanların daha mutlu hissetmelerine yardımcı olabilir. | 3,38 | 1,02 |
| 10. Yapay zekâlı sistemler insanlardan daha iyi performans gösterebilir. | 3,47 | 1,00 |
| 11. Toplumun çoğu, yapay zekâ ile donatılmış bir gelecekte faydalanacaktır. | 3,77 | ,86 |
| 12. Rutin işlemler için, bir insan yerine yapay zekâlı bir sistemle etkileşime girmeyi tercih ederim. | 3,23 | 1,14 |

Ölçeğin pozitif tutum alt boyutuna ilişkin maddeler ile ilgili aritmetik ortalamalar incelendiğinde 12. madde olan “Rutin işlemler için, bir insan yerine yapay zekâlı bir sistemle etkileşime girmeyi tercih ederim” maddesi ile “Yapay zekâlı sistemler insanların daha mutlu hissetmelerine yardımcı olabilir.” maddesine “Kararsızım” düzeyinde ($\bar{X}=3.23\pm 1,014$) görüş bildirdikleri, diğer maddelere ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 6. Yapay Zeka Ölçeği Negatif Tutum Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalamalar

| Maddeler | X | ss |
|--|------|------|
| 13. Yapay zekânın tehlikeli olduğunu düşünüyorum. | 2,57 | ,96 |
| 14. Kuruluşlar yapay zekâyı etik olmayan bir şekilde kullanırlar. | 2,35 | ,91 |
| 15. Yapay zekâyı şeytani/kötü niyetli buluyorum. | 2,91 | 1,03 |
| 16. Yapay zekâ insanları gözetlemek için kullanılır. | 2,57 | ,97 |
| 17. Yapay zekânın gelecekteki kullanımlarını düşündüğümde üzüntüden titriyorum. | 3,1 | 1,02 |
| 18. Yapay zekâ insanların kontrolünü ele geçirebilir. | 2,78 | 1,04 |
| 19. Yapay zekâlı sistemlerin birçok hata yaptığını düşünüyorum. | 2,81 | ,87 |
| 20. Yapay zekâ gitgide daha fazla kullanılırsa benim gibi insanların zarar göreceğini düşünüyorum. | 2,83 | ,99 |

Ölçeğin negatif tutum alt boyutuna ilişkin maddeler ile ilgili aritmetik ortalamalar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamanın 17. madde olan “Yapay zekânın gelecekteki kullanımlarını düşündüğümde üzüntüden titriyorum” maddesine “Kararsızım” düzeyinde ($\bar{X}=3.1\pm 1,02$) görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca en düşük aritmetik ortalamanın da “Kuruluşlar yapay zekâyı etik olmayan bir şekilde kullanırlar.” maddesinde ($\bar{X}=2.35\pm,91$) olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}=2,35\pm,91$).

3.3. MANOVA SONUÇLARI

Tablo 7. Cinsiyet değişkenine göre Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum ölçeğinin çok değişkenli varyans analizi sonuçları

| Etki | Wilk's Lambda | F | Hipotez sd'si | Hata sd'si | P | Kısmi eta kare | Gözlenen güç |
|---------|---------------|----------|---------------|------------|------|----------------|--------------|
| Kesişim | ,022 | 6690,760 | 2,00 | 301,00 | ,000 | ,978 | ,690 |
| Grup | ,975 | 3,880 | 2,00 | 301,00 | ,022 | ,025 | ,699 |

Tablo 8. Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum ölçeği alt boyut puanları için gruplar arası etkiler

| Kaynak | Bağımlı Değişken | df | F | p* | Kısmi eta kare | Gözlenen güç |
|----------|------------------|----|-----------|------|----------------|--------------|
| Kesişim | Pozitif Tutum | 1 | 10462,058 | ,000 | ,972 | 1,00 |
| | Negatif Tutum | 1 | 4812,160 | ,000 | ,941 | 1,00 |
| Cinsiyet | Pozitif Tutum | 1 | ,171 | ,680 | ,001 | ,070 |
| | Negatif Tutum | 1 | 7,785 | ,006 | ,025 | ,794 |

*p<.05

Cinsiyet değişkeni açısından çok değişkenli varyans analizi sonuçları değerlendirildiğinde negatif tutum alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler açısından anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin bu alt boyuta vermiş oldukları görüşlerin aritmetik ortalamaları $X=22,876$ olarak bulunmuşken kadın öğretmenlerde bu değer $X=21,107$ olarak belirlenmiştir (p<.05; tablo 7-8).

Tablo 9. Mesleki Kıdem değişkenine göre Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum ölçeğinin çok değişkenli varyans analizi sonuçları

| Etki | Wilk's Lambda | F | Hipotez sd'si | Hata sd'si | P | Kısmi eta kare | Gözlenen güç |
|---------|---------------|---------|---------------|------------|------|----------------|--------------|
| Kesişim | ,024 | 6175,66 | 2,00 | 299,00 | ,000 | ,976 | 1,00 |
| Grup | ,967 | 1,691 | 6,00 | 598,00 | ,121 | ,017 | ,646 |

Tablo 10. Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum ölçeği alt boyut puanları için gruplar arası etkiler

| Kaynak | Bağımlı Değişken | df | F | p* | Kısmi eta kare | Gözlenen güç |
|---------------|------------------|----|----------|------|----------------|--------------|
| Kesişim | Pozitif Tutum | 1 | 9873,503 | ,000 | ,971 | 1,00 |
| | Negatif Tutum | 1 | 4257,419 | ,000 | ,934 | 1,00 |
| Mesleki Kıdem | Pozitif Tutum | 1 | 2,468 | ,062 | ,024 | ,610 |
| | Negatif Tutum | 1 | ,805 | ,492 | ,008 | ,223 |

*p>.05

Mesleki kıdem değişkeni açısından çok değişkenli varyans analizi sonuçları değerlendirildiğinde alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05; tablo 9-10).

*Sınıf Öğretmenlerinin Yapay Zekaya İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi**

Tablo 11. *Mezun Olunan Okul değişkenine göre Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum ölçeğinin çok değişkenli varyans analizi sonuçları*

| Etki | Wilk's Lambda | F | Hipotez sd'si | Hata sd'si | P | Kısmi eta kare | Gözlenen güç |
|---------|---------------|----------|---------------|------------|------|----------------|--------------|
| Kesişim | ,024 | 6014,304 | 2,00 | 301,00 | ,000 | ,976 | 1,00 |
| Grup | ,997 | ,491 | 2,00 | 301,00 | ,613 | ,003 | ,130 |

Tablo 12. *Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum ölçeği alt boyut puanları için gruplar arası etkiler*

| Kaynak | Bağımlı Değişken | df | F | p* | Kısmi eta kare | Gözlenen güç |
|------------|------------------|----|----------|------|----------------|--------------|
| Kesişim | Pozitif Tutum | 1 | 9482,790 | ,000 | ,969 | 1,00 |
| | Negatif Tutum | 1 | 4269,46 | ,000 | ,934 | 1,00 |
| Mezun Okul | Pozitif Tutum | 1 | ,759 | ,384 | ,003 | ,140 |
| | Negatif Tutum | 1 | ,112 | ,738 | ,000 | ,063 |

*p>.05

Mezun olunan okul değişkeni açısından çok değişkenli varyans analizi sonuçları değerlendirildiğinde alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05; tablo 11-12).

Tablo 13. *Yaş değişkenine göre Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum ölçeğinin çok değişkenli varyans analizi sonuçları*

| Etki | Wilk's Lambda | F | Hipotez sd'si | Hata sd'si | P | Kısmi eta kare | Gözlenen güç |
|---------|---------------|----------|---------------|------------|------|----------------|--------------|
| Kesişim | ,025 | 5915,410 | 2,00 | 301,00 | ,000 | ,977 | 1,00 |
| Grup | ,984 | ,817 | 6,00 | 598 | ,557 | ,008 | ,326 |

Tablo 14. *Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum ölçeği alt boyut puanları için gruplar arası etkiler*

| Kaynak | Bağımlı Değişken | df | F | p* | Kısmi eta kare | Gözlenen güç |
|---------|------------------|----|----------|------|----------------|--------------|
| Kesişim | Pozitif Tutum | 1 | 9372,296 | ,000 | ,969 | ,000 |
| | Negatif Tutum | 1 | 4098,016 | ,000 | ,932 | ,000 |
| Yaş | Pozitif Tutum | 3 | 1,599 | ,190 | ,016 | ,419 |
| | Negatif Tutum | 3 | ,141 | ,935 | ,001 | ,076 |

*p>.05

Yaş değişkeni açısından çok değişkenli varyans analizi sonuçları değerlendirildiğinde alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05; tablo 12-13).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya ilişkin tutumlarının ortaya konulmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin pozitif tutum alt boyutuna “Katılıyorum” ($X=3,71\pm 1,04$) düzeyinde, negatif alt boyuttaki maddelere ise “Katılmıyorum” ($X=2,74\pm 0,97$) düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Ölçeğin yapay zekâya yönelik pozitif tutum alt boyutuna ait “Yapay zekâ bu ülke için yeni ekonomik fırsatlar sağlayabilir.” maddesine ($X=3,99\pm 0,85$) en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, “Rutin işlemler için, bir insan yerine yapay zekâlı bir sistemle etkileşime girmeyi tercih ederim” maddesine ise en düşük düzeyde katılım göstermişlerdir ($X=3,23\pm 1,14$). Yapay zekâya yönelik negatif tutum alt boyutuna ait “Yapay zekâyı şeytani/kötü niyetli buluyorum.” maddesine yüksek düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir ($X=2,91\pm 1,03$). Aynı zamanda negatif tutum alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin “Kuruluşlar yapay zekâyı etik olmayan bir şekilde kullanırlar.” maddesine düşük düzeyde katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır ($X=2,35\pm 0,91$).

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya ilişkin tutumları belirlenirken; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul ve yaş değişkenine göre yapılan demografik özellik boyutlarında farklılık gözlenip gözlenmediği incelenmiştir. Elde edilen bulgularda; yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin cinsiyet değişkeninde erkek sınıf öğretmenlerin kadın sınıf öğretmenlere oranla daha negatif bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Uyak vd. (2023) ise yaptıkları çalışmalarında, okul öncesi kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarına ilişkin cinsiyet faktöründe anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varmışlardır. Özdemir (2023) de yaptığı yapay zekâya ilişkin öğretmen görüşleri çalışmasında cinsiyetin önemli bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Tan, Ceylan ve Öztürk tarafından 2023 yılında sınıf öğretmenlerinin de olduğu çeşitli branşlardan öğretmenlerle yapılan araştırmada cinsiyet değişkeni açısından yapay zekâya karşı tutumlarında arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığını bulmuşlardır. Bu çalışmada mesleki kıdeme göre yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin yapay zekâya ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Dülger (2023) ise yaptığı çalışmada okul müdürü ve öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça yapay zekânın eğitime kullanılmasına ilişkin olumsuz görüş belirttiklerini ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya ilişkin tutumlarında mezun olunan okul değişkenine göre yapılan analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bunun öğretmenlerin daha önceki eğitim hayatlarında henüz yapay zekâya ilişkin tam olarak bilgi edinmemelerinden kaynaklı olduğunu düşündürebilir. Yaş değişkeni açısından yapılan analizlerde de gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaş farklılıklarına göre yapay zekâ tutumları arasında bir fark bulunamaması ise yine yapay zekâya ilişkin bilgi eksikliğinin var olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Tan, Ceylan ve Öztürk (2023)'ün yapmış

olduğu araştırmada da mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre öğretmenlerin yapay zekaya yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Al Darayseh (2023) yapmış olduğu çalışmada fen öğretmenleri tarafından yapay zekanın sınıf içinde kullanımının yüksek düzeyde kabul gördüğünü ve bu durumun özyeterlikle, kullanım kolaylığıyla, beklenen faydalar ve tutum ile pozitif korelasyon içinde olduğunu belirtmiştir. Cojean, Brun ve Amadiou (2023) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları öğretmenlerin yeni bir değişim tehdidi hissetmeden yapay zeka araçlarının kullanımının öğretmenlerin iş yükünü azalttığını ve potansiyel faydalarını algıladıklarını göstermektedir. Araştırmacılar, sınıf öğretmenlerinin yapay zekayı daha çok öğrencilerin becerilerin geliştirmek amaçlı kullanıldığının benimsendiğini ortaokullarda görevli öğretmenlerin ise öğrencilerin performansını artırmak için yapay zekayı genellikle kullandıklarını belirtmişlerdir (Cojean, Brun ve Amadiou, 2023).

Sonuçlar, öğretmenlerin gelecekte yeni bir değişim tehdidi hissetmeden, iş yükünün azaltılması açısından yapay zeka teknolojilerinin potansiyel faydasını doğru bir şekilde algıladıklarını gösteriyor. Bununla birlikte Xuan ve Yunus (2023) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları genel olarak öğretmenlerin memnuniyet verici bir tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Bu çerçevede yapay zekanın iş verimliliğini artırdığı, ilgi çekici bir ortam yarattığı, öğrencilere ek destek sağladığı ve öğretmenin rolünü sınıfta değiştirerek dil öğrenimini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Xuan ve Yunus, 2023). Galindo-Domínguez vd. (2024) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da eğitim düzeyi, cinsiyet, yaş, deneyim yılı veya bilgi alanına bakılmaksızın dijital yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin yapay zekaya karşı daha pozitif tutum geliştirdiklerini bulmuşlardır.

Yapılan çalışma ve sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin genel anlamda yapay zekaya ilişkin tutumlarında demografik özellikler yönünden farklılıklar gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır Yapay zekaya ilişkin tutumun diğer öğretmenlik branş gruplarında da ya da meslek gruplarında da çalışılabileceği önerilebilir ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, nitel araştırmalarla öğretmenlerin yapay zekaya ilişkin tutumlarına yönelik daha derinlemesine çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda, korelasyonel çalışmaların da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Al Darayseh, A. (2023). Acceptance of artificial intelligence in teaching science: Science teachers' perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100132.
- Arık, G., & Seferoğlu, S.S. (2020). *Eğitimde yapay zekâ çalışmaları: araştırma eğilimleri, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri*. Nabiyev, V. & Erümit, A.K. (Ed.). *Eğitimde Yapay Zekâ Kuramdan Uygulamaya* içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.

- Aydın, F. (2023). Yapay zeka tabanlı eba akademik destek sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Balci, S., & Ahi, B. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi [SPSS user guide Step-by-step data analysis with SPSS]*. Anı Yayıncılık.
- Çam, M. B., Çelik, N. C., Güntepe, E. T., & Durukan, Ü. G. (2021). Determining teacher candidates' awareness of artificial intelligence technologies. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263-285.
- Çetin, M. & Aktaş, A. (2021). Yapay Zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. DOI: 10.26466/Opus.911444.
- Cojean, S., Brun, L., Amadiou, F. (2023). Teachers' attitudes towards AI: what is the difference with non-AI technologies? *Proceedings of the 45th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (In M.
- Dülger, E.D.(2023). Lise müdürleri ve öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri. (Yayımlanmış Doktora Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul
- Edwards, B. I., & Cheok, A. D. (2018). Why not robot teachers: Artificial intelligence for addressing teacher shortage. *Applied Artificial Intelligence*, 32(4), 345–360. <https://doi.org/10.1080/08839514.2018.1464286>.
- Elmas, Ç. (2003). *Bulanık mantık denetleyiciler*. Seçkin Yayıncılık.
- Kaya, F., Aydın, D., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., Demir Kaya, M. (2022). The roles of personality traits, anxiety, and demographic factors in attitudes toward artificial intelligence. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 1-18.
- Galindo-Dominguez, H., Delgado, N., Campo, L., Losada, D. (2024). Relationship between teachers' digital competence and attitudes towards artificial intelligence in education. *International Journal of Educational Research*, 126, 102381
- Göçmez, L. (2023). Açık ve uzaktan öğretim kurumlarının yapay zekaya hazır olma faktörlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Eskişehir.
- Gülel, S., Sargın, A., & Çetin, H. İ. (2023). Yapay zekâ eğitici eğitimi. *Eurasian Education & Literature Journal*, (17), 64-73.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Nobel Yayınları
- Manning, C. (2020). Artificial Intelligence definitions. Stanford University. <https://Hai.Stanford.Edu/Sites/Default/Files/2020-09/AI-Definitions-HAI.Pdf>

- Özdemir, N. D.(2023).Öğretmenlerin yapay zekâ kaygılarına ilişkin görüşleri. *Tam Metinler Kitabı Ufuk University 2Nd International Congress On Social Sciences* (P. 61)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistic*. Pearson Education, Inc
- Tahiru, F. (2021). AI in education: A systematic literature review. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT)*, 23(1), 1-20.
- Tan, Ç., Ceylan, Y., Öztürk, O. (2023). Öğretmenlerin yapay zekaya karşı tutumlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (67), 72-83.
- Uyak, S., Uyak, S. G., Ürey, D., Keskin, Ö., Aymaz, A., & Aydın, İ. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapay zeka uygulamaları: yönetici ve öğretmen görüşleri. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 9(75), 4625-4636.
- Uysal, İ., & Kılıç, A. F. (2022). Normal distribution dilemma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248.
- Xuan, S. Y., & Yunus, M. M. (2023). Teachers' attitude towards the use of artificial intelligence-based english language learning: a mini review. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 13(5), 793 – 800.
- Yılmaz, A. ve Kaya, U. (2021). *Derin öğrenme* (3. Baskı). İstanbul: Kodlab.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., and Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). doi:10.1186/s41239-019-0171-0.



EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR DERGİSİ

Journal of New Approaches in Education

Cilt 7/Sayı 1, 2024, s. 14 - 36



Makale Bilgisi/Article Info

Geliş/Received: 21.04.2024

Kabul/Accepted: 30.06.2024

KÜRESELLEŞME, KÜRESELLEŞME KARŞITLIĞI VE İNGİLİZCE: NEREDEYİZ, NEREYE GİDİYORUZ?

Mustafa Zülküf ALTAN¹

ÖZET

2017 yılında kaleme aldığım "Küreselleşme, İngilizce Öğretimi ve Türkiye" başlıklı makalemde yedi yıl sonra ortaya çıkan yeni durumu değerlendirmem gerektiğini düşünerek bu makaleyi yazmaya karar verdim.

Küreselleşme, ülkeler arasında özellikle ekonomi, siyaset ve kültür alanlarında artan karşılıklı bağımlılık sürecidir. Küreselleşmeyi mümkün kılan şey, insanların ve nesnelere hareket etme ve iletişim kurma kapasitelerinin ve verimliliklerinin sürekli artmasıdır. Ancak 1999 yılında "Seattle buluşması" olarak bilinen ve Dünya Ticaret Örgütü zirvesini protesto için yapılan eylemlerden sonra bütün dünyada ciddi anlamda bir küreselleşme karşıtlığı başlamış ve bu durum devam etmektedir.

Batılı anlamda küreselleşme İngilizce sayesinde mümkün olmuştur. Bu durum da birçok ülkede eğitim, iş ve pek çok diğer sektörün dili olarak İngilizcenin hâkim ve uluslararası iletişim dili olmasına yol açmıştır.

Bu makalede, küreselleşmenin, küreselleşme karşıtlığının ve başta İngilizce olmak üzere yabancı dil öğretimi/öğreniminin mevcut durumu ile birlikte geleceğe yönelik vizyon paylaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Küreselleşme Karşıtlığı, Yabancı dil, Diller, İngilizce

¹ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, E-Posta: altanz@erciyes.edu.tr ORCID No: 0000-0001-93915856.

GLOBALIZATION, ANTI-GLOBALIZATION AND ENGLISH LANGUAGE: WHERE ARE WE, WHERE ARE WE HEADING?

ABSTRACT

Seven years after my 2017 article titled "Globalization, English Language Teaching and Turkey", I decided to write this article, thinking that I should evaluate the new situation that has emerged.

Globalization is the process of increasing interdependence between countries, especially in the fields of economy, politics and culture. What makes globalization possible is the ever-increasing capacity and efficiency with which people and things move and communicate. However, after the protests against the World Trade Organization summit in 1999, known as the "Seattle meeting", a serious anti-globalization movement began all over the world and continues to this day.

Globalization in the Western sense has been made possible by English. This has led to English becoming the dominant and international language of communication in many countries as the language of education, business and many other sectors.

In this article, the current state of globalization, anti-globalization and foreign language teaching/learning, especially English, and the vision for the future are shared.

Keywords: Globalization, Anti-Globalization, Foreign Languages, Languages, English

1. GİRİŞ

Ülkelerin, ekonomik gelişmişlik düzeyleri ne olursa olsun, karşı karşıya olduğu daimî zorluklardan biri finansal istikrar, ekonomik büyüme ve daha yüksek yaşam standartlarına ulaşmaktır. Bu hedeflere ulaşmak için izlenebilecek pek çok farklı yol vardır ve ulusal ekonomilerin, siyasi sistemlerin kendine özgü yapısı göz önüne alındığında, her ülkenin izleyeceği farklı yollar vardır. Ancak dünya genelindeki deneyimlere dayanarak, daha fazla refahın özünde, birkaç temel ilkenin yattığı görürüz. Bunlar arasında yatırım (yerli ve özellikle doğrudan yabancı yatırım), teknolojinin yayılması, güçlü kurumlar, sağlam makro-ekonomik politikalar, eğitilmiş bir işgücü ve piyasa ekonomisini sayabiliriz. Ayrıca, neredeyse tüm yüksek büyüme oranına sahip ülkeleri birbirine bağlayan ortak bir paydanın da küresel ekonomi içinde yer almaları ve bu ekonomiyle bütünleşmeleri olduğunu görürüz.

Farklı büyüklükteki ve farklı bölgelerden, ülkeler "küreselleştikçe" vatandaşlarının daha geniş bir mal ve hizmet yelpazesine erişim, daha düşük fiyatlar, daha fazla ve daha iyi ücretli işler, daha iyi sağlık ve daha yüksek genel yaşam standartları şeklinde fayda sağladığına dair önemli kanıtlar da vardır. Son 20 yılda, bazı ülkeler küresel ekonomik güçlere daha açık hale geldikçe, gelişmekte olan dünyada aşırı yoksulluk içinde yaşayanların oranının yarı yarıya azalmış olması, muhtemelen sadece bir tesadüf değildir.

Küreselleşmeyle bağlantılı olarak her ne kadar çok şey başarılmış olsa da yapılması gereken daha çok şeyin olduğu açıktır. Örneğin, bölgesel farklılıklar devam etmektedir: Doğu ve Güney Asya'da

yoksulluk azalırken, Sahra altı Afrika'da artmıştır. BM'nin İnsani Gelişme Raporu'na (UNDP, 2008) göre halen yaklaşık 1 milyar insan günde 1 doların altında bir gelirle, 2,6 milyarı ise günde 2 doların altında bir gelirle yaşamaktadır. Küreselleşmenin savunucuları bunun çok fazla küreselleşmeden değil, çok az küreselleşmeden kaynaklandığını savunuyor. Dünya genelinde yaşam standartlarını yükseltmeye devam etmenin önündeki en büyük tehdit ise küreselleşmenin başarılı olması değil, başarısız olmasıdır, diyen uzmanlar da mevcuttur. Küreselleşmeye en çok ihtiyaç duyanlar gelişmekte olan ekonomilerdeki insanlardır, çünkü küreselleşme onlara dünya ekonomisinin bir parçası olmanın getirdiği fırsatları sunmaktadır.

Aslında küreselleşme, gelişmekte olan ülkelerde yaşayan insanlar için olağanüstü ilerleme sağlanmasına yardımcı oldu. Bu konuda ciddiye alınabilecek çalışmalara imza atan Dollar ve Kraay'e (2002, 2004) göre, 1980'den beri küreselleşmenin yoksulluğun ve küresel gelir eşitsizliğinin azalmasına katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Aynı çalışmalarda gelişmekte olan dünyadaki "küreselleşen" ülkelerde kişi başına gelirin, 1990'larda "küreselleşmeyen" ülkelere göre üç buçuk kat daha hızlı arttığını tespit edildi.

Eleştirmenler ise, bu dönemde dünyanın çok az kazanım elde eden bölgelerine işaret ediyor ve bunu küreselleşmenin başarısızlığı olarak vurguluyorlar. Bu belki de sorunu yanlış teşhis etmenin bir sonucu da olabilir, elbette. Yani bir bakıma gelir dağılımının, eşitsizliğin son derece fazla olduğu bir dünyada asıl kaybedenler, küreselleşmeye çok fazla maruz kalan ülkeler değil tam tersi bu sistemin dışında kalanlardır.

Küreselleşme, bilginin ekonomik önemini artırmış ve bunun sonucunda ülkelerin küreselleşmeden faydalanabilmeleri için eğitim kilit önem kazanmıştır. Küreselleşme eğitimi için yeni fırsatlar yaratsa da ülkeler arasındaki ekonomik eşitsizlikleri de artırmaktadır. Yabancı dil (ler)e hâkim olmak gibi iyi becerilere sahip bireylerin, uluslararası ekonomiyle bağlantılı sektörler ve hizmetler tarafından talep edilme olasılığını da arttırmıştır (Altan, 2017).

Eğer bilgi küreselleşmenin temelini oluşturuyorsa, küreselleşmenin bilginin aktarımı üzerinde derin bir etkisi vardır demektir (Sahlberg, 2006). Ulusal eğitim sistemlerinin kalitesi, uluslararası alanda tamamen karşılaştırıldığından, eğitimin kalitesi küreselleşmenin kazananlarını ve kaybedenlerini belirlemede çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle eğitim, sürekli değişen toplumların ihtiyaçlarını karşılamak için gelişmek ve büyümek zorundadır. Son yıllarda bazı alanlarda değişimin hızı o kadar artmıştır ki eğitim sistemleri, bu değişime ayak uydurmak için gerekli değişiklikleri yapmakta maalesef zorlanmaktadır (Carnoy & Rhoten, 2002).

Bir kavram olarak küreselleşme, birçok farklı kişi tarafından ve birçok farklı bağlamda hem olumlu hem de olumsuz olarak kullanılmıştır. Küreselleşme üzerine yapılan tüm tanımlar, küreselleşmenin bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojilerinin yardımıyla insanların iletişim kurduğu, paylaştığı ve iş yaptığı sınırları

olmayan bir dünya yaratma gücüne sahip olduğu ve tüm bunların aracının da İngilizce olduğu konusunda birleşmektedir (Lerche, 1998; Bertucci & Alberti, 2003). Dolayısıyla küreselleşme yeni emperyalizm ise, İngilizce de onun dilidir! (Altan, 2010; Ricento, 2012; BC, 2013).

Bu nedenle, İngilizce ve küreselleşme el ele tüm dünyaya yayıldı ve küreselleşme konusunda yeni gerçekler oluşmaya başlasa da yayılmaya devam ediyor. Gerçekten de küresel bir dile sahip olmak küreselleşmeye yardımcı olmuş ve küreselleşme de küresel dili güçlendirmiştir (Warchauer, 2000). Bu el-ele vizyonun arkasındaki fikri paylaşmama rağmen, İngilizceyi küresel dil olarak görmüyorum, bunun yerine küresel/uluslararası iletişim dili veya aracı olarak görüyorum. Küresel dil teriminin tamamen başka bir konu olduğunu düşünmekteyim.

2. KÜRESELLEŞME NEDİR?

Küreselleşme, genellikle, uluslararasılaşma ile eşanlamlıdır ve dünya genelinde insanların, kurumların artan bir şekilde birbirine bağlanması ve karşılıklı bağımlılığına atıfta bulunur. Küreselleşme hem bir süreç hem de bir teoridir (Encyclopedia of Education).

Bu olgunun yaygın olarak Sanayi Devrimi'nin ardından 19. yüzyılda başladığı kabul edilir, ancak bazı akademisyenler bunu daha spesifik olarak, ihracatın bazı ülkelerin gayri safi yurtiçi hasılasında (GSYİH) çok daha önemli bir pay haline geldiği yaklaşık 1870 yılına dayandırmaktadır. Bu artışın devam etmesi büyük ölçüde yeni teknolojilerin (özellikle iletişim ve ulaşım alanlarında) gelişmesine ve dünyanın dört bir yanındaki ülkelerin liberal ticaret politikalarını benimsemesine bağlanabilir (Volle, 2024).

En geniş anlamda küreselleşme, 20. yüzyılın sonları ve 21. yüzyılın başlarında yoğunluğu ve ölçeği artmış olarak algılanan, insanların, fikirlerin ve kaynakların yerel, ulusal ve bölgesel sınırlar ötesinde kültürel, siyasi, ekonomik ve teknolojik olarak bir araya gelmesi ve kaynaşması süreci veya durumu olarak tanımlanabilir. Bu artan entegrasyon, malların, hizmetlerin ve sermayenin sınır ötesi hareketinin yanı sıra insanların ve bilginin de uluslararası sınırlar ötesine taşınmasının bir sonucudur. Bununla birlikte, sosyal ve kültürel çerçevelerden küresel politik-ekonomik sistemleri veya ulus ötesi sosyal aktörleri en etkili olarak görenlere kadar, tam olarak ortaya çıktığı zaman dilimi veya en önemli şekillendirme süreçleri konusunda küresel bir fikir birliği yoktur. Küreselleşmenin insan toplulukları ve dünya üzerindeki etkisinin çoğunlukla iyi mi yoksa çoğunlukla kötü mü olarak algılanması gerektiğine dair birbiriyle kesişen sorular da mevcuttur.

Küreselleşme teorisi nispeten yeni olsa da süreç yeni değildir. Tarih pek çok küreselleşme eğilimine tanıklık etmiştir. Küreselleşmenin tam olarak ne zaman başladığı konusunda akademisyenler arasında şiddetli bir tartışma vardır (IMF, 2008).

Küreselleşme, genellikle hem inovasyon hem de teknoloji tarafından yönlendirilen, dünya çapında ekonomilerin artan entegrasyonudur. Küreselleşme, malların, hizmetlerin, sermayenin sınır ötesine

taşınması, satılması gibi ekonomik hareketleri ve ticareti içerir. Aynı zamanda insanların ve bilginin hareketini de içerir.

Tarih boyunca, fetihçi imparatorluklar, fethedilen topraklarda kültürlerin, fikirlerin, ticaretin, teknolojinin ve insanların karışmasına neden olmuştur. Modern dünyada küreselleşme genel olarak serbest ticaret politikalarının yaygınlaşması ve ekonomik korumacılığın aşınması anlamına gelmektedir.

Bazıları küreselleşmenin başlangıcını, 1400'lü yıllarda, Avrupalıların Çin ve Hindistan'a giden daha kısa baharat yolları için Atlantik boyunca yelken açtıkları, Keşif Çağı'na dayandırmaktadır. Birçoğu ise Kristof Kolomb ve diğer denizci kaptanların dünya çapında ticari amaçlı ticaret yollarını açmak için yaptıkları yolculukları, küreselleşmenin başlangıcı olarak işaret etmektedir (National Geographic).

Modern küreselleşme sürecini kendisinden önceki küresel entegrasyon biçimlerinden ayıran şey, elbette ki hızı ve kapsamıdır. Bazı akademisyenlere göre, modern küreselleşmenin üç farklı dönemi tanımlanabilir ve bunların her biri uluslararası etkileşimde ani hızlanma noktaları ile işaretlenmiştir. Bu şemaya göre, "ilk küreselleşme" dönemi, yeni ulaşım ve iletişim teknolojilerinin uzaklığın dezavantajlarının çoğunu azalttığı veya ortadan kaldırdığı yaklaşık 1870 ile 1914 yılları arasındaki dönemi ifade etmektedir. "İkinci küreselleşme" döneminin, ABD dolarının değerine dayalı uluslararası para sisteminin kapitalist ülkeler arasında yeni bir ticaret düzeyini kolaylaştırdığı kabaca 1944'ten 1971'e kadar sürdüğü söylenmektedir. "Üçüncü küreselleşme" döneminin ise komünist Doğu bloğunu sermaye akışına açan ve World Wide Web'in yaratılmasıyla aynı zamana denk gelen 1989-90 devrimleriyle başladığı düşünülmektedir. Bazı akademisyenler yeni bir küreselleşme dönemi olan "dördüncü küreselleşme" döneminin başladığını ileri sürmektedir, ancak bu dönemin ne zaman başladığı veya kendi tanımını hak edecek kadar farklı olup olmadığı konusunda çok az fikir birliği vardır (Hopkins, 2022; O'Rourke and Williamson, 1999).

"Birinci küreselleşme", ekonomistler tarafından 1870-1914 yılları arasında gerçekleşen dünyanın ilk büyük ticaret ve finans küreselleşmesi dönemini tanımlamak için kullanılan bir ifadedir. "İkinci küreselleşme" 1944 yılında başlamış ve 1971 yılında sona ermiştir. Bu da 1989'da başlayan ve günümüzde de devam eden "üçüncü küreselleşme" dönemine yol açmıştır ("First globalization", 2014).

Diğer akademisyenler küreselleşmeyi çok daha çağdaş bir olay olarak görmektedir. Birçoğu, mevcut haliyle, İkinci Dünya Savaşı'ndan daha önce başlamayan modern bir olgu olarak görmektedir (Mazlish, 2011).

Terimin kendisi 1980'lerden beri yaygın olarak kullanılmaktadır ("First globalization", 2014). Bu kapsamda küreselleşmenin başlangıcını belirlemek de kelimenin farklı anlamlarına bağlı olarak değişebilmektedir. Küreselleşme tabiri hem bir tanımlama hem de siyasi bir ideoloji olarak kullanılabilir. İkinci kullanımı genellikle eleştirel bir anlamda Amerikan hakimiyetinin dünya çapında sürekli olarak yayılmasıyla eşanlamlı olarak da kullanılmaktadır (Frazer, 2014).

Küreselleşme kelimesi genellikle 1983 yılında bu terimi ortaya atan Harvard Business School profesörlerinden Theodore Levitt'e atfedilir. Küreselleşme ve Piyasalar başlıklı bir makalesinde, Levitt, Coca-Cola ve McDonalds gibi şirketlerin bölgesel piyasalarda nasıl bir tür tekdüzelik yarattığına dikkat çekmiştir (Levitt, 1983; Feder, 2006).

