



YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Yıl / Year 2024 • Cilt / Volume 38 • Sayı / Issue 3

© T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi

© İstanbul Kültür University

YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Kurucu Editör / Founding Editor

Dr. Bahar Akingüç Günver

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Türkiye

Editör / Editor

Dr. Mehmet Toran

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Türkiye

Eş Editör/ Associate Editor

Dr. Taibe Kulaksız

Heidelberg Eğitim Üniversitesi, Almanya / Heidelberg University of Education, Germany

Yardımcı Editör / Assistant Editor

Dr. Ebru Aydın Yüksel

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Türkiye

Yayın Kurulu / Editorial Board

- | | |
|--|--|
| Dr. Veysel Aksoy , Anadolu Üniversitesi, Türkiye | Dr. Veysel Aksoy , Anadolu University, Türkiye |
| Dr. Taner Atmaca , Düzce Üniversitesi, Türkiye | Dr. Taner Atmaca , Düzce University, Türkiye |
| Dr. Cem Babadoğan , Ankara Üniversitesi, Türkiye | Dr. Cem Babadoğan , Ankara University, Türkiye |
| Dr. Mehmet Şükrü Bellibaş , Adıyaman Üniversitesi, Türkiye | Dr. Mehmet Şükrü Bellibaş , Adıyaman University, Türkiye |
| Dr. Mehmet Boyacı , İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye | Dr. Mehmet Boyacı , Istanbul Medeniyet University, Türkiye |
| Dr. Mehmet Engin Deniz , Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye | Dr. Mehmet Engin Deniz , Yıldız Technical University, Türkiye |
| Dr. Özgür Dinçer , Ordu Üniversitesi, Türkiye | Dr. Özgür Dinçer , Ordu University, Türkiye |
| Dr. Serdar Erkan , İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye | Dr. Serdar Erkan , Istanbul Kültür University, Türkiye |
| Dr. Ali Ersoy , Anadolu Üniversitesi, Türkiye | Dr. Ali Ersoy , Anadolu University, Türkiye |
| Dr. Demetra Evangelou , Thrace Democritus Üniversitesi, Yunanistan | Dr. Demetra Evangelou , Thrace Democritus University, Greece |
| Dr. Gary Grossman , Arizona State Üniversitesi, ABD | Dr. Gary Grossman , Arizona State University, US |
| Dr. Meryem Demir Gündül , İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye | Dr. Meryem Demir Gündül , Istanbul Kultur University, Türkiye |
| Dr. Demet Gülçiçek , Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye | Dr. Demet Gülçiçek , Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye |
| Dr. Devrim Güven , Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye | Dr. Devrim Güven , Boğaziçi University, Türkiye |
| Dr. Susan Hill , Güney Avustralya Üniversitesi, Avustralya | Dr. Susan Hill , Güney Avustralya University, Avustralya |
| Dr. Alim Kaya , İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye | Dr. Alim Kaya , Istanbul Kültür University, Türkiye |
| Dr. Nilay Kayhan , Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye | Dr. Nilay Kayhan , Hasan Kalyoncu University, Türkiye |
| Dr. Serkan Keleşoğlu , Ankara Üniversitesi, Türkiye | Dr. Serkan Keleşoğlu , Ankara University, Türkiye |
| Dr. Canan Laçın Şimşek , Sakarya Üniversitesi, Türkiye | Dr. Canan Laçın Şimşek , Sakarya University, Türkiye |
| Dr. Yılmaz Mutlu , Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye | Dr. Yılmaz Mutlu , Muş Alparslan University, Türkiye |
| Dr. Bülent Özden , Marmara Üniversitesi, Türkiye | Dr. Bülent Özden , Marmara University, Türkiye |
| Dr. Hasan Özder , Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC | Dr. Hasan Özder , Eastern Mediterranean University, North Cyprus |
| Dr. Arzu Özen , İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye | Dr. Arzu Özen , Istanbul Kültür University, Türkiye |
| Dr. Özkan Özgün , Çukurova Üniversitesi, Türkiye | Dr. Özkan Özgün , Çukurova University, Türkiye |
| Dr. Umut Birkan Özkan , Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye | Dr. Umut Birkan Özkan , National Defence University, Türkiye |
| Dr. Ingrid Pramling Samuelsson , Göteborg Üniversitesi, İsveç | Dr. Ingrid Pramling Samuelsson , University of Gothenburg, Sweden |
| Dr. Ramazan Sak , Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye | Dr. Ramazan Sak , Van Yüzüncü Yıl University, Türkiye |
| Dr. Mehmet Hayri Sarı , Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye | Dr. Mehmet Hayri Sarı , Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye |
| Dr. Karen Seashore , Minnesota Üniversitesi, ABD | Dr. Karen Seashore , Minnesota University, US |
| Dr. S.Sadi Seferoğlu , Hacettepe Üniversitesi, Türkiye | Dr. S.Sadi Seferoğlu , Hacettepe University, Türkiye |
| Dr. BettsAnn Smith , Michigan State Üniversitesi, ABD | Dr. BettsAnn Smith , Michigan State University, US |
| Dr. Ronald Sultana , Malta Üniversitesi, Malta | Dr. Ronald Sultana , Malta University, Malta |
| Dr. Ali Ekber Şahin , Hacettepe Üniversitesi, Türkiye | Dr. Ali Ekber Şahin , Hacettepe University, Türkiye |
| Dr. Ziya Toprak , Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye | Dr. Ziya Toprak , Ministry of National Education, Türkiye |

Yaşadıkça Eğitim ULAKBİM TR Dizin, DOAJ, EBSCO, ERIH Plus, Scilit, MIAR, JUFO Portal, The Open Ukrainian Citation Index, BASE, WorldCat'te taranmaktadır.

Journal of Education for Life is indexed in ULAKBİM TR Dizin, DOAJ, EBSCO, ERIH Plus, Scilit, MIAR, JUFO Portal, The Open Ukrainian Citation Index, BASE, WorldCat.

Sahibi / Owner: T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi / Istanbul Kültür University

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publishing Manager: Dr. Mehmet Toran

Yönetim Yeri / Editorial Office: İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Basın Ekspres Yerleşkesi 34303 Küçükçekmece/ İSTANBUL

Telefon/ Phone: +90 212 498 41 41

Yayın Türü: Yılda üç kez yayımlanan, süreli, hakemli, açık erişimli akademik dergi.

Publication Type: Triannually published, peer reviewed, open access academic journal.

Yayın Tarihi / Publication Date: Eylül 2024 / September 2024

WEB: <http://journals.iku.edu.tr/yed>

ISSN: 1300-1272 / eISSN: 2667-4874



YED / JEL

Yıl/Year: 2024 • Cilt/Volume: 38 • Sayı/Issue: 3

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumları ile Mesleki Gelişimleri Arasındaki İlişki: Kanonik Korelasyon Analizi / The Relationship Between Teachers' Attitudes Towards Supervision and Their Professional Development: Canonical Correlation Analysis	
<i>Aydan Ordu, Nurseli Altınmakas & Mehmet Erdoğan</i>	519-536
Eğitim Örgütlerinde Değişim Yorgunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri / Teachers' Opinions on Change Fatigue in Educational Organizations	
<i>Umut Çeliker & Ahmet Faruk Levent</i>	537-551
Dijital Çağda Öğretmenlerin Tele-Hiçleme Davranışlarına Yönelik Görüşleri / Teachers' Opinions on Phubbing Behaviours in the Digital Age	
<i>Merve Aydın & Münevver Çetin</i>	552-566
Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğunu İçeren İnterdisipliner Eğitim Programının Öğretmenler ve Akademisyenler Üzerine Etkisi / The Effect of an Interdisciplinary Education Program Including Attention Deficit/Hyperactivity Disorder on Teachers and Academicians	
<i>Gonca İnce & Nurcan Yıldırım</i>	567-585
Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yeniden Yerleştirmesiz Çoklu Uyarıcı Tercih Değerlendirme Performanslarını Artırmada Denetleyici Koçluğun Etkileri / The Effects of Supervisory Coaching on Improving Special Education Teacher Candidates' Performance on Multiple Stimulus without Replacement Preference Assessment	
<i>Gözde Tomris, Şerife Yücesoy-Özkan & Emrah Gülboy</i>	586-609
An Investigation of Teaching and Learning Centers of Ivy League Universities in Terms of Their Contribution to Quality Higher Education / Sarmaşık Ligi Üniversitelerinin Öğretme ve Öğrenme Merkezlerinin Kaliteli Yükseköğretime Katkıları Açısından İncelenmesi	
<i>Aylin Akınlar & Derya Kavgaoğlu</i>	610-625
2018 İngilizce Dersi 8. Sınıf Öğretim Programının CIPP Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi / Evaluation of the 2018 English 8th-Grade Curriculum Using the CIPP Model	
<i>Esra Kerimoğlu & Seval Eminoğlu Küçüktepe</i>	626-653
Merkez ve Taşrada Okul Öncesi Öğretmenliği: Tekrar Aynı Yere Atanmak İster Misiniz? / Preschool Teaching in Urban and Rural Areas: Would You Like to be Assigned to the Same Location Again?	
<i>İlknur Tarman & Seval Sarıkaya</i>	654-676

