



# JRES

**JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY**

**EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

Vol / Cilt:11

Issue / Sayı: 2

Year / Yıl:2024



**Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
Gazi University Institute of Educational Sciences

**Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi**  
Journal of Research in Education and Society (JRES)

Cilt/Volume: 11 Yıl/Year: 11 Sayı/Issue: 2-2024

e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

**Baş Editör / Editor-in-Chief**  
**Prof. Dr. Şaban ÇETİN**

**Editörler / Editors**  
**Prof. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK-Doç. Dr. Mehmet YÜKSEL**

**Yayın Editörü / Publishing Editor**  
**Prof. Dr. Şaban ÇETİN**

**Alan Editörleri / Supervisory Board**

Prof. Dr. Ali GÜL, Prof. Dr. Ateş BAYAZIT HAYTA, Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖÇRETİR ÖZÇELİK, Prof. Dr. Ayşe Yalçın ÇELİK, Prof. Dr. Bülent AKSOY, Prof. Dr. Fatma ARPACI, Prof. Dr. Filiz ÇETİN, Prof. Dr. Gürcü KOÇ, Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ, Prof. Dr. İhsan KALENDEROÇLU, Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ, Prof. Dr. İsmail KARAKAYA, Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER, Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI, Prof. Dr. Mehmet EFE, Prof. Dr. Mehmet KARA, Prof. Dr. Mehmet YILMAZ, Prof. Dr. Murat ÖZCAN, Prof. Dr. Osman ÇİMEN, Prof. Dr. Pervin ÜNLÜ YAVAŞ, Prof. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ, Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Prof. Dr. Şebnem KANDİL İNGEÇ, Prof. Dr. Şeref TAN, Prof. Dr. Türker KURT, Prof. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Prof. Dr. Yasin ÜNSAL, Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Doç. Dr. Cem ASLAN, Doç. Dr. Cemal ÇAKIR, Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN, Prof. Dr. Murat ÖZCAN, Doç. Dr. Hasan ES, Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY, Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL, Doç. Dr. Mehmet YILDIZ, Doç. Dr. Mine AKTAŞ, Doç. Dr. Nursen Zehra Berçin, Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Doç. Dr. Selami ERYILMAZ, Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT Doç. Dr. Ülker ŞEN, Doç. Dr. Vedat BAYRAKTAR, Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN ESENTÜRK

**Teknik Editör / Technical Editor**  
Arş. Gör. Büşra Görkaş Kayabaşı

**Dil Düzeltisi / Language Redaction**

Prof. Dr. Mehmet KARA  
Doç. Dr. Cemal ÇAKIR  
Arş. Gör. Elif DEMİR  
Arş. Gör. Büşra GÖRKAŞ KAYABAŞI

**Kapak Tasarım / Cover Design**  
Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY

**Yazışma Adresi / Submission Address**

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Gazi University Institute of Educational Sciences  
06500 Teknikokullar /Ankara  
**e-posta / e-mail:** [etader@gazi.edu.tr](mailto:etader@gazi.edu.tr)  
**Tel / Phone :** +90 312 202 37 51  
**Basım / Edition:** Online

## Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Cilt: 11 Yıl: 11 Sayı: 2- 2024

- Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünce yayımlanan hakemli bir dergidir.
- Dergide yayımlanmak üzere gönderilen yazılar, belirtilen kurallara uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Dergide yayımlanan makalelerin içerikleriyle ilgili her türlü yasal sorumluluk yazar (lar)a aittir.
- Aday makale kabul ve yayım süreci hakkında sorularınız için [etader@gazi.edu.tr](mailto:etader@gazi.edu.tr) adresine yazabilirsiniz.
- Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi'nde yer alan yazılardan kaynak göstermek suretiyle aktarma ve alıntı yapılabilir.

## Journal of Research in Education and Society (JRES)

Volume: 11 Year: 11 Issue: 2 - 2024

- Journal of Research in Education and Society (JRES) is a journal published by Gazi University Institute of Educational Sciences. JRES publishes peer-reviewed studies in the fields of social sciences.
- Submitted articles should strictly follow the format of the author guidelines.
- All legal responsibilities related to the contents of the articles published in the journal belong to the author(s).
- If you have any questions regarding the submission process, please send an email to [etader@gazi.edu.tr](mailto:etader@gazi.edu.tr) to contact the editorial office.
- Articles in JRES can be quoted by following citation rules.

## Akademik Danışma Kurulu / Academic Advisory Board

Cilt/Volume: 11 Yıl /Year: 11 Sayı/Issue: 2- 2024

Prof. Dr. Akeel ALMARAI, Università per Stranieri di Siena, Italy

Prof. Dr. Ali Merthan DÜNDAR, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. George GRIGORE, University of Bucharest, Romania

Prof. Dr. İbrahim ŞAHİN, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlhami SİÇIRCI, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kalipa T. ATEMOVA, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,  
Kazakhstan

Prof. Dr. Lamia Khalil HAMMAD, Yarmouk University, Jordan

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nazymgul ALBYTOVA, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Turgunbayeva Botagül ALTAYEVNA, Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan

Doç. Dr. Abdüssamet YEŞİLDAC, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University, Azerbaijan

Doç. Dr. Maria AVINO, Università di Napoli "L'Orientale", Italy

Doç. Dr. Rasha SOLIMAN, University of Leeds, England

Dr. Clay M. STARLIN, Worcester State University, USA

Dr. Sue F. Foo, Worcester State University, USA

Dr. Tahsin Khalid, Southeast Missouri State University, USA

Dr. Vina ADRIANY, Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

## **Bu Sayının Hakemleri / Reviewers of this Issue**

**Cilt/Volume: 11 Yıl /Year: 11 Sayı/Issue: 2- 2024**

- Prof. Dr. Serkan Koşar- Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hüseyin Elmas-Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu-Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İlkey Ulutaş-Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Soner Mehmet Özdemir-Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Emine Çakır-Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Emre Sönmez-Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Erol Murat Yıldız-Giresun Üniversitesi  
Doç. Dr. Hasan Akyol-Celal Bayar Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Kemal Aydın-Hitit Üniversitesi  
Doç. Dr. Tuğba Belenli-Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Zeki Öğdem-Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi  
Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş-Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Kübra Kanat-Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Rabia Dirican-Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike Çağatay-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Merve Bulut Öngen-Gazi Üniversitesi

# Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

## Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Cilt: 11 Yıl: 11 Sayı: 2- 2024

e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

### İÇİNDEKİLER

#### ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Olumlu Olumsuz Duygu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....1-13**

*Ayşe Dilek Öğretir Özçelik, Zeliha Özkanat*

**Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Programının Geliştirilmesi .....14-35**

*Mert Özden, Oktay Akbaş*

**Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi .....36-48**

*Hatice Paslı, Zeynep Fulya Temel*

**Kadın Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları Arasındaki İlişki .....49-69**

*Demet Tozlu, Tuğba Hoşgörür*

**21. Yüzyılda Masal: Klasik Masal ve Anti-Masal Kitaplarının İçerik Unsurları Bakımından Karşılaştırılması.....69-89**

*Tuğçe Koca, Derya Yıldız*

**DERLEME MAKALE**

**Türkiye'deki Demokratik Vatandaşlık Konulu Araştırmaların İncelenmesi: Bir  
Betimsel İçerik Analizi Çalışması.....90-109**

*Mihriban Özgün, Didem Koşar*

**Sendika ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Tarih Öğretmenliği Alanına Etkileri  
.....110-123**

*Ahmet Ülger, Güray Kırpık*

**Gazi University Institute of Educational Sciences**  
**Journal of Research in Education and Society (JRES)**

**Volume: 11 Year: 11 Issue: 2- 2024**

e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

**CONTENTS**

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Investigation of the Relationship between Personality Traits and Positive and Negative Affect .....1-13**

*Ayşe Dilek Öğretir Özçelik, Zeliha Özkanat*

**Developing a Professional Development Program on the Ethics of Care for Teachers.....14-35**

*Mert Özden, Oktay Akbaş*

**The Effect of Mindfulness Exercises on Children's Self-Regulation**

**Skills According to Teachers' Evaluations.....36-48**

*Hatice Paslı, Zeynep Fulya Temel*

**The Relationship Between Female School Principals' Leadership Styles and Teachers' Power Distance Perceptions.....49-69**

*Demet Tozlu, Tuğba Hoşgörür*

**Fairy Tale in the 21st Century: A Comparison of Classic Fairy Tale and Anti-Fairy Tale Books in Terms of Content**

**Elements.....69-89**

*Tuğçe Koca, Derya Yıldız*



**DERLEME MAKALE**

**An Investigation of Research on Democratic Citizenship in Turkey: A Descriptive Content Analysis Study.....90-109**

*Mihriban Özgün, Didem Koşar*

**The Impact of Trade Unions and Non-governmental Organizations on the Field of History Teaching.....110-123**

*Ahmet Ülger, Güray Kırpık*



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 11 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 1-13 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1512497

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Investigation of the Relationship between Personality Traits and Positive and Negative Affect

Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Olumlu Olumsuz Duygu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ayşe Dilek Öğretir Özçelik, Zeliha Özkanat

### ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship between personality traits and positive and negative affect of university students. The study was conducted on a sample of 500 university students (246 male and 256 female) attending Gazi University in Turkey who voluntarily participated in the research. The participants were selected through snowball and convenience sampling methods. Giessen Test Self-Form, the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), and demographic information forms were used to conduct the research. Independent t-test, ANOVA, Pearson correlation coefficient, and regression analyses were employed to examine the relationships between variables. The results revealed a weak statistically significant relationship between personality traits and positive and negative affect of university students. The findings are discussed in the light of personality traits and positive and negative affect literature.

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve olumlu olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmaya Gazi Üniversitesinde öğrenim görmekte olan toplam 500 (246 erkek ve 256 kız) gönüllü öğrenci katılım göstermiştir. Katılımcılara kartopu ve uygun örneklem yöntemiyle ulaşılmıştır. Giessen Testi Ben Formu, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve genel bilgi formu veri toplama araçlarıyla veriler toplanmıştır. Bağımsız t Testi, ANOVA ve Pearson korelasyon katsayısı ve regresyon analizleri yapılarak değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve olumlu olumsuz duygu düzeyleri arasında istatistiksel olarak zayıf bir ilişki olduğunu göstermiştir. Elde edilen veriler, kişilik özellikleri ve olumlu olumsuz duygu alanında yapılan çalışmalardan faydalanılarak tartışılmıştır.

### Yazar Bilgileri

Ayşe Dilek Öğretir Özçelik



Prof., Gazi University,

Ankara, turkey

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

Zeliha Özkanat



Res. Asst., Niğde University,

Niğde, Turkey

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

### Makale Bilgileri

#### Keywords

Personality Traits,

Emotion,

Positive Affect,

Negative Affect,

University Students

#### Anahtar Kelimeler

Kişilik Özellikleri,

Duygu,

Olumlu Duygu,

Olumsuz Duygu,

Üniversite Öğrencileri

#### Makale Geçmişi

Geliş: 08/07/2024

Düzeltilme: 13/08/2024

Kabul: 21/08/2024

**Atıf için:** Öğretir Özçelik, A.D. ve Özkanat, Z. (2024). Investigation of the relationship between personality traits and positive and negative affect. *JRES*, 11(2), 1-13. <https://doi.org/10.51725/etad.1512497>

**Ethical Statement:** This study was carried out in accordance with the approval of Gazi University Institute of Educational Sciences Ethics Commission dated 10.05.2022 and numbered 09.

## Introduction

The term of emotion is generally defined as physiological reactions and mental changes toward an important situation for the individual. In addition, this process includes behavioral reactions, physical expressions, cognitive processes, feelings, and physiological stimulus (Gerring, 2012; Wade & Tavis, 2017). In terms of their adaptive functions, emotions have a crucial role in human life. To illustrate, fear can be a sign of submission to the attacker and asking for help from close friends, in contrast, joy makes it easier to have and sustain positive relationships with others (Gray & Bjorklund, 2014). There are individual differences in the experience of emotions composed of two independent hierarchical structures: positive and negative affect. These individual differences are seen in the production and regulation of emotions, the emotions' effect on behavior, thought, and expression. For example, in the face of danger, people differ in how to react to that situation and to what extent they control their reactions (Reisenzein et al., 2020). Besides individual differences, the structure of positive and negative affect is interrelated. Those who become easily happy experience more joy, amusement, and proud, while those who are inclined to be unhappy are more inclined to negative emotions such as anger, fear, and guilt. (Corr & Matthews, 2020).

Studies have found that frequent positive emotions can predict life span (Levy, Slade, Kunkel & Kasl, 2002), resilience to adversity (Fredrickson et al., 2003), decrease in physical pain (Gil et al., 2004), increase in happiness (Fredrickson & Joiner, 2002), and psychological growth (Fredrickson et al., 2003). The effect of positive emotions on human life is explained by the broaden-and-build theory. The theory can briefly be explained as while negative emotions have adaptive value in life-threatening situations, positive emotions broaden peoples' thoughts and actions. While positive emotions widen one's attention, increase creative and flexible thinking, negative emotions narrow one's attention to a particular detail. Positive emotions increase the capacity to handle problems, improve performance and have better relationships with others (Fredrickson & Losada, 2005). When considering the value of emotions in human life, the analysis of positive and negative emotions of university students may contribute in terms of interventions, programs, and politics to be developed for them.

Personality traits and emotions are closely intertwined but are distinct aspects of human behavior and psychology. Burger (2006) defines personality as consistent patterns of behavior and internal processes that originate from the individual. The meaning of consistent behavioral patterns is that people who are extroverted today will be extroverted tomorrow and show the same behavioral patterns everywhere. Intrapersonal processes include all the emotional, motivational, and cognitive processes that develop within us and affect how we behave and feel. Personality traits mean to the stable factors in habitual behaviors and personal attitudes (Buecker, et al., 2020). Personality traits are found to be correlated with positive and negative emotions (Curun et al., 2020; Korkmaz, & Çetinkaya, 2021; Larsen et al., 2020; Özpolat et al., 2013). To conclude, existing studies have shown some evidence of relationship between personality traits and emotions (Donovan et al., 2020; Harley et al., 2015; O'Malley, & Gillette, 1984).

Personality traits are generally tested by five-factor personality trait inventory (Baranczuk, 2019). To contribute to the literature, this study examines how university students perceive their personality traits and its relationship with positive and negative affect. For this reason, Giessen Test Self-Form (Öğretir Özçelik, 2004, 2017; Özdoğan, 1990) and Positive and Negative Affect Schedule (Gençöz, 2000) were used. Moreover, since there are contradictory findings in the literature (Erus et al., 2019; Kuyumcu & Kabasakaloğlu, 2018; Kuyumcu et al., 2019; Öztekin & Tezer, 2009; Sapancı &

Bahtiyar, 2018; Simon, & Nath, 2004; Yüceant et al., 2019), demographic variables (gender, age and department) were also examined in this study.

### The purpose of the Study

This study aims to discover the relationship between personality traits and positive and negative affect of university students. For this purpose, these questions are asked:

1. What is the level of university students' positive and negative affect?
2. Do personality traits and positive and negative affect of university students differ according to their gender, age and department?
3. Is there any significant relationship between personality traits and positive and negative affect of university students?
4. To what extent positive and negative affect, as measured by the Positive and Negative Affect Schedule is predicted by personality traits?

### Method

This study uses the correlational research method to investigate the relationship between personality traits and positive and negative affect of university students. In correlational research method, the relationship between two or more variables or data groups is defined and evaluated (Creswell, 2011, s.338).

### Participants

The study was conducted on a sample of 500 university students (246 male and 256 female) attending Gazi University in Turkey who voluntarily participated in the research. The participants were selected through convenience sampling methods. The participants acknowledged that their answers were confidential, and the assent form was signed. The study was approved by the institutional review board.

The distribution of students by branch was social (92), health (47), science (46), and education (315). The age of the students ranged from 18 to 26 (229 below the age of 20 and 271 above the age of 20). Additionally, there is no missing value in terms of participants' answers.

**Table 1.** Demographics of the Study Participants

	<b>Group</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Age</b>	20 and below	229	45.8
	20 and above	271	54.2
<b>Gender</b>	Female	254	50.8
	Male	246	49.2
<b>Department</b>	Social	92	18.4
	Health	47	9.4
	Science	46	9.2
	Education	315	63.0

### **Ethical Statement**

This study was conducted by the approval of the Ethics Committee on 10.05.2022, with reference number 09.

### **Data Collection Tools**

In this study, demographic information form, Giessen Test (GT) Self-Form adapted into Turkish by Özdoğan and Öğretir Özçelik (2004) and Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) adapted into Turkish by Gençöz (2000) were used as data collection tools.

#### **Demographic information form**

The questionnaire prepared by researchers aimed to gather information about the participants' age, gender, and department.

#### **Giessen Test (GT) Self-Form**

The Giessen Test is developed to measure how one perceives herself/himself. The test can be applied to those above 18 years of age and with an average IQ level. The adaptation of the Giessen Test into Turkish is conducted by Özdoğan (1990). It's composed of 40 items and six subscales, but Özdoğan and Öğretir Özçelik (2004) decreased the number of items to 25 and four subscales: controlled-uncontrolled (seven items), social-non-social (eight items), dependent-independent (six items), and hypomanic-depressive (four items) trait (Öğretir Özçelik, 2004).

In controlled-uncontrolled subscale, the conflict between the id and super-ego within himself is revealed and how the person affects the environment is evaluated. In social-non-social subscale, how the one perceives his/her relationships with others. In dependent-independent subscale, one's tendencies towards aggression, neuroticism or passiveness are evaluated. In hypomanic-depressive subscale, it is focused on whether the one directs her/his aggression towards others or towards herself/himself.

For reliability and validity studies, 4168 participants completed the test in which test-retest (three week later) and Cronbach alpha were found as .82 and .72 respectively. Cronbach alpha of subscales was found as .61 (controlled-uncontrolled subscale), .64 (social-non-social subscale), .49 (dependent-independent subscale) and .40 (hypomanic-depressive subscale). In this study, Cronbach alpha was found as .63 (controlled-uncontrolled subscale), .70 (social-non-social subscale), .47 (dependent-independent subscale), and .42 (hypomanic-depressive subscale). It is a 7-Likert type and a self-report about how one sees herself/himself and feels. If one thinks that compared to other people's feelings, his/her feelings do not differ, one marks "0". If the feeling is too strong, mark the right 3, and contrary if the feeling is too weak, mark the left 3. The maximum score for this scale was 168 and the minimum score was 24 (Öğretir Özçelik, 2004).

#### **Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)**

The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) is developed by Watson, Clark, and Tellegen (1998) and is composed of two subscales. Each subscale has ten mood-related adjectives. The positive affect subscale measures being active, alert, attentive, determined, enthusiastic, excited, inspired, interested, proud, and strong. The negative affect subscale measures being afraid, ashamed, distressed, guilty, hostile, irritable, jittery, nervous, scared, and upset. PANAS is a Likert scale of 5 points in which the participants were asked to report their feelings in the last two weeks. In each

subscale, high score represents the experience of affect, while the low scores correspond to the lack of that feeling. For each subscale, the maximum score is 50, whereas the minimum is 10.

The adaptation of the PANAS into Turkish is conducted by Gençöz (2000) who found factor loadings for PA and NA changing between .46-.76 and .48 and .74 respectively. Also, the internal consistency for PA and NA was .86 and .83; test-retest reliability (three week later) was .54 and .40 respectively. In this study, the internal consistency for PA and NA was found as .81 and .83 respectively.

### Data Procedure and Analysis

After the study was approved by the institutional review board, the researchers got in contact with the departments at Gazi University. The researchers visited the departments and asked University professors for leaving 30 min at the beginning or end of their lectures to collect the data. The purpose of the study was explained to the students, and they were told that participation is voluntary and anonymous, and confidentiality was guaranteed.

For data analysis, IBM® SPSS Version 24 software is utilized. To run the parametric tests, the normal distribution of the data was investigated. Skewness and kurtosis values of scales ranged from -1 to +1. Along with these values, descriptive analysis was performed to examine the demographic information of university students. The means, standard deviation, skewness, and kurtosis values are presented in Table 2. Then, for the main purpose of the research, independent t-test, ANOVA, Pearson correlation coefficient, and regression analysis are employed to investigate relationships between variables.

**Table 2.** Descriptive Statistics and Correlations

Variable	Variable rank	M	SD	Skewness	Kurtosis
Positive Affect	10-50	31.77	7.45	-.084	-.325
Negative Affect	10-50	23.11	8.06	.465	-.509
Controlled	7-49	31.22	5.46	.539	.092
Uncontrolled	7-49	31.22	5.46	.539	.092
Social Nonsocial	8-56	24.63	8.30	.429	.218
Dependent	6-42	21.56	5.84	.134	.218
Independent	6-42	21.56	5.84	.134	.218
Hypomanic-Depressive	4-28	17.18	4.58	-.089	-.297

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). \*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As can be seen from Table 2, the mean scores of PA, NA, CU, SN, DI, and HD were 31.7, 23.1, 31.2, 24.6, 21.5, and 17.1. To explain these findings shortly, it can be stated that for PA and NA, min 10 and max 50 could be obtained for each scale. Thus, the sample seems to have an above average PA level and below average NA level as in other studies (Erus et al., 2019; Öztekin & Tezer, 2009; Yüceant et al., 2019). On the other hand, for Social-nonsocial trait is close to the average level, and Controlled-uncontrolled, Dependent-independent, and Hypomanic-depressive trait mean values are above the average level.

## Results

The second problem of the research was to study the personality traits and positive and negative affect of university students regarding their gender, age and department. According to this, independent t test analysis is performed to examine participants' gender and age effect on their personality traits and positive and negative affect. The results are presented in the table 3 and 4 below.

**Table 3.** Independent T Test outcome of Giessen Test Self-Form and PANAS Depending on Gender

Variables	Gender	n	Mean	Standard Deviation	t	p
<b>Positive Affect</b>	Female	254	3.136	.748	.029	.865
	Male	246	3.220	.740		
<b>Negative Affect</b>	Female	254	2.257	7.618	2.724	.099
	Male	246	2.365	8.485		
<b>Controlled</b>	Female	254	2.863	1.025	.125	.724
	Male	246	3.030	.998		
<b>Social</b>	Female	254	2.840	.997	.015	.904
	Male	246	3.326	1.021		
<b>Dependent</b>	Female	254	3.577	1.033	3.738	.054
	Male	246	3.609	.9115		
<b>Hypomanic-Depressive</b>	Female	254	4.379	1.150	.001	.973
	Male	246	4.210	1.138		

As it can be inferred from the Table 3, the results of the independent t-test analysis showed that there is no statistically significant difference between males and females regarding their personality traits and positive and negative affect. In other words, males' personality traits and positive and negative affect did not differ from females' personality traits and positive and negative affect.

**Table 4.** Independent T Test outcome of Giessen Test Self Form and PANAS Depending on Age

Variables	Age	n	Mean	Standard Deviation	t	p
<b>Positive Affect</b>	Below 20	229	3.331	.742	.858	.355
	Above 20	271	3.047	.723		
<b>Negative Affect</b>	Below 20	229	2.079	.708	8.403	<b>.004</b>
	Above 20	271	2.506	.833		
<b>Controlled</b>	Below 20	229	2.908	.966	2.190	.140
	Above 20	271	2.976	1.054		
<b>Social</b>	Below 20	229	3.100	1.068	2.458	.118
	Above 20	271	3.061	1.012		
<b>Dependent</b>	Below 20	229	3.549	.922	3.148	.077
	Above 20	271	3.630	1.016		
<b>Hypomanic-Depressive</b>	Below 20	229	4.229	1.153	.038	.845
	Above 20	271	4.353	1.139		

As the table 4 indicates, the results of the independent t-test analysis indicated that there is a statistically significant difference between the participants who are below 20 years old and the

participants who are above 20 years old depending on their negative affect ( $t(498) = -6,098, p = 0.004$ ). In other words, participants who are above 20 years old tend to be more negative concerning participants who are below 20 years old. Nonetheless, age-related differences did not be found in other variables.

Another test which is one-way ANOVA test was conducted to compare the effect of participants' departments on their personality traits and positive and negative affect. The results are displayed in the following table.

**Table 5.** Descriptive Statistics and One way ANOVA Outcomes Regarding Participants' Department

Variables	Groups	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum	F	p
NA	Social	92	2.279	8.292	.086	1.00	4.90	11.203	.000
	Science	46	2.941	8.918	.131	1.30	4.40		
	Health	47	2.157	7.485	.109	1.00	4.00		
	Education	315	2.251	7.570	.042	1.00	4.60		
	Total	500	2.311	8.066	.036	1.00	4.90		
DI	Social	92	3.757	.951	.099	1.00	5.67	4.676	.003
	Science	46	3.800	.641	.094	2.17	5.33		
	Health	47	3.883	.858	.125	1.50	5.17		
	Education	315	3.472	1.018	.057	1.17	6.83		
	Total	500	3.593	.974	.043	1.00	6.83		

An analysis of variance showed that the effect of the department was significant on negative affect  $F(3,496) = 11,203, p = 0.000$  and on the dependent independent trait  $F(3,496) = 4,676, p = 0.003$ . In addition, there was no statistically significant difference between departments and other variables that are positive affect, controlled uncontrolled, social nonsocial, and hypomanic-depressive traits. As seen in the table 5, participants studied at science-related departments are more prone to negativity than those from the other departments. Also, participants studied at health-related departments are more inclined to show dependent traits than those from the other departments.

**Table 6.** Pearson Correlation Coefficient between Measures of Giessen Test Self-Form and PANAS

Variable	PA	NA	CU	SN	DI
<b>Positive Affect</b>					
<b>Negative Affect</b>	-.240**				
<b>Controlled</b>					
<b>Uncontrolled</b>	-.310**	.211**			
<b>Social</b>					
<b>Nonsocial</b>	-.197**	.112*	.382**		
<b>Dependent</b>					
<b>Independent</b>	-.129**	.064	.032	.054	
<b>Hypomanic-Depressive</b>	-.095*	.169**	.110*	.199**	.100*

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). \*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Note. PA: Positive Affect; NA: Negative Affect; CU: Controlled Uncontrolled; SN: Social Nonsocial; DI: Dependent Independent; HD: Hypomanic-Depressive.

The correlation coefficient is a measure of the relationship between variables, which values change from 1 to -1. If the value is between .10 to .39, it indicates a weak correlation (Dancey and Reidy



2007). In this study, correlation coefficients among the variables varied between -.31 and .38 in the total sample. The highest negative correlation was observed between positive affect and controlled/uncontrolled traits (-.31). The highest positive correlation was observed between controlled/uncontrolled and social/unsocial traits (.38). In other words, the results indicate that there was a weak relationship between personality traits and positive and negative affect.

**Table 7.** Regression Analysis between Measures of Giessen Test Self-Form and PANAS

Predictors	Dependent variable	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R Square	t	F	df	p	p
CU	PA	.344 <sup>b</sup>	.118	.111	-5.958	16.602	4	.000 <sup>b</sup>	.000
SN					-1.702				.089
DI					-2.649				.008
HD					-.894				.372
CU	NA	.261 <sup>b</sup>	.068	.060	4.063	9.020	4	.000 <sup>b</sup>	.000
SN					.169				.866
DI					.992				.322
HD					3.192				.002

b. Predictors: (Constant), CU, SN, DI, HD

A regression analysis was performed to determine whether personality traits could predict the university students' positive and negative affect. The results revealed that personality traits explained 11% of the variance in positive affect ( $R^2=0.11$ ,  $p<0.000$ ) and 0.6% in negative affect ( $R^2=0.06$ ,  $p<0.000$ ).

## Discussion

The results showed that the sample seems to have an above average PA level and below average NA level as in other studies (Erus et al., 2019; Kapikiran, 2012; Öztekin & Tezer, 2009; Yüceant et al., 2019). The level of positive and negative affect may differ concerning nationality. For example, it is found out that the Swedish sample of university students seemed more positive rather than be negative on the other hand; the Iranian sample of university students seemed more negative rather than be positive (Kormi-Nouri et al., 2013). In other nationality-based studies, Western and Asian cultures differed considering positive affect and resembled in terms of negative affect (Miyamoto et al., 2010; Uchida & Kitayama, 2009).

Other than nationality, gender is a study topic for positive and negative affect. The results showed that males' positive and negative affect did not differ from females' positive and negative affect as in the literature (Kuyumcu & Kabasakaloğlu, 2018; Öztekin & Tezer, 2009; Sapancı & Bahtiyar, 2018; Yüceant et al., 2019). Contrary to this study, in some studies males found to have a higher level of positive affect (Erus et al., 2019; Kuyumcu et al., 2019; Simon, & Nath, 2004). It was assumed that household income decreases the gender differences (Simon, & Nath, 2004). In addition, the results showed that participants studied at science-related departments are more prone to negativity than those from the other departments. The other studies examining department-related positive and negative affect levels found different results. For example, participants studied at the department of architecture had more negative affect regarding other departments (Erus et al., 2019). It was explained that heavy workloads of curriculum and so its effect on social life may increase negative effect. Curriculum differences may have an important role in students' life.

Furthermore, age is an important variable for positive and negative affect. It was found that participants who are above 20 years old tend to be more negative concerning participants who are below 20 years old. Nonetheless, age-related differences did not be found in other variables. In literature, big age differences are examined. The older and higher educated people were found to have more positive affect. Contrary, the younger and low educated people were found to have more negative affect (Simon, & Nath, 2004). In this study, university students above 20 years old may have concerns for the future so that their negative affect is higher than younger ones. After graduation from the university, there are some cultural expectations from these emerging adults. These expectations can be a decision of existing relationships whether they will marry or not and finding a job so that they can live independently (Roisman et al., 2004).

When it comes to the relationship between positive and negative affect and personality, the results indicated that there was a weak relationship. Moreover, regression analysis revealed that personality traits explained 11% of the variance in positive affect and 0.6% in negative affect. In other words, positive and negative affect were not differed by personality traits. Studies have found that big five personality traits can explain %48 of the variance in positive affect. Consistent with this research, big five personality traits could not explain the variance in negative affect. Also, personality traits have a significant effect on positive and negative affect. (Korkmaz, & Çetinkaya, 2021). In relation to personality traits, life positions were found to be determinant for positive and negative affect. The university students who have I am Ok, You are Ok life positions have more positive affect. Nonetheless, the university students who have I am not Ok, You are not Ok life positions, have more negative affect. In other words, the people who tend to be depression have more negative affect (Özpolat et al., 2013). Inconsistency with early studies can be a result of social desirability.

The distribution of university students among personality traits were varied. The students showed social traits that are having fun about being with others, showing compassion and being creative. Moreover, the participants were found to be controlled traits which is having self-control, being cautious about spending money, and being neat. Also, students showed dependent traits that is being patient, adaptable, affiliating with others, and not liking to command. Students showed depressive traits which means criticizing himself/herself, choosing to be dependent to others, having fears, and keeping angry feelings inside. When examining the variables effect on personality traits, it was found that males' personality traits did not differ from females' personality traits. On the other hand, Kuru and Baştuğ (2008) found significant gender differences between 40 males' and 80 females' personality traits. Male footballers perceived themselves as uncontrolled and nonsocial, whereas females perceived themselves as controlled and social. In this study, the sample size may have minimized gender differences.

The only significant effect was found on the variable of studying at health-related departments. Participants studied in health-related departments are more inclined to show dependent traits than those from the other departments. The results were consistent with senior students but not with the freshmen students. Freshmen students were found to be uncontrolled, social, and independent. The differences were explained by university entrance exam and social factors (Turan et al., 2021). Moreover, Altunay and Öz (2006) found that students from nursing departments were social, controlled and depressive which is consistent with the results. However, about dependent-independent trait, students studied at health-related departments were found dependent contrary to Altunay and Öz's study (2006). Nursing students showed independent trait that having a hard time to establish relationships,

frequently arguing with others and being good at role playing. The contrary results may be derived from department-based differences.

### Recommendations

This study is limited to a sample of university students. For this reason, the results cannot be generalized for different age groups. Future research should examine whether different age groups have different features in terms of personality traits, positive and negative emotions, and their relationship with each other. Moreover, the levels of anxiety, depression, and other kinds of psychological problems can be examined as a controlled variable.

Interventions that can be aimed at increasing university students' personal resources and self-awareness so that their well-being can be supported. Furthermore, from the perspective of positive psychology, considering the importance of positive emotions and character strengths for human wellbeing, the relationship between character strengths and positive and negative affect can be examined.

While this research sheds light on university students' self-reports of personality traits and their positive and negative affect today, there is still much to be learned about personality and emotion.

### References

- Altunay, A. & Öz, F. (2006). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik kavramı [Self-concept of students from school of nursing]. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 46–59. [https://hacettepehemsirelikdergisi.org/pdf/pdf\\_HHD\\_19.pdf](https://hacettepehemsirelikdergisi.org/pdf/pdf_HHD_19.pdf)
- Baranczuk, U. (2019). The five-factor model of personality and emotion regulation: A metaanalysis. *Personality and Individual Differences*, 139, 217–227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.025>
- Buecker, S., Maes, M., Denissen, J. J. A., & Luhmann, M. (2020). Loneliness and the big five personality traits: A meta-analysis. *European Journal of Personality*, 34(1), 8–28. <https://doi.org/10.1002/per.2229>
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* [Personality] (İ.D. Ergüvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8<sup>th</sup> ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Curun, F., Tangör, B. B., & Kaya, E. Ç. (2020). Olumlu/olumsuz duygulanım ve özgün kişilik: duygu düzenleme güçlüklerinin aracı rolü [Positive/negative affectivity and authentic personality: the mediator role of emotion regulation difficulties]. *Psikoloji Çalışmaları*, 40(2), 599–623. <https://doi.org/10.26650/SP2020-0022>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics without maths for psychology*. Prentice Hall: Pearson Education Limited.
- Donovan, R., Johnson, A., deRoiste, A. & O'Reilly, R. (2020). *Quantifying the Links Between Personality Sub-Traits and the Basic Emotions*. In Computational Science and Its Applications – ICCSA 2020 (pp. 521–537). International Publishing, Cham, conference paper, [https://doi.org/10.1007/978-3-030-58802-1\\_37](https://doi.org/10.1007/978-3-030-58802-1_37)
- Erus, S. M., Zeren, Ş. G., Amanvermez, Y. & Buruk Genç, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları, pozitif ve negatif duyguları: İstanbul'da bir devlet üniversitesinde profil çalışması [Examining life satisfaction, positive and negative affects in university students: a profile study]. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 563–595.

- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fredrickson BL, & Joiner T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172–175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In P. Devine, & A. Plant (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 1-53). San Diego, CA: Academic Press.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 365–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- Gençöz (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Gerring, R. J. (2012). *Psychology and life* (20<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson.
- Gil, K. M., Carson, J. W., Porter, L. S., Scipio, C., Bediako, S.M., & Orringer E. (2004). Daily mood and stress predict pain, health care use, and work activity in African American adults with sickle-cell disease. *Health Psychology*, 23, 267–274. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.23.3.267>
- Gray, P. & Bjorklund D. F. (2014). *Psychology* (7<sup>th</sup> ed.). New York: Worth Publishers.
- Harley, J. M., Carter, C. C., Papaionnou, N., Bouchet, F., Landis, R. S., Azevedo, R., & Karabachian, L. (2015). *Examining the predictive relationship between personality and emotion traits and learners' agent-direct emotions*. In International Conference on Artificial Intelligence in Education (pp. 145–154). Springer, Cham. conference paper, [https://doi.org/10.1007/978-3-319-19773-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-19773-9_15)
- Kapikiran, N.A. (2012). Positive and negative affectivity as mediator and moderator of the relationship between optimism and life satisfaction in Turkish university students. *Social Indicators Research*, 106, 333–345 <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9807-8>
- Kennett, D. J. & Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: an integrated approach. *Educational Psychology*, 26(3), 441-457. <https://doi.org/10.1080/01443410500342062>
- Korkmaz, F. & Çetinkaya, F. (2021). Kişilik özelliklerinin pozitif ve negatif duygular üzerine etkisinin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi [Examining the effects of personality traits on positive and negative affect by structural equation modeling]. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 774-790. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.846125>
- Kormi-Nouri, R., Farahani, M., & Trost, K. (2013) The role of positive and negative affect on well-being amongst Swedish and Iranian university students, *The Journal of Positive Psychology*, 8(5), 435-443, <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.823511>
- Kuru, E. & Baştuğ, G. (2008). Futbolcuların kişilik özellikleri ve bedenlerini algılama düzeylerinin incelenmesi [The research of the level of male and female footballers perceiving their own characteristic features and bodies]. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2) 95-10. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000094](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000094)
- Kuyumcu, B., Güven, M., & İnceman Kara, F. (2019). Türk ve Amerikan üniversite öğrencilerinin duygularını tanıma ve ifade etme zorluğunun pozitif-negatif duygu durumlarını yordama gücü [The relationship between difficulty identifying and describing emotions and positive-negative affect among Turkish and American university students]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 451-482. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/46427/583263>
- Kuyumcu, B. & Kabasakaloğlu, A. (2018). Otantik olmanın duyusal iyi oluşu (pozitif-negatif duygu durumu) yordama gücü: Türk ve İngiliz üniversite öğrencileri arasında otantik olma ve pozitif-

- negatif duyu durumu [The predictive power of authenticity on emotional well-being (positive-negative affect): authenticity and positive-negative affect among Turkish and English university students]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 184-193. <https://dergipark.org.tr/pub/higheredusci/issue/61495/918301>
- Larsen, R. J., Buss, D. M., King, D. B., & Ensley, C. E. (2020). *Personality psychology: domains of knowledge about human nature* (2<sup>nd</sup> ed.). Toronto: McHill Education.
- Levy, B. R., Slade, M. D., Kunkel, S. R., & Kasl, S.V. (2002). Longevity increased by positive self-perceptions of aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 261-270. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.2.261>
- Miyamoto, Y., Uchida, Y., & Ellsworth, P. C. (2010). Culture and mixed emotions: Co-occurrence of positive and negative emotions in Japan and the United States. *Emotion*, 10, 404-415. <https://doi.org/10.1037/a0018430>
- O'Malley, M. N., & Gillette, C. S. (1984). Exploring the relations between traits and emotions. *Journal of Personality*, 52(3), 274-284. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1984.tb00882x>
- Öğretir Özçelik, A. D. (2017). The analysis of positive psychology training programme on Turkish mothers' perceptions on their personality with the Giessen test. In I. Koleva & G. Duman (Eds.), *Educational Research and Practice* (pp. 283-291). St. Kliment Ohridski University Press.
- Öğretir Özçelik, A. D. (2004). *Pozitif düşünmeye dayalı grup eğitimi programının annelerin benlik algısı, eşlerine ve çocuklarına yönelik tutumları ile kendini denetleme becerisi ve otomatik düşünceleri üzerine etkisi* [The effect of group training program based on positive thinking upon mothers' perception of ego, attitudes toward their children, spouses ability of self-control and automatic thoughts]. Doctoral Dissertation, University of Ankara.
- Özdoğan, B. (1990). Giessen-Test (GT). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 643-654. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001411](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001411)
- Özpolat, A. R., İşgör, İ., Y., & Akbaba, S. (2013). Analysis of the relation between university students' life positions and their positive-negative affectivity. *Journal of Studies in Social Sciences*, 5(1), 135-145. <https://www.infinitypress.info/index.php/jsss/article/view/329>
- Öztekin, C. & Tezer, E. (2009). The role of sense of coherence and physical activity in positive and negative affect of Turkish Adolescents. *Adolescence*, 44(174), 422-432. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/role-sense-coherence-physical-activity-positive/docview/195940179/se-2>
- Sapancı, A. & Bahtiyar, M. (2018). Adil dünya inancı, sürekli umut, pozitif ve negatif duyu durumu ve sosyal yaşamda anlami yordama gücü [The predictive power of just in world belief, hope, positive and negative affect, perceived social support for meaning in life]. *Turkish Studies*, 13(19), 1537-1549. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14075>.
- Reisenzein, R. Hildebrant, A. & Weber, H. (2020). Personality and emotion. In P. J. Corr & G. Matthews (Eds). *The Cambridge Handbook of personality* (2<sup>nd</sup> ed.). (pp. 81-99). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roisman, G., Masten, A., Coatsworth, J., & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development*, 75, 123-133. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00658.x>
- Sarıcı-Bulut, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve ben durumları arasındaki ilişkiler [Relationships between the levels of learned resourcefulness and ego states of university students]. *Turkish Studies*, 13(19), 1551-1565. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13899>

- Simon, R. W. & Nath, L. E. (2004). Gender and emotion in the United States: do men and women differ in self-reports of feelings and expressive behavior. *American Journal of Sociology*, 109(5), 1137-1176. <https://doi.org/10.1086/382111>
- Turan, N., Ancel, G., & Canbulat, Ş. (2021). Öğrenci hemşirelerin kendini tanıma ve karşılıklı bağımlılık durumlarının incelenmesi [Examination of student nurses' self-recognition and codependence]. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 21(1), 35-42. <https://hdl.handle.net/20.500.14065/2171>
- Uchida, Y., & Kitayama, S. (2009). Happiness and unhappiness in east and west: Themes and variations. *Emotion*, 9, 441-456. <https://doi.org/10.1037/a0015634>
- Yüceant, M, Ünlü, H. & Balanlı, O. F. (2019). Üniversitelerin spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin pozitif ve negatif duygularının farklı değişkenler açısından incelenmesi [Analysis of positive and negative emotions of students studying in sports management department of universities in terms of different variables]. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 69-80. <https://doi.org/10.17155/omuspd.427243>
- Wade, C & Tavris, C. (2017). *Psychology* (12<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson.

### **Author Contribution Statement**

In this study, the authors' contributions to the research process are equal.

### **Acknowledgement**

This study has not received any financial support from any institution or organization

### **Conflict of Interest**

There is no conflict of interest

### **Ethical Statement**

This study was carried out in accordance with the approval of Gazi University Institute of Educational Sciences Ethics Commission dated 10.05.2022 and numbered 09.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 11 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 14-35 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/ etad.1533551.

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Programının Geliştirilmesi\*

Developing a Professional Development Program on the Ethics of Care for Teachers

Mert Özden, Oktay Akbaş

### ÖZ

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin bakım etiğine yönelik eğitim ihtiyacını belirlemek ve bu doğrultuda Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı geliştirmektir. Nitel yöntemlerden durum çalışması modeli kullanılmış, veriler öğretmenler ve alan uzmanlarından yarı yapılandırılmış görüşme ve açık uçlu sorularla toplanarak tematik analizle açıklanmıştır. Sonuçlar model olma, diyalog, uygulama, onaylama boyutlarında incelenmiştir. Model olma boyutunda öğretmenler, yaşantısıyla örnek olmayı ve şefkatli akademik desteği önemsemektedir. Bazı öğretmenler diyalog için vakit ayırdığını, bazıları ise vakit bulamadığını belirtmiştir. Uygulama boyutunda, topluma hizmet etmeye ve iş birliğiyle öğrenme faaliyetlerini planlamaya vurgu yapılmıştır. Onaylama boyutunda ise çaba ve ahlaki kararların onaylanmasının önemli olduğu görülmektedir. Ancak ders ve iş yükü nedeniyle onaylamayı sık kullanamadıklarını ifade edenler de olmuştur. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin bakım odaklı yeterliklerini geliştirmeye yönelik olarak 20 saatlik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı hazırlanmıştır.

### ABSTRACT

The aim of the research is to identify teachers' training needs regarding the ethics of care and to develop a Professional Development Program Draft in Care Ethics based on these needs. The research employs a qualitative case study model, with data collected from teachers and field experts through semi-structured interviews and open-ended questions, analyzed using thematic analysis. The findings are examined under the dimensions of role modeling, dialogue, practice, and confirmation. In the role modeling dimension, teachers emphasized the importance of being an example through their actions and providing compassionate academic support. Some teachers stated that they allocate time for mutual dialogue, while others mentioned difficulties due to time constraints. In the practice dimension, emphasis was placed on serving the community and planning learning activities in a collaborative manner. In the affirmation dimension, recognizing effort and moral decisions was highlighted as significant. However, similar to the dialogue and practice dimensions, some teachers reported that heavy workload and teaching duties hinder their ability to frequently employ affirmation. Based on these findings, a 20-hour Ethics of Care Professional Development Program Draft in Care Ethics was prepared.

### Yazar Bilgileri

Mert Özden

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye  
[mertozdenn38@gmail.com](mailto:mertozdenn38@gmail.com)

Oktay Akbaş

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye  
[oktayakbas@gazi.edu.tr](mailto:oktayakbas@gazi.edu.tr)

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Bakım etiği  
Değerler eğitimi  
Mesleki gelişim programı  
Bakım etiği mesleki gelişim programı

#### Keywords

Ethics of care  
Values education  
Professional development program  
Ethics of care professional development program

#### Makale Geçmişi

Geliş: 15/08/2024

Düzeltilme: 10/11/2024

Kabul: 02/12/2024

**Atıf için:** Özden, M. ve Akbaş, O. (2024). Öğretmenlere yönelik bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesi. *JRES*, 11(2), 14-35. <https://doi.org/10.51725/ etad.1533551>.

**Etik Bildirim:** Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi Etik Kurulu'nun 18/10/2022 tarihli 09 nolu oturumu onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

\* Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesi "Eğitim Programları ve Öğretim" Ana Bilim Dalı lisansüstü programında yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Giriş

Bakım, kelimenin tam anlamıyla “başkasını önemseyerek iyi bir davranışta bulunmak” anlamına gelir (Teven ve McCroskey, 1997). Bakım, bakım eylemini ve ciddi zihinsel dikkati içermektedir. Ayrıca bakım kelimesi, bağlamına göre "bir şeye ya da bir kişiye karşı duyulan ilgi ve alaka", "birine veya bir şeye dikkat etmek", "birine bir şey sağlamak ve ilgilenmek" ve bir şeyle uğraşmak" anlamında kullanılır (Dombaycı, Demir, Tarhan ve Bacanlı, 2011). İnsanın doğasında ve yaşantısının tüm anlarında bakım vardır. Yaşantı boyunca rastlanabilecek olan bakım görme-gösterme süreci; düzenli bir ilişki hâli gerektirdiğinden güven, dürüstlük, alçak gönüllülük gibi birçok ilişkisel değeri barındırır (Mayeroff, 1971). Noddings'e (2021) göre ilişkisel yanıtlarımızın doğasına verdiğimiz önem, etik yaşamın köklerinde saklıdır. Bu açıdan bakım ilişkisi önemsemeyi, ilgi görme/göstermeyi, duyarlı olmayı ve karşısındaki gelişimini gözetmeyi savunur. Milton Mayeroff, Carol Gilligan ve Nel Noddings'in öncülüğünü yaptığı bakım etiği, ahlaki gelişime dair yeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Mutlu, 2017). Bakım etiği, ilişkileri ve bu ilişkilerin doğurduğu karşılıklı sorumluluğu temel alarak eğitim yaşantılarında etik yaklaşımın önemini vurgular. Türkçe eğitim bilimleri literatürü incelendiğinde “*ethics of care*” kavramının karşılığı için ilgi etiği (Mutlu, 2017; Mutlu, 2018), özen etiği (Altıntaş, 2014; Deniz ve Dombaycı, 2020; Deniz, 2022), ilgi/özen/bakım teorisi (Taşkaya, 2021, 2023), bakım/özen etiği (Çelik, 2016), önemseme etiği (Haynes, 2014), bakım etiği (Noddings, 2020), duyarlılık etiği (Noddings, 2021) kullanımları görülmüştür. Bu çalışmada “*ethics of care*” kavramının karşılığı olarak bakım etiği kavramı tercih edilmiştir. Bunun temel sebebi bakımın ilgi, önemseme, duyarlılık, özen, ihtimam gibi kavramları da içeren bir süreç olması ve karşısındaki yaşantısını iyileştirme anlamında daha derin bir duyarlılık taşımasıdır.

Literatürde bakım etiği (*ethics of care*) kavramına ek olarak bakım pedagojisi (*caring pedagogy*), bakım kuramı (*care theory*) kavramları da bulunmaktadır. Bakım etiğinin odak noktası Held'e (2006) göre sorumluluğu üstlenilmiş olan öteki kişilerin ihtiyaçlarına önem gösterme ve bu ihtiyaçları karşılamadaki zorlu ahlaki göreve yoğunlaşmadır. Bakım etiği, başkalarına özen göstermeyi ahlaki bir sorumluluk olarak kabul eder. Bakım teorisi (*care theory*) kavramı, Engster'e (2005) göre tüm insanların temel yaşantı ve gelişme için ihtiyaç duyduğu bakım alma-verme sürecinin bir iyilik hâli olarak kabul edildiği, yükümlülüklerimizi özerk eylemlerden ziyade ortak bağımlılığımıza yönelten bir kavramdır. Ayrıca bu kavram bakım teorisi bağlamında gelişimi, bakım verenle kurulan bağlılık ilişkisiyle birlikte sosyal-duygusal aidiyeti (Breger, 1974) ve toplumsal bağımlılığa dair farkındalığı içerir. Bakım pedagojisinin (*caring pedagogy*) duyarlılıkla ilgili boyutları; öğrenci merkezli öğrenme ortamı ve ilişkileri merkeze alan öğretim sanatıdır (Duffy, 2018). Motta ve Bennett (2018) ise bakım pedagojisi kavramının, bilginin birlikte yaratılması için birbirine zaman ayırmayı içerdiğini ayrıca öğretim kadrosunun tüm öğrencileri ve onların farklı öğrenme ihtiyaçlarını kucakladığını eklemiştir. Bakıma ilişkin anlayışların kişilerarası şefkatli ilişkiyi, kültürel açıdan duyarlılığı, insanların güçlü yanlarını vurgulamayı ve erişilebilir öğrenme alanları ile kapsayıcı öğretim uygulamalarını kapsadığı söylenebilir (Christopher, de Tantillo ve Watson, 2020). Bakım etiği ilişkiseldir, buna göre insanlarla ilişkiler görevden daha önemlidir (De Arriba-Rivas ve Ibáñez-Ruiz del Portal, 2023). Bakım etiği perspektifinden bakıldığında öğretim görevini yerine getirme ile bakım ilişkisine vakit ayrılması arasında denge kurulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bakım etiği perspektifinde ahlaki eğitim; örnek olma, diyalog, uygulama ve onaylama olarak isimlendirilen dört bileşenden oluşur (Noddings, 1984). Örnek olma aşamasında çocuğun etrafındaki olay, olgu ve kişileri gözlemleyerek çıkardığı sonuçlar aracılığıyla ahlaki benlik kurduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle öğrenciyi bakıma dair yalnızca okuma metinleri vermek yerine ona



şefkat göstermek ve bakım ilişkileri için örnek olmak gerekir (Noddings, 2020). Bu örnek olma, samimi ve kendiliğinden olmalı, zorlama içermemelidir. Diyalog, birbirimizle bakım ilişkileri geliştirme ve sürdürme noktasında bir temel oluşturarak bizi birbirimize bağlar (Noddings, 2012). Noddings (2021), sınıf ortamındaki iletişimden şu şekilde bahseder:

*“Maalesef, sınıflarda çok az iletişim kurulur. Sınıftaki tipik bir konuşma örneği şu şekildedir: Öğretmenin açıklama ve çıkarımı, öğrencinin cevabı, öğretmenin değerlendirmesi. Sonra, öğretmen başka birine geçer ve öğrenci o ders saati içerisinde kendi sırasını savdığı için rahatlar ve başka şeyler düşünmeye döner.”*

Samimi diyalog ortamı, okul bağlamında sınırları çizilmiş olan öğretmen ve öğrenci görevlerini katılaştırmak yerine birbirini anlamlandırma sürecini besler. Sınıf, birkaç kez yapılan hatayı açıklığa kavuşturmak için hatanın yanlış bir şey olmadığını bilincinde bir araya gelerek diyalog kuruyorsa bu sınıftakiler yalnızca eğitim programı konusunu anlamakla kalmaz, birbirini de anlar (Noddings, 2012). Hata ile birlikte haklılık-haksızlık gibi temaların konuşulması da bakım etiğinde önemli bir yer tutar. Okul yaşantılarında bir çocuğun bir güven aracı olarak öğretmenden hayata dair bilgi ve deneyim toplaması, samimi diyalog aracılığıyla gerçekleşebilir. Zor yaşantıya sahip olan risk grubundaki bir çocuk için diyalog, diğerleri tarafından anlaşılmasıyla birlikte içsel anlamlandırma sürecine de katkı sağlayabilir. Diyalog, bakım gösteren ve gösterilen ilişkisinde tarafları birbirine bağlayarak ilişkiye dair duyarlılığı arttırır (Noddings, 2021).