Küreselleşmenin yükselişi hiçbir zaman tamamen sorunsuz ya da garantili olmamıştır. İki dünya savaşı arasında küresel ticaretin azalmasının ardından 60 yıl boyunca küreselleşme artarak devam etti. Buna 1990'dan 2008'e kadar süren hiper-küreselleşme dönemi de dahildir.

Küreselleşme ile ilgili bazı istatistikleri de paylaşmak isterim (Gitnux, 2023):

- Küreselleşme, 1960 ile 2018 yılları arasında kişi başına düşen gelirden %23'lük bir artışa yol açmıştır.
- Küresel ihracatın küresel GSYH içindeki payı 1960 yılında %12 iken 2019 yılında %32'ye yükselmiştir.
- Doğrudan Yabancı Yatırım (DYY) girişleri 1970 yılında 14 milyar dolar iken 2017 yılında 1,5 trilyon dolara yükselmiştir.
- Hizmetler, 1990'da %38 iken 2020'de küresel ticaretin %54'ünü oluşturdu.
- 2020 yılına gelindiğinde, internet kullanıcılarının sayısı 1990'dan bu yana 22 kat artarak 4,9 milyar kullanıcıya ulaştı.
- Fosil yakıtlardan kaynaklanan küresel CO2 emisyonları 1960 ve 2018 yılları arasında 9,5 milyar tondan 36,4 milyar tona yükseldi.
- 2017 yılında küresel olarak nüfusun en zengin %1'lik kesimi toplam servetin %45'ine sahipti.
- Küresel palm yağı üretimi 1995 ve 2019 yılları arasında %400'ün üzerinde arttı.
- 1990 ve 2015 yılları arasında 1 milyardan fazla insan, aşırı yoksulluktan kurtuldu.
- Küresel okuryazarlık oranı 15 yaş ve üzeri yetişkinler için 2019 yılında %86,3'e ulaştı.
- 2000 ve 2020 yılları arasında küresel orta sınıf 731 milyon kişi arttı.
- 2019 yılında küresel yenilenebilir enerji sektörü 11,5 milyon kişiye istihdam sağladı.

- Uluslararası işçi dövizleri 2019'da küresel olarak 554 milyar dolara ulaştı.
- Küresel kent nüfusu 1950'de 745 milyon iken 2020'de 4,4 milyara yükseldi.
- Küresel tarımsal hasıla 1960 ile 2015 yılları arasında üç kattan fazla arttı.
- 2015 yılında küresel hane halkı servetinin %58'i finansal varlıklarda tutuluyordu.

3. KÜRESELLEŞME İYİ MİDİR, KÖTÜ MÜDÜR?

Küreselleşme son otuz yılın belki de en moda sözcüklerinden biridir. İnternette nakliye konteynırlarına kadar teknolojik yeniliklerin etkisiyle dünya çapında bilgi, ticaret ve sermaye alışverişindeki ani artış, bu terimi ilgi odağı haline getirmiştir.

Sosyal bilimciler küreselleşmenin temel yönlerini karşılıklı bağlantı, yoğunlaşma, zaman-mekân uzaklaşması (zaman ve mekânın varlık ve yokluğu birbirine bağlayacak şekilde düzenlenmesini sağlayan koşullar), bölgeler üstü olma, zaman-mekân sıkışması, uzaktan eylem ve karşılıklı bağımlılığın hızlanması olarak belirlemişlerdir. Modern analistler küreselleşmeyi uzun vadeli bir yersiz yurtsuzlaşma süreci, yani coğrafi konuma bakılmaksızın gerçekleşen sosyal faaliyetler (ekonomik, siyasi ve kültürel) olarak da görmektedir. Dolayısıyla küreselleşme, ekonomik, siyasi ve sosyal ilişkilerin zaman ve mekân içinde genişlemesi olarak tanımlanabilir. Bir üreticinin uzak bir pazar için bir ürün monte etmesi, bir ülkenin uluslararası hukuka boyun eğmesi ve bir dilin yabancı bir kelimeyi benimsemesi, küreselleşmenin örnekleridir (Volle, 2024).

Tarih aslında modern küreselleşmeye gelinceye kadar birçok olayla doludur. Çinli zanaatkârlar bir zamanlar Roma İmparatorluğu için ipek dokumuşlardır; Batı Avrupa'daki krallıklar Roma Katolik Kilisesi'nin emirlerini yerine getirmişlerdir; İngilizler, Hastings Savaşı'ndan sonraki yüzyıllarda birçok Norman Fransızcası kelimeyi benimsemişlerdir. Örneğin mutfak ve askeri kelimelerin birçoğunun kökü Fransızcaya dayanmaktadır. Bu etkileşimler ve diğerleri küreselleşmenin temellerini atmıştır. Bunlar da günümüzde tarihçiler ve ekonomistler tarafından modern olgunun önemli öncülleri olarak kabul edilmektedir. Analistler, Avrupalı kaşiflerin Atlantik ve Pasifik okyanusları boyunca deniz ticaret yolları kurduğu ve yeni topraklarla karşılaştığı 15. ve 18. yüzyılları "proto-küreselleşme" dönemi olarak nitelendirmektedir. Bu dönemden önceki entegrasyon da "arkaik küreselleşme" olarak nitelendirilmiştir (Volle, 2024).

Bazıları küreselleşmeyi iyi bir şey olarak görüyor. Nobel ödüllü ekonomist Amartya Sen'e göre küreselleşme dünyayı bilimsel ve kültürel olarak zenginleştirmiş ve birçok insana ekonomik olarak da fayda

sağlamıştır (Sen, 2002). Hatta Birleşmiş Milletler, küreselleşme güçlerinin 21. yüzyılda yoksulluğu ortadan kaldırma gücüne sahip olabileceğini öngörmüştür (UN, 2001).

Elbette aynı fikirde olmayan pek çok diğer kişi ve kurum da mevcuttur. Bunlardan en başlıcaları ve hemen herkesten önce küreselleşmeyi ve serbest piyasa ekonomisini eleştirenlerden olan ekonomistler Stiglitz (2002) ve Chang (2002) küreselleşmeyi, dünyadaki eşitsizliği azaltmak yerine devam ettirdiğini iddia ederler ve bu yüzden de adeta “aforoz” edilmişlerdir. Elbette Noam Chomsky gibi bu isimleri destekleyenler de mevcuttur (Fox, 2001; Chomsky, 2017). Bu isimlerin haklı olduklarını savunan büyük bir çoğunluk da mevcuttur. Küreselleşmenin en büyük destekçilerinden olan IMF (Uluslararası Para Fonu) geliştirmekte olan ülkelere yeni teknolojilerin girmesi ve yabancı sermayenin yatırım yapmasıyla eşitsizlik düzeylerinin artmış olabileceğini kabul etmiştir (IMF, 2007).

Bu eleştiriler birçok gelişmiş ülkede halkı tarafından da ciddi eleştiriler almış ve bu fikirler yaygınlaşmıştır, Fransa gibi. Bu eleştirilerden en başlıcaları da küreselleşmenin yerelin yok olmasına ve işverenin genelde işlerini daha ucuz işgücünün bulunduğu ülkelere taşımalarına izin vermesinden şikâyet etmektedirler. Örneğin, Fransa'da "küreselleşme" ve "delokalizasyon" serbest piyasa politikaları için aşağılayıcı terimler haline gelmiştir. Bir anket şirketi olan IFOP tarafından Nisan 2012'de yapılan bir anket, Fransızların sadece %22'sinin küreselleşmenin ülkeleri için "iyi bir şey" olduğunu düşündüğünü ortaya koymuştur (IFOP, 2012).

Küreselleşme, geliştirmekte olan ülkeleri genelde "kaybedenler" haline getirmekte, yolsuzluğu arttırmakta, kültürel kimlikleri aşındırmakta, egemenliklerini azaltmakta ve çevrenin tahribatını arttırmaktadır (The Economist, 2001).

Küreselleşme aynı zamanda evrensel olarak daha endişe verici etkiler de yaratmıştır. Genişleyen ulaşım ağları sadece ticaretin artmasını değil, hastalıkların yayılmasını da kolaylaştırmıştır. COVID-19 sürecini ve sonrasında yaşananları düşününüz. COVID-19 salgını küresel ekonomiyi, uluslararası seyahati, küresel tedarik zincirlerini ve insanların etkileşim biçimlerini de önemli ölçüde etkilemiş ve önümüzdeki yıllarda küreselleşmeyi de etkilemeye devam edecektir. Bir bakıma ciddi küreselleşme karşıtlığı tam da COVID-19 sırası ve sonrasında daha kuvvetli şekilde dillendirilmeye başlandı. İnsan kaçakçılığı ve kaçak avcılık, yasaklı maddeler gibi arzu edilmeyen ticaret, meşru ticaretin yanında gelişmiştir. Dahası, dünyanın modernleşmesinin yarattığı kirlilik küresel ısınma ve iklim değişikliğine yol açarak Dünya'nın yaşanabilirliğini tehdit etmektedir. Bütün bunlar küreselleşmenin birer ya da yan etkileri olarak görülebilir.

Küreselleşmenin bu sorunlara uyum sağlayıp sağlamayacağı aslında henüz belli değildir. Ancak küreselleşmenin daha şimdiden değiştiği çok açıktır. 2020'den itibaren dünyayı kasıp kavuran COVID-19 salgını küresel kilitlenmelerle sonuçlanmadan önce bile, ticaretin birçok ülkenin GSYİH'indeki payı zaten düşmüştü. Bu oran düşmeye devam ediyor (IMF, 2023). Günümüzde küresel tedarik zincirlerinin

işgücünden çok bilgiye dayandığı söylenebilir. Ve hizmetler artık küresel ekonomide mallardan daha büyük bir paya sahip. Bu durum da belki de "Dördüncü küreselleşme" dönemine girdiğimizi gösteriyor. Veya küreselleşmenin sonuna doğru geldiğimizi işaret ediyor.

Bu düşünceler giderek daha sert ve belirgin olarak dillendirilmeye başlandı ve neticede küreselleşmenin sonu geldi, yerele, ulus devlete dönüş anlamına gelen "deglobalization" daha yüksek sesle dillendirilmeye başlandı.

4. KÜRESELLEŞMENİN SONU MU GELİYOR?

Küreselleşmeme veya küreselcilik karşıtlığı, küresel kurumlar, anlaşmalar ve serbest dolaşım yerine güçlü ulus devletler, yerel çözümler ve sınır kontrolleri ile karakterize edilen daha az bağlantılı bir dünyaya doğru bir hareketi temsil etmektedir (Chatham House, 2022; "Deglobalization", 2018).

Küreselleşme karşıtı hareket, 1999 yılında "Seattle buluşması" olarak bilinen ve Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) zirvesini protesto için yapılan eylemlerle başladı demek hiç de yanlış olmayacaktır ("1999 Seattle WTO protests", 2021). Bu eylemden sonra en çok ses getiren eylem ise 2001 yılında Brezilya'nın Porto Alegre kentinde Dünya Sosyal Forumu'nu oluşturulması gösterilebilir. Dünya Sosyal Forumu, küresel sivil toplumun görünür bir tezahürü olarak kabul edilebilir. Dünya Sosyal Forumu, küresel kampanyaları koordine etmek, örgütlenme stratejilerini paylaşmak, geliştirmek ve dünyanın dört bir yanındaki hareketler ve bunların özel sorunları hakkında birbirlerini bilgilendirmek için bir araya gelen alter-küreselleşme hareketi (küresel adalet hareketi olarak da adlandırılır) üyeleri tarafından düzenlenir ("World Social Forum", 2022).

Küreselleşme karşıtlığı, teknolojiye yaşanan değişiklikler ve dünyada görülen sebeplerden biridir. Dünyada yaşanan sebepler ise ekonomik düşüş olabilir, ülkeler arası problemler yaşanabilir. Bu gibi nedenlerden dolayı küreselleşme karşıtlığı önümüze çıkan konulardan biridir. Küreselleşme konusunda ise karşımıza beş madde çıkmaktadır.

Pek çok kesimden küreselleşmenin ciddi sıkıntılar yarattığı ve dezavantajları olduğu yönünde fikirler mevcuttu. İngiltere'nin 2016 yılında gerçekleştirdiği Brexit (Birleşik Krallık'ın Avrupa Birliği'nden ayrılması) referandumuyla daha net dile getirilmeye başlayan bu süreç, ABD Başkanı Trump'ın 19 Eylül 2017'de New York'taki BM Genel Merkezi'nde 72. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda yaptığı konuşma (Trump, 2017) ve ardından 2019 yılında başlayan COVID-19 salgını ile zirveye ulaşmıştır.

Trump BM'de yaptığı konuşmada, küreselciliği ve ulusal sınırları ortadan kaldırmak isteyen küreselcileri hedef alan yeni milliyetçiliğinin özelliklerini dile getirmiş ve şunları söylemişti. " Etrafınıza ve bu büyük, muhteşem gezegenin her yerine baktığınızda gerçeği açıkça görebilirsiniz: Özgürlük istiyorsanız ülkenizle gurur duyunuz. Demokrasi istiyorsanız, egemenliğinize sahip çıkınız. Ve eğer barış istiyorsanız, ulusunuzu seviniz" Devamında "Bilge liderler, her zaman kendi halklarının ve ülkelerinin iyiliğini ön planda tutarlar... Gelecek küreselcilere ait değildir. Gelecek vatansızlara aittir. Gelecek, vatandaşlarını koruyan,

komşularına saygı duyan ve her ülkeyi özel ve benzersiz kılan farklılıkları onurlandıran egemen ve bağımsız uluslara aittir. Kendi uluslarımızı sevmek dünyayı tüm uluslar için daha iyi hale getirir" diye eklemişti. Dünyayı da "ulusal temellerini kucaklamaya" davet ediyordu.

Birçoğuna göre bu konuşma, Cumhuriyetçi Partinin savaş sonrası dış politika geleneklerine dönüş ve Fransız aşırı sağcı lider Marine Le Pen ya da Trump'ın eski baş stratejisti Bannon gibi aşırı milliyetçilerin "kısır, dar milliyetçiliğinin" bir kenara bırakılması anlamına geliyordu (McAuley, 2018).

Bu yaklaşım, Birinci Dünya Savaşından sonra Woodrow Wilson tarafından kurulan ve 70 yıl boyunca bir dünya kurumları mimarisi ve her zaman mükemmel olmasa da dünyanın sahip olduğu tek değerler sistemi olarak hüküm süren, liberal enternasyonalizmin, ana ilkelerinin açık bir reddi demektir. Buna karşılık Trump'a göre bugün artık, egemenlik ve sınırların bölgesel kontrolü ve polisliği üzerine kurulu bir vatanseverlik ve yeni bir milliyetçilik çağına giriyoruz. Sıklıkla dile getirildiği gibi, dine dayalı bazı küreselleşme biçimleri (Cusack, 2001), Hristiyanlık, liderleri kendi ulusal çıkarlarını görmezden gelmeye ikna etmişti ve Trump'a göre artık bu günler geride kalmalıydı.

Trump'ın yeni milliyetçilik anlayışı, iki dünya savaşının ardından geliştirilen ve 'farklı ulusların egemenliklerini korumak, güvenliklerini muhafaza etmek ve refahlarını artırmak için iş birliği yapabilecekleri vizyonuna dayanan, yenilenmiş bir ulusal çıkarıcılığa dayanıyor. Oysa Marshall Planı ("Marshall Plan, 2001"), devletlerarası engellerin azaltılmasını ve Avrupa Kıtası'nın ekonomik entegrasyonunu önermekte ve aynı zamanda verimlilik artışının yanı sıra modern iş prosedürlerinin benimsenmesini de teşvik ediyordu.

Trump, konuşmasında ulus-devlete övgüler düzerken, sorumlu liderleri kendi vatandaşlarına hizmet etme yükümlülüğüne ve ulus-devlet insanlık durumunu yükseltmek için en iyi araç olmaya davet ederken, dünya, dostluk ve uyum içinde birlikte çalışan bir ulus-devletler topluluğu haline gelmelidir, uyarısı yapıyordu.

Küreselleşmenin yükselişi hiçbir zaman tamamen sorunsuz ya da garantili olmamıştır. İki dünya savaşı arasında küresel ticaretin azalmasının ardından 60 yıl boyunca küreselleşme artarak devam etti. Buna 1990'dan 2008'e kadar süren hiper-küreselleşme dönemi de dahildir. Ancak 2008 mali krizi, ticaret savaşları, gelişmiş ekonomilerde haklarından mahrum bırakılmış orta sınıflar ve tek ortaklı ticarete aşırı bağımlılıkla ilgili artan endişeler nispeten durgun bir "yavaş dengelenme" dönemine yol açmıştır.

COVID-19, Rusya'nın Ukrayna ile savaşı, Ortadoğu ve Asya'da olup bitenler ve iklim değişikliği karşısında hükümetler ve küresel şirketler, küresel değer zincirlerinin faydalarından ziyade güvenlik ve dayanıklılık arayışındadırlar. Bütün bunlar da küreselleşme çağının sona ermekte olduğuna dair güçlü sinyaller vermektedir.

Günümüzde "yavaş dengelenme" küreselleşmeye doğru ilerliyor gibi görünmektedir. COVID-19 salgını, Ukrayna'daki savaş, artan ideolojik farklılıklar ve yeşil dönüşüm gibi küresel değer zincirlerinde son

zamanlarda yaşanan aksaklıklar, hükümetleri ve şirketleri dışa bağımlılıklarını yeniden gözden geçirmeye sevk etti. Daha dayanıklı büyüme modelleri için evlerine ve güvenilir ortaklara daha yakından bakıyorlar.

Bu duygu, medya manşetlerini ve siyasi duruşu aşarak yavaş da olsa genel kurumsal söylemin bir parçası haline geliyor. Barclays'ın Yatırım Bilimleri ekibine göre, kurumsal transkriptlerin küçük ama kayda değer bir kısmı, %4, 2022'de "onshoring"den, yani yatırımların tekrar yurda dönmesi, offshore'un tersi anlamında, bahsetmektedir. Pandemi öncesinde bu oranın %1'in altında olması dikkat çekicidir. Ancak üretimin geri dönmesinin dezavantajlarının da olması muhtemeldir. Daha az coğrafi çeşitlilik, bir ülkeyi iç soklara karşı daha savunmasız bırakabilir (Attinasi ve arkadaşları, 2023).

Yeniden yerinde üretimin küreselleşmeyi azaltıcı etkileri, uluslararası ticareti ve sınır ötesi yatırımı da azaltabilir ve verimlilik kazanımlarının bir ülkeden diğerine aktarılmasını zorlaştırabilir ki COVID-19 sırasında ve sonrasında sevkiyat konusunda yaşananları hatırlamanızı isterim. Tüm bunlar, özellikle uluslararası ticaretten en fazla faydalanan küçük, açık ekonomilerde refahı azaltabilir. Üretimin deniz aşırı ülkelerden geri aktarılması, uluslararası karşılaştırmalı avantajlardan elde edilen önceki kazanımları ortadan kaldırabilir ve yurtiçi üretim maliyetlerini de ister istemez artırabilir (Aiyar ve arkadaşları, 2023). Ancak veriler (EC, 2021), AB içinde yeniden tedarik açısından güçlü bir tepki olmadığına dair anket ve anekdot niteliğindeki kanıtları desteklemektedir. Şirketlerin bunun yerine tedarikçilerini çeşitlendirmek (örneğin kaynak ülkelerini artırmak yoluyla) ve stratejik envanterler oluşturmak gibi başka stratejiler izlediği görülmektedir (Seong ve arkadaşları, 2022).

Genel ticaret verileri henüz üretim zincirlerinin küreselleşmeden uzaklaşmadığını göstermese de dünyanın birçok yerinde politikalar artık verimlilikten ziyade yerel veya jeopolitik hedeflere öncelik vermektedir. Örneğin yarı iletkenler veya eczacılık ürünleri gibi stratejik sektörler, hükümet politikalarının bir sonucu olarak tedarik zincirlerinin yeniden şekillenmesine tanık olabilir. Geçmişteki toplam verilere ve ticari davranışlara dayanan bu analiz, tanım gereği geriye dönmüştür. Şirket düzeyinde halihazırda değişiklikler olsa da üretimin yer değiştirmesi maliyetli ve karmaşık olduğundan, ticaret modellerinde yapısal değişikliklerin ortaya çıkması zaman alabilir. Bu durum, daha fazla analiz yapılmasını ve firma düzeyinde verilerin veya firmaların gelecek planlarına ilişkin anketlerin kullanılmasını gerektirecektir.

Burada önemli bir alan da enerji konusudur. Enerji hem küreselleşme hem de küreselleşmenin azaltılması açısından izlenmesi gereken kilit bir sektördür. Ulusların iklim değişikliğini ele alma konusundaki ortak teşviki, son yıllarda küreselleşmiş iş birliğinin önemli bir kaynağı olmuştur. Ancak yeşil dönüşümün mekaniği de daha yerel bir odaklanmayı gerektiriyor.

Yenilenebilir kaynaklardan elde edilen enerjinin payında uzun vadeli bir artışa yönelik baskı, karbon yoğun ulaşım altyapısının azaltılması ve fiili tarifeler olarak hareket eden karbon fiyatlandırma mekanizmaları tarafından yönlendirilmektedir. Enerji güvenliği ve fosil yakıt fiyatlarındaki dalgalanmalarla ilgili artan

endişeler de yerli yenilenebilir enerjilere olan ilgiyi artırmaktadır ki bu da küreselleşmenin azalmasına hatta terk edilmesine yol açabilecek önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Barclays, 2022).

Son jeopolitik değişiklikler, küresel ekonomide küreselleşmeye doğru kayabilecek yapısal değişikliklere tanık olup olmadığımıza dair soruları ciddi şekilde gündeme getirmektedir. Her ne kadar son dönemdeki Euro bölgesi ticaret modellerinden güçlü kanıtlar elde edilememiş olsa da küresel ticaretin parçalanması riski gerçektir ve bunun sonuçları hem üreticiler hem de tüketiciler için ciddi olabilir. Eğer firmalar üretim zincirlerini daha verimli olan ülkeler yerine coğrafi olarak daha yakın olan ülkelere girdi temin edecek şekilde yeniden yapılandırılırsa, üretim maliyetlerinde bir artış yaşanabilir ve bu da nihayetinde tüketicilere yansıtılan nihai fiyatlara yansiyabilir.

Özetlemek gerekirse, dünya genelinde küreselleşmenin sona erdiği ve yeni bir düzenin gelmekte olduğu yönünde artan bir his var. Şüpheler bu fikri desteklemek için finans ve yatırım akışındaki yavaşlama, milliyetçiliğin ve korumacı politikaların yükselişi, ticaret savaşları, yabancı yatırımların kontrolü üzerindeki anlaşmazlıklar ve göçmen karşıtı politikalar gibi unsurları işaret ediyorlar. Diğer faktörler arasında küreselleşme döneminde artan işsizlik ve eşitsizliğe bağlı olarak insanların hoşnutsuzluğu da yer almaktadır.

Peki, küreselleşme gerçekten geriliyor mu? Eğer küreselleşmenin temel özellikleri olan ülkeler arasındaki ekonomik entegrasyon ve karşılıklı bağımlılığı mal ve hizmet ticareti akışları ile finans ve yatırım akışlarına göre ölçersek, çoğu zaman olduğu gibi, bir duraklamaya tanıklık ediyor olabiliriz. Ancak, 21. yüzyılın ekonomik dinamikleriyle daha uyumlu ölçütler kullanılabılırsa, küreselleşmenin azalmak yerine hızlandığına dair işaretleri de ortaya çıkabilecektir.

5. DİLLERİN GELECEĞİ KAPSAMINDA KÜRESLEŞMENİN İLETİŞİM DİLİ İNGİLİZCE VE GELECEĞİ

Dilin geçirdiği evrim süreci büyüleyici olduğu kadar çok uzun zamanlardan beridir dilbilimciler, bilim insanları hatta sıradan insanlar arasında ciddi spekülasyon ve tartışma kaynağı olmuş bir konudur. Bu tartışmaların merkezinde son yıllarda artık teknoloji ve yapay zekâ alanındaki ilerlemeler yer almaktadır. Bu durum da insanların dilin/dillerin gelecekte neye benzeyebileceğini ve önümüzdeki on yıllarda veya yüzyıllarda nasıl evrilebileceğini merak etmelerine yol açmaktadır.

Son zamanlarda sıklıkla dile getirilen bir olasılık, teknolojinin dilin geleceğini şekillendirmede çok önemli bir rol oynayacağıdır. Yapay zekâ kapsamında Doğal Dil İşleme (Natural Language Processing) özellikle de üretken yapay zekâ gelişmeye devam ettikçe, insan dilini anlayabilen, konuşabilen ve üretebilen daha fazla makine, uygulama, hatta insanımsılar görmemiz kuvvetle muhtemeldir. İşte burada dikkat çekmek istediğim bir ayrıntı bulunmaktadır. Bu durum, makineler tarafından kullanılmak üzere özel olarak tasarlanmış yeni dillerin ya da lehçelerin geliştirilmesine yol açabilir mi?

Küreselleşmenin sıcak bir konu olduğu dönemlerde sıklıkla küreselleşmenin, potansiyel olarak diğerlerinin aleyhine olacak şekilde, belirli dillerin, özellikle de İngilizce, daha fazla yayılmasına ve benimsenmesine yol açacağı konuşulmakta hatta diğer dillerin tamamen ortadan kalkacağı iddia edilmekteydi. Bu diğer dillerin tamamen ortadan kalkması gibi bir şiddette olmasa da baskın bir dil haline geldi. Yani iddia edildiği gibi süreç diğer dillerin marjinalleşmesine veya tamamen kaybolmasına yol açmadı. Küreselleşme aslında dilleri hem olumlu hem de olumsuz yönde etkiledi. Olumsuz etkiler arasında, çoğunluk dilleri normatif hale geldikçe azınlık dillerinin kaybolması ve iletişimcilerin internet stenografisi ve kısaltmalar kullanmasıyla, dilbilgisi becerilerinin azalması da sayılabilir. Aslında benzer korkunun şimdi yapay zekâ için yaratıldığını görmek şaşırtmıyor ancak bu kez durumun biraz daha farklı olduğu açıktır.

Bu arada dilin geleceğinin daha merkezsiz ve daha çeşitli yaklaşımlarla şekillenmesi de mümkün olabilir. Giderek daha fazla insan internet aracılığıyla birbirine bağlandıkça, emoji ve dilin diğer görsel biçimleri gibi yeni iletişim biçimlerinin ortaya çıkabileceğini göz ardı edemeyiz ki kısmen bu durum yaşanıyor aslında. Bu durum, birçok farklı dil ve lehçenin bir arada var olduğu ve geliştiği daha kapsayıcı ve çeşitli bir dil ortamına yol da açabilir.

Açıkçası dilin geleceği bazılarının iddia ettiği gibi tek bir yönde evrilmiyor, belirsizdir ve muhtemelen de teknoloji, küreselleşme, küreselleşme karşıtlığı ve dünyanın artan birbirine bağlılığı gibi çeşitli faktörler tarafından şekillendirilecektir. Gelecekte ne olursa olsun, dilin gelişmeye, uyum sağlamaya devam edeceği ve insanların birbiriyle iletişim kurmasının yeni ve heyecan verici yollarını sunacağı açıktır. Buna insansılar da dahil!

Gelelim İngilizceye. İngilizce, bin yıl önce İngiltere'deki halkın dilinden çok uzun bir yol kat ederek tüm dünyaya yayıldı ve gezegendeki en yaygın dillerden biri haline geldi (Altan, 2010). İngilizce şu anda dünya genelinde en çok konuşulan dildir ve yaklaşık 2,3 milyar insan bu dili ana veya ek dil olarak konuşmaktadır (Patel ve arkadaşları, 2023).

Bugün İngilizce olarak bilinen dil olan Modern İngilizce, Rönesans döneminde ortaya çıkmıştır (Wilton, 2005). Bu, Shakespeare'in diliydi ve birçok Latince ve Yunanca kelime yeniden canlandırılarak İngiltere halkına tanıtıldı. 1400'lerin sonlarında İngiltere'de matbaa geliştirildi, kitlelere okuryazarlık kazandırıldı ve dilin standartlaştırılmasına yardımcı oldu.

Tamamen İngilizce olan ilk sözlük, Robert Cawdrey'in yaklaşık 3.000 kelimeyi işleyen *A Table Alphabetical* (1604) adlı kitabıydı. 1746-47'de Samuel Johnson, o zamanın en iddialı İngilizce sözlüğünü, 43.500 kelimelik bir listeyi hazırladı (Britannica; Wikipedia). O tarihten bu yana dilin yapısı pek değişmedi ancak içerdiği sözcük sayısı büyük ölçüde arttı. Bunun nedeni kısmen geliştirilen harikaları tanımlamak için Latince ve Yunanca terimlerin sıklıkla kullanıldığı sanayi devrimi, kısmen de İngiliz sömürgeciliğidir (Wilton, 2005). İmparatorluğun bazı kısımları dünyaya yayıldıkça, birçok farklı dilden kelimeler İngilizceye dahil edildi. Yirminci yüzyılda iki dünya savaşı daha da fazla dilden kelimeler getirdi.

Son birkaç on yılda, özellikle ekonomik ve bilimsel alışverişin ortak dili olarak İngilizcenin dünya çapındaki rolünde hızlı bir büyüme görüldü. Crystal (1997)'e göre dünyadaki uluslararası kuruluşların %85'i ulusötesi iletişimde resmi dil olarak İngilizce'yi kullanmaktadır. Dünya film pazarının yaklaşık %85'i İngilizce iken, neredeyse tüm konularda yayınlanan araştırma makalelerinin %90'ı İngilizce yazılmaktadır. Bu eğitimsel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik küreselleşme, İngilizcenin kullanımındaki büyümeyi büyük ölçüde hızlandırdı.

İngilizcenin dünyanın ortak iletişim dili olarak kullanılmasındaki pekişme, küreselleşmeye bağlanabilir. Ekonomik bir olgu olarak bakıldığında; küreselleşme, uluslararası ticaret, yatırım ve sermaye akışlarındaki büyüme yoluyla ulusal ekonomik sistemlerin artan etkileşimini ve entegrasyonunu içermektedir. Giddens (2000) küreselleşmeyi, modernitenin üç kaynağından biri olan mekân ve zamanın mekândan ayrılmasının hem koşulu hem de sonucu olarak tanımlamakta ve anlık iletişimle bilgi ve kültürün dünya çapında eş zamanlı olarak paylaşılabilirliğini vurgulamaktadır.

Crystal (1997), bir dilin, her ülkede tanınan özel bir rol geliştirdiğinde gerçek anlamda küresel bir statüye ulaştığına dikkat çekmekte ve İngilizcenin bu statüyü kazandığını ileri sürmektedir. Böyle bir küresel statünün, bilimsel, ekonomik, politik, askeri ve kültürel güç (öncelikle bilgi ve bilgiyi depolama ve aktarma aracı olarak İngilizcenin kullanılması) dahil olmak üzere faktörlerin bir kombinasyonundan kaynaklandığını öne sürüyor. İngilizcenin bilginin yayılmasındaki rolü, İnternet sayesinde son yirmi yılda hızla arttı. İnternetin önemi, sadece araştırma ve eğitim değil, aynı zamanda pazarlama ve ticaretin yanı sıra eğlence ve hobiler de dahil olmak üzere insan yaşamının her alanında hızla artmıştır. Bu, internet hizmetlerinin nasıl kullanılacağını bilmenin ve bunun bir parçası olarak İngilizce okuma ve yazmanın giderek daha önemli hale geldiği anlamına geliyor.

İngilizce günümüzde; bilimin, havacılığın, bilgisayarın, diplomasinin, turizmin, uluslararası iletişimin, medyanın ve internetin ortak dilidir. Bu bakımdan ister profesyonel ister kişisel nedenlerle olsun, İngilizcenin önemini anlamak insanların hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaktadır.

İngilizcenin küreselleşmesine ilişkin yaygın görüş, birkaç gözlemlerle yumuşatılmıştır. British Council tarafından yaptırılan bir çalışmada Graddol (1997) küresel İngilizce kullanımına yönelik görünürde "durdurulamaz" (s. 2) eğilimden söz eder, ancak aynı zamanda bu durumun beklenmedik bir şekilde, dünya olaylarındaki nispeten küçük bazı değişiklikler nedeniyle, aniden değişebileceğine de işaret eder.

Gerçek dil kullanımını inceleyen Wallraff (2000), örneğin şunu ileri sürmektedir: Amerika Birleşik Devletleri'nde İspanyolcanın yayılması, İngilizcenin kendinden önceki her şeyi silip süpürmediğini gösteriyor. Ancak bu sesler, İngilizcenin azalmadan yayılmasına ilişkin yaygın algı ve endişeler göz önüne alındığında nadir ve zayıftır. Sonuç olarak TESOL (İngilizcenin ikinci veya yabancı dil olarak öğretilmesi) profesyonellerinin, küresel İngilizcenin eğitim politikası sonuçları hakkında daha net bir anlayışa ihtiyaçları vardır.

Diğer taraftan Nunan (2003) İngilizcenin küresel bir dil olduğu yönündeki yaygın algıya rağmen İngiliz dilinin, dünya çapında eğitim sistemleri, eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki etkileri konusunda sistematik bir bilgi nispeten bulunmamaktadır demektir

İngilizce, 21. yüzyılda çeşitli faktörler nedeniyle küresel bir dil haline gelmiştir. İngilizce, milliyet, kültürel geçmiş veya ırktan bağımsız olarak küresel toplumda bir iletişim, güçlendirme ve birleştirme aracı olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Pandarangga, 2015). İngilizcenin yaygınlığı ve aşinalığı, onu farklı dilleri konuşanlar arasında uluslararası, küresel, yabancı/ikinci dil veya “lingua franca” (farklı anadillere sahip insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil) olarak kolayca erişilebilir ve kabul edilebilir kılmaktadır (Bohara, 2018). Buna ek olarak, İngilizce, uluslararası politika, diplomasi, bilgi teknolojisi, bilim ve teknoloji, eğitim, uluslararası çatışmaların çözümü ve dünya ekonomisinde baskın bir rol oynamaktadır (Raja, 2012). Ayrıca, İngilizcenin sayısız işlevi ve diğer dillere göre tercih edilirliliği, iş dünyası, etkileşim, tıp, mühendislik, eğitim, sanat ve hukuk gibi çeşitli alanlar için bir araç olarak hizmet eden küresel bir dil statüsüne katkıda bulunmuştur (Tam, 2019). Genel olarak, toplumun küreselleşmesi ve evrensel bir iletişim aracına duyulan ihtiyaç, 21. yüzyılda İngilizcenin küresel bir dil olarak kaçınılmazlığına ve gerekliliğine yol açmıştır (Suleymanova, 2019).