DERLEME MAKALELER / REVIEW ARTICLES

Liderliğin Ortaya Çıkışını Anlamak: Sosyal Kimlik ve Psikososyal Gelişime Odaklanan Yaklaşımların İncelenmesi / Understanding Leadership Emergence: A Review of Developmental Approaches Focusing on Social Identity and Psycho-Social Development	
<i>Ömer Külhancı, Serap Akfırat</i>	677-701
Matematik Kaygısının ve Matematik Performansının Ardındaki Örtük Nedenler: Cinsiyet Kalıp Yargısının Rolü / The Implicit Reasons Behind Math Anxiety and Math Performance: The Role of Gender Stereotyping	
<i>Mehmet Hayri Sarı & Ayşen Solak</i>	702-720

Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumları ile Mesleki Gelişimleri Arasındaki İlişki: Kanonik Korelasyon Analizi

Aydan ORDU¹, Nurseli ALTINMAKAS², Mehmet ERDOĞAN³

Öz: Bu araştırmada öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini Ege Bölgesi'nde ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 289 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Gümüş ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği" ve Uğurlu ve Usta (2016) tarafından geliştirilen "Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının genel (toplamda) olarak ve alt boyutlarda orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları genel olarak (toplamda) yüksek, alt boyutlarda ise işbirliği, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutlarında yüksek, uygulama alt boyutunda ise çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişim algıları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki (.22) bulunmuştur. İki veri setinin yaklaşık %5'lik bir varyansı paylaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasındaki ilişkinin düşük çıkmasından hareketle, bu ilişkide başka aracı değişkenlerin rol oynadığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Denetim, Mesleki Gelişim, Kanonik Korelasyon

The Relationship Between Teachers' Attitudes Towards Supervision and Their Professional Development: Canonical Correlation Analysis

Abstract: This research aims to examine the relationship between teachers' attitudes towards supervision and their professional development. The participants of the study consist of 289 teachers working in primary, middle, and high schools in the Aegean Region. The data collection tools used in the study are the "Teacher Professional Learning Scale" developed by Gümüş et al. (2018) and the "Supervision Attitude Scale" developed by Uğurlu and Usta (2016). Descriptive statistics and canonical correlation analysis were used for data analysis. As a result of the study, it was observed that teachers' attitudes towards supervision were generally moderate in both overall and sub-dimensions. Overall, teachers' perceptions of their professional development were generally positive. The sub-dimensions of collaboration, reflection, and reaching out to the knowledge base were rated highly, while the experimentation sub-dimension was rated very highly. A low-level significant relationship (.22) was found between teachers' attitudes towards supervision and their perceptions of professional development. It was determined that the two data sets shared a variance of approximately 5%. Considering the low relationship between teachers' attitudes towards supervision and their professional development, it can be stated that other mediating variables play a role in this relationship.

Keywords: Supervision, Professional Development, Canonical Correlation

Geliş Tarihi: 07.03.2024

Kabul Tarihi: 26.05.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Denizli, Türkiye, e-posta: akursunoglu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2068-7992>

² Millî Eğitim Bakanlığı, Niyazi Üzmez Anadolu Lisesi, Turgutlu -Manisa, Türkiye, e-posta: nurselinas85@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7909-1616>

³ Millî Eğitim Bakanlığı, Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Uşak, Türkiye, e-posta: mehmeterdogan640@outlook.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7731-0718>

Atf için/ To cite:

Ordu, A., Altınmakas, N., & Erdoğan, M. (2024). Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumları ile Mesleki Gelişimleri Arasındaki İlişki: Kanonik Korelasyon Analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 519-536. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383751>

Bireylerin seçtikleri meslek onlara toplumsal rol ve statü kazandırır. Türk Dil Kurumuna göre, “Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” meslek olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Özel bilgi, eğitim ve beceri gerektiren işler meslek olarak ele alınabilir (O’Reilly ve diğlerleri, 2020). Öğretmenlik mesleği özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi gerektiren özel bir ihtisas mesleğidir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022, m.3). Öğretmenler öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer alarak eğitim- öğretim sürecinin şekillenmesinde ve ülkenin eğitim politikaları ile belirlenen hedeflerine ulaşılmasında önemli rol oynamaktadır.

Günümüzde eğitimin temel hedeflerinden biri hızla gelişen küresel dünyada 21. yüzyıl becerilerine uyum sağlayabilen ve zorlu koşullarla mücadele edebilecek yeterliliğe sahip öğrenciler yetiştirmektir. Öğrencilere bu yeterliklerin kazandırılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu dinamik sürece uyum sağlayabilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin niteliğine yönelik yapılan araştırmalarda çoğunlukla ele alınan konulardan biri öğretmen mesleki gelişimi ya da mesleki öğrenmedir. Mesleki gelişim ya da mesleki öğrenme, öğretmenlerin niteliğinde etkili olan etkenlerden birisidir (Gümüş ve diğlerleri, 2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin temelinde öğretmenlerin öğrenmesi, nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri ve öğrencilerin gelişimini desteklemek için bilgilerini uygulamaya nasıl geçtikleri anlayışı yer almaktadır (Avalos, 2011). Mesleki gelişimde temel amaç öğrencinin öğrenmesinin iyileştirilmesidir. Mesleki gelişim öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarını, tutumlarını ve inançlarını ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını değiştirmeye yönelik sistematik olarak gösterilen çabaları içerir (Guskey, 2002).

Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin artması, yeni bakış açıları kazanması ve mesleklerinde daha dinamik olmaları için yapılan tüm faaliyet ve çalışmalardır. Bu faaliyetler formal ya da informal olabilir. MEB ya da okulların bünyesinde planlı olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler (çalıştay, seminer, kurs vb.) formal faaliyetlerdendir. İnfomal faaliyetler ise öğretmenlerin kendi girişimleri ile katıldıkları öğrenme ve gelişimlerine yönelik faaliyetlerdir (Özdemir, 2016).

Alan yazında mesleki gelişimin öğrenci başarısına olan etkisini ortaya koyan birçok çalışmaya (Akiba & Liang, 2016; Blömeke ve diğlerleri, 2016; Fischer ve diğlerleri, 2018; Gore ve diğlerleri, 2021) rastlanılmaktadır. Etkili mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenme çıktılarını vurgu yaparak içerik ve pedagojinin çalışılmasını ve uygulanmasını içeren öğretime odaklanır (Hunzicker, 2011). Marzano (2007), etkili öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin etkili stratejiler kullanarak öğrencilerin derin öğrenme sağladığını ve başarılarını artırdığını vurgulamaktadır. Jussim ve Harber (2005) ise; öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili olarak, öğretmenlerin beklentilerinin öğrencilerin başarı düzeyini etkileyebileceğini ve yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin öğrencilerinin daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Wang ve diğlerleri (1993) öğretmen etkisinin öğrenci başarısı üzerindeki en önemli faktörlerden biri olduğunu ve etkili öğretim stratejilerinin öğrenci başarısını artırabileceğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeterliliklerine etkisi ile ilgili araştırmalar da mevcuttur. İlgili araştırmalar da sürekli mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin pedagojik becerilerini güçlendirdiğini, derinleştirdiğini ve öğretmen etkinliğini artırdığını göstermektedir (Darling-Hammond ve diğlerleri, 2017). Desimone’a (2009) göre de sürekli ve kapsamlı mesleki gelişim programları öğretmenlerin pedagojik bilgilerini artırmakta, sınıf uygulamalarını iyileştirmekte ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Benzer şekilde Yoon ve diğlerleri (2007) nitelikli ve sürekli mesleki gelişim programlarının öğretmen etkinliğini artırdığını ve dolayısıyla öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) bünyesindeki “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” tarafından yürütülmektedir. MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ele alınacak öncelikli konular “*öğretmenlerin eğitim ve öğretimde kullanılan yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler konusunda bilgilendirilmesi, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterliklerinin artırılması, yeni teknolojilerin ve teknolojik ortamların kullanımına yönelik becerilerinin geliştirilmesi*” olarak ifade edilmiştir. Bu amaçla düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri “*göreve ilk defa atanan öğretmenlerin adaylık eğitimleri, üst*

görevlere hazırlama eğitimleri, uzman eğitimcilerin eğitimleri, mesleki ve bireysel gelişim eğitimleri, alan değişikliği yapan öğretmenlere yönelik intibak eğitimleri, bilgilendirme amaçlı konferans, panel, forum, sempozyum vb. eğitimler ile yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitimler" den oluşmaktadır (MEB, 2024). 2021 yılındaki 20. Milli Eğitim Şurası'nda ele alınan üç temel gündem maddesinden biri "öğretmenlerin mesleki gelişimi" olmuştur. 1995 yılındaki hizmet içi eğitim yönetmeliği güncellenerek 11 Mart 2022 tarihinde "Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği" adı ile yayınlanmıştır. Bu yönetmelikte hizmet içi eğitim faaliyetleri olarak "Öğretmen-yönetici hareketlilik programları", "Okul temelli mesleki gelişim programları" ve "Mesleki gelişim toplulukları" ndan söz edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, 2022, m.12). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik 2022 yılında Öğretmen Bilişim Ağları (ÖBA) öğretmenlerin kullanıma açılmıştır. Ayrıca 14 Şubat 2022 tarihinde yayımlanan "Öğretmenlik Meslek Kanunu" ile öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemeleri düzenlenmiştir. Okul temelli mesleki gelişim programları ve mesleki gelişim topluluklarının öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları ve öğrenci çıktılarını olumlu etkileyebilmesi için gereken özellikleri karşılayabilecek mesleki gelişim etkinlikleri oluşturulması noktasında önemli fırsatlar yaratacağı söylenebilir. Ancak bu fırsatların etkili olabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişiminde sayı ve süreden ziyade nitelik ve etkililiğe odaklanılması gerekmektedir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğine özgü, performans ve ödüllendirmeye dayalı bir kariyer ve ilerleme sisteminin olmayışı, öğretmenlere öğretmenlik performanslarını artırmak için bir motivasyon sağlamamaktadır. Bu durumun ise öğretmenlerin mesleki gelişiminin onların bireysel çabalarına bırakılmasına neden olduğu söylenebilir (TEDMEM, 2023a; TEDMEM, 2023b).