Uygulama bileşeni, bakım ilişkilerinin uygulamaya geçirilerek genişletilmesini önerir. Çocukların duyarlılık oluşturma süreci yalnızca sınıf ortamında kalmamalıdır. Okuldan tüm yaşantı alanlarına doğru genişleyen bir duyarlılaşma çevresi oluşturulmalıdır. Bu genişleyen çevre, öğrencilerin bakım etiği çıraklığı yapmalarını sağlamalıdır (Noddings, 1984). Uygulama aşamasında hayvanat bahçeleri gibi hayvanların eğlence sektöründe kullanıldığı alanları gezmek yerine, bir hayvanın bakımını üstlenmek duyarlılık oluşturma noktasında daha faydalı olabilir (Deniz, 2022). Dewey (2022), bakım ve duyarlılık davranışlarının çocuğun doğasında olduğunu belirtir (s. 26):

*“Çocuk, uğraşma, yapma ve hizmet etme doğal arzularıyla dünyaya gelmiştir. Bu eğilimler kullanılmadığında, başka güdülerin bu eğilimin yerini aldığı koşullarda sosyal ruh zarar görür.”*

Kendi benliğini paylaşma ve ötekine yardım etme güdüsüyle başkasına dair sorumlulukları üstlenen çocuğun öz saygı gelişimi desteklenir. Bir hayvanın/canlının bakımını üstlenmek, yaşlılara yardım etmek, evdeki temizlikte veya yemek yapmada görev almak; herhangi bir meslekte yardım/bakım veren olmak öğrencilerin bakım çıraklığı yapmasına örnek olarak gösterilebilir. Yaşça büyük çocukların, küçük çocuklarla etkileşim kurma imkânına sahip olmaları, onları kendi çocukluklarını ve hayatlarına yön veren özel ilişkileri düşünme noktasında teşvik eder (Noddings, 2021). Sınıf içindeki iş birliği çalışması sürecinde öncelikli amacın karşılıklı yardımlaşma, birbirini anlama, paylaşma ve destek olma olduğunu öğrencilerine ifade eden öğretmen, uygulama için fırsat oluşturabilir. Bakım açısından ahlaki eğitimin dördüncü ögesi onaylamadır. Bir kişiyi onaylamak, o kişinin üstün yanlarını fark etmek ve gelişimini teşvik etmektir (Noddings, 2005). Onaylama süreci bir öğretmenin, öğrencisinin yaşantısına duyarlı olmasını, aileden gelen arka planını bilmesini, onunla diyalog kurarak ilgi ve ihtiyaçlarına özenli yaklaşmasını, öğrencisinin davranışlarındaki iyi olanı görmesini ve bunu teşvik etme yolculuğunda gönüllü olmasını içerir. Bu ilişkide öğrencinin uygunsuz davranışını fark ettikten sonra, örnek olarak kopya veren bir öğrenci ile karşılaştığında öğrenciye "Arkadaşlarına yardım etmek istediğini biliyorum." şeklinde ifade etmek gibi, en iyi neden atfedilmelidir (Noddings, 2012). Ancak, bu durumun eğitimciler adına öğrencilerin hatalarını örtbas etme düşüncesine dönüşmemesi için dikkatli olmak gerekir (Eken, 2017). Onaylama davranışının

karşısındaki zor yaşantılarını onaylamayı da içermesi, sınıf ortamındaki ilişkileri etik düzlemde düşünmeye ve şartları iyileştirme çabasında olmaya katkı sağlar.

Son yıllarda hem Türkçe hem İngilizce alan yazında bakım etiği ve bakım ahlaki hakkında çalışmaların sayısı artmıştır. Taşkaya (2023), Noddings'in bakım kuramı/etiği hakkında 2003-2013 tarihleri arasında yazılmış olan 20 makaleyi analiz ederek teorinin beş temel tema üzerinden tartışıldığını tespit etmiştir. Bu temalardan birincisi ahlaki açıdan daha güçlü bir okul kültürü inşa etmeyi inceleyen okul kültürü teması, ikincisi ev kültürünü ve alternatif seslerin duyulmasını teşvik eden kültür yoluyla öğretim/kültür aktarımı olarak öğretim teması, üçüncüsü bakım etiğinin geçerli bir ahlak kuramı olup olmadığının tartışıldığı bir kuram olarak bakım kuramı, dördüncüsü kuramın çerçevesinin tartışıldığı ahlaki eğitim teması, sonuncu tema ise bakım etiğinin temasta olduğu ilişkisel yapıyı inceleyen ilişkisel düşünme temasıdır. Robinson, Freih ve Kilgore (2020), uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin deneyimlerini inceleyerek bakım merkezli planlamaya yönelik temalar elde etmiştir. Elde edilen bulgularda model olma boyutu için eş zamanlı etkileşim fırsatları oluşturma, öğretmenin süreçte olması ve öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının önemi vurgulanırken diyalog boyutu için bire bir iletişim ve gruplar arası iletişim, öğrencinin geri bildirim alması vurgulanmıştır. Uygulama boyutu için akranlar arası destek, onaylama boyutu için kişiselleştirilmiş geri bildirim, niteliksel ve niceliksel geri bildirim ve bireysel hıza vurgu yapılmıştır.

Moen ve diğerlerinin (2020) araştırmasında sağlık ve beden eğitimi öğretmenleri ile hem görüşme yapmış hem de gözlemlerde bulunmuştur. Araştırma sonucunda duyarlılık eğitiminde başarı için öğretmenlerin, öğrencileri hakkında kişisel, sosyal ve ait olduğu grup hakkında bilgi sahibi olması, iyi ilişkiler kurmak için gereken bireysel, çevresel ve ilişkisel yönler üzerine düşünmesi ve son olarak öğretmenlerin duyarlılık göstermek için planlama yapma, bakım eylemleri gösterme ve "küçük şeylere" duyarlı olma gibi özenli öğretim stratejilerini kullanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kızılık ve Türüdü (2022), çevrim içi eğitimdeki fiziksel ayrımın, etkileşim sürecinde psikolojik ve iletişimsel bir boşluğa yol açabileceği ihtimalinden hareketle bakım uygulamalarını çalışmalarında kullanmışlardır. Onlara göre çevrim içi eğitimin doğasında var olan zorluklara rağmen bakım sağlamak mümkündür. Sonuçlar, çevrim içi derslerde öğrencilerin arkadaşlarına bakım uygulamaları yapma konusunda yardımcı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenin sıkı çalışması ve onlara yardım etme konusundaki kararlılığı öğrenciler tarafından hem takdir edilmiş hem de duyarlılık örneği olarak görülmüştür. Konuya ilişkin bir başka çalışma Villavicencio ve diğerleri (2024) tarafından yapılmıştır. Yaptıkları çalışma ile üniversite öğrencilerinin öğretmen ilgi/bakım algısını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin kendilerini değerli, anlaşılabilir, desteklenmiş hissedecekleri bir eğitim ortamı yaratmak için boyutlar ortaya çıkarılmış ve birbirleriyle nasıl etkileşime girdiği belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen ilgisini içeren gizlilik, güven, yetkinlik, farkındalık ve merhamet şeklinde isimlendirilen boyutlar oluşturulmuştur. Sonuçlarda ise öğretmen duyarlılık davranışlarının akademik yardımın ötesine geçerek ahlaki bir eylem olarak görüldüğü belirlenmiştir. Song, Luo ve Zhan (2022) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkisini, öğretmenlerinin bakım davranışlarını ve algılarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin ilgili, bakıma yönelik davranışlarının öğrencilerin konuşma eğilimlerini artırmada kritik bir işlev gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerini konuşmaya teşvik etmek için öğrencilerin ilgilerini, isteklerini ve duygularını önemsemeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Duyarlılığı ve bakımı merkeze alan eğitim araştırmalarında; öğretmenlerin öğrencileri ve çevreleri hakkında bilgi sahibi olması, küçük görünse bile öğrencilerle ilgili konulara duyarlı olması,

bakım eylemleri göstermek için plan yapması ve özenli/duyarlı öğretim stratejilerini kullanması önerilmektedir. Özellikle deneyimsiz öğretmenlerin öğrencileriyle nasıl samimi ve dostane bir bağ kuracakları konusunda duyarlılık/bakım odaklı eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Song, Luo ve Zhan (2022)). Bu nedenle öğretmenlere yönelik bir bakım etiği mesleği eğitim programı geliştirmenin gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmenlerin bakım etiğine yönelik eğitim ihtiyacını belirlemek ve bu ihtiyaçlardan hareketle Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerle ve alan uzmanlarıyla görüşme yapılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Çalışmanın araştırma modelini nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması oluşturmaktadır. Durum çalışması, zamanla sınırlı durumların veri toplama araçları ile derinlemesine araştırıldığı, duruma bağlı temaların tanımlandığı ve incelendiği bir araştırma modelidir (Creswell, 2017). Durum çalışmaları, 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derin biçimde incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Durum çalışması türlerinden olan açıklayıcı durum çalışmaları, bir konu hakkında az bilginin olduğu düşünüldüğü durumlarda, kişilerin aşına olmadığı programlar için daha çok bilginin edinilmesine katkı sağlar (Gökçek ve Davey, 2009).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın iki çalışma grubu vardır. Grubun ilkinin öğretmenler, ikincisini alan uzmanları oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yönteminde bir dizi ölçütü karşılayan katılımcılar araştırma için tercih edilmektedir. Öğretmenlerin oluşturduğu örneklem için ilkökul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Alan uzmanlarının oluşturduğu örneklem için çalışmanın çerçevesi düşünülerek eğitim felsefesi, eğitimde program geliştirme, duyuşsal eğitim, eğitimde bakım etiği alanlarında bilimsel çalışma yapmış olan araştırmacılar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Kırıkkale merkezindeki ilkökul ve ortaokullarda görevli 16 öğretmen bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerin branşları; sınıf, Türkçe, beden eğitimi, fen bilimleri, İngilizce, matematik, müzik ve sosyal bilgiler ve Türkçedir. 16 katılımcının 8'i sınıf, 8'i ortaokul öğretmeni; 8'i kadın, 8'i erkektir. Bununla birlikte mesleki deneyim yılı 9 yıl ve 41 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Araştırmaya felsefe grubu eğitimi, sınıf eğitimi, eğitim programları ve öğretim ve eğitimin felsefi, sosyal, tarihi temelleri alanlarından 6 uzman katılmıştır. Kırıkkale, Ankara ve Artvin illerinde bulunan alan uzmanlarına e-posta aracılığıyla açık uçlu sorular yöneltilmiş ve cevaplar bu şekilde alınmıştır.

Bulgular kısmında kullanılan doğrudan alıntılar için katılımcıların örnek kodlaması "CİNSİYET-KADEME-BRANŞ" ya da "CİNSİYET-SINIF-SAYI" şeklinde yapılmıştır. Örneğin kadın fen bilgisi öğretmeni için örnek kodlama K-OFEN, birinci erkek sınıf öğretmeni için kodlama E-SINIF-1 şeklinde gösterilmiştir.

## **Etik Bildirim**

Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesi Etik Kurulu'nun 18/10/2022 tarihli 09 nolu oturumu onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

## **Veri Toplama Araçları**

### **Bakım Etiği Görüşleri Görüşme Formu ve Açık Uçlu Soruları İçeren Form**

Öğretmenlerin Bakım Etiği Görüşleri Görüşme Formu, öğretmenlerin bakım etiği hakkında eğitim ihtiyaçlarını belirlemek üzere geliştirilen soruları içermektedir. Bakım etiğinin kavram, ilke ve uygulamaları ışığında katılımcıların deneyimleri ve fikirleri üzerinden şekillenen biçimde hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, bakım etiğinin ahlaki eğitim için önerdiği model olma, diyalog, uygulama, onaylama dört temel başlığı (Noddings, 1984) altında düzenlenmiştir. Görüşme formundan hareketle alan uzmanlarının görüşlerini almak üzere açık uçlu soruları içeren form oluşturulmuştur. Her iki form alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda son hâline getirilmiştir.

## **Verilerin Toplanması**

Görüşmeler, gönüllülük esasına dayalı olarak katılımı kabul eden öğretmenler ile okulların imkânları doğrultusunda araştırmacı ve katılımcı için tahsis edilen odalarda yapılmıştır. Görüşme öncesinde araştırmacı, katılımcıların bilgilerini kaydetmiş; kendini tanıtmış, araştırmanın amacını aktarmış, ortalama süreden bahsetmiş ve bakım etiği hakkında bilgilendirmeler yapmıştır. Katılımcıların boş ders saatleri içinde olmasına önem verilmiştir. Veri toplama sürecinde görüşmeler, 15 katılımcının izniyle ses kaydı aracılığıyla, 1 katılımcının talebi üzerine yazılı olarak alınmıştır. Görüşmeler en az 35, en fazla 90 dakika sürmüş olup toplam sürelerin ortalamaları 1'er saat olarak bulunmuştur. Görüşme esnasında katılımcıların cevapları odağında ek sorular sorularak ve literatür alıntıları yapılarak derinlemesine veri elde edilmeye çalışılmıştır. Benzer bir amaçla katılımcıların örnek olaylar üzerinden ve kendi yaşantılarından anlatım yapmalarına özen gösterilmiştir. Alan uzmanlarının bulunduğu örnekleme toplam 13 alan uzmanı ile çalışma yapılması planlanmıştır. Kırıkkale, Ankara ve Artvin illerinde bulunan 13 alan uzmanına mail aracılığıyla açık uçlu sorular gönderilmiş ve 6'sı araştırmaya katılım sağlamıştır.

## **Veri Analizi**

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analizin ilk aşamasında verilerin derinlemesine anlaşılması ve aşinalık kazanmak için tekrar tekrar okunmuştur. Sonraki aşamada anlamlı özellikler kodlanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Kodlama aşamasında veriyi parçalara ayırmak, kategoriler oluşturmak için açık kodlama ve verilerin bir ana tema etrafında organize etmek için ise seçici kodlama yapılmıştır. Kodlar ve sınıflandırmalardan hareketle potansiyel temalar oluşturulmuş, tema-veri seti uyumu gözden geçirilerek temalar adlandırılmıştır (Braun ve Clarke, 2006). Analiz sürecinde verilerindeki örüntüleri en iyi yansıtan yapıyı oluşturmak için temaları bir üst tema başlığı altında organize edilmiştir.

## Bulgular

### Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Bakım etiği bağlamında ahlaki eğitimin ilk boyutu model olma boyutudur. Alan yazında bu boyut altında bakım gösteren olma, samimi model olma, karşılıklı güven sağlama, doğal bakım gibi konuların irdelendiği görülmüştür. Bu çerçevede şekillenen sorulara verilen cevaplar çalışmanın ihtiyaç analizi kısmında kodlanmış ve belirli temalara ulaşılmıştır.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Gerçek-Samimi Bir Model Olma Boyutuna İlişkin İlgi-Bakım Göstergeleri

Tema	Kategori	Kod
Bütünsel rol model olma	Yaşantıyla örnek olma	Gizli rol model eğitimi Kültürel taklit İzlenirlik Sosyallik
	Görünüme özen gösterme	Kişisel bakım Dersi etkileyen dış görünüş
Akademik destek sağlama	Şefkatli olma	Öğrencinin seviyesine inme Anlayışlı akademik takip
	Erişilebilir olma	Sosyal medya iletişimi Birlikte öğrenen rol model Eğitim materyallerinde çeşitlilik
	İlgi, beceri ve yeteneklerini tanıma	Öğrencilerin ilgi, beceri ve yeteneklerine göre ders içi uygulamalar
Sorumluluk alanlarını genişletme	Aileyle sürekli etkileşim	Öğretmen-öğrenci-veli etkileşimi Öğrenciyi merak etme Öğrencinin iyi oluş halini gözetme
	Sahip çıkma	Sokakta sahip çıkma Sokakta tehlikelerden koruma
Güvenilir öğretmen olma	Kriz anlarında adil yaklaşım	Problem çözümlerine odaklanma Öğrenciye karşı adil, etik, insani olmayan davranışlara tepki gösterme
	Huzur odaklı olma	Sınıfın bir huzur ortamı olması gerekliliği Okula dair heyecan duyan rol model

Tablo 1’de model olma boyutunda elde edilen bulgular; bütünsel rol model olma, akademik destek sağlama, sorumluluk alanlarını genişletme ve güvenilir öğretmen olma temaları altında incelenmiştir. Bütünsel rol model olma teması; yaşantıyla örnek olma, görünüme özen gösterme kategorilerini içermektedir. Katılımcılar, yaşantıyla örnek olma kategorisinde öğretmenin sosyallik, izlenirlik özelliklerini vurgulayarak gizli rol model eğitimini ve öğrencinin kültürel olarak taklit etmesini ifade etmiştir. Görünüme özen gösterme kategorisinde öğretmenin dış görünüşünün dersi etkilediğini, öğretmenin kişisel bakımına sürekli dikkat etmesi gerektiğini rol model olma ile ilişkilendirmişlerdir.

*"... Burada en önemli şey, model dedik bir, bir de işte uygulamamız. Yani çocuğa "yapma" diyorsak biz de oradan birazcık böyle en azından o süreç içinde, okuldaki bulunduğumuz süre zarfında ya da derste bulunduğumuz o süre zarfında "Yapma!" dediğimiz şeyi en azından telefon adına örnek vereyim, bizim de yapmamamız lazım." E-OMÜZ*

Akademik destek sağlama teması; şefkatli olma, erişilebilir olma ve ilgi, beceri ve yeteneklerini tanıma kategorilerini içermektedir. Katılımcılar, şefkatli olma kategorisinde öğrencinin seviyesine inmeyi, anlayışlı olmayı ve akademik takibi vurgulamıştır. Erişilebilir olma kategorisinde okulda ve dijital ortamda öğretmene ulaşılabilme, eğitim materyallerinde çeşitlilik sağlamaya ve birlikte öğrenen bir rol model olmaya vurgu yapmışlardır. İlgi, beceri ve yeteneklerini tanımak kategorisinde öğrencilerin ilgi, beceri ve yeteneklerine uygun ders içi uygulamaların yapılmasını samimi rol model olma ile ilişkilendirmişlerdir. Akademik destek sağlama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*"... mesela geri dönütler alıyorum işte Instagram'dan, Twitter'dan. 'Hocam sizin sayenizde kitaba başladım. Sizi örnek almıştım.' falan diye. Çünkü ben onlara şunu diyorum: Okumak, öğrenmek bitmek bilecek bir süreç değil yani. Böyle bir rol model var... Çünkü... Öğrenmenin, farklı kültürlere saygı göstermenin ancak bu şekilde yapıyorum. Bir sınıfta, dört duvarın arasında farklı haberler, farklı etkinliklerle yapıyorum yani. Biraz onların, yani bu Kırıkkale'nin minvalinden çıkıp daha böyle dünyayı daha geniş görebilecekleri bir çerçeveye sunmaya çalışıyorum elimden geldiğince..." K-OİNG*

Sorumluluk alanlarını genişletme teması; aileyle sürekli etkileşim, sahip çıkma kategorilerini içermektedir. Katılımcılar, aileyle sürekli etkileşim temasında öğrencinin akademik başarı ve iyi oluş için kritik görmüşlerdir. Sahip çıkma kategorisinde sokakta tehlikelerden koruma ve sokakta sahip çıkma davranışlarını samimi model olma ile bağdaştırmıştır. Sorumluluk alanlarını genişletme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*"Veliyle iletişime geçerim, velilerimle aram iyidir. Ya çocuğun neyi eksik mesela, niye eksik olabilir, ben ne yapabilirim, işte gerekirse biz hani takviye yaparız mesela. Mutlu mu, üzgün mü? Bu genel mutluluk hâli çok çabuk dikkatimi çeker... Öğrencimin özellikle de özel yaşamını işte boşanmış aile mi, maddi durumları nasıl, hastalık bir şey var mı? Çok önemsiyorum. Çünkü bunlar bire bir günlük okulda eğitim öğretim hayatını etkiliyor." K-SINIF-4*

Güvenilir öğretmen olma teması, kriz anlarında adil yaklaşım ve huzur odaklı olma kategorilerini içermektedir. Katılımcılar, kriz anlarında adil yaklaşım kategorisinde problem çözümüne odaklanma ve öğrenciye karşı adil, etik davranmayı ve insani olmayan davranışlara tepki göstermeyi içermektedir. Katılımcılar, huzur odaklı olma kategorisinde öğrencilerin okula heyecan duyarak geldiğini, sınıfta bir huzur ortamı sağlanmasının gerekliliğini aktarmıştır. Güvenilir öğretmen olma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*"Mesela bir öğrenciyle öğretmen, benim dışımda, diyelim ki ben nöbetçiyim koridorda ve bir öğretmen arkadaşımın bir öğrenciye lüzumsuz, gereksiz bir sebepten bağırıldığını, kızdığını ya da neyse o an onu irite edecek bir şey yaptığını görsem mesela orada benim için kişinin öğretmen ya da öğrenci olmasının bir önemi olmadan... Mesela asla sessiz kalmam, asla. O yüzden de çocuklar benim böyle müdahaleci tarafımı bildikleri için de bir problem olduğu zaman benim ona dâhil olmamı isterler. Çünkü ben, herhangi bir kaygı, korku gütmeksizin orada durumu önce anlamaya çalışırım." K-OMAT*

Model olma boyutunda öğretmenler, öğrenciye bakım verme noktasında öğrenci için bütünsel rol model olan öğretmenin yaşantısıyla örnek olmasını, şefkatli bir şekilde akademik destek sağlamayı ve sorumluluk alanlarını genişleterek örnek olmayı önemsemektedirler. Rol model olma sınıfın normal şartlarında önemlidir ancak kriz anlarında adil yaklaşım ve ahlaki karar verme süreçlerinde model olma daha önemli görülmüştür. Bulguların alan yazın ile örtüştüğü görülmektedir. Rol model olmaya geçmişten günümüze vurgu yapıldığı için görüşme yapılan öğretmenlerin rol model olmanın farklı boyutlarına vurgu yaptığı görülmektedir.

Bakım etiği bağlamında ahlaki eğitimin ikinci boyutu diyalog boyutudur. Çalışmanın literatür araştırması kısmında bu boyut altında ucu açık diyalog kurma, dikkatli dinleme, kendi yaşamlarını

sorgulama, büyük soruları keşfetme, eleştirel düşünme gibi konuların irdelendiği görülmüştür. Bu çerçevede şekillenen sorulara verilen cevaplar çalışmanın ihtiyaç analizi kısmında kodlanmış ve belirli temalara ulaşılmıştır.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Bakım Etiğinde Diyalog Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Diyaloga Vakit Bulma Durumları

Üst tema	Tema	Kategori	Kod
Diyalog için vakit bulamama	Ders süresinin yetmemesi	Eğitim programının yoğunluğu	Eğitim programını gündelik sohbetten öne alma zorunluluğu Derste jest ve mimikler Teneffüste diyalog Mecbur derse dönüş LGS
		Sınıf mevcudunun fazla olması	Birebir diyalog sağlayamama
		Öğrencinin istekleri	Öğrencinin konuyu uzatması Öğrencinin sürekli konuşma isteği
Diyalog için yeterli vakit bulma	Derse katkı sağlayan diyalog	Diyaloga dönük çaba	Derse katılımı ve odaklanmayı sağlama Daire şeklinde oturma Hayal gücünü kullanan diyalog Başarma mutluluğunu tattırmak Çabayı sürekli kılmak
		Öğretmenle bağ kurma	Öğrencinin odağında olmak Akademik çaba oluşturma
Diyalog için vakit oluşturma	Çocuğa dair bilgi edinme	Sosyal yaşantı	Öğrencilerin okul yaşantılarından haberdar olma Aileden bir adım önde olma
		Öğrencinin ihtiyaçları	Ödül ve oyun aracılığıyla diyalog Çocuktan al haberi
	Temel gereklilik olarak diyalog	Diyalog odaklılık	Kendini keşfetmede diyalogun rolü Sağlıklı iletişimle anlamlandırma

Tablo 2 incelendiğinde temalara ek olarak üst temaların oluşturulduğu görülmektedir. Karşılıklı diyalog için vakit bulamama, vakit bulma ve diyalog için vakit oluşturma üst temalardır. Ders süresinin yetmemesi teması; eğitim programının yoğunluğu ve liseye giriş sınavı, sınıf mevcudunun fazla olması, öğrencinin istekleri kategorilerinden oluşmaktadır. Sınıf mevcudunun fazla olması, iletişim için zaman ayırmayı zorlaştırmaktadır. Öğrencinin istekleri kategorisinde öğrencinin sürekli konuşma isteği ve konuyu uzatması sebebiyle diyalog için vakit bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Ders süresinin yetmemesi teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*“... Derslerde öğrencilerle yeterli düzeyde diyalog kurmak için vakit yoktur. Bunun da en önemli sebeplerinin başında öğretmenin yetiştirmesi gereken bir müfredat programının olmasıdır. Konular zamanında bitirilmelidir. Bir diğer sebep ise öğrenciyle derste diyalog kurup söz hakkı verildiğinde eğer ki müdahale edilmezse öğrenci belki de ders boyunca konuşacaktır. Ayrıca dersler kırk dakikadan oluşmaktadır. Yirmi kişilik bir sınıfta dahi her bir öğrenciyle iki dakika diyalog kursanız ders anlatmaya vaktiniz kalmayacaktır.” E-OSOS*

Karşılıklı diyalog için yeterli vakit bulma üst teması, derse katkı sağlayan diyalog temasından oluşmaktadır. Derse katkı sağlayan diyalog teması; diyaloga dönük çaba, öğretmenle bağ kurma kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenle bağ kurma kategorisinde öğrencinin hayatında yer almak gerekliliğini vurgulamışlardır. Derse katkı sağlayan diyalog teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*“Sonuçta bir iletişim içerisindeyiz. Hiçbir şekilde kopuk değiliz yani, her öğrenciyle ayrı ayrı diyebilirim. Çünkü öyle bir şansımız, lüksümüz yok. Atıyorum bir koro çıkaracağız, ben oradaki 15 tane öğrencinin 5 tanesini es geçme şansım yok. Onları da oradaki ona dâhil etmem lazım. Bunun için de her şekilde iletişimim var, sorumluluk var, güven var, olmalı da. Olmazsa o iş zaten olmaz.” E-OMÜZ*

Karşılıklı diyalog için vakit oluşturma üst teması; çocuğa dair bilgi edinme, temel gereklilik olarak diyalog temalarından oluşmaktadır. Çocuğa dair bilgi edinme teması; sosyal yaşantı, öğrencinin ihtiyaçları kategorilerinden oluşmaktadır. Öğrencinin ihtiyaçları kategorisinde öğrencilerin ödül ve oyun aracılığıyla diyaloga katıldığını, yaşantılarına dair bilgiler sunduğunu söylemişlerdir. Temel gereklilik olarak diyalog teması, diyalog odaklılık kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, diyalog odaklılık kategorisinde sağlıklı iletişimle anlamlandırmayı ve diyalogun kendini keşfetmedeki rolünü belirtmiştir. Temel gereklilik olarak diyalog teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*“Bakım etiği dediğimiz şey bence temeli karşılıklı iletişim. O yüzden de çocuğun kendini ifade etmesi, güvende hissetmesi, düşüncelerini direkt söyleyebilmesi... Yanlışı da düşünabiliyor yani sana uymayan şeyi de düşünabiliyor. Ama sen bunu ona açıklayabilmen, anlatabilmen, düzgün ifadeler kullanabilmen çocuk için önemli. Ya bunu sana söyleyebilmesi bile çok güzel bir olay. Düşüncelerini direkt ifade edebilmesi... Bunlar gün içerisinde mesela sabahtan akşama, sabah diyelim ki 8.40'ta ders başlıyor. İşte 3'e kadar biz buradayız ya; o aralık içerisinde teneffüslerde, ders esnasında gerçekleşen olaylar. Aslında bazen bu olaylar çok vakit alıyor bazen de çok vakit almıyor öyle söyleyeyim.” K-SINIF-1*

Tablo 2'ye bakıldığında karşılıklı diyalog için vakit bulamadığını aktaran katılımcıların belirttiği problemler eğitim programının yoğunluğu, sınıf mevcudunun fazla olması ve öğrencinin istekleridir. Karşılıklı diyalog için yeterli vakti bulma üst temasının derse katkı sağlayan diyalog temasını içerdiği görülmektedir. Bakım etiği, ucu açık diyalog önerisini bir amaç olarak teklif eder. Karşılıklı diyalog için vakit oluşturma üst teması, bakım yeterliklerinin gelişmiş olmasıyla paralel olarak okunabilir. Öğrencilerin okul yaşantılarından haberdar olma kodu, bir yaşantı alanı olarak okulu; öğretmen ve öğrenci diyaloguna katılmaktadır. Bununla birlikte ödül ve oyun aracılığıyla diyalog, ilkokul grubu için dikkat çekici bir koddur. Bir diğer tema temel gereklilik olarak diyalog içerisinde katılımcılar, diyalog odaklı olduğunu; lüzum gördüğünde ders süresini diyaloga ayırdığını ifade etmiştir. Elde edilen bulgular Türk eğitim sisteminin sınav merkezli yapısının ve öğretim programlarının yoğunluğunun sınıfta diyalog için vakit ayırmayı sınırlandırdığı görülmektedir. Ancak bir grup öğretmen ise karşılıklı iletişimin aynı zamanda derse katkı sağladığını diyalog için bilinçli bir şekilde vakit ayırdığını belirtmiştir.

Bakım etiği bağlamında ahlaki eğitimin üçüncü boyutu uygulama boyutudur. Bu boyut altında bakım uygulama becerisi kazanma; bakım çıraklığı yapma; karşılıklı yardım, paylaşım ve destek olma temelli iş birlikli çalışma başlıkları vardır. Bu çerçevede görüşmeler ile elde edilen veriler kodlanmış ve aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.



**Tablo 3.** Öğretmenlerin Bakım Etiği Uygulama Boyutuna Yönelik Çalışmaları

Üst Tema	Tema	Kategori	Kod
Topluma hizmet uygulamaları	Topluma hizmet uygulamaları yapma	Yakın çevreye duyarlı olma	Çevre temizliği Geri dönüşüm çalışmaları Yaşlılara yardım etme Erzak yardımı
		Fikirlere duyarlılık	Bilim merkezlerine gitme Sınıf içi sanat etkinlikleri
	Topluma hizmet uygulamaları yapmama	Velilerin olumsuz tutumu	Öğrencilerin eve uzak oluşu Olumsuz hizmetkârlık algısı Velilerin eğitim seviyesi Velilerin yanlış algısına karşı aile eğitimleri
		Yükümlülükler	Gönüllü sayısının sağlanamaması Ders yükü ve vakit problemi Sosyal medya engeli
Öğrenme faaliyetlerini paylaşım odaklı planlama	İş birliğine odaklanma	Öğrenci profillerine uygunluk	Etkinliğe göre homojen veya heterojen dağılım Gruplar arası olumlu rekabet Anlaşamayan çocukları eşleştirme Benzer öğrenci profilleri benzer gruplar
		Birlikte çalışma	Öğrencilerin kendi içinde yardımlaşması Öğrencilerin birbirini desteklemesi Öğrencilerin birbirine malzeme yardımı
	Katılımcı atmosfer oluşturma	Özgürlüğü vurgulama	Grup lideri seçmeme Fikir beyanı
		Etkinlik aracılığıyla katılımcılık	Tiyatro Broşür, poster tasarlama Eğitsel oyunlar
		Ortamı düzenleme	Oturma düzeni ve görevlendirme
	Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik planlama	Yanlış yapma öğrenmenin doğal bir parçası	Öğrenciyi yaptığı yanlışlarla öğrenme sürecine katma Görmezden gelme veya sürekli onaylamanın yanlış bir gelişim ortaya çıkarması
Risk grubundaki çocuğun ihtiyacı		Risk grubundaki çocuklarda eşitlik duygusunun oluşturulması Risk grubundaki çocukların dönüşen çabası	

Tablo 3'te uygulama boyutuna dair sorulardan elde edilen bulgular topluma hizmet uygulamaları ve öğrenme faaliyetlerinde paylaşım odaklı planlama olarak iki üst tema şeklinde gruplanmıştır. Topluma hizmet uygulamaları üst teması; topluma hizmet uygulamaları yapma ve topluma hizmet uygulamaları yapmama temalarından oluşmaktadır. Topluma hizmet uygulamaları yapma teması; yakın çevreye duyarlı olma ve fikirlere duyarlılık kategorilerinden oluşmaktadır. Fikirlere duyarlılık kategorisinde bilim merkezlerine gitmeyi, sınıf içi sanat etkinlikleri yapmayı topluma hizmet uygulamaları ile ilişkilendirmişlerdir. Topluma hizmet uygulamaları yapma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*"Topluma hizmet çalışmaları mesela şu an biz sınıflarımızda ne yapıyoruz, atık kâğıtla ilgili toplama kampanyası yapılıyor. Koridorlarımızın her birinde şey var; plastik, kâğıt, pil... Buna benzer şeylerin ayrıştırılması. Sıfır atık projesine yakın bir çalışma yapmaya çalışıyoruz. Herkes bulduğu plastiği, kâğıdı, pili o kutulara atıyor. Öğrencilerin akranları birisi ondan gördüğü zaman hepsi aynısını yapıyor."*E-SINIF-1

Topluma hizmet uygulamaları yapmama teması; velilerin olumsuz tutumu ve yükümlülükler kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, velilerin olumsuz tutumu kategorisinde öğrencilerin eve

uzaklığını, olumsuz hizmetkârlık algısını irdelemiştir. Yükümlülükler kategorisinde gönüllü sayısal yeterliğin sağlanamaması, ders yükü engeli, sosyal medya engeli, vakit problemi kodlarına ulaşılmıştır. Topluma hizmet uygulamaları yapamama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*“Mesela en basiti diyelim bizim öğrencilik zamanımızda işte topluma hizmet bakımından yerdeki çöpleri toplamak olurdu. Hiçbir şekilde gocunmazdık biz bundan ama şimdiki veliler, ‘Benim oğlum veya kızım çöpçü mü?’ Yani topluma hizmeti şey gibi görüyor, hizmetkârlık gibi görüyor. Kölelik gibi algılıyor. Yani bunun öğrencinin kişilik gelişimine sağladığı katkıyı göz ardı ediyor. Bu da velilerin eğitim seviyesinden kaynaklanıyor ya da işte ufku açık, ufuklarının kapalı olduğundan kaynaklanıyor.” E-OTR*

Öğrenme faaliyetlerinde paylaşım odaklı planlama üst teması; iş birliğine odaklanma, katılımcı atmosfer oluşturma, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik planlama temalarından oluşmaktadır. İş birliğine odaklanma teması, öğrenci profillerine uygunluk ve birlikte çalışma kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, öğrenci profillerine uygunluk kategorisinde etkinliğe göre homojen veya heterojen dağılım, gruplar arası olumlu rekabet, anlaşamayan çocukları eşleştirme, benzer öğrenci profilleri benzer gruplar ölçütlerine uygun olarak planlama yaptığını belirtmiştir. Birlikte çalışma kategorisinde öğrencilerin kendi içinde yardımlaşması, öğrencilerin birbirini desteklemesi, öğrencilerin birbirine malzeme yardımı kodlarına ulaşılmış olup öğretmenlerin yalnızca atmosferi betimlediği görülmüştür. İş birliğine odaklanma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*“... Deftere bir şey yazdırıyorum, bir nota yazdırıyorum, o öğrenci yazmamış mesela. Diyor ki ‘Al, benim defterimden bakabilirsin, buradan bakabilirsin, doğruları burada yazıyor.’ Paylaşıyor. Onları biraz da aslında bu işi yönlendiriyorlar ve bir eksiklik görmüyorum. Öyle gidiyor yani öyle diyebilirim.” E-OMÜZ*

Katılımcı atmosfer oluşturma teması; özgürlüğü vurgulama, etkinlik aracılığıyla katılımcılık, ortamı düzenleme kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, özgürlüğü vurgulama kategorisinde grup lideri seçmeme, fikir beyanı odaklı olduğunu aktarmıştır. Etkinlik aracılığıyla katılımcılık kategorisinde tiyatro, broşür, poster hazırlama, eğitsel oyunlar bağlamında süreç içi yardımlaşmaya odaklanmışlardır. Ortamı düzenleme kategorisinde oturma düzeni sağlama, görevlendirme kodlarına erişilecek anlatımlar yapmışlardır. Katılımcı atmosfer oluşturma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*“Sınıf ortamını ben çok değiştiriyorum yani. Oturdıkları yerleri değiştiriyorum, oturdıkları kişileri değiştiriyorum, farklı görevler veriyorum. Bunları çok yapıyorum yani. Çünkü şey değil yani sadece çalışanlarla, sadece derse ilgililerle ders işleyebilirsiniz. Bu çok kolay bir yöntem ama o zaman diğer çocuklar çok geride kalıyorlar ve bu da vicdan meselesi bence yani. Bu sınıfın dinamik bir ortam olmasını sağlıyor.” K-OİNG*

Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik planlama teması; yanlış yapma öğrenmenin doğal bir parçası ve risk grubundaki çocuğun ihtiyacı kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, bu kategoride öğrenciyi yaptığı yanlışlarla öğrenme sürecine katmaya odaklanmıştır. Görmezden gelme veya sürekli onaylanmanın yanlış bir gelişim ortaya çıkarması vurgusu yapılmıştır. Risk grubundaki çocuğun ihtiyacı kategorisinde bu çocuklarda eşitlik duygusunun oluşturulmasının önemini vurgulanmıştır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik planlama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*“Örnek olarak, X öğrencide biraz sportif beceri var, Y öğrencide sportif beceri sıfır. Ama Y öğrenci şunu yapıyor hocam, üç hafta-dört hafta topun peşinde koşuyor. Tutmaya çalışıyor, vurmaya çalışıyor. Sınıftakiler de bakıyorum, Y öğrenciyi bazen öteleyebiliyorlar, akran zorbalığı denilmez ama.*

*Arkadaşları onu fiziksel ya da sportif olarak bir tık geride olduğu için bir tık daha dışarıda tutabiliyorlar. Ama günler geçtikçe Y öğrenci ile futbol oynarken dirsek dirseğe temasa girip itişip kakışmaya başlıyorlar. (Bu aslına kötü bir şey değildir.) Rakipsin orada sen. 'Dengimsin' deyip Y öğrenciyi rakip muamelesi yapıyorlar. Bu durum Y öğrencinin hoşuna gidiyor. Ben rakip olabiliyorum diyor. Ben de öğretmenleri olarak hem X öğrencimden hem de Y öğrencimden çok memnun oluyorum" E-OBED*

Öğretmenler bakım etiğinde öğrencilere uygulama için fırsatlar oluşturma boyutunda topluma hizmet etme ve öğrenme faaliyetlerini iş birliğine uygun olarak planlamaya vurgu yapmışlardır. Topluma hizmet uygulamalarına vakit ayıramayanlar programların yoğunluğu ve veli isteksizliğini belirtmişlerdir. Öğrenme faaliyetlerini iş birliğine uygun olarak planlama temasında rekabet, yardımlaşma, destek olma kavramları vurgulanmıştır. Katılımcı atmosfer oluşturma ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik planlama temaları, bakım etiği ilke ve uygulamalarıyla paralellik göstermektedir. Duyarlılık ve özeni temel alan ahlaki uygulamalar için planlama yapmanın yanında veli isteksizliği, programın yoğunluğu gibi nedenlerle vakit ayırmadığını ifade eden öğretmenler de vardır.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Bakım Etiği Onaylama Boyutundaki Davranışları ve Kullanım Sıklığı

Üst tema	Tema	Kategori	Kod
Onaylamayı sık kullanma	Çabayı onaylama	Potansiyeline oranlanan çabayı onaylama	Risk grubundaki çocuklar için isim vermeden sınıf içi hassas onaylama Potansiyelini zorlayan öğrenciyi onaylama
		Akademik çabayı onaylama	Onaylama için çaba beklentisi Ders materyallerini düzenli ve eksiksiz getirme Alkışlatma Güzel yazı Matematik problemi çözme
	İyi ve doğru davranışı onaylama	Ahlaki kararı onaylama	Öğrenciyi örnek olarak sunma Ahlaki davranışı onaylama Otorite yerine ahlaki karar verme becerisini geliştirme Sınıf içinde alkışlatma
	Süreç olarak onaylama	Zamana yayılan pekiştireçler	Etkinlik pekiştireçleri Sosyal, nesnel, sembol pekiştireçler Derse ve öğretmene karşı motivasyon
Onaylamayı sık kullanamama	Sık uygulayamama	Gayret gösterme	Sık uygulayamama Ders ve iş yükü Günlük yoğunluk

Elde edilen bulgular onaylamayı sık kullanma, onaylamayı sık kullanamama üst temaları başlıkları altında incelenmiştir. Onaylamayı sık kullanan öğretmenlerin görüşleri çabayı onaylama, iyi

ve doğru davranışı onaylama, süreç olarak onaylama temalarından oluşmaktadır. Çabayı onaylama teması; potansiyeline oranlanan çabayı onaylama, akademik çabayı onaylama kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, onaylama kategorisinde risk grubundaki çocuklar için isim vermeden sınıf içi hassas davrandıklarını belirtmişlerdir. Akademik çabayı onaylama kategorisinde onaylama için çaba beklentisi kodu göze çarpmaktadır. Çabayı onaylama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*“Biz sokağa gideni kazanmaya çalışıyoruz. İçeride var. Ona kitap takviye ediyoruz, ona öğretmenler diyor... Birazdan sizi gönderiyim teneffüste öğretmenler odasına, öğrenciler öğretmenlerinin yanında ellerinde kitaplarla... Biz onlara diyoruz ‘Orası sizin, serbest.’ Öğretmenin yemek yemeyecek, sen yeter ki iste... Çocuk da bizim çabamızı görmüşse o da hazırlanıyor. Karşılıklı olarak. Bu iş çabaya dayanır.” E-OMAT*

İyi ve doğru davranışı onaylama teması, ahlaki kararı onaylama kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, ahlaki kararı onaylama kategorisinde öğrenciyi örnek olarak sunma, ahlaki davranışı onaylama, otorite yerine ahlaki karar verme becerisini geliştirme, sınıf içinde alkışlama kodlarıyla ilişki kurmuştur. İyi ve doğru davranışı onaylama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*“‘Hocam bizim hakemimiz değildiniz, şu oldu’, ‘Hocam biz voleybol oynarken siz yoktunuz, şu oldu’. ‘Herkesin vicdanı kendi polisidir çocuklar.’ diyorum. Hemen futboldan ayrılıyorum, uzaktan voleybol oynayanların yanına gittiğimde şunu görüyorum. Bakıyorum ki, bir şey oluyor, çocuk diyor ki ‘Benden çıktı’ diyor. Korner mi değil mi şey tartışmasını yaşarken çocuk ‘Benden çıktı gardaş, tamam. Sıkıntı yok. Siz kullanın.’ diyor. Bunu da ufak ufak böyle basit de olsa bu tarz şeylerle çözmeye çalışıyoruz. Hocam burada korkudan disiplinden ziyade güven, sevgi... O duygular devreye giriyor. Çünkü bir insan birini görürse, korktuğu kişiyi görürse korkar hocam ama sevdiği kişiyi görmesine gerek yok sözünü dinlemesi için.” E-OBED*

Süreç olarak onaylama teması, zamana yayılan pekiştireçler kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, etkinlik pekiştireçleri; sosyal, nesnel, sembol pekiştireçler kullandıklarını, bunun derse ve öğretmene karşı motivasyon sağladığını aktarmıştır. Süreç olarak onaylama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*“... ‘Aferin bak arkadaşınız ne kadar güzel çalışmış ne kadar güzel yapmış.’ Ondan sonra küçük hediyeler... Mesela ben ikinci sınıfta mıydı ilk denememizi yaptığımızda, ilk üçe girenleri yemeğe götürdüm, Podium’a. Onun haricindekiler o ilkti, onun haricindekiler yine ilk üçe girenlere küçük küçük hediyeler alıyordum. Çikolata, birtakım şeyler, kızlara toka...” K-SINIF-2*

Onaylamayı sık kullanamama üst teması, sık uygulayamama temasından oluşmaktadır. Sık uygulayamama teması, gayret gösterme kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, gayret gösterme kategorisinde onaylamayı sık uygulayamadıklarını, ders ve iş yükünün yanında günlük yoğunluk engeliyle karşılaştıklarını belirtmiştir. Sık uygulayamama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*“Bu konu üzerinde konuşmam gerekiyor ama kafamda düşündüğüm başka şeyler de var. Başka sınıfa gideceğim. Orada uygulayamam gereken yöntemlerim var. Gözümden kaçabiliyor, dikkatimden kaçabiliyor. Hani sakın bir anımdaysa uygulamaya çalışıyorum. Yoğun bir günüm, yedi saat dersim var. Nöbetçiyim. Bu durumda kafa çok dağınık çünkü. Uygulayamayabiliyorsunuz. O yüzden öğretmenlerin biraz daha az saatlik derse girmeleri gerekiyor bence. Saatlerinin de arttırılması gerekiyor. O az sayıda ama o sınıfta mesela dört saatten altı saate çıkarılmalı.” K-OFEN*

Öğretmenlerin özellikle çabayı ve ahlaki kararları onaylamaya önem verdiği görülmektedir. Özellikle iyi ve doğru davranışı onaylama temasında bulunan ahlaki kararı onaylama kategorisine

bakıldığında otorite yerine ahlaki karar verme becerisini geliştirmeye önem verildiği görülmektedir. Farklı öğrencilerinde özellikle onaylamada dikkate alındığı görülmektedir. Diyalog ve uygulama boyutlarında olduğu gibi bir grup öğretmen ders ve iş yükü gibi yoğunluklar nedeniyle onaylamayı sık sık uygulayamadığını ifade etmiştir.

### Alan Uzmanlarından Elde Edilen Bulgular

Alan uzmanlarına değişen ve gelişen öğretmen rolleri bağlamında bakım etiğine olan ihtiyaç geçmiş, şimdi ve gelecek bağlamında sorulmuştur. Elde edilen veriler tabloda verilmiştir.