Patel ve arkadaşlarının (2023) British Council adına İngilizce ve öğretimi konusunda yürüttükleri “Küresel Perspektifler” adlı çalışmanın sonucunda ortaya çıkan bazı önemli sonuçları da burada paylaşmak isterim.

Bu yayın, programı tanımlamakta ve 14 yuvarlak masa toplantısı sırasında 49 ülke ve bölgeden 92 politika yapıcı ve etki sahibi ile İngilizcenin geleceği hakkında yapılan görüşmelerden elde edilen bulguları paylaşmaktadır. Bu konuşmalardan ortaya çıkan bazı bulgular şöyledir:

- İngilizce, anadili İngilizce olmayan diğer ülkelerin uluslararası arenadaki artan gücüne rağmen, en azından önümüzdeki on yıl boyunca ana küresel ortak dil olmaya devam edecektir;
- İngilizce, teknolojiye benzer şekilde, daha fazla eşitliğe yol açabilir ancak aynı zamanda mevcut eşitsizliği de artırabilir;
- Herkes için bağlantı ve iyi öğretmen temini, daha fazla eşitliği teşvik etmek için kilit unsurlardır (özel ve kamu eğitim sistemleri arasındaki uçurum gibi ülkeye göre değişen diğer eşitsizliklerden bahsetmeye gerek yok);

- İngilizce sadece bir iletişim aracı olarak değil, öğrencilerin bütünsel gelişiminin bir parçası olarak ele alınmalıdır (materyaller bu fikri yansıtmak üzere geliştirilmelidir);
- Etkili çevrimiçi öğretim ve öğrenim için çevrimiçi öğretim materyalleri, içerik ve metodolojiye ihtiyaç vardır. Öğrenciler için etkili öğrenme fırsatları sağlamalıdır;
- Kültürlerarası yetkinlik giderek daha önemli hale gelmektedir;
- İngilizcenin nispeten daha az kesimler tarafından kullanıldığı ülkelerde (Brezilya gibi (16 yaş üstü nüfusun sadece %5,1'i biraz İngilizce bilgisine sahiptir), Temel Eğitimin her yılı ve aşaması için İngilizce öğrenme hedeflerini belirleyen ulusal bir plan geliştirilmesi gerekmektedir.
- Öğretmenlere sadece ihtiyaç duyulmakla kalmayacak, aynı zamanda çok talep göreceklere. Bu da öğretmenlerin yeni beceriler geliştirmesine ve rollerinde bir değişim gerektirecektir. Ancak bu değişime rağmen, öğretmenler yine de öğretme ve öğrenme sürecinin merkezinde yer alacaktır. Yerel dillere ve İngilizce çeşitlerine odaklanmak da önemli bir değişiklik olarak belirtilmiştir;
- Modern işyerleri; dilsel, sosyal ve kültürel açıdan giderek daha dinamik ve karmaşık hale gelecektir. Bu nedenle, işyeri İngilizcesi, iş bağlamında öğretmeli, proje temelli öğrenmeye dayanmalı ve kültürlerarası yetkinlik ve dijital okuryazarlığı dahil ederken problem çözmeye dayanmalıdır.

6. SONUÇ ve TARTIŞMA

Küreselleşmeyi tehlikeye atabilecek sorunlar arasında yeni teknolojilerin etkileriyle ilişkili sosyal gerilimler, veri, sistem bütünlüğüne, güvenliğine müdahale eden siber saldırılar ve dijital platformlarda, işletim sistemlerinde, ödeme sistemlerinde, protokollerde kasıtlı kullanım hataları, duvarlar oluşturarak insanları, şirketleri ve hatta ülkeleri birbirinden ayırması yer almaktadır. Ancak küreselleşmenin sona ermekte olduğu sonucuna varmak aceleci olabilir, çünkü şüpheler genellikle piyasa entegrasyonunun ve ekonomik karşılıklı bağımlılığın daha sofistike boyutlarını dikkate almamaktadır. Görünen o ki küreselleşme gerilemiyor, değişiyor. Belki de daha adil ve kapsayıcı bir hale evrilebilecektir.

Gelecekte İngilizcenin şimdikinden daha az yaygın olma ihtimali, oldukça yaygın bir görüştür. Hangi dilin dünyanın bir sonraki "lingua franca"sı olarak yerini alacağını tahmin etmek ise zordur. Önceki yıllarda, özellikle 90'ların başından itibaren bir milyardan fazla insan tarafından konuşulan Mandarin, karmaşıklığına rağmen defalarca güçlü bir rakip olarak tanımlandı. Ancak bu vizyon asla gerçekleşmedi. Bu arada Polonyalı göz doktoru Ludwik Lejzer Zamenhof'un ta 1887'de bu ortak dil sorununu çözmek için Esperanto'yu icat ettiğini hatırlatmak isterim. Büyük ölçüde Latince'ye dayanan ve Almanca, Lehçe ve Rusça etkilerine dayanan Esperanto, kültürler arası temas için bir tür dilsel tarafsız zemin olarak tasarlandı. Ancak dünya çapında yaklaşık iki milyon kişi tarafından konuşulduğu bilgisine rağmen gerçek manada bir kullanıma asla sahip olmadı ("Esperanto", 2001).

İngilizcenin baskın küresel "lingua franca" olmaya devam etmesinin yanı sıra bireylerin yaşamlarında veya politikalarda oynadığı rol değişmeye başlayacaktır. İngilizce artık tek başına da görülmemektedir. İngilizce, 21. yüzyıl becerileri kavramı tarafından yakalanan ve dinamik küreselleşmiş bir dünya için gerekli olan bir dizi bilgi, beceri ve uzmanlığın bir parçası olarak görülmektedir. Yirmi birinci yüzyıl becerileri diye hazırlanan tüm listelerde bu pozisyonu yer almaktadır. Bu durum, mevcut değerlendirme uygulamaları için bazı zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Bireyleri daha bütünsel olarak geliştirmek ve değerlenmek için değerlendirmelerin daha yaratıcı ve yenilikçi olması gerekmektedir. Bu bakımdan alternatif ve performans tabanlı bütüncül değerlendirmelerin mutlak surette öğretmenlere kazandırılması gerekmektedir (Altan, 2019; Altan, 2024). Bu bakımdan Dil Değerlendirme Okuryazarlığı daha ciddi bir şekilde ele alınmalı ve kavramları bu değişen değerlendirme ortamına uygun olacak şekilde uyarlanmalıdır.

Önümüzdeki on yıl içinde öğrenci sayıları sabit kalacak veya artacaktır. Bunun ana etkenleri de eğitim, istihdam, teknoloji ve küresel hareketlilik olacaktır. İşverenler, ebeveynler ve öğrencilerin kendileri İngilizce dil eğitimine duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Çünkü İngilizceyi; yaşamda, öğrenimde ve istihdamda başarı için bir gereklilik olarak görüyorlar. COVID-19 salgını dönemindeki teknolojik değişimler ve "teknoloji öğretmenin yerini alacaktır" teranelerine rağmen öğretmenler, öğretme ve öğrenme sürecinin ve eğitim sisteminin merkezinde yer almaya devam edecektir. Öğretmenler çok önemlidir. Ancak, dünyanın hemen her yerinde, ülkemizde olduğu gibi, kapasite konusunda ciddi endişeler vardır. Bu kapsamda hem yeterli sayıda İngilizce öğretmeni hem de yetenekli İngilizce öğretmenleri yetiştirilebilmelidir. Bu yüzden de teknolojiye yatırım yapılması yerine insana yatırım yapılması gerekmektedir (Altan, 2024).

Dil öğrenimiyle ilgili pek çok araştırma bulguları ile pratikte gerçekte yaşananlar arasında büyük bir uçurum olduğu bilinen bir gerçektir. Öğretmenler genellikle kendilerine tanıdık gelen yollarla öğretirler hatta benim deyimimle "öğretildikleri gibi öğretirler". Bu yüzden de yaklaşımda değişiklik yapmak zor olabilir. Ancak bulguların ve teorilerin öğretmenler tarafından kolayca anlaşılmasını sağlayarak kanıta ve araştırmaya dayalı farkındalık amaçlı mesleki çalışmalar hem teşvik edilmeli hem de artırılmalıdır.

Gelecekte sadece İngilizce mi olacak? Bence hayır. Büyüyen ve gelişmekte olan ekonomilere sahip ülke dilleri de önem kazanacak özellikle ticaret yapılması isteniyorsa. BRIC (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin ve Güney Afrika Cumhuriyeti) diye adlandırılan ülkeler bu anlamda öne çıkıyor. İşin demografik yönünden bakılınca da uzun vadede İspanyolca, Arapça, Hintçe, Bengalce, Urduca, Endonezce ön plana çıkıyor. Bu ülkeler hem nüfusları hem de ticaret kapasiteleri bakımından, gelecekte oldukça baskın olacaklar diye düşünüyorum. Fransızca bazı bölgelerde, özellikle de Avrupa'da son yıllarda ciddi zemin kaybetti. Ancak Fransızca, konuşulmaya devam edilen Batı Afrika'nın politik ve ekonomik açıdan hem daha istikrarlı hem de daha çekici hale gelmesi durumunda yeniden nüfuz kazanabilir. Bu kapsamda Türkçeyi de aynı şekilde değerlendirmek isterim.

Yabancı dil öğrenme süreçlerinin hızlı bir değişim/dönüşüm sürecinde olduğu kesindir. Dil Öğrenme Uygulamaları (Language Learning Apps), yabancı dil öğrenimine yönelik geleneksel yaklaşımları yaladı hatta bunların yerini alıyor. Bu arada, çeviri uygulamaları ve konuşma tanıma yazılımları artık temel bir sağduyu sorusunu gündeme getiriyor: Çok hızlı ve pratik alternatif yaklaşımlar mevcutken neden bir dili sistematik olarak öğrenmek için bu kadar çok zaman harcayalım? Yapay zekâ araçları gelecekte yabancı dil öğrenimini nasıl etkileyecek? Yapay zekâ teknolojilerinin sunabileceği büyük faydalar var ve aynı zamanda birçok kötüye kullanım potansiyeli de vardır. Ancak öğretmenler bunların sorumlu ve yapıcı bir şekilde kullanıldığından emin olmak için stratejiler geliştirmelidirler. Ancak ben hâlâ insana ihtiyaç duyuluyor ve duyulmaya devam edecektir diye düşünüyorum, çünkü dil insandır.

Öğretmenler yapay zekâ araçlarını yapıcı bir şekilde nasıl kullanabilir ve teknolojinin sorumlu kullanımının gerekliliği konusunda farkındalığı nasıl artırabilir? Bunun bir yolu, öğrenciler arasında üstdil farkındalığını artırmak ve onlara yazılımın sınırlamalarını göstermek için sınıfta makine tarafından çevrilmiş ve oluşturulmuş metinler üzerinde çalışmak olabilir.

Hem sınıf içinde hem de dışında öğrenmeye yardımcı olmak için teknoloji kullanmanın önemli avantajları olsa da bu avantajlar her zaman tek başına teknoloji ile halledilemeyecektir. 90'ların başında adeta bir furyaya dönüşen ve üzerinde yüzlerce tez binlerce makale yazılan bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimi/öğretimi konusu ne oldu? Kimler bu yolla öğretti ya da öğrendi? Bir furyaydı geçti gitti. O tezleri, makaleleri yazanlar neredeler? Sonrasında neler yaptılar? Aynı durumun yapay zekâ destekli çok daha gelişmiş dil öğrenme sistemleri için de geçerli olacağını zaman bizlere gösterecektir.

Teknoloji, öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırabilir, dersleri daha etkili ve ilgi çekici hale getirebilir ve herkese yabancı dilleri öğrenme, anlama ve kullanma konusunda daha iyi fırsatlar sağlayabilir. Ancak öncelikle bu teknolojilerin herkes tarafından ulaşılabilir olması çok daha önemlisi de öğretmenlerin bu teknolojileri kullanabilir olarak yetiştirilmesi ve bunun sürdürülebilir olmasıdır. Yani, toplum olarak neleri düşünmemiz, tartışmamız gerekiyor ya da sosyal yönetim nerede gereklidir?

Dil öğreniminin geleceği bir tür harmanlanmış öğrenme olacaktır: kişiselleştirilmiş, uyarlanabilir materyal ve mevcut tüm akıllı yazılım araçlarını gerektiğinde kullanan, heyecan verici çağdaş içerik ve dijital egzersiz dönemleriyle, mükemmel uyum sağlayan analog öğretimin bir karışımından bahsediyorum.

Geleceğin ideal dil öğretmeni kim veya ne olacaktır? Peki ya ideal öğrenme materyali? İyi bir öğretmenin hangi yeni becerilere sahip olması gerekir? Yabancı dil öğretimi ve öğrenimini desteklemek için yapay zekâ nasıl ve hangi alanlarda kullanılabilir? Gibi soruların mutlaka cevaplanması gerekmektedir.

Dijital devrim, 21. yüzyılın başında Silikon Vadisi merkezli fırsatlar yarattı ve bu da sosyal medya, video ve müzik akışı hizmetleri aracılığıyla Amerikan kültürünün erişimini artırdı. İngilizceyi iş ve eğlence dili olarak dünya sahnesine çıkaran da bu büyük sosyo-ekonomik etkidir. Ancak İngilizcenin yaygın olarak konuşulmadığı ülkelerde yerelleştirilmiş dijital içeriğin giderek daha fazla talep gördüğü bir çağda, İngilizcenin küresel bir iletişim dili olarak hakimiyetinin azalmakta olduğunu varsaymayı pek de mümkün ve de akılcı görmemekteyim.

On yıllar boyunca hem kahraman hem de kötü adam olan küreselleşmenin geri çekilmekte olduğu artık hemen her kesim tarafından dillendiriliyor. Şirketlerin tedarik zincirlerini çeşitlendirdiği ve işlerini evlerine daha yakın yerlere taşıdığı yönünde yaygın bir algı var. Bu kapsamda, 6-9 Haziran 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilen ve aşırı sağın güçlenmesiyle sonuçlanan Avrupa Parlamentosu seçimlerini de ciddiye almak gerekmektedir. Peki, küreselleşmeden mutlak uzaklaşmaya doğru mu gidiyoruz? Küreselleşme dönemi bir tür gerilemeye hatta sona eriyor olabilir. Yerini neyin alacağı henüz belli değil ancak ortak zorluklarla yüzleşmek için küresel iş birliğinin gerekli olduğu da çok açık.

Pek çok konuda olduğu gibi bu konuda da bekleyip göreceğiz.

7. TEŞEKKÜR

Yazım kontrolü yapan Sebahattin Dilek'e Teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

- 1999 Seattle WTO protests. (19 November 2021). **Wikipedia**. https://en.wikipedia.org/wiki/1999_Seattle_WTO_protests/sites den erişildi.
- A brief history of the English language (T.Y). **College of English Language**. www.englishcollege.com/ sitesinden erişildi.
- A Dictionary of the English Language. (27 May 2002). **Wikipedia**. <https://en.wikipedia.org/> sitesinden erişildi.

- Altan, M.Z. (2010). ELT Major University Students' Beliefs on the Role of English, Globalization and Global English. In Gagliardi, C, Maley, A. (Eds). **EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Issues**. Bern: Peter Lang AG.
- Altan, M.Z. (2017). Globalization, English Language Teaching and Turkey. **International Journal of Languages' Education and Teaching**, 5, 764-776.
- Altan, M.Z. (2019) **Türkiye'nin Eğitim Çıkılmaz Girişimci Öğretim Girişimci Öğretmen**. (3. Baskı). PEGEM.
- Altan, M.Z. (2024). **Profesyonel Öğretmenlik**. Akademisyen Yayınevi.
- Aiyar, S., Ilyina, A., & others (2023). **Geoeconomic Fragmentation and the Future of Multilateralism**. Staff Discussion Note SDN/2023/001. International Monetary Fund, Washington, DC.
- Attinasi, M.G., Boeckelmann, L. and Meunier, B. (2023). **Friend-shoring global value chains: a model based assessment**. Published as part of the ECB Economic Bulletin, Issue 2/2023, www.ecb.europa.eu/ sitesinden erişildi.
- Barclays. (2022). **The acceleration of deglobalisation**, www.ib.barclays/ sitesinden erişildi.
- Bertucci, G., Alberti, A. (2003). Globalization and the Role of the State: Challenges and Perspectives. In **Reinventing Government for the Twenty-first Century. State Capacity in a Globalizing Society**. Kumarian Press.
- Bohara, L. B. (2018). Global Language: Status, Scope and Challenges. **Journal of NeltaSurkhet**, 5, 89-96. <https://doi.org/10.3126/jns.v5i0.19494>
- Britannica, **Discover the history and development of dictionaries**, www.britannica.com/ sitesinden erişildi.
- British Council. (2013). The English Effect: The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world, [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english_effect_reportv2.pdf/](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english_effect_reportv2.pdf) sitesinden erişildi.
- Carnoy, M., Rhoten, D. (2002). What Does Globalization Mean For Educational Change: A Comparative Study. **Comparative Education Review**, 46, (1), 1-9. <https://doi.org/10.1086/324053>
- Chang, H. J. (2002). **Globalisation, Economic Development & the Role of the State**. Zed Books.
- Chatham House (12 October 2022). What is deglobalization? www.chathamhouse.org/ sitesinden erişildi
- Chomsky, N. (2017). **Myths of Globalization**., <https://chomsky.info/20170705/> sitesinden erişildi.
- Crystal, D. (1997). **English as a global language**. Cambridge University Press.
- Cusack, C. (2001). **The End of Religions? Religion in an Age of Globalization**. Sydney Studies in Religion.
- Deglobalization. (2018, January 15). **Wikipedia**, <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Deglobalization&actin=history/> sitesinden erişildi.

- Dollar, D., & Kraay, A. (2002). Growth Is Good for the Poor. **Journal of Economic Growth**, 7(3), 195-225.
- Dollar, D., & Kraay, A. (2004). Trade, Growth, and Poverty. **The Economic Journal**, 114 (493), 22–49.
- Encyclopedia of Education. (2002). **Globalization of Education**, www.encyclopedia.com/ sitesinden erişildi.
- Esperanto. (2001, November 3). **Wikipedia**, <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Esperanto&action=history&dir=prev>
- European Commission (2021). COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT, Strategic dependencies and capacities, <https://commission.europa.eu/system/files/2021-05/swd-strategic-dependenciescapacitiesen.pdf/> sitesinden erişildi.
- Feder, J.B. (July 6, 2006). Theodore Levitt, Who Coined the Term 'Globalization,' Is Dead. 11. **New York Times**, www.nytimes.com/ sitesinden erişildi.
- First globalization, (18 April 2014). **Wikipedia**, https://en.wikipedia.org/wiki/First_globalization/ sitesinden erişildi.
- Fox, J. (2001). **Chomsky and Globalisation (Postmodern Encounters)**. Icon Books.
- Frazer, N. (Sun 2 Nov 2014). How the World Was Won: The Americanization of Everywhere review a brilliant essay. **The Guardian**, www.theguardian.com/ sitesinden erişildi.
- Graddol, D. (1997). **The future of English?** British Council.
- Giddens, A. (2000). **Runaway world: How globalization is shaping our lives**. Routledge.
- Gitnux (December, 2023). Must-Know Globalization Statistics [Latest Report], <https://gitnux.org/globalization-statistics/> sitesinden erişildi.
- Hopkins, A. G. (ed.). (2002). **Globalization in World History**. W. W. Norton.
- IFOP. (2012, April). **Les Français, le Protectionnisme et le Libre Echange, Vague 2**, www.ifop.com/ sitesinden erişildi.
- International Monetary Fund (IMF). (2007). **World Economic Outlook, October 2007: Globalization and Inequality**, www.imf.org/ sitesinden erişildi.
- International Monetary Fund (IMF). (2008). **Globalization: A Brief Overview**, www.imf.org/ sitesinden erişildi.
- International Monetary Fund (IMF). (OCTOBER 2023). **NAVIGATING GLOBAL DIVERGENCES**, www.imf.org/ sitesinden erişildi.
- Lerche III, Charles O. (1998). The Conflicts of Globalization. **International Journal of Peace Studies**, 3(1), January, 47-66.
- Levitt, T. (May 1983). **The Globalization of Markets**. Harvard Business Review, <https://hbr.org/1983/05/the-globalization-of-markets/> sitesinden erişildi.
- Marshall Plan. (23 August 2001). **Wikipedia**, https://en.wikipedia.org/wiki/Marshall_Plan/ sitesinden erişildi.

- Mazlish, B. (2011). Ruptures in History. **Historically Speaking**, 12 (3), 32-33.
<https://doi.org/10.1353/hsp.2011.0044>
- McAuley, J. (10 March 2018). 'Let them call you racists': Steve Bannon delivers fighting speech to France's National Front. **The Washington Post**, <https://www.washingtonpost.com/sitesinden/erisildi>.
- National Geographic. **Globalization**,
<https://education.nationalgeographic.org/resource/globalization/sitesinden/erisildi>.
- Nunan, D. (Winter, 2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. **TESOL Quarterly**, 37 (4), 589-613.
<https://doi.org/10.2307/3588214>
- O'Rourke, K. H., and Williamson, J. G. (1999). **Globalisation and History: The Evolution of a Nineteenth-century Atlantic Economy**. MIT Press.
- Patel, M., Solly, M. & Copeland, S. (2023). In O'Sullivan, B. & Jin, Y. (Eds.). **The Future of English: Global Perspectives**. British Council. <https://www.britishcouncil.org/future-of-english/sitesinden/erisildi>.
- Raja, S.G. (2012). The impact of english language on contemporary world: A global perspective. **Asian Journal of Multidimensional Research**, 1(4), 146- 155.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. **Journal of Educational Change**, 7 (4), 259-287. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>
- Salmon Pandarangga. (2015). The transformation of english as a global language in the world. **Lingua**, 10 (2), 90-96. <https://doi.org/10.18860/ling.v10i2.3132>
- Schulze, T., Soderberg, G. and Trevino, J.P. (2023). **Geoeconomic Fragmentation and the Future of Multilateralism**. Staff Discussion Notes, No 2023/001. IMF Staff Discussion Notes, www.imf.org/sitesinden/erisildi.
- Sen. A. (JANUARY 5, 2002). How to Judge Globalism, <https://prospect.org/features/judge-globalism/sitesinden/erisildi>.
- Seong J., White O., Woetzel J., Smit S., Devesa T., Birshan M. And Samandari H. (2022). **Global Flows: The Ties that Bind in an Interconnected World**. Discussion Papers, McKinsey Global Institute, McKinsey & Company and European Investment Bank, www.mckinsey.com/sitesinden/erisildi.
- Stiglitz, J.E. (2002). **Globalization and Its Discontents**. Norton.
- Suleymanova, G. (2019). Integration of the english language and ict in the process of globalization, **Asian Journal of Multidimensional Research**, 8 (5), 328-333.
<https://doi.org/10.5958/2278-4853.2019.00209.X>
- Tam, K.K. (2019). Conclusion: Globalization as Englishization. In: **The Englishized Subject**. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2520-5_12

- The Economist. (Special reports, September, 2001). Globalisation and its critics, www.economist.com/sitesinden erişildi.
- Trump, D. (2017). President Trump Addresses the 72nd Session of the UN General Assembly. **YouTube**, <https://www.youtube.com/watch?v=AyttM9EnObc/> sitesinden erişilmiştir.
- United Nation (UN). (New York, 8-9 November 2001). **Report of the Expert Group Meeting Globalization and Poverty Reduction: Can the Rural Poor Benefit from Globalization?** www.un.org/ sitesinden erişilmiştir.
- UNDP (2008). **Human Development Report 2007/2008: Fighting Climate Change: Human Solidarity in a Divided World**, www.undp.org/ sitesinden erişilmiştir.
- Volle, A. (2024, February 16). Globalization. **Encyclopedia Britannica**, <https://www.britannica.com/money/globalization/> sitesinden erişildi.
- Wallraff, B. (2000, November). What global language? **The Atlantic**.
- World Social Forum (January 13 2022). **Wikipedia**, https://en.wikipedia.org/wiki/World_Social_Forum/



SPOR LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KURUMLARINA KARŞI ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARI

Zeki Vaiçoğlu¹ – Muhammet Can ÖZKAL² – Celal BİÇER³

ÖZET

Öğrencilerin etkili ve verimli bir şekilde eğitim görebilmeleri için okulun içerisinde ki tüm paydaşların işbirliği ve uyum içerisinde çalışıyor olması gerekmektedir. Okul içerisinde uyumlu ve işbirliği içerisinde çalışabiliyor olmak okul içinde ki iletişimin niteliği ile ilgilidir. Bu niteliğin kalitesini belirleyen en önemli unsur ise güven olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışma, TRB1 bölgesinde bulunan spor liselerinde ki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel güven davranışlarını incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Erden tarafından geliştirilen 'Örgütsel Güven' ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 118 erkek 54 kadın beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, örgütsel güven düzeyi ile cinsiyet ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmamasına karşın lisans seviyesinde ki katılımcıların örgütsel güvens eviyelerinin daha fazla olduğu, kadınların ise değerler ve tutumlar, doğruluk, yetkinlik, tutarlık, sadakat, açıklık ve ilgi alt boyutlarında daha fazla puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni, Örgütsel Güven, Spor Lisesi

ORGANIZATIONAL TRUST PERCEPTIONS OF TEACHERS WORKING IN SPORTS HIGH SCHOOL TOWARDS THEIR INSTITUTIONS

ABSTRACT

For students to receive effective and efficient education, it is imperative that all stakeholders within the school collaborate and cooperate. The ability to foster harmony and cooperation within the school setting is directly correlated with the quality of communication among its members. Trust emerges as the paramount factor influencing the quality of this communication. With this objective in mind, the present study seeks to explore the organizational trust behaviors exhibited by physical education and sports teachers in sports high schools situated in the TRB1 region. The data collection instrument employed for this investigation was the 'Organizational Trust' scale developed by Erden. A total of 118 male and 54 female physical education and sports teachers participated in the study. Despite no significant variance observed in the level of organizational trust concerning gender and educational levels, participants holding undergraduate degrees displayed higher levels of organizational trust. Furthermore, females exhibited higher mean scores in sub-dimensions such as values and attitudes, accuracy, competence, consistency, loyalty, openness, and interest.

Keywords: Physical Education and Sports Teacher, Organizational Trust, Sports High School

1. GİRİŞ

Hızlı ekonomik değişimler, yeni teknolojiler, değişen tüketici ve yatırımcı beklentileri ve artan rekabetle mücadele edilmektedir. Yöneticiler, yeniden yapılanma çalışmalarını yürütürken yüksek kaliteyi muhafaza etmeye çalışmaktadırlar. (James ve Tang, 1996; Singer ve Tang, 1996; Tang ve Fuller, 1995). Çalışanlarda güven duygusunu geliştirmek, yeniden yapılanma çabaları doğrultusunda yöneticiler için gittikçe daha önemli bir mesele olmuştur. (West ve diğerleri, 1995).

1950'lerde bilim insanları, güvenin yönetsel ve organizasyonel başarı için kritik olduğunu belirtmişlerdir. Daha sonra araştırmacılar, bireyler arası güvenin kişisel performans, iş tatmini ve sosyal sorumluluk gibi birçok alanda olumlu etkileri olduğunu tespit etmişlerdir. Bugün ise güven, sosyal sermaye inşa etmek, çalışanların hesap verebilirliğini artırmak ve bilgi paylaşımını teşvik etmek için önemli bir örgütsel konu olarak yeniden gündemdedir. (Thomas vd., 2009: 287).

Rekabet avantajını yakalamak ve korumak amacıyla, kuruluşlar yeni organizasyonel bağlantılar, stratejik birleşmeler, ortaklıklar ve ortak girişimler gibi yapılar oluşturmuştur. Bu yeni yapılar, örgütleri geleneksel hiyerarşik yapılardan uzaklaştırıp ağ ve füzyon yapılarına yöneltmiştir. Bu durum, organizasyonların değişime daha duyarlı olmasını sağlamış, girişimci eylemleri kolaylaştırmış ve organizasyon içindeki departmanlar ve fonksiyonlar arasında iletişimi ve problem çözme etkinliğini artırmıştır. (Lewicki ve Bunker, 1996).

"Örgütsel güven", çalışanların yöneticilere duyduğu güven ve örgütün iç ilişkiler ile etkileşimlere duyduğu güvenin birleşmesiyle oluşan bir davranış ve ilişkiler ağıdır. (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999; Tschannen-Moran, 2001). Uzmanlar, örgütsel güveni, örgüt içindeki bireyler arasındaki ilişkilerin dürüstlük, inanç, bağlılık ve samimiyet gibi değerlerle şekillendiği bir süreç olarak tanımlarlar. Bu süreç, belirli hedeflere ulaşmak için yapılan bir düzenlemeyi içerir ve bu değerler, pratikte gösterilen davranışlarla ifade edilir (Arslan, 2009: 274).

Okul ortamında, öğrencilerin üzerinde en büyük etkiye sahip olan kişi genellikle öğretmendir. Bu nedenle, öğretmenlerin hem yöneticilere hem de okuldaki meslektaşlarına ve paydaşlara güvenmeleri son derece önemlidir. Bu bağlamda, örgütsel güven kavramı üzerine birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. (Tschannen-Moran, 2004) bu çalışmalarda örgütsel güvenin birçok boyutuna değinilmiştir. Ancak okul öğretmenlerinin örgütsel güveninden bahsettiğimizde örgütsel güveni üç ana boyut altında toplamak mümkün görünmektedir. Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları yöneticilere, meslektaşlarına ve paydaşlara güven duyması çok önemli görülse de bu üç grupta da aynı güven duygusuna sahip olan öğretmenlerin yaptıkları işi olumlu yönde etkileyeceğine inanılmaktadır (Baş ve Şentürk, 2011).

Maele ve Houtte (2009) yapmış oldukları çalışmada ortaokullardaki öğretmenlerin güveni, kurumsal değer kültürü, büyüklük ve grup kompozisyonlarından etkilenerek öğrencilere, velilere, meslektaşlara ve müdüre olan güveni etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca örgüt üyeleri arasında meydana gelen etkileşimler üzerindeki etkileri nedeniyle okullarda örgütsel güveni belirlemek için üç farklı örgütsel özellik olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu özelliklerin ilki örgütsel değer kültürü (Schein, 2004), paylaşılan değerlerin üyeler arasında bağlılık yaratması ve dolayısıyla bir örgütün sosyal sermayesini yansıtması nedeniyle örgütsel güven ile ilgili olabilmektedir (Coleman, 1990; Leana & Van Buren, 1999). Daha sonra, organizasyonel büyüklük, çalışanları ve organizasyonel sonuçları etkilemektedir (Beyer & Trice, 1979; Hall, Johnson ve Haas, 1967). Örgütteki üye sayısı arttıkça çalışanlarla ilişkilerin kalitesi düşebilmektedir (Talcchi, 1960), bu da örgütsel güvenin azalmasına neden olabilir. Son olarak örgütsel grup kompozisyonu, örgüt içindeki çalışanların tutumlarını ve sosyal ilişkilerini belirlemektedir (Pfeffer, 1997, s. 81-99). İnsanlar sosyal benzerlikleri paylaştıkları başkalarına güvenme eğiliminde oldukları için (Zucker, 1986), okulların sosyal bileşiminin bu organizasyonlarda mevcut olan güven düzeyini etkileyeceği düşünülmüştür.

Alanyazından yola çıkarak örgütsel güven kavramının örgütlerdeki önemi anlaşılmıştır. Özel sektör ve Kamuda görev yapan bireylerin örgütsel güven düzeyleri ve algıları örgütün verimliliği açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu araştırma spor lisesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algılarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın, spor lisesindeki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini belirlemek ve aynı zamanda spor liselerindeki örgütsel güven seviyeleri ile ilgili mevcut durumu ortaya koymak adına önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma betimsel bir çalışma olup çalışmanın yürütülmesi sürecinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, bir araştırma grubunun tamamına ulaşmak yerine bir kısmını inceleyerek tamamını temsil edecek bir sonucun ortaya çıkartmaktadır. (Karasar,2012). Araştırmanın evrenini TRB1 bölgesinde ki (Malatya, Elazığ, Tunceli, Bingöl) illerinde spor lisesinde çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 172 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin analizinde SPSS 26.00 paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık değeri $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma grubunun çalıştığı spor eğitim kurumuna karşı örgütsel güven algılarını belirlemek için Erden (2007)

tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek; “güvenme eğilimi (6 ifade)”, “değerler ve tutumlar (5 ifade)”, “doğruluk (8 ifade)”, “yetkinlik (8 ifade)”, “tutarlılık (5 ifade)”, “sadakat (11 ifade)”, “açıklık (14 ifade)” ve “ilgi (11 ifade)” olmak üzere 8 alt ölçekten oluşmaktadır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çeşitli demografik değişkenler ile örgütsel güven algılarının istatistiksel olarak karşılaştırılması ve ortaya çıkan sonuçların tabloya dökülmüş hali yer almaktadır.