Nitekim Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ya da mesleki öğrenmelerine ilişkin son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerine yönelik birtakım engeller ve sorunlar karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Can'ın (2019) çalışmasında öğretmenler ve yöneticiler, 657 sayılı DMK'na tabi olmanın rahatlığı ile kendilerini geliştirme kaygıları ve inançlarının olmaması, mevcut eğitim politikası ve eğitim planlaması yaklaşımlarının yetersizliği ve sürekli değiştirilmesi, olumsuz yönetici tutumları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, ders yükü yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması gibi nedenleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine engel olarak belirtmişlerdir. Topçu ve diğerlerinin (2021) çalışmasında, öğretmenlerin çoğu mesleki ihtiyaçlarının karşılanmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler mesleki ihtiyaçlarının karşılanmasının önündeki engelleri uzman yardımı, zaman yetersizliği, alt yapı eksikliği, değişime direnme, ekonomik yetersizlik ve ilgi olarak belirtmişlerdir. Yirci'nin (2017) çalışmasında ise öğretmenler mesleki gelişimlerinin önündeki en büyük engelleri bürokratik yapı (okul yöneticileri, Bakanlık uygulamaları) ve bireysel engeller (motivasyon, zaman, ailevi sorumluluklar) olarak ifade etmişlerdir. Benzer bir biçimde Eroğlu ve Özbek (2020) de öğretmenlerin MEB'in mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde olumsuz özelliklerin öne çıktığını belirtmişlerdir. Öğretmenler MEB'in mesleki gelişim uygulamalarında uygulanabilirlik, eğitim niteliği, resmiyet anlayışı, öğretmen tutumları, zaman sorunlarından söz etmişlerdir. Görüldüğü üzere, çalışmaların çoğunda öğretmenlerin tutumları ve motivasyonlarını mesleki gelişimlerinde bir engel olarak gördükleri söylenebilir. Bu noktada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının önemi yadsınamaz.

Yukarıdaki paragraflardan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin mesleki anlamda gelişme göstermesinin okulun eğitim-öğretim hedeflerine ulaşma noktasında kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Eğitimde belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığının tespit edilmesi eğitim faaliyetlerinin ihtiyaç duyduğu değişiklikleri ön görmek ve planlamak açısından önem arz etmektedir. Bu değişiklikleri tespit etmenin bir yolu da eğitimin denetlenmesidir. Eğitim denetimi eğitim-öğretim faaliyetlerinin içerik ve verimlilik açısından gelişime katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesidir (Koçak & Memişoğlu, 2020). Etkili bir denetim süreci, öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Yapıcı geribildirimler yoluyla öğretmenlerin güçlü yanlarını vurgular ve gelişim alanlarını belirler. Böylece etkili bir denetim yoluyla öğretmenler ihtiyaç duydukları alanlarda daha fazla eğitim veya destek alabilir, mesleki becerilerini geliştirebilir.

Denetimin amaçlarından birisi de öğretmenin mesleki açıdan gelişmesini sağlamaktır. Denetim sürecindeki mesleki yardım aracılığı ile öğretmene rehberlik etmek, öğretmenin meslek yaşamında karşılaştığı

sorunları çözmek, öğretmen in ihtiya çlarını ortaya çıkarmak, bütün olarak gelişmesini sağlamak, daha verimli olması için yol gösterip önerilerde bulunmak gibi olumlu çıkt ıların sağlanması amaçlanır (Taymaz, 2005).

Denetim kavramının geleneksel bakış açısıyla ele alındığında nezaret, yakından gözetleme, hiyerarşik kontrol gibi kavramlar ile ilişkilendirilmekte olduğu görülmektedir. Bursalıoğlu (1994) denetimi, davranışları kamu ve kurum yararına kontrol etme süreci; Aydın (1993) örgütteki davranışların kabul edilen amaç, ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak tanımlamaktadır. Taymaz'a (2002) göre ise denetim, örgüt çalışanlarının görevlerini yapma şekillerini gözlemek, hataları ve eksiklikleri ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak, sorunları çözümlmek, yenilikleri tanıtmak, yöntemleri geliştirmelerini sağlamaktır. Bu çalışmada denetim kavramı Sullivan ve Glanz (2015) tarafından yeni dönüşümcü paradigma ile tanımlandığı şekli ile ele alınmaktadır. Bu çerçevede denetim, öğretme ve öğrenmeyi geliştirme için yürütülen yansıtıcı uygulamaları sürdürmek amacıyla öğretmenleri bir arada çalışmaya sevk eden, dinamik, ön yargılardan arınmış ve sürekli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Sullivan & Glanz, 2015). Denetimin zaman içinde farklı bakış açıları ile ele alınması onu kontrol odağından uzaklaştırarak katılımcı ve iş birliğine odaklanan gelişimsel bir sürece dönüştürmüştür (Ünal & Gülmez, 2021).

Türkiye'deki denetim sürecine bakıldığında son yıllarda birçok köklü değişiklik yapıldığı görülmektedir. 16 Mart 2016'da "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" ile müfettişlerin seçilmeleri, yetiştirilmeleri ve atamalarında düzenlemeler yapılmıştır. Ardından 9 Aralık 2016 yılında yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığının adı "Teftiş Kurulu Başkanlığı" olarak değiştirilmiştir. Bu kanun ile illerdeki maarif müfettişlerinin denetim görevleri alınmış, denetimden merkezdeki bakanlık maarif müfettişi ve müfettiş yardımcılarının sorumlu olduğu bir denetim sistemi oluşturulmuştur. İllerdeki maarif müfettişleri ise inceleme, araştırma, rehberlik hizmetleri ile il müdürünün vereceği diğ er görevleri yapmakla görevlendirilmişlerdir. 20 Ağustos 2017 yılında yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" ile de bu durumu destekleyecek şekilde bakanlık müfettişleri Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık teşkilatında yer alan kurum ve kuruluşlar ile Bakanlığın denetimine tabi kurumlara yönelik denetim, rehberlik, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme işlemlerini yürütmek ile görevlendirilmiştir. Bu değişiklikler ile ders denetim faaliyetleri ise daha önce yetkili kılınan okul müdürlerine verilmiştir. Ardından sırasıyla yayınlanan 1 Mart 2022 yılında "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişliği Yönetmeliği" ve 11 Nisan 2023 yılında "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" nde ders denetiminin gerektiği takdirde müfettişlerce yeniden yapılmasına imkân verildiğine dair ibareler görülmektedir. Ancak şu anda öğretmenlerin denetlenmesinden okul müdürleri birinci derecede sorumludur.

Okullarda öğretmenlerin denetlenmesi ise müdürler tarafından gerçekleştirilen ders denetimleri ile yapılmaktadır. Okul müdürlerinin temel mesleki rollerinden biri de öğretmenlerin ve okul çalışanlarının gelişim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesine rehberlik etmektir (Aydın, 2005). Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları, denetim sürecinin etkililiğine yansımaları kaçınılmazdır. Denetime yönelik tutumları olumsuz ise öğretmenlerin denetimi korkuya dayalı ve kontrol odaklı bir süreç olarak algılamaları beklenir. Öğretmenler denetime yönelik olumlu tutumlara sahip ise denetimi rehberlik aracı ve gelişimleri için bir fırsat olarak görecekl erdir (Yüksel Başar & Gündüz, 2023).

Denetimsel görevlerden mesleki gelişim, okul tarafından öğretmenlere öğrenme olanaklarını sağlaması ve öğretmenlerin bu olanaklardan yararlanmasının desteklemesi işlevleriyle öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Glickman ve diğ erleri, 2014). Alan yazında yapılan incelemeler sonucunda denetim ve mesleki gelişimi ya da mesleki öğrenmeyi bir arada ele alan çalışmaların daha çok nitel çalışmalar (Altınova & Gündüz, 2021; Fujiono ve diğ erleri, 2023; Koçak & Memişoğlu, 2020; Tyagi, 2010; Yazıcı & Uğurlu, 2021) olduğu görülmüştür. Nicel çalışma (Kızılkanaat, 2011; Şanda, 2021; Tesfaw & Hofman, 2014) sayısı ise çok daha azdır. Bu bağlamda denetim ve mesleki gelişim arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik nicel çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünölmektedir. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasındaki

ilişkinin belirlenmesinin hem teori hem de pratikte faydalı olacağı öngörülmektedir. Teorik olarak gerek mesleki gelişim gerek denetim alanında alan yazına katkı sağlayabilir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları eğitim uygulayıcılarına ve politika yapıcılarına yardımcı olabilir, bu konuyla ilgili yeni araştırmalara ışık tutabilir. Bu araştırmada öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmamızın problem cümlesi “Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir ve araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının açıklanmasında öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının rolü var mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, genel tarama modellerinden ilişkişel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkişel tarama modeli ile iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri inceleyerek mevcut durumu ortaya çıkarmak mümkündür (Tabachnick & Fidell, 2013).