**Tablo 5.** Uzmanların Değişen ve Gelişen Öğretmen Rollerini Bağlamında Bakım Etiğine Olan İhtiyaç

Tema	Kategori	Kod
İhtiyaç duyulacak	Muhtemel krizler için değerleri açık hale getirme	Değer sistemini açık hale getirme Rekabetin içerisinde neyi nasıl önemseyeceğini seçme Küreselleşme, kapitalizm, çok uluslu şirketler
	Aile yapısındaki değişimlerin bakım etiğine etkisi	Ev içi dinamiklerde anne kadar babanın sorumluluğu Çekirdek aile yapısında ekonomik gerekçelerle gerçekleşen değişim Tek ebeveynli ailelerin sayısındaki artış
	Bilgi ve beceriye ruh kazandırma gayreti	Risk ve inisiyatif alma becerilerinde karşdakini önemseme ihtiyacı Empati kurabilme Sorumluluk Öz denetim Pandemi sonrası
		Uzmanlık becerilerinin duyuşsal kazanımları sağlayamaması Uzmanlığın getirdiği empati eksikliği Uzmanlığın getirdiği sosyalleşme eksikliği
Yalnızlaşma ve sosyal izolasyondan kurtulma	Sosyal etkileşim ihtiyacı	İlişki ve anlamlandırma biçimlerinin değişmesi Sosyal etkileşimin azalması ve yön değiştirmesi

Alan uzmanlarından elde edilen veriler bakım etiği farkındalık ve yeterliklerine ihtiyaç duyulacağını göstermektedir. Bu üst temanın altında, muhtemel krizler için değerleri açık hâle getirme, aile yapısındaki değişimlerin bakım etiğine etkisi, bilgi ve beceriye ruh kazandırma gayreti, yalnızlaşma ve sosyal izolasyondan kurtulma temaları vardır. Sosyal değişim krizlerinde önemsenme ihtiyacını karşılama teması değer sistemini açık hâle getirme, rekabetin içerisinde neyi nasıl önemseyeceğini seçme ve küreselleşme, kapitalizm, çok uluslu şirketler kodlamalarından oluşmuştur. Muhtemel krizler

için değerleri açık hâle getirme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir:

*“Neredeyse bütün gelişimimiz bilişsel gelişim üzerinden gerçekleşiyor. Hep böyle beceriler, bilgiler... Bunlar üzerinden gerçekleşiyor. Bu bizim, diğerleriyle bilinçaltı demeyelim de örtük olarak yani tavrımızın arka tarafında örtük olarak mücadelemize neden oluyor. Bu mücadele, başkalarıyla beraber gelişmek yerine başkalarını ekarte edip onların önüne geçme davranışına dönüyor.” E-FGE*

Aile yapısındaki değişimlerin bakım etiğine etkisi teması, ev içi dinamiklerde anne kadar babanın sorumluluğu, çekirdek aile yapısında ekonomik gerekçelerle gerçekleşen değişim, tek ebeveynli aile sayısındaki artış kodlamaları yapılmıştır. Bilgi ve beceriye ruh kazandırma gayreti teması, risk ve inisiyatif alma becerilerinin karşdakini önemseme açısından ele alınması ihtiyacı ve uzmanlık becerilerinin duyuşsal kazanımları sağlayamaması kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar; empati kurabilme, sorumluluk alma, öz denetim becerisi, uzmanlık gelişimi ile sosyalleşme eksikliği pandemi sonrası kodları bağlamında konuşmuştur. Bilgi ve beceriye ruh kazandırma gayreti teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

*“Şimdi buradaki risk ve inisiyatif alma aynı zamanda iletişim becerisiyle de eşleştirdiğimizde ‘Karşdakinin yerine kendini koyabilecek mi? Empati kurabilecek mi?’ Bak bu bir bilişsel süreci ama karşdakinin yerine koymayla da ilişkilendirdiğimizde duyuşsal süreci de işin içerisine katmış olduk ve ‘Risk alabilirken başkasını rahatsız edebilecek mi? Başkasının işte sorumluluklarına ya da onun yetki alanlarına girebilecek mi, giremeyecek mi?’ Karar verirken de aynı zamanda duyuşsal beceriyi bütünleştirmeye gerekecek.” E-SE*

Yalnızlaşma ve sosyal izolasyondan kurtulma teması, ilişki ve anlamlandırma biçimlerinin değişmesi, sosyal etkileşimin azalması ve yön değiştirmesi konularını kod olarak sunmuştur. Yalnızlaşma ve sosyal izolasyondan kurtulma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

*“Bakım etiği yeterliklerine gelecekte daha çok ihtiyaç duyulacağını düşünüyorum. Bu ihtiyacın artma sebeplerinin başında değişen aile olgusu, kentleşme, sosyal yapıdaki değişiklikler ve tüm bu değişkenlere paralel olarak bireyin daha da yalnızlaşması ve hem kendisine hem de çevresine yüklediği anlamların da değişmesi vardır.” K-FGE*

Elde edilen veriler alan uzmanlarının öğretmenlerin bakım etiği konusunda farkındalık ve yeterlik geliştirmelerinin, muhtemel krizler için değerleri açık hâle getirme, aile yapısındaki değişimlerin bakım etiğine etkisi, bilgi ve beceriye ruh kazandırma gayreti ve yalnızlaşma ve sosyal izolasyondan kurtulma boyutlarının sınıfa etkisini gidermede faydalı olacağını belirtmiştir.

Yukarıda verilen görüşme sonuçları ve alan uzmanlarının görüşlerinden hareketle öğretmenlere yönelik bakım etiği mesleki gelişim program taslağı hazırlanmıştır. Bu programın amacı, belirlenen eğitim ihtiyacından hareketle bakım etiği alan yazınındaki bilgi birikimini ve kaynakları tanıtmak, bakım etiği anlayışı hakkında farkındalık geliştirmek ve uygulama için yeterlik kazandırmaktır. 20 saatlik uygulama süresi bulunan Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Programı; değerler eğitimi bağlamında bakım etiği, kültür ve bakım etiği, bakım etiği yaklaşımı çerçevesi, model olma, diyalog, uygulama, onaylama ve çıkarımlar-öneriler temalarından oluşturulmuştur. Bu ihtiyaç analizi çalışmaları sonrasında geliştirilen Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı'nın içerdiği örnek kazanımlar aşağıda verilmiştir. Her ders sonunda yansıtıcı öğrenme günlüğü yazılacaktır.

**Tablo 6.** Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı'ndan Örnek Kazanımlar

Temalar	Süre	Kazanımlar	Öğretim Stratejisi-Tekniği-Yöntemi
<b>1. Giriş-Tanıtım-Isınma</b>	1 saat	1.3. Hayat boyu öğrenmenin mesleki gelişime katkılarını yorumlar.	1.3.1. Soru-cevap tekniği
<b>2. Değerler Eğitimi Bağlamında Bakım Etiği</b>	2 saat	2.1. Bakım etiğinin genel ilkelerini tanır. 2.2. Bakım etiğinin genel ilkeleri ile değerler eğitimi arasındaki ilişkileri kendi cümleleriyle açıklar. 2.5. Kök değerlerin içselleştirilmesiyle rol model olunması gerektiğini kabul eder.	2.1.1. Anlatım tekniği 2.2.1. Soru-cevap tekniği 2.5.1. Soru-cevap tekniği
<b>3. Kültür ve Bakım Etiği</b>	2 saat	3.2. Kültüründeki bakım davranışlarına dair örnekler verir. 3.3. Etik bakım ile doğal bakım arasındaki farkları çözümler.	3.2.1. Soru-cevap tekniği 3.3.1. Öğrenme amaçlı yazma tekniği
<b>4. Bakım Etiği Yaklaşımı Çerçevesi</b>	3 saat	4.3. Bakım etiği yaklaşımında bakım veren ve bakım alan karşılıklılık ilkesinin kullanımı için düzenleme yapar. 4.6. Akademik amaçlara ulaşmak için bakım ve duyarlılık konularında devamlılık sağlamak gerektiğini fark eder. 4.8. Sağlıklı, yetkin ve mutlu çocuklar yetiştirmek için toplum olarak sorumluluk almak gerektiğini savunur.	4.3.1. Kavram haritası oluşturma 4.6.1. Anlatım yöntemi (Karikatürler, kısa filmler) 4.8.1. Konuşma halkası tekniği
<b>a. Model Olma</b>	2 saat	5.5. Öğrenciyle güven ilişkisi kurmanın sağladığı katkılarını farkında olur. 5.6. Öğrenciyle güven ilişkisi kurabilmek amacıyla kendi duygularını, davranışlarını ve eğitsel felsefesini etik bakım bağlamında tartışmaya istekli davranır. 5.7. Öğrencilere bakım etiği ilkelerini uygulamalarını söylemek yerine davranışlarla göstermek gerektiğini savunur.	5.5.1. Örnek olay yöntemi, Özgürlük Yazarları filmi 5.6.1. Currere metodu 5.7.1. Konuşma halkası tekniği
<b>b. Diyalog</b>	2 saat	6.3. Öğrenme istasyonu, buluş yoluyla öğrenme gibi amaçlı iş birliğini öneren stratejilere ders planlarında yer verir. 6.5. Bir ihtiyaç olarak insanlar arası etkileşime ve sosyalleşmeye dikkat kesilir. 6.7. Bakım etiği bağlamında ucu açık diyalog kurarak bağlılık geliştirir.	6.3.1. Ders planı oluşturma etkinliği 6.5.1. "Sen olsan ne yapardın?" etkinliği 6.7.1. Ucu açık diyalog kurma
<b>c. Uygulama</b>	4 saat	7.2. İşbirliği ile çalışma amacının karşılıklı yardım, anlamak, paylaşmak ve destek olmak olduğunu açıkça ifade eder. 7.4. Bakım uygulamaları yaptırmak ve uygulamalar üzerine yansıtma yaptırmak için uygulama planları yapar. 7.8. Bakım çıraklığı önerisinin uygulanmasında aile farkındalığını sağlamak için uygun stratejiler geliştirir.	7.2.1. Birine Sor etkinliği 7.4.1. Öğrenme istasyonu uygulaması (5.1.,6.1. ve 7.1. kazanımlarını içerecek biçimde)

		7.9. Bakım etiği odağında hikâye, otobiyografi, içeriğe duyarlılaşma önerilerine uygun ders planı hazırlar.	7.8.1. Yaratıcı yazma tekniğinde öykü yazma etkinliği 7.9.1. Ders planı oluşturma etkinliği
<b>d. Onaylama</b>	3 saat	8.3. Herkes için yüksek beklenti yerine, her bireyin ortaya çıkmak için çabalayan güzel ve kabul edilebilir davranışlarının farkına varır. 8.5. Eğitimde not verme standartlarını bakım etiği bağlamında tartışır. 8.6. Sınıf ortamında zorbalık davranışlarını azaltmak amacıyla olumlu sınıf atmosferi oluşturacak çalışmalar yaratır.	8.3.1. Vızıltı 44 tartışma tekniği 8.5.1. PHILIPS 66 8.6.1. Kötü Hissettiklerim tablosu, sınıf toplantıları
<b>9. Çıkarımlar-Öneriler-Kapanış</b>	1 saat	9.1. Bakım etiği eğitim sürecini değerlendirir. 9.2. Eğitim öğretim sürecinde bakım etiği yaklaşımını uygulamayı tercih eder.	9.1.1. Altı şapka tekniği 9.2.1. Sıcak sandalye "Ne yapardın?"

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlerin bakım etiğine yönelik eğitim ihtiyaçları öğretmenler ve alan uzmanları ile görüşme yolu ile belirlenmiş ve bu ihtiyaçlardan hareketle öğretmenlere yönelik bakım etiği mesleki gelişim program taslağı geliştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar model olma, diyalog, uygulama, onaylama başlıkları altında sıralanmıştır. Model olma boyutunda öğretmenler, öğrenciye bakım verme noktasında öğrenci için bütünsel rol model olmayı, yani yaşantısıyla örnek olmayı; şefkatli bir şekilde akademik destek sağlamayı ve sorumluluk alanlarını genişleterek örnek olmayı önemsemektedirler. Olağan durumlarda model olma önemli görülse de esas olanın kriz anlarındaki adil yaklaşım ve ahlaki karar verme süreçleri olduğunu belirtmişlerdir. Bakım etiğinin önerdiği ahlaki eğitimin boyutlarından bir diğeri diyalog yani karşılıklı iletişimdir. Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin bazıları karşılıklı diyalog için vakit bulamadığını ifade etmiştir. Bunun sebeplerini eğitim programının yoğunluğu, sınıf mevcudunun fazla olması ve öğrencinin konuşma sırasındaki disiplinsizliği olarak belirtmişlerdir. Diğer iki tema ise karşılıklı diyalog için yeterli vakti bulma ve oluşturma temalarıdır. Her iki tema da öğretmen/öğrenci iletişimini derse katkı sağladığı görüşündedir. Bu temalarda öğretmenler, öğrenme öğretme sürecinin diyalog odaklı olduğunu ve lüzum gördüklerinde ders süresinin bir kısmını iletişime ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular neticesinde Türk eğitim sisteminin sınav merkezli yapısının ve öğretim programlarındaki yoğunluğun sınıfta diyalog için vakit ayırmayı sınırlandırdığı görülmektedir. Bakım etiği, ucu açık diyalog önerisini bir amaç olarak teklif eder. Karşılıklı diyalog için vakit oluşturma üst teması, bakım yeterliklerinin gelişmiş olması şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler bakım etiğinde öğrencilere uygulama için fırsatlar oluşturma boyutunda topluma hizmet etme ve öğrenme faaliyetlerini iş birliğine uygun olarak planlamaya vurgu yapmışlardır. Topluma hizmet uygulamalarına vakit ayıramayan öğretmenler, sebep olarak programların yoğunluğunu ve veli isteksizliğini belirtmişlerdir. Öğrenme faaliyetlerini iş birliğine uygun olarak planlama temasında rekabet, yardımlaşma, destek olma kavramları vurgulanmıştır. Sınıf içi öğrenme etkinliklerinde katılımcı atmosfer oluşturma ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik planlama temaları, bakım etiği ilke ve uygulamalarıyla paralellik göstermektedir. Elde edilen bulgular, duyarlılık ve özeni



temel alan ahlaki uygulamalara sınıf içi etkinliklerde yer verildiğini ve etkinliklerle ilişkilendirildiğini gösterirken sınıf dışı öğrenme ortamlarındaki topluma hizmet uygulamalarında sorunlarla karşılaştığını göstermiştir. Bazı velilerdeki topluma hizmet uygulamalarına yönelik olumsuz tutum, yeterli gönüllü/katılımcı sayısına ulaşamama ve yoğun ders yükü ahlaki uygulama için vakit ayrılmasına yönelik diğer problemlerdir. Onaylama boyutunda öğretmenlerin özellikle çabayı ve ahlaki kararları onaylamaya önem verdiği görülmektedir. Özellikle iyi ve doğru davranışı onaylama temasında bulunan ahlaki kararı onaylama kategorisine bakıldığında otorite yerine ahlaki karar verme becerisini geliştirmeye önem verildiği önemli bir sonuçtur. Sınıfta farklı dezavantajlı durumları olan öğrencilere yönelik özellikle onaylamada hassas davranıldığı anlaşılmaktadır. Ancak, diyalog ve uygulama boyutlarında olduğu gibi bir grup öğretmen ders ve iş yükü gibi yoğunluklar nedeniyle onaylamayı sık sık kullanmadığını belirtmiştir. Alan uzmanları genel olarak öğretmenlerde bakım etiği farkındalığı ve yeterlikleri geliştirmeye gelecek düşüncesi bağlamında daha çok ihtiyaç duyulacağını belirtmişlerdir. Değerleri açık hâle getirme, bilgi ve beceri merkezli eğitime anlam kazandırmayı sağlayabilmekle birlikte gelecekteki aile yapısındaki değişimlerin ve yalnızlaşmanın sınıf atmosferine olan olumsuz etkilerini azaltmada işe yarayabilir.

Bu ihtiyaçlar odağında hazırlanan Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı, temaları ve kazanımları elde edilen bulgular ve alan yazın dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bakım davranışının kişinin davranışından ve düşünce tarzından kaynaklanarak değerlere bağlı olarak gerçekleşmesi, bu sebeple değerler sistemini güçlendirmesi taslak programın bir boyutu olarak alınmıştır. Kişinin değerlerini oluşturabilmesi için kültürünü yorumlaması, içselleştirmesi ve toplumsal sorumluluğunu üstlenmesi gerekmektedir. Hazırlanan program taslağının değerler ve kültür ile bütünleşen yapısı, öğretim/kültür yoluyla öğretim temasına ulaşarak öğretmene bakım odağında karşılıklı uygulamalar sunulmuştur. Aynı zamanda ders içinde ve dışında sohbet anları yaratabilmek için fırsatlar sunma (Kazanım 6.7.), bir ihtiyaç olarak sosyalleşmeye dikkat çekme (Kazanım 6.5.), karşılıklı duyarlılaşma sürecine odaklanma (Kazanım 4.3.) bakıma dayalı ilişki düşünmenin merkezinde yer alır. Güven odaklı etkileşimi önemseme (Kazanımlar: 5.5., 5.6., 5.7.), bakım etiği yaklaşımına ve uygulamalarına uygun ders planı hazırlayabilme (Kazanımlar: 6.3., 7.9.), standartlarını ve ders sürecini öğrenciye uygun hâle getirebilme (Kazanımlar: 8.3., 8.5.), akranlar arasında yardımlaşmayı önemseme (Kazanım 7.2.) boyutlarını barındıran program taslağının Robinson ve arkadaşlarının (2020) uzaktan eğitim merkezli bulgularıyla da ilişkili olduğu görülmektedir. Villavicencio ve diğerleri (2024) öğretmen ilgisini içeren gizlilik, güven, yetkinlik, farkındalık ve merhamet şeklindeki duyarlılık davranışlarının akademik yardımın ötesine geçen ahlaki bir eylem olarak görüldüğünü belirlemiştir. Sonuç olarak geliştirilen Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı'nın öğretmenlerin doğal ve mesleki yeterliklerini duyarlılık, özen ve bakım kavramları ile birleştirmelerine katkı sağlayacağı, farkındalıklarını ve bakım odaklı öğretim yeterliklerini geliştireceği düşünülmektedir. Program, Noddings'in modelindeki model olma, diyalog, uygulama ve onaylama isimli dört bileşen ayrı başlıklarda ele alınsa da bu bileşenlerin birbiriyle direkt ilişkili olması durumu önemsenmiştir. Öğrencilere yönelik duyarlılığı ve bakım farkındalığını geliştirmek için hepsinin birlikte ele alınması gerekir. Örneğin diyalog olmadan pratik yapmak ve onaylamak mümkün değildir. Sonuç olarak Dombaycı ve arkadaşlarına (2011) göre bakım davranışı içsel olduğu kadar, düşünce tarzından ve değerlerinden kaynaklanır. İnsan neye daha çok değer veriyorsa onu önemser. Sevgi, saygı, dürüstlük, nezaket gibi ilişki değerlerin tümünde diğer insanları önemseme ve onlara duyarlı davranma vardır. Bu yönüyle diğerlerine karşı duyarlı bakım düşünce ve davranışlarının aynı zamanda bireyin değerler sistemini güçlendirebileceği söylenebilir.

## Kaynaklar

- Altıntaş, M. E. (2014). Ahlak eğitimine feminist bir yaklaşım: Özen yaklaşımı. *Bilimname*, 2014(1), 99-120. dergipark.org.tr sayfasından erişilmiştir.
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Breger, L. (1974). *From instinct to identity: The development of personality*. New York: Prentice-Hall.
- Christopher, R., de Tantilho, L. ve Watson, J. (2020). Academic caring pedagogy, presence, and communitas in nursing education during the COVID-19 pandemic. *Nursing Outlook*, 68 (6), 822-829. doi: 10.1016/j.outlook.2020.08.006
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, R. (2016). Bakım/özen etiği ve eğitim felsefesinde feminizm temelli bir yaklaşım. *Fe Dergi*, 8(2), 73-85. doi: 10.1501/Fe0001\_0000000166.
- Dávila-Villavicencio, R.D., Salinas Arias, S.A., Casildo Bedón, A.F., Perez-Brenis, J.L., Echabaudes-Ilizarbe, R.I. and Cunza-Aranzábal, D.F. (2024). Design and psychometric properties of the student perception of teacher care scale in university students. *Education Sciences*, 14(6), 605. doi: /10.3390/educsci14060605
- De Arriba Rivas, C., and del Portal, E. I. R. (2023). Teachers' insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104075.
- Deniz, G. (2022). *Nel Noddings'in özen etiğinin felsefi ve kavramsal temelleri*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, G. ve Dombaycı, M. A. (2020). *Eğitimde yitirilen boyut: Mutluluk*. 2. Uluslararası Multidisipliner Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Dewey, J. (2022). *Eğitimde ahlak ilkeleri* (S. Aydın, Çev.). Ankara: Fol Kitap.
- Dombaycı, M. A., Demir, M., Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2011). Quadruple thinking: Caring thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 552- 561. doi: /10.1016/j.sbspro.2011.02.065
- Duffy, J. R. (2018). *Quality caring in nursing and health systems*. MA: Springer Publishing Company.
- Eken, G. (2017). *Documenting the influence of Noddings's theory of care in moral education and philosophy of education: 2003-2013*. Doktora Tezi. University of Kansas, Kansas.
- Engster, D. (2005). Rethinking care theory: The practice of caring and the obligation to care. *Hypatia*, 20(3), 50- 74. doi: 10.1111/j.1527-2001.2005.tb00486.x
- Gökçek, T. ve Davey, L. (2009). Durum çalışması değerlendirmelerinin uygulaması. *İlköğretim Online*, 8(2), 1-3. dergipark.org.tr sayfasından erişilmiştir.
- Haynes, F. (2014). *Eğitimde etik* (S. K. Akbaş, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*. NY: Oxford University.
- Kızılcık, H. H. ve Türüdü, A. S. D. (2022). Humanising online teaching through care-centred pedagogies. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(4), 143- 159. doi: /10.14742/ajet.7872

- Mayeroff, M. (1971). *On caring*. NY: Harper&Row.
- Moen, K. M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., ..., Larsson, L. (2020). Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 25(9), 1015- 1028. doi: /10.1080/13573322.2019.1683535
- Motta, S. C., ve A. Bennett. (2018). Pedagogies of care, care-full epistemological practice and 'other' caring subjectivities in enabling education. *Teaching in Higher Education*, 23(5), 631- 646. doi: /10.1080/13562517.2018.1465alt911
- Mutlu, B. (2018). Nel Noddings'te 'ilgi'nin etik önemi ve eğitimdeki yeri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(2), 711- 725. doi: /10.21547/jss.396151
- Mutlu, E. Ç. (2017). İlgi etiği bağlamında çocuğun ahlaki eğitimi. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 127- 142. dergipark.org.tr sayfasından erişilmiştir.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. CA: University of California Press.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of education*, 35(2), 147- 159. doi: /10.1080/03057640500146757
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771- 781. doi: /10.1080/03054985.2012.745047
- Noddings, N. (2020). *Eğitim felsefesi* (R. Çelik, Çev.). Ankara: Nobel.
- Noddings, N. (2021). *Eğitimde yeni bir yaklaşım: "Duyarlılık eğitimi"* (E. Dumanlı Kadızade ve B. Karaz, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Robinson, H., Al-Freih, M. ve Kilgore, W. (2020). Designing with care: Towards a care-centered model for online learning design. *International Journal of Information and Learning Technology*, 37(3), 99-108. doi: /10.1108/IJILT-10-2019-0098
- Song, L., Luo, R. ve Zhan, Q. (2022). Toward the role of teacher caring and teacher-student rapport in predicting English as a foreign language learners willingness to communicate in second language. *Frontiers in Psychology*, 13, 874522. doi: /10.3389/fpsyg.2022.874522
- Taşkaya, G. E. (hel). Noddings'in ilgi/özen/bakım teorisinin eğitim felsefesindeki etkisi üzerine: 2003-2013. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 243-256. dergipark.org.tr sayfasından erişilmiştir.
- Taşkaya, G. E. (2023). Noddings'in ilgi/özen/bakım teorisinin ahlak eğitimine etkisi üzerine: 2003-2013. *EKEV Akademi Dergisi*, 94, 109-129. doi: /10.17753/sosekev.1250687
- Teven, J. J. ve McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1- 9. doi: /10.1080/03634529709379069
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Yazarların her ikisi de bu çalışmaya eşit katkıda bulunmuştur.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Veri toplama aşamasında destek olan öğretmenlere ve alan uzmanlarına teşekkür ederiz.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili herhangi kişi veya kurumla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Etik Bildirim**

Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi Etik Kurulu'nun 18/10/2022 tarihli 09 nolu oturumu onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 11 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 36-48 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/ etad.1514631

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi\*

The Effect of Mindfulness Exercises on Children's Self-Regulation  
Skills According to Teachers' Evaluations

Hatice Paslı, Zeynep Fulya Temel

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan bilinçli farkındalık uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modelinde tasarlanmış; çalışma grubunu 60-72 aylık çocuklar ve onların öğretmenleri oluşturmuştur. Değerlendirme, öğretmenler tarafından çocuklar adına doldurulan "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" ile toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubundaki çocukların düzenleme ve kontrol becerileri alt boyutları ile toplam öz düzenleme son test puanlarında ön test puanlarına göre artış olduğu saptanmıştır. Kalıcılık testi sonucunda ise uygulama etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

### ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effect of mindfulness exercises applied to preschool children on their self-regulation skills. The study was designed in a quasi-experimental research model with a pre-test-post-test control group; the study group consisted of children aged 60-72 months and their teachers. The evaluation was based on the data collected through the "Self-Regulation Skills Scale" completed by the teachers on behalf of the children. As a result of the study, it was determined that there was an increase in the regulation and control skills sub-dimensions and the total self-regulation post-test scores of the children in the experimental group compared to the pre-test scores. As a result of the follow-up test, it was concluded that the effect of mindfulness exercises continued after the implementation.

### Yazar Bilgileri

Hatice Paslı

Araştırma Görevlisi, Gazi  
Üniversitesi, Ankara, Türkiye  
[hatice\\_pasli@hotmail.com](mailto:hatice_pasli@hotmail.com)

Zeynep Fulya Temel

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Ankara, Türkiye  
[ftemel@gazi.edu.tr](mailto:ftemel@gazi.edu.tr)

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Bilinçli farkındalık  
Öz düzenleme  
Okul öncesi eğitim

#### Keywords

Mindfulness  
Self-regulation  
Preschool education

### Makale Geçmişi

Geliş: 11/07/2024

Kabul: 17/07/2024

**Atıf için:** Paslı, H. ve Temel, Z. F. (2024). Bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların öz düzenleme becerilerine etkisi. *JRES*, 11(2), 36-48. <https://doi.org/10.51725/ etad.1514631>.

**Etik Bildirim:** Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.10.2022 tarih ve E.475081 sayılı onayı doğrultusunda yapılmıştır.

\* Bu çalışmada birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında yazılan doktora tezi kapsamında hazırlanan etkinlikler kullanılmıştır.

## Giriş

İnsan beyni geçmiş ve gelecek arasında gelgitler yaşayan, dikkatini bulunduğu ana odaklamakta zorlanan bir yapıya sahiptir. Bilinçli farkındalık, bu gelgitleri kontrol altına alma eğilimindedir ve genel anlamıyla hoşla gitsin ya da gitmesin hayata dair olan her şeyi olduğu gibi yaşayabilmeyi gerektirmektedir. Bilinçli farkındalık "içinde bulunduğumuz ana ön yargısız bir şekilde kasten dikkat etmek" olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 2019, s. 17). Başka bir ifadeyle dikkatini anın içinde olanlara vermek, bu dikkatin niteliğini fark etmek, fark edilenleri sakın ve yargısızca kabul etmek (Atalay, 2019, s. 15) anlamına gelmektedir. Bilinçli farkındalık aynı zamanda; kişinin kendisiyle iletişime geçebilmesini, uyanık olabilmelerini, yaşamsal doyuma ulaşabilmesini, gerek psikolojik gerekse duygusal yönden eğitilerek anı anlayabilmesini sağlamaktadır (Özen, 2017). Bir başka tanıma göre bilinçli farkındalık; bir kişinin dikkatini, o anda olanlara yargılamadan ve kabullenici bir tutumla odaklamasıdır (Atalay, 2019; Brown ve Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1994). Bu sürecin iki önemli boyutu, anı fark etme ve fark edileni karşılama biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilinçli farkındalık programları bilinç eğitimi temel alır (Siegel, Germer ve Olendzki, 2009) ve günlük yaşam pratiklerinin yanı sıra meditasyon ya da yoga gibi özel uygulamaları da kapsar (Körükçü ve Kukulcu, 2015). İlk olarak yetişkinlerle başlayan uygulamaların zamanla okul öncesi döneme kadar uzandığı görülmektedir. Yetişkinlerde olduğu gibi çocuklara yönelik bilinçli farkındalık uygulamalarının da çocuklar üzerinde olumlu etkiler bıraktığı bilinmektedir (Mendelson, Greenberg, Dariotis, Gould, Rhoades ve Leaf, 2010). Çocuklar için geliştirilen bilinçli farkındalık programları, çocukların temel insani becerileri hayatlarına adapte etmeleri ve ilerleyen süreçte onun rehberliğinden istifade etmeleri yönüyle önemli bir yere sahiptir (Snel, 2016). Yapılan çalışmaların bulguları da bu görüşü desteklemektedir (Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson, 2015). Bunun yanında son yıllarda yapılan çalışmaların bulguları, erken çocukluk döneminde bilinçli farkındalık uygulamalarının birçok beceriyle birlikte öz düzenleme becerilerinde de gelişme sağladığını göstermektedir (Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson, 2015; Thierry, Bryant, Nobles ve Norris, 2016; Viglas ve Perlman, 2018). Bu çalışmada da bilinçli farkındalık uygulamalarının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu iki kavramın birbiriyle ilişkisine bakıldığında; her ikisinde de dikkat, duygu, odaklanma, kendini fark etme/kontrol etme ve anı fark etme gibi bileşenlerin ön plana çıktığı dolayısıyla temel yapıların birbiriyle örtüştüğü görülmektedir.

Öz düzenleme; kişinin duygu, düşünce, dikkat, davranış ve motivasyonunu kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Vohs ve Baumeister, 2004; Zimmerman, 2002). Benzer şekilde Hadwin, Järvelä ve Miller (2011) de öz düzenlemenin; bireylerin eylem (davranış), düşünme (bilgi), dürtü ve öz inançları (motivasyon) ile duygularının planlanması, izlenmesi ve kontrolüne odaklandığına dikkat çekmektedir. Başka bir tanıma göre öz düzenleme, hedeflere ulaşmak için kendiliğinden üretilen duygu, düşünce ve davranışları ifade etmektedir (Zimmerman, 2002). Öz düzenlemenin gelişmesi, yaşamın her döneminde önemli görülse de erken çocukluk döneminde duygusal tepki kontrolü ve öz düzenleme kapasitesinin oluşmasının ayrıca önemli bir rolü bulunmaktadır.

Çocuklarda erken yaşlardan itibaren duygusal tepkiler gözlemlenebilmekte ancak dikkat kontrolü nispeten daha geç gelişmekte ve okul yılları boyunca bu gelişim süreci devam etmektedir. Dolayısıyla dikkat kontrolü duygu ve davranış düzenleme için bu yönüyle ayrıca önem arz etmektedir (Rothbart ve Jones, 1998). Yapılan araştırmalar öz düzenlemenin doğumdan itibaren kazandırılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir (Eisenberg, 2010; Kopp ve Neufeld, 2003; Posner ve Rothbart, 2000).

Erken yaşlarda elde edilecek bu kazanımlara, çocukların hayatları boyunca kendilerini kontrol edebilmeleri için ihtiyaç duyacağı ifade edilmektedir (Blair, 2002; Florez, 2011). Çocuklarda beceri geliştirmenin farklı yolları bulunmaktadır. Dereli (2023), çocuklarda öz düzenleme becerisinin gelişiminde modellemenin kolaylaştırıcı rolünden bahsetmektedir (s. 206-207). Ayrıca bu becerilerin gelişiminde sosyal çevrenin de rolüne dikkat çekilmektedir (Ogelman, Sarac ve Özbilen, 2023). Program, müdahale uygulamaları da bir çeşit modelleme olarak düşünülmektedir ve bu tür uygulamalar sosyal çevreyi de sürece dâhil edilmektedir. Öz düzenlemenin bilinçli farkındalık ile ortak yönleri düşünüldüğünde, bu kapsamda hazırlanan uygulamaların çocukların öz düzenleme kapasitelerinin artmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, bilinçli farkındalık uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli deneysel olarak tasarlanmıştır. En güçlü araştırma metodolojilerinden biri olan deneysel araştırmalar, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisini ortaya koyabilmektedir. Deneysel araştırmalarda en az bir bağımsız değişkenin manipüle edilmesi, diğer değişkenlerin kontrol altında tutulması ve bağımlı değişken üzerindeki etkinin gözlenmesi söz konusudur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2023). Bu araştırmada bağımlı değişken okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri; bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından yapılan bilinçli farkındalık uygulamaları olarak tasarlanmıştır.

Deneysel çalışmalarda gruplar yansız atama yoluyla oluşturulmaktadır. Ancak eğitim araştırmalarında mevcut sınıfların olması nedeniyle bunu sağlamak çok mümkün görünmemektedir. Gerçek deneysel tasarımın mümkün olmadığı durumlarda yarı deneysel tasarım önerilmektedir (Campbell, 1968). Yarı deneysel tasarımların farkı, rastgele atamanın söz konusu olmamasıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2023; Johnson ve Christensen, 2020). Dolayısıyla bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modelinde tasarlanmış; mevcut sınıflardan benzer özellikteki iki sınıf seçilerek deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara ili Çankaya ilçesinde ilkökula bağlı iki ana sınıfı öğretmeni ile bu öğretmenlerin sınıflarındaki 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Grupların biri deney biri kontrol grubu olarak sınıflandırılmıştır. Her iki grupta da veriler, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların tamamı için doldurdukları ölçeklerle elde edilmiştir. Gruplar belirlenirken gönüllülük ve isteklilik temel alınmıştır. Öğretmen ve çocukların yaş aralığının uygunluğu ile tipik gelişim özelliklerini taşıyor olmalarına da dikkat edilmiştir. Ayrıca bu sınıflarda herhangi bir program ya da proje uygulamalarının yapılmamış olması da koşul olarak göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1 ve 2’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mezuniyet Programı	Kıdem Yılı
<b>Deney</b>	Kadın	42	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	19
<b>Kontrol</b>	Kadın	41	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	18

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin tüm kategorilerde benzer demografik özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Yarı deneysel tasarımlarda rastgele atamanın söz konusu olmaması (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2023; Johnson ve Christensen, 2020) bu benzerliğin sağlanmasını önemli kılmıştır.

**Tablo 2.** Grupların Demografik Değişkenlerinin Karşılaştırılması

Değişken	Grup	Kontrol	Deney	İst.	p
		f(%)	f(%)		
Cinsiyet	Kız	8(47,1)	11(55)	0,232*	0,63
	Erkek	9(52,9)	9(45)		
Kardeş sayısı	Yok	1(5,9)	1(5)	2,914*	0,405
	1	10(58,8)	11(55)		
	2	6(35,3)	5(25)		
	3	0(0)	3(15)		
Doğum sırası	1	6(35,3)	6(30)	2,964*	0,397
	2	6(35,3)	7(35)		
	3	5(29,4)	4(20)		
	4	0(0)	3(15)		
Eğitime devam süresi	6 ay	17(100)	17(85)	2,775*	0,096
	15 ay	0(0)	3(15)		
Anne eğitim	Ortaokul ve altı	3(17,6)	6(37,5)	1,867*	0,393
	Lise	7(41,2)	4(25)		
	Lisans	7(41,2)	6(37,5)		
Baba eğitim	Ortaokul ve altı	3(18,8)	3(20)	0,527*	0,768
	Lise	8(50)	9(60)		
	Lisans	5(31,2)	3(20)		
Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	14(82,4)	15(100)	2,921*	0,087
	Çalışıyor	3(17,6)	0(0)		
Baba çalışma durumu	Çalışmıyor	0(0)	1(6,7)	1,17*	0,279
	Çalışıyor	17(100)	14(93,3)		
Yaş, Medyan, (ÇA)		67, (65,5-69)	68, (63,5-70,5)	-0,307**	0,759
Anne yaş, Medyan, (ÇA)		37,5, (33-39)	34, (32-41)	-0,04**	0,968
Baba yaş, Medyan, (ÇA)		39, (35,5-45)	43, (37-45)	-0,713**	0,476

\*Ki-kare istatistiği; \*\*Mann-Whitney U yöntemi z istatistik değeri

Kontrol grubunda 17, deney grubunda 20 çocuk yer almaktadır. Kontrol grubundaki çocukların %52,9'u erkek, %47,1'i kız iken deney grubundakilerin %55'i erkek ve %45'i kızdır. Kontrol grubundakilerin %58'i bir kardeşi, %35,3'ü iki kardeşi olduğunu, %5,9'u ise kardeşi olmadığını belirtmiş olup deney grubundakilerin %55'i bir kardeşi, %25'i iki kardeşi, %15'i üç kardeşi olduğunu ve %5'i ise kardeşi olmadığını belirtmiştir. Kontrol grubundakilerin doğum sırasına göre dağılımı ilk sıra (%35,3), ikinci (%35,3) ve üçüncü (%29,4) şeklinde olup deney grubundakilerin doğum sırasına göre dağılımı ise; ilk sıra (%30), ikinci (%35), üçüncü (%20) ve dördüncü (%15) olarak saptanmıştır. Kontrol grubundaki çocukların tümünün altı aydır okul öncesi eğitime devam ettiği, deney grubundaki çocukların ise %85'inin altı aydır %15'inin de 15 aydır eğitime devam ettiği görülmüştür. Kontrol grubundakilerin %17,6'sının anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı, %41,2'sinin lise, %41,2'sinin lisans iken deney grubundakilerin %37,5'inin anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı, %25'inin lise, %37,5'inin lisans olduğu saptanmıştır. Baba eğitim düzeyine bakıldığında kontrol grubundakilerin %18,8'inin ortaokul ve altı, %50'sinin lise, %31,2'sinin lisans düzeyinde olduğu deney grubundakilerin ise %20'sinin ortaokul ve altı, %60'ının lise, %20'sinin lisans düzeyinde olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundakilerin



%82,4'ü ile deney grubundakilerin tümünün annesi çalışmamakta olup kontrol grubundakilerin tümü ile deney grubundakilerin %93,3'ünün babası çalışmaktadır. Çocukların grupları ile cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, eğitime devam süresi, anne eğitim, baba eğitim, anne çalışma ve baba çalışma kategorik değişkenleri arasındaki ilişkide Ki-kare analiz yöntemi kullanılmış. Analiz sonucunda bu değişkenlere ilişkin oranlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ( $p>.05$ ) görülmüştür. Çocukların gruplarına göre yaş, anne yaşı ve baba yaşını karşılaştırmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda da anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

### **Etik Bildirim**

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.10.2022 tarih ve E.475081 sayılı onayı doğrultusunda yapılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri; öğretmenler tarafından çocuklar adına doldurulan “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” Bayındır ve Ural (2016) tarafından çocukların öz düzenleme becerilerini, öğretmen görüşleri doğrultusunda ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 33 madde yer almaktadır ve bu maddeler; “kesinlikle doğru”, “doğru”, “kısmen doğru”, “doğru değil” ve “kesinlikle doğru değil” seçeneklerinin yer aldığı beşli dereceleme sistemi ile değerlendirilmektedir (5=kesinlikle doğru, 1=kesinlikle doğru değil). Ölçek; düzenleme becerileri ve kontrol becerileri olmak üzere toplam iki boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı için Cronbach Alpha değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara bakıldığında değerlerin; düzenleme becerileri için .96, kontrol becerileri için ise .91 şeklinde olduğu görülmüştür. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler genel bilgi formlarıyla toplanmıştır. Çocuklar için genel bilgi formu 11 sorudan oluşmakta olup; çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, eğitime devam süresi, anne-baba eğitim durumu ve çalışma durumuna ilişkin bilgileri içermektedir. Öğretmenler için bilgi formu ise; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezuniyet programı ve kıdem yılı başlıklarını içermektedir.

### **Etkinliklerin Hazırlanması**

Bu aşamada ilk olarak kuramsal temeller oluşturulmuş, bu temeller üzerinden program geliştirme aşamaları esas alınarak etkinlik hazırlama sürecine devam edilmiştir. Çalışmada, mevcut okul öncesi eğitim programında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı) yer alan etkinlik türlerine yer verilmiştir. Uygulamaların amacıyla tamamen örtüşmediği için mevcut programdaki kazanım ve göstergelere oldukça sınırlı sayıda yer verilebilmiş, esas kazanım ve göstergeler ilgili literatür çerçevesinde araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Üç alan uzmanı görüşü çerçevesinde etkinlikler son hâlini almıştır. Tüm etkinlikler araştırmacı tarafından sınıfta uygulanmış, sınıf öğretmeni ise gözlemci olarak ortamda bulunmaya devam etmiştir. Dolayısıyla öğretmene herhangi bir pekiştirici de sunulmamıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Etkinlikler hazırlandıktan sonra gerekli izinler alınmış, okul yöneticileri ve ailelerle görüşme yapılarak gönüllü gruplar belirlenmiştir. Uygulama öncesi öğretmenlerden sınıftaki her bir çocuk için ölçek doldurması istenmiş ve bütün ölçekler doldurulduktan sonra çocuklarla tanışma etkinliği yapılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklarla herhangi bir çalışma yapılmamış, bu grup mevcut okul öncesi eğitim programı (MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı) uygulamalarına devam etmiştir.

Deney grubundaki çocuklarla sekiz hafta boyunca haftada üç gün çalışılmıştır. Çalışılan günler sınıf öğretmenin müsaitlik durumuna göre her hafta başında belirlenmiştir. Sekiz hafta sonra öğretmenler her bir çocuk için tekrar ölçek doldurmuş, deney grubu öğretmeni üç hafta sonra aynı ölçeği kalıcılık testi için üçüncü kez doldurmuştur. Bu şekilde veri toplama süreci tamamlanmıştır.

### Veri Analizi

Veri analizi istatistik programıyla yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sayısı yeterli büyüklükte ( $N > 30$ ) olmadığından ölçek puanlarına göre karşılaştırmada parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. İlk olarak deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik kategorik değişkenlere ilişkin oranlarının karşılaştırılmasında Ki-Kare analiz yöntemi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sürekli olan demografik değişkenlerinin (yaş, anne ve baba yaşı) karşılaştırılmasında ise Mann-Whitney U analiz yöntemi kullanılmıştır. Çocukların grupları arasında ölçek puanlarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U, her bir grupta kontrol grubundaki çocukların ölçek puanlarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi yöntemi kullanılmıştır. Her iki yöntemde de anlamlı çıkan sonuçlar etki büyüklüğü  $r$  değeri ile elde edilmiştir. Etki büyüklüğü olan  $r$  değeri 0.10'a yakın ise küçük etki, 0.30'a yakın ise orta düzeyde ve 0.50 ve daha fazla olması büyük etkiyi gösterirken  $z/\sqrt{n}$  formülü ile elde edilir (Field, 2009). Deney grubundaki çocukların kalıcılık testleri de olduğu için ön test, son test ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında Friedman testi kullanılmış olup etki büyüklüğü ise Kendall W değeri ile incelenmiştir. W değeri 0 ile 1 arasında değişirken 0.20-0.40 arasındaysa küçük etki, 0.40-0.60 arasındaysa orta düzeyde ve 0.60'dan büyükse yüksek düzeyde etki vardır (Rovai, Baker ve Ponton, 2014). Friedman testi sonucunda anlamlı farklılığın hangi ölçümler arasında olduğu ise Wilcoxon sıralı işaretler testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır. İstatistiksel analizler için  $p < .05$  anlamlılık düzeyi incelenmiştir.

### Bulgular

Kontrol ve deney grubundaki çocukların ön ve son test puanlarına ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Gruplara Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p	r
Düzenleme Becerileri Ön Test	Kontrol	17	19,06	324,00	-0,031	0,975	
	Deney	20	18,95	379,00			
Kontrol Becerileri Ön Test	Kontrol	17	15,44	262,50	-1,86	0,063	
	Deney	20	22,03	440,50			
Öz Düzenleme Ön Test	Kontrol	17	17,12	291,00	-0,979	0,327	
	Deney	20	20,60	412,00			
Düzenleme Becerileri Son Test	Kontrol	17	12,53	213,00	-3,369	0,001	0,55
	Deney	20	24,50	490,00			
Kontrol Becerileri Son Test	Kontrol	17	11,94	203,00	-3,671	,000	0,60
	Deney	20	25,00	500,00			
Öz Düzenleme Son Test	Kontrol	17	12,21	207,50	-3,524	,000	0,58
	Deney	20	24,78	495,50			

*z: Mann-Whitney u z istatistiği; r: Etki Büyüklüğü değeri*

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların düzenleme becerisi ( $z = -0.031$ ,  $p > .05$ ), kontrol becerisi ( $z = -1.86$ ,  $p > .05$ ) ve öz düzenleme ( $z = -0.979$ ,  $p > .05$ ) ön test puanları arasında

anamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarındaki çocukların düzenleme ve kontrol becerileri ile öz düzenleme sıra ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların düzenleme becerisi ( $z=-3.369$ ,  $p<.05$ ), kontrol becerisi ( $z=-3.671$ ,  $p<.05$ ) ve öz düzenleme ( $z=-3.524$ ,  $p<.05$ ) son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Deney grubundaki çocukların düzenleme becerisi, kontrol becerisi ve öz düzenleme puanlarının kontrol grubundaki çocukların puanlarına göre yüksek olduğu saptanmıştır. Farkın miktarını gösteren etki büyüklükleri anlamlı çıkan son test puanları için hesaplanmış; düzenleme becerisinde 0.55 (büyük etki), kontrol becerisinde 0.60 (büyük etki) ve öz düzenleme becerisinde 0.58 (büyük etki) olarak hesaplanmıştır.

Deney grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Deney Grubundaki Çocukların Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Test	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	p	W	Fark
Düzenleme Becerileri	Ön test	1,53	7,015	0,030	0,21	B,C>A
	Son test	2,41				
	Kalıcılık	2,06				
Kontrol Becerileri	Ön test	1,32	13,508	0,001	0,40	B,C>A
	Son test	2,53				
	Kalıcılık	2,15				
Öz Düzenleme	Ön test	1,29	14,358	0,001	0,42	B,C>A
	Son test	2,56				
	Kalıcılık	2,15				

$\chi^2$ :Friedman testi istatistiği W: Kendall W etki Büyüklüğü; Fark: İkili olarak Wilcoxon sıralı işaretler testi ölçümlerin karşılaştırılması

Deney gruplarındaki çocukların düzenleme becerisi ( $\chi^2=7.015$ ,  $p<.05$ ), kontrol becerisi ( $\chi^2=13.508$ ,  $p<.05$ ) ve öz düzenleme ( $\chi^2=14.358$ ,  $p<.05$ ) ön test, son test ve izleme puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Etki büyüklükleri ise düzenleme becerisi için 0.21 (küçük etki), kontrol becerisi için 0.40 (orta büyüklükte) ve öz düzenleme becerisi için 0.42 (orta büyüklükte) olarak hesaplanmıştır. Farkın hangi ölçümler arasında olduğu ikili olarak Wilcoxon sıralı işaretler testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre deney grubundaki çocukların her iki alt boyutta ve toplam öz düzenleme puanlarında, son test ile kalıcılık testleri sıra ortalamalarının ön teste göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların tüm boyutlarda son test ve kalıcılık testleri sıra ortalamaları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı, etkinin uygulamadan sonra da devam ettiği görülmüştür.

Kontrol grubundaki çocukların ön ve son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p	r
<b>Düzenleme Becerisi</b>	Negatif Sıra	10a	5,50	55	-2,831	0,005	0,69
	Pozitif Sıra	0b	0,00	0			
	Eşit	7c					
<b>Kontrol Becerisi</b>	Negatif Sıra	10a	7,50	75	-2,828	0,005	0,69
	Pozitif Sıra	2b	1,50	3			
	Eşit	5c					
<b>Öz Düzenleme</b>	Negatif Sıra	12a	7,50	90	-3,116	0,002	0,76
	Pozitif Sıra	1b	1,00	1			
	Eşit	4c					

Z: Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi z istatistiği; r: Etki Büyüklüğü değeri;  
a: Ön test > Son test; b: Ön test < Son test; c: Eşit

Tablo 5'e göre kontrol grubundaki çocukların düzenleme ( $z=-2.831$ ,  $p<.05$ ), kontrol ( $z=-2.828$ ,  $p<.05$ ) ve öz düzenleme becerileri ( $z=-3.116$ ,  $p<.05$ ) ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre kontrol grubundaki çocukların düzenleme ve kontrol alt boyutları ile öz düzenleme toplam puanlarında ön test puanlarının son test puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir ifade ile kontrol grubundaki çocukların düzenleme becerisi, kontrol becerisi ve öz düzenleme son test puanları ön teste göre anlamlı şekilde azalmıştır. Etki büyüklükleri ise; düzenleme becerisi için 0.69 (büyük etki), kontrol becerisi için 0.69 (büyük etki) ve öz düzenleme becerisi için 0.76 (büyük etki) olarak hesaplanmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sonucunda, okul öncesi eğitim ortamında bilinçli farkındalık uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etki bıraktığı saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların düzenleme ve kontrol becerileri alt boyutları ile toplam öz düzenleme puanlarının ön test ve son test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların düzenleme ve kontrol becerileri alt boyutları ile toplam öz düzenleme puanlarının son test ile kalıcılık testleri sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı; uygulama etkisinin sonrasında da devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarına bakıldığında ise her iki alt boyutta ve toplam puanda ön teste göre anlamlı şekilde azalma olduğu görülmektedir.

İki grup için ön test sonuçları karşılaştırıldığında; deney ve kontrol gruplarındaki çocukların düzenleme becerisi, kontrol becerisi ve öz düzenleme sıra ortalamalarının benzer olduğu görülmektedir. Ayrıca demografik bilgilere bakıldığında çocukların benzer özelliklere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle gruplar arasındaki farklılığın yani deney grubundaki çocukların puanlarındaki artışın, araştırmacı tarafından uygulanan etkinliklerden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında, temeli bilinçli farkındalık felsefesine dayanan etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken; MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki (MEB, 2013) kazanım ve göstergelerden faydalanılmış, ayrıca bilinçli farkındalığa yönelik kazanım ve göstergeler yazılarak konuyla ilgili kavramlar da ele alınmıştır. Çalışma grubundaki çocuklar sekiz hafta boyunca haftada üç gün bu etkinliklere katılırken kontrol grubundaki çocuklar mevcut program uygulamalarına devam etmiştir. Bu nedenle yapılan uygulamaların bir sonucu olarak çalışma grubundaki çocukların öz düzenleme puanlarında artış olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra kontrol grubundaki çocukların öz

düzenleme becerilerinde gelişme olmaması uygulanan mevcut Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013) bilinçli farkındalıkla ilgili kazanım ve göstergelerin yer almamasıyla da açıklanabilir.