Tablo 1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrenim durum değişkenlerine ilişkin dağılımları

| | Öğrenim durumu | N | X | SD | t-Value | p-Value |
|-----------------------------|----------------|-----|-------|-------|---------|---------|
| Güvenme Eğilimi | Lisans | 124 | 23.33 | 3.70 | -0.446 | 0.657 |
| | Lisansüstü | 48 | 23.75 | 4.16 | | |
| Değerler ve Tutumlar | Lisans | 124 | 20.03 | 3.05 | -0.419 | 0.676 |
| | Lisansüstü | 48 | 20.33 | 2.80 | | |
| Doğruluk | Lisans | 124 | 29.32 | 6.29 | -0.818 | 0.416 |
| | Lisansüstü | 48 | 30.54 | 5.93 | | |
| Yetkinlik | Lisans | 124 | 29.64 | 5.08 | -0.661 | 0.510 |
| | Lisansüstü | 48 | 30.45 | 5.19 | | |
| Tutarlılık | Lisans | 124 | 18.06 | 4.10 | -0.711 | 0.479 |
| | Lisansüstü | 48 | 18.79 | 4.63 | | |
| Sadakat | Lisans | 124 | 40.12 | 8.25 | -0.469 | 0.640 |
| | Lisansüstü | 48 | 41.04 | 7.64 | | |
| Açıklık | Lisans | 124 | 50.79 | 11.30 | -0.403 | 0.688 |
| | Lisansüstü | 48 | 51.87 | 10.90 | | |
| İlgi | Lisans | 124 | 40.62 | 8.51 | -0.278 | 0.782 |
| | Lisansüstü | 48 | 41.20 | 9.08 | | |

p>0.05

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrenim durumları ile örgütsel güven ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, doğruluk, yetkinlik, tutarlılık, sadakat, açıklık ve ilgi alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Alt boyutlardan alınan ortalama puanlar incelendiğinde ise, tüm alt boyutlarda lisansüstü eğitim seviyesine sahip olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortalama puanları lisans eğitimi alan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenlerine ilişkin dağılımları

| | Cinsiyet | N | X | SD | t-Value | p-Value |
|-----------------------------|----------|-----|-------|-------|---------|---------|
| Güvenme Eğilimi | Erkek | 118 | 23.54 | 3.83 | 0.317 | 0.752 |
| | Kadın | 54 | 23.25 | 3.84 | | |
| Değerler ve Tutumlar | Erkek | 118 | 19.89 | 3.13 | -1.005 | 0.318 |
| | Kadın | 54 | 20.59 | 2.56 | | |
| Doğruluk | Erkek | 118 | 29.49 | 6.33 | -0.378 | 0.707 |
| | Kadın | 54 | 30.03 | 5.94 | | |
| Yetkinlik | Erkek | 118 | 29.52 | 4.98 | -0.931 | 0.355 |
| | Kadın | 54 | 30.62 | 5.37 | | |
| Tutarlık | Erkek | 118 | 17.98 | 4.46 | -0.918 | 0.361 |
| | Kadın | 54 | 18.88 | 3.71 | | |
| Sadakat | Erkek | 118 | 39.52 | 7.49 | -1.470 | 0.145 |
| | Kadın | 54 | 42.25 | 9.02 | | |
| Açıklık | Erkek | 118 | 50.22 | 11.29 | -1.074 | 0.286 |
| | Kadın | 54 | 53.00 | 10.77 | | |
| İlgi | Erkek | 118 | 40.61 | 9.02 | -0.285 | 0.776 |
| | Kadın | 54 | 41.18 | 7.82 | | |

$p > 0.05$

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenleri ile örgütsel güven ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, doğruluk, yetkinlik, tutarlık, sadakat, açıklık ve ilgi alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$). Alt boyutlardan alınan ortalama puanlar incelendiğinde ise, güvenme eğilimi alt boyutunda erkeklerin puanı kadınlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Değerler ve tutumlar, doğruluk, yetkinlik, tutarlık, sadakat, açıklık ve ilgi alt boyutlarında ise kadınların sahip olduğu ortalama puanların erkeklerden daha fazla olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Örgütsel güven ölçeği alt boyutlarının kolerasyon analizi sonuçları

| Scale | Identifiers | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----------------------------|-------------|-------|-------|-----|---|---|---|---|---|
| Güvenme Eğilimi | r | 1 | | | | | | | |
| | p | - | | | | | | | |
| | N | 86 | | | | | | | |
| Değerler ve Tutumlar | r | 0.584 | 1 | | | | | | |
| | p | * | | | | | | | |
| | N | 0.000 | 172 | 172 | | | | | |
| Doğruluk | r | 0.630 | 0.663 | 1 | | | | | |
| | p | * | * | | | | | | |
| | N | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----------|---|--------|--------|--------|--------|--------|-----|----|
| | p | 0.000 | 0.000 | - | | | | |
| | N | 172 | 172 | 172 | | | | |
| Yetkinlik | r | 0.489* | 0.533* | .807* | 1 | | | |
| | p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | - | | | |
| | N | 172 | 172 | 172 | 172 | | | |
| Tutarlık | r | 0.583* | 0.476* | .685* | .672* | 1 | | |
| | p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | - | | |
| | N | 172 | 172 | 172 | 172 | 172 | | |
| Sadakat | r | 0.507* | 0.650* | 0.708* | 0.679* | 0.713* | 1 | |
| | p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | - | |
| | N | 172 | 172 | 172 | 172 | 172 | 172 | |
| çıklık | r | 0* | 8* | 0* | 6* | 3* | 1* | |
| | p | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | |
| | N | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| İlgi | r | 08* | 0* | 2* | 6* | 5* | 9* | 0* |
| | p | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | - |
| | N | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

*p<0.05

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel güven ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin kolerasyon analizi incelendiğinde, pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkiler saptanmıştır.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmenlerin örgütsel güvene sahip olmaları çalışma alanlarına kendilerine güven sağlarken çalışma verimliliğini ve rahatlıklarını artırdığı söylenebilir. Bu bağlamda çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri çeşitli değişkenlerce ortaya koyulduğu literatür incelendiğinde görülmektedir (Akşit,2024; Eyüp ve ark,2024; Varlık,2024). Yapılan araştırmaya göre, eğitim durumunun örgütsel güven ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı farklılığa sebep olmasa da ortalama puanlar incelendiğinde lisansüstü eğitim seviyesinde olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin lisans seviyesi eğitim düzeyinde olan katılımcılara göre daha yüksek ortalama puanlara sahip oldukları görülmektedir. Benzer bir şekilde Baş ve Şentürk'un ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin eğitim durumları ile örgütsel güven düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptamamıştır. Çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyine göre örgütsel güven düzeyi ölçeğinin ortalama puanları incelendiğinde ise, yöneticiye güvende en yüksek puan ortalamasına yüksekokul ve lisans eğitim seviyesinde olan grup, meslektaşına güven alt boyutunda ki en yüksek puan ortalamasına yüksekokul mezunu, paydaşlara güven alt boyutunda ise yüksekokul mezunu katılımcıların aldığı görülmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında ise yapılan çalışma ile ters düştüğü söylenebilir. Bu durum örneklem grubu ile ilgili olduğu tahmin edilebilmektedir. Aynı durum Sarıkaya(2019)'un öğretmenlerin örgütsel güvenini incelediği çalışmasında da görülmektedir. Araştırmada eğitim

düzeyi ile örgütsel güven arasında anlamlı fark görülmemekle birlikte ölçeğin ortalama toplam puanlarında lisans seviyesinde ki katılımcıların lisansüstü düzeyindekilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Teyfur ve ark(2013) ilköğretim okul yöneticilerinin çeşitli değişkenler birlikte örgütsel güven seviyelerini ölçtüğü çalışmasında örgütsel güven düzeyleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık rastlanmıştır. Örgütsel güven ölçeğinin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık alt boyutlarının hepsinde anlamlı farklılığa rastlanırken ortalama puanlarda ise lisans seviyesinde ki katılımcıların lisansüstüne göre daha fazla puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Çalışmalar arasında ortaya çıkan farklılığın farklı örneklem grupları, örneklem gruplarının meslek yılları ve lisans, lisansüstü eğitim seviyelerinde aldıkları eğitimin farklılığından kaynakladığı söylenebilir.

Araştırmada örgütsel güvenin istatistiksel olarak karşılaştırıldığı bir diğer değişken ise cinsiyet değişkenidir. İstatistiksel analizler incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlardan alınan ortalama puanlar incelendiğinde, güvenme eğilimi alt boyutunda erkeklerin puanı kadınlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Değerler ve tutumlar, doğruluk, yetkinlik, tutarlık, sadakat, açıklık ve ilgi alt boyutlarında ise kadınların sahip olduğu ortalama puanların erkeklerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Bökeoğlu ve Yılmaz(2008) ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında, cinsiyet değişkenine göre örgütsel özgüven alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalışmada ki örgütsel güven ölçeğinin toplam ortalama puanları incelendiğinde ise kadınların erkeklere göre daha fazla puana sahip oldukları görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları yapılan çalışmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Özer ve ark(2006) ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerini incelendiği çalışmasında meslektaşına özgüven, müdüre güven ve ölçeğin toplam puanları ile cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılık görülmektedir. Toplam puan ortalamaları incelendiğinde ise erkeklerin kadınlardan daha yüksek puana sahip oldukları söylenebilir. Yapılan çalışma ile ortaya çıkan farklılığın öğretim kademelerinden dolayı olabildiği söylenebilir.

Sonuç olarak, cinsiyetin örgütsel özgüven seviyesinin anlamlı olarak farklılaşmasına sebep olmasa da farklı alt boyutlarda farklı cinsiyetlerin daha fazla puan ortalamasına sahip oldukları, kadınların daha fazla alt boyutta daha fazla puan ortalamasına sahip olduğu, aynı zamanda eğitim düzeyinin de anlamlı farklılaşmaya sebep olmadığı genel manada örgütsel güven ölçeğinin alt boyutlarında lisans seviyesinde olan katılımcıların daha yüksek ortalama puanlara sahip oldukları söylenebilir. Bu duruma yönelik olarak; öğretmenlerin örgütsel güven seviyelerinde eksikliğe yol açan nedenlerin araştırılması, örgütsel özgüveni azaltan etkenlerin belirlenerek çözüm sunulması, okul içerisinde örgütsel güven konusunda bilinçlendirilme çalışmalarının yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akşit, M. (2024). Meslek liselerindeki öğretmenlerin örgütsel güven ve örgüt kültürü arasındaki ilişki.
- Arslan, M. M. (2009). Teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(2), 274-288.
- Baş, G., Şentürk, C., & Müdürlüğü, M. E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 29-62.
- Beyer, J. M., & Trice, H. M. (1979). A reexamination of the relations between size and various components of organizational complexity. *Administrative Science Quarterly*, 24, 48-64.
- Bökeoğlu, Ö. Ç., & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 211-233.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap.
- Erden, A. (2007). Perceptions of principals and teachers from Ankara and Lefkoşa in relation to organizational trust [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikaları Anabilim Dalı, Ankara. Sayfalar 8, 66, 232, 233.
- Eyüp, O., Yürek, H., Altun, B., Altun, K., & Kilgi, F. (2024). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Güvene İlişkin Görüşleri. *Ents-Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 107-115.
- Hall, R. H., Johnson, N. J., & Haas, J. E. (1967). Organizational size, complexity, and formalization. *American Sociological Review*, 32, 903-912.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). The five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- James, T. A., & Tang, T. L. P. (1996). Downsizing and the impact on survivors: A matter of justice. *Employment Relations Today*, 23, 33-41.
- Leana, C. R., & Van Buren, H. J. (1999). Organizational social capital and employment practices. *Academy of Management Review*, 24, 538-555.
- Lewicki, R. J., & B.B. Bunker. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. In R.M. Kramer & R.T. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (ss. 114-139). Sage Publications.
- Maele, D., & Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45, 556-589. <https://doi.org/10.1177/0013161X09335141>.
- Pfeffer, J. (1997). *New directions for organization theory: Problems and prospects*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sarıkaya, Ş. (2019). Öğretmenlerin İş Doyumunun Yordayıcısı Olarak Örgütsel Güven Ve Örgütsel Desteğe Algısı (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. baskı). San Francisco: Jossey-Bass.
- Singer, M. G., & Tang, T. L. P. (1996). Factors related to perceived organizational instrumentality. *Journal of Collective Negotiations in the Public Sector*, 25, 271-286.
- Talacchi, S. (1960). Organizational size, individual attitudes and behavior: An empirical study. *Administrative Science Quarterly*, 5, 398-420.
- Tang, T. L. P., & Fuller, R. M. (1995). Corporate downsizing: What managers can do to lessen the negative effects of layoffs. *SAM Advanced Management Journal*, 60, 12-15, 31.

- Teyfur, M., Beytekin, O. F., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin İncelenmesi (İzmir İl Örneği). *Dicle University Journal Of Ziya Gökalp Education Faculty*, 21.
- Thomas, G.F. & Zolin, R. & Hartman, J.L. "The Central Role of Communication in Developing Trust and its Effect on Employee Involvement", *Journal of Business Communication*. 46: 3, 2009, 287-310.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.
- Varlık, S. (2024). Öznel İyi Oluş İle Psikolojik Sahiplenme: Örgütsel Güven Ve Psikolojik Dayanıklılığın Durumsal Aracılık Modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 253-280.
- West, W. B., Gothard, M. K., Tang, T. L. P., & Moffett, R. (1995, March). Effects of management changes on employee satisfaction, trust, and commitment. Paper presented at the 41st Meeting of the Southeastern Psychological Association, Savannah, GA.
- Zucker, L. G. (1986). Production of trust: Institutional sources of economic structure, 1840-1920. *Research in Organizational Behavior*, 8, 53-111.



ÖĞRETMENLERİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI: DEPREM BÖLGESİ ÖRNEĞİ

Aykut Şabin¹ - Faik Şabin² - Fatih Boybey³

ÖZET

Beden eğitimi ve spor dersi bireylere fiziksel aktivite, spor ve sağlıklı yaşam tarzı konularında eğitim veren ve öğrencilerin bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen bir derstir. Bu kapsamda deprem bölgesinin özellikle okul dönemi çocuklarında yarattığı olumsuz duygu durumlarının beden eğitimi ve spor gibi hem oyun hem de fiziksel aktiviteler içeren bir ders ile önüne geçilmesi sağlanabilir. Buradan hareketle araştırmamızda amaç deprem bölgesinde görev yapan öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik metaforlarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda farklı branşlardan Adıyaman ilinde görev yapan 66 öğretmene ulaşılmış ve "beden eğitimi ve spor dersi gibidir. Çünkü....." sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri fenomenoloji araştırma desenlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmamızda toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yöntem kodlama, temaların belirlenmesi ve verilerin kodlar ve temalar halinde düzenlenmesi aşamalarını kapsamaktadır. Öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar incelendiğinde 66 kabul edilebilir veriden toplamda 39 farklı metafor tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından en fazla tekrarlanma sıklığı ve yüzdeliğe sahip olan metafor %15,15 (f=10) oranı ile "Hayat" metaforu olmuştur. Araştırma sonuçlarına dayanarak, beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin stres ve negatif enerjiyi atmalarına, psikolojik olarak yenilenmelerine, daha sağlıklı bir yaşam sürmelerine, terapi olmalarına ve sosyalleşmelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu derslerin öğrencilerin fiziksel becerilerini geliştirmelerine, zihinsel yeteneklerini artırmalarına ve sosyal becerilerini pekiştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Spor, Öğretmen, Metafor, Deprem

TEACHERS' METAPHORICAL PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS COURSE: THE CASE OF EARTHQUAKE REGION

ABSTRACT

Physical education and sports is a course that educates individuals about physical activity, sports and healthy lifestyles and supports the physical, mental and social development of students. In this context, the negative emotional states created by the earthquake region, especially in school-age children, can be prevented with a course such as physical education and sports that includes both games and physical activities. From this point of view, the aim of our research is to reveal the metaphors of teachers working in the earthquake zone towards physical education and sports lesson. In this context, 66 teachers from different branches working in Adıyaman province were reached and the question "physical education and sports lesson is like Because....." question was asked. Teachers' views were analyzed using content analysis, one of the phenomenological research designs. The data collected in our research were analyzed using content analysis method, one of the qualitative research methods. This method includes the stages of coding, determining the themes and organizing the data into codes and themes. When the metaphors created by the teachers were analyzed, a total of 39 different metaphors were identified from 66

¹ Arş. Gör., Munzur Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, aykutsahin@munzur.edu.tr

² Okul Müdür Yardımcısı & Türkçe Öğretmeni, Adıyaman Pınaryayla Ortaokulu, faiksahin02fb@gmail.com

³ Okul Müdürü & Türkçe Öğretmeni, Adıyaman Pınaryayla Ortaokulu, fatihboybey@gmail.com

acceptable data. The metaphor with the highest frequency and percentage of repetition by the teachers was the metaphor of "Life" with a rate of 15.15% (f=10). Based on the results of the research, it was determined that physical education and sports courses help students to relieve stress and negative energy, psychologically regenerate, lead a healthier life, be therapeutic and socialize. In addition, it was determined that these lessons contribute to the development of students' physical skills, increase their mental abilities and reinforce their social skills.

Keywords: Physical Education, Sport, Teacher, Metaphor, Earthquake

1. GİRİŞ

Çocukluk ve ergenlik döneminde düzenli beden eğitimi ve spor aktivitelerinin uzun vadede fiziksel ve zihinsel yönden faydaları bulunmaktadır. Avrupa Psikiyatri Komitesi beden eğitimi ve spor gibi fiziksel aktivite içeren uygulamaların depresif belirtileri azaltan ilaçlar kadar etkili uygulamalar olduğunu beyan etmiştir (Stubbs vd., 2018). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada ise fiziksel aktivitenin birden fazla yaş grubunda kaygıyı azalttığı raporlanmıştır (US Department of Health and Human Services, 2018).

Çalışmalar, gençlerde fiziksel aktivitenin, yetişkinliğe kadar devam eden anksiyete, depresyon ve aşırı stresli yaşam risklerini azalttığını göstermektedir (Tahira, 2022; Knowles vd., 2023). Spora katılmak, çocukların ve ergenlerin önerilen günlük orta ila şiddetli fiziksel aktivite seviyelerine ulaşmalarına yardımcı olmakta ve hem fiziksel hem de zihinsel sağlıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Khan, Dhingra & Mungreiphy, 2022). Ayrıca, boş zamanlarda fiziksel aktiviteye, çeşitli sporlara ve takım sporlarına katılan bireylerin, artan benlik saygısı, dayanıklılık, sosyal bağlılık ve farkındalık deneyimleri dâhil olmak üzere daha iyi zihinsel sağlık sonuçlarının ortaya çıktığı bilinmektedir (Murphy vd., 2022). Bu faaliyetler, vücut kitle indeksi veya sağlık durumundan bağımsız olarak sağlıklı bir kilonun, kardiyovasküler sağlığın, sosyal etkileşimin, akademik başarının ve gelişmiş psikolojik refahın korunmasına katkıda bulunur ve çocukluktan ergenliğe kadar genel sağlık ve esenlik için düzenli fiziksel aktivitenin önemini vurgulamaktadır (Tambalis, 2022). Buradan hareketle beden eğitimi ve sporun öğrencilere fiziksel ve zihinsel katkılarının yanı sıra psikolojik yönden bir iyi oluş hali kazandırdığı, olumlu duygu durumuna katkı sağladığı yapılan bilimsel çalışmalarda ortaya konulduğunu ifade etmek mümkündür.

6 Şubat 2023 yılında merkez üssü Kahramanmaraş olan 11 ilde can kayıplarına ve yıkımlara yol açan deprem meydana gelmiştir. Deprem sonrasında bölgede yaşayan bireylerin fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının yanı sıra psikolojik ihtiyaçlarının da tehlikeye girdiği gözlenmiştir. Depremden yaklaşık 1 yıl sonra 8 Şubat 2024 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanı Ali Yerlikaya deprem ile ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır (İçişleri Bakanlığı, 2024): *"Yaşadıklarımız asrın felaketi idi. 120 bin kilometre karelik alanda 11 ilimiz, 124 ilçemiz, 6 bin 929 köy ve mahallemiz ağır yıkıma uğradı. 53 bin 537 canımızı yitirdik, 107 bin 213 vatandaşımız yaralandı. Koklamaya kıyamadığımız yavrularımızı kaybettik bu depremde; eli öpülesi analarımızı, babalarımızı. Nikah günü alan nişanlılar ayrı düştü!"* Bu açıklama depremin oldukça vahim sonuçlarını ortaya koymaktadır. Depremden etkilenen bireylerde oldukça travmatik belirtilerin ortaya çıktığı ve günlük yaşama yeniden uyum sağlamalarının güç olduğu ifade edilmektedir (Çelik, 2023). Kardeş ve Tanhan

(2018) bu tür travmalar sonrasında bireylerde bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve uyku problemleri alanlarında olumsuzluklar yaşanabileceğini ifade etmektedir. Sönmez (2022), deprem sonrasında bireylerin depresyon, anksiyete, uyku, bedensel belirti, dissosiyatif ve cinsel işlev bozuklukları yaşayabileceklerini vurgulamıştır. Sakarya ve Güneş'in (2013) araştırmasında, Van depremi yaşayan bireylerin psikolojik dayanıklılıkları ile travma sonrası stres belirtileri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve yeniden yaşantılama belirtilerinin artması ile psikolojik dayanıklılığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Düzenli spor yapmanın, beden sağlığına olumlu etkilerinin yanı sıra zihinsel gevşemeye, psikolojik iyi oluşa, sakinlik ve huzur gibi olumlu duyguların gelişmesine katkı sağladığı bilinmektedir (Fredrickson, 2000). Spor ve fiziksel aktivite yapan bireylerde psikolojik iyi oluşun olumlu yönde geliştiği kanıtlanmıştır (Schumaker 1986). Spor yapan bireylerin depresyon, kaygı, öfke ve stres seviyeleri, sedanter bireylerden daha düşük olup, fiziksel aktivite sırasında salgılanan endorfin ve serotonin hormonları bireyde mutluluk ve sevinç gibi olumlu duyguları artırmaktadır (Dfarhud, Malmir ve Khanahmadi, 2014). Psikolojik iyi olma, profesyonel spor yapma, sağlıklı yaşam, stresten uzaklaşma, mutlu hissetme, yenilenme ve özgürlük gibi kavramlarla ilişkilidir (Kılıç ve Şener 2013). Profesyonel spor aktiviteleri, depresyon ve kaygıyı azaltırken, benlik saygısı ve beden imajını geliştirir (Mutrie ve Biddle, 1995). Dünya Sağlık Örgütü (2002), spor yapmanın psikolojik iyi oluşa olumlu katkıda bulunduğunu, kaygı ve depresyonu azalttığını ve sosyal çevreyle desteklediğini belirtmiştir. Günlük en az 20-30 dakika yapılan fiziksel aktivitenin psikolojik iyi oluşu artırdığı ve benlik saygısının gelişimine katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Serter ve Yamaner 2017).

Deprem bölgesinde yaşayan bireylerin deprem sonrasında yaşama yeniden uyum sağlamalarında, psikolojik anlamda iyi oluşa sahip olabilmelerinde, olumsuz duygu durumlarını pozitif duygulara çevirebilmelerinde ve depresif belirtileri bertaraf edebilmelerinde beden eğitimi ve sporun ve fiziksel aktivitenin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Çocukların ve gençlerin bu süreçte rehabilitasyonunun yanı sıra fiziksel ve zihinsel anlamda yenilenmeleri için beden eğitimi ve spor derslerine ihtiyacın çok yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle araştırmamızda deprem bölgesinde görev yapan öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik metaforik algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Aynı zamanda araştırmamızdan elde edilecek bulgular beden eğitimi ve sporun deprem sonrası çocukların ve gençlerin yeniden toparlanmasına katkı sağlayacak oldukça önemli bir ders olduğunu öğretmenlerin algıları ile ortaya koyacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmamızda deprem bölgesi olan Adıyaman ilindeki okullarda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik metaforik algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri fenomenoloji araştırma desenlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Fenomenolojik araştırma deseninde amaç katılımcılar tarafından bir kavrama

ilişkin yaratılan anlamları açıklamaktır (Annells, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Baş ve Akturan, 2008). Ayrıca fenomenoloji bir nitel araştırma yöntemi olduğundan araştırmacıların tanıdığı ancak hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmadığı olguları incelemek için kullanılır (Creswell, 2007). Bu araştırma deseninde temel amaç kavramsal olarak yabancı olmayan ancak sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş bir anlamının da ortaya konulmadığı olgulara odaklanmaktır (Patton, 2014).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evreni 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan depremin en etkilediği iller arasında yer alan Adıyaman'da farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçsal örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Amaçsal örnekleme; araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesine bağlı olarak derinlemesine araştırma yapılmasına imkan veren bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2013; Çıngı, 1994). Araştırmanın örnekleminde amaçsal örnekleme ile seçilen 66 öğretmene ait betimsel bilgiler yer almaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Betimsel Özellikleri

| Değişkenler | Grup | f | % |
|--------------------------------|---|-------|-------|
| Cinsiyet | Erkek | 52 | 78.79 |
| | Kadın | 14 | 21.21 |
| Yaş | 24-30 | 6 | 9.09 |
| | 31-40 | 26 | 39.39 |
| | 41-50 | 32 | 48.48 |
| | 51 ve üzeri | 2 | 3.03 |
| Öğretmenlik Branşı | Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği | 11 | 16.67 |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 2 | 3.03 |
| | Fen Bilimleri Öğretmenliği | 5 | 7.58 |
| | Görsel Sanatlar Öğretmenliği | 1 | 1.52 |
| | İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 4 | 6.06 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 3 | 4.55 |
| | Kimya Öğretmenliği | 1 | 1.52 |
| | Matematik Öğretmenliği | 1 | 1.52 |
| | Müzik Öğretmenliği | 1 | 1.52 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 4 | 6.06 |
| | Psikolojik Danışma ve Rehberlik | 2 | 3.03 |
| | Sınıf Öğretmenliği | 17 | 25.76 |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 2 | 3.03 |
| | Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği | 1 | 1.52 |
| | Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği | 3 | 4.55 |
| Türkçe Öğretmenliği | 8 | 12.12 | |
| Görev Yaptığı Öğretim Kademesi | İlkokul | 17 | 25.76 |
| | Lise | 14 | 21.21 |
| | Okul Öncesi | 3 | 4.55 |
| | Ortaokul | 32 | 48.48 |
| Hizmet Süresi | 1-5 yıl | 9 | 13.64 |
| | 6-10 yıl | 6 | 9.09 |

| | | |
|-----------------|-----------|---------------|
| 11-15 yıl | 15 | 22.73 |
| 16 yıl ve üzeri | 36 | 54.55 |
| Toplam | 66 | 100.00 |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada yer alan 66 öğretmenin %78,79'i (f= 52) erkek iken %21,21'inin (f= 14) kadın; %9,09'unun (f=6) 24-30 yaş arası, %39,39'unun (f=26) 31-40 yaş arası, %48,48'inin (f=32) 41-50 yaş arası, %3,03'ünün (f=2) 51 ve üzeri yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik branşına göre ise katılımcıların %25,76'sının (f=17) Sınıf Öğretmenliği, %16,67'sinin (f=11) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, %12,12'sinin (f=8) ise Türkçe Öğretmenliği olduğu görülmektedir. Diğer branşlardaki oranların detayları tablo 1'de mevcuttur. Öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesine göre %48,48'inin (f=32) ortaokul, %25,76'sının (f=17) ilkokul, %21,21'inin (f=14) lise ve %4,55'inin (f=3) okul öncesi eğitim kurumlarında görev yaptıkları tespit edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ise %54,55'inin (f=36) 16 yıl ve üzeri, %22,73'ünün (f=15) 11-15 yıl arası, %13,64'ünün (f=9) 1-5 yıl arası ve %9,09'unun (f=6) 1-5 yıl arası şeklinde dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmamızda veri toplama aracı olarak “*beden eğitimi ve spor dersi gibidir. Çünkü.....*” sorusu ve katılımcılara ait bazı betimsel özelliklerin tespiti için cinsiyet, yaş, öğretmenlik branşı, görev yaptığı öğretim kademesi ve hizmet süresi gibi değişkenlerin olduğu kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu form aracılığıyla farklı branştaki öğretmenlere göre beden eğitimi ve spor derslerinin metaforik algılarının tespiti amaçlanmıştır. Benzer veri toplama aracı birçok çalışmada da kullanılmıştır (Inbar, 1996; Linn, Siberman ve Gill, 2007; Anılan, 2008; Saban, 2009; Döş, 2010; Yalçın ve Erginer, 2012; Gültekin, 2013; Akınoğlu, Tetik ve Baykın, 2015; Ummannel, 2017; Ultay, 2022; Birkan ve Dumanlı, 2024; Durmuş, Kınacı ve Korkmaz, 2024; Filiz, Uyar ve Şafak, 2024; Gül, Yurtsızoğlu ve Yıldız, 2024; Malay, 2024). Bu araştırmada metaforik algısı ölçülmek istenen beden eğitimi ve spor dersinin “*gibi*” benzetme yapısı kullanılarak yazılması istenmiştir. Neden böyle bir metafor kullanıldığı ise “*çünkü*” sorusu ile belirlenmeye çalışılmıştır. Metaforlar, düşüncelerimizi ve duygularımızı ifade etmek için etkili bir araçtır. Zhang ve Hu'nun (2009) çalışmasına göre, metaforlar soyut kavramları anlamamıza ve açıklamamıza yardımcı olmaktadır. Lakoff ve Johnson (1980), metaforların bir kavramın nasıl anlaşıldığını ve hayattaki yerini öğrenmek için önemli olduğunu belirtmektedir. Draaisma'ya (2000) göre, bireyin kullandığı metaforlar, düşünce yapısını ve bilinçaltını yansıtarak kendini tanıtmaya olanak sağlamaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Katılımın gönüllük esasına dayalı olduğu konusunda öğretmenlere bilgi verilmiştir. Veriler “*Google Form*” aracılığıyla toplanmıştır. Çevrimiçi olarak Adıyaman'da görev yapan farklı branştaki öğretmenlere ulaşılmıştır. Elde edilen cevaplar “*excel*” olarak indirilerek üzerinde gerekli düzenlemeler ve analizler gerçekleştirilmiştir.

Etik Kurul Bilgisi

Araştırmada veriler, Munzur Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'nun 28.03.2024 tarih 2024/03-06 sayılı kararı ile etik izin alınarak toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmamızda toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yöntem kodlama, temaların belirlenmesi ve verilerin kodlar ve temalar halinde düzenlenmesi aşamalarını kapsamaktadır. İçerik analizi, genellikle araştırmanın teorik olarak açıkça ifade edilmediği veya daha derinlemesine bir inceleme gerektiren durumlarda uygulanır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların boşluk doldurma formundaki soruya verdikleri metaforlar ve yanıtlar dört aşamada analiz edilmiştir:

- i. Verilerin Kodlanması: İlk adımda, ham veriler anlamlı parçalara bölünmüş ve her bir parça belirli kodlarla etiketlenmiştir. Bu süreç, verilerin anlaşılmasını ve analiz edilmesini kolaylaştırır.
- ii. Kategorilerin Oluşturulması: Kodlanan veriler benzerliklerine göre gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Bu adım, geniş veri yığınlarının daha yönetilebilir hale getirilmesini sağlar.
- iii. Verilerin Kodlar ve Kategoriler Halinde Düzenlenmesi: Elde edilen kodlar ve kategoriler, belirli temalar altında düzenlenmiş ve verilerin bütünsel bir bakış açısıyla analiz edilmesine olanak tanımıştır.
- iv. Geçerlilik ve Güvenilirliğin Sağlanması: Son aşamada, analiz sürecinin doğruluğunu ve tutarlılığını sağlamak amacıyla geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmıştır. Bu, bulguların güvenilir olmasını ve tekrar edilebilirliğini garanti eder. Bu adımlar, araştırmanın derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlamış, elde edilen verilerin anlamlı ve tutarlı bir şekilde yorumlanmasına katkıda bulunmuştur.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlilik ve güvenilirlik, nitel çalışmalarda temel unsurlardır ve bu unsurların sağlanması olguya ilişkin gözlemlerin ve edinimlerin, çalışmada olabildiğince nesnel ve olduğu gibi incelenmesi anlamına gelir (Kirk ve Miller, 1986). Bu bağlamda, metafor üretme sürecinde katılımcılara herhangi bir yönlendirme yapılmamış, örnek verilmemiş ve tamamen kendi görüşlerini paylaşmaları teşvik edilmiştir. İkna edicilik ve aktarılabilirlik de çalışmanın geçerliliğinin sağlanmasında kritik rol oynamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların görüşlerinin doğrudan sunulması ve bu görüşlere dayalı sonuçların açıklanması, nitel bir çalışmanın geçerliliğini artırmanın bir diğer önemli yoludur (Ratcliff, 1995, s. 20; Wolcott, 1990). Bu nedenle, bu çalışmada veri analizi süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş, katılımcıların ürettiği metaforlar doğrudan sunulmuş ve bulgular bölümünde ayrıntılı açıklamalarla desteklenmiştir. Ayrıca, veri toplama ve analiz süreci tüm ayrıntılarıyla tasvir edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla tutarlılık incelemesi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı tarafından kavramsal kategorilere ayrılan metaforlar, nitel araştırma alanında uzman iki kişiye sunulmuş ve onların görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan, metaforları bu kavramsal kategorilerle eşleştirmeleri istenmiş ve görüş birliği ile ayrılıkları belirlenmiştir.

Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak çalışmanın güvenilirliği hesaplanmış ve uzmanlar ile araştırmacılar arasındaki görüş birliğinin %84 olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin yorumlanması sürecinde, oluşturulan kategoriler ve metaforlar diyagramlar ve tablolar aracılığıyla görselleştirilmiştir. Bulgular, bu görselleştirmeler temelinde sunulmuş, açıklanmış ve yorumlanmıştır. Bu adımlar, çalışmanın hem geçerliliğini hem de güvenilirliğini sağlamada önemli bir rol oynamıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik kullandıkları metaforlar ve istatistiksel veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Elde Edilen Metaforlara Ait Betimsel İstatistikler

| Sıra | Metafor | f | % |
|---------------|---|-----------|---------------|
| 1. | Hayat | 10 | 15,15 |
| 2. | İlaç | 4 | 6,06 |
| 3. | Yaşam | 4 | 6,06 |
| 4. | Eğlence | 3 | 4,55 |
| 5. | Sağlık | 3 | 4,55 |
| 6. | Su | 3 | 4,55 |
| 7. | Terapi | 3 | 4,55 |
| 8. | Egzersiz | 2 | 3,03 |
| 9. | Enerji depolama yeri | 2 | 3,03 |
| 10. | Mutluluk | 2 | 3,03 |
| 11. | Nefes | 2 | 3,03 |
| 12. | Aile | 1 | 1,52 |
| 13. | Anahtar | 1 | 1,52 |
| 14. | Ayna | 1 | 1,52 |
| 15. | Çocukların karnında uçan kelebekler | 1 | 1,52 |
| 16. | Derslere bir mola | 1 | 1,52 |
| 17. | Deşarj olma saati | 1 | 1,52 |
| 18. | Disiplin, özdenetim | 1 | 1,52 |
| 19. | Dolum istasyonu | 1 | 1,52 |
| 20. | En zevkli ders | 1 | 1,52 |
| 21. | Etkinlik | 1 | 1,52 |
| 22. | Farklı bir dünya | 1 | 1,52 |
| 23. | Fayda | 1 | 1,52 |
| 24. | Hafta sonu dışarı çıkmak | 1 | 1,52 |
| 25. | Kendini tanımanın bir yolu | 1 | 1,52 |
| 26. | Kırlarda, doğada koşmak | 1 | 1,52 |
| 27. | Maddi ve bedeni terapi | 1 | 1,52 |
| 28. | Matematik | 1 | 1,52 |
| 29. | Motive aşısı | 1 | 1,52 |
| 30. | Müzik | 1 | 1,52 |
| 31. | Rahatlama | 1 | 1,52 |
| 32. | Rüya içinde rüya | 1 | 1,52 |
| 33. | Şimşek | 1 | 1,52 |
| 34. | Yağmurlu havada bir anda gökkuşağının çıkması | 1 | 1,52 |
| 35. | Ağaç | 1 | 1,52 |
| 36. | Çocuk oyunu | 1 | 1,52 |
| 37. | Hava | 1 | 1,52 |
| 38. | Güneş | 1 | 1,52 |
| 39. | Ruh sağlığı | 1 | 1,52 |
| Toplam | | 66 | 100,00 |

Tablo 2’de öğretmenlerin belirli bir kavrama yönelik oluşturdukları metaforlar, tekrarlanma sıklıkları ve yüzdeleri yer almaktadır. Öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar incelendiğinde 66 kabul edilebilir veriden toplamda 39 farklı metafor tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından en fazla tekrarlanma sıklığı ve yüzdeliğe sahip olan metafor %15,15 (f=10) oranı ile “Hayat” metaforu olmuştur. Bu metaforu sırasıyla %6,06 (f=4) oranı ile “İlaç” ve “Yaşam” metaforları takip etmektedir. Diğer önemli metaforlar ise %4,55 (f=3) oranı ile “Eğlence”, “Sağlık”, “Su” ve “Terapi” olmuştur. Daha düşük sıklık ve yüzdeliğe sahip olan metaforlar arasında %3,03 (f=2) oranıyla “Egzersiz”, “Enerji depolama yeri”, “Mutluluk” ve “Nefes” bulunmaktadır. Bunun yanı sıra %1,52 (f=1) oranında tekrarlanan diğer metaforlar ise “Aile”, “Anahtar”, “Ayna”, “Çocukların karnında uçan kelebekler”, “Derslere bir mola”, “Deşarj olma saati”, “Disiplin, özdenetim”, “Dolum istasyonu”, “En zevkli ders”, “Etkinlik”, “Farklı bir dünya”, “Fayda”, “Hafta sonu dışarı çıkmak”, “Kendini tanımanın bir yolu”, “Kırlarda, doğada koşmak”, “Maddi ve bedeni terapi”, “Matematik”, “Motive aşısı”, “Müzik”, “Rahatlama”, “Rüya içinde rüya”, “Şimşek”, “Yağmurlu havada bir anda gökkuşağının çıkması”, “Ağaç”, “Çocuk oyunu”, “Hava”, “Güneş” ve “Ruh sağlığı” olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik Branşına Göre Kullanılan Metaforlara Ait Betimsel İstatistikler

| Öğretmenlik Branşı | Metafor | N | f(%) |
|---|-------------------------------------|-----------|--------------|
| Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği | Ayna | 1 | 1,52 |
| | Hayat | 1 | 1,52 |
| | İlaç | 2 | 3,03 |
| | Mutluluk | 1 | 1,52 |
| | Nefes | 1 | 1,52 |
| | Su | 1 | 1,52 |
| | Terapi | 2 | 3,03 |
| | Ağaç | 1 | 1,52 |
| | Yaşam | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 11 | 16,67 |
| Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | Hafta sonu dışarı çıkmak | 1 | 1,52 |
| | Maddi ve bedeni terapi | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 2 | 3,03 |
| Fen Bilimleri Öğretmenliği | En zevkli ders | 1 | 1,52 |
| | Enerji depolama yeri | 1 | 1,52 |
| | Mutluluk | 1 | 1,52 |
| | Yaşam | 2 | 3,03 |
| | Toplam | 5 | 7,58 |
| Görsel Sanatlar Öğretmenliği | Yaşam | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 1 | 1,52 |
| İlköğretim Matematik Öğretmenliği | Fayda | 1 | 1,52 |
| | Kendini tanımanın bir yolu | 1 | 1,52 |
| | Müzik | 1 | 1,52 |
| | Su | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 4 | 6,06 |
| İngilizce Öğretmenliği | Çocukların karnında uçan kelebekler | 1 | 1,52 |
| | Eğlence | 1 | 1,52 |
| | Hayat | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 3 | 4,55 |
| Kimya Öğretmenliği | Nefes | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 1 | 1,52 |
| Matematik Öğretmenliği | Eğlence | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 1 | 1,52 |
| Müzik Öğretmenliği | Hayat | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 1 | 1,52 |
| Okul Öncesi Öğretmenliği | Egzersiz | 1 | 1,52 |
| | Eğlence | 1 | 1,52 |
| | Hayat | 1 | 1,52 |

Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Metaforik Alguları: Deprem Bölgesi Örneği

| | | | |
|-------------------------------------|---|-----------|---------------|
| | Ruh sağlığı | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 4 | 6,06 |
| Psikolojik Danışma ve Rehberlik | Anahtar | 1 | 1,52 |
| | Terapi | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 2 | 3,03 |
| Sınıf Öğretmenliği | Derslere bir mola | 1 | 1,52 |
| | Disiplin, özdenetim | 1 | 1,52 |
| | Dolum istasyonu | 1 | 1,52 |
| | Enerji depolama yeri | 1 | 1,52 |
| | Farklı bir dünya | 1 | 1,52 |
| | Hayat | 2 | 3,03 |
| | İlaç | 2 | 3,03 |
| | Matematik | 1 | 1,52 |
| | Motive aşısı | 1 | 1,52 |
| | Rüya içinde rüya | 1 | 1,52 |
| | Sağlık | 3 | 4,55 |
| | Su | 1 | 1,52 |
| | Şimşek | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 17 | 25,76 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | Deşarj olma saati | 1 | 1,52 |
| | Etkinlik | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 2 | 3,03 |
| Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği | Hava | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 1 | 1,52 |
| Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği | Aile | 1 | 1,52 |
| | Hayat | 1 | 1,52 |
| | Rahatlama | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 3 | 4,55 |
| Türkçe Öğretmenliği | Egzersiz | 1 | 1,52 |
| | Hayat | 3 | 4,55 |
| | Kırlarda, doğada koşmak | 1 | 1,52 |
| | Yağmurlu havada bir anda gökkuşağının çıkması | 1 | 1,52 |
| | Çocuk oyunu | 1 | 1,52 |
| | Güneş | 1 | 1,52 |
| | Toplam | 8 | 12,12 |
| | Genel Toplam | 66 | 100,00 |

Tablo 3'te öğretmenlerin branşlarına göre oluşturdukları metaforlar, tekrarlanma sıklıkları ve yüzdelikleri yer almaktadır. Öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar incelendiğinde 66 kabul edilebilir veriden toplamda 16 farklı branş tespit edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği branşında en fazla kullanılan metaforlar arasında %3,03 (f=2) oranı ile “İlaç” ve “Terapi” metaforları bulunmaktadır. Diğer metaforlar ise %1,52 (f=1) oranı ile “Ayna”, “Hayat”, “Mutluluk”, “Nefes”, “Su”, “Ağaç” ve “Yaşam” olarak belirlenmiştir. Toplamda bu branştan 11 metafor üretilmiştir (%16,67). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği branşında ise %1,52 (f=1) oranı ile “Hafta sonu dışarı çıkmak” ve “Maddi ve bedeni terapi” metaforları üretilmiştir. Toplamda bu branştan 2 metafor üretilmiştir (%3,03). Fen Bilimleri Öğretmenliği branşında %3,03 (f=2) oranı ile “Yaşam” metaforu öne çıkmaktadır. Diğer metaforlar %1,52 (f=1) oranında “En zevkli ders”, “Enerji depolama yeri” ve “Mutluluk” olarak belirlenmiştir. Toplamda bu branştan 5 metafor üretilmiştir (%7,58). Görsel Sanatlar Öğretmenliği branşında sadece %1,52 (f=1) oranında “Yaşam” metaforu kullanılmıştır (%1,52). İlköğretim Matematik Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Fayda”, “Kendini tanımanın bir yolu”, “Müzik” ve “Su” metaforları belirlenmiştir. Toplamda bu branştan 4 metafor üretilmiştir (%6,06). İngilizce Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Çocukların karnında uçuşan kelebekler”, “Eğlence” ve “Hayat” metaforları belirlenmiştir. Toplamda bu branştan 3 metafor üretilmiştir (%4,55). Kimya Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1)

oranında “Nefes” metaforu kullanılmıştır (%1,52). Matematik Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Eğlence” metaforu belirlenmiştir (%1,52). Müzik Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Hayat” metaforu kullanılmıştır (%1,52). Okul Öncesi Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Egzersiz”, “Eğlence”, “Hayat” ve “Ruh sağlığı” metaforları belirlenmiştir. Toplamda bu branştan 4 metafor üretilmiştir (%6,06). Psikolojik Danışma ve Rehberlik branşında %1,52 (f=1) oranında “Anahtar” ve “Terapi” metaforları belirlenmiştir. Toplamda bu branştan 2 metafor üretilmiştir (%3,03). Sınıf Öğretmenliği branşında en fazla kullanılan metaforlar %3,03 (f=2) oranı ile “Hayat” ve “İlaç” olmuştur. Diğer metaforlar %1,52 (f=1) oranında “Derslere bir mola”, “Disiplin, özdenetim”, “Dolum istasyonu”, “Enerji depolama yeri”, “Farklı bir dünya”, “Matematik”, “Motive aşısı”, “Rüya içinde rüya”, “Sağlık”, “Su” ve “Şimşek” olarak belirlenmiştir. Toplamda bu branştan 17 metafor üretilmiştir (%25,76). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Deşarj olma saati” ve “Etkinlik” metaforları belirlenmiştir. Toplamda bu branştan 2 metafor üretilmiştir (%3,03). Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Hava” metaforu kullanılmıştır (%1,52). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Aile”, “Hayat” ve “Rahatlama” metaforları belirlenmiştir. Toplamda bu branştan 3 metafor üretilmiştir (%4,55). Türkçe Öğretmenliği branşında %4,55 (f=3) oranında “Hayat” metaforu öne çıkmaktadır. Diğer metaforlar %1,52 (f=1) oranında “Egzersiz”, “Kırlarda, doğada koşmak”, “Yağmurlu havada bir anda gökkuşağının çıkması”, “Çocuk oyunu” ve “Güneş” olarak belirlenmiştir. Toplamda bu branştan 8 metafor üretilmiştir (%12,12). Genel olarak, “Hayat” metaforu öğretmenler tarafından en fazla kullanılan metafor olarak %15,15 (f=10) oranında belirlenmiştir. Diğer öne çıkan metaforlar ise %4,55 (f=3) oranında “Sağlık” ve %3,03 (f=2) oranında “İlaç”, “Terapi”, “Yaşam” ve “Enerji depolama yeri” olarak tespit edilmiştir.

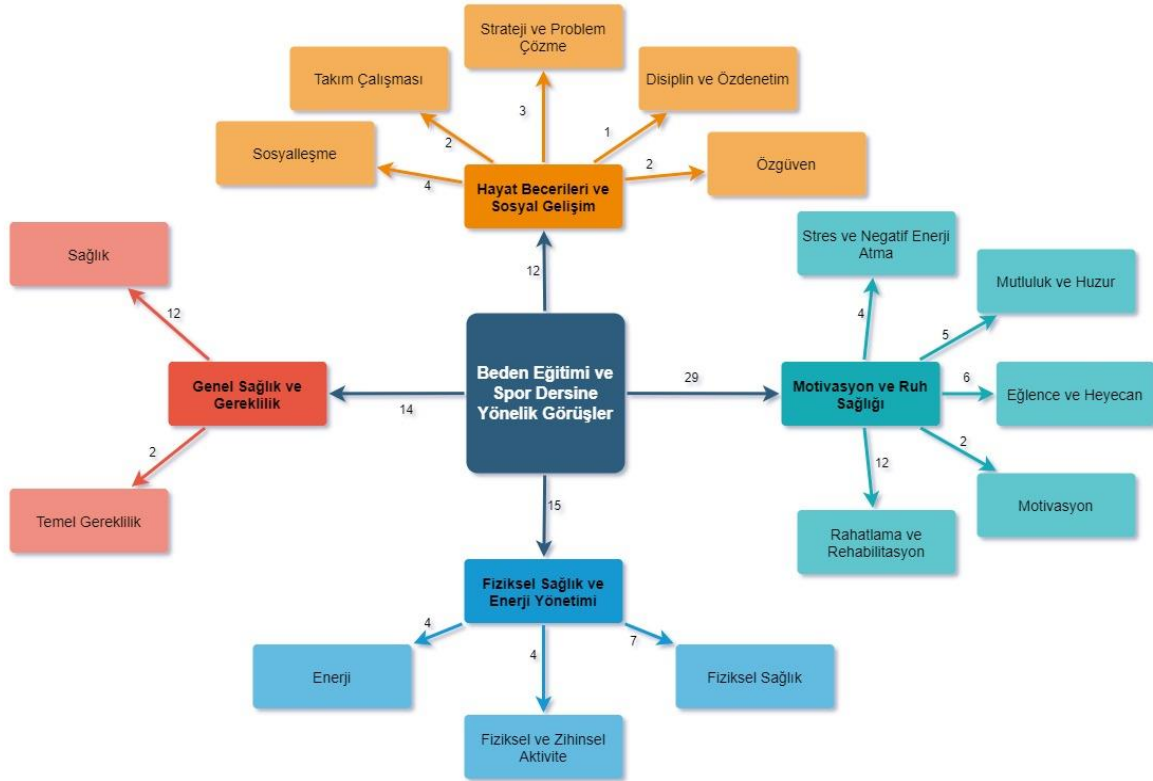
Tablo 4. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Metaforik Algılarının Tematik Analizi

| Tema | Kategori | Kod (Katılımcı No ve Kodlar) |
|------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| Hayat Becerileri ve Sosyal Gelişim | Sosyalleşme | - Ö-1: Oyun ile hayatı öğretme |
| | | - Ö-4: Sosyalleşme |
| | Strateji ve Problem Çözme | - Ö-23: Sosyal katılım |
| | | - Ö-35: Sosyalleşme |
| | | - Ö-7: Strateji geliştirme |
| Disiplin ve Özdenetim | - Ö-20: Yaşayarak öğrenme | |
| | - Ö-12: Çözüm üretme | |
| Özgüven | - Ö-6: Özdenetim ve disiplin artışı | |
| | - Ö-35: Özgüven | |
| Takım Çalışması | - Ö-36: Özgüven | |
| | - Ö-23: Takım çalışması | |
| Motivasyon ve Ruh Sağlığı | Stres ve Negatif Enerji Atma | - Ö-48: Arkadaşlık ilişkileri |
| | | - Ö-3: Stres atma |
| | | - Ö-9: Negatif enerjiyi atma |
| | Mutluluk ve Huzur | - Ö-32: Stres atma |
| | | - Ö-38: Stres azaltma |
| - Ö-9: Mutluluk, huzur | | |
| - Ö-11: Mutluluk | | |
| - Ö-63: Neşe, enerji ve mutluluk | | |
| - Ö-25: Neşe, enerji ve mutluluk | | |
| - Ö-54: Mutluluk | | |

| | |
|---|---|
| Motivasyon | - Ö-2: Motivasyon artışı - Ö-16: Sevgi ve istek |
| Rahatlama ve Rehabilitasyon | - Ö-8: Ruh ve beden rehabilitasyonu - Ö-66: Ruh ve beden rehabilitasyonu - Ö-22: Ruhsal ve bedensel rahatlama - Ö-18: Ruhsal ve bedensel rahatlama - Ö-40: Tazelenme - Ö-62: Tazelenme - Ö-55: Rahatlama - Ö-13: Rahatlama - Ö-57: Rahatlama - Ö-49: Özgürlük hissi - Ö-17: Dinlenme - Ö-41: Ruhsal ve bedensel iyileşme |
| Eğlence ve Heyecan | - Ö-26: Zevkli zaman geçirme - Ö-44: Anı yaşamak - Ö-50: Anı yaşamak - Ö-33: Kısa süreli yoğun sevgi - Ö-42: Eğlenceli ihtiyaç - Ö-53: Heyecan yaratma |
| Enerji | - Ö-15: Enerji atma - Ö-45: Enerji aktarımı - Ö-56: Enerji atma - Ö-59: Enerji atma |
| Fiziksel ve Zihinsel Aktivite | - Ö-21: Eğlenceli egzersiz - Ö-27: Zihinsel ve fiziksel gereklilik - Ö-31: Beceri geliştirme, sosyal ve fiziksel aktiviteler - Ö-60: Oksijen sağlama, gereklilik |
| Fiziksel Sağlık ve Enerji Yönetimi | - Ö-5: Fiziksel ölçüm - Ö-10: Sporun hayatla ilişkisi - Ö-36: Dinçlik - Ö-39: Zinde tutma - Ö-43: Hareket gerekliliği - Ö-52: Olumlu fiziksel etkiler - Ö-64: Dinçlik |
| Genel Sağlık ve Gereklilik | - Ö-19: Sporun yaşamın bir parçası olması - Ö-24: Ruhun, beden ve sosyal uyum - Ö-29: Sağlıklı olma - Ö-30: Beden eğitimi gerekliliği - Ö-34: Yararlılık - Ö-37: Zihinsel ve bedensel sağlık - Ö-46: Sağlıklı olma - Ö-47: Öğrenci ve öğretmene fayda - Ö-51: Sağlık, sağlam kafa sağlam vücutta olur - Ö-58: Sağlıklı olma - Ö-61: Enerji verme, verimli ve güzel yaşam - Ö-65: Sağlıklı olma |
| Temel Gereklilik | - Ö-14: Evrensel gereklilik - Ö-28: Hayati gereklilik |

Tablo 4'te, katılımcıların belirli temalar altında gruplandırılmış farklı kategorilere verdikleri yanıtları bulunmaktadır. Tematik analiz yapılarak elde edilen bu veriler, katılımcıların spor ve aktivite deneyimlerini farklı perspektiflerden değerlendirmelerini sağlamaktadır. Örneğin, "Hayat Becerileri ve Sosyal Gelişim" teması altında, katılımcılar özellikle sosyalleşme, takım çalışması ve disiplin gibi konuları vurgulamışlardır. Bu tema, spor ve fiziksel aktivitelerin bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeye, strateji oluşturma yeteneklerini artırmaya ve özdenetimlerini sağlamlaştırmaya nasıl yardımcı olduğunu göstermektedir.

"Motivasyon ve Ruh Sağlığı" teması altında, katılımcılar stresi azaltma, mutluluk ve huzur gibi konuları vurgulamışlardır. Bu tema da sporun ruh sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve katılımcıların spor yapmanın kendilerini daha mutlu ve motive hissetmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. "Fiziksel Sağlık ve Enerji Yönetimi" teması altında ise enerji, fiziksel ve zihinsel aktivite gibi konular öne çıkmıştır. Katılımcılar, spor yapmanın enerji seviyelerini artırdığını, fiziksel formu geliştirdiğini ve zihinsel olarak daha uyanık olmalarını sağladığını belirtmişlerdir. "Genel Sağlık ve Gereklilik" teması altında ise sağlık, fiziksel formun korunması, sporun yaşamın bir parçası olması gibi konular öne çıkmıştır. Bu da katılımcıların sporun sağlık açısından önemini ve düzenli fiziksel aktivitenin yaşam kalitesini artırıcı etkilerini vurguladığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu temalar altında yapılan analiz, katılımcıların spor ve fiziksel aktivitelerin hayatlarında geniş bir yelpazede olumlu etkilere sahip olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Aşağıda ise Tablo 4'te verilen tematik analizin görseli bulunmaktadır. Bu görselde temaların ve kategorilerin frekansları da yer almaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Algılarının Tematik Analizi ve Frekansları

Şekil 1'de öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik algılarına göre "Motivasyon ve Ruh Sağlığı" temasının en çok kullanılan tema olduğu görülmektedir (f=29). Bu temanın ardından sırasıyla "Fiziksel Sağlık ve Enerji Yönetimi" (f=15), "Genel Sağlık ve Gereklilik" (f=14), "Hayat Becerileri ve Sosyal Gelişim" (f=12) temaları takip etmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmamızda farklı branş öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik oluşturdukları metaforik algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Deprem bölgesinin özellikle okul dönemi çocuklarında yarattığı olumsuz duygu durumlarının beden eğitimi ve spor gibi hem oyun hem de fiziksel aktiviteler içeren bir ders ile önüne geçilmesi oldukça katkı sağlayan bir yaklaşım olabilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin bu derse ilişkin metaforlarını ölçmek hipotezimizin test edilmesini sağlayacaktır. Bu kapsamda öğretmenlere beden eğitimi ve spor dersine yönelik metaforik algılarının tespiti için bir form aracılığıyla ulaşılmış ve elde edilen cevaplar analiz edilmiştir.

İlk aşamada verilen cevaplardan elde edilen metaforlar ve kullanım sıklıkları analiz edilmiştir (Tablo 2). Öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar incelendiğinde 66 kabul edilebilir veriden toplamda 39 farklı metafor tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından en fazla tekrarlanma sıklığı ve yüzdeliğe sahip olan metafor %15,15 (f=10) oranı ile “Hayat” metaforu olmuştur. Bu metaforu sırasıyla %6,06 (f=4) oranı ile “İlaç” ve “Yaşam” metaforları takip etmektedir. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin genellikle beden eğitimi ve oyunu sağlık, eğlence, rahatlık, fiziksel çeviklik, özgürlük ve temel yaşam becerileri gibi olumlu özelliklerle ilişkilendirdiği ifade edilmiştir (Çar, 2022). Bir diğer çalışmada ise beden eğitimi ve spor öğretmen adayları, dersin öğrenciler için eğlence, rahatlama ve temel sağlık faydaları sağladığını belirtmektedirler (Yüksel, Sütçü ve Özdemir, 2019). Araştırmamızda ortaya konulan öğretmenlerin metaforları yapılan çalışmalar ile desteklenmektedir.

İkinci aşamada öğretmenlerin branşlarına göre oluşturdukları metaforlar, tekrarlanma sıklıkları ve yüzdelikleri yer almaktadır. Öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar incelendiğinde 66 kabul edilebilir veriden toplamda 16 farklı branş tespit edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği branşında en fazla kullanılan metaforlar arasında %3,03 (f=2) oranı ile “İlaç” ve “Terapi” metaforları bulunmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği branşında ise %1,52 (f=1) oranı ile “Hafta sonu dışarı çıkmak” ve “Maddi ve bedeni terapi” metaforları üretilmiştir. Fen Bilimleri Öğretmenliği branşında %3,03 (f=2) oranı ile “Yaşam” metaforu öne çıkmaktadır. Görsel Sanatlar Öğretmenliği branşında sadece %1,52 (f=1) oranında “Yaşam” metaforu kullanılmıştır (%1,52). İlköğretim Matematik Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Fayda”, “Kendini tanımanın bir yolu”, “Müzik” ve “Su” metaforları belirlenmiştir. İngilizce Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Çocukların karnında uçan kelebekler”, “Eğlence” ve “Hayat” metaforları belirlenmiştir. Kimya Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Nefes” metaforu kullanılmıştır (%1,52). Matematik Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Eğlence” metaforu belirlenmiştir (%1,52). Müzik Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Hayat” metaforu kullanılmıştır (%1,52). Okul Öncesi Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Egzersiz”, “Eğlence”, “Hayat” ve “Ruh sağlığı” metaforları belirlenmiştir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik branşında %1,52 (f=1) oranında “Anahtar” ve “Terapi” metaforları belirlenmiştir. Sınıf Öğretmenliği branşında en

fazla kullanılan metaforlar %3,03 (f=2) oranı ile “Hayat” ve “İlaç” olmuştur. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Deşarj olma saati” ve “Etkinlik” metaforları belirlenmiştir. Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Hava” metaforu kullanılmıştır (%1,52). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği branşında %1,52 (f=1) oranında “Aile”, “Hayat” ve “Rahatlama” metaforları belirlenmiştir. Türkçe Öğretmenliği branşında %4,55 (f=3) oranında “Hayat” metaforu öne çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersini algılamaları, dersin özünde yatan temel gereksinimlerle paralellik göstermektedir. Bu durum, Baydar-Arıcan’ın (2021) üniversite öğrencilerinin fiziksel aktiviteye dair geliştirdiği metaforların vurguladığı ihtiyaç kategorisinin önemini artırmaktadır. Aynı şekilde, Koç, Murathan ve Murathan (2015) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışma, spor kavramını eğlenceli bir deneyim olarak görmelerinin, bu dersin içeriğini zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır. Ulaş’ın (2021) branş öğretmenleri üzerindeki çalışması, beden eğitimi ve spor dersinin sadece eğlendiren değil aynı zamanda rahatlatıcı bir deneyim olduğunu vurgulamaktadır. Roset, Green ve Thurston’ın (2019) gençler üzerindeki araştırması ve Yılmaz vd. (2017) beden eğitimi dersine yönelik çalışması, bu dersin öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve sosyal becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Namlı, Temel ve Güllü (2017) araştırması ise beden eğitimi dersinin sürekli aktiflik ve çeşitlilik sağlayarak öğrencilere yeni deneyimler kazandırdığına işaret etmektedir. Elde edilen bulgular beden eğitimi ve spor dersinin bireyler açısından çok yönlü ve olumlu duygu durumlarını artıracak nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin spor ve aktivite deneyimlerini tematik analizle değerlendirdiğiniz üçüncü aşamada, öğretmenler sporun sosyal becerileri geliştirmeye, ruh sağlığını olumlu etkilemeye, enerji seviyelerini artırmaya ve genel sağlık için gerekliliğini vurguladığını göstermektedir. Spor ve fiziksel aktivitelerin öğretmenlerin bakış açısıyla geniş bir yelpazede olumlu etkilere sahip olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin stres ve negatif enerjiyi atmalarına, psikolojik olarak yenilenmelerine, daha sağlıklı bir yaşam sürmelerine, terapi olmalarına ve sosyalleşmelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu derslerin öğrencilerin fiziksel becerilerini geliştirmelerine, zihinsel yeteneklerini artırmalarına ve sosyal becerilerini pekiştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, beden eğitimi ve spor dersinin müfredat içindeki önemi vurgulanmalı ve bu derslere daha fazla kaynak ve destek sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin bu dersleri daha etkili bir şekilde planlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olacak eğitim programları ve kaynaklar geliştirilmelidir. Özellikle, öğrencilerin fiziksel aktiviteye ve sağlıklı yaşam tarzına olan ilgisini artırmak için motivasyonel ve etkileşimli öğretim yöntemleri teşvik edilmelidir. Bunun yanı sıra, beden eğitimi ve spor derslerinin dengeli bir şekilde fiziksel, zihinsel ve sosyal becerileri desteklemesi için öğretmenlerin çoklu beceri yaklaşımını benimsemeleri teşvik edilmelidir. Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor derslerinin öğrencilerin genel gelişimine önemli katkılar sağladığı ve bu derslerin öğretimine daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akinoglu, O., Tatik, R. S., & Baykin, Y. (2015). Pre-service teachers' metaphorical perceptions towards the concept of scientist. *The Anthropologist*, 19(3), 577-584.
- Anilan, H. (2018). Analysis of Primary Education Students' Metaphorical Perceptions of the Concept of Learning. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(1), 291-328.
- Annels, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03979.x>
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baydar-Arıcan, H.Ö. (2021). Üniversite öğrencilerinin oyun ve fiziksel aktivite kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(4), 170-183.
- Birkon, İ., & Dumanlı, Ş. (2024). Turist Rehberi Adaylarının "Anadolu" Kavramına Yönelik Metaforik Alguları. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 196-215.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Creswell WJ 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çar, B. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi ve Oyun Kavramı İle İlgili Algılamalarının İncelenmesi. *Spormetre: The Journal of Physical Education & Sport Sciences/ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 105-117.
- Çelik, A.K. (2023). Deprem sonrası travma belirtileri, umut ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TRT Akademi*, 8(18), 574-591.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (İkinci baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Dfarhud, D., Malmir, M., & Khanahmadi, M. (2014). Happiness & health: the biological factors-systematic review article. *Iranian journal of public health*, 43(11), 1468.
- Doş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin mufettişlik kavramına yönelik metafor algıları. [Metaphoric perceptions of candidate teachers to the concept of inspectors]. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, [Gaziantep University Journal of Social Sciences]* 9(3),607-629.
- Draaisma, D. (2001). *Metaphors of memory: a history of ideas about the mind*. Cambridge University Press.
- Durmuş, E., Kınacı, M. K., & Korkmaz, G. P. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınır Kavramına Yönelik Metaforik Alguları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 514-533.
- Dünya Sağlık Örgütü [World Health Organization]. (2002). *The world health report 2002: reducing risks, promoting healthy life*. World Health Organization.
- Filiz, S., Uyar, D., & Şafak, P. (2024). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklara İlişkin Metaforik Alguları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 157-185.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- Gultekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. [The metaphors that primary education teacher candidates use regarding curriculum]. *Eğitim ve Bilim, [Education and Science]*, 38(169), 126-141.
- Gül, O., Yurtsızoğlu, Z., & Yıldız, Z. (2024). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Elektronik Spor Tüketimine Yönelik Metaforik Yaklaşımları. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 1-15.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/0013188960380106>
- İçişleri Bakanlığı, (2024). <https://www.icisleri.gov.tr/turkiyenin-birlik-ve-dayanisma-gucu-depremlerinden-asrin-felaketi-asrin-dayanismasına>

- donustu8#:~:text=Depremin%20s%C3%BCresinin%2065%20saniye%20oldu%C4%9Funu,107%20bin%20213%20vatanda%C5%9F%C4%B1m%C4%B1z%20yaraland%C4%B1.
- Kardaş, F., & Tanhan, F. (2018). Van depremini yaşayan üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres, travma sonrası büyüme ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-36.
- Khan, A., Dhingra, M., & Mungreiphy, N. K. (2022). Sports participation and well-being of adolescents: are they related?. *Int. J. Human Move. Sports Sci.* 10(2), 351 - 360. DOI: 10.13189/saj.2022.100228.
- Kılıç, M., & Şener, G. (2013). Üniversite öğrencilerinin rekreasyon etkinliklerine katılımlarındaki sosyolojik etkenler ve yapısal kısıtlamalar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 220-227.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412985659>
- Knowles, C., Paradis, K. F., Breslin, G., Shannon, S., & Carlin, A. (2023). Does physical activity in childhood or adolescence predict future anxiety, depression, or wellbeing? A systematic review of 98 prospective cohort studies. *medRxiv*, 2023-06.
- Koç, M., Murathan, F., Murathan, T. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin spor kavramına ilişkin algıları. *The Journal of Academic Social Science*, 3(9), 294-303.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.
- Linn, G. B., Sherman, R., & Gill, P. B. (2007). Making meaning of educational leadership: The principalship in metaphor. *NASSP Bulletin*, 91(2), 161-171. <https://doi.org/10.1177/0192636507302095>
- Malay, F. (2024). Suriyeli Göçmen Öğrencilerin İlkokul Ders Müfredatındaki Derslere Yönelik Metaforik Algıları (Şanlıurfa İli Örneği). *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-29.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications, Inc.
- Murphy, J., McGrane, B., White, R. L., & Sweeney, M. R. (2022). Self-Esteem, Meaningful Experiences and the Rocky Road—Contexts of Physical Activity That Impact Mental Health in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15846.
- Mutrie, N., & Biddle, S. J. H. (1995). The effects of exercise on mental health in nonclinical populations. *European Perspectives On Exercise And Sport Psychology*, 50-70.
- Namlı A., Temel C., Güllü M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin ürettikleri metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 479-496.
- Patton MQ (2014). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4th Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ratcliff, D. (1995). *Validity and reliability in qualitative research*. Retrieved from <http://qualitativeresearch.ratcliffs.net/Validity.pdf>
- Røset, L., Green, K., Thurston, M. (2019). Norwegian youngsters' perceptions of physical education: exploring the implications for mental health. *Sport, Education and Society*, 1, 1-13.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar [Metaphors about schools]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 55, 459-496.
- Sakarya, D., & Güneş, C. (2013). Van depremi sonrasında travma sonrası stres bozukluğu belirtilerinin psikolojik dayanıklılık ile ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 21(1), 25-32.
- Schumaker J F. Linwood Small Jacey Wood, Self-Concept, Academic Achievement, And Athletic Participation. *Perceptual and Motor Skills*, 2(62), 387-390.
- Serter, G.Ö. & Yamaner, E. (2020). Pozitif Psikoloji Bağlamında Öznel İyi Oluş ve Spor İlişkisi: Ergenler Üzerine Bir Araştırma. *The Journal of Social Sciences*, 15(15), 413-420.
- Sönmez, M. B. (2022). Depremin psikolojik etkileri, psikolojik destek ve korkuyla baş etme. *TOTBİD Dergisi*, 21, 337-343. <https://doi.org/10.5578/totbid.dergisi.2022.46>

- Stubbs, B., Vancampfort, D., Hallgren, M., Firth, J., Veronese, N., Solmi, M., ... & Kahl, K. G. (2018). EPA guidance on physical activity as a treatment for severe mental illness: a meta-review of the evidence and Position Statement from the European Psychiatric Association (EPA), supported by the International Organization of Physical Therapists in Mental Health (IOPTMH). *European Psychiatry*, 54, 124-144.
- Tahira, S. (2022). The association between sports participation and mental health across the lifespan. *International Journal of Sport Studies for Health*, 5(2), 1-8.
- Tambalis, K. D. (2022). Physical activity, physical education, and health benefits in children and adolescents. *European Journal of Public Health Studies*, 5(1), 28-55. <http://dx.doi.org/10.46827/ejphs.v5i1.112>
- Ulaş, M. (2021). Metaphorical perceptions of other branch teachers towards physical education teachers and lessons. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 31-48.
- Ultay, E. (2022). Primary pre-service teachers' metaphorical perceptions of the concept of environmental pollution. *Journal of Baltic Science Education*, 21(2), 275-287. <https://doi.org/10.33225/jbse/22.21.275>
- Ummanel, A. (2017). Metaphorical perceptions of preschool, elementary and secondary school children about science and mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4651-4668.
- US Department of Health and Human Services. (2018). 2018 Physical activity guidelines advisory committee scientific report.
- Wolcott, H. F. (1990). On seeking-and rejecting-validity in qualitative research. In E. W. Eisner, & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp.121-152). New York: Teachers College Press.
- Yalcın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul mudurune ilişkin metaforik algılar. [Metaphoric perception of principals in primary schools]. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, [Journal of Teacher Education and Educators], 1(2), 229-256.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., Esenturk, O. K., Demir, G. T., İlhan, E. L. (2017). Metaphoric perception of gifted students about physical education course and physical education teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 220-234.
- Yıldırım A, Şimşek H 2013. *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yontemleri*. 9th Edition. Ankara: Seckin Publishing.
- Yuksel, H. S., Sutcu, O., & Ozdemir, B. (2019). Exploring of Prospective Teachers' Metaphoric Perceptions about the Concepts of " Physical Education Course" and " Physical Education Teacher". *Journal of education and learning*, 8(2), 58-68.
- Zhang, F., & Hu, J. (2009). A Study of metaphor and its application in language learning and teaching. *International Education Studies*, 2(9), 77-81.