Örneklem

Araştırmamızın evrenini Türkiye'nin Ege Bölgesi'nde 2022\2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmamızın örneklemini ise 289 öğretmenden oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örneklem türlerinden uygun örnekleme (convenience sampling) kullanılarak oluşturulmuştur. Uygun örnekleme, araştırmamızın kolayca erişebileceği bir grup ögeyi içeren olasılıksız örneklem türlerinden biridir ve sosyal bilimciler tarafından sıklıkla tercih edilir (Clark, 2007). Uygun örneklemede araştırmacı, katılımcıları coğrafi yakınlıklarına, belirli bir zamanda müsait olmalarına veya katılmaya istekli olmalarına göre seçebilir (Simkus, 2023). Bu çalışmada coğrafi yakınlık ve katılma isteği kriterlerinden yararlanılmıştır. Bu nedenle de çalışma Ege Bölgesi'ndeki 289 öğretmenle yürütülmüştür. Kanonik korelasyon analizinde Stevens'a (2009) göre, örneklem büyüklüğü veri setlerindeki toplam değişken sayısının en az 20 katı olmalıdır. Çalışmada toplam yedi değişken olduğu için en az 140 öğretmene ulaşılması gerekmektedir. Bu durumda, 289 öğretmenin yer aldığı örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmamızın örneklemine ait cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul düzeyi, aynı okulda çalışma süresi ve okuldaki öğretmen sayısına ilişkin bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	163	56.4
	Erkek	126	43.6
Okul Düzeyi	İlkokul	81	28
	Ortaokul	76	26.3
	Lise	132	45.7
Kıdem	1-10 yıl	86	29.8
	10-20 yıl	73	25.3
	20 yıl ve üzeri	130	45
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1-5yıl	125	43.3
	5-10yıl	84	29.1
	10-15 yıl	43	14.9
	15-20 yıl	37	12.8
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-20	60	20.8
	20-40	126	43.6
	40 ve üzeri	103	35.6
Toplam		289	100

Tablo 1 incelendiğ inde; katılımcıların %56,4'ünün (n:163) kadın, %43,6'sının ise (n:126) erkek olduğu görülmektedir. %28'i (n:81) ilkokulda, %26,3'ü (n:76) ortaokulda, %45,7'si (n:132) ise lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların %29,8'i 'si (n:86) 1-10yıl, %25,3'ü (n:73) 10-20 yıl ve %45'i (n: 130) 20yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların %43,3'ü (n:125) 1-5 yıl, %29,1'i (n:84) 5-10 yıldır ve %14,9'u (n:43) 10-15 yıl ve %12,8'i (n: 37) 15-20 yıldır aynı okulda görev yapmaktadır. Katılımcıların %20,8'inin (n:60) okulunda 1-20, %43,6 'sının (n:126) 20-40, %35,6'sının (n:103) ise okulunda 40 ve üzeri sayıda öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen sayısı 289'dur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla Gümüş ve diğ erleri (2018) tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğ i" kullanılmıştır. Beşli Likert Tipi olarak derecelendirilmiş bu ölçek işbirliğ i, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma olmak üzere toplam dört boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ifadeleri 1=Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4= Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Ölçeğ in orijinalinde alpha iç tutarlılık katsayıları Gümüş ve diğ erleri (2018) tarafından işbirliğ i (a= .82), yansıtma(a=.83), uygulama (a=.85) ve bilgi tabanına ulaşma (a=.77) ve ölçeğ in toplamında ise (a=.92) şeklinde bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen veriler ile yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarında da ölçeğ e ait iç tutarlılık katsayıları şu şekildedir. İşbirliğ i (a= .90), yansıtma (a=.86), uygulama (a=.88) ve bilgi tabanına ulaşma (a=.79) ve ölçeğ in toplamında ise (a=.94) olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Uğurlu ve Usta (2016) tarafından geliştirilen "Eğ itimde Denetim Tutum Ölçeğ i" kullanılmıştır. Ölçek Bilgi, Nezaket ve İsteklilik olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçek Beşli Likert Tipi ölçektir. Ölçekteki ifadeler 5= Tamamen katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2= Katılmıyorum ve 1= Kesinlikle Katılmıyorum şeklindedir. Uğurlu ve Usta (2016) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğ e ait Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı Bilgi (a=.93), Nezaket (a=.91) ve isteklilik (a=.87) , ölçeğ in toplamında ise (a=.93), olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada toplanan verilere ait güvenilirlik katsayıları ise Bilgi (a=.97), Nezaket (a=.96) ve isteklilik (a=.81), ölçeğ in toplamında ise (a=.96) şeklindedir. Yapılan analizler sonucu her iki ölçeğ in de güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

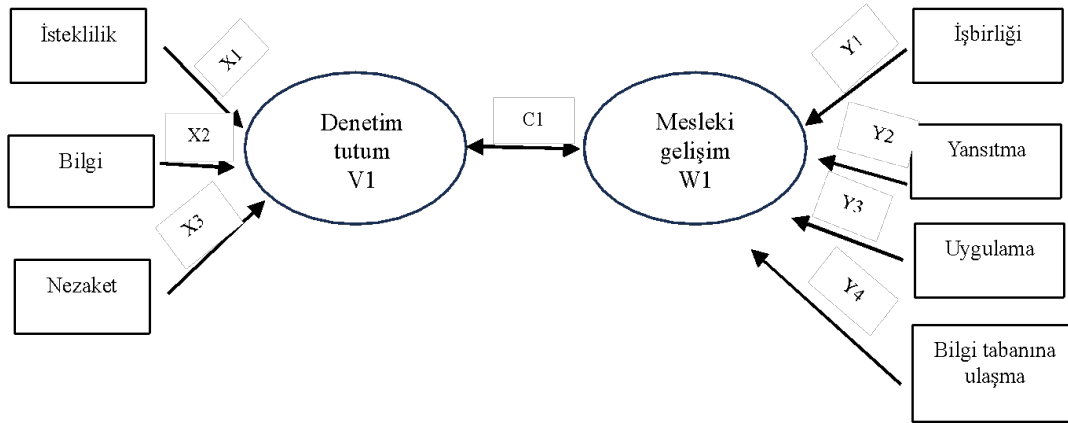
Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ve mesleki gelişimlerine yönelik algılarının düzeyini belirlemek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ortalamaların yorumlanmasında aralıklar 4.20-5.00 "Çok yüksek", 3.40-4.19 "Yüksek", 2.60-3.39 "Orta", 1.80-2.59 "Düşük", 1-1.79 "Çok düşük" olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada ardından kanonik korelasyon analizi kullanılarak isteklilik, bilgi ve nezaket değişkenlerine ait denetime yönelik tutum veri seti ile işbirliğ i, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma değişkenlerinden oluşan mesleki gelişim veri seti arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Kanonik korelasyon analizi, her biri iki ya da daha fazla değişkenden meydana gelen iki grup yapı/değişken arasındaki çok değişkenli ilişkiyi/ilişkileri incelemek için kullanılan bir tekniktir (Fan & Konold, 2010). Hotelling (1936) tarafından önerilen kanonik korelasyon analizinde bir dizi eşleştirilmiş değişken arasındaki korelasyonu maksimuma çıkaran vektör çiftleri bulunmaya çalışılır (Hardoon & Shawe-Taylor, 2011). Kanonik korelasyonu anlamının en kolay yolu çoklu regresyonu düşünmektir. Regresyonda denklemin bir tarafında birden fazla değişken, diğ er tarafında ise tek bir değişken bulunur. Kanonik korelasyonda denklemin her iki tarafında da birden fazla değişken olması dışında aynı şey olur. Her iki taraftaki değişken setleri, her bir taraf için, diğ er taraftaki tahmin edilen değerle en yüksek korelasyona sahip olan bir tahmin edilen değer üretmek üzere birleştirilir. Her iki taraftaki değişkenlerin birleşimi, bir taraftaki değişkenleri diğ er taraftaki değişkenlerle ilişkilendiren bir boyut olarak düşünülebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Kanonik korelasyon analizi diğ er istatistik yöntemlere göre daha az varsayıma dayanır. Ayrıca bağımlı değişkenler birden çok ise bu analizin kullanılabilir en güçlü ve en uygun yöntem olduğu söylenebilir (Hair ve diğ erleri, 1998; Marriot, 1952; Akt. Bayyurt, 2004). Ayrıca bu analiz, ölçme işlemine karışabilecek I. tip hatayı kontrol altına almaya

olanak tanıyarak (Stangor, 2010), gerçekte anlamlı olmayan ilişkilerin anlamlı kabul edilmesini olasılığını azaltmaktadır (Akt. İlhan ve diğerleri, 2013). Bu nedenle de birden fazla bağımlı ve bağımsız değişken ile çalışıldığında, bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelerken her bir bağımlı değişken için ayrı regresyon analizleri yapmak yerine, I. tip hata yapma olasılığını sınırlandıran kanonik korelasyon analizinin kullanılması önerilmektedir (Özer ve Altun, 2011). Bu nedenlerle bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için kanonik korelasyon analizi tercih edilmiştir.