Alanyazın tarandığında bilinçli farkındalık ve bilinçli farkındalık temelli uygulamaların çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğunu gösteren çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Jackman, Nabors, McPherson, Quaid ve Singh (2019) çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan bilinçli farkındalık eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu ve uygulanan programın çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirdiği yönünde olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde Viglas ve Perlman (2018) uyguladıkları “Farkında Okullar” programının 3-6 yaş grubu çocuklarda öz düzenleme boyutunda etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diamond ve Lee (2011) öz düzenlemeyi teşvik eden etkinliklerin yer aldığı bu tür program uygulamalarının çocuklarda öz düzenlemeyi geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları, küçük çocuklarda farkındalık uygulamalarını hayata geçirmenin öz düzenleme beceri gelişiminin desteklenmesi için önemli olduğunu göstermektedir (Bockmann ve Yu, 2023; Flook vd. 2015; Moreno Gomez ve Cejudo, 2018; Thierry, Bryant, Nobles ve Norris, 2016 ). Bu sonuçlar doğrultusunda yapılan uygulamaların alanyazınla uyumlu olarak öz düzenlemenin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Kontrol grubuna bakıldığında, çocukların son test puanları ön test puanlarından düşük çıkmış ve beklenenden farklı bir sonuç elde edilmiştir. Alanyazın tarandığında öğretmenin gerçeği yansıtmayan değerlendirme yaptığı düşünülebilir (Tutar, 2024). Öğretmenler yoğun iş yüküne ve veli odaklı yaklaşıma maruz kalmakta (Deniz ve Aykar, 2024) bunun yanında maddi olanakları sınırlı okullarda çalışan ve üstlerinden takdir görmeyen öğretmenlerin iş doyumu azalmaktadır (Şahin ve Dursun, 2009). Ayrıca öğretmenler, bireysel ve çevresel etkilerle farklı psikolojik sağlamlığa sahip olabilmektedir (Gün, Özaslan ve Gültekin Akduman, 2023; Polat, Seçer, Mormenekşe ve Minerel, 2023). Araştırmalar psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik arasında ilişki olduğunu ortaya koymakta (Bozkurt ve Levent, 2021) ve okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla tükenmişlik sendromu yaşadığını göstermektedir (Noble ve Macfarlane, 2005; Schaack, Le ve Stedron, 2020). Öğretmenlerin bu tür durumlardan olumsuz etkilenebileceği göz önünde bulundurulduğunda tüm bu olumsuzlukların değerlendirme performansına yansması da beklenmeyen bir sonuç değildir. Son olarak puanlar arası düşüşün öğretmenin değerlendirme/teftiş kaygısı taşınmasıyla ilgili olabileceği de düşünülebilir. Zira çocukların öz düzenleme becerilerinin gerilemesi bir travma/hastalık gibi risk faktörleri olmaksızın mümkün görünmemektedir. Gelişimin en temel esaslarından birisi “gelişim süreklidir ve belli aşamalarda gerçekleşir” (Senemoğlu, 2018, s. 6) şeklinde ifade edilmektedir. Alanyazına bakıldığında bu ilkeyi benimseyen ve gelişimin ilerleyen bir süreç olduğunu ifade eden görüşlere rastlanmaktadır (Durmuşoğlu, 2018; Temel ve İmir, 2019, s. 112). Çalışma grubundaki çocukların tümü normal gelişim göstermektedir. Ayrıca süreçte her iki grupta da gelişim geriliğine sebep olacak bir yaşantı gerçekleşmemiştir. Dolayısıyla söz konusu düşüşün dış faktörlerle ilgili olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulguları çerçevesinde oluşturulan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Okul öncesi eğitim programlarında bilinçli farkındalık ve öz düzenlemeyle ilgili kazanım ve göstergeler ile etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına, çocuklarda öz düzenleme ve bilinçli farkındalığın önemini konu alan modüller eklenebilir.
- Aile eğitim programlarının içeriklerine dâhil edilerek; çocuklarda bilinçli farkındalık ve öz düzenlemenin geliştirilmesine yönelik ailelerde de farkındalık oluşturulabilir.

- Araştırmacıların farklı modellerde bu konulara yönelik çalışmalar yapmaları için lisansüstü düzeyde ilgili derslere bu konular eklenebilir.

## Kaynaklar

- Atalay, Z. (2019). *Mindfulness (Bilinçli farkındalık)*. İstanbul: İnkılap.
- Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Development of the Self-Regulation Skills Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.
- Blair, C. (2002). School readiness. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Bockmann, J. O. ve Yu, S. Y. (2023). Using mindfulness-based interventions to support self-regulation in young children: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 693-703.
- Bozkurt, D. ve Levent, F. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7968-8000.
- Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Campbell, D. T. (1968). Quasi-experimental design. *International Encyclopedia of the Social Sciences* içinde (c. 5, ss. 259-263) New York: Macmillan and Free.
- Deniz, U. H. ve Aykar, A. N. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları üstüne karşılaştırmalı bir inceleme: Türkiye ve İrlanda örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-87.
- Derele, E. (2023). Erken çocukluk döneminde önemli kavram: Öz düzenleme. S. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında gelişmeler içinde* (s. 200-219). Ankara: Platanus.
- Diamond, A. ve Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Durmuşoğlu, M. C. (2018). Çocukta gelişim ve öğrenme. F. Temel ve N. Aral (Ed.), *Gelişimsel destek programları: Tanımlar ve programlar içinde* (s. 136-176). Ankara: Hedef CS.
- Eisenberg, N. (2010). Empathy-related responding: Links with self-regulation, moral judgment, and moral behavior. M. Mikulincer ve P. R. Shaver (Ed.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature içinde* (s. 129-148). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12061-007>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3. Baskı). London: Sage.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. ve Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44.
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, 66(4), 46-51.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (11. Baskı). New York: McGraw Hill.

- Gün, R. Ş., Özasan, H. ve Gültekin Akduman, G. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin aile özellikleri açısından incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 843-855.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S. ve Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance içinde* (s. 65–84. ). New York, NY: Routledge.
- Jackman, M. M., Nabors, L. A., McPherson, C. L., Quaid, J. D. ve Singh, N. N. (2019). Feasibility, acceptability, and preliminary effectiveness of the OpenMind (OM) program for pre-school children. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2910-2921.
- Johnson, R. B. ve Christensen, L. (2020) *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7. Baskı). Thousand Oaks: Sage.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Yeni başlayanlar için farkındalık* (S. S. Tezcan, Çev.). İstanbul: Pegasus.
- Kopp, C. B. ve Neufeld, S. J. (2003). Emotional development during infancy. R. J. Davidson, K. R. Scherer ve H. H. Goldsmith (Ed.), *Handbook of affective sciences içinde* (s. 347–374). USA: Oxford University.
- Körükçü, Ö. ve Kukulcu, K. (2015). Beden-zihin-ruh bütünlüğünü korumaya yönelik bir program: farkındalık temelli stres azaltma programı/A program to protect integrity of body-mind-spirit: Mindfulness based stress reduction program. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(1), 68-80.
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L. ve Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985-994.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. [https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi\\_egitimprogrami.pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Moreno-Gómez, A. J. ve Cejudo, J. (2018). Effectiveness of a mindfulnessbased social–emotional learning program on psychosocial adjustment and neuropsychological maturity in kindergarten children. *Mindfulness*, 10(1), 111–121.
- Noble, K. ve Macfarlane, K. (2005). Romance or reality?: Examining burnout in early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30(3), 53-58.
- Ogelman, H. G., Sarac, S. ve Özbilen, A. E. (2023). Okul öncesinde sosyal becerilerin öğrenmede öz düzenleme düzeyini yordayıcı etkisi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(2), 1-11.
- Özen, Y. (2017). Farkında mıyız? Bilişsel farkındalık ile psikolojik iyi oluşun içselleşmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(7), 167-189.
- Polat, D., Seçer, F., Mormenekşe, S. ve Minerel, B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık durumlarının incelenmesi. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 71-87.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441.

- Rothbart, M. K. ve Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491.
- Rovai, A. P, Baker, J. D. ve Ponton, M. K. (2014). *Social science research design and statistics: A practitioner's guide to research methods and ibm spss analysis*. Chesapeake, VA: Watertree.
- Schaack, D. D., Le, V. N. ve Stedron, J. (2020). When fulfillment is not enough: Early childhood teacher occupational burnout and turnover intentions from a job demands and resources perspective. *Early Education and Development*, 31(7), 1011-1030.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı.
- Siegel, R. D., Germer, C. K. ve Olendzki, A. (2009). *Mindfulness: What is it? Where did it come from? Clinical handbook of mindfulness*. New York: Springer.
- Snel, E. (2016). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli*. İstanbul: Pegasus.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 160-179.
- Temel, Z. F. ve İmir, H. M. (2019). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S. ve Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805-821. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616>
- Viglas, M. ve Perlman, M. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1150-1161.
- Vohs, K. D. ve Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. R. F. Baumeister ve K. D. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 1-9). New York: The Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

### **Yazarların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmanın tüm süreçlerine her iki yazar da aktif olarak katılmıştır. Uygulama, raporlama ve yayım sürecinin takibi ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yapılmıştır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Araştırmaya verdikleri değerli görüşleriyle katkı sağlayan uzmanlara, etkinlikleri uygulama olanağı sağlayan okul yöneticilerine, öğretmenlere, ailelere ve sürece istekle katılan çocuklara teşekkür ederiz.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



### **Etik Bildirim**

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.10.2022 tarih ve E.475081 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 11 Sayı:2 Sayfa Aralığı: 49-69 e-ISSN:2458-9624 DOI: 10.51725/ etad.1527676

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## The Relationship Between Female School Principals' Leadership Styles and Teachers' Power Distance Perceptions\*

Kadın Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları Arasındaki İlişki

Demet Tozlu, Tuğba Hoşgörür

### ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between the leadership styles of female school principals and teachers' perceptions of organizational power distance. The sample of the study consists of 378 teachers working in schools managed by female principals in the province of Muğla. Data were collected using the School Administrators' Leadership Style Scale and the Organizational Power Distance Scale. The findings indicate that teachers perceive female school principals' transformational leadership style as high, transactional leadership style as moderate, and laissez-faire leadership style as low. The results related to organizational power distance reveal that teachers' perceptions of acceptance of power and acquiescence to power are high, while their perceptions of instrumental use of power and justification of power are low. Teachers' perceptions of female school principals' leadership styles significantly differ based on gender and educational background, whereas their perceptions of power distance significantly differ based on seniority and employment type. The results of the regression analysis show that transactional leadership is a significant predictor of teachers' perceptions of instrumental use of power and acquiescence to power.

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, kadın okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemi, Muğla ilinde, kadın okul müdürleri tarafından yönetilen okullarda görev yapan 378 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği ve Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bulgular öğretmenlerin; kadın okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik stilini yüksek, sürdürücü liderlik stilini orta ve serbest bırakıcı liderlik stilini düşük düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Çalışmanın örgütsel güç mesafesi ile ilgili sonuçları, öğretmenlerin gücü kabullenme ve güce razı olma algılarının yüksek; gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma algılarının düşük olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin, kadın okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algıları, cinsiyet ve eğitim durumuna göre; güç mesafesi algıları, kıdem ve kadro tipine göre anlamlı farklar göstermiştir. Çalışmanın regresyon analizinden elde edilen sonuçları, sürdürücü liderliğin, öğretmenlerin gücü araçsal kullanma ve güce razı olma algılarının anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

### Yazar Bilgileri

Demet Tozlu

School Principal, Ministry of National Education, Muğla, Türkiye [dmtzkr@gmail.com](mailto:dmtzkr@gmail.com)

Tuğba Hoşgörür

Assoc.Prof., Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla, Türkiye [t.hosgorur@mu.edu.tr](mailto:t.hosgorur@mu.edu.tr)

### Makale Bilgileri

#### Keywords

Female school principals  
Leadership  
Power distance  
Teacher

#### Anahtar Kelimeler

Kadın okul müdürleri  
Liderlik  
Güç mesafesi  
Öğretmen

#### Makale Geçmişi

Geliş: 03/08/2024

Düzeltilme: 20/09/2024

Kabul: 26/09/2024

**Atf için:** Tozlu, D. ve Hoşgörür, T. (2024). The Relationship between female school principals' leadership styles and teachers' power distance perceptions. *JRES*, 11(2), 49-69. <https://doi.org/10.51725/ etad.1527676>

**Etik Bildirim:** Çalışmanın etik kurul onayı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 14.06.2021 tarih ve 261 sayılı kararı ile alınmıştır.

\* This study is derived from a master's thesis conducted under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Tuğba Hoşgörür.

## Introduction

Before the Industrial Revolution, elements such as gender roles and cultural norms in social life limited women's participation in the workforce in most societies and did not encourage them to work outside the home. The Industrial Revolution marked a significant turning point in women's participation in working life. The demand for labor in factories encouraged women to start working in factories and other industrial areas. During this period, women often found work at low wages and under poor working conditions. Especially from the second half of the 19th century onwards, existing living and working conditions led women to come together to fight for political and legal rights, as well as for equality in areas such as education and job opportunities. During this period, known as the first wave of feminism, women fought for the right to vote, access to higher education, and opportunities to pursue professional careers (Rendall, 1985; Walters, 2005). This movement contributed to women's gaining more visibility in political and social spheres and increasing awareness of gender inequality. Parallel to these struggles, in the early 20th century, women's education levels and participation in the workforce began to rise. During the First and Second World Wars, as men went to war, women found more job opportunities and worked in many industries. In the 1970s and 1980s, the second wave feminist movement advocated for women's participation in the workforce and equal job opportunities. During this period, women achieved higher education levels and more professional career options were opened to them (Molyneux et al., 2021). Today, while women participate in the workforce more than ever before and assume leadership roles in various sectors, they still face barriers such as gender inequality and the glass ceiling (Jackson, 2001; Acker, 2006; Ganiyu et al., 2018).

According to the World Economic Forum's 2023 Gender Inequality Report, Türkiye ranks 129th out of 146 countries. In the scoring, which is calculated based on four sub-indices—economic participation and opportunities, educational attainment, health and survival, and political empowerment—Türkiye ranks 133rd, 99th, 100th, and 118th, respectively (World Economic Forum, 2023). When comparing Türkiye's position of women in society with other countries, these data reflect a disadvantaged position, which is also evident in the context of women working in managerial positions. Although the number of female teachers in educational institutions is relatively high compared to many other organizations, the number of female teachers serving as school principals is significantly lower. The underrepresentation of women in senior management positions compared to men is a long-standing issue, and it has been discussed in the literature in various ways. The most well-known concept developed to explain this situation is the "glass ceiling" metaphor, which refers to the barrier of bias and discrimination that often excludes women from higher-level leadership positions. This concept is depicted as a transparent and invisible barrier—like glass—since it is not based on a written rule, yet it obstructs women when they aspire to climb the upper rungs of their careers in organizations (U.S. Glass Ceiling Commission, 1995). Studies on the reasons why women cannot reach top-level leadership positions have shown that this issue is related more to various cultural, social, organizational, and individual factors than to the qualifications of women (Ganiyu, Oluwafemi, Ademola, & Olatunji, 2018).

Especially in educational organizations, creating a strong institutional culture in schools is necessary to develop women's leadership skills and increase their representation in managerial positions. One of the variables to be investigated in this study is the leadership characteristics exhibited by female managers. This study aims to contribute to the practices that will enable women to take on more active roles in the management levels of educational organizations. The research will make inferences about the types of leadership exhibited by female managers and the factors influencing their

development. Numerous studies on leadership have proposed various classifications of leadership types. Among these, the most common categorization includes transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles. The first classification of transformational, transactional, and laissez-faire leadership types was made by the American sociologist and political scientist James MacGregor Burns in 1978. In his book "Leadership," published in 1978, Burns defined these leadership styles.

*Transformational Leadership.* Burns (1978) defines transformational leadership as a reciprocal process between the leader and their followers, characterized by an inspiring and motivating leadership style. This leadership style aims to enhance the motivation and moral development of followers. These leaders present an appealing and inspirational vision to their followers. Additionally, they serve as role models by exhibiting ethical behaviors. They encourage innovative thinking and develop the problem-solving abilities of their followers. Transformational leaders also prioritize the individual needs and professional development of their followers. Bernard M. Bass (1985), who further advanced Burns' work, developed the transformational leadership theory. Bass (1985) argued that transformational leaders not only create an ethical and moral impact but also enhance performance and organizational efficiency. Research on this topic underscores that this leadership style plays a significant role in the change and development processes of organizations. It increases employees' motivation, leading them to show greater commitment to their work, and it encourages innovative thinking and problem-solving skills (Avolio & Bass, 2002; Bennis & Nanus, 1985; Riggio & Bass, 2006; Yammarino & Bass, 1990).

*Transactional Leadership.* Burns (1978) defines transactional leadership as a leadership style based on transactions and agreements between the leader and their followers. This leadership style aims to motivate employees through rewards and punishments. Employees who perform well are rewarded, while those who do not meet expectations are punished. Leaders actively monitor processes and intervene immediately to correct errors or deviations. Studies have shown that transactional leadership is an effective leadership style, especially when short-term goals and specific tasks need to be accomplished. It provides a structured system for monitoring employee performance and intervening when necessary. However, it may be insufficient for long-term goals, such as fostering innovative thinking or personal development of employees (Avolio & Bass, 2002; Bass, 1985; Bennis & Nanus, 1985; Riggio & Bass, 2006; Yammarino & Bass, 1990).

*Laissez-faire Leadership.* This leadership style emphasizes non-intervention by the leader and self-management by employees. Laissez-faire leaders grant considerable freedom to employees and do not interfere. The leader delegates responsibilities and decision-making authority to employees and exercises minimal control over their performance (Burns, 1978). Studies on this topic have shown that, in some cases, this leadership style can encourage creativity and enhance the performance of independent employees. However, it generally negatively affects organizational performance and leads to adverse outcomes such as a lack of guidance and support for employees, uncertainty, and low motivation (Avolio & Bass, 2002; Bass, 1985; Riggio & Bass, 2006; Yammarino & Bass, 1990).

Burns' work on these leadership styles has provided a foundation for later research and leadership theories. Another variable examined in the study is the power distance perceptions of female school principals and the teachers working with them. Hofstede (1980, p. 45) first introduced this concept, defining power distance as "...the extent to which the less powerful members of institutions and organizations within a country expect and accept that power is distributed unequally." Hofstede developed the concept of power distance as part of his cultural dimensions theory, based on extensive research conducted on IBM employees worldwide. His book "Culture's Consequences: International

Differences in Work-Related Values," first published in 1980, analyzed the cultural dimensions of many countries, including Türkiye. The studies highlighted Türkiye for its high power distance and high uncertainty avoidance (Hofstede, 1980; Hofstede et al., 2010). A similar study by Aycan et al. (2000) emphasized that in Turkish work culture, subordinates show great respect towards their superiors and challenging authority is not common. Another study by House et al. (2004) examined how leadership styles and organizational behaviors differ across 62 countries. In this study, Türkiye is noted for its high power distance and collectivist cultural structure. The study indicated that charismatic and paternalistic leadership dimensions stand out in Turkish leadership styles. In Turkish culture, leaders are expected to take on an inspiring and protective role. House et al. (2004) demonstrated that leadership styles are influenced by cultural contexts, and these contexts shape the structure and effectiveness of organizations. For example, authoritarian leadership is more common in societies with high power distance, while participative and democratic leadership is more preferred in societies with low power distance (House et al., 2004).

This study aims to investigate the concept of power distance, an important variable in combating inequalities within organizations, and whether this situation differs in organizations with female school principals. Additionally, identifying the predictive relationship between the leadership styles exhibited by female school principals and teachers' power distance perceptions can provide a more comprehensive contribution to the literature on female managers. The concept of power distance in the research is examined through four dimensions, as discussed in Yorulmaz et al.'s (2018) work: legitimizing power, instrumental use of power, acceptance of power, and acceptance of power as a given. These concepts will be clarified in the following paragraphs.

This study aims to explore the concept of power distance, an important variable in combating existing inequalities in organizations, and to determine whether this situation differs in organizations with female school principals. Additionally, examining the predictive relationship between the leadership styles of female school principals and teachers' perceptions of power distance can provide more comprehensive contributions to the literature on female leaders. In the study, the concept of power distance is examined through four dimensions: justification of power, instrumental use of power, acquiescence of power, and acceptance of power, as discussed by Yorulmaz et al. (2018). The following paragraphs will clarify these concepts.

*Justification of Power.* The justification of power refers to the situation where employees rationalize power inequalities within the organization, accepting power imbalances and authority differences as legitimate and natural. Employees may believe that the organizational structure and hierarchical order are necessary for organizational efficiency and effectiveness, and/or the cultural values and beliefs held by employees may play a role in legitimizing these power inequalities (Schein, 1992; Yorulmaz, 2021).

*Instrumental Use of Power.* The instrumental use of power involves employees evaluating organizational dynamics and authority relationships to serve their own interests. In this process, employees use various strategies to gain individual benefits from power relations within the organization (Yorulmaz, 2021). In this dimension, individuals may develop strategic relationships with those in powerful positions within the organization to place themselves in a more advantageous position. They can use political skills to communicate effectively within the organization and turn power relations to their advantage (Fuchs et al., 2016; Lukes, 2005).

*Acquiescence to Power.* Employees' acceptance of the current situation as unchangeable makes acquiescence and compliance more likely (Tyler & Lind, 1992; Yorulmaz, 2021). Especially in times of economic uncertainty and high unemployment rates, employees may acquiesce to power to protect their jobs. Concerns about job security are among the primary reasons driving employees to adapt to the existing order (Loi, Lam, & Chan, 2012).

*Acceptance of Power.* Acceptance of power means employees accept the existing power relations and hierarchy within the organization without questioning or resisting. In this dimension, employees view the organizational hierarchy as a natural and inevitable order (Pfeffer, 1992). Accepting the authority of superiors without questioning and complying with their decisions is often a result of individuals feeling powerless against the power dynamics within the organization and believing they lack the capacity to create change (Yorulmaz, 2021).

This research aims to examine the relationship between the leadership styles of female school principals and teachers' perceptions of power distance in state schools (preschools, primary schools, middle schools, high schools) in Muğla Province. In line with this purpose, the following questions were sought to be answered.

1. How do teachers perceive the leadership styles exhibited by female school principals?
2. Do teachers' perceptions of the leadership styles exhibited by female school principals show significant differences in terms of the variables of gender, education level, seniority, and employment status?
3. What is the level of teachers' perceptions of organizational power distance in schools where female school principals work?
4. Do teachers' perceptions of organizational power distance in schools where female school principals work show significant differences in terms of the variables of gender, education level, seniority, and employment status?
5. Do teachers' perceptions of the leadership styles exhibited by female school principals predict teachers' perceptions of power distance?

Although there is substantial research on the leadership characteristics of female managers, this study will provide insights into how female school principals and their teachers perceive power distance within their organizations. The following section presents information on the research methodology.

## Method

This study, designed to determine the relationship between the leadership styles exhibited by female school principals and teachers' perceptions of power distance, is based on a relational survey model. The population of the research consists of 1982 teachers working in public schools (preschools, primary schools, middle schools, high schools) managed by female school principals in Muğla Province. The sampling technique used is disproportionate cluster sampling. For a 95% confidence level, the required sample size was determined to be at least 322 individuals. Given the possibility of incomplete responses on the scales, data collection aimed at 400 teachers. Out of the scales administered, 22 were excluded from the analysis due to careless and incorrect completion, and the analysis was conducted with data collected from 378 teachers. Data on the demographic characteristics of the participating teachers are presented in Table 1.

**Table 1.** Frequencies and Percentage Distributions of Teachers by Demographic Variables

Variable	Group	n	%
<b>Gender</b>	Male	104	27.5
	Female	274	72.5
<b>Employment Type</b>	Paid	18	4.8
	Contractual	24	6.3
	Permanent	336	88.9
<b>Education Level</b>	Associate's	3	.8
	Bachelor's	333	88.1
	Graduate	42	11.1
<b>School Type</b>	Preschool	27	7.1
	Primary School	73	19.3
	Middle School	122	32.3
	High School	156	41.3
<b>Age</b>	20-29	77	20.4
	30-39	115	30.4
	40-49	130	34.4
	50 and above	56	14.8
<b>Seniority</b>	1-5 years	68	18.0
	6-10 years	59	15.6
	11-15 years	73	19.3
	16-20 years	76	20.1
	21-25 years	59	15.6
	26 and above	43	11.4

Data for the study were collected using the Leadership Styles Scale and the Organizational Power Distance Scale. The School Administrators' Leadership Style Scale, developed by Akan, Yıldırım, and Yalçın (2014), is used to determine the leadership styles of female school administrators. The scale consists of three subscales: transformational leadership style, transactional leadership style, and laissez-faire leadership style, and includes 35 items. It uses a 5-point Likert-type rating, with scores ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). The scale explains 54.19% of the variance, with the transformational, laissez-faire, and transactional leadership dimensions explaining 37.4%, 12.45%, and 4.3% of the variance, respectively. The measurement model encompassing all three dimensions of

leadership styles showed acceptable fit indices ( $\chi^2/sd = 2.34$  AGFI = .85, GFI = .87, NFI = .97, NNFI = .98, CFI = .98, RMR = .075 SRMR = .065 RMSEA = .052). The Cronbach's alpha coefficients of the scale were found to be within acceptable limits, ranging from .82 to .96. For this study, the Cronbach's alpha coefficients were calculated as .98 for transformational leadership, .77 for transactional leadership, and .90 for laissez-faire leadership.

The Organizational Power Distance Scale, developed by Yorulmaz, Çolak, Altinkurt, and Yılmaz (2018), is used to determine teachers' perceptions of power distance. It includes four dimensions: acceptance of power, instrumental use of power, justification of power, and acquiescence to power, and comprises 20 items. The scale uses a 5-point Likert-type rating, with scores ranging from never (1) to always (5). The four-factor structure of the scale explains 56.58% of the variance. Fit indices for the scale ( $\chi^2/sd = 2.29$ , GFI = .90, AGFI = .86, RMSEA = .07, SRMR = .07, CFI = .95, NFI = .92, NNFI = .95) confirm the validity of the four-factor structure. The Cronbach's alpha reliability coefficients for the scale were found to be .79 for acceptance of power, .77 for instrumental use of power, .74 for justification of power, and .80 for acquiescence to power. For this study, the Cronbach's alpha coefficients were .75 for acceptance of power, .82 for instrumental use of power, .81 for justification of power, and .77 for acquiescence to power.

Descriptive analyses, including percentages, frequencies, standard deviations, and means, were used in the data analysis. Additionally, t-tests and ANOVA were used to compare means. Multiple regression analysis was conducted to determine the predictive relationship between two variables.

### Ethical Statement

This study was conducted in accordance with the approval of (editör tarafından kapatıldı) Ethics Committee, dated 14.06.2021 and numbered 261.

## Findings

In this section, we first present the findings regarding teachers' views on the leadership styles of female school principals and their perceptions of power distance. Following that, we present the findings of the research conducted on the relationship between these two variables. The findings related to the views of the teachers participating in the study about the transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles of female school principals are presented in Table 2.

**Table 2.** Teachers' Perceptions of Female School Principals' Leadership Styles

Leadership Style	n	$\bar{X}$	S.
Transformational	378	3.68	.98
Transactional	378	2.79	.27
Laissez-faire	378	2.29	.35

In Table 2, it can be seen that teachers believe female school principals possess a high level of transformational leadership, a moderate level of transactional leadership, and a low level of laissez-faire leadership style. The findings regarding how teachers' perceptions of the leadership styles exhibited by female school principals differ based on the gender variable are shown in Table 3.



**Table 3.** Differentiation of Views on Leadership Styles Exhibited by Female School Principals in terms of to the Gender Variable

Leadership Style	Gender	n	$\bar{X}$	S.	Sd	T	P	$\eta^2$
<b>Transformational</b>	Male	104	69.46	20.5	376	-2.586	.010*	02
	Female	274	75.27	19.1				
<b>Transactional</b>	Male	104	20.31	5.7	376	1.907	.057	
	Female	274	19.12	5.3				
<b>Laissez-faire</b>	Male	104	20.28	7.0	376	3.457	.001**	03
	Female	274	17.55	6.8				

\*p < .05, \*\*p < .01

When examining teachers' perceptions of female school principals' transformational leadership characteristics, it is seen that the mean scores of female teachers ( $\bar{X}$  =75.27) are significantly higher than those of male teachers ( $\bar{X}$  =69.46) [t(376) = -2.586, p<.05]. On the other hand, when examining teachers' perceptions of female school principals' laissez-faire leadership characteristics, it is observed that the mean scores of male teachers ( $\bar{X}$  =20.28) are significantly higher than those of female teachers ( $\bar{X}$  =17.55) [t(376) = 3.457, p<.05]. However, when examining teachers' perceptions of female school principals' transactional leadership characteristics, the differences between the mean scores were not found to be statistically significant [t(376) = 1.907, p>.05]. The findings regarding how teachers' perceptions of the leadership styles exhibited by female school principals differ in terms of the variable of educational status are shown in Table 4.

**Table 4.** Variance in Teachers' Perceptions of Female School Principals' Leadership Styles in terms of Educational Status

Leadership Style	Education level	n	$\bar{X}$	S	U	P	Cohen r
<b>Transformational</b>	Bachelor's	333	73.97	19.6	6054.00	.156	
	Graduate	42	69.86	19.4			
<b>Transactional</b>	Bachelor's	333	19.31	5.3	5542.00	.028*	.11
	Graduate	42	21.17	5.4			
<b>Laissez-faire</b>	Bachelor's	333	18.18	6.9	6062.00	.158	
	Graduate	42	19.81	7.5			

\*p < .05, \*\*p < .01

Table 4 reveals that the difference between the mean rank of teachers with a bachelor's degree and those with a postgraduate degree is not statistically significant U for transformational and laissez-faire leadership styles [U=6054.00, p>.05; U=6062.00, p>.05], [U=6054.00, p>.05; U=6062.00, p>.05], [U=6054.00,p>.05; U=6062.00,p>.05]. However, when examining teachers' perceptions of the transactional leadership characteristics of female school principals, it was found that the mean rank of

teachers with a postgraduate degree is significantly higher than that of teachers with a bachelor's degree [U=5542.00, p<.05], [U=5542.00, p<.05], [U=5542.00, p<.05].

The findings related to how teachers' perceptions of the leadership styles exhibited by female school principals differ in terms of the seniority variable are presented in Table 5.

**Table 5.** Differences in Perceptions of Female School Principals' Leadership Styles in terms of Seniority

Leadership Style	Seniority	n	$\bar{X}$	S.	Sd	F	P
<b>Transformational</b>	1-5 years	68	73.06	16.	5	.932	.460
	6-10 years	59	73.54	19.7	372		
	11-15 years	73	73.19	21.8			
	16-20 years	76	71.16	19.3			
	21-25 years	59	74.41	22.9			
	26 and above	43	79.05	15.2			
<b>Transactional</b>	1-5 years	68	19.65	4.8	5	.531	.753
	6-10 years	59	20.02	5.8	372		
	11-15 years	73	19.74	5.8			
	16-20 years	76	19.46	5.5			
	21-25 years	59	18.61	5.8			
	26 and above	43	19.00	4.4			
<b>Laissez-faire</b>	1-5 years	68	17.26	5.9	5	.829	.530
	6-10 years	59	19.03	7.8	372		
	11-15 years	73	18.88	7.7			
	16-20 years	76	18.89	6.8			
	21-25 years	59	17.98	7.5			
	26 and above	43	17.35	5.4			

\*p < .05, \*\*p < .01

The differences in teachers' perceptions of female school principals' transformational, laissez-faire, and transactional leadership characteristics in terms of their seniority were not found to be statistically significant [F(5,372)= 0.932, p>.05; F(5,372)= 0.531, p>.05; F(5,372)= 0.829, p>.05]. The findings related to how teachers' perceptions of the leadership styles exhibited by female school principals differ in terms of the employment type variable are presented in Table 6.

**Table 6.** Differences in Perceptions of Female School Principals' Leadership Styles in terms of Employment Type

Leadership Style	Employment Type	n	$\bar{X}$	S.	$\chi^2$	P
Transformational	Paid	18	74.06	21.3	.846	.655
	Contracted	24	73.58	9.7		
	Tenure	336	73.65	20.1		
Transactional	Paid	18	17.17	5.5	2.542	.281
	Contracted	24	9.63	4.0		
	Tenure	336	19.56	5.5		
Laissez-faire	Paid	18	17.56	5.9	1.510	.470
	Contracted	24	16.63	5.5		
	Tenure	336	18.46	7.1		

\*p < .05, \*\*p < .01

When examining teachers' perceptions of the leadership styles exhibited by female school principals in terms of their employment type, the perceptions of transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles in female principals do not show statistically significant differences based on employment type; [ $\chi^2(2)=.846, p>.05, \chi^2(2)=2.542, p>.05; \chi^2(2)=1.510, p>.05$ ].

Descriptive statistics on teachers' views regarding organizational power distance in schools where female principals work are presented in Table 7.

**Table 7.** Organizational Power Distance Perceptions of Teachers Working in Schools with Female Principals

Organizational Power	n	$\bar{X}$	S.
Acceptance	378	3.08	.38
Instrumental Use	378	2.14	.92
Justification	378	1.92	.50
Acquiescence	378	2.65	.94

Upon examining Table 7, it can be said that in the schools where female principals work, teachers' perceptions of power acceptance and acquiescence to power are high, while perceptions of instrumental use of power and justification of power are low.

Findings regarding how teachers' perceptions of organizational power distance vary by gender in schools with female principals are shown in Table 8.

**Table 8.** Variation in Teachers' Perceptions of Organizational Power Distance by Gender

Organizational Power	Gender	n	$\bar{X}$	S.	Sd	T	P
Acceptance	Male	104	18.37	4.1	376	-.319	.750
	Female	274	18.51	3.8			
Instrumental Use	Male	104	10.72	4.4	376	.004	.997
	Female	274	10.72	4.7			
Justification	Male	104	6.17	2.8	160.84	1.894	.060
	Female	274	5.58	2.3			
Acquiescence	Male	104	15.62	4.7	376	-0.699	.485
	Female	274	15.99	4.7			

In schools where female principals work, there is no statistically significant difference in the average scores of power acceptance, instrumental use of power, justification of power, and acquiescence to power among teachers based on gender [t(376)= -.319, p>.05], [t(376)= .004, p>.05], [t(160.84)= 1.894, p>.05], [t(376)= -.699, p>.05].

Findings on how teachers' perceptions of organizational power distance vary by educational background in schools with female principals are shown in Table 9.

**Table 9.** Analysis of Variance for Teachers' Perceptions of Organizational Power Distance by Educational Background

Organizational Power	Education Level	n	$\bar{X}$	S.	U	P
Acceptance	Bachelor's	333	18.55	3.9	6307.00	.298
	Graduate	42	17.64	3.7		
Instrumental Use	Bachelor's	333	10.72	4.7	6639.00	.591
	Graduate	42	10.93	4.2		
Justification	Bachelor's	333	5.73	2.5	6702.00	.656
	Graduate	42	5.69	2.8		
Acquiescence	Bachelor's	333	15.80	4.7	6465.00	.424
	Graduate	42	16.45	4.7		

\*p < .05, \*\*p < .01

When examining teachers' perceptions of organizational power distance in schools where female principals work, there is no statistically significant difference in the average scores for power acceptance, instrumental use of power, justification of power, and acquiescence to power based on teachers' educational levels; [U=6307.00, p>.05], [U=6639.00, p>.05], [U=6702.00, p>.05], [U=6465.00, p>.05].

Findings on how teachers' perceptions of organizational power distance vary by tenure in schools with female principals are shown in Table 10.

**Table 10.** Analysis of Variance for Teachers' Perceptions of Organizational Power Distance by Seniority

Organizational power	Seniority	n	$\bar{X}$	S.	d	F	P	2	Meaningful Difference
<b>Acceptance</b>	1-5 years	68	19.04	4.1	5	.933	.460		
	6-10 years	59	18.97	3.6	372				
	11-15 years	73	18.16	3.8					
	16-20 years	76	18.14	3.4					
	21-25 years	59	17.95	4.2					
	26 and above	43	18.67	4.2					
<b>Instrumental Use</b>	1-5 years	68	11.81	4.4	5	.952	.085		
	6-10 years	59	11.12	4.7	372				
	11-15 years	73	10.08	4.2					
	16-20 years	76	10.84	5.2					
	21-25 years	59	9.53	3.9					
	26 and above	43	10.95	5.3					
<b>Justification</b>	1-5 years	68	6.47	2.3	5	3.718	.003**	05	1-5
	6-10 years	59	6.19	2.5	372				11-15
	11-15 years	73	5.22	2.3					1-5
	16-20 years	76	5.96	2.7					21-25
	21-25 years	59	4.92	2.3					
	26 and above	43	5.65	2.4					
<b>Acquiescence</b>	1-5 years	68	16.85	4.9	5	1.839	.104		
	6-10 years	59	16.00	4.2	372				
	11-15 years	73	15.47	4.7					
	16-20 years	76	15.78	4.7					
	21-25 years	59	4.68	4.5					
	26 and above	43	6.79	4.8					

\*p < .05, \*\*p < .01

When examining teachers' perceptions of organizational power distance by tenure in schools with female principals, it is observed that the average scores for the justification of power show statistically significant differences [F(5,372)=3.718; p<.05,  $\eta^2$ =.05]. Specifically, teachers with 1-5 years of tenure perceive power justification significantly higher than teachers with 11-15 and 21-25 years of tenure. However, there are no statistically significant differences in the average scores for power

acceptance, instrumental use of power, and acquiescence to power by tenure [F(5,372)=.933; p>.05], [F(5,372)=1.952; p>.05], [F(5,372)=1.839; p>.05].

Findings on how teachers' perceptions of organizational power distance vary by type of employment in schools with female principals are shown in Table 11.

**Table 11.** Analysis of Variance for Teachers' Perceptions of Organizational Power Distance by Employment Type

Organizational power	Employment type	n	$\bar{X}$	S.	$\chi^2$	p	$\eta^2$	Meaningful difference
Acceptance	Paid	18	19.56	4.3	3.249	.197		
	Contracted	24	19.46	3.6				
	Tenure	336	18.34	.39				
Instrumental Use	Paid	18	11.33	5.1	2.656	.265		
	Contracted	24	11.92	4.4				
	Tenure	336	10.60	4.6				
Justification	Paid	18	6.50	2.6	9.396	.009**	.02	S-K
	Contracted	24	7.00	2.5				
	Tenure	336	5.62	2.5				
Acquiescence	Paid	18	17.44	5.3	2.863	.239		
	Contracted	24	15.88	5.4				
	Tenure	336	15.81	4.6				

\*p < .05, \*\*p < .01

When examining the organizational power perceptions of teachers in terms of the type of employment in schools with female principals, it is observed that the differences in average scores for power acceptance, instrumental use of power, and acquiescence to power are not statistically significant [ $\chi^2(2)= 3.249$ ; p>.05;  $\chi^2(2)= 2.656$ ; p>.05;  $\chi^2(2)= 2.863$ ; p>.05]. However, there is a statistically significant difference in teachers' perceptions of power justification based on the type of appointment [ $\chi^2(2)= 9.396$ ; p<.05;  $\eta^2 =.02$ ]. When examining the differences between the types of appointments, it is observed that the average perception score of power justification for contract teachers ( $\bar{X} =7.00$ ) is significantly higher than that of tenure teachers ( $\bar{X} =5.62$ ).

The relationship between teachers' perceptions of power distance and the leadership styles exhibited by female principals is presented in Table 12.

**Table 12.** Correlation between Teachers' Perceptions of Leadership Styles and Organizational Power Distance

Correlation	Transformational	Transactional	Laissez-faire
Acceptance	.039	-.050	-.038
Instrumental Use	-.094	.149**	.071
Justification	.002	-.047	-.021
Acquiescence	-.053	.162**	.063

Upon examining Table 12, it is evident that there is a low-level, positive, and statistically significant relationship between teachers' perceptions of transactional leadership and their perceptions of instrumental use of power ( $r=.15$ ,  $p<.05$ ) and acquiescence to power ( $r=.16$ ,  $p<.05$ ).

The findings of the regression analysis, which explores how teachers' perceptions of power distance in schools with female principals was predicted by their perceptions of the leadership styles exhibited by these principals, are presented in Table 13.

**Table 13.** Prediction of Organizational Power Distance Perceptions by Teachers' Perceptions of Leadership Styles

Variable	B	Standard Error B	$\beta$	T	p
<b>Constant</b>	18.777	2.319		8.098	.000
<b>Transformational</b>	.003	.018	.016	.177	.860
<b>Transactional</b>	-.032	.054	-.045	-.605	.546
<b>Laissez-faire</b>	.005	.055	.008	.084	.933
Acceptance					
R= .051 R <sup>2</sup> =.003 F (3.374) = .325 p=.807					
<b>Constant</b>	10.253	2.752		3.725	.000
<b>Transformational</b>	-.017	.022	-.070	-.768	.443
<b>Transactional</b>	.165	.064	.192	2.589	.010*
<b>Laissez-faire</b>	-.083	.066	-.124	-1.257	.210
Instrumental Use					
R= .162 R <sup>2</sup> =.026 F (3.374) = 3.380 p=.018*					
<b>Constant</b>	7.143	1.500		4.763	.000
<b>Transformational</b>	-.008	.012	-.064	-.691	.490
<b>Transactional</b>	-.034	.035	-.074	-.987	.324
<b>Laissez-faire</b>	-.007	.036	-.020	-.204	.839
Justification					
R= .061 R <sup>2</sup> =.004 F (3.374) = .473 p=.701					
<b>Constant</b>	11.784	2.770		4.254	.000
<b>Transformational</b>	.012	.022	.049	.535	.593
<b>Transactional</b>	.213	.064	.246	3.328	.001*
<b>Laissez-faire</b>	-.049	.066	-.073	-.738	.461
Acquiescence					
R= .181 R <sup>2</sup> =.033 F (3.374) = 4.210 p=.006*					

In Table 13, the multiple regression model predicting teachers' perceptions of instrumental use of power from their perceptions of transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles demonstrated by female school principals was found to be significant as a whole;  $F(3, 374) = 3.380$ ,  $p<.05$ .

Collectively, teachers' perceptions of transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles account for approximately 3% of the total variance in the perception of instrumental use of power ( $R^2 = .026$ ). According to the standardized regression coefficient ( $\beta$ ), the relative order of importance of the predictor variables on the perception of instrumental use of power is transactional, laissez-faire, and transformational leadership perception. Examining the t-test results concerning the significance of regression coefficients reveals that only the perception of transactional leadership is a significant predictor of the perception of instrumental use of power ( $p < .05$ ). Accordingly, a one standard deviation increase in teachers' perceptions of transactional leadership leads to a 0.19-point increase in the perception of instrumental use of power.

The multiple regression model that predicts teachers' perceptions of acquiescence to power from their perceptions of transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles demonstrated by school principals was found to be significant as a whole;  $F(3, 374) = 4.210, p < .05$ . Collectively, teachers' perceptions of transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles account for approximately 3% of the total variance in the perception of acquiescence to power ( $R^2 = .033$ ). According to the standardized regression coefficient ( $\beta$ ), the relative order of importance of the predictor variables on the perception of acquiescence to power is transactional, laissez-faire, and transformational leadership perception. Examining the t-test results concerning the significance of the regression coefficients reveals that only the perception of transactional leadership is a significant predictor of the perception of acquiescence to power ( $p < .05$ ). Accordingly, a one standard deviation increase in teachers' perceptions of transactional leadership leads to a 0.25 point increase in the perception of acquiescence to power.

The multiple regression model predicting teachers' perceptions of acceptance of power based on their perceptions of transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles exhibited by female principals is not found to be significant as a whole;  $F(3, 374) = .325, p > .05$ . Similarly, the multiple regression model predicting teachers' perceptions of power justification based on their perceptions of transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles demonstrated by female principals is also not found to be significant as a whole;  $F(3, 374) = .473, p > .05$ . Accordingly, it can be said that teachers' perceptions of transformational, transactional, and laissez-faire leadership are not predictors of teachers' perceptions of acceptance of power and power justification.

### **Conclusion, Discussion, and Recommendations**

This section presents the conclusions of the study conducted to examine the relationship between teachers' perceptions of female school principals' leadership styles and their perceived power distance in state schools in Muğla, as well as discussions and recommendations based on these findings.

The results of the study regarding the leadership styles of female school principals indicate that the principals exhibit a high level of transformational leadership, a moderate level of transactional leadership, and a low level of laissez-faire leadership. This suggests that female school administrators in schools are open to innovations and changes, competent in anticipating any necessary organizational developments for their schools by continuously monitoring their organization and environment, and effective in guiding teachers toward school goals and motivating them. Additionally, they are perceived as valuing the professional and personal development of their teachers. Camcı and Güvenç (2022) also concluded in their study that female school principals are innovative, entrepreneurial, and possess high communication skills. Mert (2021) found that female school principals are perceived as leaders who can effectively manage crises, are productive, and solution-oriented. Zacharakis (2017) reached the



conclusion in his research that female school principals exhibit transformational leadership characteristics, with the highest average scores in personal and interpersonal skills. However, the current study reveals that teachers perceive female school principals to exhibit low levels of laissez-faire leadership behaviors. In fact, studies in the literature have concluded that female administrators predominantly exhibit transformational leadership, while male administrators tend to exhibit transactional and laissez-faire leadership characteristics (Eagly, Johannesen-Schmidt & van Engen, 2003; Khan, Abdullah & Zada, 2023). Furthermore, research has shown a higher level of relationship between transformational leadership characteristics and job satisfaction and organizational commitment (Voon, Lo, Ngui & Ayob, 2011; Veliu, Manxhari, Demiri & Jahaj, 2017; Silva & Mendis, 2017). In this context, the results can be interpreted to suggest that teachers working with female school principals who exhibit high levels of transformational leadership characteristics may also have higher levels of job satisfaction and commitment to the school.

The findings regarding the gender variable of teachers indicate that male teachers perceive female school leaders as having more laissez-faire leadership qualities compared to female teachers, while female teachers perceive female school leaders as having more transformational leadership qualities compared to male teachers. A study with implications regarding the influence of gender on the evaluation of leaders concluded that female leaders' characteristics are relatively more negatively assessed when the evaluators are male (Eagly, Makhijani & Klonsky, 1992). Indeed, transformational leadership qualities are associated with more positive characteristics compared to laissez-faire leadership. When examining the results related to the educational level variable, it was found that teachers with a postgraduate degree perceive female school leaders as having more transactional leadership qualities compared to those with a bachelor's degree. The increased expectations of teachers who have pursued postgraduate education from school leaders may have led them to evaluate school principals' leadership styles more as transactional rather than transformational. It was observed that the differences between teachers' tenure and employment types did not create a significant difference in their perceptions of the leadership styles of female school principals. Therefore, it can be said that educational level, rather than professional experience, is influential in evaluations regarding the leadership qualities of school principals.

When examining the perceptions of teachers working with female school principals regarding organizational power distance, it was found that teachers have a high level of acceptance of power and compliance, as well as a low level of instrumental use of power and legitimation of power. In their study, Çolak, Yılmaz, and Altinkurt (2022) also found that teachers' perceptions of power distance reached the same results regardless of the gender of the manager. Teachers' high power distance perception in terms of acceptance of power indicates that they accept, normalize, and internalize the unequal distribution of power in the organization without questioning it. This points to a high level of organizational power distance in schools and its structuralization. It is concerning that teachers, who should represent the enlightened segment of society by having at least a bachelor's degree and preparing individuals for the future, do not differentiate from the general trend of society despite Turkish society being among those with a high power distance. As Yorulmaz (2021) also noted, it is thought that this situation may have been caused by the fact that the culture in higher education institutions has similar characteristics and that teachers are brought up under the influence of this culture. The fact that faculty members in higher education institutions draw on their academic competencies as a source of power to influence and guide students' behaviors (Hoşgörür & Yorulmaz, 2016) can serve as a starting point for pre-service teachers to develop competence-based value judgments and begin to question power inequalities. Another

worrying situation is related to the inverse relationship between high power distance and job commitment (Rafiei & Pourreza, 2013). A decrease in teachers' commitment to their work will directly result in schools not being able to effectively fulfill their societal functions.

Perceptions of organizational power distance among teachers working in schools led by female administrators do not vary significantly based on gender or educational level. However, significant differences have been found in the perceptions of legitimation of power concerning seniority and employment status variables. It is observed that teachers with 1-5 years of seniority perceive the legitimation of power significantly higher than those with 11-15 and 21-25 years of seniority. Similarly, contract teachers perceive the legitimation of power significantly higher than permanent teachers. These groups share similar characteristics regarding seniority. This suggests that teachers in the early years of their careers, who work under relatively insecure conditions due to not being permanently appointed, tend to rationalize the inequalities they perceive in power usage as necessary for effective management. The limited experience of newly appointed teachers regarding schools may lead them to perceive the negative aspects of observed power relations as normal. The lack of organizational experience may thus result in a greater tendency to legitimize power compared to other age groups. However, this type of legitimation, which teachers in educational organizations gravitate toward, can lead to the structuring of inequalities and thus increase organizational power distance (Yorulmaz, 2021). Çiçek Sağlam and Göl Dede (2020) also found similar results in their study regarding the seniority variable. In Ziblim's (2020) study, however, no significant difference was found regarding seniority. The differences in results are thought to have arisen from the relatively broad categorization of 1-14 years.

The results regarding the relationship between teachers' perceptions of power distance in schools with female administrators and their perceptions of the leadership styles exhibited by these administrators indicate that there is a low positive and significant correlation only between teachers' perceptions of transactional leadership and their perceptions of instrumental use of power and compliance with power. Multiple regression models examining the relationship between teachers' perceptions of transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles of female administrators and their perceptions of instrumental use of power and compliance with power were found to be significant as a whole. However, when examining the t-test results related to the significance of regression coefficients, it is found that only perceptions of transactional leadership are significant predictors of perceptions of instrumental use of power and compliance with power. In their study, Çiçek Sağlam and Göl Dede (2020) concluded that instrumental use of power and compliance with power are among the dimensions that are significant predictors of acquiescent silence. Although the objectives differ, both dimensions involve an acceptance of the existing power inequality. In transactional leadership, there is a focus on effectively performing daily tasks and achieving short-term goals. It can be said that this leadership style, which emphasizes the use of rewards as a motivational tool, may cause teachers to position themselves close to power to achieve their set goals or remain silent to avoid harm. Okçu (2011) found in his study that the transactional leadership behaviors of school administrators increased the level of mobbing experienced by teachers, supporting comments that this type of leadership may have destructive consequences in the long run.

This study, conducted to examine the relationship between teachers' perceptions of female school principals' leadership styles and the perceived power distance, has certain limitations. Primarily, the study is limited to the data collected from teachers working in the Muğla province. Considering that cultural codes in different regions may affect the research results, similar studies can be conducted in

other provinces known for their distinct cultural characteristics. Additionally, this study is limited to the opinions of teachers working in public schools. Given that the organizational culture of private schools may differ from that of public schools, similar research could be carried out for private schools.