LİSELERDE ÖĞRENCİ DEVAMSIZLIKLARININ İNCELENMESİ

Serdal ÖZGÖZGÜ¹ - Hanife GÜNEŞ² - Abdullah ALYAPRAK³ - Mustafa Faruk
ARIKAN⁴ - Bayram GÜNAY⁵ - Ayşe KANAY⁶

ÖZET

Her öğretim kademesinde olduğu gibi ortaöğretimde de örgün eğitim sürecinin verimli olmasının ilk koşulu öğrencinin okula devamının sağlanmasıdır. Ortaöğretim okullarında öğrenci devamsızlığı son yıllarda artan bir şekilde önemli bir sorun olarak görülmektedir. Öğrenci devamsızlığı, eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından önemli riskleri barındırmaktadır. Bu araştırma, öğrenci, öğretmen ve velilerin bakış açılarıyla liselerde öğrenci devamsızlık nedenlerini ve çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini İzmir ili Karabağlar ilçesindeki tüm lise öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri ve velileri oluşturmaktadır. Araştırma için nicel ve nitel araştırma yaklaşımları kullanılmıştır. Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Devamsızlık Nedenleri Anketi öğrenci ve öğretmen formu, araştırmacılar tarafından doküman incelemesi amacıyla geliştirilen devamsızlık bilgi formu, nitel veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada frekans, yüzde ve ortalama puanlar hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci, öğretmen ve velilere göre öğrenci devamsızlığına en çok kişisel nedenler etki etmiştir. Bu anlamda sağlık ve uyku sorunları devamsızlığa yol açmaktadır. Öğrenci devamsızlık nedenleri olarak ikinci sırada, öğrenciler öğretmenden kaynaklanan nedenleri, öğretmenler ise aileden kaynaklanan nedenleri ön plana çıkarmışlardır. Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri, erkek öğrenciler ve 11.sınıftaki öğrencilerin daha yüksek devamsızlık yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenci ve veliler devamsızlığın azaltılması için önerilerde bulunmuşlardır. Devamsızlığın azaltılması için okullarda sosyal, sportif ve kültürel etkinliklerin artırılması, okul ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi ve ders sayısının azaltılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lise, öğrenci, devamsızlık

¹ Dr., Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, serdales@gmail.com

² Öğr. Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 35hanifegunes35@gmail.com

³ Öğr. Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, abdullahalyaprak@gmail.com

⁴ Dr. Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, mfarukarikan@gmail.com

⁵ Kurum Müdürü, Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, bayramgunay35@hotmail.com

⁶ Uzm. Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, aysekanay@hotmail.com

INVESTIGATION OF STUDENT ABSENTEEISM IN HIGH SCHOOLS

ABSTRACT

As in every education level, the first condition for the formal education process to be efficient in high school is to ensure the student's attendance at school. Student absenteeism in high schools has increasingly been seen as an important problem in recent years. Student absenteeism poses significant risks in terms of achieving the goals of the education system. This research aims to examine the reasons for student absenteeism and solution suggestions in high schools from the perspectives of students, teachers and parents. The population of the research consists of all high school students, teachers and parents in the Karabağlar district of Izmir. Quantitative and qualitative research approaches were used in the research. In order to collect quantitative data in the study, the Reasons for Absence Survey student and teacher form, the absenteeism information form developed by the researchers for document review, and the interview forms developed by the researchers to collect qualitative data were used. In the research, frequency, percentage and average scores were calculated. As a result of the research, according to students, teachers and parents, personal reasons were the most influential on student absenteeism. In this sense, health and sleep problems lead to absenteeism. In the second place as the reasons for student absenteeism, students highlighted the reasons stemming from the teacher, and teachers highlighted the reasons stemming from the family. The research revealed that Vocational and Technical Anatolian High School students, male students and students in the 11th grade had higher absenteeism. Students and parents made suggestions to reduce absenteeism. In order to reduce absenteeism, it is recommended to increase social, sports and cultural activities in schools, rearrange school lesson hours and reduce the number of lessons.

Keywords: High school, student, absenteeism

1. GİRİŞ

Okula devam edememe, okullar organize edildiğinden beri var olan bir sorundur. Okula devam etmeyen çocuklar ilk dönem literatürde dilenci, parazit, tembel kişi, yaramaz çocuk veya haydut anlamına gelen Fransızca "truand" sözcüğünden türetilen okuldan kaçan olarak etiketlenmiştir. Bununla birlikte, antisosyal bir şekilde okula gitmeyi reddeden çocuklara ek olarak, okuldan kaçmanın tipik kalıplarına veya dinamiklerine uymayan, okula devam etmeyen bir grup çocuk da bu süreçte yavaş yavaş tanınmaya başlanmıştır. Bu gruptaki çocukların devamsızlığı duygusal temele dayanmaktaydı. Kaygıya dayalı devamsızlığın ilk tanımında Broadwin (1932), bazı çocukların okulu reddederken "sevgiyi elde etme veya uyum sağlamanın zor olduğu gerçek durumlardan kaçma girişimi olan" bir dizi davranış sergilediğini tanımlamıştır (Haarman, 2011). Genel olarak devamsızlık, kişilerin bulunması gereken yerlerde bulunmama durumu olarak tanımlanabilir. Okullarda gerçekleştirilen örgün öğretimin gereklerinin gerçekleştirilebilmesinin ön koşulu, öğrencilerin okula erişimlerinin ve devamlarının olmasıdır. Fakat son yıllarda okulların etkililiğini engelleyen en büyük sorunlardan biri öğrenci devamsızlığı konusu olmuştur. Artık okul kaydı olmasına rağmen farklı nedenlerle okul devamda riskli olan birçok öğrenci bulunmaktadır

(Öztekin, 2013). Kearney, okula devam etmeyen çocukların %80'inin meşru sebeplerden dolayı devamsızlık yaptığını, geri kalan %20'nin ise okula tam olarak devam etmeyen ve devamsızlık için makul veya haklı nedenleri olmayan çocuk olarak tanımlanan okulu reddeden çocuklar olduğunu tahmin etmektedir. Bu bağlamda okul devamsızlığı eğitim çalışmalarında önemli bir etken olarak görülmeye başlanmıştır. Kearney'e (2008) göre devamsızlık, okula veya sınıfa meşru veya gayri meşru devamsızlık olarak tanımlanır (Haarman, 2011).

Çocuk ve ergenlerde okula devamsızlık, çocukların sosyal, duygusal ve eğitimsel gelişimlerini etkileyen önemli bir sorundur (Haarman, 2011). Öte yandan okula devamsızlık ruh sağlığı uzmanları, doktorlar ve eğitimciler için ciddi bir halk sağlığı sorunudur. Okula mazeretsiz devamsızlık davranışının yaygınlığı, başlıca çocukluk davranış bozukluklarınınkinden fazladır. Devamsızlık bu anlamda şiddeti, yaralanmayı, madde kullanımını, psikiyatrik bozuklukları ve ekonomik yoksunluğu beraberinde getiren önemli bir risk faktörüdür (Kearney, 2008). Okul devamsızlığı, öğrencinin yanlış bir yola sapmasının, sonrasındaki problemlerin ilk belirtisidir. Öğrenciler devamsızlık yaparak iyi bir eğitim alamamaları durumu, toplum, okul ve aileye olumsuzluk olarak aksedecektir. Araştırmalar, okula devam etmemeyi alışkanlık haline getiren öğrencilerin ileriki zamanlarda okuldan ayrıldığını ve toplumda kendilerini üretkenlik konusunda dezavantajlı hale getirdiklerini göstermektedir. Bu anlamda, ortaöğretimden ayrılan kişilerin, ortaöğretimden mezun olanlara nazaran iki buçuk kat daha fazla yoksulluk yardımı aldıkları ve işlerinde daha az ücret elde ettikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında, lisede okulu terk eden kişiler, yaşantılarını kurabilmek amacıyla diğerlerine göre daha fazla mücadelenin içine girmek zorundadırlar (USDE, 1996'dan akt. Pehlivan, 2006).

Düzenli okula devam, çocukların başarısının temelidir, ancak okul devamsızlığı yaygın, ciddi ve can sıkıcı bir sorundur (Kearney & Graczyk, 2013; Klein, Sosu & Dare, 2022). Eğitime erişimin takibinde en önemli göstergelerden biri öğrenci devamsızlığıdır. Araştırmalar, kabul edilebilir akademik performans ve arzu edilen sosyal beceri ve davranışların gelişimi için düzenli okula devamın gerekli olduğunu göstermiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yedi öğrenciden biri kronik devamsızlıkla mücadele ettiği rapor edilmiştir (Eklund, Burns, Oyen, DeMarchena & McCollom, 2020). Bununla beraber öğrenci devamsızlığı Türkiye'deki liselerde -özellikle mesleki ve teknik öğretimde- önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Tunca, Kesbiç & Gencer, 2021). Son yıllarda iyileşmeler görülse de lise düzeyinde Türkiye OECD ülkeleri arasında öğrenci devamsızlığının yüksek olduğu ülkeler içinde bulunmaktadır. Örneğin PISA uygulamasından önceki iki haftadaki devamsızlık oranı 2012'de %54, 2015'te %47 olmuştur. OECD ülkelerinde bu oran %20'dir.

Millî Eğitim Bakanlığının 2018 yılı ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporunda ve 2019-2023 Stratejik Planında ortaöğretim kademesindeki öğrenci devamsızlığının, ilkokul ve ortaokul kademesine göre daha yüksek olduğu görülmektedir (MEB, 2018; MEB, 2019). Bununla birlikte Türkiye’de yapılan okul devamsızlıklarının nedenleri üzerinde durulan araştırmalara baktığımızda birbirine benzer bulgular elde edildiği görülmektedir. Pehlivan’ın (2006) yaptığı araştırmaya göre, öğrenciler okulda sıkılmaları, okulu ve dersleri sevmemeleri, arkadaş özendirme, eğitim ile ilgili beklentilerinin olmaması nedenlerinden dolayı devamsızlık yapmaktadırlar. Araştırmada devamsızlık ile ilgili öğretmen ve öğrencilerin farklı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin devamsızlığın sebebi olarak okulu ve öğretmenleri görmesine karşın, öğretmenlerin öğrencileri ve aileyi gördüğü bulunmuştur. Gökyer’in (2012) araştırmasında, öğrenciler devamsızlık nedeni olarak en fazla öğretmeni görmüşler, devamsızlıkta okulun disiplin anlayışına, derslerin sıkıcılığına, öğretmenlerin aşağılayıcı ya da küçük düşürücü tutumlarına, sınıfta ve okulda ayrımcı uygulamalar yapmalarına dikkat çekmişlerdir. Gül, Kıran ve Nasırsi (2016) araştırmalarında da benzer şekilde öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin başında okul yönetimi ve öğretmenlerin geldiğini tespit etmişlerdir. Uzun ve Kemerli’nin (2019) yaptıkları araştırmada ise öğrencilerin devamsızlığının en büyük nedeni okul ve okul yöneticisidir. Dağ’ın (2018) okul yöneticileriyle yaptığı araştırmada, öğrenci devamsızlığı ile ailenin eğitim düzeyi arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanında parçalanmış ailede yaşamak, sığınmacı olmak ve eğitim başarısı düşük olmak devamsızlığı artıran nedenlerdir. Şanlı, Altun ve Tan’ın (2015) yaptığı araştırmada ise, devamsızlık nedenleri, öğrencilerin kendileri, çevreleri, aileleri, öğretmenleri, okul ortamı ve yönetimidir. Okula devamın artması için öğrenciler, okulun daha eğlenceli olması, sosyal etkinliklerin artırılması, derslerin blok yapılmaması, okulda sağlık personelinin olması, yeterli ders araç-gereci olması, öğrencilerle daha fazla ilgilenilmesi ve hoşgörülü olunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sık okul devamsızlığının akademik performans, sosyal işlevsellik, lise ve üniversite mezuniyet puanları, yetişkin geliri, sağlık ve yaşam beklentisi üzerinde doğrudan ve uzun vadeli olumsuz etkileri vardır (Allen, Diamond-Myrsten & Rollins, 2018). İstenmeyen bir öğrenci davranışı olarak devamsızlık, öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilemektedir. Devamsızlığa fiziksel, psikolojik ve toplumsal birçok faktör etki edebilmektedir (Altınkurt, 2008). MEB (2018) raporuna göre bu faktörlerden bazıları; zayıf zaman yönetimi becerisi, uyku düzensizliği, düşük akademik başarı, önceki kademelerdeki devamsızlık alışkanlığı, merkezi sınav hazırlığı, kuralların sıkı uygulanmaması, aileden ve ekonomiden kaynaklı sorunlardır.

Devamsızlık okul terkine varan bir seyir izlemektedir. Okul devamsızlığı, aynı zamanda, yetişkinlikte sosyal, ekonomik ve sağlıkla ilgili sorunların bir yordayıcısı olan okul terkinin de ana

yordayıcısıdır (Kearney, 2008b'den akt. Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2012). Terk, okulu bitirmeden ya da programı tamamlamadan öğrencilerin okuldan ayrılma durumudur (Dekkers & Claassen, 2001). Türkiye'de erken okul terki 2012 yılında %39,6 iken bu oran 2020'de ise %26,7 olarak tespit edilmiştir. Bu oran İspanya, İtalya, Macaristan, Portekiz, Slovakya ve Yunanistan gibi bazı AB ülkelerindeki oranların çok üzerindedir (ODAP, 2023).

Devamsızlık öğrenciler için bazı riskli durumları da beraberinde getirmektedir. Rumberger ve Lim'e (2008) göre devamsızlık, suç işleme ve madde bağımlılığı da dahil olmak üzere hem okul içinde hem de okul dışında çeşitli davranışlar okulu bırakmanın güçlü göstergeleridir. Devamsızlık, okul içi sorunların yanında okul dışında da bazı önemli riskleri beraberinde getirmektedir. Aydın'a (2003) göre okuldan kaçmak ve mazeretsiz devamsızlık yapmakla, suç işlemek arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yine Öztekin'e (2013) göre, birçok araştırmada gençlerin suça yönelmesi, zararlı alışkanlıklara başlaması, çetelere katılması, şiddet göstermesi davranışları ile okuldan kaçma arasında yüksek ilişki tespit edilmiştir. Herhangi bir nedenle okula sık sık gitmeyen çocuklar, düşük akademik başarı, sosyal sorunlar, riskli sağlık davranışları, okulu bırakma, üniversiteye kayıt olmama ve daha düşük gelir, sık işe devamsızlık ve daha kötü sağlık gibi ilgili riskler altındadır (Allen, Diamond-Myrsten & Rollins, 2018).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin devamsızlıklarının büyük risk oluşturduğu, bunun bireysel ve toplumsal düzeyde birtakım sorunlara yol açtığı görülmektedir. Özellikle ortaöğretim kademesinde öğrenci devamsızlığı ile ilgili bazı önlemlerin alınması gerektiği açıktır. Bu önlemlerin yapılandırılması için ilgili kişi ve kurumlardan devamsızlık nedenlerine ilişkin verilerin toplanması ve analiz edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bu araştırma liselerde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık sayılarını, nedenlerini ve çözüm önerilerini incelemeyi konu edinmiştir.

1.1. Problem

Liselerdeki öğrenci devamsızlık nedenlerinin dağılımı ile öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin öğrenci devamsızlık sorununun nedenlerinin ve azaltılmasına ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırmanın problemi ışığında oluşturulan alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilere göre devamsızlık nedenleri nelerdir?
2. Öğrencilere göre devamsızlık nedenlerinin incelenmesi
 - a) öğrencilerin okul türüne,
 - b) öğrencilerin cinsiyetlerine,
 - c) öğrencilerin sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

3. Öğretmenlere göre öğrenci devamsızlık nedenleri nelerdir?
4. Öğrenci devamsızlığı nedenlerine ilişkin veli görüşleri nelerdir?
5. Liselerdeki öğrenci devamsızlıklarının azaltılmasına yönelik,
 - a) Öğrencilerin,
 - b) Velilerin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, liselerde öğrenci devamsızlıklarının dağılımını belirlemek, yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak devamsızlık sorununun nedenlerini ve azaltılması hakkında önerileri incelemektir.

Alan yazında devamsızlık ile ilgili yapılan araştırmalar sınırlı da olsa mevcuttur. Devamsızlığın nedenleri konusunda daha çok nicel araştırma yaklaşımıyla yapılmış araştırmalara rastlanmaktadır. Fakat hem nicel hem de nitel yaklaşımla toplanan verilerin olduğu araştırmalar ise sınırlı sayıdadır. Bunun yanında devamsızlığın çok boyutlu olarak farklı katılımcıların görüşleri alınarak ele alındığı araştırmaya ulaşılamamıştır. Araştırma ile liselerdeki öğrenci devamsızlık sorununun hem niceliksel olarak bir resmi çıkartılmış hem de okuldaki tüm kesimlerden farklı bakış açılarıyla devamsızlık sorununun nedenleri ve çözüm önerileri hakkında bilgi elde edilmiştir. Böylece bu araştırma sonuçları, okullarda devamsızlıkla ilgili yapılacak çalışmalara kaynaklık edecek bir temel oluşturacaktır.

Bu araştırma 2022-23 eğitim öğretim yılı İzmir ili Karabağlar ilçesindeki liselerdeki öğrenci devamsızlıklarının incelenmesi ile sınırlıdır. Liselerdeki öğrenci devamsızlıklarının nicel verileri, okul yöneticileri tarafından okulların resmi kayıtlarındaki bilgilerden elde edilmiştir. Nitel veri toplanan görüşmelerde katılımcılar sorulara gerçek durumu yansıtan yanıtlar verdiği kabul edilmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma yöntemle yapılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında, araştırmacı bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirerek çalışır (Creswell, 2003'den akt. Baki ve Gökçek, 2012). Karma yöntem; kapsamlı, çoğulcu, tamamlayıcı ve araştırmacıya yöntem seçimi ve araştırma hakkında tasarlama yapması için seçmeci bir yaklaşım önerir. Bu araştırmada Genişletme gerekçesi ile karma araştırma yöntemini kullanılmıştır. Genişletmede, araştırmanın farklı bileşenleri için farklı yöntemler kullanarak, çalışmanın kapsamını genişletmek amaçlanmıştır. Bu

araştırmada karma yöntem araştırma tasarımlarından Sıralı Dönüşümsel Tasarım benimsenmiştir. Sıralı Dönüşümsel Tasarımda nicel veri önceden toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler alınabilir veya tersi de yapılabilir. Böylece her iki tür veri araştırmacının önceliği ve ihtiyacına bağlı olarak ilk olarak toplanabilir. Bu tasarım geniş çaplı veya alternatif bakış açılarına imkân vermesi, araştırmaya katılanları destekleyici olması ve çalışılan olguyu daha iyi anlamayı sağlama bakımlarından yararlıdır (Baki ve Gökçek, 2012).

Araştırmada, okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık nedenlerini belirlemek için öğrenci ve öğretmen anketleri uygulanmıştır. Araştırmada devamsızlığı yüksek olan öğrencilerin devamsızlık sorununun incelenmesinde nitel araştırma yaklaşımından olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) araştırmalarında bir olgu ile ilgili kişisel algıların tespit edilmesi ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Burada araştırmacılar, farkında olunan fakat derinliğine incelenmemiş olgulara odaklanmaktadır (Şimşek, 2018). Bu araştırmada Creswell'e (2021) göre beş kategoride ele alınan görüşme tekniklerinden yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Yapılandırılmış bir görüşmenin temel özelliği, katılımcıya yöneltilen soruların standartlaştırılmış şekilde ve belli bir düzende sıralanmış olmasıdır. Buna göre araştırmada; temalaştırma, tasarım, görüşme, transkripsiyon, analiz, teyit ve raporlama aşamaları izlenmiştir (Akman Dömbekci ve Erişen, 2022). Araştırmanın amacı ve konunun çerçevesi çizilerek temalaştırma aşaması, süreç planlanarak tasarım aşaması, form geliştirerek ve görüşmeler yapılarak görüşme aşaması, görüşme metinleri düzenlenerek transkripsiyon aşaması, konu ve amaca yönelik analizler yapılarak analiz aşaması, verilerin ve bulguların araştırma konusu ve amacıyla uyumluluğunu inceleyerek teyit aşaması, bulgular okunabilir bir duruma getirilerek raporlama aşaması yerine getirilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ili Karabağlar ilçesindeki tüm lise öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri ve velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede amaçlı örnekleme yönteminden olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Buna göre liselerde en az 10 gün devamsızlık yapmış öğrenciler, bu öğrencilerin şube rehber öğretmenleri, yöneticileri ve okul rehber öğretmen/psikolojik danışmanları ve velileri araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

İzmir ili Karabağlar ilçesinde 2022–2023 eğitim-öğretim yılında 12 Anadolu Lisesi (AL), 6 Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL), 4 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) ve 1 Çok Programlı Anadolu Lisesi (ÇPAL) olmak üzere 23 lise bulunmaktadır. Araştırmada ilçedeki tüm liselere ulaşılması planlanmıştır. Araştırmanın öğrenci çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklemede kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece nitel araştırma verileri en az 10 gün

devamsızlık yapan 9. sınıf, 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Ayrıca bu okullardaki sınıf rehber öğretmenleri, yöneticiler ve 10 gün ve daha fazla devamsızlığı bulunan öğrencilerin velileri içinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen kişilerden veriler toplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öncelikle Karabağlar ilçesindeki liselerden 2022-23 eğitim öğretim yılına ait öğrenci devamsızlık kayıtlarının sayısal verilerine ulaşmak amacıyla araştırmacılar tarafından Devamsızlık Bilgi Formu geliştirilmiş ve okul müdürlüklerinden veriler istenmiştir. Devamsızlık Bilgi Formundaki bilgiler 2022-23 eğitim öğretim yılının 1. dönemine aittir.

Araştırmada öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığının Devamsızlık Nedenleri Anketi (DNA) kullanılmıştır. Devamsızlık Nedenleri Anketi, 52 madde, üç seçeneqli (*Hayır, Bazen, Evet*) ve yedi bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler: Okul ve Yönetim, Öğretmen, Aile, Çevre, Akademik Kaygı, Kişisel Nedenler ve Arkadaş Çevresi bölümleridir.

Öğretmen ve yöneticilerden öğrenci devamsızlık nedenlerine ilişkin nicel veri toplamak amacıyla Devamsızlık Nedenleri Anketi maddeleri araştırmacılar tarafından öğretmenlere uygun şekilde dönüştürülerek uygulanmıştır. Devamsızlık Nedenleri Anketi Öğretmen Formu yine yedi bölümden oluşmuş ve katılımcılardan anket maddelerine *Evet* ya da *Hayır* seçeneklerini işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmada devamsızlık sorunu ile ilgili nitel veri toplamak amacıyla görüşme formları hazırlanmıştır. Öncelikle devamsızlığı azaltmaya yönelik öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak için araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Bu form ile 10 günden fazla devamsızlık yapmış olan öğrenciler ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Öğrenci Görüşme Formunda demografik bilgi soruları yanında, devamsızlık yaptığı ve devamsızlığın azaltılması için okulun nasıl olması gerektiği ile ilgili öneriler alınmıştır.

Araştırmada devamsızlık yapan öğrencilerin velilerinden devamsızlık sorunu ile ilgili görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından Veli Görüşme Formu hazırlanmıştır. Formda velilerin demografik bilgileri yanında öğrencinin devamsızlık yapmasına neden olan etkenler ve devamsızlığın azaltılması için yapılması gerekenler konusunda öneriler ile ilgili sorular sorulmuştur.

Tablo 1. Ölçme araçları

| Araştırma Yaklaşımı | Ölçme Aracı | Katılımcılar |
|---------------------|-------------------------|-------------------|
| Nicel | Devamsızlık Bilgi Formu | Okul Müdürlükleri |

| | | |
|-------|-----------------------|---|
| | DNA Öğrenci Formu | Öğrenciler |
| | DNA Öğretmen Formu | Öğretmenler, Yöneticiler |
| Nitel | Öğrenci Görüşme Formu | 10+ gün devamsız öğrenciler |
| | Veli Görüşme Formu | 10+ gün devamsızlığı olan öğrencilerin velileri |

Araştırmada kullanılan nicel ölçme araçlarından öğrencilere uygulanan Devamsızlık Nedenleri Anketi MEB'in standart anketlerinden biri olup, bu alanda birçok akademik ve akademik olmayan çalışmada kullanılmış geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Devamsızlık Nedenleri Anketi Öğretmen Formu ise öğrenci formundaki ifadelerin öğretmene uygun şekilde dönüştürülmesi ile oluşturulmuştur. Bu anket alanda çalışan uzman kişiler tarafından gözden geçirilerek ve uygulanacak öğretmenlerden fikir alınarak geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca araştırmada nitel veriler toplamak amacıyla oluşturulan Öğrenci Görüşme Formu ve Veli Görüşme Formu yine alanda çalışan uzman öğretmenler tarafından gözden geçirilmiş, bir grup öğrenci ve velinin fikri alınarak geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler, incelenen liselerdeki devamsızlık kayıtlarından ve öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerden elde edilmiştir. Devamsızlık Bilgi Formu aracılığıyla okul müdürlüklerinden alınan veriler, doküman analizi yöntemi ile analiz edilip kategorilere ayrılmış, sayı ve oranları hesaplanmıştır. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden öğrenci devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış Devamsızlık Nedenleri Anketleri, okullarda okul rehber öğretmenleri/psikolojik danışmanları tarafından uygulanmıştır. Araştırmacıların koordinasyonunda doldurulan anketler daha sonra araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Öğrencilerin doldurduğu devamsızlık nedenleri anketi üç seçenek üzerinden frekans ve yüzde oranları değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin doldurduğu öğrenci devamsızlık nedenleri anketi ise “*Evet, Hayır*” seçeneklerinden oluşmaktadır. Anket boyutları ortalama puanları hesaplanırken “*Evet*” seçeneği toplam sayısının madde sayısına oranı hesaplanmıştır.

Bunun yanında öğrenci ve velilerle yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, önceden randevu alınarak, katılımcılarla okullarındaki boş oda veya sınıf içinde, okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen sözel veriler kayıt altına alınmış ve daha sonra araştırmacılar tarafından, veri azaltma, veri sunma ve sonuç çıkarma aşamalarına göre analiz edilmiştir. Kategorilerdeki verilerin yüzde oranları üzerinden yorumlar yapılmıştır. Bunun için görüşme notları iki ayrı araştırmacı tarafından okunarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sorulardaki ifadeler yine iki ayrı araştırmacı tarafından belli sınıflamalara tabi tutulmuştur. Daha sonra bu sınıflama yapılmış ifadeler tekrar gözden geçirilerek birbiri ile yakın anlamda olanlar birleştirilmiştir. Kategorilere işlenen verilerin frekansları ve oranları hesaplanmıştır. Böylece katılımcıların hangi görüşlerde yoğunlaştığı görülebilmektedir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Öğrencilere Göre Devamsızlık Nedenleri

Lise öğrencilerine uygulanan Devamsızlık Nedenleri Anketinin madde bazında frekansları ve yüzde oranları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenci devamsızlık nedenleri anketi madde frekansları ve yüzdeleri

| Madde | | Hayır | Bazen | Evet |
|---|---------|-------|-------|------|
| 1. İhtiyaç duyduğumda okul idaresi izin vermediği için | Frekans | 1129 | 392 | 351 |
| | % | 60,3 | 20,9 | 18,8 |
| 2. Zor dersler aynı günde olduğunda | Frekans | 1276 | 309 | 287 |
| | % | 68,2 | 16,5 | 15,3 |
| 3. Geç kaldığımda okul yöneticileriyle karşılaşmak istemediğim için | Frekans | 1316 | 255 | 301 |
| | % | 70,3 | 13,6 | 16,1 |
| 4. Boş derslerde ve öğle aralarında okulda verimli zaman geçireceğim bir alan/mekan olmadığı için | Frekans | 1120 | 226 | 526 |
| | % | 59,8 | 12,1 | 28,1 |
| 5. Giriş ve çıkış saatleri bana uygun olmadığı için | Frekans | 1246 | 278 | 348 |
| | % | 66,6 | 14,9 | 18,6 |
| 6. Kılık kıyafetim uygun olmadığında (saç, sakal, takı, makyaj vb.) okul yönetiminden çekindiğim için | Frekans | 1439 | 202 | 231 |
| | % | 76,9 | 10,8 | 12,3 |
| 7. Okul binası (rampa, asansör vb.) fiziksel durumuma uygun olmadığı için | Frekans | 1743 | 54 | 75 |
| | % | 93,1 | 2,9 | 4,0 |
| 8. Okulda günlük ders saati çok fazla olduğu için | Frekans | 1041 | 274 | 557 |
| | % | 55,6 | 14,6 | 29,8 |
| 9. Okulun ilk ya da son haftalarında ders yapılmadığı için | Frekans | 1066 | 348 | 458 |
| | % | 56,9 | 18,6 | 24,5 |
| 10. Okulda yeteneklerimi gösterebileceğim fırsatlar olmadığı için | Frekans | 1347 | 230 | 295 |
| | % | 72,0 | 12,3 | 15,8 |
| 11. Öğretmenler aşırı disiplinli davrandığı için | Frekans | 1210 | 402 | 260 |
| | % | 64,6 | 21,5 | 13,9 |
| 12. Bazı dersler çok sıkıcı geçtiği için | Frekans | 834 | 400 | 638 |
| | % | 44,6 | 21,4 | 34,1 |
| 13. Öğretmenler, benden derslerde yapabileceklerimden daha fazlasını yapmamı bekledikleri için | Frekans | 1346 | 259 | 267 |
| | % | 71,9 | 13,8 | 14,3 |