Kanonik korelasyon analizi, çok değişkenli bir parametrik analiz olduğu için birtakım varsayımları karşılaması gerekmektedir. Ele alınan değişkenlerin normal dağılması, ölçüm hatalarının minimum düzeyde olması, değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmaması, örneklem büyüklüğünün değişken sayısının en az 5 katı olması gerekmektedir (Keskin & Özsoy, 2004). Analize geçmeden önce bu varsayımlar test edilmiştir. Bu doğrultuda verilerin çarpıklık değerlerinin -.033 ile -1.25 arasında, basıklık değerlerinin ise 2.27 ile .27 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler -3 ile +3 aralığında yer aldığı için veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Kalaycı, 2010). Çoklu doğrusal bağlantı için değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine bakılmış ve bu değerlerin .90'ın altında çıktığı görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca VIF (varyans artırıcı faktör), tolerans ve CI (koşul indeksi) değerlerine bakılmıştır. Çoklu bağlantı sorununun olmaması için VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerlerinin 0.1'den büyük (Hair ve diğerleri, 1998), CI değerlerinin 30'dan küçük (Büyüköztürk, 2006) olması gerekmektedir. Bu çalışmadaki VIF değerleri 1.99 ile 2.48, tolerans değerleri .40 ile .50, CI değerleri ise 1 ile 9.89 arasında çıktığı için çoklu bağlantının olmadığı söylenebilir.

Bu çalışmada kanonik korelasyon analizi kullanılarak isteklilik, bilgi ve nezaket değişkenlerinden oluşan denetim tutum veri seti ile işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma değişkenlerinden oluşan mesleki öğrenmeye ait veri seti arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Şekil 1'de veri setlerinin kanonik korelasyon analizine ait analitik şemaya yer verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma değişkenleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik model

Şekil 1'e göre X1, X2 ve X3 V1 bağımsız değişkenine ait kanonik yükleri; Y1, Y2, Y3 ve Y4 ise W1 bağımlı değişkenine ait kanonik yükleri gösterdiği görülmektedir. C1 ise V1 ve W1 kanonik değişkenleri arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları nasıldır?", ikinci alt problemi ise "Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmişti. Birinci alt probleme cevap vermek üzere öğretmenlerin "Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği" ne verdikleri yanıtlardan elde edilen değerler ve bu değer karşılık gelen düzeyler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	\bar{X}	Ss	Düzye
İsteklilik	2.79	.75	Orta
Bilgi	2.85	.68	Orta
Nezaket	2.78	1.17	Orta
Denetim tutum toplam	2.81	.97	Orta

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin denetime yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalaması 2.81, isteklilik alt boyutuna verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların aritmetik ortalaması 2.79, bilgi alt boyutuna verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların aritmetik ortalaması 2.85, nezaket alt boyutundan elde edilen puanların aritmetik ortalaması ise 2.78 çıkmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının genel olarak ve alt boyutlarda orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada ikinci alt problemi “Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulmak için öğretmenlerin “Mesleki Öğrenme Ölçeği” ne verdikleri yanıtlardan elde edilen değerler ve bu değer karşılık gelen düzeyler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	\bar{X}	Ss	Düzye
İşbirliği	4.18	.75	Yüksek
Yansıtma	4.11	.59	Yüksek
Uygulama	4.31	.60	Çok Yüksek
Bilgi Tabanına Ulaşma	3.96	.80	Yüksek
Mesleki gelişim toplam	4.13	.54	Yüksek

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının aritmetik ortalaması 4.13 çıkmıştır. Alt boyutlardaki aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ise işbirliği boyutu 4.18, yansıtma 4.11, uygulama 4.31 ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutu 3.96 olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının genel olarak yüksek, alt boyutlarda ise işbirliği, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutlarında yüksek, uygulama alt boyutunda ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada üçüncü alt problem “Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının açıklanmasında öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının rolü var mıdır?” şeklinde tasarlanmıştır. İlk olarak öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimlerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bu ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Denetime ve Alt Boyutlarına Yönelik Tutumları İle Mesleki Gelişim ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiler

	İşbirliği	Yansıtma	Uygulama	Bilgi Tabanına Ulaşma	Mesleki Gelişim
İsteklilik	.16**	.19**	.15*	.20**	.21**
Bilgi	.09	.10	.11	.19**	.14*
Nezaket	.17**	.14*	.10	.14*	.17**
Denetim Tutum	.14*	.15*	.13*	.20**	.19**

*0.05 düzeyinde anlamlıdır. **0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişim ($r=.19$) ve işbirliği ($r=.14$), yansıtma ($r=.15$), uygulama ($r=.13$), bilgi tabanına ulaşma ($r=.20$) alt boyutlarına yönelik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları ile denetime yönelik tutum alt boyutlarından isteklilik ($r=.21$), bilgi ($r=.14$) ve nezaket ($r=.17$) arasında düşük düzeyli ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra iki değişkenin alt boyutlarının çoğu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Ancak tabloda da görüldüğü üzere bilgi boyutu ile işbirliği, yansıtma ve uygulama alt boyutları arasında; nezaket alt boyutu ile uygulama alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Araştırma kapsamında isteklilik, bilgi ve nezaket değişkenlerinden oluşan denetim tutum veri seti ile işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma değişkenlerinden oluşan mesleki gelişim veri seti

arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla kanonik korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen kanonik fonksiyonlara ilişkin veriler aşağıda yer alan Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kanonik Fonksiyonlar

	Kanonik Korelasyon Değeri (rc)	rc ²	Özdeğer	Wilks İstatistiği	F	Serbestlik Derecesi	p
1	.223	.050	.052	.913	2.180	12	.011
2	.192	.037	.038	.961	1.910	6	.077
3	.052	.003	.003	.997			

Tablo 5 incelendiğinde, kanonik korelasyon analizi sonucunda üç tane kanonik fonksiyon hesaplandığı görülmektedir. Wilk's istatistiği aracılığı ile kanonik değişken çiftlerinin anlamlılıkları test edilmiştir. Değişken çiftlerine ait kanonik korelasyon sonuçları incelendiğinde bir numaralı değişken çiftinin anlamlı olduğu görülmektedir (Wilk's $\lambda = .913$, $F(12) = 2.180$, $p < .05$). Bu doğrultuda birinci fonksiyon esas alınmıştır. Birinci fonksiyona göre iki veri seti (denetime yönelik tutum ve mesleki gelişim) arasındaki ilişki .22 olarak bulunmuştur. İki veri setinin açıkladıkları ortak varyans ise .050 çıkmıştır. Kısacası denetime yönelik tutum ve mesleki gelişime ait veri setleri % 5 lik bir varyansı paylaşmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumları ve Mesleki Gelişim Düzeylerine Yönelik Standartlaştırılmış Kanonik Korelasyon Katsayıları ve Yük Değerleri

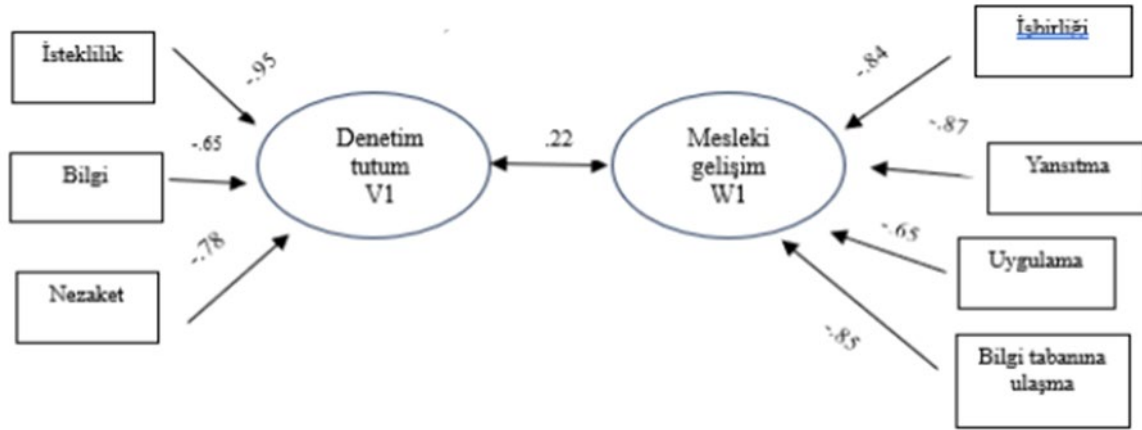
Değişken	rc	
	Korelasyon Katsayısı	Yük değeri
<i>Birinci set (Denetim tutum)</i>		
1. İsteklilik	-.87	-.95
2. Bilgi	.24	-.65
3. Nezaket	-.43	-.78
Açıklanan varyans	.645	
<i>İkinci set (Mesleki gelişim)</i>		
1. İşbirliği	-.42	-.84
2. Yansıtma	-.42	-.87
3. Uygulama	.08	-.64
4. Bilgi tabanına ulaşma	-.39	-.85
Açıklanan varyans	.648	

Tablo 6'da öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarına ve mesleki gelişim düzeylerine yönelik standartlaştırılmış kanonik korelasyon katsayıları ve yük değerleri yer almaktadır. Standartlaştırılmış kanonik korelasyon katsayıları her bir alt değişkenin ait olduğu kanonik değişkene olan katkısını vermektedir. Bu katsayılar, değişkende meydana gelen bir birimlik değişiminin, kanonik değişkende oluşturduğu standart sapma olarak ifade edilebilir. Sonuçlara göre V1 (denetime yönelik tutum) kanonik değişkeninin oluşmasında en yüksek katkının isteklilik (-.87) en düşük katkının ise bilgi (.24) değişkenine ait olduğu görülmektedir. W1 (mesleki gelişim) kanonik değişkeninin oluşmasında en yüksek katkının işbirliği (-.42) değişkeni, en az katkının ise uygulama (.08) değişkeni tarafından sağlandığı görülmektedir. Denetime yönelik tutum kanonik değişkeninin %65'inin alt değişkenleri tarafından açıklandığı; ikinci set kanonik değişkeni olan mesleki gelişimin oluşumunda alt değişkenlerinin katkısının gene %65 olarak bulunduğu görülmüştür.