## References

- Acker, J. (2006). Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. *Gender & Society, 20*(4), 441-464. doi: 10.1177/0891243206289499
- Akan, D., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(51), 392-415. doi: 10.17755/esosder.28743
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aycan, Z., Kanungo, R. N., & Sinha, J. B. P. (1999). Organizational culture and human resource management practices: The model of culture fit. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30*(4), 501-526.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (Eds.). (2006). *Transformational leadership*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Camcı, H., & Güvenç, M.L. (2022). Kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *International Academic Social Resources Journal, 7*(38), 655-660.
- Çiçek Sağlam, A., & Göl Dede, D. (2020). Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(6), 1-23.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2022). The mediating role of teachers' critical thinking dispositions in the relationship between their organisational power distance perceptions and autonomy behaviors, *E-International Journal of Educational Research, 13*(2), 90-107. doi: 10.19160/e-ijer.1076433
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin, 129*(4), 569-591. doi: 10.1037/0033-2909.129.4.569
- Eagly, A. H., Makhijani, M. G., & Klonsky, B. G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 111*(1), 3-22. doi: 10.1037/0033-2909.111.1.3
- Fuchs, D., Di Giulio, A., Glaab, K., Lorek, S., Maniates, M., Princen, T., & Ropke, I. (2016). Power: the missing element in sustainable consumption and absolute reductions research and action. *Journal of Cleaner Production, 132*, 298-307. doi: 10.1016/j.jclepro.2015.02.006
- Ganiyu, R. A., Oluwafemi, A., Ademola, A. A. & Olatunji, O. I. (2018). The Glass ceiling conundrum: Illusory belief or barriers that impede women's career advancement in the workplace. *Journal of Evolutionary Studies in Business, 3*(1), 137-166.

- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. USA: Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoşgörür, T., & Yorulmaz, Y. İ. (2016). The effect of power sources used by lecturers in class management on the pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 45(2), 375-404. doi: 10.14812/cuefd.284860
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.) (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks: Sage.
- Jackson, J. (2001). Women middle managers' perception of the glass ceiling. *Women in Management Review*, 16, 30-41.
- Khan, S. I., Abdullah, N.N. & Zada, R.S.E. (2023). Transformational, transactional and laissez-faire leadership styles: A gender analysis. *Qalaai Zanist Journal*, 8(1), 1228-1246. doi: 10.25212/lfu.qzj.8.1.49
- Loi, R., Lam, L. W., & Chan, K. W. (2012). Coping with job insecurity: The role of procedural justice, ethical leadership and power distance orientation. *Journal of Business Ethics*, 108(3), 361-372. doi: 10.1007/s10551-011-1095-3
- Lukes, S. (2005). *Power: A radical view* (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Mert, P. (2021). Leadership characteristics of female school principals according to female teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(4), 166-176. doi: 10.52380/ijpes.2021.8.4.356
- Molyneux, M., Adrija D., Malu A. C. Gatto, and Holly Rowden. 2021. "New Feminist Activism, Waves and Generations." UN Women Discussion Paper No. 29. Accessed January 30, 2024. doi: 10.18356/25216112/40
- Okçu, V. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with Power: Politics and Influence in Organizations*. Boston: Harvard Business School.
- Powell, G.N. & Butterfield, D.A. (2003). Gender, gender identity, and aspirations to top management. *Women in Management Review*, 18(1/2), 88-96. doi: 10.1108/09649420310462361
- Rafiei, S., & Pourreza, A. (2013). The moderating role of power distance on the relationship between employee participation and outcome variables. *International journal of health policy and management*, 1(1), 79-83. doi: 10.15171/ijhpm.2013.12
- Rendall, J. (1985). *The origins of modern feminism: Women in Britain, France and the United States 1780-1860*. London: Macmillan.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Silva, S., & Mendis, B. (2017). Relationship between transformational, transaction and laissez-faire leadership styles and employee commitment. *European Journal of Business and Management*, 9(7), 13–21.
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 115-191. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60283-X
- U.S. Glass Ceiling Commission. (1995). *Good for business: Making full use of the nation's human capital*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. [http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/key\\_workplace/116/](http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/key_workplace/116/)
- Veliu, L., Manxhari, M., Demiri, V., & Jahaj, L. (2017). The influence of leadership styles on employee's performance. *Vadyba Journal of Management*, 31(2), 59-69.
- Voon, M. L., Lo, M. C., Ngui, K. S., & Ayob, N. B. (2011). The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organisations in Malaysia. *International Journal of Business, Management and Social Sciences*, 2(1), 24-32.
- Walters, M. (2005). *Feminism: A very short introduction*. New York: Oxford University.
- World Economic Forum. (2023). *Global Gender Gap Report 2023*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2023.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2023.pdf)
- Yammarino, F. J., & Bass, B. M. (1990). Long-term forecasting and leadership performance. *Leadership Quarterly*, 1(2), 81-95. doi: 10.1016/1048-9843(90)90014-Y
- Yorulmaz, Y.İ. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının eğitim örgütlerine yansımaları, yapısal nedenleri ve yapılaşması*. Doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yorulmaz, Y. I., Çolak, İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2018). Örgütsel güç mesafesi ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 671-686. Doi: 10.24315/trkefd.411916
- Zacharakis, M. (2017). *The impact of female school principals' leadership traits on teacher morale in california cbee star schools*. Doctoral Dissertation, Brandman University. [https://digitalcommons.umassglobal.edu/edd\\_dissertations/126](https://digitalcommons.umassglobal.edu/edd_dissertations/126)
- Ziblim, L. (2020). *Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin güç mesafesi arasındaki ilişki (Muğla/Türkiye-Tamale/Gana örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmanın her aşamasında çalışmaya sundukları katkı oranı eşittir.

### Çatışma Beyanı

Araştırmacıların çalışma ile ilgili birbirleri arasında ya da diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Etik Bildirim**

Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 14.06.2021 tarih ve 261 sayılı izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 11 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 70-89 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/ etad.1463206

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## 21. Yüzyılda Masal: Klasik Masal ve Anti-Masal Kitaplarının İçerik Unsurları Bakımından Karşılaştırılması\*

Fairy Tale in the 21st Century: A Comparison of Classic Fairy Tale and Anti-Fairy Tale Books in Terms of Content Elements

Tuğçe Koca, Derya Yıldız

### ÖZ

Klasik masalların yapı bozumuna uğratarak yeniden kaleme alınması literatürde anti-masal olarak isimlendirilir. Anti; karşı, zıt anlamlarına gelirken anti-masal kavramıyla klasik masalların altüst edilerek özellikle toplumsal cinsiyet rolleri üzerine odaklanarak yeniden kaleme alınması amaçlanır. Postmodern dönemde ortaya çıkan anti-masallar bu dönemin özelliklerini taşır. Bu araştırma kapsamında klasik masallar ile klasik masalların yeniden yazımı olan anti-masal kitaplarının içerik unsurları bakımından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında dört klasik masal ve dört anti-masal kitabı seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli tercih edilmiş, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda klasik masal ve anti-masal kitaplarının olumlu ve olumsuz yönleri olduğu tespit edilmiştir. Anti-masallarda kahramanların özelliklerinin ve olay örgüsünün tam bir yapıbozumuna uğratıldığı görülmüştür. Anti-masallarda karakterler çok yönlü olarak yapılandırılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle yeni yazılacak olan anti-masal kitaplarının çocuğa görelilik ilkesi göz ardı edilmeden kaleme alınması gerektiği ifade edilebilir.

### ABSTRACT

The deconstruction and rewriting of classical fairy tales is called anti-fable in the literature. While "anti" means against, opposite, with the concept of anti-fable, it is aimed to overturn classical tales and rewrite them by focusing especially on gender roles. Anti-fairy tales emerging in the postmodern period bear the characteristics of this period. Within the scope of this research, it is aimed to compare in terms of content elements classical fairy tales and anti-fairy tale books, which are rewritings of classical fairy tales. Within the scope of the research, four classic fairy tales and four anti-fairy tale books were selected. The survey model, one of the qualitative research methods, was preferred and content analysis method was used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that classical fairy tale and anti-fairy tale books have positive and negative aspects. It was observed that the characteristics of the heroes and the plot were completely deconstructed in anti-fairy tales. In anti-fairy tales, the characters are structured in multiple ways. Based on the results of the research, it can be stated that the new anti-fairy tale books to be written should be written without ignoring the principle of relevance to children.

### Yazar Bilgileri

Tuğçe Koca

Bilim Uzmanı, Necmettin  
Erbakan Üniversitesi, Konya,  
Türkiye

[tugce.koca.20@gmail.com](mailto:tugce.koca.20@gmail.com)

Derya Yıldız

Prof. Dr., Necmettin Erbakan  
Üniversitesi, Konya, Türkiye  
[dcyildiz@erbakan.edu.tr](mailto:dcyildiz@erbakan.edu.tr)

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Klasik masal

Anti-masal

İçerik unsurları

Çocuk edebiyatı

#### Keywords

Fairy tale

Anti-fairy tale

Content elements

Children's literature

#### Makale Geçmişi

Geliş: 02/04/2024

Düzeltilme: 06/06/2024

Kabul: 02/07/2024

**Atıf için:** Koca, T. ve Yıldız, D. (2024). 21. yüzyılda masal: Klasik masal ve anti-masal kitaplarının içerik unsurları bakımından karşılaştırılması. *JRES*, 11(2), 70-89. <https://doi.org/10.51725/ etad.1463206>.

**Etik Bildirim:** Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanıldığı için etik kurul izni alınmamıştır.

\* Bu çalışma "21. Yüzyılda Masal: Klasik Masal ve Anti-Masal Kitaplarının İçerik Unsurları Bakımından Karşılaştırılması" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Giriş

Kişinin toplumsal hayattaki rollerini öğrendiği dönem, çocukluktur. Bu kritik zamanda masalların ayrı bir yeri vardır. Masallar vasıtasıyla toplumsal cinsiyet rolleri ve buna bağlı olarak cinsiyetler arasındaki eşitsizlikler gibi farklı durumlar çocuklar tarafından fark edilir. Çocuklar masalları dinleyerek ya da okuyarak toplumun yapısını, hangi rolleri benimsemesi gerektiğini, bu rollerin dışına çıkarsa neler olabileceği ile ilgili fikir edinir. Bu bakımdan öncelikle klasik masalın içeriği ve daha sonra 21. yüzyılda değişen masal yapısı hakkında bilgi verilmesi yerinde olacaktır.

### Klasik Masal

Masallar genellikle eğitici ve eğlendirici amaçlarla anlatılan kısa anlatılar olarak bilinir. Hayali ve fantastik unsurlarla bezeli olan masallar, çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimine katkıda bulunur. Masallar, çocuk edebiyatının önemli bir türü olmakla beraber çocukların küçük yaşta tanıştıkları anlatılar olması yönüyle de oldukça önemlidir.

Çocuk edebiyatı aracılığıyla nesiller arasındaki kültür aktarımı sağlanır. Büyükler küçüklere masal anlatıp ninniler söyleyerek farkında olmadan kendinden önceki nesillerin gelenek ve göreneklerini aktarır. Dinleyen nesiller de anlatılanları benimseyerek kendinden sonraki nesillere kültür aktarımını gerçekleştirir (Arıcı, 2018).

İyilerin kazanıp kötülerin kaybettiği masal dünyasında kahramanların sahip olduğu kalıplaşmış özellikler mevcuttur. Özellikle kadın karakterlerin iki ayrı zıt kutupta yer aldığı görülür. İki tip kadın figürü vardır: İyi huylu, güzel, mazlum karakterin karşısında kötü kalpli büyücü veya cadılar yer alır. İçöz'e (2008, s. 105) göre cadılar, ataerkil tek tanrılı dinlerin etkisiyle başkaldıran kadınların temsilidir. Bu yüzden masaldaki cadıların her biri kötüdür ve masalın sonunda cezalandırılırlar. Böylelikle cadıların diğer kadınlar tarafından örnek alınmaması gerektiği mesajı verilir. Düzene başkaldıran cadılar, masalın sonunda kötü son ve yalnızlığa mahkûm edilirken ataerkil düzeni benimseyen güzel ve pasif kadınlar prenslerine kavuşarak mutlu sona erişirler.

Peri masalları diye de adlandırılan edebî masallar dışındaki masallar, yaratıcısı veya yazarı belli olmayan (anonim) eserlerdir. Bu gibi masallar halk muhayyilesinde zaman içinde oluşur ve halkın yaratıcı gücünden izler taşır (Oğuzkan, 2013, s.18). Masallar çocuğu eğlendirirken aynı zamanda çocuğun kendisini tanımasına imkân sağlar ve kişilik gelişimini destekler. Mieder'e (1987) göre çocuklar masallar aracılığıyla iyimser olmayı ve geleceğe yönelik bir dünya görüşüne sahip olmayı öğrenirler ve evrensel insan sorunlarını fark edip anlayabilirler. Bu da kendi bireysellikleri ve genel olarak dünya ile başa çıkmanın anahtarı olacaktır.

### Anti-Masal

21. yüzyılda teknolojinin gelişmesiyle beraber insanların beklentileri, düşünce biçimleri başkalaşıma uğrar. Değişen toplum şartları ve kadınların çalışma hayatına girmesi beraberinde şimdiye kadar var olan toplumsal cinsiyet rollerinin sorgulanmasına yol açar. Bu sorgulama neticesinde geçmişten günümüze kabul gören masallar tekrar gözden geçirilir, masalların vermek istediği iletiler analiz edilir.

Klasik peri masallarının yeniden sorgulanması neticesinde, bazı yazarlar klasik masalları yeniden kaleme alır. Kahraman özellikleri ve olay örgüsü gibi birçok bakımdan yapıbozumuna uğratılan bu masallar, anti-masal olarak isimlendirilir. Masallarda yapıbozumuna uğratılan öğelerin başında toplumsal cinsiyet rolleri gelmektedir. Anti, kelime anlamı olarak karşı, zıt anlamlarına



gelmektedir. Sezer'e (2020) göre anti-masal kavramı, klasik masalların altüst edilerek özellikle toplumsal cinsiyet rolleri üzerine odaklanarak yeniden biçimlendirilmesi olarak tanımlanabilir.

Calvin (2011), çalışmasında klasik peri masalları ile anti-masallar arasındaki bazı temel ayrımları şu şekilde belirtmiştir:

**Tablo 1.** Klasik Masal ve Anti-Masal Özelliklerinin Karşılaştırılması

<b>Klasik Masal</b>	<b>Anti-Masal</b>
İyimserlik	Kötümserlik
Teolojik, öngörüsöl	Geriye dönük, geçmişe ait
Bir varmış bir yokmuş	Gerçek dünya bağlamı
Öncülük yapma	Uyumsuzluk
Pedagojik	Öğrenilmemiş dersler
Çocuklaştırılmış, arıtılmış anlatım	Yetişkin temaları, anlatılmayan kuşkuculuk
Kültürel ayna	Aynayı kırmak
Didaktizm	Anti-didaktizm
Çizgileri belli ahlak	Gri (Belirsiz-kapalı) ahlak veya ahlsızlık
Sabit bakış açısı	Değişken bakış açıları
Bağımsız anlatım	Metinlerarası, üst kurmaca
Burjuva	Avangard
Ataerkil	Feminist
Mitolojiler	Mitolojik arınmışlar
Büyüleme	Düş kırıklığı

Klasik masalarda iyimserlik ve daima masalların mutlu sonla bitmesi esastır fakat anti-masallar ironik cepheleriyle dikkat çeker, kötü sonla da bitebilir. Bu yolla anti-masallar klasik yapının dışına çıkarak ezber bozar ve yapıbozumcu bir tavır takınır. Anti-masalarda iyi veya kötü kavramları terk edilerek gri bölgeler oluşturulur. Karakterler hem iyi hem kötü özelliklere sahiptir. Bu sebeple karakterler hakkında kesin hüküm bildirmek mümkün değildir.

Zaman kullanımı yazarın inisiyatifi doğrultusunda şekillenir. Bu bir nevi yazarın zaman karşısındaki tavrı ve ona yüklediği mânâ ile ilgilidir. Klasik masalarda zaman kavramı giriş-gelişme-sonuç düzlemi üzerinde ilerler. Anti-masalarda ise kronolojik bir ilerleme söz konusu değildir. Yazar şimdiki zamandan bir anda geçmiş zamana sıçrayabilir, özetlemeler yapabilir veya hayal dünyasına dalabilir. Böylelikle klasik masalardaki belirli bir zaman algısı yıkıma uğratılır.

Klasik masallar tekerlemeler veya kalıplaşmış ifadelerle başlar fakat anti-masallar kalıplaşmış ifadeleri önemsemez. Klasik masalarda bir öğretici veya ders verme amacı vardır ancak anti-masalarda bu kaygı güdülmemektedir. Anti masalarda kişinin okuduklarından zevk alması ve estetik doyum ön plandadır. Dolayısıyla didaktizm anti-masalarda ön planda yer almayan bir husustur.

Klasik masalarda belirli bir perspektif sunulur. Bu perspektif geleneksel veya ataerkil bakış açısını yansıtmaktadır. Dolayısıyla geleneksel değerler ön plana çıkar. Anti-masalarda ise postmodernizmin bir özelliği olarak "Kime göre? Neye göre?" bakışı esas alındığından sabit bir dayanak noktası bulunmaz.

Klasik masallar yazıldıkları dönemin kültürel yapısını ve değerlerini içinde barındırırken anti-masalların böyle bir derdi yoktur. Hatta anti-masallar bu değerleri yıkmak ister. Büyü, sihir kavramları klasik masalarda sıkça kullanılır. İmkânsız gibi görülen her durum sihirle mümkün hâle gelir. Anti-

masallarda ise büyüünün yerini düş kırıklıkları ve gerçek dünya düzlemi alır. Kahramanlar sorunlarını büyü veya sihir yardımıyla çözmez bunun yerine sorunlarıyla yüzleşir ve kendi çabalarıyla çözüm yolu bulur.

Klasik masalların hedef kitesini sadece çocuklar oluştururken anti-masallar çocuklara ve yetişkinlere yönelik kaleme alınan masallardır. Bu sebeple içinde yetişkin temalarını da barındırır. Klasik masallar belli sınırları olan, belirlenmiş kalıpların içerisinde varlığını sürdüren bir masal türüdür. Anti-masallar bu kalıpları yıkarak yeni bir dünya oluşturur. Yeni yazılan masallar postmodernizmin bir getirisi olarak kalıpları yıkmayı, parçalamayı amaçlar.

### **Anti-Masal ve Postmodernizm**

Günümüzde postmodernizm hakkında çeşitli kaynaklarda birçok farklı bilgiye rastlamak mümkündür. Buna karşılık postmodernizme dair herkes tarafından kabul edilen kesin ve bütünsel bir tanım yapılamamıştır. Karataş (2001, s. 339) postmodernizmi şu şekilde tanımlar: "Modernizm sonrası veya ötesi. Modernizme karşı doğan, onun eleştirisi üzerine kurulan ve ona alternatif ürünler ortaya koymaya uğraşan bir sanat ve düşünce akımıdır."

Postmodernizm kültürel ve toplumsal normları sorgularken geleneksel anlatı yapılarını yıkmayı amaçlar. Postmodern dönemin eserleri olan anti-masallar ise klasik masalların temsil ettiği normları, toplumsal cinsiyet rollerini alt üst ederek yeni ve farklı bakış açıları sunar. Klasik masallarda yer alan karakterleri ve olay örgüsünü yapıbozumuna uğratan anti-masallar, bu unsurlar üzerinden verilmek istenilen mesajları yeniden yapılandırır. Postmodernizm "ne o ne bu değil hem o hem bu" anlayışının egemen olduğu bir yaklaşım sergiler.

Bu bağlamda yapıbozum içermesi, cinsiyet ayrımcılığına işaret etmesi, ekoeleştirel bir yön taşıması ve en genel hâliyle ezber bozması bakımından anti-masalların neden postmodern dönem ürünleri oldukları anlaşılabilir. Klasik masallardaki geleneksel öğretiler anti-masallarda bozulur ya da tahrif edilir. Bu husus esasen postmodernizmin de bir yanıdır. Postmodernizm yerleşik yapıyı reddeden, oturmuş düzeni irdeleyen, en genel anlamıyla anti-zıt perspektifiyle konulara yaklaşan yapıyla anti-masalların doğuşuna verimli bir zemin oluşturur. Fikrî cephesinin yanı sıra postmodern edebî tekniklerin anti-masallarda da kullanılıyor olması, anti-masal postmodernizm ilişkisine ışık tutar niteliktedir. Şu da eklenmelidir ki postmodernizmin yeniden düzenleyen, yeniden yazıma önem veren üslubu anti-masalların da bir özelliğidir. Postmodern edebî eserlerde gözlemlenen gönderme, kolaj, montaj vb. tekniklerin anti-masallarda hemen hemen birebir tespit edilebilmesi kayda değerdir. Geleneksel yapının değiştirilmesi, tenkit edilmesi, yeniden yazımı bu yollarla olur ve bahsedilen tüm bu özellikler anti-masalın temel niteliklerini teşkil eder.

### **Yöntem**

Klasik masallar ve anti-masalların içerik unsurları bakımından karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışmada 21. yüzyıldaki masal kavramı çok yönlü olarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Modeli**

Klasik masallar ve anti-masalların içerik unsurları bakımından karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları

içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır (Karasar, 2012, s. 77).

### Çalışma Materyalleri

Araştırmanın evrenini Grimm Kardeşler'e ait olan "Külkedisi", "Rapunzel", "Kırmızı Başlıklı Kız" ve "Pamuk Prenses" klasik masalları ile Nunila Lopez'e ait "Vejetaryen Külkedisi", Anna Kemp ve Sara Ogilvie'ye ait "Prensesler Uslu Durmaz", Juan Scaliter'e ait "Başka Bir Kırmızı Başlıklı Kız" ve James Finn Garner'e ait olan "Ötekileştirmeyen Masallar (Pamuk Prenses)" anti-masal kitapları oluşturmaktadır. Bu kitaplar alan uzmanlarının görüşleri ve baskı sayıları dikkate alınarak belirlenmiştir. Karşılaştırılması yapılan kitaplar şu şekildedir:

**Tablo 2.** İncelenen Kitaplar

Klasik Masallar	Anti-Masallar
Külkedisi	Vejetaryen Külkedisi
Rapunzel	Prensesler Uslu Durmaz
Kırmızı Başlıklı Kız	Başka Bir Kırmızı Başlıklı Kız
Pamuk Prenses	Ötekileştirmeyen Masallar

### Verilerin Toplanması

Hâlihazırda mevcut olan anti-masallar incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde yazılan masalların hangi klasik masala denk geldiği tespit edilmiştir. Birbiriyle uyuşan dört klasik ve dört anti-masal tercih edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Basılı materyallerle birlikte video, fotoğraf, film gibi görsel malzemeleri de içine alan doküman incelemesi, ele aldığı belgeleri titizlikle ve sistematik bir şekilde analiz etmeyi amaçlayan bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda bütün kitaplar detaylı olarak ele alınmıştır.

### Verilerin Çözülmesi

Verilerin analizi yapılırken nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi, yöntem olarak konu veya sözün gelişine odaklanması ve kategori ya da kodların içindeki benzerlikleri ve farkları vurgu yapmasıyla ve metnin içindeki hem açık, belirgin hem de gizli içeriği ele alması ile bilinir (Kızıltepe, 2021). Özellikle metin incelemelerinde kullanılan bu yöntem ile araştırmacılar tarafından oluşturulan kategorilere ait veriler belirlenerek ait olduğu kategoriye yerleştirilir (Silverman, 2018).

## Bulgular

### Vejetaryen Külkedisi

Klasik Külkedisi masalında Külkedisi ve prens evlenmeden önce yaşanan olaylar anlatılırken Vejetaryen Külkedisi masalında evlendikten sonra yaşanan olaylara yer verilmiştir. Masalda Külkedisi prens ile evlenmek zorunda kalır ve evlenirler fakat Külkedisi evliliğinde mutlu değildir. Prensten boşanarak kendi restoranını açar ve ekonomik özgürlüğünü kazanır.

Kitapta yer alan karakterlerin dış görünüşleri incelendiğinde, güzellik algısının tamamen yıkıldığı görülür. Karakterlerin resmediliş şekilleri bu çıkarımı desteklemektedir. Prensesler yakışıklı, prensesler ise güzel olur algısının dışına çıkılarak ayrıık dişleri olan, kısa boylu bir Külkedisi ve beyaz

atletli, vücudu kıllarla kaplı bir prens tasvir edilmiştir. Güzellik algısı yıkıma uğratılırken karakterlerin orantısız yüzü ve vücutları estetik açıdan göz yormaktadır. Görsel kullanımında yer yer aşırıya gidildiği söylenebilir. Görsellerden birinde Külkedisi'nin çıplak bir şekilde resmedildiği göze çarpmaktadır. Çocuklara hitap eden bir kitapta vücut teşhirciliğinin yapılmasının doğru olmadığı düşünülmektedir.

Külkedisi, masalın ilk kısımlarında itaatkâr bir tavır sergilese de daha sonra yaşadığı hayatı ve verdiği kararları sorgulayarak hayatını farklı yönde şekillendirme kararı alır. Dönüşüm "YETER" dediği anda başlar. Bu esnada ortaya çıkan "Yeter Perisi" güzel olmayan bir karakterdir. "Şunu hemen belirteyim, periler tombul, kıllı ve esmer olurlar, hepimizin içinde yaşarlar ve 'YETER' dediğimizde ortaya çıkarlar" (Lopez ve Cameroz, 2017). Bu sözlerle masalarda dayatılan güzellik algısı eleştirilir. Yeter Perisi'nin içimizde yaşıyor olması o perinin aslında biz olduğumuzu gösterir. "Bizi kurtarabilecek tek kişi kendimizden başkası değildir" mesajı verilmektedir.

Masalda bağımsızlığa yapılan vurgu dikkat çekicidir. Külkedisi'nin dönüşümü prensi terk etmekle başlar ve kendini keşfetme imkânı bulur. Masalın sonunda Ana Kraliçe eşini terk eder ve özgürlüğüne kavuşur. Bu yönleriyle evliliğin getirisi olarak görülen bağımlılık terk edilerek bağımsızlığın kutsandığı görülmüştür.

Çeviri bir masal olmasından kaynaklanan bazı anlatım sorunları bulunur. Külkedisi'nin arkadaşları bağlam sağlanmaksızın olay örgüsüne dâhil olur ve çıkar. Bu durum karakterler ve olay örgüsü hakkında yorum yapmayı zorlaştırmaktadır.

*Vejetaryen Külkedisi* anti-masalında yatağına uzanan Külkedisi, *Utanç Bitti* kitabını okumaktadır. Bu kitap hakkında masalda ayrıca bir bilgi verilmemiştir. *Utanç Bitti* adlı kitap sonradan yapılan araştırmaya göre, Hollandalı yazar Anja Meulenbelt tarafından kaleme alınan otobiyografik bir eserdir. Kitaptaki başkahraman-yazar toplum tarafından dayatılan rollerden kurtularak yolunu çizer ve bu süreçte cinsel yöneliminin değişime uğrama sürecini anlatır. Masalda bu kitabın seçilmesi tesadüfi değildir; çünkü Külkedisi de ataerkil otoriteyi reddeder ve kendini keşfetmeye başladığı bir süreçten geçer.

Yine *Vejetaryen Külkedisi* anti-masalında Külkedisi *Utanç Bitti* romanını okurken yanında bir başka kitap daha bulunur. Kitabın üzerinde "Ursula K. Le. Guin" yazmaktadır ancak yazarın hangi kitabı olduğu bilinmemektedir. Guin, bilim kurgu eserlerinin yanı sıra teması feminizm olan kitaplar kaleme almıştır.

*Vejetaryen Külkedisi* anti-masalında masal bittikten sonra yazar ve çizerin tanışma hikâyelerine yer verilir. Bu kısım karikatürlerle ve görsellerle zenginleştirilmiştir. Bu resimlerden bir tanesinde televizyon izleyen Külkedisi yer alır. Aynı resimdeki duvarda "Persepolis" filminin broşürü bulunur. *Persepolis*, Fransız yazar ve çizer Marjane Satrapi'nin aynı adı taşıyan otobiyografik romanından uyarlanan 2007 yapımı bir animasyon filmidir.

Persepolis'in baş kahramanı İran dışına çıktığında başka bir kültür alemiyle tanışır ve yaşam tarzının değişmesiyle beraber olayları algılayışı, davranışları da değişir. Serbest bir cinsel yaşam, uyuşturucu kullanımı, geleneksel kültürden uzaklaşma gibi unsurlar hayatına yerleşir. Kahraman daha sonra İran'a geri dönünce o toplumun kültürüne, geleneğine uyum sağlayamaz. Dolayısıyla uyumsuz biri hâline gelir. Anti-masal karakterlerinin de kendi içinde uyumsuz karakterler olduğu dikkat çeker. Bu bağlamda eserde üstü örtülü şekilde atıf yapılan *Persapolis*, *Utanç Bitti* gibi kitapların okurlara üstü kapalı şekilde yönlendirmede bulunduğu söylenebilir.

Külkedisi, geceyi muhtemelen prensin yanında geçirdiği için onunla evlenmek zorunda kalır. Klasik masalarda bekaret kavramının yüceltilmesine karşın bu masalda eleştirilmiştir. Külkedisi bu sebeple istemediği bir evlilik yapar ve sonunda mutsuz olur.

Külkedisi balodayken “ölçüyü fazla kaçırdığı” tabirine yer verilir. Külkedisi’nin eğlenen ve kusan resimleri, ertesi gün hiçbir şey hatırlamıyor olması, elindeki şişe ve bardak alkol kullandığını destekler. Bu durum kitabın yazıldığı kültür tarafından benimsenen, doğal karşılanan bir durum olabilir fakat çocuk okurlar ve kültürel değerlerimiz için uygun davranışlar değildir.

Masalda yer alan bazı metaforlar çocukların anlamlandırabileceği tarzda değildir. “Körelmiş rahim, ezilmiş göğüs, birkaç prens eskitmek, özgürlük sokaktadır” söylemleri bu duruma örnek gösterilebilir. Anlamı bilinmeyen “prozak, dogmatik, Gestalt, Diafreo Terapisi, Bach Çiçekleri” gibi kelimeler kullanılmıştır. Dil ve anlatım yönünden anlaşılması zor bir kitap olduğu söylenebilir.

Masalın kapağında “Yetişkinler İçin” ifadesi yer almasına rağmen kitap, görselleri ve yazı stili ile resimli bir çocuk kitabı imajı çizmektedir. Yetişkin temalarını içeren bir kitabın çocuklara hitap eden bir masal görseliyle raflarda yer alması birtakım olumsuzlukları beraberinde getirebilir.

Kitapta ekoeleştiril unsurlara yer verildiği görülmüştür. Prensın keklik yemeyi sevmesi üzerinden hayvanlara zarar verilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Kitapta bir karakter olarak yer alması da masalın sonlarına doğru yer alan bir görselde tekerlekli sandalyede mutlu bir çocuğun resmedildiği görülmüştür. Bu görsel de kitaptaki ekoeleştiril unsurlardan bir diğeridir.

### **Külkedisi Masalı ile Vejetaryen Külkedisi Anti-Masalının Karşılaştırılması**

- Kahraman kadrosu olarak birtakım değişiklikler vardır. Külkedisi masalında yer alan baba, üvey anne ve üvey kardeşlere Vejetaryen Külkedisi masalında yer verilmemiş, sadece isimleri geçmiştir.
- Vejetaryen Külkedisi masalında prozak, dogmatik, Bach Çiçekleri, Gestalt gibi anlamı bilinmeyen kelimelere yer verilmiştir. Bu durum özellikle çocuk okurlar için kitabın anlaşılabilirliğini düşürmektedir. Bu yönüyle klasik Külkedisi masalı anlamı bilinmeyen kelimeler içermemesi yönüyle daha anlaşılardır.
- Külkedisi masalı evlilik gerçekleşmeden önceki süreci aktarırken anti-masalda evlilikten sonraki sürece yer verilmiştir.
- Külkedisi masalında vurgulanan itaatkarlık, pasiflik gibi özellikler Vejetaryen Külkedisi anti-masalında yerini özgürlük ve bağımsızlığa bırakmıştır.
- Külkedisi masalında birçok şiddet ögesi tespit edilmiştir. Üvey kardeşlerden biri ayakkabıyı giyebilmek için ayak parmağını keserken diğer kardeş topuğunu keser. Masalın sonunda üvey kardeşler kuşlar tarafından gözleri oyularak cezalandırılır. Bu betimlemeler çocuklar için uygun değildir. Vejetaryen Külkedisi masalında şiddet öğelerine yer verilmemiştir.
- Külkedisi masalında olağanüstü durumlara rastlanır. Vejetaryen Külkedisi masalında ise olağanüstü olan tek şey Yeter Perisi’nin ortaya çıkmasıdır. Masal sonunda Yeter Perisi’nin bir kahraman olmadığı, insanın içinde var olan bir gücü simgelediği anlaşılır.

### **Prencesler Uslu Durmaz**

Kitabın başlığı geleneklere meydan okur ve okuyucuyu geleneksel değerleri yeniden gözden geçirmeye davet eder. Prencesler üzerinden ideal kadın tipinin itaatkâr olması gerektiğini savunan klasik masallara karşı bir söylem geliştirilmiştir. Bu sebeple sadece masalın başlığından yola çıkarak masalda farklı karakterlerin ve olay örgüsünün yer aldığı izlenimini verir.

Masal kahramanlarına bakıldığında klasik masaldan farklı olarak büyücü karakteri çıkartılmış ejderha eklenmiştir. Prenses Sue; kitap okumayı seven, neyin ne olduğunu bilen, dünyayı gezmek isteyen bir karakterdir. Saç örgülerini uzatan Sue, yıllardır prensini beklemektedir. Aşk öpücüğünü isteyerek prensi öpen Sue olurken prens, şaşkın ve utanmış resmedilmiştir.

Prensin şatosuna giderken kurtulduğunu düşünen ve çok mutlu olan Sue, asıl gerçeklerle yüzleşecektir. Masalın bu bölümüne kadar evliliği bir kurtuluş yolu olarak gören ve tüm hayatını prensini beklemeye ve onunla evlenmek üzerine kuran bir kadın profili vardır.

Sue'yi şatonun kulesine götüren prens ata binmenin kendi işi süslü kıyafetler giymenin ise Sue'nin işi olduğunu söyler. Sue'nin itaatkâr ve güzel olması prens için yeterlidir: *"Sen sadece yüziünden gülümsemeyi, saçından lüleleri eksik etme. Ejderhaları alt etmek kızlara mı kalmış"* (Kemp ve Ogilvie, 2017) sözlerinden anlaşılacağı üzere prens, Sue'yi küçümseyen bir tavır takınmıştır.

Sue, ejderhayla karşılaştığı zaman ondan korkmaz hatta iş birliği yaparak kuleyi yerle bir etmesini ister. Bu yaptığıyla oldukça cesurdur. Prensin elbiselerini beğenmemesi üzerine Sue, *"Saçım karman çorman. Kulem darmaduman ama benim umurumda bile değil, Ejderha hava Yolları'yla bir uçuşa rezervasyon yaptırım!"* (Kemp ve Ogilvie, 2017) diyerek prensi terk eder.

Ejderhayla birlikte dünyayı gezme hayalini gerçekleştirir. Yolculuk esnasında karşılarına çıkan prens ve şövalyelerin üstesinden gelmeyi başarırlar ve sonsuza dek mutlu yaşarlar. Masalların olmazsa olmazı olan mutlu son bu masalda da yer almaktadır. Karakterler ve olay örgüsü bakımından yapıbozuma uğratılan masal sonu itibariyle aynı bırakılmıştır.

Klasik masalın baş karakteri olan Rapunzel, hayatındaki olumsuzluklardan kurtulmak için kaçış yolunu prenste bulur. Anti-masalda ise Prenses Sue, prensten ayrılmak için ejderhanın yardımını alır ve masal sonunda onunla kaçar. Sue, hayatındaki olumsuzluklardan kurtulmak için çareyi başka birinde bulur. Bu yönüyle klasik masalın tam bir yapıbozumuna uğratılmadığı söylenebilir.

### **Rapunzel ve Prensesler Uslu Durmaz Anti-Masalının Karşılaştırılması**

- İki masalın kahraman kadrosuna bakıldığında klasik masalda yer alan büyücü karakteri anti-masalda yerini ejderhaya bırakmıştır. Büyücü karakteri kötülüğü simgelerden ejderha iyi bir dost olarak masalda yer edinmiştir.
- Rapunzel masalında ana karakter hakkında bildiklerimiz oldukça kısıtlıdır. Ne yapmaktan hoşlandığına, duygularına ve hislerine yer verilmemiştir. Anti-masalda ise Prenses Sue kitap okumayı seven, dünyayı gezmek isteyen bir karakterdir. İkisi arasında tek ortak nokta ise prense yüklenen anlamdır. İki karakter için de prense evlenmek kurtuluş yoludur. Sue, eleştirel düşünerek hayatını sorgulayan bir karakterdir. Prense olan evliliğini sorgulayarak onu terk etme kararı alır. Prenslere terk edilmesi klasik masallarda rastlanan bir durum değildir.
- İki masalın sonunda da sonsuza dek mutlu yaşamışlar tabiri yer almaktadır. Rapunzel masalında bu mutluluk evlilik ile gelmiştir. Sue ise hayatının geri kalanında ejderha ile mutlu bir hayat sürmüştür. Bu yönüyle kalıplaşmış ifadeler terk edilmemiştir.
- İki masal da olağanüstü durumlar içerir. Rapunzel masalında gözleri kör olan prensin sevgilisine kavuşunca gözleri yeniden görmeye başlar. Büyücü karakteri de olağanüstü bir karakterdir. Prensesler Uslu Durmaz masalında da ejderhanın yer alması, Sue'nin ejderha ile arkadaş olması olağanüstü durumlara örnek gösterilebilir.

- Dil ve anlatım yönünde iki kitap da anlaşılabilir kaleme alınmıştır. İki kitapta da noktalama hataları ve yazım yanlışları bulunmaktadır.
- İki masalda da baş karakterin ismine yer verilir. Klasik masaldaki Rapunzel, anti-masalda Prens Sue olarak isim değiştirir.

### **Başka Bir Kırmızı Başlıklı Kız**

Masal bütün kırmızı başlıklı kızların bir araya gelerek masalı yeniden kaleme almaları ile başlar. Kırmızı Başlıklı Kız cesur bir kişiliğe sahiptir. Köyde ortaya çıkan bir salgın Kırmızı Başlıklı Kız ve anneanesi sayesinde çözülür.

Olay örgüsünde birtakım değişikliklere gidilmiştir. Kurdun nineyi ve Kırmızı Başlıklı Kız'ı yutması gibi çocuklara uygun olmayan şiddet öğeleri çıkarılmıştır. Kırmızı Başlıklı Kız ve anneanesi sorgulayan, meraklı ve zeki insanlar olmalarından dolayı köydeki birçok insanı etkileyen salgın hastalığın nedenini ortaya çıkarıp sorunu çözerler.

Kırmızı Başlıklı Kız cesur, akıllı, herkesten farklı düşünebilen ve maceraya atılmayı seven bir karakter olarak betimlenir; fakat bu durum sürekli ve genellenebilir değildir. Anneannesine giderken siyah giysili insanlara rastlamamak için hiç bilmediği yolları kullanır. Yolculuğunda hem korkmuş hem de üşümüştür. Masalarda yer alan en başta nasılsan sonuna kadar öylesindir anlayışı yıkılmış, cesur karaktere sahip kişilerin de yeri geldiğinde bazı durumlarda korkabileceği gösterilmiştir.

Masal aracılığıyla kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rolleri yıkılmıştır. Masaldaki baba figürünün evin aşçısı olması ve lezzetli yemekler yapması, annenin ise icatlarla uğraşması bu durumu destekler niteliktedir. Klasik masalda yer alan elden ayaktan düşmüş, şehrin dışında yaşayan büyükanne figürü terk edilerek aktif, zeki ve kendi başına yaşayabilen bir kadın imajı çizilir.

Masaldaki birçok karakterin yapıbozumuna uğratıldığı görülür. Klasik masalda kötü olan kurt karakteri bu masalda Kırmızı Başlıklı Kız'ın arkadaşıdır. Kurda ait bir diyalog yer almasa da görsellerden yola çıkarak bu çıkarım yapılmıştır. Anne, Kırmızı Başlıklı Kız ve anneanne karakterleri yeniden yapılandırılmıştır. Klasik masalda olmayan baba karakteri anti-masala eklenmiştir.

Masalda verilmek istenilen iletilerde ekoeleştirel unsurlar tespit edilmiştir. Avcının avladığı hayvanları içme kuyusuna atmasıyla salgın hastalık başlar. Avcının av yapması yasaklanarak hayvanlara ve doğaya zarar verilmesinin önüne geçilir. Masalda sadece Kırmızı Başlıklı Kız masalına değil diğer masallara ve masal kahramanlarına da göndermelerde bulunulur.

Olay örgüsüne bakıldığında tüm köyün etkilendiği bir salgın hastalıktan söz edilmektedir. Bu hastalıktan sadece Kırmızı Başlıklı Kız ve ailesi etkilenmemiştir. Bu yönleriyle gizemli bir olay örgüsü oluşturularak dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Klasik masala ait olan kurt ve Kırmızı Başlıklı Kız arasında geçen meşhur diyalog değiştirilerek avcı ve anneannenin arasında geçecek şekilde yeniden yapılandırılır. Kadınlara atfedilen örgü örme işi masalın sonunda avcıya verilir. Avcının işinde çokça iyi olması yeni bir masalın daha oluşmasına zemin hazırlar. Bu durum masalların oluşum sürecini gözler önüne serer.

## ***Kırmızı Başlıklı Kız Masalı ile Başka Bir Kırmızı Başlıklı Kız Adlı Anti-Masalın Karşılaştırılması***

- Kahraman kadrosu birebir uyuşmasa da birçok karakter ortaktır. Klasik masalda yer alan kurt çıkarılmış, yerine herhangi bir karakter dâhil edilmemiştir. Klasik masalda yer almayan baba anti-masalda yer almaktadır.
- Anti-masalda klasik masalın aksine masalın yazım aşamalarına değinilmiştir. Böylelikle postmodernizmin bir getirisi olan üst kurmaca, bir edebî teknik olarak kullanılır.
- Anti-masal, klasik masala göre daha yoğun bir anlatıma sahiptir. Paragrafların uzun olması, bağlı ve sıralı cümleye çokça yer verilmesi, devrik cümlelerin sıklıkla kullanılması masalın okur kitlesini etkilemektedir.
- Anti-masalda klasik masallara yöneltilmiş doğrudan eleştiriler yer almaktadır.
- Masallarda çokça tercih edilen bir karakteri tek yönlü olarak ele alma özelliği anti-masalda terk edilmiştir. Kırmızı Başlıklı Kız genel olarak cesur, korkusuz bir yapıya sahiptir fakat anneannesine giderken yolda korkmuştur. Bu durum karakterin çok yönlü yapılandırıldığını gösterir.
- Klasik masalda kadın karakterler saf, pasif ve güçsüz olarak tasvir edilirken anti-masalda zeki, cesur ve güçlü karakterler tercih edilmiştir.
- Anti-masalda ilk başta kötü karakter olarak sunulan avcı, daha sonra iyi, faydalı işler yapan biri hâline dönüşür. Klasik masallarda sıkça rastlanan iyiler iyidir kötüler kötüdür algısı yıkılarak dönüşüm gerçekleştirilir.

## **Ötekileştirmeyen Masallar**

Eserde klasik masaldaki ana kahramanlara aynen yer verilirken birkaç değişikliğe gidilir. Klasik masaldaki avcı ormancıya dönüşür. Yedi cüceler kahraman olarak değişmeye de cüce kavramı terk edilerek yerini Yedi Uzayan Dev alır. Böylelikle ayrıştırıcı olan bir ifade terk edilir.

Kitapta Pamuk Prenses'in gençlik yıllarından ve sahip olduğu güzellikten bahsedilir. Daha sonra annesini kaybetmesi ve babasının tekrar evlenmesiyle olay akışı devam eder. Buraya kadar olan kısım klasik masaldaki olay akışıyla benzerlik gösterir. Sonraki bölümde yazar, hikâyeye ilişkin beklentileri tersine çevirmeye başlar.

Dış görünüşün önemli olmadığını, önemli olanın iç güzellik olduğunu vurgulayan pek çok yer vardır. Küçük insanların Yedi Uzayan Dev olarak adlandırılmasının sebebi boy ile alakalı olmayıp her zaman büyüyen ruhlarıyla ilgilidir. Aynı zamanda güzelliğin her zaman doğuştan gelmediğini vurgulayan Pamuk Prenses; kendi güzelliğini meditasyona, yoga, spora ve sağlıklı beslenmeye borçlu olduğunu ifade eder. Böylelikle klasik masallarda klişeleşen doğuştan güzel olma vurgusu yıkılır.

Kitapta kullanılan kelimeler ve olay akışı birtakım tutarsızlıklar barındırmaktadır. Aynı paragraf içerisinde hem Yedi Uzayan Dev hem de yedi küçük dev ifadeleri kullanılmıştır. Benzer söylemler kitabın başka bölümlerinde de tespit edilmiştir. Kitapta ruhlarının devamlı büyüdüğü ifade edilen Yedi Uzayan Dev'in, masal boyunca kötü davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu durum da kendi içinde bir tezat oluşturmaktadır.

*"Prenses parayı uzatıp elmayı aldığımda kraliçenin 'İntikam planın tıkr tıkr işliyor,' diye düşünüp bir sevinç duygusuna kapılacağını sandınız, değil mi sevgili okurlar? Öyle olmadı"* (Garner, 2017). Geçmiş zaman



kiyiyle ilerleyen masalda, bir anda şimdiki zamana geçilerek yazar kendini kitaba dâhil eder. Böylelikle masalın kurgusunda, üst kurmaca bir düzlem oluşturulur. Bu durum postmodernizmin bir getirisiidir.

Karakterlerin dönüşümüne yer verilmiştir. Örneğin kraliçe masalın başında kötü bir insanken daha sonra iyi bir insan olmaya karar vererek üvey kızıyla sağlıklı bir iletişim kurar. Pamuk Prenses masalın ilk kısımlarında pasif bir karakterdir. Yaşadığı deneyimlerin bir sonucu olarak masalın sonuna doğru özgürleşmiş bir kadına dönüşür. Bağımsızlığını kazanarak kendi ayakları üzerinde duran bir karaktere evrilir.

Bir zamanlar kalıbıyla başlayan kitapta, klasik masalarda olduğu gibi zaman ve mekân kavramları belirsizdir fakat masalda kullanılan bazı kavramlar (polis, yoga, meditasyon, Elle ve Glamour dergisi) geçmişle günümüz arasında bir bağlantı kurar niteliktedir. Yazarın popüler kültür unsurlarından yararlandığı görülmüştür.

Klasik masalarda cinselliğe yapılan dolaylı vurgu anti-masalda doğrudan yapılır. Pamuk Prenses, Yedi Uzayan Dev'e sinirlenince şu cümleyi söyler: *"Burada bir nesne gibi, sizin egolarınızın ya da penislerinizin ölçüsü gibi görülmek sinirime dokunuyor!"* Prens hikâyeye dâhil olduğu kısımda onu tanımlarken şu ifadeler kullanılır: *"Prens bu tura katılma amacı cinsel iktidarsızlığın (ya da onun pek sevdiği ifadeyle söylersek, fallus-merkezli aktiviteden gönülsüzce uzaklaşmasına) bir çare bulmaktır."* (Garner, 2017). Cinsel içerikli ifadeler bunlarla sınırlı kalmayıp prensin, uyku hâlinde olan Pamuk Prenses'le beraber olmak istediği görülür: *"O zaman dostlar, siz bir beş dakika dışarı çıksanız da ben bir işimi gör..."* cümlesi bu isteğin dile getirildiği cümlelerden sadece bir tanesidir. Bu ifadelerin yer aldığı bir masalın çocuklara göre olmadığı açıkça ortadadır.

Masalın sonuna kadar prensin yaptıklarından ve söylediklerinden pişman olduğunu gösteren bir gelişme yoktur. Bu özelliğiyle masalın kötü kahramanıdır. Klasik masalarda yer alan kötülerin cezalandırılması olayı bu masalda terk edilir. Prens, Pamuk Prenses ve kraliçenin açtıkları tesiste herkesin sevgilisi olan bir tenis öğretmeni olur. Yapılan kötülüklerin cezasız kaldığı ve karakterin yaptıklarından pişmanlık duymadığı görülür. Buna rağmen masalın sonunda sevilen kişi olması oluşturabileceği izlenim bakımından sakıncalıdır. Çocuk şimdiye kadar inandığı değerlerle bir çatışma yaşayabilir. Masalda kısmen cezalandırılanlar Yedi Uzayan Dev'dir. Evlerinin bulunduğu yere kraliçe tarafından kaplıca açılacağı için evlerini terk etmek durumunda kalırlar.

Kadınların iş hayatına atıldıkları ve ekonomik özgürlüklerini kazandıkları gözlemlenmiştir. Aynı zamanda kardeşlik ve dostluk vurgusu yapılarak masalın sonunda kraliçe ve Pamuk Prenses dost olurlar ve beraber kaplıca açarlar. Kadınların eğitimine önem verdikleri için tesiste birçok kurs, eğitim ve kongreler düzenlenir. Kadınların bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesi için yapılanlar kıymetlidir. Ayırıştırıcı değil birleştirici bir tavır takınılır.

Garner'in kitabı içerdiği temalardan dolayı çağdaş okur kitlesine uygundur. Aynı zamanda kitaptaki karakterleri günümüz dünyasına yerleştiren yazar, popüler kültür öğelerini sıkça kullanır (Barros-del Rio, 2018). *"Ötekileştirmeyen Masallar"* adıyla Türkçeye çevrilen kitabın ön sözünde yazar, yeniden kaleme alınan masalların özellikle çocuklar tarafından benimsenmesi gerektiğini ifade eder (Garner, 2017). Buna karşılık kitapta, yetişkin temalarının yer aldığı ve çocuklar için uygun olmayan kelimelerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Masalda doğayı korumaya yönelik ekoeleştirel söylemlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Avcı, Pamuk Prenses'e zarar vermek istemediği gibi bir hayvana da zarar vermek istemez ve kraliçeye götürmek üzere kalp şeklinde badem şekeri yaptırmaya karar verir. Pamuk Prenses'in izinsiz evlerine girdiğini gören devlerden biri duruma sinirlenerek Pamuk Prenses'i nehre atmaya teklif eder. Bu fikre

devlerden diğeri ormanın ekolojisini bozacağı ve doğayı kirleteceği için karşı çıkar. Yedi Uzayan Dev'in doğa ile iç içe yaşamaları, madencilik mesleğini yeryüzünü yağmaladıklarını düşündükleri için bırakmaları ekoeleştirel unsurlardır. Bu örneklerde de görüldüğü üzere masalda doğayı, hayvanları korumaya yönelik iletiler vardır.