Liselerde Öğrenci Devamsızlıklarının İncelenmesi

| | | | | |
|--|---------|------|------|------|
| 14. Öğretmenler, okulda öğrencilere karşı sürekli küçük düşürücü davranışlarında buldukları için | Frekans | 1291 | 309 | 272 |
| | % | 69,0 | 16,5 | 14,5 |
| 15. Öğretmenler, öğrenciler arasında ayrımcılık yaptığı için | Frekans | 1258 | 271 | 343 |
| | % | 67,2 | 14,5 | 18,3 |
| 16. Öğretmenlerim bana yakınlık göstermediği için | Frekans | 1497 | 248 | 127 |
| | % | 80,0 | 13,2 | 6,8 |
| 17. Diğer öğrenciler dersin işlenmesine engel olduğu için | Frekans | 1238 | 304 | 330 |
| | % | 66,1 | 16,2 | 17,6 |
| 18. Ailem, okula gidip gitmememi umursamadığı için | Frekans | 1793 | 53 | 26 |
| | % | 95,8 | 2,8 | 1,4 |
| 19. Ders araç gerecim olmadığında | Frekans | 1705 | 124 | 43 |
| | % | 91,1 | 6,6 | 2,3 |
| 20. Bazı günler harçlığım olmadığı için | Frekans | 1645 | 127 | 100 |
| | % | 87,9 | 6,8 | 5,3 |
| 21. Bazı günler kıyafetlerim bakımsız (kirli, ütüsüz) olduğunda | Frekans | 1657 | 122 | 93 |
| | % | 88,5 | 6,5 | 5,0 |
| 22. Aileme yardımcı olmam gereken günlerde | Frekans | 1240 | 322 | 310 |
| | % | 66,2 | 17,2 | 16,6 |
| 23. Okul dışında bir işte çalışmak zorunda olduğum için | Frekans | 1733 | 80 | 59 |
| | % | 92,6 | 4,3 | 3,2 |
| 24. Aile içinde sorunlarımız olduğu zamanlarda | Frekans | 1286 | 317 | 269 |
| | % | 68,7 | 16,9 | 14,4 |
| 25. Evde misafir olduğu zaman | Frekans | 1643 | 158 | 71 |
| | % | 87,8 | 8,4 | 3,8 |
| 26. Bir yakınım vefat ettiğinde | Frekans | 893 | 325 | 654 |
| | % | 47,7 | 17,4 | 34,9 |
| 27. Evim okula çok uzak olduğu için | Frekans | 1341 | 279 | 252 |
| | % | 71,6 | 14,9 | 13,5 |
| 28. Havanın soğuk ya da yağışlı olduğu günlerde | Frekans | 894 | 564 | 414 |
| | % | 47,8 | 30,1 | 22,1 |
| 29. Özel kurs ve etütlere daha fazla zaman ayırdığım için | Frekans | 1629 | 117 | 126 |
| | % | 87,0 | 6,3 | 6,7 |
| 30. Okul dışındaki etkinliklere katılmak için | Frekans | 1465 | 215 | 192 |
| | % | 78,3 | 11,5 | 10,3 |
| 31. Okul yolu güvenli olmadığı için | Frekans | 1643 | 127 | 102 |

| | | | | |
|---|---------|------|------|------|
| | % | 87,8 | 6,8 | 5,4 |
| | Frekans | 1209 | 377 | 286 |
| 32. Ertesi günün sınavlarına çalışmak için | % | 64,6 | 20,1 | 15,3 |
| | Frekans | 1480 | 270 | 122 |
| 33. Ödevlerimi yapmadığım günlerde | % | 79,1 | 14,4 | 6,5 |
| | Frekans | 1421 | 254 | 197 |
| 34. Başarısız olduğum derslere katılmak istemediğim için | % | 75,9 | 13,6 | 10,5 |
| | Frekans | 1487 | 152 | 233 |
| 35. Bir üst öğretim kurumunun sınavlarına hazırlanmamda okul dersleri yetersiz kaldığı için | % | 79,4 | 8,1 | 12,4 |
| | Frekans | 1423 | 197 | 252 |
| 36. Okulu bitirince iş bulabileceğime inanmadığım için | % | 76,0 | 10,5 | 13,5 |
| | Frekans | 1291 | 299 | 282 |
| 37. Okulumu sevmediğim için | % | 69,0 | 16,0 | 15,1 |
| | Frekans | 107 | 198 | 1567 |
| 38. Hasta olduğum zaman | % | 5,7 | 10,6 | 83,7 |
| | Frekans | 666 | 533 | 673 |
| 39. Sabahları zamanında uyanamadığımda | % | 35,6 | 28,5 | 36,0 |
| | Frekans | 1046 | 366 | 460 |
| 40. Yorucu geçen bir günden sonraki günü dinlenerek geçirmek istediğim için | % | 55,9 | 19,6 | 24,6 |
| | Frekans | 1330 | 288 | 254 |
| 41. Dersin telafisi mümkün olduğunda | % | 71,0 | 15,4 | 13,6 |
| | Frekans | 1211 | 351 | 310 |
| 42. Resmî tatillerden önceki ya da sonraki günlerde | % | 64,7 | 18,8 | 16,6 |
| | Frekans | 1005 | 370 | 497 |
| 43. Bazı günler moralim bozuk olduğu için | % | 53,7 | 19,8 | 26,5 |
| | Frekans | 1593 | 150 | 129 |
| 44. Okuldan kaçmak eğlenceli geldiği için | % | 85,1 | 8,0 | 6,9 |
| | Frekans | 1682 | 82 | 108 |
| 45. Okula gitmesem de sınıfı geçeceğimi bildiğim için | % | 89,9 | 4,4 | 5,8 |
| | Frekans | 1753 | 58 | 61 |
| 46. Arkadaşlarıma göre yaşça daha büyük olduğum için | % | 93,6 | 3,1 | 3,3 |
| | Frekans | 1679 | 108 | 85 |
| 47. Okul saatinde, okul dışından arkadaşlarımla görüşmek için | % | 89,7 | 5,8 | 4,5 |
| | Frekans | 1602 | 158 | 112 |
| 48. Arkadaşlarımla okuldan kaçma kararı aldığımızda | % | 85,6 | 8,4 | 6,0 |

Liselerde Öğrenci Devamsızlıklarının İncelenmesi

| | | | | |
|---|---------|------|-----|-----|
| 49. Okulda arkadaşlarım tarafından dışlandığım için | Frekans | 1664 | 140 | 68 |
| | % | 88,9 | 7,5 | 3,6 |
| 50. Okuldaki öğrenciler fiziksel veya duygusal olarak bana zarar verdiği için | Frekans | 1577 | 157 | 138 |
| | % | 84,2 | 8,4 | 7,4 |
| 51. Okulda arkadaşlarımla anlaşamadığım için | Frekans | 1569 | 194 | 109 |
| | % | 3,8 | 0,4 | ,8 |

Tablo 2'deki öğrenci devamsızlık nedenleri anketi maddelerine bakıldığında öğrencilerin “Hayır” yanıtını verdikleri en yüksek maddeler: 18. Ailem, okula gidip gitmememi umursamadığı için (%95,8), 46. Arkadaşlarıma göre yaşça daha büyük olduğum için (%93,6) ve 7. Okul binası (rampa, asansör vb) fiziksel durumuma uygun olmadığı için (%93,1) maddeleri olmuştur. Öğrencilerin “Bazen” seçeneğini işaretledikleri en yüksek oranlı maddeler; 28. Havanın soğuk ya da yağışlı olduğu günlerde (%30,1), 39. Sabahları zamanında uyanamadığımda (%28,5) ve 11. Öğretmenler aşırı disiplinli davrandığı için (%21,5) maddeleridir. Öğrencilerin “Evet” yanıtını verdikleri en yüksek yüzde oranına sahip maddeler; 38. Hasta olduğum zaman (%83,7), 39. Sabahları zamanında uyanamadığımda (%36,0), 26. Bir yakınım vefat ettiğinde (%34,9), 12. Bazı dersler çok sıkıcı geçtiği için (%34,1) ve 8. Okulda günlük ders saati çok fazla olduğu için (%29,8) maddeleri olmuştur.

Lise öğrencilerinin yanıtlarına göre devamsızlık nedenleri anketinin boyutları puan ortalamaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenleri anketi boyutlarının ortalama puanları

| Boyutlar | Ortalama (Madde puanı toplamı/Madde sayısı) (n=1.872) |
|------------------|---|
| Kişisel nedenler | 0,66 |
| Öğretmen | 0,51 |
| Okul ve Yönetim | 0,5 |
| Çevre | 0,37 |
| Akademik kaygı | 0,37 |
| Aile | 0,29 |
| Arkadaş çevresi | 0,17 |

Tablo 3'te devamsızlık nedenleri anketi boyutları ortalama puanlarına bakıldığında, en yüksek ortalama kişisel nedenler (0,66) ve öğretmenden kaynaklanan nedenler (0,51), en düşük arkadaştan kaynaklanan nedenler (0,17) ve aileden kaynaklanan nedenler (0,29) olduğu görülmektedir. Kişisel nedenler boyutunda “Hasta olduğum zaman” ve “Sabahları zamanında uyanamadığımda”, Öğretmen boyutunda “Bazı dersler çok sıkıcı geçtiği için”, “Öğretmenler, öğrenciler arasında ayrımcılık yaptığı için”, Okul ve Yönetim boyutunda

“Okulda günlük ders saati çok fazla olduğu için” ve “Boş derslerde ve öğle aralarında okulda verimli zaman geçireceğim bir alan/mekan olmadığı için”, Çevre boyutunda “Havanın soğuk ya da yağışlı olduğu günlerde” ve “Evim okula çok uzak olduğu için”, Akademik kaygı boyutunda “Ertesi günün sınavlarına çalışmak için” ve “Okulu bitirince iş bulabileceğime inanmadığım için”, Aile boyutunda “Bir yakınum vefat ettiğinde” ve “Aileme yardımcı olmam gereken günlerde”, Arkadaş çevresi boyutunda “Okuldaki öğrenciler fiziksel veya duygusal olarak bana zarar verdiği için” maddeleri en yüksek ortalamaya sahiptir.

3.2. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Devamsızlıklarının İncelenmesi

3.2. a) Okul türüne göre öğrenci devamsızlıkları

Öğrencilerin 2022-2023 eğitim öğretim yılı 1. dönemi mazeretsiz devamsızlık (raporlu, izinli ve faaliyet dışında) oranları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin okul türüne göre devamsızlık oranları (%)*

| Okul Türü | 30 günden fazla | 20 günden fazla | 10 günden fazla |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|
| Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) | 10,63 | 13,63 | 21,87 |
| Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) | 4,10 | 7,12 | 9,89 |
| Anadolu Lisesi (AL) | 1,38 | 3,42 | 14,36 |

*Devamsızlık yapan öğrenci sayısı/toplam öğrenci sayısı x100

Tablo 4’e göre 10 günden fazla, 20 günden fazla ve 30 günden fazla devamsızlığı olan öğrencilerin oranına bakıldığında MTAL’ler ilk sırayı almaktadır. Buna göre bir dönemde MTAL öğrencilerinin %21,87’si 10 günden fazla, %13,63’ü 20 günden fazla, %10,63’ü ise 30 günden fazla devamsızlık yapmıştır. AİHL ve AL öğrencileri arasındaki fark 20 gün sonrasında değişmektedir. 20 güne kadar AL daha fazla iken, 20 günden fazla olunca AİHL öğrencileri daha fazla devamsızlık yapmaktadır.

Liselerde öğrenci devamsızlık nedenleri anketi boyutlarının okul türüne göre ortalama puanları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul türüne göre lise öğrencilerinin devamsızlık nedenleri anketi boyutlarının ortalama puanları

| Boyutlar | Okul Türü | AL | AİHL | MTAL | ÇPAL |
|-----------------|-----------|-------|------|-------|------|
| | n | 1318 | 143 | 390 | 21 |
| | % | 70,41 | 7,64 | 20,83 | 1,12 |
| Okul ve Yönetim | Ortalama | 0,49 | 0,61 | 0,50 | 0,48 |
| Öğretmen | Ortalama | 0,50 | 0,47 | 0,55 | 0,64 |
| Aile | Ortalama | 0,27 | 0,38 | 0,33 | 0,28 |
| Çevre | Ortalama | 0,36 | 0,42 | 0,38 | 0,42 |

Liselerde Öğrenci Devamsızlıklarının İncelenmesi

| | | | | | |
|------------------|----------|------|------|------|------|
| Akademik kaygı | Ortalama | 0,38 | 0,43 | 0,29 | 0,31 |
| Kişisel nedenler | Ortalama | 0,66 | 0,71 | 0,66 | 0,70 |
| Arkadaş çevresi | Ortalama | 0,16 | 0,22 | 0,19 | 0,18 |

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %70,41'i AL, %20,83'ü MTAL, %7,64'ü AIHL, %1,12'si ise ÇPAL öğrencisidir. Okul türleri göz önüne alındığında devamsızlık nedenlerine göre tüm boyutlarda en yüksek ortalama Kişisel nedenler boyutuna aittir. Bunun yanında AL, MTAL ve ÇPAL öğrencilerinde öğretmen, AIHL öğrencilerinde ise okul ve yönetim boyutu ön plana çıkmaktadır.

3.2. b) Cinsiyete göre öğrenci devamsızlıkları

Lise öğrencilerinin 2022-23 eğitim öğretim yılı 1. Dönemi itibarıyla cinsiyete göre mazeretsiz (raporlu, izinli ve faaliyet dışında) devamsızlık gün sayıları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrenci devamsızlıklarının cinsiyete göre dağılımı

| Grup | n (devamsızlık gün sayısı) | % |
|--------|----------------------------|--------|
| Kız | 5.612 | 45,68 |
| Erkek | 6.674 | 54,32 |
| Toplam | 12.286 | 100,00 |

Tablo 6'ya göre erkek öğrencilerin devamsızlık gün sayıları kız öğrencilerinkinden daha fazladır. Toplam mazeretsiz devamsızlık gün sayısının %54,32'si erkek öğrenciler tarafından yapılmıştır. Öğrenci Devamsızlık Nedenleri Anketini dolduran öğrencilerin cinsiyet faktörü göz önüne alındığında anket boyutlarının ortalama puanları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyete göre lise öğrencilerinin devamsızlık nedenleri anketi boyutlarının ortalama puanları

| Boyutlar | Cinsiyet | Kız | Erkek |
|------------------|----------|-------|-------|
| | n | 1090 | 782 |
| | % | 58,23 | 41,77 |
| Okul ve Yönetim | Ortalama | 0,51 | 0,50 |
| Öğretmen | Ortalama | 0,54 | 0,46 |
| Aile | Ortalama | 0,29 | 0,28 |
| Çevre | Ortalama | 0,38 | 0,36 |
| Akademik kaygı | Ortalama | 0,39 | 0,33 |
| Kişisel nedenler | Ortalama | 0,68 | 0,64 |
| Arkadaş çevresi | Ortalama | 0,18 | 0,16 |

Tablo 7’de araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %58,23’ü kız, %41,77’si ise erkek öğrencilerden meydana gelmektedir. Öğrencilerin cinsiyetleri göz önüne alındığında devamsızlık nedenlerine göre hem erkek hem de kız öğrencilerde en yüksek ortalama puan kişisel nedenler boyutuna aittir. Buna ek olarak ikinci sırada kız öğrencilerde öğretmen, erkek öğrencilerde ise okul ve yönetimden kaynaklanan nedenler dikkati çekmektedir.

3.2. c) Sınıf düzeyine göre öğrenci devamsızlıkları

Lise öğrencilerinin 2022-23 eğitim öğretim yılı 1. Dönemi itibarıyla sınıflara göre mazeretsiz (raporlu, izinli ve faaliyet dışında) devamsızlık gün sayıları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrenci devamsızlıklarının sınıf düzeylerine göre dağılımı

| Sınıf | n (devamsızlık gün sayısı) | % |
|--------|----------------------------|--------|
| 9 | 2920 | 24,31 |
| 10 | 2740 | 22,81 |
| 11 | 3353 | 27,91 |
| 12 | 2999 | 24,97 |
| Toplam | 12012 | 100,00 |

Tablo 8’e göre liselerde mazeretsiz devamsızlık gün sayısında %27,91 ile 11. sınıflar öne çıkmaktadır. Bunu 12, 9 ve 10. sınıflar izlemektedir. Öğrenci Devamsızlık Nedenleri Anketini dolduran katılımcıların sınıf seviyesi faktörü göz önüne alındığında anket boyutlarının ortalama puanları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin devamsızlık nedenleri anketi boyutlarının ortalama puanları

| Boyutlar | Sınıf | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------------------|----------|-------|-------|-------|-------|
| | n | 417 | 442 | 588 | 425 |
| | % | 22,28 | 23,61 | 31,41 | 22,70 |
| Okul ve Yönetim | Ortalama | 0,37 | 0,41 | 0,53 | 0,70 |
| Öğretmen | Ortalama | 0,45 | 0,46 | 0,52 | 0,60 |
| Aile | Ortalama | 0,27 | 0,26 | 0,30 | 0,32 |
| Çevre | Ortalama | 0,29 | 0,31 | 0,37 | 0,52 |
| Akademik kaygı | Ortalama | 0,25 | 0,29 | 0,38 | 0,54 |
| Kişisel nedenler | Ortalama | 0,53 | 0,59 | 0,70 | 0,82 |
| Arkadaş çevresi | Ortalama | 0,17 | 0,15 | 0,18 | 0,20 |

Tablo 9’da araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %31,41’i 11. sınıf, %23,61’i ise 10. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre devamsızlık nedenleri ortalama puanlarına bakıldığında tüm sınıf düzeylerinde en yüksek ortalama kişisel nedenler boyutuna aittir. İkinci

sırada 9 ve 10. sınıflarda öğretmen, 11 ve 12. sınıflarda ise okul ve yönetimden kaynaklanan nedenlerden dolayı devamsızlık yapıldığı görülmektedir.

3.3. Öğretmenlere Göre Öğrenci Devamsızlık Nedenleri

Karabağlar ilçesindeki liselerde öğretmenlere uygulanan öğrenci devamsızlık nedenleri anket boyutlarının ortalama puanları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlere göre öğrenci devamsızlık nedenleri anketinin boyutları

| Boyutlar | Ortalama (Madde puanı toplamı/Madde sayısı) (n=250) |
|------------------|---|
| Kişisel nedenler | 0,56 |
| Aile | 0,44 |
| Akademik kaygı | 0,39 |
| Okul ve Yönetim | 0,34 |
| Çevre | 0,29 |
| Arkadaş çevresi | 0,29 |
| Öğretmen | 0,17 |

Tablo 10'da devamsızlık nedenleri anketi boyutlarının ortalama puanlarına bakıldığında en yüksek ortalama Kişisel nedenler (0,56) ve Aileden kaynaklanan nedenler (0,51), en düşük Öğretmen kaynaklı nedenler (0,17), Çevre ve Arkadaştan kaynaklanan nedenler (0,29) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin devamsızlık nedenleri anketi maddelerine “Evet” yanıtını verdikleri en yüksek yüzde oranına sahip maddeler; Hasta olduğu zaman (%89,2), Sabahları zamanında uyanamadığında (%83,2), Bir yakını vefat ettiğinde (%78,4), Geç kaldığında yarım gün devamsızlık işleneceğini bildiği için (%72,0) ve Okula gitmese de sınıfı geçeceğini bildiği için (%69,6) maddeleri olmuştur. Sırasıyla Kişisel nedenler boyutunda “Hasta olduğu zaman”, Aile boyutunda “Bir yakını vefat ettiğinde”, Akademik kaygı boyutunda “Okulu sevmediği için”, Okul ve Yönetim boyutunda “Geç kaldığında yarım gün devamsızlık işleneceğini bildiği için”, Çevre boyutunda “Havanın soğuk ya da yağışlı olduğu günlerde”, Arkadaş çevresi boyutunda “Arkadaşlarıyla okuldan kaçma kararı aldığı anda” ve Öğretmen boyutunda “Bazı dersler çok sıkıcı geçtiği için” maddeleri en yüksek ortalamaya sahiptir.

3.4. Öğrenci Devamsızlığına İlişkin Veli Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmaya katılan velilerin %50,47'sinin çocuğu AL'de öğrenim görmekte, %41,12'si lise mezunudur. Velilerin aylık aile gelirlerine bakıldığında -Ocak 2023 tarihi itibarıyla- %45,28'inin geliri 5 bin ila 10 bin TL arasındadır. Evde beraber kalınan kişi sayısında velilerin %38,68'i dört kişi kalmaktadırlar. Araştırmaya, velilerin %64,49'u anne, %30,84 oranında baba katılmıştır.

Öğrenci devamsızlık nedenlerine ilişkin veli görüşlerinden örnekler aşağıya çıkarılmıştır:

34. anket- “Hasta olduğu zamanlarda okula gitmiyor.” (Sağlık sorunları)

32. anket- “Gece geç yatıyor, sabah kalkması zor oluyor.” (Uyku düzeni sorunu)

59. anket- “Evin okula uzak olması” (okul-ev uzaklığı, ulaşım sorunu)

Öğrenci devamsızlıklarının nedenlerine ilişkin veli görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrenci devamsızlık nedenlerine ilişkin veli görüşleri

| Madde | n | Oran (%) |
|--|-----|----------|
| Sağlık sorunları | 74 | 52,48 |
| Uyku düzeni sorunu | 14 | 9,93 |
| Okul-ev uzaklığı, ulaşım sorunu | 13 | 9,22 |
| Arkadaşları ile vakit geçirme | 7 | 4,96 |
| Ailevi nedenler, aileye yardım | 7 | 4,96 |
| Okulun yetersizliği, cazip olmaması, sıkıcılığı | 6 | 4,25 |
| Şehir dışına çıkma | 3 | 2,13 |
| Özel eğitim öğrencisi olması | 2 | 1,42 |
| Spor yapma | 2 | 1,42 |
| Psikolojik sorunlar | 2 | 1,42 |
| Dershaneye, kursa gitme | 2 | 1,42 |
| Derslerin boş geçmesi | 1 | 0,71 |
| Öğretmenlerin yeterli ilgi göstermemesi | 1 | 0,71 |
| Sınav programının dengesiz olması (önemli derslerin aynı güne konması) | 1 | 0,71 |
| Sınava hazırlık | 1 | 0,71 |
| Zorbalık | 1 | 0,71 |
| Başarısızlık duygusu | 1 | 0,71 |
| Öğretmenlerin olumsuz yaklaşımı | 1 | 0,71 |
| Bir işte çalışma | 1 | 0,71 |
| Okulun erken saatte olması | 1 | 0,71 |
| Toplam* | 141 | 100,00 |

*Birden fazla madde yazılabilmektedir.

Tablo 11’e göre öğrenci devamsızlıklarının nedenlerine ilişkin veli görüşleri incelendiğinde velilerin %52,48’i sağlık sorunları yüzünden, %9,93’ü öğrencilerin uyku düzenlerinin bozuk olduğu için devamsızlık yaptığını söylemişlerdir. Bu maddede geç uyuma, uyanamama, yeterli uyumama gibi sorunlardan

bahsetmişlerdir. Yine velilerin %9,22'si ise okul ile ev arasındaki mesafenin uzak olması, buna bağlı oluşan ulaşım sorunundan dolayı öğrencilerin devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Tabloda bu maddeleri izleyen önemli maddeler olarak arkadaşlarıyla vakit geçirme ve ailevi nedenlerden dolayı devamsızlığın yapıldığı görülmektedir. Velilerin %4,25'i okulun yetersiz, sıkıcı olması ve cazip olmamasına dikkat çekmişlerdir.

3.5. Liselerde Öğrenci Devamsızlıklarının Azaltılmasına İlişkin Görüşler

3.5.a) Öğrenci Devamsızlığının Azaltılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci devamsızlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıya çıkarılmıştır:

11. anket- “Spora daha çok önem verilmeli, daha sosyal bir ortam olmalı” (Sosyal ve sportif aktiviteler artırılmalı)
19. anket- “Giriş ve çıkış saatlerinin daha uygun vakite çekilmesi gerek bence” (Giriş saatleri düzenlenmeli)
5. anket- “Ders saatinin azaltılması lazım” (Ders sayısı azaltılmalı)

Öğrenci devamsızlığının azaltılmasına yönelik öğrenci görüşleri Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Devamsızlığın azaltılmasına yönelik öğrenci görüşleri

| Madde | n | Oran (%) |
|---|----------|-----------------|
| Sosyal ve sportif aktiviteler artırılmalı | 53 | 26,11 |
| Giriş saatleri düzenlenmeli (geç/erken başlamalı) | 43 | 21,18 |
| Ders sayısı azaltılmalı | 32 | 15,76 |
| Okul ortamı daha iyi olmalı (güvenli ve temiz olması, öğrencilere iyi davranılması, derslerin daha verimli ilgi çekici olması, fiziki koşulların iyileştirilmesi) | 18 | 8,87 |
| Öğretmenler sorun çözebilmeli, ilgili olmalı, yeterli olmalı | 6 | 2,96 |
| Rehberlik ve PD hizmetleri artırılmalı (iletişim, telefon bağlılığı vb.) | 5 | 2,46 |
| Devamsızlık sınırı artırılmalı | 5 | 2,46 |
| Geç gelenler yok yazılmamalı | 5 | 2,46 |
| Aralarda telefonlar öğrencilere verilmeli | 5 | 2,46 |
| Kıyafet kuralı esnetilmeli | 4 | 1,97 |
| Teneffüsler ve ara daha uzun olmalı | 4 | 1,97 |
| Disiplin tedbirleri esnetilmeli | 4 | 1,97 |
| Öğrenci sayısı azaltılmalı | 4 | 1,97 |
| Okul eğlenceli bir yer olmalı | 2 | 0,99 |
| Okul gün sayısı azaltılmalı (4 gün) | 2 | 0,99 |

| | | |
|---|-----|--------|
| Öğrenci kendi sağlığına dikkat etmeli | 2 | 0,99 |
| Öğle arası ve teneffüslerde okul dışına çıkılabilmeli | 2 | 0,99 |
| Okulda revir olmalı | 2 | 0,99 |
| Maddi yardım sağlanmalı | 1 | 0,49 |
| Okul seçimini öğrenci yapmalı | 1 | 0,49 |
| Günlük sınav sayısı azaltılmalı (1 sınav) | 1 | 0,49 |
| Ücretsiz yemek verilmeli | 1 | 0,49 |
| Disiplin tedbirleri artırılmalı | 1 | 0,49 |
| Toplam* | 203 | 100,00 |

*Birden fazla madde yazılabılmıştır.

Tablo 12’de devamsızlığın azaltılmasına yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %26,11’i okulda sosyal ve sportif etkinliklerin artırılmasının devamsızlığı azaltacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %21,18’i okul giriş çıkış saatleri yeniden düzenlendiği takdirde devamsızlığın azalacağını söylemişlerdir. Bu maddede öğrenciler okulun sabah daha geç başlamasını ya da öğleden sonra daha erken başlamasını istemişlerdir. Yine öğrenciler %15,76 oranında ders sayısının fazla olduğunu ve azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %8,87’si ise okul ortamının daha iyi olması gerektiğini söylemişlerdir. Ortamın daha iyi olması için okulun güvenli ve temiz olması, okulda öğrencilere iyi davranılması, derslerin daha verimli ilgi çekici olması, fiziki koşulların iyileştirilmesi gibi şartların değiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin %2,96’sı öğretmenlerin sorun çözebilmesi, ilgili olması, yeterli olması gerektiğini, %2,46’sı ise rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin artırılmasını belirtmişlerdir. Burada dikkat çeken diğer maddelerde ise öğrenciler; devamsızlık sınırının artırılması, geç gelenlerin yok yazılmaması ve aralarda telefonların öğrencilere verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

3.5.b) Öğrenci Devamsızlığının Azaltılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Öğrenci devamsızlıklarına ilişkin veli görüşlerinden örnekler aşağıya çıkarılmıştır:

51. anket- “Erken uyanması, hasta olmaması, kendine iyi bakmasını istiyorum” (Öğrencinin kendine dikkat etmesi, yeterli uyku, sağlıklı beslenme)
17. anket- “Okul giriş saatleri daha geç saate alınabilir” (Okul saatlerinin düzenlenmesi (geç/erken başlamalı))
10. anket- “Okulda sosyal etkinlikler olması” (Sosyal ve sportif faaliyetlerin artırılması)

Öğrenci devamsızlığının azaltılması için velilerin görüşleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğrenci devamsızlığının azaltılmasına ilişkin veli görüşleri

| Madde | n | Oran (%) |
|---|-----------|-----------------|
| Öğrencinin kendine dikkat etmesi, yeterli uyku, sağlıklı beslenme | 15 | 16,13 |
| Okul saatlerinin düzenlenmesi (geç/erken başlamalı) | 12 | 12,90 |
| Sosyal ve sportif faaliyetlerin artırılması | 10 | 10,75 |
| Ulaşım probleminin çözülmesi, okulun yakın olması | 8 | 8,59 |
| Ailenin ilgili olması | 6 | 6,44 |
| Rehberlik ve psikolojik destek | 5 | 5,38 |
| Geç kalmanın devamsızlık sayılmaması | 5 | 5,38 |
| Okulda uygun, temiz ve çekici çalışma ortamı sağlanması | 5 | 5,38 |
| Ders sayısı azaltılması | 4 | 4,30 |
| Devamsızlığın sıkı takip edilmesi | 3 | 3,22 |
| Öğrenciye görev/sorumluluk verilmesi, ilgi gösterilmesi | 3 | 3,22 |
| Son sınıfta devamsızlık olmaması, af gelmesi | 3 | 3,22 |
| Telefon kullanımının azaltılması | 2 | 2,15 |
| Maddi yardım sağlanması | 2 | 2,15 |
| Okulda revir olması | 2 | 2,15 |
| Sınav programının dengeli olması | 1 | 1,08 |
| Okul dışı spor etkinliklerinde esneklik olmalı | 1 | 1,08 |
| Öğretmen yeterliğinin artırılması | 1 | 1,08 |
| Öğrencilerin ilgi duymadığı derslere girmemesi | 1 | 1,08 |
| Sınıf tekrarı uygulanması | 1 | 1,08 |
| Olumsuz öğrenci gruplarına müdahale | 1 | 1,08 |
| Devamsızlık sınırının artırılması | 1 | 1,08 |
| Okul-veli iletişiminin güçlendirilmesi | 1 | 1,08 |
| Toplam* | 93 | 100,00 |

*Birden fazla madde yazılabilmektedir.

Tablo 13'te öğrenci devamsızlığının azaltılmasına ilişkin veli görüşleri incelendiğinde, velilerin %16,13'ü öğrencilerin kendine dikkat etmesi, yeterli uyku, sağlıklı beslenmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Velilerin %12,90'ı ise okul saatlerinin yeniden düzenlenmesi, giriş çıkış saatlerinin günün daha uygun zamanlarına alınmasını istemişlerdir. Yine velilerin %10,75'i okulda sosyal ve sportif etkinliklerin artırılması halinde devamsızlığın azalacağını belirtmişlerdir. Velilerin %8,59'u okul ve ev uzaklığının makul olması ve ulaşım sorununun giderilmesini, %6,44'ü ise ailenin öğrenci ile daha fazla ilgilenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunların dışında veliler, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri desteğinin artması, geç kalmanın devamsızlık sayılmaması ve okulda uygun, temiz ve çekici çalışma ortamı sağlanmasının

devamsızlığın azaltılmasında etkili olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bunun yanında velilerin %4,30'u ise ders sayısının azaltılması gerektiğini düşünmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Karabağlar ilçesindeki liselerde öğrenci devamsızlığının incelenmesine ilişkin yapılan araştırmada öğrenci, öğretmen ve velilerden nicel ve nitel araştırma yaklaşımları ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

1. Öğrenciler en fazla, sağlık ve uyku sorunu yaşadıklarından, bir yakınlarının vefatından, bazı derslerin sıkıcı olmasından ve günlük ders saatinin çok fazla olmasından dolayı devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler en fazla kişisel nedenlerden, öğretmenlerden ve okul ve yönetimden kaynaklanan nedenlerden dolayı devamsızlık yaptıklarını söylemişlerdir.

Bu araştırmada kişisel nedenler boyutunda hasta olduğunda ve sabahları uyanamadığında; Öğretmen boyutunda sıkıcı geçen dersler, öğretmenlerin ayrımcılık yapmaları; Okul ve Yönetim boyutunda ders saatinin fazlalığı, okulda verimli zaman geçirilecek alan ve mekanın olmaması; Çevre boyutunda kötü hava koşullarında, okulun uzak olması; Akademik kaygı boyutunda sınava çalışma, iş bulunamama; Aile boyutunda yakın vefatında, aileye yardım edilmesi; Arkadaş çevresi boyutunda diğer öğrencilerin zarar vermesi durumlarında devamsızlık yaptıkları anlaşılmaktadır. Öztekin'in (2013) araştırmasında da buna yakın bulgular elde edilmiştir. Pehlivan'ın (2006) elde ettiği bulgulara göre ise, öğrenciler, okulda sıkıldıkları, okulu ve dersleri sevmedikleri, arkadaşlarının özendirdiği, eğitimle ilgili beklentilerinin olmadığı için devamsızlık yapmaktadır.

Araştırmada öğrenci devamsızlık nedenlerinde ilk sırada kişisel nedenler çıkmıştır. Kişisel nedenler içinde öğrencilerin sağlık problemlerinden dolayı devamsızlık yaptıkları bulgusu Öztekin'in (2013) liselerde, Recepoğlu ve Sönmez'in (2019) ise MTAL'lerde yaptıkları araştırmalarında da çıkmıştır. Öztekin (2013) araştırmasında, devamsızlığın en önemli nedeni sağlık problemidir. Araştırmada devamsızlıkta aile boyutu ise en az etkilidir. Recepoğlu ve Sönmez'in (2019) MTAL'lerde yaptıkları araştırmada yine sağlık önemli bir etken iken, arkadaş çevresi en az etkiye sahiptir. Altinkurt (2008) ve Gökçer'in (2012) liselerde yaptığı araştırma sonuçlarına göre, devamsızlık nedenlerinde en yüksek etken öğretmenler iken bunu aile, çevre, akademik başarısızlık kaygısı ve bireysel nedenler izlemektedir. Öğrenciler, fazla disiplin olması ve derslerin sıkıcılığını vurgulamışlardır. Önder'in (2017) ortaöğretim kurumlarında yaptığı araştırmada ise, kişisel ve arkadaş çevresinden kaynaklanan nedenler ön plana çıkmaktadır. Bundan farklı olarak Hoşgörür ve Polat (2015), araştırmasında devamsızlık nedenlerinde en etkili olan faktör aile ve arkadaş çevresidir. Benzer

olarak Yurtbay ve Dönmez (2005'den akt. Pehlivan, 2011), Kinder, Wakefield ve Wilkin (1996'dan akt. Pehlivan, 2011); Kinder ve Wilkin (1998'den akt. Pehlivan, 2011) araştırmalarında da arkadaşlar en önemli etkidir. Uzun ve Kemerli (2019) ise araştırmasında farklı bir bulgu elde etmiş, öğrencilerin devamsızlıklarında en önemli etkenin 'okul ve okul yönetimi kaynaklı nedenler' olduğu tespit edilmiştir.