Tablo 6'dan elde edilen iki kanonik değişken çiftine (V1 ve W1) ait doğrusal bileşenler aşağıdaki şekilde oluşmaktadır:

$$V1 = -.87 \times \text{İsteklilik} + .24 \times \text{Bilgi} - .43 \times \text{Nezaket}$$

$$W1 = -.42 \times \text{İşbirliği} - .42 \times \text{Yansıtma} + .08 \times \text{Uygulama} - .39 \times \text{Bilgi tabanına ulaşma}$$



Şekil 2. Araştırma değışkenleri arasındaki kanonik yükler ve korelasyon değıeri

Şekil 2’de denetime yönelik tutum ile mesleki gelişim alt değışkenlerinin kanonik yükleri ve iki değışken arasındaki korelasyon değıeri verilmiştir. Korelasyon değıerine bakıldığında, öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimlerine yönelik algıları arasında .22 lik bir ilişki görülmektedir. Kanonik yükler ise her bir veri setiyle ilgili değışkenlerin açıkladığı varyansa işaret etmektedir. Sherry ve Henson, (2005) değışkenin o veri setinin bir parçası olarak sayılabilmesi için kanonik yük değıerinin .45’ten büyük olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumda isteklilik (-.95), bilgi (-.65) ve nezaket (-.78) değışkenlerinin birinci setin bir parçası sayıldığı söylenebilir. İşbirliğı (-.84), yansıtma (-.87), uygulama (-.65) ve bilgi tabanına ulaşma (-.85) değışkenlerinin ise ikinci veri setinin bir parçası olarak sayılmaktadır. Yük değıerlerinin işaretlerine bakıldığında ise iki sette de tüm alt değışkenlerin negatif işarete sahip olduğu görülmektedir. Buradan değışkenlerin aynı yönde ilişki gösterdikleri söylenebilir. Yani bir değışkendeki azalma diğçerinde de azalmaya yol açacaktır.

Tablo 7. Kanonik Değışkenlerine Ait Çapraz Yükler

Değışken	Yük değıeri
Set 1 (Denetim tutum)	
İsteklilik	Mesleki gelişim değışken seti (W1 kanonik değışkeni)
Bilgi	-.21
Nezaket	-.15
Açıklanan varyans	-.17
	.032
Set 2 (Mesleki gelişim)	
İşbirliğı	Denetim tutum değışken seti (V1 kanonik değışkeni)
Yansıtma	-.19
Uygulama	-.20
Bilgi tabanına ulaşma	-.14
Açıklanan varyans	-.19
	.032

Araştırmada son olarak denetime yönelik tutum ile mesleki gelişim değışkenlerine ilişkin çapraz yük değıerlerine bakılmıştır. Tablo 7’ye göre, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının açıklanmasında öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının rolü incelendiğinde, sırasıyla isteklilik (-.21), nezaket (-.17) ve bilgi (-.15) boyutlarının etkisi olduğu; öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki gelişimlerinin rolünde ise sırasıyla yansıtma (-.20), işbirliğı ve bilgi tabanına ulaşma (-.19) ve uygulamanın (-.14) olduğu görülmektedir. Değışken setlerinin birbirini açıklama oranına bakıldığında ise her bir değışken setinin bir diğçerini açıklama oranı %3 olarak bulunmuştur. Yani mesleki gelişim değışken setinin denetime yönelik tutumları açıklama oranı %3; denetim tutum değışken setinin de mesleki gelişimi açıklama oranı %3 çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Ege Bölgesi'nde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak öğretmenlerin denetime yönelik tutumları incelenmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenler denetime yönelik istekli olma durumları, denetimin onları ve okullarını her anlamda geliştirdiği, denetim sırasında kendilerine saygılı olunduğuna yönelik orta düzeyde görüş belirtmişlerdir. Tutumların bireyin davranışlarına yönelik fikir verdiği düşünüldüğünde öğretmenlerin tutumları denetim sürecinin işleyişi hakkında açıklayıcı olabilir (Uğurlu & Usta, 2016). Bu noktada öğretmenlerin denetim sürecinden memnuniyetlerinin yeterli olmadığı söylenebilir. Bu durum "değişim yorgunluğu" ile açıklanabilir. Değişim yorgunluğu, Bernerth ve diğerleri (2011) tarafından "*çok fazla değişimin gerçekleştiğine dair algı*" olarak tanımlanmıştır. Değişim yorgunluğu yaşayan çalışanlar, yapılan değişimleri benimsemediklerini düşündüren eğilim ve davranışlar gösterebilir. Hatta değişimin hedeflerine aykırı bir tutum sergileyebilir ve isyan edebilirler (de Vries & de Vries, 2023). Türkiye'de denetim sisteminde çok sık yapılan değişiklikler karşısında değişim yorgunluğu yaşayan öğretmenlerin denetime yönelik olumlu tutumları engellenmiş olabilir. Oysa öğretmenlerin denetime yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları mesleki gelişimleri ve denetim sürecinin etkililiği açısından son derece önemlidir. Olumlu tutumlar, öğretmenlerin denetmenlerden aldıkları dönütleri özümsemelerinde ve yeterliliklerini geliştirmelerinde motivasyon aracı olabilir (Hartanto ve diğerleri, 2022). Bu araştırmadaki sonuçlara benzer bir biçimde Türkiye'de öğretmenlerin denetim sürecine yönelik tutumlarının orta düzeyde çıktığı çalışmalar (Sevim & Kaya, 2023; Yüksel Başar & Gündüz, 2023) mevcuttur. Kurka ve Berhanu (2019) öğretmenlerin okul temelli öğretim denetimi konusunda olumsuz tutuma sahip olduklarını ve bu denetimin işlevinden memnun olmadıklarını raporlamışlardır. Çalışmalarında, öğretmenlerin okullarındaki denetime yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyen faktörleri denetmenlerin uygunsuz yaklaşımları; etkili denetimi gerçekleştirmek için denetmenlerin temel beceri ve bilgi eksikliği; öğretmenlerin okul temelli denetimin önemi ve yararlılığı konusunda farkındalık eksikliği; öğretmenler ve denetmenler arasında düşük güven vb. olarak bulmuşlardır. Türkiye'de alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin var olan denetim sürecine yönelik olumsuz algılarını içeren pek çok çalışma bulunmaktadır (Altınok ve diğerleri, 2020; Bülbül ve diğerleri, 2013; Görgülü & Küçükali, 2023; Köybaşı ve diğerleri, 2017).

Araştırmada bir diğer sonucuna göre, öğretmenler mesleki gelişimlerini yüksek düzeyde algılamaktadır. Benzer şekilde Karasu ve diğerleri (2023) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenmenin geneli ve tüm alt boyutlarında kendilerini iyi düzeyde algıladıklarını bulmuşlardır. Alagöz Hamzaj (2022) da öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin oldukça yüksek çıktığını belirtmiştir. Uçar (2022) öğretmenlerin algılarının iş birliği ve uygulama boyutunda tamamen katılıyorum düzeyinde, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma boyutunda katılıyorum düzeyinde olduğunu rapor etmiştir. Kaçan (2004) çalışmasında sınıf öğretmenleri mesleki gelişim konusunda bilinçli olup bu yönde çaba harcadıklarını belirtmektedir. Eroğlu ve Özbek (2020) etkili öğretmenlerin güncelleme, işbirliği, paylaşım, yansıtma ve deneyimleme etkinliklerini daha sık deneyimlediklerini bulmuşlardır. Çalışmamızda da, öğretmenler işbirliği, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma boyutlarındaki ifadeleri yüksek, uygulama alt boyutundaki ifadeleri çok yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini bildirmişlerdir. İşbirliği içinde öğrenme, yansıtma, bireyselleştirilmiş geribildirim ve uygulama deneyimlerini içeren mesleki gelişim stratejileri öğretmen yeterliliğini artırmakta ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Timperley, 2011). Çalışmamızın bulgularından hareketle öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle aktif olarak ilgilendiklerini ve sürekli öğrenmenin öneminin farkında oldukları söylenebilir. Eğitimin kalitesini artırmak amacıyla öğretmenlerin bilgi ve becerilerini daha da artırmaya yönelik mesleki gelişim çabalarının kabul edilmesi ve desteklenmesi önemlidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının yüksek olması öğretmenlerin öğretimsel olarak daha etkili uygulamalar sergilemeleri, öğrencilerin akademik başarılarında artış gibi bireysel çıktıların yanı sıra olumlu bir okul kültürünün oluşmasına da katkı sağlayabilir. King (2016) öğretmen mesleki öğreniminin, okulun iyileştirilmesi için öğretmenin değişime katılımını kolaylaştırmanın güçlü bir yolu olarak görülebildiğini ancak bunun uzun vadede sürdürülmesinin de çok önemli olduğunu