Anti-masal mutlu sonla biter fakat bu mutlu son evlilikle gelmez. İki kadın arasındaki rekabet sona ererek kız kardeşlik ve dostluk kazanır. Kadının güçlendirilmesi ve kadınların kendilerini gerçekleştirmeleri ile masal sona erer. Garner, kadınları ezmeye ve güçsüzleştirmeye hizmet eden ataerkil güç yapılarını kırmak için ironi ve hicve başvurur.

### **Pamuk Prenses-Ötekileştirmeyen Masallar Karşılaştırılması**

- Klasik masalda güzellik vurgusu sıkça yapılırken anti-masalda güzellik kavramı dış görünüşten ziyade iç güzelliği temsil eder.
- İki masalın kahraman kadrosu benzerlik gösterirken anti-masalda karakterlerin isimlendirilmesinde değişiklikler yapılmıştır.
- Klasik masalın dili çocuklar için uygunken anti-masalda ağır ve yoğun bir anlatım tercih edilmiştir.
- Klasik masalda anlamı bilinmeyen sadece bir kelimeye yer verilirken anti-masalda pek çok anlamı bilinmeyen kelime vardır.
- Klasik masalda şiddet öğeleri ve ayrıştırıcı söylemler yer almaktadır. Anti-masalda ise kullanılan dil, anlatım tarzı, anlamı bilinmeyen kelimeler, yetişkin temaları ve cinsellik vurgusu bulunur. Bu yönleriyle iki kitap da çocuk kitleye hitap etmemektedir.
- Anti-masalda doğayı ve hayvanları korumaya yönelik söylemler yer alır. Klasik masal böyle bir amaç gütmemektedir.
- Klasik masal düz bir anlatıma sahipken anti-masal çoğulcu bir anlatıma sahiptir.
- Klasik masalda kötüler cezalandırılırken anti-masalda cezalandırılmamış aksine ödüllendirilmiştir. Bu yönüyle anti-masallar beklenmedik sonla bitebilir.
- Klasik masalda Pamuk Prenses bağımlı ve pasif bir karakterdir. Anti-masalda ise başlangıçta pasif olan karakter sonradan bağımsızlığını kazanarak özgürleşir. Bu yönüyle anti-masalda bağımsızlık vurgusu baskındır.
- Klasik masal tek bir doğrudan ilerler ve geçmişe aittir. Anti-masal ise geçmişle günümüz arasında bağlantı kurarak popüler kültür öğelerini kullanır.
- Anti-masal, klasik masalı eleştirmeyi amaçladığı için ironi ve mizahtan faydalanır. Klasik masalda bu öğelere rastlanmaz.
- Anti-masalda yazar kendini metne dahil eder. Klasik masalda böyle bir durum söz konusu değildir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Masallar, kültürel kimliği ve değerleri korumanın yanı sıra insanlara hayat dersleri verme, ahlaki değerleri öğretme ve toplumsal normları aktarma işlevi görebilir. Bu nedenle, masallar kanonik kültürün önemli bir bileşeni olarak değerlendirilir ve bir toplumun kültürel mirasının bir parçası olarak kabul edilir. Kanonik kültür, belirli bir toplumda, bir dönemde veya belirli bir alanda genellikle kabul görmüş, değerli ve örnek olarak nitelendirilen eserlerin, düşüncelerin veya sanat eserlerinin toplamını ifade eder. Bu eserler, o toplumun değerlerini ve kimliğini yansıtan önemli yapıtlardır. Postmodern

zamanın anti-masallarının ise kanonik kültürü yok sayarak yer yer değerler formasyonunun oluşumuna mâni olarak ahlaki değerleri yok sayan bir tavır takındığı söylenebilir.

Anti-masal kitaplarında özellikle 1960 sonrasında Batı’da, yurdumuzda ise 2000 sonrasında yükselişe geçmiş olan ekoeleştiriyeye dâhil pek çok unsuru tespit edebilmekteyiz. Turna’ya (2023) göre “Ekoeleştirme kuramı esasen kuru bir ‘yeşilseverlik’ değildir. Cinsiyetçilik, savaş, endüstri, kapitalizm, ırkçılık karşıtlığı çağdaş ekoeleştirinin hareket noktalarıdır. Sınıf farklılığı, baskılanma, güç uygulama, iktidar ilişkileri etrafında temellenir. Ekoeleştirme, yaşamı ve sanatı problemleri çerçevesinden, adalet merkezli çıkışlarıyla ele alan yeni bir görüş ya da yorumlama biçimi olarak düşünülebilir.” Bu bakımdan anti masal kitapları çağımızın önemli türleri arasındadır.

Külkedisi pasif, sabırlı, itaatkâr ve söz dinleyen bir karakterdir. Pekşen’e (2017) göre Külkedisi annesinin ölmeden önce “iyi ve dindar ol” sözüne uyar. Külkedisinin iyi olması dindarlığının ve pasifliğinin bir sonucudur. Bunlar dışında sahip olduğu tek nitelik güzelliğidir. Sonuç olarak eğer bir kadın pasif, dindar ve bağımlı ise o zaman iyi ve güzel olarak kabul edilir.

Külkedisi tıpkı ölmüş annesi gibi iyi huylu ve güzeldir. Üvey anne ise kibirli ve kötüdür. Diğer eşinden olan kızları da onun gibidir. Böylece iyi ve kötü huylar genetik olarak görülür, en azından anne tarafından aktarılır (Lieberman, 1972). Külkedisi uğradığı kötü muameleye karşı çıkmadığı gibi öfke gibi bir duyguyu da beslemez. Sezer’e (2020, s. 77) göre masallardaki iyi kadın profilleri kin, kıskançlık, öfke ve rekabet gibi duygulardan arındırılmıştır.

Üvey kız kardeşleri ile Külkedisi arasındaki tek ortak nokta o gün baloya gitmek ve sonrasında prensle evlenmektir. Masal kahramanı iyi de olsa kötü de olsa prensle evlenmek ister. Masalın sonunda Külkedisi’nin prensle evlenmesi ve üvey kız kardeşlerinin cezalandırılması eğer iyi kalpli olursanız her zaman siz kazanırsınız anlamına gelmektedir. Masal sonuç itibarıyla “iyi insan olursanız bir gün mutlaka kazanırsınız” gibi olumlu bir mesaj verse de gerçek hayatta bu pek mümkün değildir. Dilidüzgün’e (2003) göre, masalların çocukları hayata hazırlama ve rehberlik etme rolü bulunmaktadır.

Masalarda üvey anne tiplemesinin her koşulda kötülenmesinin sebebi Sezer’e (2020) göre ilk aşk unutulmaz ideolojisiyle ilk evliliğin kutsallığını savunmak için yapılır. İkinci evlilik erkekler için normal bir durumken kadınlar için değildir. Bu nedenle klasik masalarda üvey anneler doğum yapmaz. Bu durumun sebebi Tokdemir’e (2019), göre ikinci evliliğin yapan kadının cezalandırılarak üremeden yoksun bırakılmasıdır.

Kötü kalpli, gaddar bir karakter olarak üvey anne, Külkedisi’ni sevmemektedir. Bu durumun altında kıskançlık yatmaktadır; çünkü Külkedisi ona eşinin eski karısını hatırlatmaktadır (Sezer, 2020). Üvey anne yakışıklı ve zengin bir prensle gerçekleştirilen evliliğe büyük bir anlam yükler ki bu yolda kızlarının parmağını ve topuğunu kesmesini isteyecek kadar gözü dönmüştür. Masalın bu kısmı barındırdığı şiddet öğeleriyle çocuklar için uygun değildir. Masalın sonunda iyiler ödüllendirilirken kötüler cezalandırılır. Masalın sonunda üvey kız kardeşler gözleri kör edilerek cezalandırılırken üvey annenin akıbeti hakkında bilgi verilmez.

Kralın, oğlunu evlendirmek için düzenlediği baloya sadece hiç evlenmemiş güzel kızlar davetlidir. Burada güzellik ve bekaret vurgusu yapılmaktadır. Parsons’a (2004) göre Külkedisi’nin prens tarafından seçilmesi için ekstra bir çaba harcaması gerekmez, güzel olması seçilmesi için yeterlidir. Külkedisi’nin masalın sonunda istediğini elde etmesi aslında onun iyi kalpli biri olduğu için sunulan bir ödüldür. Genel itibarıyla bakıldığında ataerkil düzeni temsil eden bir masal olmasına rağmen olaya farklı bir yönden bakan Zipes’e (2014) göre, Külkedisi gibi 'cinsiyetçi' bir masalda bile,

masalın sonucunda hâlâ önemli bir rol oynayan anaerkil kalıntılar vardır, çünkü kızının hedefine ulaşmasını sağlayan ölü annedir.

Vejetaryan Külkedisi kitabında Külkedisi'nin vejetaryenliğin sıkça vurgulanması tesadüfi değildir. Adams (2021), çalışmasında etin kadın bedenini temsil ettiğini ve güç, şiddet ve kontrol gibi kavramlarla ilişkilendirilebileceğini savunarak et tüketimini ataerkil ideolojinin bir ifadesi olarak görmektedir. Böylelikle vejetaryenlik ve feminizm arasında bağlantı kurulmuş olur. Özgürbüz'e göre (2021), Külkedisi'nin yemek hazırlığı için alışveriş yapması, diğer kadınlarla beraber kasap kuyruğunda beklemesi, sürekli etli yemek pişirmek zorunda olması, ölü keklığı ağlayarak tencereye atması, prensin sağlıksız görüntüsü anlatı boyunca keklık özelinde et yemenin olumsuzluğunu vurgulamakta ve kadının baskılanması bu metaforlar aracılığıyla anlatılmaktadır.

Rapunzel masalında ise Rapunzel'in prensle sadece geceleri buluşması masalda dikkat çeker. Rapunzel'in çölde iki çocukla beraber yaşaması onun prensle evlenmeden önce birlikte olduğunu göstermektedir. Bu durum klasik masalarda yaygın görülen bir olay değildir (Parmaksız, 2020).

Prens Rapunzel'in cadı tarafından gönderildiğini öğrendiğinde kendini kuleden aşağıya atar. Yorulmaz ve Korkmaz'a (2021) göre bu masalda, insanların çok sevdikleri kişilere kavuşamadıkları zaman bu uğurda intihar edebilecekleri mesajı verilmektedir. Bu mesaj, henüz erken çocukluk döneminde olan ve okuduklarından oldukça etkilenen çocuklar için uygun değildir.

Masalda büyücü bir söz neticesinde Rapunzel'i ailesinden alır. Ve ailesi onu vermemek için çaba göstermez. Dahası kız 12 yaşına geldiğinde onu bir kuleye kapatır. Bu davranışının sebebi Rapunzel'in evlenerek kendini terk etmesinden korkmasıdır. Bettelheim'e (2019, s. 192) göre büyücü, yaptığı bencilce davranışları kötülüğünden değil Rapunzel'e olan sevgisinden yaptığı için masalın sonunda cezalandırılmaz.

Çocukluktan erginliğe geçen bir kızın konu alındığı Kırmızı Başlıklı Kız masalında verilen en önemli mesaj "Yoldan ayrılmamak ve annenin sözünden çıkmamaktır." Bunlar yapılmadığı zaman başımıza kötü şeyler gelir. Annesi, Kırmızı Başlıklı Kız'ı "Anayoldan ayrılma sakın, oraya buraya sapma. Yoksa şişeyi kırarsın..." (Kemp ve Ogilvie, 2017) diyerek uyarır. Gezgin'e (2005) göre, şişeyi kırmak deyiminin kullanılması semboliktir. Yoldan çıkma sembolüyle bağlantılıdır. Anadolu kültüründe de ayrı bir önemi vardır. Şişeyi kırmak bir kız çocuğunun onaylanmayan bir cinsel ilişki yoluyla bekâretini kaybetmesi anlamındadır.

Kırmızı Başlıklı Kız masumiyetin cisimleşmiş biçimidir, fakat masum olmak yetmez. Kız kendi merakından korkmayı öğrenmelidir. Tatar'a (1987) göre kadın merakı ölüm ilkesi olarak kötülenirken erkek merakı özgürleştirici, hayat veren bir güç olarak kullanılır. Masalın amacı o dönemin genç kızlarının toplumsallaşma sürecine yöneliktir: Karanlık ormanın içinde ilerlerken şehvetin cazibesine kapılıp doğru yoldan ayrılırsan, uslu ve ahlaklı davranmazsan, kurda, yani şeytana veya cinsel açlık içindeki erkeklere yem olursun (Zipes, 2018, s. 148).Özgürbüz'e (2022) göre Kırmızı Başlıklı Kız ve büyükannesinin kurt tarafından kolayca manipüle edilmesi kadınların erkeklerden daha zeki olmadıkları ve onlar tarafından kolayca yenilgiye uğratıldıklarını göstermektedir. Kurdun büyükanneyi bir lokmada yutması kadının güçsüz oluşu ve erkeklerin kadınlar üzerinde egemen güç olduklarının simgeleri.

Zulliger'e göre Kırmızı Başlıklı Kız masalında doğum kuramı da saklıdır. Çocuktaki düşünce yapısı doğumu şu şekilde formüle etmektedir: Anne bir çocuğu yer, böylece annenin karnında bir çocuk oluşur. Baba, annenin karnını yararak açar ve bu sayede çocuk dünyaya gelir. Çocuk için büyükanne

ve kurt aynı kişidir ki bu da annedir. Bıçağıyla kurdun karnını yaran avcı ise babanın yerini tutar (Zulliger'den aktaran Sezer, 2020). Masalda avcının kurdun karnını sezaryen operasyondaki gibi keserek çıkarması gebelik ve doğum fikirlerine üstü kapalı biçimde değinilir. Kurt karnı kesildiğinde değil Kırmızı Başlıklı Kız karnını taşlarla doldurduğu için ölür. Bunun sebebi çocukları oluşabilecek kayıdan korumaktır. Eğer karnı kesildiği için ölseydi çocuklarda gebeliğe karşı bir korku oluşabilirdi. Diğer masalarda zıt karakterleri kadınlar temsil ederken bu masalda erkekler temsil etmiştir. Bunlardan ilki baştan çıkarıcı, tehlikeli kurt, diğeri ise güçlü ve kurtarıcı bir baba figürü olan avcıdır (Bettelheim, 2019).

Sezer (2020), Pamuk Prenses'in ideal kadın tipi olduğunu vurgular. Bu duruma da sahip olduğu özellikler ile kavuşmuştur: ders almayan, ev işleri dışında sorumluluğu olmayan bir beden işçisidir. Esas kız, koruma altındadır ve başkaları sayesinde birtakım sıfatlara sahiptir. Söz gelimi babası kral olmasaydı Prenses, üvey annesi olmasaydı hizmetçi, kurtarıcı prens olmasaydı bir eş ve yeniden prenses olamazdı.

Bettelheim'e (2019) göre masalda işlenen bir diğer tema; yalnızca kendini seven, öyle ki kendi aşkıyla yanıp tutuşan antik Narkissos temasıdır. Çocuğunun büyümesinin kendisine tehdit oluşturduğunu en çok hisseden kişi narsist ebeveynidir; çünkü çocuğun büyümesi ebeveynin yaşlanıyor olduğu anlamına gelir. Bu sebeple Pamuk Prenses büyüdükçe kraliçe onu kendine rakip görmeye başlar.

Pamuk Prenses masalında da Kırmızı Başlıklı Kız masalında olduğu gibi, kadın kahraman itaatsizliğinin sonuçlarına katlanır. Cezalar, boğucu bir kuşak, zehirli bir tarak ve zehirli bir elma şeklinde gelir. Prenses, yedi cücelerin uyarılarına kulak asmayarak itaatsizlik yaptığı için bunlar başına gelir (Sarı ve Ercan, 2008). Böylelikle kadınların, erkeklerin sözünden çıkmaması gerektiği mesajı verilir.

Masalda kırmızı elma evlilik öncesi yasak cinsel ilişkiyi; camdan tabut prensesin dokunulmaması, saflığını ve bekâretini simgeler (Tokdemir, 2020). Prenses elmanın yeşil kısmını, yani çocukluğu değil; kırmızı, yani cinsel olanı tercih eder. Cadının daha önceki iki girişimi de yine prensesin cinsel cazibeye ulaşma arzusunu kullanır (Sezer, 2020). Bu yönleriyle kitapta cinsellik vurgusu yapılmaktadır.

Dışarısı tüm kadınlar için tehlikelidir. Kadın dışarıyı keşfetmeye kalkarsa kötülüklerle karşılaşır. Pamuk Prenses'teki "kapıyı kimseye açmama" şeklindeki uyarılar aleni tehlikeleri önleme girişimidir (İpek, 2015). Masaldaki şiddet unsurları oldukça fazladır. Kraliçenin masalın sonunda kızgın ateşte ısıtılmış demir ayakkabılarla dans ettiği, sonrasında ise hayatını kaybettiği görülür. Bir ceylanın öldürülüp ciğerinin sökülmesi, Kraliçenin Pamuk Prenses'i boğarak öldürmeye çalışması korkunç sahnelerdir ve çocuklar için uygun değildir.

Anti-masal kitapları, kendi bünyesinde bazı kavramları yücelterek geleneksel değerleri yıpratır. Örneğin *Vejetaryen Külkedisi* anti-masalında boşanmayla birlikte kadınların özgürlüğüne kavuştukları vurgulanır. İyi gitmeyen bir evliliğin boşanma ile neticelenmesi normal bir durumdur fakat bu durumun güzellemesinin yapılması doğru değildir.

Anti-masal yazarları toplum mühendisliğine yönelerek kendi fikirlerini örtük bir şekilde ifade etme eğilimi gösterebilir. Çağımızın önemli bir meselesi olan cinsel yönelimlerin anti-masal kitaplarında doğrudan ve dolaylı olarak yer edindiği belirlenmiştir. Anti-masal kitaplarının Türk kültürü açısından tartışmalı konuları içermesi, bu kitaplara daha temkinli yaklaşmamızı gerektirebilir. Dolayısıyla yeni yazılacak anti-masal kitaplarının kültürel öğelere ters düşmeyecek nitelikte olması

gerektiği düşünülmektedir. Bu noktada Türk yazarların yazacağı anti-masal kitapları çok kıymetlidir. Çeviri anti-masal kitapları da bu çerçevede değerlendirilerek çocuğa görelilik ilkesi ihlal edilmemelidir.

Klasik masallar ve anti-masalların olumlu ve olumsuz tarafları bulunmaktadır. Klasik masallar, toplumsal cinsiyet rolleri bakımından eşit olmayan bir dünya sunar ve özellikle kadın karakterleri ötekileştirir. Aynı zamanda klasik masallarda şiddet öğelerine sıkça rastlanır. Evlilik yüceltilirken bu önemli kararda yalnızca erkeklerin aktif olduğu görülür. Bunların yanı sıra iyi ve sabırlı karakterlerin masalın sonunda kazanması, kötü karakterlerinse cezalandırılması hayata karşı olan umudu artırır ancak bu durum insanı kaderciliğe yöneltmemelidir. Anti-masal kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri bakımından daha eşit bir dünya sunduğu, kadın ve erkek rolleri üzerinden kalıplaşmış yargıları yıktığı görülmüştür. Anti-masal kitaplarında fiziksel şiddet öğelerinin yer almamasına rağmen psikolojik şiddet sergileyen kısımlarının olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak feminist yazarlar tarafından kaleme alınan anti-masal kitapları klasik masallardaki edilgen kadın tipini dönüştürerek aktif, kendinden emin, bağımsız kadın karakterler yaratır. Buna karşılık anti-masallarda yer alan erkek karakterlerin -özellikle prenslerin- genel anlamıyla olumsuz özelliklere sahip olmaları dikkat çekicidir. Örneğin *Vejetaryen Külkedisi* anti-masalında prens, çirkin ve kabadır. *Prenseler Uslu Durmaz* anti-masalındaki prens kendini beğenmiş, budala ve dar görüşlü bir kimsedir. *Ötekileştirmeyen Masallar'da* ise prens, şiddete meyilli, kötü ve ahlaksız düşüncelere sahiptir. Anti-masallarda prenslerin kötülendiği ve iyi özelliklerinden bahsedilmediğini söylemek mümkündür, ancak *Başka Bir Kırmızı Başlıklı Kız* anti-masalında baba ve avcı karakterleri iyi yapılandırılmıştır. Baba; ev işlerine yardım eden, lezzetli çörekler pişirebilen biriyken masalın başlarında kötü olan avcı karakteri, sonraları dikiş nakışta ustalaşarak iyi ve yetenekli birine dönüşür. Klasik masallara tepki olarak doğan ve cinsiyetler arası eşitliği savunan anti-masal kitaplarında erkek karakterlerin dışlanması doğru değildir. Bir yanlış düzeltmeye çalışırken yeni bir yanlış zemin hazırlamamak gerekir. İyi ve kötü karakterler hayatın bir gerçeğidir ve masal kitaplarında da yer almalıdır ancak bu yapılırken iki temsilin de gösterilmesi, çocukların karşılaştırma yapabilmeleri açısından önemlidir. Özetle, masallarda sadece kadınlar için değil erkekler için de özgür, eşit ve yaşanabilir bir dünya oluşturulmalıdır. Erkek karakterlerin kötü, acımasız, duygusuz ve çok da akıllı olmayan tasvir edildiği masallar, çözüm yerine birçok sorunu da beraberinde getirecektir.

*Vejetaryen Külkedisi* masalının barındırdığı kelimeler ve örtük anlamlarıyla çocuk kitleye hitap etmediği düşünülmektedir. Agvan ve Asutay (2018), çalışmasında *Vejetaryen Külkedisi* masalında, tabuları yıkan ve feminist manifesto olarak da nitelendirilebilecek bir eleştiriyle düzene karşı "Yeter!" diyebilen bir anti-Külkedisi yaratıldığını belirtir. Klasik Külkedisi toplumun uyku tohumlarını beslerken anti-Külkedisi bu uykudan uyandırmaya amaçlayan bir alarmdır. Bu alarm sadece kadınlara yönelik değil erkekler için yüklenen toplumsal rolleri de eleştirir niteliktedir. Bu yönleriyle iki çalışmanın farklı sonuçlara ulaşmış olması konunun farklı perspektiflerden ele alındığının göstergesidir.

*Ötekileştirmeyen Masallar* kitabında yer alan Pamuk Prenses anti-masalının içerdiği temalar, kullanılan kelimeler yönünden çocuk kitleye hitap etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yazar ironi ve hicivden sıkça yararlanarak toplumsal rolleri eleştirme yoluna başvurmuştur. Barros-del Rio (2018), Garner'in eserlerinde kadınları ezmeye ve güçsüzleştirmeye hizmet eden ataerkil güç yapılarını kınamak için ironi ve hiciv kullandığını ifade eder. Garner, bunu yaparken ataerkil değerlere yönelik eleştirisini daha da ileri götürerek erkek karakterleri kendi kendilerinin kurbanı hâline getirir. Aynı zamanda bu kitabın çağdaş okur kitlesine hitap ettiğini belirtir.

Bazı anti-masal kitaplarının içerdiği temalar ve tercih edilen dilden dolayı çocuğa görelilik ilkesinin ihlalinin söz konusu olduğu düşünülmektedir. Kara'nın (2022) araştırmasında anti-masal yazma çalışmaları yapan öğrencilerin yaratıcı yazma, eleştirel düşünme ve özgün ifade becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Anti-masallara farklı perspektiflerden bakılması bu noktada önemlidir.

Miçooğulları (2023), masal türünün geleneksel yapısını sorgulayarak yeni bir yaklaşım olan anti-masalların Türkçe eğitiminde nasıl kullanılabileceğini ve anlatıların anti-masallar bağlamında nasıl yeniden üretilebileceğini tartışır ve yeni anti-masal örnekleri ortaya koyar. Çalışmada anti-masalların gerekliliği üzerine durularak Türkçe derslerinde kullanımı önerilmiştir.

Anti-masalların Türkiye'de son 10 yıl içinde ivme kazandığını belirten Tunç (2021), bu masalların yaygınlaştırılması gerektiğini savunur. Hem bu çalışmada hem de anti-masallar üzerine yapılan diğer araştırmalarda anti-masal kitaplarının yaygınlaştırılması ve anti-masal kavramının daha detaylıca incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Agvan ve Asutay, 2018; Kara, 2022; Miçooğulları, 2023). Yeni yazılacak olan anti-masal kitapları çocuğa görelilik ilkesi esas alınarak kaleme alınmalı, kültürel öğelerimize ters düşmeyecek nitelikte olmalıdır. Klasik masallar herhangi bir ön okuma yapmadan veya bilgiye sahip olmadan hemen hemen her yaş grubundan kitlenin rahatlıkla anlamlandırabileceği eserlerdir. Buna karşılık anti-masallar, görülmektedir ki belirli bir felsefi ve teorik yeterliliğe ulaşmış bireylerin anlayabileceği özelliklere sahiptir. Bu yönleriyle çocuğa görelilik bakımından anti-masalların tartışılması ve eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi gerekir.

## Öneriler

- Sadece belirli masalların değil farklı masallara ait anti-masal kitapları yazılarak alan yazına kazandırılmalıdır.
- Anti-masal kitapları yazılırken çocuğa görelilik ilkesi göz ardı edilmemelidir.
- Anti-masallar üzerine yapılan akademik çalışmalar artırılmalıdır.
- Ebeveynler ve eğitimciler, çocukların yaşlarına ve duygusal olgunluk seviyelerine uygun anti-masal kitapları seçmeye özen göstermelidir. Ayrıca, çocuklara bu tür masalları anlamaları ve değerlendirmeleri için rehberlik yapılmalıdır.
- Yeni yazılacak olan anti-masal kitaplarında, kültürel değerler göz ardı edilmemelidir.
- Türk masallarının çocuklarla buluşturulması ve bu masalların klasik masal olarak kabul edilmesi için tanınırlılığını artırılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Daha sonraki aşamada ise Türk masallarının anti masal biçimleri üzerinde çalışmaların yapılması gerektiği belirtilebilir.

## Kaynaklar

- Adams, C. J. (2021). *Etin cinsel politikası: Feminist-vejetaryen eleştirel kuram* (G. Tezcan ve M.E. Boyacıoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Agvan, Ö ve Asutay, H. (2018). Bir anti-masal örneği olarak cam ayakkabıları reddeden Vejetaryen Külkedisi. *Humanitas*, 6(11), 225-237.
- Arcı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem.
- Barros-del Rio, M. A. (2018). Emma Donoghue's and James Finn Garner's rebellious cinderellas: feminism and satire for empowerment in contemporary fairy tales. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(5), 239-246.

- Bettelheim, B (2019). *Masalların büyüüsü: Masalların işlenişi, önemi ve psikanalitik anlamları*. (S. G. Elibal, Çev.). İstanbul: İnkılap.
- Calvin, D. (2011). No more happily ever after: The anti-fairy tale in postmodern literature a craten calvin popular culture. *Unpublished thesis, University of Ulster, Belfast*.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Garner, J. F. (2017). *Ötekileştirmeyen masallar*. (D. Evci, Çev.). Ankara: Dipnot.
- Grimm Kardeşler, (2011). *Grimm masalları Cilt 1-2*. (S. Günersel, Çev.). İstanbul: Pinhan.
- İçöz, F. (2008). *Masalda cadı: ötekinin arketipi* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İpek, D. (2015). Bremen Mızıkacıları ya da ıskartaya çıkarılmış hayatlar üzerine. H. Köse (Ed.), *Skolastik Fantazyta içinde* (s. 40-53). İstanbul: Ayrıntı.
- Kara, N. (2022). *7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması: anti-masal oluşturma*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, A. (2020). *Uyuyan güzel uyandı, masalların toplumsal cinsiyet rolleri üzerine etkisi*. İstanbul: Nemesis.
- Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Perşembe Kitapları.
- Kemp, A. ve Ogilvie, S. (2017). *Prencesler uslu durmaz*. (S. Özkan, Çev.). İstanbul: Beta Kids.
- Lieberman, M. (1972). "Some day my prince will come": female acculturation through the fairy tale. *College English*, 1972 Dec 01. 34(3), 383-395.
- Lopez, N. ve Cameros, M. (2017). *Vejetaryen külkedisi*. (Z. S. Veiga, Çev.). İstanbul: Notabene.
- Miçooğulları, M. (2022). *Türkçe eğitimi için yeni bir masal türü: anti masallar ve anlatıların antimasal bağlamında yeniden üretimi* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Mieder, W. (1987). Grim variations from fairy tales to modern anti-fairy tales. *The Germanic Review: Literature, Culture, Theory*: Vol. 62, No. 2, pp. 90-102.
- Oğuzkan, F. (2013). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı.
- Özgürbüz, M. E. (2021). Külkedisi masalını yeniden yazmak: Külprensi ile vejetaryen külkedisi adlı resimli kitapların karşılaştırmalı incelemesi. *Litera*, 31(2), 757-782.
- Özgürbüz, M. E. (2022). Postmodern masalarda cinsiyet kurgusu ve anlatı stratejileri: kırmızı başlıklı kız masalının yeniden yazımları. *Edebî Eleştiri Dergisi*, 6(2), 57-78.



- Parmaksız, A. (2020). *Freud bana masal anlatsa: masal üzerine psikanalitik bir inceleme*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Parsons, L. T. (2004). Ella evolving: Cinderella stories and the construction of gender appropriate behavior. *Children's Literature in Education* 35(2): 135-154.
- Pekşen, S. (2017), Children's literature as a tool for gender appropriation. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 52(2): 151-166
- Sarı, A. ve Ercan, C. (2008). *Masalların psikanalizi*. Erzurum: Sakımsöğüt.
- Scaliter, J. (2017). *Başka bir kırmızı başlıklı kız*. Res. Delia Iglesias. (C. Denктаş, Çev.). İstanbul: Nota Bene.
- Sezer, M. Ö. (2020). *Masallar ve toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Evrensel Basım.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. Ankara: Pegem.
- Tatar, M. (1987). *The hard facts of the grimms' fairy tales*. New Jersey: Princeton University.
- Tokdemir, K. (2019). Kötü kadın/iyi kadın zıtlığı: batı ve doğu masallarında cadı prototipinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 38-50.
- Tokdemir, K. (2020). Uyuyan güzel masalından Malefiz filmine ötekileştirmenin yeniden üretimi: cadı prototipinin ters yüz edilmesi mi? *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, (6), 111-130.
- Tunç E. (2021). Karşı-Masal Fraksiyonu ve Türkiye'deki Yansılar. *Motif Vakfı Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu- II, İstanbul, Türkiye*, 16-18 Nisan 2021, cilt.1, ss.21-50.
- Turna, M. (2023). Ekoleştirici Çerçevesinden Ahmet Muhip Dıranaş'ın Eserleri. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 9(1), 193-213.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yorulmaz, B. ve Korkmaz, N. (2021). Grimm masallarının içerdiği değerler açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 5 (18), 189-200.
- Zipes, J. (2014). *Don't bet on the prince: contemporary feminist fairy tales in North America and England*. New York.
- Zipes, J. (2018). *Peri masalları ve yıkma sanatı*. İstanbul: Alfa.

### **Yazarların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkıda bulunmuştur.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

### Çatışma Beyanı

Yazarların bu araştırma bağlamında açıklaması gereken herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Etik Bildirim

Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanıldığı için etik kurul izni alınmamıştır.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 11 Sayı:2 Sayfa Aralığı: 90-109 e-ISSN:2458-9624 DOI: 10.51725/ etad.1519474

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

## Türkiye'deki Demokratik Vatandaşlık Konulu Araştırmaların İncelenmesi: Bir Betimsel İçerik Analizi Çalışması

An Investigation of Research on Democratic Citizenship in Turkey:  
A Descriptive Content Analysis Study

Mihriban Özgün, Didem Koşar

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, "Demokratik Vatandaşlık" konusunda Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmaların benzerliklerinin ve farklılıklarının bazı değişkenler üzerinden ortaya konmasıdır. Çalışmanın veri kaynağını YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanındaki tezler ve TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı, Google Akademik veri tabanlarında olan ulusal dergiler ve kitaplar oluşturmaktadır. Çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmış, bu kapsamda kategorik çözümleme gerçekleştirilmiştir. Buna göre demokratik vatandaşlık konusunun birçok farklı disiplinde ele alındığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların 2004 yılı itibarıyla artış gösterdiği, çoğunlukla makaleler aracılığıyla ele alındığı, çalışmalarda örneklem olarak ortaokul ve lise öğrencilerinin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Çalışmaların en çok sosyal bilgiler eğitimi alanında, genellikle nitel yöntemlerle yürütüldüğü, bilginin derleme ve görüşme yoluyla toplandığı, betimsel tarama modelinden diğerlerine kıyasla daha fazla yararlanıldığı, amaçlı ve ölçüt örnekleme yöntemleriyle örneklemin belirlendiği, verilerin büyük çoğunlukla betimsel içerik analiziyle analiz edildiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına göre lisansüstü çalışmalarda demokratik vatandaşlık olgusunu okul yönetimi ve eğitim yönetimi odağında inceleyecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

### ABSTRACT

The aim of this study is to reveal in terms of some variables the similarities and differences of the studies carried out in Turkey on "Democratic Citizenship". The data source of the study consists of the theses in the YÖK National Thesis Center database, the national journals in TÜBİTAK ULAKBİM Social Sciences and Humanities Database and Google Scholar databases. In the study, a descriptive content analysis method was used and categorical analysis was carried out. According to the findings, the issue of democratic citizenship is handled in many different fields of study. It is understood that the studies on this subject have increased as of 2004, that they are mostly handled through articles, and that secondary and high school students are preferred as a sample in the studies. Studies are mostly carried out in the field of social sciences education, generally with qualitative methods. It has been found out that data are collected through interviews; that descriptive survey model is used more, compared to others; that sample is determined by purposeful and criterion sampling methods, and that data are mostly analyzed by descriptive content analysis. According to the findings of the research, there is a need for studies to examine the phenomenon of democratic citizenship in graduate studies with a focus on school management and education management.

### Yazar Bilgileri

Mihriban Özgün

Öğretim Görevlisi,  
Türk Hava Kurumu  
Üniversitesi, Ankara, Türkiye  
[mozgun@thk.edu.tr](mailto:mozgun@thk.edu.tr)

Didem Koşar

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Ankara, Türkiye  
[didemkosar@gazi.edu.tr](mailto:didemkosar@gazi.edu.tr)

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Demokratik Vatandaşlık  
Demokratik Eğitim  
Betimsel İçerik Analizi

#### Keywords

Democratic Citizen  
Democratic Education  
Descriptive Content Analysis

#### Makale Geçmişi

Geliş: 20/07/2024  
Düzeltilme: 10/11/2024  
Kabul: 17/11/2024

**Atıf için:** Özgün, M. ve Koşar, D. (2024). Türkiye'deki demokratik vatandaşlık konulu araştırmaların incelenmesi: Bir betimsel içerik analizi çalışması. *JRES*, 11(2), 90-109. <https://doi.org/10.51725/ etad.1519474>.

**Etik Bildirim:** Bu çalışma derleme türünde olması sebebiyle etik kurul onayı gerektirmemektedir.

## Giriş

Demokrasi, vatandaşın karar alıcıları özgür bir ortamda seçtiği, siyasal eşitliğin bulunduğu, kararların serbestçe alındığı, düşüncelerin ifade edilebildiği, kişilerin savundukları değerlere yönelik bir topluluk kurabildiği, gücün tek elde toplanmadığı ve adil bir ortamda hayat bulmaktadır. Demokrasinin bir ülkede kök salması vatandaşın öncelendiği politikaların uygulanmasını gerekli kılmaktadır (Yurtoğlu Pek, 2023). Demokratikleşme sürecine ekonomik, sosyal, kültürel, kurumsal ve uluslararası unsurlar başta olmak üzere çok yönlü bir etkileşim kümesi etki eder. Örneğin, ekonomik kalkınma ve diğer geniş çaplı kalkınma süreçleri her ne kadar çok çeşitli başka faktörlere duyarlı olsa da bir toplumun demokratikleşme şansını artırmaktadır (Barış ve Erdoğan, 2018; Rød, Knutsen ve Hegre, 2020; Rühl ve Zurdo, 2020). Uluslararası demokratik normların demokratikleşmeye etkisi olabildiği gibi (Pop-Eleches ve Robertson, 2015) dünyadaki teknolojik gelişmeler, açık erişim inisiyatifleri yoluyla medyanın yaygın hâle gelmesi ve bilgiye erişim demokratik fikir ve uygulamaların yayılmasını da kolaylaştırmaktadır (Joshi, 2012). Eğitim sistemlerinin ise aktif ve sorumlu vatandaşlık için ihtiyaç duyulan, demokratik değer, beceri ve tutumların öğrenciler arasında gelişimini teşvik etme yoluyla demokratikleşmede oynadığı rol yadsınmaz. Eğitim, gençleri eleştirel düşünme, yaratıcılığı kullanma ve dünya vatandaşı olma yönünde şekillendirerek onların demokratik vatandaşlar olarak yetişmelerinde önem arz eder (Nussbaum, 2006).

Demokrasi ve eğitimin birlikte ele alındığı çalışmalar araştırmacıların gündeminde gün geçtikçe daha fazla yer edinmektedir (Rebes, 2024; Strand ve Papastephanou, 2023). Uluslararası literatür incelendiğinde bu konudaki çalışmaların, demokratik eğitimin kavramsallaştırılması üzerine olduğu (Sant, 2019) ülkemizde ise demokrasi eğitimine ilişkin genel eğilimlere odaklandığı (Gürel ve Şahin, 2024; Kuş ve Yakar, 2017) anlaşılmaktadır. Literatürde demokratik vatandaşlık kavramını ulusal ölçekte disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan, benzer özellikleri taşıyan farklı bir çalışmanın bulunmaması, mevcut çalışmanın diğer çalışmalardan içerik, amaç ve yöntem olarak farklılaşması ve elde edilen sonuçlar yönüyle birden fazla çalışma alanına hitap etmesi bakımından alan yazınındaki boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Bu araştırma ile araştırmacılara demokratik vatandaşlığa ilişkin alan yazının mevcut durumuna ve eğilimlerine ilişkin bilgi verilecektir. Ayrıca demokratik vatandaşlık kavramına ilişkin ilginin yıllar içindeki değişimine ve kavramın farklı alanlardaki ele alınış biçimine ilişkin fikir vermesi yönüyle disiplinler arası çalışmalara kapı aralayacağı düşünülmektedir. Bilhassa eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların odak noktasının genellikle sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi ağırlıklı olduğunu ortaya koyması ve demokratik vatandaşlık konusunun okul yönetimi ve politika oluşturma açısından henüz bakir bir alan olduğuna işaret etmesi sebebiyle ülkemizdeki eğitim yönetimi araştırmacılarına bu konuda yapılabilecek araştırmalara ilişkin fikir verecektir.

## Demokratik Vatandaşlık

Diğer insanların haklarına saygı duyan, bireysel farklılıklara değer veren, hoşgörülü, tartışmaktan keyif alan, duygu ve düşüncelerini dürüst bir şekilde ortaya koyabilen, sorgulayan, değişime açık ve yenilikçi olan, kendisine ve insanlığa güvenenen, bağımsızlığına değer veren, özgür ve kendi kararlarını alan bireylere demokratik vatandaşlar denmektedir Öztürk (1994, s. 5). Demokratik vatandaşlık bireylerin, demokratik süreçlere, kurumlara, siyasi faaliyet ve sivil sorumluluk alanlarına aktif bir biçimde katılması (Print, 2007), özgür bir toplumda sorumlu biçimde yaşaması, haklara saygı duyması, demokratik yetkinlikleri teşvik etmesi (Power ve Scott, 2014), sivil, politik ve sosyal haklarının farkında olması (Bauböck, 2005) ve tüm bu yetkinlikleri sergileyecek uygun bir kişiliğe sahip olmasıdır (Dinesen, Nørgaard, Klemmensen, 2014). Doğanay (2012), demokratik bir toplumda ihtiyaç

duyduğumuz şeyin, kendi bilgisini, becerisini, değerlerini ve tutumlarını eleştirel bir bakış açısıyla yeniden değerlendirebilen katılımcı, aktif, özgür ve otonom kişiler olduğunu vurgulamaktadır. Bu kişiler, eleştirel bir akıl yürütme sürecinin ardından bir karara vararak bu karar doğrultusunda hareket edebilen vatandaşlardır.

Demokratik bir toplumda, kişilerin hak ve sorumluluklarına, onların katılım süreçlerine ve kamusal alanda aktif rol almalarına ilişkin ilkelere işaret eden demokratik vatandaşlık kavramı siyaset bilimi ve kamu yönetimi, hukuk, sosyoloji ve eğitim gibi disiplinlerde de ele alınmaktadır. Bu sebeple demokratik vatandaşlık kavramının farklı kuramsal yaklaşımlarla şekillendirildiği söylenebilir. Demokratik vatandaşlık kavramının, üzerine temellendirildiği temel modern demokrasi kuramlarından birisi olan liberal demokrasi kuramı; hukukun üstünlüğü, güçler ayrılığı ilkesi ve insan haklarına saygı ile ilgilidir. Bu sistemde, çoğunluğun iradesinin yanında azınlığın bireysel hak ve özgürlüklerinin korunması yoluyla bir denge kurulması hedeflenir (Holden, 2007). Anayasa aracılığıyla seçilmiş temsilcilerin karar alma gücüne vurgu yapılır. Öyle ki, liberal demokrasiler, temsili demokrasiler olarak da adlandırılır (Erdoğan, 2013). Bir diğer yaklaşım olan cumhuriyetçi demokrasi kuramı, vatandaşlık olgusunu daha kolektif açıdan ele almakta, demokrasiye benzer şekilde güven ve inanç duymaktadır. Bir temsilci seçmenin ve seçilmenin önemine vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte bir yurttaşlık hakkı ve ödevi görülen oy verme işi söz konusu olduğunda, yurttaşların 'ortak iyi' hususundaki müzakerelerine ve itirazlarına da kapı açılmakta, bu hususta aktif katılım öne çıkarılmaktadır. Alınan kararların hesap verilebilirlik ve bilgi edinme özgürlüğü kapsamında sorgulamaya açık olduğu belirtilmektedir (Tunçel, 2008). Demokratik süreçlerde daha geniş ve derin bir katılımı savunan katılımcı demokrasi kuramına göre ise oy verme hakkına sahip olan vatandaşların çerçevesini genişletmek, onların yalnızca seçimlerde oy kullanma yoluyla değil, aynı zamanda kamusal işler hususunda da konuşmalarını sağlayarak bir irade oluşturmaları ve karar verme süreçlerine katılımlarını yaygınlaştırmak hedeflenmektedir. Demokratik vatandaşlık kavramını hâlihazırdaki güç yapıları ile toplumsal eşitsizlikleri eleştirerek inceleyen eleştirel demokrasi kuramı ise çoğunluk kararları ya da çoğunluk iradesinin hata yapabilirliğini, tüm siyasal isteklerin demokratik kurumlara koşulsuz iletilmediğini, dolayısıyla demokratik süreçlerin tüm vatandaşlar adına eşit şekilde işlemesi adına verilmesi gereken mücadeleyi ele almaktadır (Schmidt, 2002).

Eğitim felsefesi açısından konuya bakıldığında John Dewey, Amy Gutmann ve Dennis Thompson gibi felsefecilerin demokratik eğitim konusundaki fikirleri öne çıkmaktadır. Demokratik eğitim denince ilk akla gelen isim olan Dewey (2009) demokrasiyi eğitim ile eş anlamda kullanmış yaşamın sürekli değişen yapısından yola çıkarak, eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunun altını çizmiştir. Demokrasi ise sürecin devamı için bir öncül niteliğindedir. Benzer şekilde toplumun demokratik yapısının sürdürülebilmesi ve geliştirilmesi adına, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkaracak bazı beceriler kazanmaları gerekmektedir. Dewey bu noktada, deneyimle öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme, aktif katılım gibi olgular üzerinde durmaktadır.

Gutmann (2001, s. 11-13)'a göre demokratik eğitim teorisinin öncelikli amacı, eğitim kurumlarının problemlerinin tümüne çözümler sunmak değil, bu problemlerin demokratik değerlere bağlılıkla çözülebilecek olanlarına çözüm yolları aramaktır. Bu bağlamda, demokratik eğitim teorisi, sosyal anlaşmazlıklar durumunda, eğitime ilişkin kararları verme yetkisinin kimde olacağı ve yetkilendirilenlerin ahlaki sınırlarının neler olacağı konusunda bir yargıya varılmasına yardımcı olacaktır. Demokratik eğitim teorisi "toplumsal yeniden üretim" olarak da adlandırılabilir, vatandaşları eğitimi etkilemek üzere güçlendirme yollarına ya da vatandaşların nasıl güçlendirilmeleri gerektiğine ilişkin yollara odaklanmaktadır. Öyle ki bu eğitim geleceğin vatandaşlarının politik

değerlerini, tutumlarını ve davranışlarını şekillendirmektedir. Eğitimin demokratik ideali bilinçli bir toplumsal yeniden üretim olduğundan, demokrasi teorisi, bireyler tarafından gerçekleştirilen kasıtlı eğitim uygulamalarına ve kurumların en azından kısmen de olsa eğitsel amaçlara yönelik tasarlanmış eğitici etkilerine odaklanmaktadır. Dewey'in demokratik eğitimle ilgili fikirlerinden esinlenen Gutmann, ondan farklı olarak demokratik eğitim teorisinin, eğitim politikaları geliştirmek üzere vatandaşları güçlendirmenin önemini farkında olduğunu ifade eder. Bununla birlikte seçeneklerinin baskı ve ayrımcılığı içermeyen, demokratik müzakerelerin entelektüel ve toplumsal temellerini koruyan ilkelerle sınırlandırılması gerektiğini, eğitim politikası yapma konusunda vatandaşlarının güçlendirilmelerini bu iki ilkeli kısıtlamayla yöneten bir toplumun eğitimin demokratik idealini yaşayacağını savunmaktadır.

### **Demokratik Vatandaşlığın Önemi**

Eğitimli vatandaşlar demokratik yenilenmenin ilk ve en güçlü savunma hattıdır. Eğitim, öğrencilere, demokrasiyi önemseyen bir vatansever ve demokrasinin koruyucusu olarak, rollerini sağduyulu ve sorumlu bir şekilde yerine getirmeleri için gereken becerileri sağlamaktadır. Bu değerleri yerleştirmede, demokratik bir kültür geliştirmeyi amaçlayan, vatanseverliği ve demokratik değerlerin muhafaza edilmesinin önemini altını çizen bir müfredatı duyulan ihtiyaç açıktır (Feinberg, 2023). Nitekim, insan hakları, hoşgörü ve dayanışma gibi evrensel demokratik değerlerin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, kişilerin insan merkezli ve çevre bilincine sahip vatandaşlar olarak şekillenmesine yardımcı olacaktır (Syladiy, 2021). Demokrasi eğitiminin temsilcileri olarak görülen öğretmenler ise öğrencileri bilgili vatandaşlar olarak güçlendirmek için okullardaki demokratik iletişimi ve uygulamaları teşvik etme adına kilit bir rol oynamaktadır (Lange ve Straub, 2022). Öğretmenler öğrencileri sivil yeterlilikleri sergilemeye özendirmelidir. Nitekim, öğretmenlerin bu husustaki farkındalıkları ve çabaları öğrencilerin, toplumun aktif ve sorumlu birer üyesi olmayı öğrendikleri demokratik bir okul ortamı yaratmaya önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Brcković, 2018). Okul içerisindeki, eğitim öğretim süreçlerindeki ve toplumdaki sivil öğrenme süreçlerine odaklanmak, yaşam boyu demokratik vatandaşlık oluşumu için bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Biesta, 2011).

Toplumun demokratikleşebilmesi için eğitim sisteminin demokratik yetkinliklere sahip vatandaşlar yetiştirmesi gerektiği aşikardır. Bununla birlikte demokratik vatandaşlar yetiştirebilmek adına eğitim sisteminin kendisi de demokratik özellikler sergilemeye ihtiyaç duymaktadır. Nitekim, eğitimde demokrasi öncelikle eşit hak ve sorumlulukları vurgular, bağımsızlığı, eleştirel düşünmeyi ve öğrenciler arasında iş birliğini teşvik eder (Khanif, 2021). Teknoloji ve bilgiye eşit erişim sağlayarak eşitsizlikleri ele alır, böylece kültürel ve sosyal sermayedeki boşlukları kapatır (Chervona, Chornoivan, Grynko ve Myroshnychenko, 2021). Zorluklara rağmen eğitimin demokratikleşmesi demokratik bilinç ve davranış geliştirmek için hayati önem taşımaktadır ve demokrasinin hem siyasi bir sistem hem de bir yaşam biçimi olarak gelişmesini sağlamaktadır (Nikolaou, Papa ve Barbarousis, 2020). Toplumdaki eşitsizliklerin üstesinden gelmek ve sosyal adaleti teşvik etmek için eğitimin demokratikleştirilmesi toplumsal dönüşüm açısından gereklidir (Chervona, Chornoivan, Grynko ve Myroshnychenko, 2021). Eğitim yönetiminde süregelen demokratikleşme ihtiyacı ve bilgi teknolojilerinin entegrasyonu, eğitim uygulamalarını demokratik ideallerle uyumlu hâle getirmek için sürekli olarak gözden geçirmenin önemine işaret etmektedir (Ye, Oleksyn, Popova ve Sokolova, 2022).