Öztekin'in (2013) araştırmasında öğrenciler mutsuz ve morali bozuk olduğunda devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Araştırmada sağlık durumundan dolayı devamsızlık nedenleri arasında en yüksek ortalama sahip madde '*Hasta olduğum zamanlarda devamsızlık yaparım.*' maddesidir. Bu bulgu araştırmadaki sağlık kaynaklı devamsızlık bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırma bulgularına paralel olarak Gökyer (2012) de araştırmasında, devamsızlıkta kişisel nedenler içinde, öğrencilerin sağlıkları bozuk olduğunda ve sabah uyanamadıklarında ya da okula geç kalmalarının neden olduğunu bulmuştur. Receptoğlu ve Sönmez (2019) sağlıkla ilgili "*Hasta olduğum zamanlarda devamsızlık yaparım*" maddesinin yüksek çıktığını bulmuştur. İkinci sıradaki kişisel nedenler içinde bazı kişisel, sağlık ve duygusal sorunların olduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırmanın bir başka bulgusu da öğretmenden kaynaklanan nedenlerin devamsızlıkta önemli olduğudur. Buna göre bazı derslerin çok sıkıcı geçmesi ve öğrenciler arasında ayrımcılık yapıldığı maddeleri devamsızlık nedeni olarak ön plana çıkmaktadır. Yılmaz, Şahbaz, Demirciler, Alıç ve Koca (2020), Gökyer (2012) ve Öztekin'in (2013) araştırmalarında da benzer olarak öğrenciler bazı öğretmenleri sevmedikleri ve dersler sıkıcı geçtiği için devamsızlık yaptıkları bulgusu ortaya çıkmıştır. Burada öğretmenin sınıf içindeki tutumunun öğrenci devamsızlığında etkili olabileceği görülmektedir (Ataman 2001; Özbaş, 2010). Altınkurt'un (2008) araştırmasına katılan öğrenciler, "*geç kaldıkları zamanlarda okul yöneticilerinden çekinmelerinin*" ve "*ders öğretmenin aşırı disiplinli davranmasının*" devamsızlık nedenlerinde etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Gökyer (2012) araştırmasında öğrenci devamsızlığında öğretmenler tarafından gösterilen aşağılayıcı, küçük düşürücü tutumlar ve davranışların, sınıfta veya okulda ayrımcı uygulamaların etkisinden bahsedilmiştir. Şanlı, Altun ve Tan (2015) ile Kabapınar ve Gümüşsoy'un (2019) araştırmalarına göre okul ve derslerin sıkıcı olması en çok belirtilen devamsızlık sorunları arasındadır. Girgin (2016) ise öğrencilerin öğretmenden kaynaklı olarak sevmedikleri derslerden dolayı devamsızlık yaptıklarını bulmuştur.

Bu araştırmada okul ve yönetim boyutunda öğrenciler en fazla, "*günlük ders saatinin fazla olduğu*", "*boş dersler ve öğle aralarında okulda verimli zaman geçirebilecekleri bir alan/mekânın olmadığı için*" devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Receptoğlu ve Sönmez'in (2019) MTAL'lerde yaptıkları araştırmada da okul ve okul yönetimi boyutu ilk üç devamsızlık nedeni arasında belirtilmiştir ve okulda boş zamanların geçirilebileceği yerlerin olmadığı, dersler erken saatlerde başladığı için öğrencilerin devamsızlık yaptıkları görülmüştür. Yılmaz, Şahbaz, Demirciler, Alıç ve Koca'nın (2020) araştırmasında okuldan kaynaklı nedenlerde, ders ve okul ortamının önemli etkileri olduğu görülmektedir. Bu noktada okul

yönetimin tutumu önemli bir etken olmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde Gül, Kıran ve Nasirsi (2016) ve Şanlı, Altun ve Tan (2015) liselerdeki araştırmalarında, “okul ortamı ve okul yönetiminden” kaynaklı nedenlerden dolayı devamsızlık yaptıklarını, disiplinin sıkı olmasının ve ders programlarında zor derslerin aynı günde toplanmasının devamsızlıkta önemli etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Girgin’in (2016) araştırmasında ise öğrenciler, okul ve okul idarecilerinin ihtiyacı olduğunda izin verilmediğinden dolayı devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Zayıf okul iklimi (Brookmeyer ve diğerleri, 2006’dan akt. Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2012) ve düşük okul bağlılığı (Shochet ve diğerleri, 2006’dan akt. Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2012) devamsızlıkla ilişkilendirilmiştir. Okul bağlılığı ve iklimi, öğrencilerin okulda kendilerini ne ölçüde güvende, kabul edilmiş, saygı duyulmuş ve değerli hissettiklerini ifade eder (Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2012). Baker, Sigmon ve Nugent’a (2001) göre, olumsuz okul iklimi ve yetersiz okul politikaları öğrenci devamsızlıklarında etkilidir. Balcı (2002), Epstein ve Sheldon (2002), Strickland (1998) araştırmalarında okul yönetimindeki etkililik, nitelik ve devamsızlık ile ilgili uygulanan politikaların tutarsızlığı devamsızlık nedenlerinde önemlidir (Akt. Öztekin, 2013). Öğrenciler arasında akademik ilerlemeyi artıran okullarda öğrenci devamsızlığı ve potansiyel okulu bırakma oranları daha düşüktür. Bu sonuçlar, daha olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okul içinde daha olumlu bir akademik iklim ile ilişkilidir (Smyth, 1999).

2.a) Öğrencilerin okul türlerine göre devamsızlık oranlarına bakıldığında MTAL’lerde devamsızlık oranı diğer okul türlerine göre daha yüksek çıkmıştır. MTAL’leri sırasıyla AİHL ve AL izlemektedir. Devamsızlık nedenleri boyutlarına bakıldığında tüm okul türlerinde kişisel nedenlere ek olarak AL, MTAL ve ÇPAL öğrencileri en fazla öğretmenden, AİHL öğrencileri ise okul ve yönetimden kaynaklanan nedenlerden dolayı devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Türkiye’de zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, ortaöğretimde okullaşmanın artmasına önemli bir katkı sağlamış olmakla beraber bu durum, ortaöğretimde devamsızlığın daha fazla dikkat çekmesini de beraberinde getirmiştir. MEB’in 2018 yılı ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporuna göre devamsızlık, genel ortaöğretimde %30, AİHL’lerde %31, mesleki ve teknik ortaöğretimde %40’tur (MEB, 2018). MEB’in 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporuna göre, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü okullarında %25,14, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü okullarında %29,79, Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü okullarında ise %40,72’dir (MEB, 2020). Bu sonuçlarda da görüldüğü üzere MTAL öğrencileri daha fazla devamsızlık yapmaktadırlar. MTAL öğrencilerinin diğer okul türlerine göre daha fazla devamsızlık yaptıkları bulgusunu destekler

nitelikte Öztekin (2013) Uzun ve Kemerli'nin (2019) araştırmalarında da benzer bulgular ortaya çıkmıştır. MTAL öğrencilerinin devamsızlıklarının diğer okul türlerine göre daha yüksek olmasının bazı nedenleri bulunmaktadır. Haftalık ders programının yoğunluğu, günlük ders saatinin fazlalığı, meslek liseleri mezunlarının üniversiteye geçişte sınavsız geçiş haklarının olmaması, üniversiteye geçişte ek puanın yalnızca lisedeki okudukları bölümler ile sınırlı kalması, çoğu öğrencinin meslek lisesini tercihlerinde bilinçli olmamaları ve sadece akademik durumlarının yetersiz olmalarının tercihte etkili olması gibi nedenlerden dolayı meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlığının yüksek olması sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Çiçek Sağlam & Dönmez, 2016; Öztekin, 2013; Uzun & Kemerli, 2019). Bunun gibi nedenlerden dolayı mesleki ve teknik eğitim cazip gelmemekte ve öğrencilerin motivasyonlarını yitirmektedirler. Bu bağlamda öğrenci devamsızlığının azaltılması için ilk olarak ilgili mevzuat ve eğitim programları gözden geçirilmelidir (Öztekin, 2013).

2.b) Öğrencilerin cinsiyetleri dikkate alındığında bu araştırmada erkek öğrencilerin daha fazla devamsızlık yaptıkları görülmektedir. Erkek ve kız öğrencilerde tüm okul türlerinde kişisel nedenlerden sonra, kız öğrenciler öğretmenden, erkek öğrenciler ise okul ve yönetimden kaynaklanan nedenlerden dolayı devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Erkek öğrencilerin daha fazla devamsızlık yaptıkları Hoşgörür ve Polat (2015), Girgin (2016), Öztekin (2013), Recepoğlu ve Sönmez (2019), Uzun ve Kemerli'nin (2019) araştırmalarında da tespit edilmiştir. Reid'in (2004) araştırmasında ise lisede kızların daha fazla devamsızlık yaptığı ortaya çıkmıştır. Bundan farklı olarak Gökyer'in (2012) lise öğrencilerinin devamsızlık nedenleri hakkında yaptığı araştırmasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uzun ve Kemerli'ye (2019) göre akademik olarak başarısı düşük erkek öğrencilerin, işgücü olarak ailesine yardım etme ve aileye gelir getirme gerektiği düşünmekte, ayrıca aileler, erkek çocukların acilen bir mesleklerinin olmasını önemli görmektedirler. Aileler bu tür akademik başarısı düşük öğrencilerin zaman kaybına uğramadan bir an önce iş hayatına atılması gerektiğini düşündüklerinden dolayı okul devamsızlığına önem vermemektedirler.

2.c) Öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında en fazla devamsızlığı 11. sınıflar, sonra 12. sınıflar yapmaktadır. Devamsızlık nedenleri anketi bulguları incelendiğinde öğrenciler tarafından kişisel nedenlerin yanında 9 ve 10. Sınıf öğrencileri devamsızlık nedeni olarak öğretmenlerden kaynaklanan nedenleri ileri sürerken, 11 ve 12. Sınıf öğrencileri ise okul yönetimden kaynaklanan nedenlerden dolayı devamsızlık yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmadaki bulguya paralel olarak Öztekin'in (2013) araştırmasında da 11. sınıf öğrencilerinin daha fazla devamsızlık yaptığı bulunmuştur. Yine bu bulguyu destekler nitelikte Recepoğlu ve Sönmez

(2019) sınıf seviyesindeki artış ile öğrencilerin devamsızlık yapmaları arasında doğru orantı olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Hoşgörür ve Polat'ın (2015) araştırmasında yaşı 14 ve üstü olan öğrencilerin devamsızlığı daha fazladır. Uzun ve Kemerli (2019) ise 12. sınıflar lehine devamsızlığın arttığını göstermiştir. Bu bulgunun nedeni olarak Yıldız'a (2011) göre öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanması devamsızlık nedenidir. Gül, Kıran ve Nasırsi (2016), araştırmalarına göre iki aşamalı yüksek öğretim giriş sınavı öğrenciler üzerinde sınav baskısını artırmakta, öğrencilerin ders çalışmak için devamsızlık yapmaları ve rapor alma davranışlarını sık yapmaktadırlar. Şanlı, Altun ve Tan (2015) çalışmalarında 12. sınıf öğrencileri üniversite giriş sınavlarına hazırlanmak için devamsızlık yaptıkları ortaya çıkmıştır. Sınava hazırlanan 12. sınıf öğrencileri, okulun bu konuda yeterli olmadığını düşünmekte, okulda çalışılabilecek ortamın bulunmamasından dolayı ev veya kütüphane gibi yerlerde ders çalışmayı tercih etmektedirler. Bunun yanında akademik olarak hedefi olmayan öğrenciler, son sınıfta mezuniyete az kaldığından dolayı, devamsızlıklarına yaptırım uygulanmayacağını düşünülmektedir (Uzun & Kemerli, 2019).

3. Öğretmenlere göre öğrenci devamsızlık nedenleri olarak ilk olarak kişisel ve aileden kaynaklanan nedenler gelmektedir. Öğretmenler öğrencilerin en çok sağlık sorunlarından, uyku sorunu yaşadıklarından, bir yakınları vefat ettiğinden, geç kaldığında yarım gün devamsızlık yazıldığından ve okula gitmese de sınıfı geçeceğini bildiğinden dolayı devamsızlık yaptıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin kişisel ve ailevi nedenlerden dolayı devamsızlık yaptıkları bulgusu Pehlivan'ın (2006) araştırmasında da ortaya çıkmıştır. Uzun ve Kemerli'nin (2019) araştırmasında ise öğrenciler derslerin erken saatlerde başlamasından dolayı uyku sorunu yaşayıp geç kaldıklarını ifade etmişlerdir. Okullardaki uygulamaya göre öğrenciler ilk derste yok yazıldıklarında, yarım gün devamsızlık olarak görüldüğünden dolayı, bu durumdaki öğrenciler tüm gün okula gitmemeyi tercih etmektedirler. Sönmez'in (2019) araştırmasında derslerin erken saatlerde başlamasının devamsızlığa neden olduğunu bulunmuştur.

4. Velilerin büyük bir çoğunluğu öğrenci devamsızlığını sağlık sorunlarına bağlamışlardır. Ardından öğrencilerin uyku düzenlerinin bozuk olduğu (geç uyuma, uyanamama, yeterli uyumama), okul ile ev arasındaki mesafenin uzak olması, buna bağlı oluşan ulaşım sorunundan dolayı öğrencilerin devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Teasley'e göre (2004), devamsızlık probleminde çeşitli nedenlerin yanında ulaşım problemleri de etkilidir (Akt. Şanlı, Altun ve Tan, 2015). Yine Allen, Diamond-Myrsten ve Rollins, (2018) kronik devamsızlıkta; kronik hastalık, akıl sağlığı sorunları, zorbalık, algılanan güvenlik eksikliği, sağlık sorunları veya diğer aile üyelerinin ihtiyaçları, tutarsız ebeveynlik, kötü okul iklimi, ekonomik dezavantajın yanında güvenilmez ulaşımın da etkisi olduğunu belirtmektedir.

Genel olarak bakıldığında öğrenciler, öğretmenler ve veliler kişisel nedenleri ön plana çıkararak sağlık ve uyku sorunundan dolayı devamsızlık yapıldığını söylemişlerdir. Görüldüğü gibi öğrenci, öğretmen ve veliler birbirine benzer nedenleri ortaya çıkarmışken bazı farklılıklar da göze çarpmaktadır. Örneğin öğrenciler derslerin sıkıcı olması ve günlük ders yükü fazla olduğu, öğretmenler öğrencilerin geç kalındığında yarım gün devamsızlık yazıldığı, okula gitmese de sınıf geçebildiğini bildiği için, veliler ise okul ile evin uzak olması ve ulaşım sorunundan dolayı devamsızlığın arttığını belirtmiştir. Yine öğrenciler devamsızlık nedenleri olarak kişisel, öğretmenden ve okuldan, öğretmenler ise kişisel ve aileden kaynaklanan nedenleri ön plana çıkarmışlardır. Buradaki farklı sonuçlar bakış açılarının farklılığından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin ön plana çıkardığı gibi öğrenci devamsızlığında ailelerin de önemli etkisi vardır. Foley, Gallipoli ve Green'in (2014) yaptığı çalışmada ebeveynin eğitime verdiği değer öğrencinin ergenlik yıllarında okulu bırakma davranışı üzerinde etkili olduğu çıkmıştır. Öğrencinin yeteneği düşük bile olsa okulu bırakma davranışı, ebeveynleri eğitime yüksek değer veriyorsa yaklaşık 0,03, eğitim değerlendirmesi düşükse 0,36'dır. McShane ve diğerleri (2001'den akt. Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2012) okul reddi olan ergenlerin ailelerinde aile içi çatışma (%43) ve ayrılık (%21) saptamışlardır. Ayrıca okul reddi olan ergenlerin ailelerinde anne (%53) ve babada (%34) psikiyatrik hastalık bulunmuştur.

5.Devamsızlık sorunu olan öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler, devamsızlığın azaltılması için okulda sosyal ve sportif etkinliklerin artırılması, okul giriş çıkış saatleri yeniden düzenlenmesi ve günlük ders sayısının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Velilere göre öğrenciler kendilerine dikkat ettikleri, yeterli uyku aldıkları ve sağlıklı beslendikleri takdirde devamsızlık azalacaktır. Bunun yanında veliler, okul saatlerinin yeniden düzenlenmesi ve okulda sosyal ve sportif faaliyetlerin artırılması durumunda öğrenci devamsızlıklarının azalacağını ifade etmişlerdir.

Görüldüğü gibi öğrenci ve veliler okula bağlı devamsızlık nedenlerinin azaltılması için okulda sosyal ve sportif etkinliklerin artırılmasını, okul ders yükünün azaltılması ve ders başlama saatlerinin makul bir zamana ayarlanmasını önermişlerdir. Öğrencilerin okula devamının sağlanmasında okullardaki uygun zamanların geçirilebileceği şartların olmaması, devamsızlığın azaltılmasında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkili olduğu çeşitli çalışmalarda da bulgulanmıştır (Altınkurt, 2008; Recepoglu & Sönmez, 2019; Şanlı, Altun & Tan, 2015; Uzun & Kemerli, 2019). Bu anlamda MEB kaynaklarına göre ortaöğretimde bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda en az bir faaliyete katılan öğrenci oranı 2020 yılında Genel Ortaöğretimde %27, Din Öğretiminde %70, Mesleki ve Teknik Eğitimde %53 olmuştur (MEB, 2022b). Bu oranların yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

Ders başlama saatlerinin günün çok erken veya geç saatlerinde olması da devamsızlığı artıran bir etkidir. Bu saatler dolayısıyla öğrencilerin uyku düzenine uygun olmaması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öztekin'e (2013) göre okulun erken saatte başlaması bu probleme yol açmaktadır. Bu bağlamda ele alınması gereken bir başka devamsızlık nedeni de derslerin sıkıcı geçmesidir. Öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışları, öğrencilerin sınıf yaşamına olan ilgi ve dikkatlerini azaltır, hatta yok eder. Bu da uzun vadede devamsızlığa ve okul terklerine yol açmaktadır. Strand ve Granlund (2014), İsveç'teki devamsızlığın yaklaşık dörtte üçünün can sıkıntısı ve öğretmenlerle stresli ilişkiler gibi birbiriyle bağlantılı sorunları içerdiğini belirtmektedir (Şahin, Arseven & Kılıç, 2016). Gökyer (2012) ve Kabapınar ve Gümüşsoy'un (2019) liselerde yaptıkları araştırmada da derslerin sıkıcı geçmesi devamsızlığın bir nedeni olarak bulunmuştur. Araştırmada çözüm olarak öğrenciler için okulda farklı etkinliklerin olduğu, okulda öğretmenlerin öğrencilere karşı anlayışlı oldukları, öğrencilerin çekici gördükleri olanakların okullarda da bulunduğu ve okulda özgür olarak kendilerini hissettikleri bir ortamın sunulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Derslerin sıkıcı geçmesi diğer sorunların yanında öğretmenlerin de bazı sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Erjem'in (2005) liselerde öğretmen yabancılaşması üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlerin; sınıfların kalabalık, ders yükünün ağır, materyallerin eksik, yönetsel sorunların, ekonomik sorunların olması gibi koşullarda çalıştıkları ve bu nedenle kendilerini "güçsüz" hissettikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler okul yönetimlerinin kendilerini yönetsel süreçlere katmadıklarını belirtmişlerdir. Bu da "geri çekilmeye" yol açmaktadır. Derslerin sıkıcı geçmesi iş tatminsizliğinin de bir sonucu olarak görülebilir (Erjem, 2005). Öğretmenlerin dersleri daha ilgi çekici hale getirmesi öğrenciyi motive etmesine de bağlıdır. Sürücü ve Ünal'a (2018) göre öğretmenlerin kişisel ilgi, hazırlık/planlama, yüksek başarı beklentisi, coşku, eşitlik-adalet, tutarlılık, açık sınıf iklimi, alan bilgisi ve dikkat çekme davranışları öğrenci motivasyonunu artırmakta; coşkusuzluk, gözde öğrenci, tutarsızlık, kapalı sınıf iklimi, şiddet -fiziksel şiddet, psikolojik şiddet ve pasif saldırganlık-, ulaşılmazlık, yetersizlik -sınıf kontrolü, mizah duygusu, insan ilişkileri, konuşma sorunları, alan bilgisi- davranışları ise öğrenci motivasyonunu düşürmektedir.

Öğrenci devamsızlık nedenlerinde öne çıkan en önemli noktalardan birisi de sağlık sorunlarıdır. Belirli aralıklarla öğrenci sağlık taramaları yapılması, kişisel sağlık ile ilgili verilen eğitimlerin artırılması, sağlık kuruluşlarından yetkililerin öğrenci sağlığı konusunda yapılan çalışmalara destek vermesi, okulun ve çevre koşullarının sağlıklı yaşam anlamında incelenmesi ve görülen eksikliklerin giderilmesi amacıyla çalışmalar yürütülmesinin faydalı olacağı belirtilmektedir (Öztekin, 2013).

Köse'ye (2014) göre devamsız öğrencilere bakıldığında, akademik başarısızlık, eksik özgüven, amaçsızlık, ilgi ihtiyacı, okulu sevmeme, ailenin ilgisizliği, parçalanmış ailede olma ve kötü maddi durumda olma gibi özellikler göze çarpmaktadır. Meng, Babey ve Wolstein'e (2012) göre hastalıklar ve düşük gelir öğrencilerin okula devamlarını engellemektedir. Okul devamsızlığının önemli bir nedeni ekonomik yoksunluk olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okul devamsızlıklarında ailenin ekonomik yetersizliğinin önemli bir risk faktörü olduğu bulunmuştur (Allen, Diamond-Myrsten & Rollins, 2018; Dağ, 2018; Kearney, 2008; MEB, 2018; Zhang, 2003). Bu anlamda devamsızlığı azaltmak için ailelerin ekonomik olanaklarla desteklenmesi gereklidir. MEB'in liselerde öğrenci devamsızlığını azaltmak amacıyla yürüttüğü Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) projesi, ekonomik destek sağlamayı amaçlayan bir uygulamadır. Öğrencilerin ŞNT öncesindeki durumuna oranla eğitime devam etme eğiliminde daha hevesli ve istekli oldukları tespit edilmiştir (Öcal, 2012).

Önder'in (2017) araştırmasında, devamsızlığı azaltmak hedefiyle okullarda mevzuat uygulamaları yanında çeşitli uygulamaların işe koşulduğu, fakat bu uygulamaların pek etkili olmadığı görülmektedir. Devamsızlığın azaltılmasını sağlayacak kapsamlı ve profesyonel uygulamalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle okulların daha çekici hale getirilmesi, eğitim programının gözden geçirilmesi, ders yükünün azaltılması, müfredatla merkezi sınavların uyumlu olması, lisede alan seçiminin daha öne alınması ve devamsızlık konusunda alışkanlığa dönüşmeden önce mücadele edilmesi gerekmektedir (Önder, 2017). Okul devamsızlığı için, çocuğun fiziksel ve zihinsel sorunları (örn., psikiyatrik semptomlara veya bozukluklara sahip olmak), madde kötüye kullanımı (örn. anti-sosyal davranış veya anti-sosyal bilişlere sahip olma), okulda veya okulla ilgili problemler (örn. olumsuz bir okul tutumuna sahip olma), okulun özellikleri (örn. düşük ebeveyn okul katılımı) ve aile sorunları (örneğin, etkisiz bir aile sistemi), akran grubu özellikleri ile ilgili riskler belirlenmiştir. Sonuçlar, risk ve ihtiyaç değerlendirmesinde ve okul devamsızlığını ve okul terkinin azaltmayı veya önlemeyi amaçlayan müdahalelerde çok faktörlü bir yaklaşımın gerekli olduğunu göstermektedir (Gubbels, van der Put & Assink, 2019). Öğrenci devamsızlığı önenebilir bir durumdur. Bu bağlamda sosyal hizmet uzmanlarıyla okul idareleri arasında yapılacak iş birliği önemli hale gelmektedir (Dağ, 2018). Aileler ve okullar, ebeveyn eğitimi, ebeveyn ruh sağlığı tedavisi ve okul temelli müdahale programları aracılığıyla yapılan müdahalelerde kilit işbirlikçilerdir (Allen, Diamond-Myrsten & Rollins, 2018).

Öğrenci devamsızlığının azaltılması kuşkusuz eğitimin tüm paydaşlarının ortak çabası ile mümkün olacaktır. Bu anlamda aile yanında okul görevlilerinin de çabalarının önemi büyüktür. Fakat Yılmaz, Şahbaz, Demirciler, Alç ve Koca'ya (2020) göre genelde devamsızlığın nedenleri ve çözümleri hakkında öğrencilerin yardım almadıkları, okul yönetimleri ve okul rehberlik servislerin de çabasının yetersiz olduğu

görülmektedir. Katılımcıların devamsızlığın çözümüne ilişkin önerileri değerlendirildiğinde genel olarak, liselerin mevzuatının ve eğitim programının yeniden incelenmesi, okul aile ve öğrencilerin iletişiminin güçlendirilmesi, öğrencileri okula bağlı artıracak çeşitli sosyal ve sportif etkinliklerin olması, okulların fiziksel şartlarının iyileştirilmesi, derslerde öğrencilerin daha aktif olacağı yöntemlerin benimsenmesi gibi öneriler getirilmiştir. Bu gibi gelişmeler olumlu bir okul kültürü oluşturmaktan geçer (Uzun & Kemerli, 2019). Okulda yapılacak müfredat, fiziksel koşullar, olanaklardaki çeşitlilik, öğretmenden kaynaklanan sorunların en aza indirilmesi gibi gelişmelerin yanında aile ile ilişkilerin de önemle ele alınması gereklidir. Ailelere devamsızlığın neden olacağı olumsuzluklar ve devamın önemi anlatılmalıdır. Bu anlamda ev ziyaretleri yapmak, velileri bilgilendirme amaçlı seminerler düzenlemek ve görüşmeler gerçekleştirmek oldukça etkili olacaktır (Uzun & Kemerli, 2019). Okul terkine varmadan ortaöğretimde devamsızlığın önlenmesi için; düzenli devam eden öğrencilerin not ortalamasına katkı gibi teşviklerin yapılması, öğretim programlarının sadeleştirilmesi, haftalık ders saatlerinin azaltılması, okulda sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerin daha fazla yapılması, rehberlik faaliyetleri için ders ayrılması, rehber öğretmen ve psikolojik danışman sayılarının artırılması, öğrencilerin kendilerini ilgilendiren meselelerde kararlara katılımlarının sağlanması, okul terki riski olan öğrencilerin erken aşamalarda belirlenmesini kolaylaştıracak bir sistemin devreye sokulması, ailelere yapılan desteklerin devam etmesi, okulla aile iş birliğini katılımını arttırma hakkında okul yöneticileri ve eğitim personelinin yeterliğinin arttırılması gibi önlemler alınabilir (MEB, 2022a).

Bu araştırmada lise öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ve devamsızlığı azaltmaya ilişkin öneriler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrenci, öğretmen ve velilerden karma araştırma yöntemi çerçevesinde veriler toplanmış, analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin daha çok kişisel, öğretmenden, okul ve yönetiminden ve aileden kaynaklanan nedenlerden dolayı devamsızlık yaptıkları, MTAL öğrencilerinin, erkek öğrencilerin ve 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin riskli oldukları, devamsızlığı azaltmak için bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği, okulların daha çekici hale getirilmesi, sosyal, sportif ve kültürel etkinliklerin artırılması, ders yükünün azaltılması gibi önerilerin hayata geçirilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamı, katılımcılar anlamında daha farklı ilçeler ve diğer kademelerdeki okullar dahil edilerek genişletilebilir. Devamsızlığa etki eden faktörler çeşitlendirilebilir. Bu anlamda daha farklı demografik değişkenlerin etkisi araştırılabilir. Devamsızlığı azaltmak için müdahale programlarının etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akman Dömbekci, H. & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Allen, C. W., Diamond-Myrsten, S., & Rollins, L. K. (2018). School Absenteeism in Children and Adolescents. *American family physician*, 98(12), 738-744.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Ataman, A. (2001) Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2(3), 253-259. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1932.tb05183.x>
- Dağ, A. (2018). Okul sosyal hizmeti bağlamında ilkokul ortaokul ve lise öğrencilerinin devamsızlık problemleri. *Akademik Hassasiyetler*, 5(9), 171-194.
- Dekkers, H. & Claassen, A. (2001). Dropouts: Disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*. 27. 341-345. ISSN-0191-491X
- Eklund, K., Burns, M., Oyen, K., DeMarchena, S. & McCollom, E. (2020). Addressing Chronic Absenteeism in Schools: A Meta-Analysis of Evidence-Based Interventions. *School Psychology Review*. 51. 1-17. 10.1080/2372966X.2020.1789436.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 395-417. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26122/275175>
- Foley, K., Gallipoli, G., & Green, D. A. (2014). Ability, parental valuation of education, and the high school dropout decision. *The Journal of Human Resources* 49(4), 906-942. 10.1353/jhr.2014.0027.
- Girgin, S. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri (Balıkesir İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gubbels, J., van der Put, C.E. & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *J Youth Adolescence* 48, 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Gül, S., Kıran, Ö. & Nasırsi, H. (2016). Ortaöğretim (lise) öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ve yeni ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin öğrenci devamsızlıkları üzerindeki etkileri (Atakum ilçesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 925-933.
- Gökyer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 913-938.
- Haarman, G. B. (2011) *School Refusal Behaviour: Children Who Can't or Won't Go To School*. Education and Consultation Press, Louisville.
- Hoşgörür, V. & Polat, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Devamsızlık Nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:2, Sayı:1, s.25-42.

- Ingul, J.M., Klöckner, C.A., Silverman, W.K. & Nordahl, H.M. (2012), Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child Adolesc Ment Health*, 17: 93-100. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x>
- Kabapınar, Y. & Gümüşsoy, V. (2019). Eğitim, Özgürlük ve Tel Örgüler Bağlamında Okuldan Kaçmak: Gitmek mi Zor, Kalmak mı? . *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* , 10 (2) , 111-130 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/baedb/issue/50912/643382>
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>.
- Kearney, C.A., & Graczyk, P.A. (2013). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43, 1 - 25.
- Klein, M., Sosu, E. M., & Dare, S. (2022). School Absenteeism and Academic Achievement: Does the Reason for Absence Matter? *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584211071115>
- Köse, N. (2014). Acarlar Beldesinde Okul Terkleri ve Devamsızlık Sorunu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporu 2018.
- MEB (2019). Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. Ankara: MEB Yayını. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/21161923_MEB_2019-2023_Stratejik_Planı.pdf
- MEB (2020). 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanYYY_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf
- MEB (2022a). Güncel Eğitim Politikaları ve 20. Milli Eğitim Şûrası Tavsiye Kararları 3 Aralık 2021- 3 Mart 2022. Ankara.
- MEB (2022b). MEB 2022 Yılı Performans Programı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/04135921_1_nisan_PP-2022.pdf
- Meng, Y. Y., Babey, S. H., & Wolstein, J. (2012). Asthma-related school absenteeism and school concentration of low-income students in California. *Preventing chronic disease*, 9, E98. <https://doi.org/10.5888/pcd9.110312>
- ODAP (2023). Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması Teknik Destek Projesi Mevzuat İnceleme Raporu. MEB. https://odap.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/07/R-1.2.1-LEGISLATION-REVIEW-REPORT_son_15.06.23.pdf
- Öcal, J. (2012). Türkiye’de Şartlı Nakit Transferleri: Nitel Analiz. UNESCO Sosyal Dönüşüm, Biyoetik ve Kamu Politikaları Konferansı 12-13 Nisan 2012, Ankara. https://www.unesco.org.tr/Content_Files/Content/Yayinlar/biyoetik_kamu_politikalari.pdf#page=41
- Önder, E. (2017). Ortaöğretimde Öğrenci Devamsızlığı Buna Dönük Okul Uygulamaları ve Önerilen Politikalar. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 361-378.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 32-44.
- Öztekin, Ö. (2013). Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Pehlivan, Z. (2006). Resmi Genel Liselerde Öğrenci Devamsızlığı ve Buna Dönük Okul Yönetimi Politikaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, Z. (2011). Absenteeism at state high schools and related school management policies in Turkey (Ankara Case). *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 15, 3121-3126. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.257>.
- Recepoğlu, E. & Sönmez, A. (2019). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulu Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Kastamonu İli Örneği). I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST Tam Metin Bildiri Kitabı. 146-155
- Reid, K. (2004). Combating truancy and school absenteeism in Wales: The latest developments. *Welsh Journal of Education*, 12 (2), 13-34.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
- Smyth, E. (1999) Pupil Performance, Absenteeism and School Drop-out: A Multi-dimensional Analysis, *School Effectiveness and School Improvement*, 10:4, 480-502, DOI: 10.1076/sesi.10.4.480.3496
- Sönmez, A. (2019). Mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi (Kastamonu ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Strand, A. M. & Granlund, M. (2014). The school situation for students with a high level of absenteeism in compulsory school: Is there a pattern in documented support?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 551–569.
- Sürücü, A. & Ünal, A. (2018). Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8 (14), 253-295. DOI: 10.26466/opus.404122
- Şahin, Ş., Arseven, Z. & Kılıç, A. (2016). Causes of Student Absenteeism and School Dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210.
- Şanlı, Ö., Altun, M. & Tan, Ç. (2015). Okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 161-177.
- Şimşek, A. (2018). Araştırma Modelleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (80-107). Anadolu Üniversitesi.
- Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice implications for school social workers. *Children & Schools*, 26 (2), 117-127.
- Tunca, E., Kesbiç, K. & Gencer, E., G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Öğrenciler ve eğitime erişim. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- Uzun, K. & Kemerli, Ş. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenleri: Fethiye İlçesi Örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 1-19.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık sebeplerinin araştırılması (Elazığ ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yılmaz, K., Şahbaz, O., Demirciler, V. O., Alıç, U. & Koca, M. (2020). Türkiye’de Öğrenci Devamsızlığı İle İlgili Nitel Bir Araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (3), 1440-1460. DOI: 10.33206/mjss.672506

*Serdal ÖZGÖZGÜ, Hanife GÜNEŞ, Abdullab ALYAPRAK
Mustafa Faruk ARIKAN, Bayram GÜNAY, Ayşe KANAY*

Zhang, M. (2003), Links Between School Absenteeism and Child Poverty. *Pastoral Care in Education*, 21: 10-17. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00249>