vurgulamaktadır. Öğretmenlerin öğrenmesini geliştirmek için yüksek kalitede mesleki gelişim sağlamaya odaklanılmış olsa da öğretmenlerin zaman içinde yeni uygulamalara katılmaları ve bunları sürdürmeleri için nasıl destekleneceği ve öğretmenlerin mesleki öğrenimi ve öğrenme süreçlerinin nasıl anlaşılacağıının net olmadığını belirtmektedir.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişim algıları arasında düşük de olsa anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tesfaw ve Hofman (2014) çalışmalarında öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişim algıları arasında orta düzeyde (.36) bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmamızın bu bulgusundan hareketle öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları olumlu yönde arttıkça mesleki gelişimlerine yönelik kendilerini daha iyi algılayacakları söylenebilir. Nitekim denetim ile öğretmenlerin mesleki açıdan daha yeterli olmaları, kendilerine uygun yöntem ve teknikleri keşfedebilmeleri için gerekli kaynakların sağlanması ve bakış açılarının geliştirilmesi amaçlanır (Aydın, 1993). Araştırmada, denetime yönelik tutumların alt boyutlarından bazıları ile mesleki gelişim alt boyutlarından bazıları arasında anlamlı ilişkiler çıkmadığı görülmüştür. İki veri seti arasındaki ilişkiyi maksimuma çıkaracak şekilde hesaplanan birinci kanonik fonksiyonda denetime yönelik tutum ve mesleki gelişim veri setlerinin yaklaşık %5'lik bir varyans paylaştıkları görülmüştür. Ayrıca mesleki gelişimin denetime yönelik tutumları açıklama oranı %3; denetime yönelik tutumların da mesleki gelişimi açıklama oranı %3 çıkmıştır. Bu oranların düşük olması iki değişken arasındaki zayıf bir ilişkiye işaret etmektedir. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimlerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin düşüklüğü; denetimin amaç, işlev ve rollerinin tam anlamıyla gerçekleşmemesinden kaynaklanabilir. Okullardaki denetim süreci öğretmenler tarafından, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek yerine kontrol odaklı ve sadece performansa dayalı olarak algılanıyorsa öğretmenler denetimin mesleki gelişimlerine etkisini düşük algılamış olabilirler. Koçak ve Memişoğlu (2020) çalışmalarında öğretmenlerin denetimi ağırlıklı olarak bir kontrol aracı olarak gördükleri; öğretmenlerin büyük bir kısmının müdürün yaptığı denetimin mesleki gelişimlerine hiçbir katkısının olmadığı yönünde görüş bildirdiklerini belirtmişlerdir. Yazıcı ve Uğurlu (2021) ise denetim süresinin azlığı, denetimin kontrol ve hata bulmaya yönelik ve formaliteden yapılması gibi nedenlerden dolayı mesleki gelişime katkı sağlamadığı yönünde bulgular rapor etmişlerdir.

Smylie'ye (2014), göre son yıllarda yeniden yapılandırılan öğretmen değerlendirme sistemlerinin amacı öğretmenin öğretim uygulamalarını iyileştirmektir. Ancak öğretmen değerlendirme ile mesleki gelişim arasında sorunlu bir ilişki vardır. Öğretmenlerin değerlendirme süreci, öğretmenlere denetim sürecinde ve bu süreçten bağımsız olarak öğrenme ve uygulamalarını geliştirme fırsatları ve mesleki gelişim için gerekli olanakları yeterince sağlayamamaktadır. Öğretmen değerlendirme sistemlerini yöneten politikalar, mesleki gelişim için yalnızca belirsiz ve zayıf hükümler koyma eğilimindedir ve bu fırsatların, uygulamanın iyileştirilmesinde yüksek kalitede ve değerde olmasını sağlamada başarısız olurlar. Eğer devletler öğretmen değerlendirme sistemlerinin etkililiğini geliştirmek istiyorsa, tüm öğretmenlere yüksek kalitede mesleki gelişim sağlanmasını bu sistemlerin temel unsuru haline getirmelidirler. Değerlendirmenin önemli bir tamamlayıcısı olarak mesleki gelişime daha fazla önem verilmediği takdirde, yakın zamanda geliştirilen öğretmen değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin uygulamalarını iyileştirme konusunda muhtemelen başarısız olacaktır (Smylie, 2014). Bu noktada, çalışmamızda her ne kadar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları olumlu çıksa da gerek denetime yönelik tutumlarının orta düzeyde oluşu, gerekse ikisinin arasında düşük bir ilişki çıkmasından dolayı politika yapımcılar tarafında denetimin bir tamamlayıcısı olarak mesleki gelişime daha fazla önem verilmesi önerilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, öğretmenlerin denetime yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamak amacıyla denetimin korku ve baskı unsuru olarak algılanmasının önlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin sürece daha olumlu yaklaşımları adına denetim süreci hakkında eğitimler verilmeli, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı yönünde ikna edici çalışmalar yapılmalıdır. Goe ve diğçerleri (2012), denetimin öğretmenlerin gelişmesine yardımcı olacak bir araç olduğunu ancak okul liderlerinin, öğretmenleri mesleki gelişime doğru yönlendirmek için

değerlendirme sonuçlarının nasıl kullanılacağı konusunda genellikle eğitimden yoksun olduğunu belirtmiştir. Bu noktada okul müdürlerine de gerekli eğitimlerin verilmesi önemlidir. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasındaki ilişkinin düşük çıkmasından hareketle, bu ilişkide başka aracı değişkenlerin rol oynadığı söylenebilir. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda denetime yönelik tutumlar ile mesleki gelişim arasındaki farklı aracı değişkenler dahil edilebilir. Bu bulgu ayrıca, araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerinin öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmesinden kaynaklı olabilir. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Araştırmaya mesleki gelişimin belirlenmesi kısmında yöneticiler, veliler dahil edilebilir.

Yazarların Beyanı

Beyan: Bu çalışmanın bir bölümü 21-23 Aralık 2023 tarihlerinde IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Birinci yazar giriş, yöntem ve tartışma bölümleri ile makalenin genelini düzenlemiştir. İkinci ve üçüncü yazarlar verilerin analizi ve bulguları düzenlemiş, veri toplama sürecini yürütmüşlerdir.

Etik Kurul Kararı: Çalışmanın etik kurul izni Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 6/11/2023 tarih ve 68282350/2023/22 sayılı izni ile yapılmıştır.

Çatışma beyanı: Yazarlar arasında ve yazarlar ile herhangi bir kişi ya da kurum arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu çalışmaya veri toplama sürecinde destek olan tüm öğretmenlere teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.924470>
- Alagöz Hamzaj, Y. (2022). *Öğretmenlere yönelik mesleki öğrenme modeli geliştirilmesi ve modelin eğitimde oyunlaştırma konusunda uygulanması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Altınok, V., Tezel, M., & Güngör, S. S. (2020). Okullarda denetimin gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 225-253. <https://doi.org/10.17152/gefad.649743>
- Altınova, H. A., & Gündüz, Y. (2021). *Okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi*. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU) Tam Metin Bildiri Kitabı. Pegem Akademi, 283-294. https://ipcedu.org/dosyalar/files/2021TamMetin/IPCEDU2021%20%202014_12_comp.pdf
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Pegem Yayınları.
- Bayyurt, N. (2004). *İşletme performansı değerlendirmesinde kanonik korelasyon analizi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi
- Bernerth, J. B., Walker, H. J., & Harris, S. G. (2011). Change fatigue: Development and initial validation of a new measure. *Work & Stress*, 25(4), 321-337. <https://doi.org/10.1080/02678373.2011.634280>
- Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes*, 2, 21-50. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_2
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bülbül, T., Özdem, G., Tunç, B., & İnandı, Y. (2013). Okul temelli değerlendirme algısı: Öğretmen görüşlerine dayalı betimsel bir analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2105-2124.
- Büyükoztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Clark, R. (2007). Convenience sample. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 1-2. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosc131.pub2>