Demokratik vatandaşlık, Türkiye bağlamında demokratik bir toplumun tesisi ve sürdürülebilirliği açısından ayrıca önem arz etmektedir. Nitekim, ülkemizde vatandaşlık normlarının çeşitlilik gösterdiği, görev odaklı ve hak temelli vatandaşlık normlarının aynı anda varlığını sürdürdüğü

görülmektedir. Vatandaşlar, devletin temel yaşam standartlarını sağlama rolünü vurgularken, aynı zamanda kendi vatandaşlık yükümlülüklerini yerine getirme beklentisi taşımaktadırlar (Çakmaklı, 2023). Demokratik vatandaşlık açısından önemli olan ise, haklar ve sorumluluklar arasındaki bağın güçlü bir şekilde kurulmuş olmasıdır. Ayrıca, Cumhuriyet tarihi boyunca, daha çok devletin merkezî bir rol oynadığı anlayışla kavramsallaşan vatandaşlık (Nalbant, 2014), demokratik vatandaşların demokratik katılımı ve karar alma süreçlerindeki etkisinin artmasıyla daha aktif bir forma bürünebilecektir. Buna ek olarak bireylere sivil toplum kuruluşlarında yer alma ve sosyal sorumluluk projelerine katılma kültürü edindirmesi sayesinde sivil toplumun güçlenmesi ve demokratik süreçlerin sağlanmasına yardım edecektir (Durmuş, 2023). Bir diğer yandan, çok kültürlü toplumlarda, milletin ve de devletin birliğini temin etmek, toplumdaki çeşitliliklerin, unsurların müşterek bir kimlik etrafında birlikte yaşamalarını teşvik etmek, önemli bir fırsat sunar. Bu bağlamda, çok kültürlü özellik gösteren toplumlarda, üst kimliğin merkeze alındığı okullarda, bilhassa ilköğretim seviyesinde vatanseverliğin ve vatandaşlık bilincinin geliştirilmesini hedef alan eğitim politikalarının uygulanması oldukça değerli bir yaklaşım olacaktır (Uzuner, 2022). Demokratik vatandaşlık, toplumsal çeşitliliğin yüksek olduğu coğrafyamızda farklılıkların kabulüne, yurttaşlardaki aidiyet duygusuna ve saygıya katkı sağlayacaktır.

### Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de yapılmış demokratik vatandaşlık konulu bilimsel araştırmaları birden fazla disiplini içine alacak biçimde kapsamlı ve bütüncül olarak ele alarak, demokratik vatandaşlık konusunda yayımlanmış araştırmalar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda, bu araştırmada, “Demokratik vatandaşlık konulu araştırmaların; (i) yazar sayılarına, (ii) yayım yıllarına, (iii) yayım türlerine, (iv) uygulandığı örneklem türüne, (v) çalışma konu alanlarına, (vi) araştırma yöntemlerine, (vii) veri toplama araçlarına, (viii) araştırma modellerine, (ix) örneklem belirleme yöntemlerine ve (x) veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?” alt amaçlarına cevap aranmıştır.

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri analizi ve etik kurul onayı ile ilgili bilgi verilmiştir.

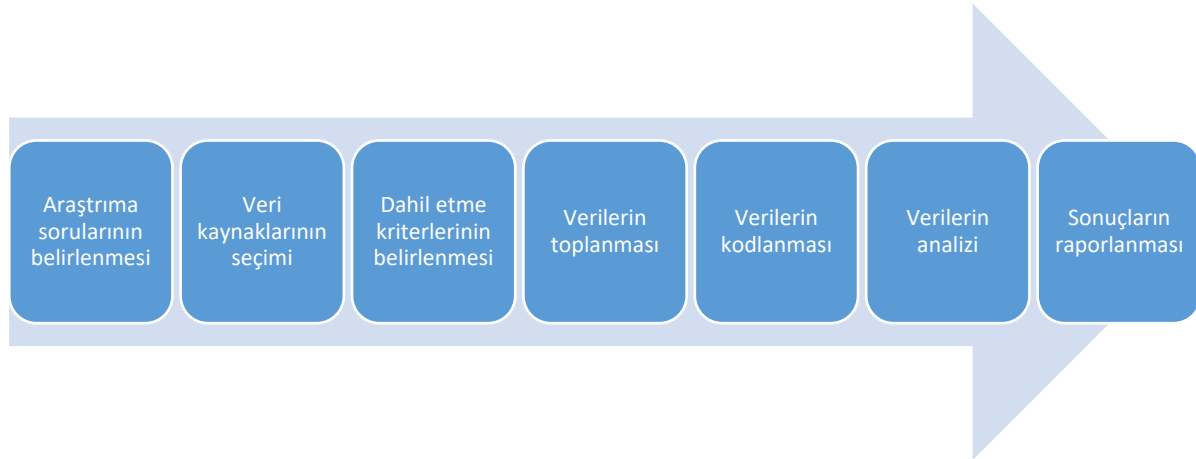
#### Araştırma Modeli

Bu çalışma, demokratik vatandaşlığı konu almakta olan ulusal çalışmalara yönelik hazırlanmış bir betimsel içerik analizidir. Betimsel içerik analizi, araştırmacıların herhangi bir konu veya disipline ilişkisine dair genel eğilim ve araştırma sonuçlarını ortaya koymak için yürüttüğü bir sistematik derleme yöntemi olarak da tanımlanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu araştırma, alanda yapılan çalışmaların eğilimlerinin ve sıklığının daha açık biçimde anlaşılmasını sağlayacak, araştırma sonuçlarına ilişkin genel fikir sunacak, boşlukları belirleyerek gelecekteki araştırmacılara yön bulmada ışık tutacaktır (Rosenberg, Schnurr ve Oxman, 1990). Bu yöntem, veri toplama süreçlerinde ve analizinde, yapılandırılmış bir yaklaşıma başvurması ve araştırmaların kalitesini ve güvenilirliğini sağlaması sebebiyle nitel araştırmada temeldir (Mendes ve Miskulin, 2017). Araştırmanın nesnellliğini ve güvenilirliğini artırma ve araştırma yöntemlerini geliştirme adına içgörü sağlar (Kolbe ve Burnett, 1991).

#### Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

## Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi



**Şekil 1.** Veri toplama sürecine ilişkin akış diyagramı.

Bu çalışmada, araştırma sorularının belirlenmesinin ardından veri toplama süreci başlamıştır. Bunun için öncelikle incelenecek veri kaynağı çeşidi olarak makaleler, tezler ve kitaplar seçilmiştir. Ardından bu çalışma kapsamında incelenmesi hedeflenen yayımların dâhil edilme kriterlerine karar kılınmıştır. Veri toplama süreci YÖK Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı ve Google Akademik veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda toplanan veriler Microsoft Excel programına aktarılmış ve tablolastırılmıştır. İlk olarak toplamda  $n=68$  çalışmaya ulaşılmıştır. Verilerin kodlanması, araştırmaların türlerine, anahtar kelimelere, başlığa ve özete göre yapılmıştır. İçerik analizi türlerinden kategorik çözümleme tekniğinden faydalanılan bu araştırmanın ikinci aşamasında incelenen yayımların bir kısmı ( $n=10$ ) araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Çıkarılan araştırmalar, yayınlanan kitapların özetleri ( $n=1$ ), aynı isimle yayınlanan tezlerden üretilen makaleler ( $n=2$ ), ulusal olmayan yayınlar ( $n=1$ ) ve dâhil etme kriterlerini karşılamayan ( $n=6$ ) çalışmalardır. Dâhil etme ve analiz sürecinde çalışmaların yazarlarının belirtmiş oldukları beyanlar esas alınmıştır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği için veri toplama ve analiz süreçlerinin detaylı biçimde aktarıldığından ve veri kaybı olmadığından emin olmak ve analizleri uzman onayına sunmak üzere Demokratik Vatandaşlığa İlişkin Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu adlı bir kodlama anahtarı hazırlanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılığı sağlamak adına (Miles ve Huberman, 1994), bağımsız bir kodlayıcıdan faydalanılmış, Güvenirlilik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı Sayısı) %91.00 olarak bulunmuştur.

Tamamlanan analizlerin ardından, elde edilen kategorilerin frekanslarına yönelik sonuçlar görsel olarak okuyucuya sunulmuştur. Analiz sonuçlarının bazılarında verilen bilgilerde toplam çalışma sayısı ile örneklem bölgeleri, çalışmanın uygulandığı eğitim kademesi, örneklem belirleme yöntemleri, analiz yöntemleri gibi değişkenlerin toplamalarında ortaya çıkan farklılık; bazı çalışmalarda örneklem bölgeleri, uygulanan eğitim kademesi, örneklem belirleme ve analiz yöntemlerinden birden fazla faydalanılmasından kaynaklanmaktadır.

### Dâhil Etme Kriterleri

Çalışma kapsamında incelenecek araştırmalara dair bazı kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler, çalışmaların YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alması ve TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı, Google Akademik veri tabanlarında olan ulusal dergilerde yayınlanması,

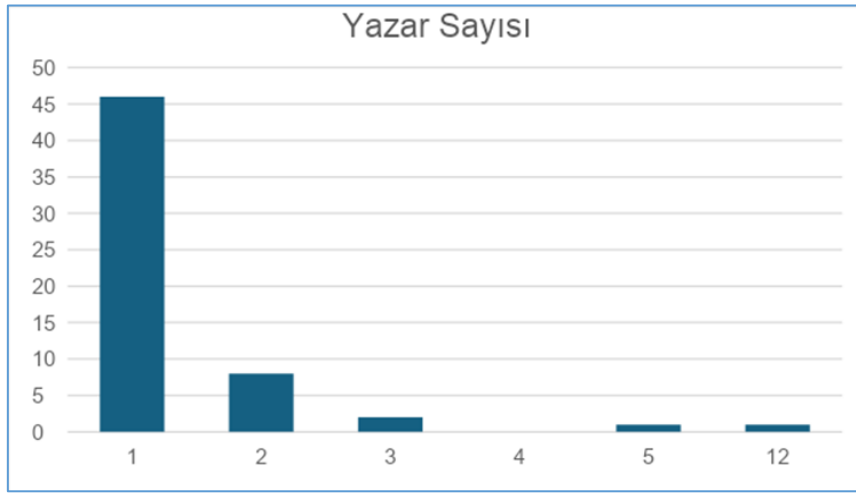


'demokratik vatandaşlık' (democratic citizenship) ya da 'demokratik yurttaşlık' (democratic patriotism) kavramlarının, incelenen araştırmaların anahtar kelimeler, özet ya da başlık kısımlarında Türkçe ve İngilizce olarak taranmasıdır.

## Bulgular

Çalışmada belirlenmiş olan alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki grafiklerde sunulmuştur.

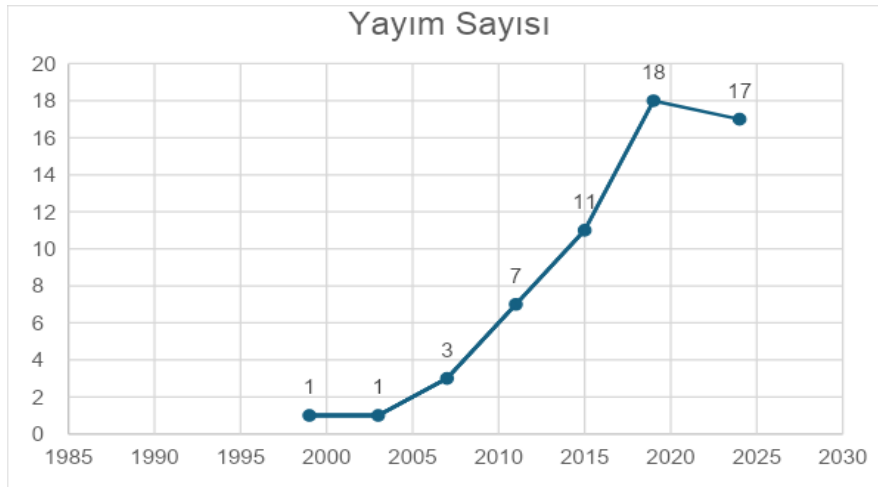
### Demokratik Vatandaşlık Konusunda Yapılan Araştırmaların Yazar Sayılarına Göre Dağılımı



Şekil 2. Çalışmaların yazar sayıları.

Şekil 2, demokratik vatandaşlık konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla tek yazarlı (n=46, %79,31) ardından ise iki yazarlı (n=8, %13,79) olduğu göstermektedir. Bu durum, demokratik vatandaşlığa yönelik yapılan çalışmaların neredeyse yarısının tezlerden meydana gelmesinden kaynaklanmaktadır.

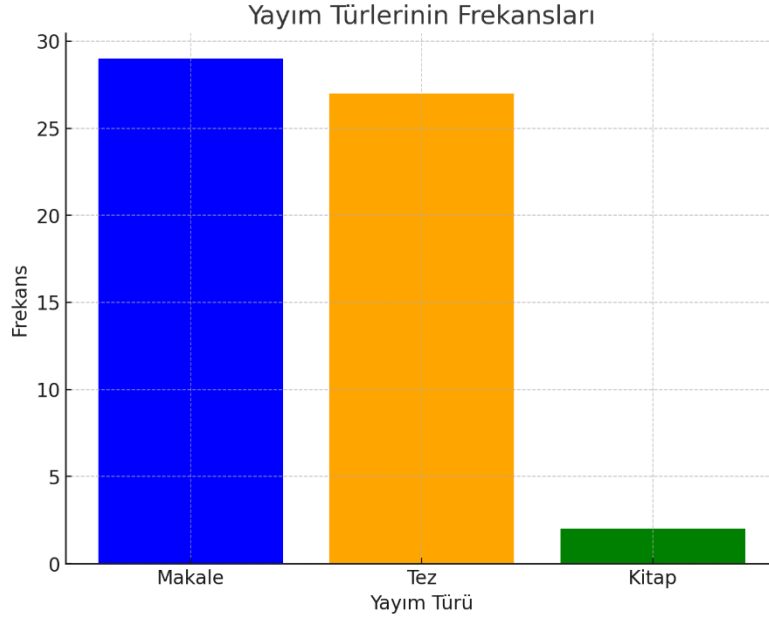
### Demokratik Vatandaşlık Konusunda Yapılan Araştırmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı



Şekil 3. Çalışmaların yayım yıllarına göre dağılımı.

Şekil 3 incelendiğinde, demokratik vatandaşlık konusunda yapılan çalışmalardaki artışın 2015-2018 yılları (n=7, %12,07) arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, son yıllarda demokrasi konusunun Türkiye’de daha fazla gündeme gelmesinin, bilimsel araştırmalara yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

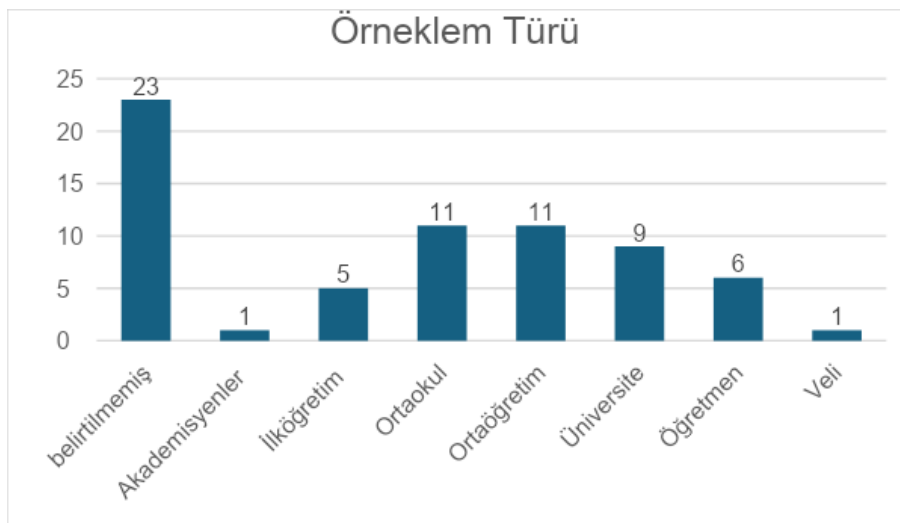
### Demokratik Vatandaşlık Konusunda Yapılan Araştırmaların Yayım Türlerine Göre Dağılımı



Şekil 4. Çalışmaların türleri.

Şekil 4’e bakıldığında, demokratik vatandaşlık konulu çalışmaların yarısının makalelerden (n=29, %50) oluştuğu, daha sonra ise konunun tezlerde (n=27, %46,55) kendisine yer bulduğu söylenebilir. Bu konuda yazılan kitapların sayısı oldukça azdır (n=2, %3,45).

### Demokratik Vatandaşlık Konusunda Yapılan Araştırmaların Uygulandıkları Örneklem Türüne Göre Dağılımı



Şekil 5. Çalışmaların örneklem türleri.

Şekil 5 incelendiğinde, demokratik vatandaşlıkla ilgili gerçekleştirilen çalışmaların üçte birinden fazlasında herhangi bir örneklem belirtilmediği görülmektedir. Bu durumun, sosyal bilimler alanlarının büyük bir kısmında yankı bulan demokratik vatandaşlık konulu çalışmaların derleme çalışmaları olmasından kaynaklı olduğu anlaşılabilir. Bu çalışma alanları dışındaki alanlarda, araştırmaların çoğunluğu ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde (n=11, %18,97) gerçekleştirilirken, bu sırayı daha sonra üniversite öğrencilerinin (n=9, %15,52) takip ettiği görülmektedir.

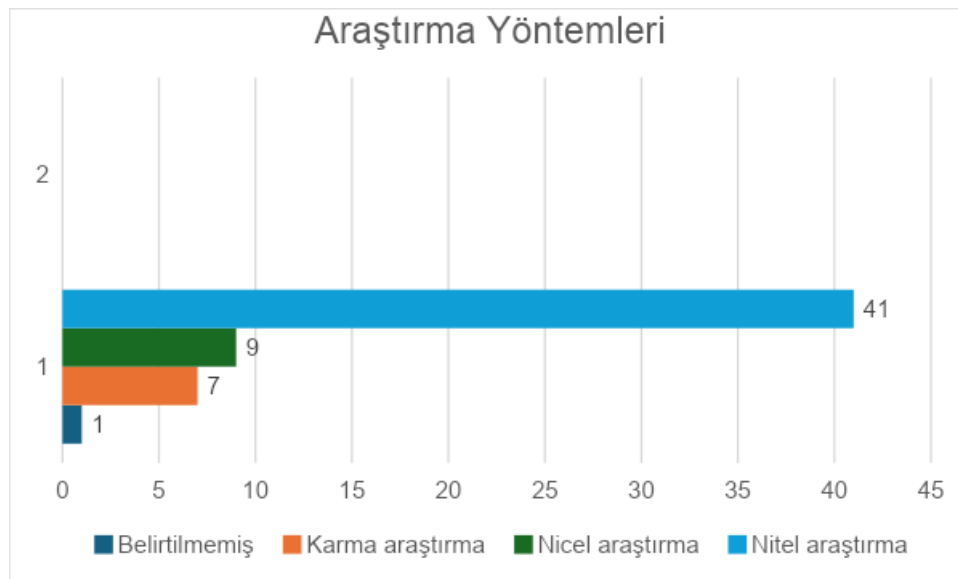
### Demokratik Vatandaşlık Konusunda Yapılan Araştırmaların Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı



Şekil 6. Çalışmaların konu alanı dağılımları.

Şekil 6, demokratik vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların yarısından fazlasının Sosyal Bilgiler Öğretimi alanında gerçekleştirildiği (n=20, %34,48), onu Siyaset Bilimi, Kamu Yönetimi ve Uluslararası İlişkiler alanının takip ettiği (n=11, %18,97), Eğitim Bilimlerinde gerçekleştirilen araştırmaların ise kendine üçüncü sırada yer bulabildiği anlaşılmaktadır (n=6, %10,34).

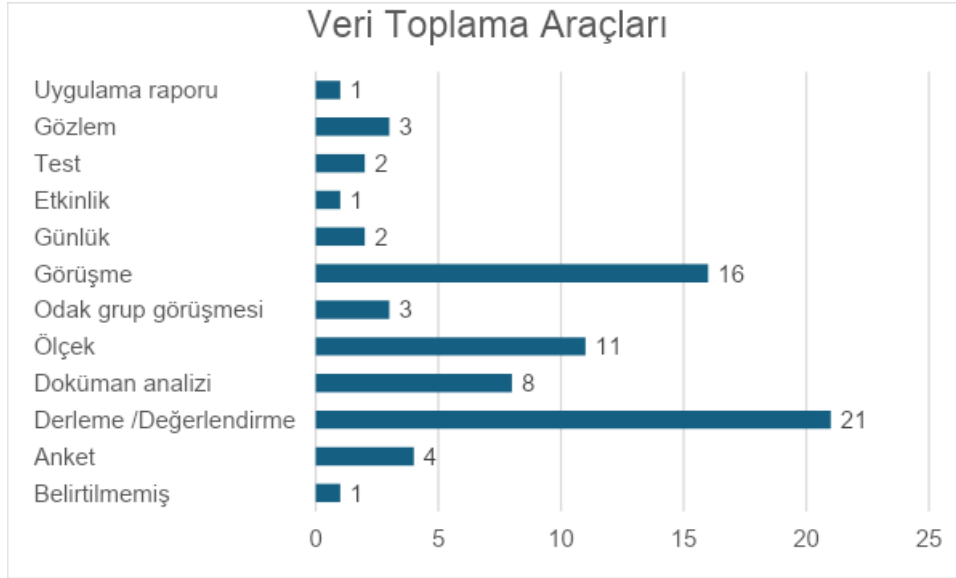
### Demokratik Vatandaşlık Konusunda Yapılan Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı



Şekil 7. Çalışmaların araştırma yöntemleri.

Şekil 7 incelendiğinde, demokratik vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların ekseriyetle nitel yöntemlerle (n=41, %70,69) yapıldığı, aralarında kullanım sıklığı açısından büyük bir fark olsa da nicel (n=9, %15,52) ve karma yöntemlerle (n=7, %12,07) de çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırma yönteminin hiç belirtilmediği bir çalışma da mevcuttur.

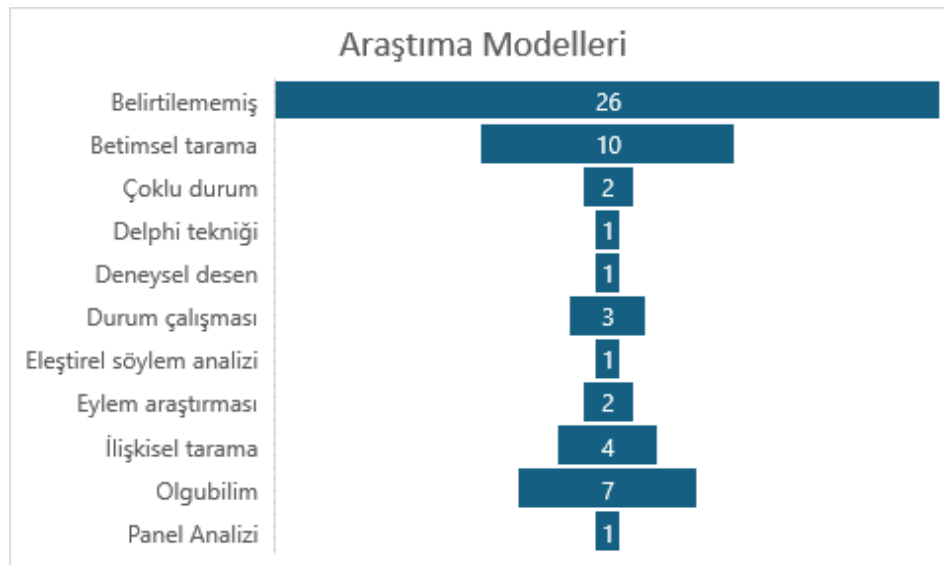
### Demokratik Vatandaşlık Konusunda Yapılan Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



Şekil 8.Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları.

Şekil 8 incelendiğinde, demokratik vatandaşlık konusunda yapılan çalışmaların üçte birinden fazlasının veri toplama aracı olarak (Derleme/Değerlendirme tekniğinin=21, %36,21) kullandığı, görüşme tekniğinin (n=16, %27,59) ve ölçek kullanımının ise takip eden en yaygın veri toplama araçları olduğu anlaşılmaktadır.

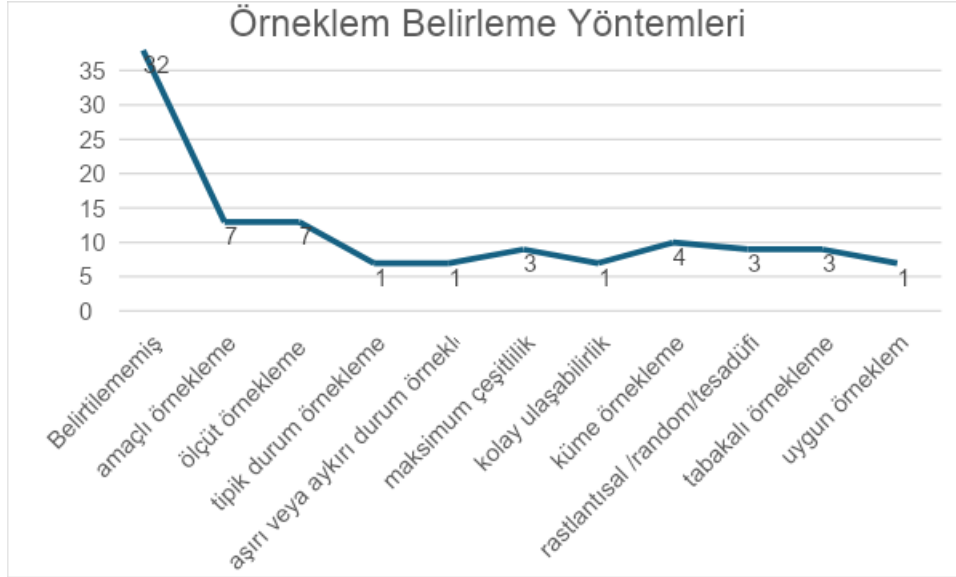
### Demokratik Vatandaşlık Konusunda Yapılan Araştırmaların Araştırma Modellerine Göre Dağılımı



Şekil 9. Çalışmalarda kullanılan araştırma modellerinin dağılımı.

Şekil 9, demokratik vatandaşlık konusunda yapılan çalışmaların üçte birinden çoğunun herhangi bir araştırma modelinin kullanıldığını belirtmediği (n=26, %44,83), bununla birlikte bilimsel tarama (n=10, %17,24) ve olgu bilimin (n=7, %12,07) araştırmacılar arasında benzer sıklıkla tercih edildiği anlaşılmaktadır.

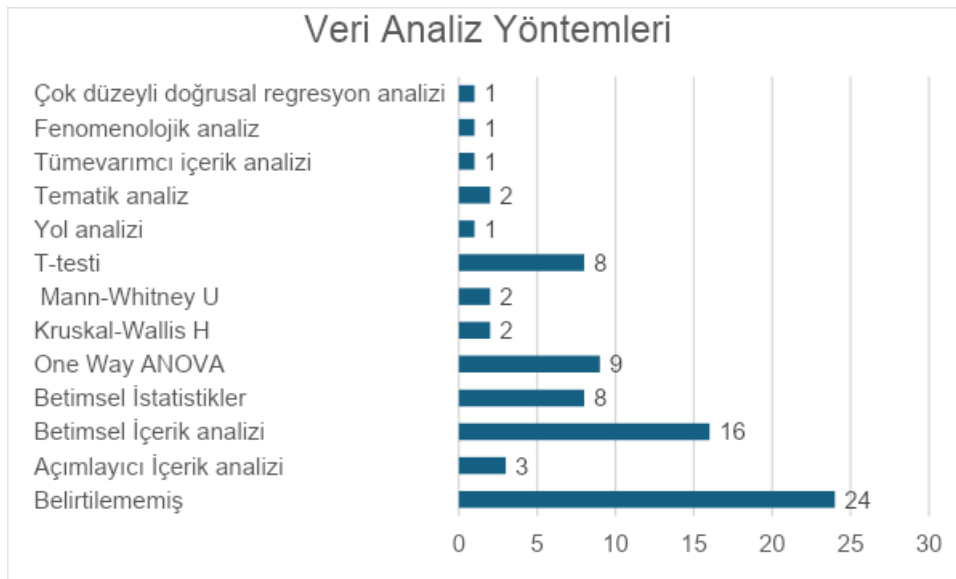
### Demokratik Vatandaşlık Konusunda Yapılan Araştırmaların Örneklem Belirleme Yöntemlerine Göre Dağılımı



Şekil 10. Çalışmalarda kullanılan örneklem belirleme yöntemlerinin dağılımı.

Şekil 10 incelendiğinde, demokratik vatandaşlık konusunda yapılan çalışmaların yarısından çoğunda herhangi bir örneklem belirleme yönteminin belirtilmediği, bununla birlikte örneklem belirleme yöntemi belirten araştırmaların en fazla amaçlı örnekleme ve ölçüt örnekleme (n=7, %12,07) tercih ettiği anlaşılmaktadır.

### Demokratik Vatandaşlık Konusunda Yapılan Araştırmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı



Şekil 11. Çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımı.

Şekil 11 incelendiğinde, demokratik vatandaşlık konusunda yapılan çalışmaların yarısına yakınının kavramsal çalışmalardan oluşması sebebiyle, bu çalışmalarda veri analiz yöntemine yer verilmediği anlaşılmaktadır. Veri analiz yöntemi kullanan çalışmaların en çok betimsel içerik analizi (n=16, %27,59) yapmayı tercih ettikleri, bunu, One Way ANOVA (n=9, %15,52), T-Testi ve Betimsel İstatistiklerin (n=8, %13,79) takip ettiği görülmektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde, alan yazında önemli bir yeri olan demokratik vatandaşlık konusunun birçok farklı alanda farklı biçimlerde ele alındığı görülmektedir. Demokratik vatandaşlık konusunda yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde; 2000-2003 yılların arasında yalnızca bir çalışmanın yapıldığı, çoğunlukla makaleler aracılığıyla ele alındığı, örneklem olarak ortaokul ve lise öğrencilerinin tercih edildiği, en çok sosyal bilgiler eğitimi alanında bahsinin geçtiği, genellikle nitel yöntemlerle yürütüldüğü, derleme ve görüşme yoluyla bilginin toplandığı, betimsel tarama modelinden diğerlerine kıyasla daha fazla yararlanıldığı, amaçlı ve ölçüt örnekleme yöntemleriyle örneklemin belirlendiği, verilerin büyük çoğunlukla betimsel içerik analiziyle analiz edildiği görülmektedir.

Araştırmaya ilişkin ilk bulgu demokratik vatandaşlık konusundaki çalışmaların çoğunlukla tek yazarlı olmasıdır. Bunda araştırmaların büyük bir bölümünün yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmuş olmasının etkisi yadsınamaz. Çalışmanın diğer bir bulgusu, demokratik vatandaşlık konusunda yapılan çalışmaların sayısında 2015 yılından bu yana artış görülmesidir. Bu bulgu Finkel, Lim, Neundorf, Öztürk ve Shephard (2022)'ın yetişkinlere vatandaşlık eğitimi yoluyla demokratik vatandaşlığı inceleyen, sistematik inceleme ve ön meta analiz türündeki çalışmalarıyla örtüşmektedir. Finkel ve diğerleri (2022) demokratik vatandaşlık alanındaki araştırmaların, sivil eğitim ve katılımın çeşitli yönlerine artan bir odaklanma ile son yıllarda dikkate değer bir artış görüldüğünü belirtmektedir.

Mevcut çalışmada incelenen araştırmaların türlerine göre dağılımı incelendiğinde, konunun daha çok makaleler yoluyla gündemde tutulduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu durum, yüksek lisans ve doktora tezlerinin ortaya çıkma sürelerinin oldukça uzun olmasıyla açıklanabileceği gibi, uluslararası literatürün makaleler yoluyla daha hızlı gündemdeki konuları diğer ülkelerin gündemine taşıdıkları da söylenebilir.

Demokratik vatandaşlık konusunda yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün gündemini ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri meşgul etmektedir. Bu durum zorunlu eğitim kapsamındaki öğrencilerin sosyal bilgiler ve vatandaşlık ya da insan hakları gibi derslerle bu kademelerde tanışması sebebiyle, araştırmacıların bu alandaki sorunları gidermeye çalışmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi için uluslararası çerçevelere ilişkin araştırmaları sistematik olarak gözden geçirerek vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimindeki araştırma eğilimlerini araştıran (Myoung ve Liou, 2022) en fazla sayıda makalenin sosyal bilimler disiplinlerinde, özellikle de eğitim araştırmalarında yayınlandığını ifade etmektedir. Ayrıca, sonuçlarda, müdür ve öğretmenlerin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi algılarının araştırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir bulguya göre demokratik vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğu Sosyal Bilimler Öğretimi alanında yürütülürken, bunu sırasıyla Siyaset Bilimi, Kamu Yönetimi ve Uluslararası İlişkiler alanı ile Eğitim Bilimlerinde gerçekleştirilen araştırmalar izlemektedir. Bu bulguyu destekler mahiyette sonuçlara ulaşan Reber (2022) ve Sokoloff (2020)

demokratik vatandaşlığın ağırlıklı olarak siyaset bilimi, pedagoji ve fen eğitimi alanlarında incelendiğini ifade etmektedirler.

Bu çalışmada, Türkiye’de demokratik vatandaşlık konusuyla ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemleri incelendiğinde, çalışmaların daha çok nitel yöntemlerle gerçekleştirildiği belirtilmişti. Ardından nicel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ifade edilmişti. Ayrıca yapılan çalışmalarda, veri toplama aracı olarak çoğunlukla derleme/değerlendirme, görüşme ve ölçek kullanıldığına dikkat çekilmişti. Finkel vd. (2022) bu bulguyu destekler mahiyette, demokratik vatandaşlık üzerine yapılan çalışmaların öncelikle anketler ve psikometrik analizler dâhil olmak üzere çeşitli araştırma yöntemlerini kullandığını belirtmektedir. Bununla birlikte, mevcut araştırma, bilimsel tarama ve olgubilim modellerinin; amaçlı ve ölçüt örnekleme yöntemlerinin, analiz yöntemlerinden ise betimsel içerik analizi yönteminin bu alandaki araştırmalarda, diğerlerinin önüne geçtiğini ortaya koymaktadır.

Demokratik vatandaşlığa ilişkin alan yazını sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan çalışmalar domine etmektedir. Yapılan çalışmalar her ne kadar öğrenci ve öğretmen yetkinliklerine ışık tutsa da okul yönetimi ve eğitim yönetimi alanlarının gözden kaçtığı söylenebilir. Okul yöneticilerini ve eğitim politikalarını odağa alan çalışmalara duyulan ihtiyaç açıktır. Demokratik vatandaşlığa dair eğitim yönetimi alanında yapılacak çalışmaların politika geliştiricilere ve okul yöneticilerine ilham olacağı düşünülmektedir.

## Kaynaklar

- Bariş, S. ve Erdoğan, M. (2018). 21. yüzyılda demokrasi ve ekonomik büyüme ilişkisi: Bir literatür incelemesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(20), 83-102. doi: 10.21076/vizyoner.327173
- Bauböck, R. (2005). Expansive citizenship—voting beyond territory and membership. *PS: Political Science & Politics*, 38(4), 683-687. <https://www.researchgate.net> sayfasından erişilmiştir.
- Brcković, A. (2018). *Demokratizacija odgojno-obrazovne ustanove*. Doktora Tezi, University of Pula Faculty of Educational Sciences, Pula.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). <http://egitimvebilim.ted.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çakmaklı, D. (2023). Vatandaşlığın dönüşümü: Türkiye’de farklı vatandaşlık normlarına eğilimler. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 23(1), 111-122. doi.org/10.25294/auibfd.1217378
- Chervona, L., Chornoivan, H., Grynko, O. ve Myroshnychenko, S. (2021). Implementation of the strategy of sustainable development in the model of critical theory of society and education system. *E3S Web of Conferences* (277), 06005. doi.org/10.1051/e3sconf/202127706005
- Dewey, J. (2009). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Auckland: The Floating.
- Dinesen, P. T., Nørgaard, A. S. ve Klemmensen, R. (2014). The civic personality: Personality and democratic citizenship. *Political Studies*, 62(1\_suppl), 134-152. doi: 10.1111/1467-9248.12094

- Doğanay, A. (2012). A Curriculum Framework for Active Democratic Citizenship Education. M. Print ve M. Lange (Ed.), *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens* içinde (s. 19-39). Rotterdam: Sense Publishers.
- Durmuş, M. (2023). Türkiye’de yerel demokrasiyi güçlendirme bağlamında vatandaş katılımını teşvik edici mekanizmalar. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 103-123. <https://dergipark.org.tr/sayfasından-erişilmiştir>.
- Erdoğan, M. (2013). *Anayasal demokrasi*. Ankara: Siyasal.
- Feinberg, W. (2023). *Educating for democracy*. UK: Cambridge University.
- Finkel, S., Lim, J., Neundorf, A., Öztürk, A. ve Shephard, D. (2022). Adult civic education and support for democratic values: A systematic review and meta-analysis. doi: 10.31219/osf.io/427gh
- Gutmann, A. (2001). *Democratic education: Revised edition*. USA: Princeton University.
- Gürel, D. ve Şahin, A. (2024). Demokratik eğitim üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik bir analizi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(2), 778-800. doi:10.34056/aujef.1299866
- Holden, B. (2007). *Liberal demokrasiyi anlamak* (H. Bal, Çev.). Ankara: Liberte.
- Joshi, D. K. (2012). Bringing Democracy to a Country Near You. *International Studies Review*. doi: 10.1111/J.1468-2486.2012.01098.X
- Karabulut, G. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin demokratik vatandaş kavramına bakış açılarının metaforlar yoluyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Khanif, M. (2021). Democratic education in “merdeka belajar” era. *Prospek*, 2(2), 107-114. doi: 10.29303/PROSPEK.V2I2.144
- Kolbe, R. H. ve Burnett, M. S. (1991). Content-analysis research: An examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of Consumer Research*, 18(2), 243-250. doi: 10.1086/209256
- Lange, D. ve Straub, S. (2022). Demokratiebildung: Von der Theorie zur Praxis. G. Kulhanek-Wehlend vd. (Ed.), *Doing Democratic Education in School and University* içinde (s. 3-11). Wien: LIT.
- Mendes, R. M. ve Miskulin, R. G. S. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 1044-1066. <https://publicacoes.fcc.org.br/sayfasından-erişilmiştir>.
- Myoung, E. ve Liou, P. Y. (2022). Systematic review of empirical studies on international large-scale assessments of civic and citizenship education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(7), 1269-1291. doi: 10.1080/00313831.2022.2131903
- Nalbant, F. (2014, Mayıs). *Türkiye’de vatandaşlık anlayışının gelişimi*. III. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Sakarya.



- Nikolaou, S. M., Papa, M. A. ve Barbarousis, C. (2020). Democracy and democratic education: Searches and concerns. *International Journal of Social Science Research*, 8(1), 89-98. doi: 10.5296/ijssr.v8i1.16563
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395. doi: 10.1080/14649880600815974
- Pop-Eleches, G. ve Robertson, G. B. (2015). Structural conditions and democratization. *Journal of Democracy*, 26, 144. <https://journalofdemocracy.org> sayfasından erişilmiştir.
- Power, F. C. ve Scott, S. E. (2014). Democratic citizenship: Responsible life in a free society. *School Psychology International*, 35(1), 50-66. doi: 10.1177/0143034313515985
- Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies*. doi: 10.1111/J.1467-8527.2007.00382.X
- Rühl, A. ve Zurdo, R. J. P. (2020). Does technology contribute to financial democratization?: The collaborative economy and fintechs as catalysts for change. *REVESCO: Revista De Estudios Cooperativos*, (133), 81-90. doi: 10.5209/reve.65486
- Rebes, M. (2024). Education and Democracy Nexus: Social Media as a 'Space' of Formation of a Sense of Responsibility for Oneself and for Others among Young People. K. Wrońska ve J. Stern (Ed.), *Defending the Value of Education as a Public Good* içinde (s. 113-128). London: Routledge.
- Rosenberg, S. D., Schnurr, P. P. ve Oxman, T. E. (1990). Content analysis: A comparison of manual and computerized systems. *Journal of Personality Assessment*, 54(1-2), 298-310. doi: 10.1080/00223891.1990.9673995
- Rød, E. G., Knutsen, C. H. ve Hegre, H. (2020). The determinants of democracy: A sensitivity analysis. *Public Choice*, 185, 87-111. doi: 10.1007/s11127-019-00742-z
- Schmidt, M. G. (2002). *Demokrasi kuramlarına giriş* (M. E. Köktaş, Çev.). Ankara: Vadi.
- Sokoloff, W. W. (2020). *Introduction: Political science, democratic citizenship and the displacement of pedagogy. Political science pedagogy: A Critical, radical and utopian perspective*. USA: Palgrave Macmillan Cham.
- Strand, T. ve Papastephanou, M. (2023). Education and democratization. An introduction. *Ethics and Education*, 18(3-4), 231-241. <https://www.tandfonline.com> sayfasından erişilmiştir.
- Syladiy, I. M. (2021). Axiological and acmeological aspects in democratization of education. *Paradigm of Knowledge*, 1(45). doi: 10.26886/2520-7474.1(45)2021.12
- Tunçel, A. (2008). *Siyaset felsefesi açısından "Cumhuriyetçi özgürlük"*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzunur, Ş. O. (2022). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e çok kültürlülük perspektifinden Türk anayasalarında vatandaşlık sorunsalı. *Iğdir University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*,

(7), 1-14. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.

Ye, P., Oleksyn, I. I., Popova, O. V. ve Sokolova, N. (2022). The role of modern informational social concepts in the sustainable development of the education system. *Nucleation and Atmospheric Aerosols*. doi: 10.1063/5.0106372

Yurtoğlu Pek, E. (2023). Robert dahl ilkeleriyle demokratikleşmenin koşulları: Türkiye örneği. *Journal of Emerging Economies and Policy (Online)*, 8(2), 225- 238. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joeep> sayfasından erişilmiştir.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde iki araştırmacı eşit oranda yer almıştır.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

## Ek 1- Araştırmada İncelenen Çalışmalar

Acun, İ., Yücel, C., Balbađ, N. L., İri, S., ve Belenkuyu, C. (2017). Sosyal sermaye ve sosyal medya: Demokrasi ve vatandaşlık hakkında bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3). <https://research.ebsco.com> sayfasından erişilmiştir.

Akarsu, A. H. (2022). *Ortaokul öğrencilerine yönelik demokratik vatandaşlık yeterliklerinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniveristesesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası insan hakları düzenlemeleri ve eğitim: Eğitime hak temelli bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 5-16. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.

Altınok, A. (2019). *Sosyal bilgilerde hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin iyi vatandaşlık algı, bilgi ve tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avval, T. G. (2018). *Sosyal bilgiler eğitimcilerinin ve sosyal bilimcilerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime bakış açıları*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bilginer, O. (2023). Göçmenler, demokratik yurttaşlık ve insan hakları. *İnsan Hareketliliđi Uluslararası Dergisi*, 3(1), 50-65. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Boğazlıyan, B. (2020). *Sosyal yapılandırıcılık bağlamında farklı sosyo-kültürel ve ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin vatandaşlık algılarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bülbül, A. (2020). *Creating democratic citizens: what people understand from democracy and how this understanding influences their political participation*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Cenolari, S. (2012). *Kosova'da okutulan yurttaşlık eğitimi dersi 6., 7., 8. ve 9. sınıflar ders kitaplarının program, içerik ve kapsam yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çakmaklı, D. (2023). Vatandaşlığın dönüşümü: Türkiye'de farklı vatandaşlık normlarına eğilimler. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 23(1), 111-122. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çevik, D. (2023). Çocuklarla felsefe ve demokrasi: Olanaklar ve ilişkiler. Kaygı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 173-205. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çiloğlu, İ. (2016). Uzlaşma ve demokrasi. *Ombudsman Akademik* (4), 223-236. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirkaya, Ö. (2018). *Türkiye'de dijital vatandaşlık ve siyasi katılımın yeniden tanımlanması: Change.org örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 213-246. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Durualp, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algılarının bazı sosyolojik değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1302-1319. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy, A. F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55(55), 1-19. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy, A. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık deneyimleri: Sivil toplum kuruluşları örneği. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(2), 65-88. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy, A. F. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 67-83. doi: 10.1501/Egifak\_0000001338
- Ertuğrul, T. (2023). *Sosyal Bilgiler dersinde demokrasi ile ilgili temel kavramların öğretimi ve kavram yanlışlıkları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Demokratik yurttaşlık eğitimi bağlamında okul öğrenci meclisleri. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 40(1). <https://search.trdizin.gov.tr/> sayfasından

erişilmiştir.

- Güven, A. (2010). Demokratik vatandaşlık ve tarih eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 337-350. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gündüz, H. İ. (2021). Öğretmen adaylarının demokratik vatandaşlık tutumlarının çeşitli değişkenler bakış açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Hameş, Ö. (2021). *Temsili bürokrasi uygulamaları ve Türkiye* (Representative bureaucracy practices and Turkey). Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Irmakoğlu, I. (2021). *Demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi: Bir eylem araştırması örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kahraman, S. G. (2004). *Radikal demokrasi ve vatandaşlık: Liberal ve komüniteryan yaklaşımlarla bir karşılaştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kanatlı, M. (2014). Chantal Mouffe'un radikal demokrasi projesi üzerine bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 1(2), 115-136. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karabulut, G. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin demokratik vatandaş kavramına bakış açılarının metaforlar yoluyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karabulut, G. ve Çelik, H. (2017). Analysis of 8th grade students' viewpoints to the concept of democratic citizen through metaphors. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 4(3), 22-31. doi: 10.17220/ijpes.2017.03.003
- Kartol, O. (2019). *Lise öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kasimi, Y. (2020). Democracy in EFL classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 126-136. doi: 10.17263/jlls.712666
- Kaptan, E. (2017). *Türk ve İsviçre ortaöğretim tarih programlarında demokratik vatandaşlık eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kaya, H. (2010). Eleştirel düşünmeye eleştirel bir bakış. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 18(1), 47-51. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2010). *Demokratik vatandaşlık ve din eğitimi: Yeni yaklaşımlar ve Türkiye'de DKAB dersleri bağlamında bir değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, E. ve Dere, İ. (2013). Lise öğrencilerinin 'iyi vatandaş' kavramı hakkındaki görüşleri. *Journal of Social Studies Education Research/Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2). <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kocagöz, U. (2020). Demokratik yurttaşlık bağlamında gıda inisiyatifleri. *Meltem İzmir Akdeniz Akademisi Dergisi* (8), 22-34. doi: 10.32325/iaad.2020.15
- Kymlicka, W. ve Öztürk, F. (2013). Çok kültürlülük: Başarı, başarısızlık ve gelecek. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 70(2). <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Malkoç, S. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Merey, Z. (2012). *Türkiye ve ABD'deki sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meydan, H. (2009). *Demokratik vatandaşlık ve insan hakları bağlamında din öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Murteza, E. Y. (2023). Çocuk haklarının kısa felsefi tarihinde 'Çocuklar için felsefe'. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 681-702. <https://dergipark.org.tr/sayfasından-erişilmiştir>.
- Nazıroğlu, B. (2011). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında vatandaşlık eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11(2), 73-95. <https://dergipark.org.tr/sayfasından-erişilmiştir>.
- Nuyan, E. ve Yenisoy Şahin, E. (2023). Çocuklar için felsefe: Özerk düşünme, demokrasi ve demokratik yurttaşlık. *Felsefi Düşün-Academic Journal of Philosophy* (20). <https://web.p.ebscohost.com/sayfasından-erişilmiştir>.
- Özkan, İ. B. (2014). *19. yüzyıldan günümüze hukuki ve siyasi bir kavram olarak vatandaşlığın dönüşümü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önal, M. (2016). On the condition of democracy in America: A pragmatic critique of liberalism and neoliberalism in the United States. *Journal of American Studies of Turkey (JAST)*, 44. <https://dergipark.org.tr/sayfasından-erişilmiştir>.
- Öztürk, S. R. (1994). *Eğitim ve öğretim: Demokrasi, demokratik tutum ve güzel sanatlar*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, F., Malkoç, S. ve Ersoy, A. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre yurtseverlik: Birey, toplum ve eğitime bakış. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 192-218. <https://dergipark.org.tr/sayfasından-erişilmiştir>.
- Palabıyık, A. (2014). *Barış ve Demokrasi Partisi: Devoletsiz uluslaşmanın inşa sürecindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Savaş, B. (2024). *Sınıf öğretmeni adaylarının insan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitimi konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Sen, A. (2017). *Citizenship education between secular and religious nationalism: A case of curriculum reform in Turkey, 1995-2012*. Doktora Tezi, UCL Institute of Education, London.
- Soyarık, N. (2000). *Devletin vatandaşı ve vatandaşın devleti: Türkiye'de vatandaşlaştırma sürecinin analizi*. Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabak, Y. B. (2017). *Okullarda demokratik okul kültürüne ilişkin görüşlerin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tamer, M. G. (2011). Okulların demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi (Demokratik okul yönetimi). *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 7-25. <https://dergipark.org.tr/sayfasından-erişilmiştir>.
- Tok, N. (2005). Liberal demokratik toplumda vatandaşlık ve eğitim. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(03), 235-254. <https://dergipark.org.tr/sayfasından-erişilmiştir>.
- Tütüncü, K. (1999). *Criticizing the liberal conception of citizenship and the work of Benjamin Barber as an alternative*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünalın, A. ve Kartopu, S. (2022). Çok kültürlülük, demokratik vatandaşlık ve insan haklarına ilişkin tutumların dini-manevi değerlerle ilişkisi: Üniversite örneklemini üzerine bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39(Haziran), 145-184. doi:10.35209/ksuifd.1071952.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldırım, C. ve Türkoğlu, A. (2017). Democratic citizenship attitude scale: A validity and reliability study. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2), 649-664. doi: 10.14812/cuefd.303672



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 11 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 110-123 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/ etad.1519474

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

## Sendika ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Tarih Öğretmenliği Alanına Etkileri\*

The Impact of Trade Unions and Non-governmental Organizations on the Field of History Teaching

Ahmet Ülger, Güray Kırpık

### ÖZ

Bu makale, sendika ve sivil toplum kuruluşlarının Türkiye'de tarih öğretmenliği alanına olan etkilerini incelemektedir. Eğitim sendikalarının, öğretmenlerin mesleki haklarını savunma ve geliştirme misyonu doğrultusunda tarih öğretmenlerinin çalışma koşullarına, öğretim programlarına ve pedagojik yaklaşımlarına katkılarını değerlendirmektedir. Bu bağlamda sendika ve sivil toplum kuruluşlarının tarih öğretmenliğini nasıl desteklediği ve dönüştürdüğü ele alınmaktadır. Sivil toplum ve eğitim birbirinden bağımsız kavramlar gibi görünse de büyük ölçüde örtüşmekte ve her iki olgu da yaşadıkları toplumların yaşamı, ilerlemesi, gelişmesi ve tarihiyle bağlantılı olmaktadır. Sivil toplum ve eğitim sistemi toplum için daha iyi bir yaşam sürmeye çalışmaktadır. Bu amaçla sivil toplum, sivil toplum kuruluşları aracılığıyla eğitim sistemine entegre edilmektedir. Türk eğitim sisteminde STK'ların konumunu güçlendirmek ve işlevlerini genişletmek için merkez yönetimin, STK'ların ve okul yönetiminin üzerine düşen sorumlulukları üstlenmesi gerekmektedir. Türkiye'de eğitim sendikaları güçlü sendikalar olarak görülmektedir. Sendikaların faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığı'nın kararlarını etkilemektedir.

### ABSTRACT

This article examines the effects of unions and non-governmental organizations on the field of history teaching in Turkey. It evaluates the contributions of education unions to the working conditions, curriculum and pedagogical approaches of history teachers in line with the mission of defending and improving the professional rights of teachers. In this context, how unions and non-governmental organizations support and transform history teaching is discussed. Although civil society and education seem to be independent concepts, they overlap to a large extent and both phenomena are linked to the life, progress, development and history of the societies in which they live. Civil society and the education system strive to create a better life for society. For this purpose, civil society is integrated into the education system through non-governmental organizations. In order to strengthen the position of NGOs and expand their functions in the Turkish education system, the central government, NGOs and school management must assume their responsibilities. Education unions are seen as strong unions in Turkey. The activities of unions affect the decisions of the Ministry of National Education.

**Atıf için:** Ülger, A. ve Kırpık, G. (2024). Sendika ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Tarih Öğretmenliği Alanına Etkileri. *JRES*, 11(2), 110-123. <https://doi.org/10.51725/ etad.1519474>.

**Etik Bildirim:** Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

### Yazar Bilgileri

Yazar Adı Soyadı

Öğretmen, Milli Eğitim  
Bakanlığı

Kırıkkale, Türkiye

[ahmetulger71@gmail.com](mailto:ahmetulger71@gmail.com)

Yazar Adı Soyadı

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi

Ankara, Türkiye

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

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Sendikalar

Sivil Toplum

Öğretmenler

#### Keywords

Trade Unions

Civil Society

Teachers

#### Makale Geçmişi

Geliş: 08/10/2024

Kabul: 30/12/2024

\*Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Giriş

Eğitim sistemleri, toplumların geleceğini şekillendiren en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Eğitimin temel bileşeni olan öğretmenler, sadece öğrencilerin akademik başarılarını artırmada değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin, kimliklerin ve kültürel mirasın aktarılmasında da kilit bir role sahiptirler. Tarih öğretmenleri ise bu noktada daha da özel bir yere sahiptir. Tarih öğretmenleri, öğrencilerin geçmişle olan bağlarını güçlendirerek, onların toplumsal hafızalarını geliştirmekte ve günümüz dünyasında karşılaştıkları olayları daha iyi anlayabilmelerine yardımcı olmaktadır. Ancak, tarih öğretmenlerinin bu önemli rolü, eğitim sisteminin içinde yer aldıkları dinamikler ve bu sistem üzerindeki etkilerle şekillenmektedir. Bu noktada sendikalar ve sivil toplum kuruluşları (STK'lar), tarih öğretmenliği alanında önemli bir etkiye sahip olan aktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Sendikalar, öğretmenlerin mesleki haklarını savunma ve geliştirme amacıyla kurulmuş yapılar olarak, tarih öğretmenlerinin çalışma koşulları, mesleki gelişimleri ve eğitim politikalarına katkı sunmaları açısından önemli bir role sahiptir. Özellikle, tarih öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları, müfredatın içeriği ve öğretim yöntemleri konusundaki talepleri, sendikalar aracılığıyla dile getirilmekte ve bu talepler, eğitim sisteminin işleyişini etkileyebilmektedir. Sendikaların aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kimliklerinin güçlenmesine ve mesleki dayanışmanın artmasına katkıda bulunmaları, tarih öğretmenlerinin eğitim sistemindeki rollerini daha etkin bir şekilde yerine getirmelerine olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, sendikaların tarih öğretmenliği özelinde sunduğu katkıların araştırılması, bu alanda daha geniş bir literatürün ortaya çıkmasına ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla odaklanılmasına olanak sağlayacaktır.

Öte yandan, sivil toplum kuruluşları da eğitim alanında etkili bir diğer aktördür. STK'lar, genellikle kamu politikalarını etkilemek, toplumsal farkındalık yaratmak ve belirli sorunların çözümüne yönelik projeler geliştirmek amacıyla faaliyet göstermektedir. Eğitim alanında faaliyet gösteren STK'lar, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmak için çeşitli projeler, seminerler ve atölyeler düzenleyerek tarih öğretmenlerinin eğitimde daha donanımlı olmalarına katkıda bulunurlar. Ayrıca, STK'ların geliştirdiği öğretim materyalleri ve sosyal sorumluluk projeleri, tarih derslerinde kullanılan kaynakları zenginleştirmekte ve öğrencilerin tarihî olayları daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olmaktadır. STK'ların sağladığı mesleki gelişim olanakları ve pedagojik destek, tarih öğretmenlerinin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkı yapmaktadır.

Bu çalışmada, sendikaların ve sivil toplum kuruluşlarının tarih öğretmenliği alanına olan etkileri detaylı bir şekilde ele alınacaktır. İlk olarak, sendikaların tarih öğretmenlerinin çalışma koşulları, mesleki gelişimleri ve eğitim politikalarına katkıları incelenecektir. Ardından, sivil toplum kuruluşlarının tarih öğretmenlerine yönelik sağladıkları mesleki gelişim programları ve öğretim materyalleri ile bu kuruluşların tarih eğitimi alanındaki projelerinin tarih öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine olan etkileri değerlendirilecektir. Böylelikle, sendikalar ve sivil toplum kuruluşlarının tarih öğretmenliği alanındaki rolü ve bu alana sağladıkları katkılar daha kapsamlı bir şekilde anlaşılacaktır.

Bu inceleme, sendika ve STK'ların eğitim sistemindeki rollerine dair daha derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi ve tarih öğretmenliği alanına yapılan katkıların, mesleki yeterlilikler üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Özellikle, bu iki yapının tarih öğretmenliği alanındaki faaliyetlerinin, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumuna ve eğitim sistemindeki rollerinin yeniden tanımlanmasına nasıl katkı sağladığı tartışılacaktır. Bu bağlamda, sendika ve STK'ların tarih



öğretmenlerine sunduğu desteklerin, eğitim kalitesini artırma potansiyeli üzerindeki etkileri de ele alınacaktır.

## Yöntem

Bu çalışmanın yöntem kısmı tamamen literatür taramasına dayalıdır. Literatür taraması, belirlenen araştırma soruları çerçevesinde ilgili konu hakkında daha önce yapılmış çalışmaları sistematik bir şekilde gözden geçirme ve değerlendirme sürecini içerir. Bu yöntem sayesinde, araştırmanın temel kavramları, mevcut teorik yaklaşımlar ve önceki bulgular detaylı olarak incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Literatür taraması, belirli anahtar kelimeler ve konular üzerinden geniş bir veri tabanı taraması yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada, nitel ve nicel araştırmaları içeren makaleler, kitaplar ve raporlar ele alınmış ve kaynakların güvenilirlikleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaların seçiminde yayımlanma yılı, yöntemin geçerliliği ve araştırma bulgularının özgünlüğü gibi kriterler dikkate alınmıştır. Ayrıca çalışmalarda sıkça karşılaşılan teorik yaklaşımlar ve metodolojik tartışmalar detaylandırılmış, farklı araştırma sonuçları karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

Literatür taramasına dayalı bu yöntem, çalışmanın kapsamını genişletmekte ve mevcut bilgi birikimini sistematik bir şekilde sunarak araştırma sorularına yanıt vermeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, çalışma, daha önce yapılmış akademik araştırmaları harmanlayarak konuyu kapsamlı bir şekilde ele almıştır.

## Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, literatür taramasına dayalı bir araştırma deseni kullanılmıştır. Literatür taraması deseni, mevcut teorik bilgi ve araştırma bulgularını sistematik bir şekilde gözden geçirme ve değerlendirme sürecine dayanır. Bu tasarım, daha önce yapılmış çalışmaların incelenmesi yoluyla araştırma sorularına yanıt bulmayı amaçlar ve yeni veri toplama süreçlerine başvurulmaz. Bunun yerine, konu hakkında yapılmış akademik araştırmaların geniş bir yelpazede taranarak analiz edilmesi ve ilgili bulguların bir araya getirilmesi üzerine odaklanılır.

## Çalışmanın Evreni

Bu çalışmanın evreni, Türkiye'de millî eğitimde sivil toplum ve sendikal kuruluşların öğretmenlik mesleği üzerindeki etkilerini ele alan tüm akademik çalışmalar, resmî raporlar, sendikalar tarafından yayımlanan dokümanlar ve ilgili literatürü kapsar. Evren, eğitim alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları (STK'lar) ve sendikaların öğretmenlik mesleği üzerindeki politikalarını, uygulamalarını ve etkilerini araştıran çalışmaları içerir. Çalışmanın zaman sınırlaması 2000-2024 yılları arasında yayımlanan akademik ve resmi kaynaklarla sınırlandırılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama süreci tamamen literatür taraması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili mevcut akademik çalışmalar, makaleler, raporlar ve kitaplar taranarak tarih öğretmenlerinin sendikalarla ilişkisi, sendikaların eğitim alanına etkileri ve tarih öğretmenlerinin sendikalarla ilgili tutumlarına dair veriler toplanmıştır. Tarama sırasında özellikle sendikaların eğitim politikalarına olan etkileri ve tarih öğretmenlerinin sendikal faaliyetlere katılım düzeyleri üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir. Literatür taraması, sendikaların tarih öğretmenleri üzerindeki etkilerini farklı perspektiflerden ele alan mevcut araştırmalarla sınırlıdır.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada elde edilen verilerin güvenilirliği, kullanılan kaynakların bilimsel niteliği ile sağlanmıştır. Literatür taraması sırasında, birden fazla güvenilir kaynaktan elde edilen bilgilerin tutarlılığına dikkat edilmiş ve aynı konuda farklı çalışmalarda ortaya konulan bulguların paralellik gösterdiği durumlar öne çıkarılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği ayrıca kaynakların orijinal dilinde kullanılması ve bu kaynakların atıf kurallarına uygun bir şekilde değerlendirilmesiyle artırılmıştır. Literatür taramasındaki metodolojik tutarlılık ve seçilen kaynakların niteliği, çalışmanın güvenilirliğini sağlamada önemli bir rol oynamaktadır.

## Bulgular

### Sivil Toplum Düzeninde Sendikaların Geleceği Öğretmenler

Sendikalar, eğitim sisteminde yer alan öğretmenler için sadece ekonomik hakları korumakla sınırlı olmayan, sosyal ve kültürel anlamda da önemli bir rol oynayan kuruluşlardır. Sendikalar, öğretmenlerin haklarını savunmanın yanı sıra, demokratik katılım süreçlerinde de aktif bir rol oynamaktadır. (4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu, 2001 s.1)

Öğretmenlerin sendikaya katılma nedenleri arasında; yönetici yönlendirmesi, mülakat süreçlerinde yaşanabilecek sorunların önlenmesi, meslektaş ve yönetici baskısı, aidiyet ihtiyacı, örgütlenme arzusu, eğitim emekçisi olma bilinci ve yasal destek alma gibi sebepler bulunmaktadır. Bu faktörlerle ilgili yapılmış çalışmalar da mevcuttur. Arslan (2015, s. 24) öğretmenlerin özellikle yasal hakların korunması amacıyla sendikaya üye olduklarını ifade etmiştir. Tezcan (1988, s. 118) ise öğretmenlerin okul içinde karşılaşabilecekleri yönetici, meslektaş ve veli kaynaklı problemlerde yasal destek almak için sendikaya üye olmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Arat ve Bakan (2014, s. 45) lise öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin hak savunuculuğu ve kazanımlar elde etme niyetiyle örgütlü olmayı seçtiklerini vurgulamıştır. Moe (2001, s. 92) ise sendikaların üyeler için daha iyi ücret ve çalışma koşulları sağlama mücadelesi vermesi gerektiğini sonuç olarak ortaya koymuştur.

Buna ek olarak, öğretmenlerin sendika üyeliği sürecinde iş güvencesi ihtiyacının da önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bamerry (2008, s. 67) iş güvencesinin sendika üyeliğinin en önemli motivasyonlarından biri olduğunu belirtmiştir. Yeni başlayan öğretmenlerin özellikle adaylık süreçlerinde yaşanabilecek sorunlardan kaçınmak adına siyasi otoriteye yakın sendikalara yönelme eğiliminde oldukları gözlemlenebilir. Dilbaz ve Erkılıç (2021, s. 130) sendikaların toplu sözleşme süreçlerinde ortak amaçları savunma konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin sendika üyeliği kararlarını etkileyen olumsuz faktörler arasında sendikal yönetimin yaklaşımları, sendikaların siyasallaşması, etkisiz kalması ve ayrımcılık yapması yer alır. Arslan (2015, s. 24) öğretmenlerin sendikaya üye olmama nedenleri arasında sendikaların siyasete ayak uydurması ve öğretmen haklarını yeterince savunmamasını göstermiştir. Kaynar (2005, s. 54) sendikaların siyasetin bir uzantısı gibi davranmalarının öğretmenler arasında sendikaya karşı olumsuz bir algı oluşturduğunu vurgulamıştır. Öz (2020, s. 76) ise öğretmenlerin sendika seçimlerinde siyasi tercihlerinin etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin sendikalardan beklentileri arasında, mesleki gelişime katkı, üyeler arası iletişim ve bağ kurma, Atatürkçü ve millî değerlere sahip olma gibi özellikler bulunmaktadır. Eken (2014, s. 88) öğretmenlerin sendikalardan birlik ve dayanışmayı artırmasını beklediğini, Poole (1997, s. 110) ise sendikaların mesleki gelişime katkıda bulunmalarını umduklarını belirtmiştir. Söylemez (2019, s. 118)

millî değerlere sahip sendikaların, aldıkları kararlarda öğretmenlerin kazanımlarını düşünmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin sendikalara yönelik önerileri arasında; okul ziyaretlerini artırma, tüm öğretmenlere eşit yaklaşım sergileme, etik kurallara göre hareket etme, aktif katılımı teşvik etme ve siyaset üstü bir yapı sergileme gibi unsurlar bulunmaktadır. Eken (2014, s. 88) öğretmenlerin sendikaların bağımsız ve tarafsız olmasını umduğunu belirtirken, Taş (1995, s. 43) sendikaların yaptığı çalışmaları daha geniş kitlelere duyurması gerektiğini vurgulamıştır.

### **Sendika, Sivil Toplum ve Sosyal Alanlar (Kültür) Öğretmenleri Zümreleri**

White'a göre, sivil toplum, devlet ile aile arasındaki ara alanda, devletten bağımsız ve özerk olarak, toplum üyeleri tarafından gönüllü olarak kendi çıkarlarını veya değerlerini korumak ya da yaymak için kurulan örgütlenmelerden oluşur. Keane ise sivil toplumu daha geniş bir perspektifte tanımlayarak, bu yapıların ekonomik ve kültürel üretim, ev yaşamı ve gönüllü birlikler gibi faaliyetlerle meşgul olan ve bu yolla devlet üzerinde baskı ve denetim sağlayan üyeler tarafından oluşturulduğunu vurgular (Gökçe, 2009, s. 265).

Sendikaların, sivil toplum örgütleri olarak değerlendirilmesi, bu tanımlamalar çerçevesinde makul görünmektedir. Johns, sendikaların orijinal sivil toplum örgütleri olduğunu ve bireysel ya da toplu sorunlara çözüm bulmak için bir araya gelen bireylerden oluştuğunu belirtmiştir (Johns, 2002, s. 2). Galin, sendikaların toplumsal gelişime katkı sağlayan önemli aktörler arasında yer aldığını, toplumun geliştirilmesi amacı güttüğünü ve sivil, demokratik haklar ile ekonomik ve endüstriyel demokrasiyi desteklediğini ifade eder (Galın, 2004, s. 1).

STÖ'ler ve sendikalar arasındaki ilişkiler karmaşıktır. STÖ'lerin faaliyet alanlarının genişlemesi, sendikaları daha dar bir alana itmekte ve hizmet yarışını gündeme getirmektedir. Sivil örgütlerin sınıf çatışmasını göz ardı etmeleri, sendikaların sivil örgüt olarak kabul edilmemesi yönünde yorumlara neden olmaktadır (Poole, 2000, s. 91).

Sivil toplum kavramına yönelik eleştiriler sınıf temelli mücadeleyi yok saydığı ve emek dışında bıraktığı gerekçesiyle yoğunudur. Bu eleştirilere göre, 'sivil toplum' söylemi, daha çoğulcu ve kapsayıcı bir yaklaşım sunmayı amaçlamış, ancak bu yaklaşımın kapsayıcılık iddiası ironiktir; çünkü işyeri gibi özgür olmayan ilişkiler içeren alanları dışlamıştır.

Sendikalar ve STÖ'ler arasındaki ilişkiler, özellikle finansman kaynakları ve ilgi alanları açısından değerlendirildiğinde, bazı STÖ'lerin sermaye kontrolünde olduğu ve sermaye lehine çalıştığı iddialarıyla karşılaşmaktadır. Ancak, tüm STÖ'leri bu kategoriye sokmak ve değerlendirmek, toplumsal gelişimi reddetmek anlamına gelir. İşbirliği ve karşılıklı etkileşim, bu yüzyılda iki örgütsel yapıya yüklenen sorumluluklar arasında yer almaktadır (Gökçe, 2009).

Kültür öğretmenleri zümreleri, özellikle eğitim sektöründe öğretmenler arasında kültürel farkındalık ve çeşitliliğin geliştirilmesine yönelik önemli bir rol oynamaktadır. Bu zümreler, öğretmenlerin kültürel bağlamdaki çeşitli konulara hâkimiyetlerini artırmak ve bu bilgileri ders materyallerine entegre etmelerine yardımcı olmak için kurulmuştur. Arslan (2017, s. 150) çalışmasında, kültür öğretmenleri zümrelerinin, öğretmenlerin farklı kültürler ve topluluklar hakkında bilinçlenmelerini sağlayarak, öğrencilere daha kapsayıcı ve çeşitlilik odaklı bir öğrenme ortamı sunmalarına olanak tanıdığını belirtmektedir. Bu zümreler, eğitim içeriklerinin çeşitlendirilmesi ve çokkültürlü eğitim pratiğinin geliştirilmesi yönünde de önemli adımlar atmaktadır. Örneğin, Gökçe (2009, s. 98) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, kültür öğretmenleri zümrelerinin, öğretmenlerin

kendi kültürel arka planlarını ve öğrencilerin kültürel deneyimlerini derslere dâhil etmeleri konusunda nasıl destek sağladığı incelenmiştir. Bu destekler, öğretmenlerin öğrencilerin farklı kültürel değerlerini anlamalarına ve saygı göstermelerine olanak tanıyarak eğitimin bütünlüklü bir parçası haline gelmektedir.

### **Değişen Çevre ve Sendikalara Etkileri (Dijital Çağ ve Uzak Eğitim Yapılanması ve Yapay Zeka)**

Son yıllarda teknolojinin eğitim alanına hızlı bir şekilde nüfuz etmesi, beraberinde birçok soruyu da gündeme getirmiştir. Özellikle eğitimde dijitalleşmenin yeri ve önemi, uzaktan eğitim ile örgün eğitimin karşılaştırılması, yapay zekanın eğitimdeki rolü gibi konular hem eğitimcilerin hem de yöneticilerin kafasını meşgul etmektedir. Teknolojinin hızlı ilerleyişiyle, bir eğitim kurumunun uzaktan yönetilip yönetilemeyeceği veya yapay zekâ destekli bir okul yöneticisinin mümkün olup olmayacağı gibi sorular da bu dönemde tartışılmaktadır (Görgülü & Küçükali, 2018, s. 9).

Teknoloji, günümüz sistemlerinin dönüşümünde belirleyici bir rol oynamaktadır. Neredeyse insan faaliyetlerinin tamamı, bir şekilde teknolojiden etkilenmiştir. Eğitimde de öğretmenler ve yöneticilerin bu dönüşüme liderlik ederek öğrencilerine rehberlik etmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda, dijitalleşmenin ve teknolojinin etkin kullanımında öğretmenlerin rolü büyüktür. Onlardan beklenen, hem teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirmek hem de bu becerileri öğrencilerine aktarmaktır (Küçükali & Coşkun, 2021, s. 9).

### **Eğitimde Dijital Liderlik ve Teknolojik Yenilikler**

Eğitimde teknolojik dönüşüm, liderlik tarzlarını da köklü şekilde değiştirmiştir. Özellikle dijital liderlik tarzı, eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmalarında önemli bir faktör hâline gelmiştir. Günümüz okullarında artan teknolojik uygulamalar ve dijitalleşmenin etkisi, STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) eğitiminden robotik ve kodlama etkinliklerine kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Bu dönüşüm, okul yöneticilerinin dijital liderlik becerilerine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır (Öz, 2020, s. 46).

Dijital liderlik, okullarda teknolojinin etkin kullanılmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin bu dönüşüme ayak uydurmasını da teşvik eder. Dijital lider, okulda teknolojiyi etkili bir şekilde yöneten ve eğitim süreçlerine entegre eden kişi olarak, eğitimde başarıyı destekler. Okul kültürünün teknoloji odaklı bir şekilde yeniden inşa edilmesi, dijital liderlerin vizyonuyla mümkün olacaktır. Bu vizyonun sürdürülebilirliği, öğretmenler ve öğrencilerin teknolojiyi nasıl kullandığıyla doğrudan ilişkilidir (Öz, 2020, s. 48).

### **Vizyoner Liderlik ve Yapay Zekâ**

Teknolojinin eğitimdeki rolü sadece dijital liderlik ile sınırlı kalmaz. Aynı zamanda vizyoner liderlik, teknolojinin sunduğu fırsatları en iyi şekilde değerlendiren ve değişime öncülük eden bir liderlik tarzıdır. Vizyoner liderler, geleceğin eğitime yönelik planlamalar yaparak teknolojik gelişmeleri yakından takip eder ve okullarda bu gelişmeleri hayata geçirir (Sarı, 2020, s. 78). Yapay zekâ ve dijitalleşme de bu süreçte önemli bir yer tutmaktadır. Gelecekte yapay zekâ tarafından yönetilen okulların hayalden gerçeğe dönüşmesi pek de uzak görünmemektedir.

Teknolojinin hızla ilerlediği ve dijitalleşmenin eğitimde kalıcı hâle geldiği günümüzde, yapay zekâ destekli okul yönetimi gibi yenilikçi yaklaşımlar üzerinde durulmaktadır. Şu an için bir yapay zekâ okul yöneticisi mümkün görünmese de, yakın gelecekte bu tür fikirler daha fazla ciddiyet kazanabilir.

Teknolojinin gelişimi ile beraber, dijital hareketliliğin eğitimdeki yeri kaçınılmazdır (Kıranlı & Güngör, 2021, s. 329).

### **Uzaktan Eğitim ve Teknolojinin Eğitimdeki Rolü**

Uzaktan eğitim, teknolojinin eğitim alanında yarattığı en önemli dönüşümlerden biridir. Dijitalleşme ile birlikte, eğitimde mekân bağımsızlığı mümkün hâle gelmiştir. Uzaktan eğitim, mekân ve zaman esnekliği sayesinde öğrencilere eğitim olanaklarını daha erişilebilir kılarken, aynı zamanda teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmayı da öğretmektedir (Kıranlı & Güngör, 2021, s. 329). Bu süreç, eğitimin geleneksel sınırlarını aşarak dijital araçlar ve çevrimiçi kaynaklar sayesinde daha geniş bir kitleye ulaşmasını sağlamaktadır (Küçükali & Coşkun, 2021, s. 53).

Pandemi döneminde uzaktan eğitim, eğitim dünyasının en önemli mekanizmalarından biri haline gelmiştir. Bu süreç, örgün eğitimde dijitalleşmenin yerini ve önemini yeniden gündeme getirmiş, uzaktan eğitimin yapay zekâ ile yönlendirilip yönlendirilemeyeceği gibi soruların sorulmasına neden olmuştur. Gelecekte dijital okul yönetim sistemlerinin gelişmesi, yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte bu soruların daha da önemli hale gelmesi beklenmektedir (Jamalpur, Kafila, Chythanya & Kumar, 2021, s. 1).

### **Sendikalarla Uzlaşmaya Dayalı Sistemin Çöküşü ve Tarih Öğretmenlerinin Geleceği Meselesi**

Sendikalar, uzun yıllar boyunca öğretmenlerin ve diğer çalışanların haklarını korumak amacıyla uzlaşmaya dayalı sistemler üzerinden faaliyet göstermiştir. Ancak, son yıllarda yaşanan değişimlerle bu sistem zayıflamış ve sendikaların gücü azalmaya başlamıştır. Eğitim politikalarındaki hızlı değişimler ve küreselleşmenin etkisi, sendikaların uzlaşmaya dayalı müdahalelerini etkisiz hâle getirmiştir. Özellikle eğitimdeki dijitalleşme ve STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) derslerine verilen önemin artması, tarih derslerinin ve dolayısıyla tarih öğretmenlerinin rollerini önemli ölçüde değiştirmiştir (Atlı vd., 2023, s. 65).

Bu değişim süreci içerisinde tarih öğretmenlerinin geleceği daha belirsiz hâle gelmiştir. Tarih derslerine olan ilginin azalması ve dijital teknolojilerin eğitime daha fazla entegre edilmesi, tarih öğretmenlerinin mesleki güvencelerini tehlikeye atmıştır. Bu durumda, sendikalar tarih öğretmenlerinin haklarını korumak ve onların eğitim sistemindeki rolünü yeniden güçlendirmek için yeni politikalar geliştirmek zorunda kalmaktadır (Kotluk & Kocakaya, 2020, s. 66). Ancak, sendikaların bu konuda yeterli etkili stratejiler geliştirememesi, tarih öğretmenlerini daha da zorlu bir süreçle itmektedir.

Tarih öğretmenlerinin iş güvencesi üzerindeki bu belirsizlik, eğitim sistemindeki genel değişimlerle de ilişkilidir. Özellikle eğitimde dijital araçların kullanımının artması, uzaktan eğitim sistemlerinin yaygınlaşması ve yapay zekâ tabanlı öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, tarih derslerinin işlevselliğini yeniden gözden geçirmeyi zorunlu kılmaktadır. Sendikalar, bu süreçte öğretmenlerin mesleklerini koruma noktasında zayıf kaldıklarında, tarih öğretmenlerinin geleceklere daha da risk altına girmektedir (Eraslan, 2012, s. 67).

### **Bireyselleşme, Sendika ve Tarih Öğretmeninin Yalnızlığı**

Bireyselleşme olgusu, özellikle son yıllarda hem çalışma hayatını hem de sendikal örgütlenmeleri önemli ölçüde etkilemiştir. Günümüzde bireyselleşme, insanların mesleki dayanışmadan ziyade kendi kişisel çıkarlarına öncelik vermesine neden olmaktadır. Bu durum,

sendikaların geleneksel rolünü zayıflatırken, özellikle tarih öğretmenleri gibi belirli branşlardaki öğretmenlerin sendikal destekten mahrum kalmasına yol açmaktadır (Erer vd., 2023, s. 67).

Tarih öğretmenleri, eğitim sistemindeki değişimlerle birlikte dijitalleşme ve STEM odaklı derslerin önem kazanmasıyla daha da yalnızlaşmışlardır. Bu yalnızlık, sadece iş yerindeki meslektaş dayanışmasının azalmasından kaynaklanmaz; aynı zamanda, öğretmenlerin sendikalar tarafından yeterince desteklenmemesinin de bir sonucudur. Bireyselleşme süreciyle birlikte tarih öğretmenleri, kendi haklarını savunma konusunda daha çok yalnız hareket etmek zorunda kalmakta ve bu da onların iş güvencesi ve mesleki haklarını koruma konusunda zorluklarla karşılaşmasına neden olmaktadır (Can, 2012).

Sendikaların tarih öğretmenlerine sağladığı destek, genellikle ekonomik ve sosyal haklarla sınırlı kalırken, bireyselleşen çalışma ortamında öğretmenlerin mesleki gelişim ve dayanışma ihtiyaçlarına yeterince cevap verememektedir. Bu nedenle, tarih öğretmenleri sendikaların işlevlerinden uzaklaşmakta ve sendikal yalnızlık yaşamaktadırlar. Sendikaların öğretmenlerin mesleki yalnızlıklarını gidermeye yönelik yeni stratejiler geliştirmemesi, öğretmenler arasındaki dayanışmayı daha da zayıflatmaktadır (Tezcan, 1988).

### **Sendikaların Geleceği ve Tarih Öğretmenlerinin Sendikal Durumları**

Son yıllarda sendikaların eğitim sektöründeki etkisi üzerine artan tartışmalar, özellikle eğitimde dijitalleşme, uzaktan eğitim uygulamaları ve yapay zekâ gibi teknolojik gelişmelerin yaygınlaşmasıyla daha da yoğun hâle gelmiştir. Bu gelişmeler, sendikaların öğretmenlerin haklarını savunmadaki geleneksel rollerini yeniden değerlendirme ihtiyacını doğurmuştur. Eğitimde yaşanan bu teknolojik değişimler, öğretmenlerin mesleki yapısında köklü dönüşümleri beraberinde getirirken, sendikaların bu dönüşümlere nasıl ayak uydurabileceği sorusu önem kazanmıştır. Dijitalleşme ve uzaktan eğitim, öğretmenlerin iş süreçlerinde yeni sorumluluklar ve mesleki gelişim gereksinimleri ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla, sendikaların sadece ekonomik hakların korunması değil, aynı zamanda öğretmenlerin dijital beceriler kazanmalarını destekleme ve yeni teknolojilere uyum sağlamaları için gerekli politikaları geliştirme görevleri de ön plana çıkmıştır (Köybaşı vd., 2020). Bu bağlamda, tarih öğretmenlerinin durumu özellikle dikkat çekicidir. Tarih dersleri, STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) odaklı derslerin artan önemi karşısında eğitim müfredatında geri planda kalmaya başlamıştır. STEM derslerinin öncelikli hâle gelmesi, tarih öğretmenlerinin ders saatlerinin azalmasına ve bu öğretmenlerin mesleki güvenceleri konusunda belirsizlikler yaşamasına yol açmıştır. Tarih öğretmenleri, dijitalleşme ve STEM eğitiminin yaygınlaşmasıyla birlikte kendi derslerinin öneminin azalması nedeniyle mesleklerinin geleceği konusunda kaygılar yaşamaktadırlar. Bu süreçte sendikaların tarih öğretmenlerinin haklarını koruma konusundaki rolleri daha kritik bir hâl almıştır. Sendikalar, tarih öğretmenlerinin karşı karşıya kaldıkları bu mesleki belirsizlikleri gidermek için daha etkin politikalar geliştirmek zorundadır. STEM odaklı eğitim politikalarının tarih öğretmenlerini olumsuz etkilemesi, sendikaların bu öğretmenlerin mesleki statüsünü korumak için daha proaktif olmalarını gerektirmektedir (Eraslan, 2012).

Tarih öğretmenlerinin bu süreçte en çok ihtiyaç duyduğu şeylerden biri iş güvencesidir. STEM derslerinin ön plana çıkmasıyla birlikte, tarih derslerine olan ilginin azalması ve müfredatta bu derslere ayrılan zamanın daralması, tarih öğretmenlerinin geleceği üzerinde ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Bu noktada, tarih öğretmenlerinin mesleki güvencelerini sağlayacak sendikal desteğin güçlendirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Ancak mevcut durumda, sendikaların bu alandaki çabalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Tarih öğretmenleri, mesleklerinin giderek marjinalleşmesi ve STEM odaklı

eğitim politikalarının yaygınlaşması karşısında daha fazla destek ve koruma beklemektedirler. Sendikalar, tarih öğretmenlerinin iş güvencelerini sağlamada ve onların mesleki haklarını korumada daha etkin olmalı, bu öğretmenlerin mesleki rollerini yeniden güçlendirecek stratejiler geliştirmelidir (Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017).

Sendikaların tarih öğretmenlerine sunduğu destek, özellikle onların çalışma koşullarını iyileştirmek ve mesleki güvencelerini artırmak açısından hayati öneme sahiptir. Ancak sendikaların dijitalleşme sürecine yeterince hızlı uyum sağlayamamaları ve tarih öğretmenlerinin ihtiyaçlarına yönelik somut adımlar atmaması, öğretmenler arasında sendikalara olan güvenin azalmasına neden olmaktadır. Tarih öğretmenlerinin STEM derslerine verilen önemin artmasıyla yaşadığı mesleki yalnızlık, sendikaların bu öğretmenlere yönelik politikalarını yeniden gözden geçirmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle dijitalleşme ile birlikte eğitim sisteminde köklü dönüşümler yaşanırken, sendikaların bu değişimlere uyum sağlaması ve öğretmenlere dijital beceriler kazandırma konusunda daha fazla çaba göstermesi gerekmektedir. Tarih öğretmenlerinin bu süreçte kendilerini güvende hissetmeleri, sendikaların dijitalleşme ve STEM odaklı eğitim karşısında daha proaktif politikalar geliştirmesiyle mümkündür. Sendikaların tarih öğretmenlerinin mesleki belirsizliklerini gidermeye yönelik stratejiler geliştirmesi ve dijitalleşme sürecine uyum sağlaması, öğretmenlerin mesleklerine yönelik güvenlerini artıracaktır. STEM derslerinin ön plana çıkmasıyla tarih öğretmenlerinin ders saatleri ve müfredattaki yerleri azalırken, sendikaların bu öğretmenlerin mesleki güvenliklerini sağlama konusunda daha fazla sorumluluk alması gerekmektedir. Tarih öğretmenlerinin sendikalardan beklentisi, sadece ekonomik haklarının korunması değil, aynı zamanda mesleklerinin dijital dünyadaki yerini koruyacak stratejilerin geliştirilmesidir (Eraslan, 2012; Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017).

### **Gelecek İçin Model Arayışları ve Tarih Öğretmenlerinin ve Eğitim Uzmanlarının Görüşleri**

Sendikaların geleceği, özellikle teknolojik ilerlemeler ve küresel eğitim politikalarının hızla değiştiği bir dönemde, tarih öğretmenleri gibi eğitim çalışanları için hayati bir konudur. Eğitim uzmanlarına göre, sendikaların mevcut yapıları bu yeni zorluklar karşısında yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, eğitim sendikalarının daha esnek ve dijitalleşmeye açık bir yapıya kavuşmaları gerekmektedir. Karaman ve Erdoğan'ın (2016) çalışması, tarih öğretmenlerinin, mesleki geleceklerini güvence altına alacak sendikal desteklere özellikle ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

Bununla birlikte, eğitim uzmanları arasında geniş bir konsensüs bulunmaktadır ki, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanan ve dijital teknolojilerle entegre edilmiş esnek sendikal yapılar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek eğitimdeki dijital dönüşüme uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Akcan, Polat ve Ölçüm (2017), tarih öğretmenlerinin dijital eğitim araçları ve uzaktan eğitim uygulamalarıyla güçlendirilmiş sendikal modellerin mesleki rollerini nasıl pekiştirebileceği konusunda önemli öneriler sunmaktadır. Öğretmenlerin dijital yeteneklerini artırmak ve uzaktan eğitim gibi yeni eğitim tekniklerine adapte olmalarını sağlamak üzere tasarlanmış sendikal programlar, öğretmenlerin kariyer yollarını koruma ve geliştirme konusunda kritik rol oynamaktadır. İlerleyen yıllarda, sendikaların bu yeni yapıları benimsemeleri beklenmektedir. Dijitalleşme, esnek çalışma saatleri ve özelleştirilmiş mesleki gelişim fırsatları gibi yenilikler, sendikaların öğretmenleri destekleme şeklini dönüştürebilir. Bu bağlamda, tarih öğretmenlerinin ve diğer eğitim profesyonellerinin, sendikalardan bekledikleri desteklerin değişimini belirleyecek olan bu yeni modeller, eğitim alanındaki genel dönüşümlerle paralel olarak evrilecektir.

## Tarih ve Sosyal Bilimlerde Değişiklikler ve Görüşler

Son yıllarda eğitimde yaşanan dijitalleşme süreci, tarih ve sosyal bilimler alanlarında önemli değişikliklere yol açmıştır. Tarih derslerinin müfredat içindeki yerinin azalması ve STEM derslerine verilen önemin artması, tarih öğretmenlerinin ve sosyal bilimler alanında çalışan diğer eğitimcilerin iş güvencesi ve mesleki rollerini tehlikeye atmıştır. Eğitim uzmanları, bu değişikliklerin sadece öğretmenlerin mesleklerini değil, aynı zamanda öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesini de etkilediğini belirtmektedir (Kahraman & Tamer, 2016).

Sosyal bilimlerde dijitalleşmenin etkileri, özel derslerin online platformlarda sunulması ve dijital kaynakların kullanılmasında belirgin hale gelmiştir. Eğitim uzmanları, tarih ve sosyal bilimler alanlarında dijital eğitim araçlarının daha fazla kullanılması gerektiğini savunurken, aynı zamanda bu değişimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek şekilde yapılandırılmasını önermektedir. Bu süreçte sendikaların, tarih öğretmenlerinin bu dijital dönüşüme uyum sağlamalarına yardımcı olacak politikalar geliştirmesi gerekmektedir (Kahraman & Tamer, 2016).

Araştırmanın bulguları, sendikaların tarih öğretmenliği mesleğine olan katkılarının tarihsel olarak önemli olduğunu, ancak günümüz eğitim dünyasında bu katkıların yenilenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sendikaların, dijitalleşme ve bireyselleşme gibi çağın getirdiği yeni zorluklarla başa çıkabilecek stratejiler geliştirmesi, öğretmenlerin sendikalara olan güvenini yeniden tesis etmesi açısından hayati önem taşımaktadır. Özellikle dijital eğitim araçlarının daha fazla kullanıldığı ve uzaktan eğitim sistemlerinin kalıcı hale geldiği günümüzde, sendikalar öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim fırsatları sunmalıdır (Eraslan, 2012).

STK'lar açısından ise, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını destekleyen projelerin ve öğretim materyallerinin yanı sıra, dijitalleşme sürecine uyum sağlamak amacıyla öğretmenlere yönelik daha fazla eğitim ve destek sağlamaları gerektiği tespit edilmiştir. Tarih öğretmenleri, bu süreçte yeni dijital araçları ve kaynakları kullanarak derslerini daha etkili hale getirme konusunda destek beklemektedirler (Kahraman & Tamer, 2016).

Bu araştırmanın bulguları, sendikaların ve STK'ların tarih öğretmenlerinin mesleki yaşamlarına önemli katkılar sunduğunu, ancak dijitalleşme, bireyselleşme ve eğitimde STEM derslerine artan önem gibi çağdaş gelişmelerle birlikte bu katkıların yeniden şekillenmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle sendikaların, öğretmenlerin dijital dönüşüme ayak uydurabilmeleri için mesleki gelişim fırsatlarını artırmaları ve bireyselleşen eğitim dünyasında dayanışmayı güçlendirecek politikalar geliştirmeleri gerekmektedir.

STK'lar ise, öğretmenlere yönelik sundukları projeleri daha uzun vadeli ve sürdürülebilir hale getirmeli, dijital eğitim teknolojileri ile öğretmenlerin ihtiyaçlarına yanıt vermelidir. Ayrıca, hem sendikalar hem de STK'lar, tarih öğretmenlerinin mesleki yalnızlıklarını gidermeye yönelik yeni çözümler ve stratejiler geliştirmelidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla odaklanan ve dijital dünyaya uyumlarını destekleyen yenilikçi yaklaşımlar, eğitim sisteminin geleceği için önemli bir adım olacaktır.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, sendikaların ve sivil toplum kuruluşlarının (STK) tarih öğretmenliği mesleği üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bulgular, hem sendikaların hem de STK'ların tarih öğretmenlerinin mesleki yaşamlarına önemli katkılar sağladığını, ancak bu katkıların dijitalleşme,



bireyselleşme ve eğitimde STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) derslerine verilen ağırlığın artması gibi değişimlerle birlikte yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öncelikle, sendikaların tarih öğretmenlerinin mesleki haklarını savunmada ve çalışma koşullarını iyileştirmede etkili bir araç olduğu tespit edilmiştir. Sendikalar, tarih öğretmenlerinin daha iyi ücret, iş güvencesi ve mesleki gelişim fırsatlarına erişimini sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, dijitalleşme sürecinin hız kazanmasıyla birlikte tarih öğretmenlerinin sendikalardan beklentileri değişmiştir. Eğitimde dijitalleşmenin hızla arttığı günümüzde, özellikle uzaktan eğitim uygulamaları ve dijital eğitim araçlarının kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu dönüşüm, sendikaların geleneksel işleyiş biçimlerini zorlamış ve öğretmenlerin dijital araçlara erişimi, dijital becerilerini geliştirme ve dijital eğitim süreçlerine uyum sağlama gibi yeni ihtiyaçlar doğurmuştur (Eraslan, 2012). Sendikaların bu değişimlere ayak uyduramaması, öğretmenler arasında sendikalara olan güveni zayıflatmış ve sendikal yalnızlık duygusunu güçlendirmiştir.

Bireyselleşme olgusu, öğretmenlerin sendikal dayanışmadan uzaklaşmasına neden olan bir diğer önemli faktördür. Özellikle dijitalleşme süreci, öğretmenlerin bireysel performanslarına dayalı değerlendirme sistemlerinin yaygınlaşmasına ve bireysel mesleki gelişim çabalarının artmasına yol açmıştır. Bu süreç, öğretmenlerin sendikalardan uzaklaşmasına ve bireysel çıkarlarını ön plana almalarına neden olmuştur (Can, 2012). Bireyselleşmenin öğretmenler üzerindeki bu etkisi, sendikaların kolektif dayanışma işlevini zayıflatmakta ve öğretmenlerin mesleki yalnızlık duygusunu artırmaktadır. Özellikle tarih öğretmenleri gibi belirli bir bransa mensup öğretmenlerin, STEM derslerine verilen önemin artmasıyla mesleki güvenceleri daha da belirsiz hale gelmiştir. Bu bağlamda, sendikaların tarih öğretmenlerinin mesleki yalnızlıklarını gidermeye yönelik yeni stratejiler geliştirmesi zorunlu hâle gelmiştir (Tezcan, 1988).

Öte yandan, STK'ların tarih öğretmenlerine sunduğu mesleki gelişim fırsatları ve sosyal farkındalık projeleri, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. STK'lar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını zenginleştirmelerine, yeni öğretim materyalleri ve yöntemleri kullanmalarına olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, STK'ların sağladığı projeler, seminerler ve atölye çalışmaları, tarih öğretmenlerinin mesleki kimliklerini güçlendirmekte ve toplumsal farkındalık yaratmalarına katkıda bulunmaktadır (Kahraman & Tamer, 2016). Ancak, STK'ların öğretmenler üzerindeki etkisi de sınırlıdır; bu kuruluşlar genellikle projeler bazlı çalıştıkları için uzun vadeli ve sürdürülebilir bir etki yaratmakta zorlanmaktadır. Ayrıca, STK'lar da teknolojik dönüşüme ayak uydurma ve dijital eğitim materyalleri sağlama konusunda daha etkili çözümler geliştirmek zorundadır.

Araştırmanın bulguları, sendikaların tarih öğretmenliği mesleğine olan katkılarının tarihsel olarak önemli olduğunu, ancak günümüz eğitim dünyasında bu katkıların yenilenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sendikaların, dijitalleşme ve bireyselleşme gibi çağın getirdiği yeni zorluklarla başa çıkabilecek stratejiler geliştirmesi, öğretmenlerin sendikalara olan güvenini yeniden tesis etmesi açısından hayati önem taşımaktadır. Özellikle dijital eğitim araçlarının daha fazla kullanıldığı ve uzaktan eğitim sistemlerinin kalıcı hâle geldiği günümüzde, sendikalar öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim fırsatları sunmalıdır (Eraslan, 2012).

STK'lar açısından ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını destekleyen projelerin ve öğretim materyallerinin yanı sıra, dijitalleşme sürecine uyum sağlamak amacıyla öğretmenlere yönelik daha fazla eğitim ve destek sağlamaları gerektiği tespit edilmiştir. Tarih öğretmenleri, bu süreçte yeni dijital

araçları ve kaynakları kullanarak derslerini daha etkili hâle getirme konusunda destek beklemektedirler (Karaman & Erdoğan, 2016).

Bu araştırmanın bulguları, sendikaların ve STK'ların tarih öğretmenlerinin mesleki yaşamlarına önemli katkılar sunduğunu, ancak dijitalleşme, bireyselleşme ve eğitimde STEM derslerine artan önem gibi çağdaş gelişmelerle birlikte bu katkıların yeniden şekillendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle sendikaların, öğretmenlerin dijital dönüşüme ayak uydurabilmeleri için mesleki gelişim fırsatlarını artırmaları ve bireyselleşen eğitim dünyasında dayanışmayı güçlendirecek politikalar geliştirmeleri gerekmektedir.

STK'lar ise, öğretmenlere yönelik sundukları projeleri daha uzun vadeli ve sürdürülebilir hale getirmeli, dijital eğitim teknolojileri ile öğretmenlerin ihtiyaçlarına yanıt vermelidir. Ayrıca hem sendikalar hem de STK'lar, tarih öğretmenlerinin mesleki yalnızlıklarını gidermeye yönelik yeni çözümler ve stratejiler geliştirmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla odaklanan ve dijital dünyaya uyumlarını destekleyen yenilikçi yaklaşımlar, eğitim sisteminin geleceği için önemli bir adım olacaktır.

Sonuç olarak, dijitalleşen ve bireyselleşen eğitim dünyasında, sendikalar ve STK'lar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak ve onları yeni eğitim paradigmalarına adapte edecek stratejiler geliştirmek zorundadır. Özellikle tarih öğretmenlerinin eğitimdeki rolünü koruyabilmeleri ve mesleklerinde güvenle ilerleyebilmeleri için bu yapıların daha proaktif ve dijital odaklı çalışmalara yönelmesi gerekmektedir.

## Kaynaklar

- Akcan, E., Polat, S., & Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119
- Arat, T, Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374
- Arslan, M. (2015). *Türkiye Milli Eğitim Sistemindeki değişimler ışığında "hizmet içi eğitim."* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bamberry, L. (2011). 'As disposable as the next tissue out of the box ': Casual teaching and job quality in New South Wales public school education. *Australian & New Zealand Journal of Sociology*, 53(1), 67.
- Can, S. (2012). Sendikaların yetersiz kaldığı alanlar ve eğitim sendikalarının etkinliği. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 100-112.
- Dilbaz, E., & Akman Erkalıç, T. (2023). Türkiye'de öğretmenlerin kariyer geliştirme uygulamaları üzerine bir değerlendirme. In *Eğitim Bilimlerinde Araştırmalar* (pp. 339-358). Livre De Lyon.
- Eraslan, L. (2012). Günümüz öğretmen sendikacılığının değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(1), 59-72.
- Erer, B., Demirel, E., & Savaş, Y. (2023). Dijital liderliğin görsel haritalama tekniğine göre bibliyometrik analizi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 6(1), 78.
- Galın, D. (2004). Trade unions and NGOs in social development: A necessary partnership. *Journal of Social Development*, 12(3), 45-60.

- Gökçe, E. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmen örgütlerine (sendikalara) üye olmama sebepleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Görgülü, D., & Küçükali, R. (2018). Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitimde Teknolojik Gelişim Dergisi*, 1(1), 1-12
- Jamalpur, B., Kafila, Chythanya, K. R., & Kumar, K. S. (2021). A comprehensive overview of online education – Impact on engineering students during COVID-19. *Materials Today: Proceedings*, 45, 5000-5005
- Johns, T. (2002). Sendikaların sivil toplumdaki rolü. *Sivil Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(1), 2.
- Kahraman, M., & Tamer, M. (2016). Bölgesel kalkınmada sivil toplum kuruluşlarının rolü. *International Journal of Academic Value Studies*, 2(3), 1.
- Karaman, H. G., & Erdoğan, Ç. (2016). Türkiye'deki eğitim sendikalarına yönelik bir inceleme: Amaçlar, Beklentiler ve sorunlar. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 123-140.
- Kaynar, M. K. (2005). Sivil toplumun kavramsal tarihi ve sivil toplumla ilgili güncel tartışmalar. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 339-369.
- Atlı, H., Medeni, T. D., Medeni, İ. T., Ateş, V., & Güzel, M. S. (2023). Uzaktan eğitimin teknolojik gelişimi: Öğretmen ve öğrencilerin bakış açısı ile karşılaştırmalı GZFT analizi. *Eğitim Teknolojileri ve Uzaktan Öğrenme Dergisi*, 15(1), 79-100
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2020). Türkiye'de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 98.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Arslan, C. (2016). The teachers' opinion about unionisation. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 45-60.
- Küçükali, R., & Coşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Eğitimde Dijital Dönüşüm Dergisi*, 4(2), 124-135
- Moe, T. M. (2001). Teachers unions and the public schools. In T. M. Moe (Ed.), *A primer on America's schools*. Stanford, CA: Hoover Press.
- Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: Dijital dünyada okul lideri olmak. *Eğitimde Dijital Dönüşüm Dergisi*, 3(1), 45-76.
- Poole, W. (2000). The construction of teachers' paradoxical interests by teacher union leaders. *American Educational Research Journal*, 37(1), 110.
- Taş, A. (1995). *Ankara ili ilköğretim okulları öğretmenlerinin eğitim sendikalarından, sendikacıların öğretmenlerden beklentileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, M. (1988). Öğretmenlerin mesleki örgütlenmesi. *Eğitimde Mesleki Örgütlenme ve Sendikalar*, 2(1), 45-67.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma planlarının hazırlanması, verilerin toplanması, ve analiz sürecinde her iki yazar da aktif olarak katılmıştır. Makalenin hazırlanması, raporlaştırılması ve yayım sürecinin takibi ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

### Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlar ile herhangi bir kişisel veya finansal çıkar çatışması söz konusu değildir.

### Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.