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- de Vries, M. S., & de Vries, M. S. (2023). Repetitive reorganizations, uncertainty and change fatigue. *Public Money & Management*, 43(2), 126-135. <https://doi.org/10.1080/09540962.2021.1905258>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.142>
- Fan, X., & Konold, T. R. (2010). Canonical correlation analysis. In G.R. Hancock and R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 29-40). Routledge.
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., et al. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>
- Fujiono, F., Hanayanti, C., Suwarna, A., Rais, R., & Ridani, A. (2023). Developing teacher professionalism through academic supervision activities of school principle. *Journal on Education*, 5(4), 14881- 14885. <https://doi.org/10.31004/joe.v5i4.2562>
- Glickman, C., Gordon, S., & Gordon, R. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım* (9. Baskı) (B. Aksu & E. Ağaoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Goe, L., Biggers, K., & Croft, A. (2012). *Linking teacher evaluation to professional development: focusing on improving teaching and learning*. Research & Policy Brief. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gore, J. M., Miller, A., Fray, L., Harris, J., & Prieto, E. (2021). Improving student achievement through professional development: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103297. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103297>
- Görgülu, D., & Küçükali, R. (2023). Türkiye'deki denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 514-538. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1273899>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. ř. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Hair, J. F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall.
- Hardoon, D. R., & Shawe-Taylor, J. (2011). Sparse canonical correlation analysis. *Machine Learning*, 83, 331-353.
- Hartanto, C. F. B., Wibowo, A. M., & Miftah, M. (2022). Teacher perceptions, responses, and attitudes towards learning supervision. *Formosa Journal of Science and Technology*, 1(8), 1233-1244. <https://doi.org/10.55927/fjst.v1i8.2280>
- Hotelling, H. (1936). Relations between two sets of variates. *Biometrika*, 283(4), 321-377.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>
- İlhan, M., Çetin, B., Sünkür, M. Ö., & Yılmaz, F. (2013). Ders çalışma becerileri ile akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 123-146.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-66.
- Kalaycı, ř. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım A.ř.
- Karasu, G., Işık, M., Karabulut, A., & Özşahin, P. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin belirlenmesi. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 156-170.
- Keskin, S., & Özsoy, A. N. (2004). Kanonik korelasyon analiz ve bir uygulaması. *Tarım Bilimleri Dergisi*, 10(1), 67-71.
- Kızılkanaat, A. (2011). *İlköğretim okullarında yapılan denetim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine katkısı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20(4), 574-594. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161661>
- Koçak, S., & Memişoğlu, S. P. (2020). Okul müdürlerinin denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,

28(2), 806-819. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697229>

- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Bakır, A. A., & Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 327-344. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11176>
- Kurka, A., & Berhanu, E. (2019). Attitude of teachers towards school-based instructional supervision at secondary schools of Wolaita Zone. *Research on Humanities and Social Sciences*, 9(15), 35-54. <https://doi.org/10.7176/RHSS>
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişliği Yönetmeliği. (2022). *Resmî Gazete* (31765 ,1Mart 2022).
- Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. (2022). *Resmî Gazete* (31775, 11 Mart 2022).
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2016). *Resmî Gazete* (29655, 16 Mart 2016).
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. (2023). *Resmî Gazete* (32160, 11 Nisan 2023).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Mesleki gelişim faaliyetleri*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7>
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2016). *Resmî Gazete* (6764, 9 Aralık 2016).
- O'Reilly, V., McMahon, M., & Parker, P. (2020). Career development: Profession or not? *Australian Journal of Career Development*, 29(2), 79–86. <https://doi.org/10.1177/1038416219898548>
- Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022). *Resmî Gazete* (31750, 14 Şubat 2022).
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özer, A., & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Sevim, H. İ., & Kaya, A. (2023). Okullarda denetim sürecine ilişkin öğretmen tutumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 1285-1304. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1127743>
- Sherry, A., & Henson, R. K. (2005). Conducting and interpreting canonical correlation analysis in personality research: A user-friendly primer. *Journal of Personality Assessment*, 84(1), 37-48. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8401_09
- Simkus, J. (2023). Convenience sampling: Definition, method and examples. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/convenience-sampling.html>
- Smylie, M. A. (2014). Teacher evaluation and the problem of professional development. *Mid-Western Educational Researcher*, 26(2), 97-111.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th Edition). Routledge.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim, strateji ve teknikler* (Çev. A. Ünal). Anı Yayıncılık.
- Şanda, P. (2021). Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Akademi Dergisi*, 1(1), 64-83. <https://zenodo.org/record/6480982#.YmUpm9pByUk>
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L., S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Pearson.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler*. PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar, ilkeleri yöntemler*. Pegem Akademi Yayınevi.
- TEDMEM. (2023a). *2022 Eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi:9). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2023b). *Yeni bir eğitim anlayışı şart* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi:9). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tesfaw, T. A., & Hofman, R. H. (2014). Relationship between instructional supervision and professional development. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13(1), 82-99.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Mc Graw Hill.
- Topçu, İ., Uğurlu, C.T., & Köybaşı Şemin, F. (2021). Öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin bir olgubilim çalışması, *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi(e-upad)*, 1(3), 1-16. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.45>
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Türkçe sözlük*. <https://www.sozluk.gov.tr/>
- Tyagi, R. S. (2010). School-based instructional supervision and the effective professional development of teachers. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(1), 111-125. <https://doi.org/10.1080/03057920902909485>
- Uçar, H. (2022). Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.55150/apjec.955593>

- Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2016). Eğitimde denetim tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 137-159. <https://doi.org/10.17556/jef.28260>
- Ünal, A., & Gülmez, D. (2021). Eğitimde denetim. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Eds.), *Eğitim yönetimi içinde* (s. 697-724). Pegem Akademi.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). What helps students learn? Educational leadership. *Educational Leadership*, 50(4), 74-79.
- Yazıcı, S., & Uğurlu, C. T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve denetim uygulamalarıyla mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 297-318.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Yüksel Başar, A., & Gündüz, Y. (2023). Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1259-1284. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1130314>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the fundamental goals of education today is to cultivate students who can adapt to the rapidly evolving global world and possess the competence to cope with challenging conditions. Providing students with these competencies requires qualified teachers who can adapt to this dynamic process, both students and teachers alike. One of the frequently addressed topics in research related to teacher quality is teachers' professional development or learning. Professional development or learning is considered one of the factors determining teacher quality (Gümüş et al., 2018). At the core of teachers' professional development lies an understanding of how teachers learn, how they learn to learn, and how they apply their knowledge in practice to support student development (Avalos, 2011). It can be argued that teachers' professional development plays a critical role in achieving the educational goals of the school. Assessing the extent to which educational goals are achieved is crucial for anticipating and planning the changes that educational activities require. One way to identify these changes is through supervision in education. Educational supervision involves organizing educational activities in terms of content and efficiency to contribute to development (Koçak & Memişoğlu, 2020). Today, supervision is defined as a dynamic, bias-free, and continuous process that encourages teachers to collaborate to sustain reflective practices aimed at enhancing teaching and learning (Sullivan & Glanz, 2015). One of the purposes of supervision is to facilitate teachers' professional development. This research aims to examine the relationship between teachers' attitudes towards supervision and their professional development.

Method

A relational scanning model was utilized in the research. The study was conducted with 289 teachers serving in primary, middle, and high schools in the Aegean Region of Turkey during the 2022/2023 academic year. To determine the teachers' levels of professional development, the "Teacher Professional Learning Scale" developed by Gümüş et al. (2018) was used. The scale has four dimensions: collaboration, reflection, experimentation, and reaching out to the knowledge base. To assess teachers' attitudes towards supervision, the "Supervision Attitude Scale" developed by Uğurlu and Usta (2016) was used. The scale comprises three sub-dimensions: knowledge, kindness, and eagerness. Data analysis was conducted using descriptive statistics and canonical correlation analysis. Canonical correlation analysis was used to examine the relationships between the eagerness, knowledge, and kindness variables of the attitude towards the supervision dataset and the collaboration, reflection, experimentation, and reaching out to the knowledge base variables of the professional development dataset. Canonical correlation analysis is a technique used to examine multivariate relationships between two groups of structures/variables, each consisting of two or more variables (Fan & Konold, 2010).

Results

It was observed that teachers' attitudes towards supervision were moderate both overall and in sub-dimensions. Overall, teachers' perceptions of their professional development were generally positive. This is evidenced by the high ratings given to the sub-dimensions of collaboration, reflection, and reaching out to the knowledge base. The sub-dimension of experimentation was rated particularly highly. Pearson correlation analysis indicated that there were positive and low-level significant relationships between most of the sub-dimensions of the two variables; however, some did not show significant relationships. As a result of canonical correlation analysis, it was seen that three canonical functions were calculated. The significance of canonical variable pairs was tested using Wilk's statistic. Upon examination of the canonical correlation results for the canonical variable pairs, it was observed that the first variable pair was significant. Accordingly, the first function was considered. According to the first function, the relationship between the two data sets (attitudes towards supervision and professional development) was found as .22. The two data sets shared a variance of 5%. When examining the standardized canonical correlation coefficients and loadings, it was found that 65% of the attitude towards supervision canonical variable was explained by its sub-variables, and the contribution of sub-variables in forming the professional development canonical variable, which is the second set, was also found as 65%. Looking at the cross-loadings to see the proportion of explaining each other's variable sets, the

proportion of each variable set explaining the other was found as 3%. That is, the proportion of the professional development variable set explaining the attitudes towards supervision was 3%; similarly, the proportion of the attitudes towards the supervision variable set explaining the professional development was also 3%.

Conclusion

The results indicate that teachers' attitudes towards supervision are generally moderate. Teachers have expressed a moderate level of eagerness towards supervision, believing that supervision enhances them and their schools in all aspects, and that they are treated respectfully during supervision. At this point, it can be pointed out that teachers' satisfaction with the supervision process is not sufficient. According to another research finding, teachers perceive their professional development at a high level. Based on the findings of this study, it can be stated that teachers are actively engaged in their professional development and are aware of the importance of continuous learning. It is important to recognize and support efforts for professional development aimed at further enhancing teachers' knowledge and skills to improve the quality of education.

Although there is a low but significant relationship between teachers' attitudes towards supervision and their perceptions of professional development, the low level of relationship between the two variables may stem from the incomplete realization of the purpose, function, and roles of supervision. If the supervision process in schools is perceived by teachers as control-oriented and solely performance-based rather than supportive of teachers' professional development, teachers may perceive the impact of supervision on their professional development to be low.

Eğitim Örgütlerinde Değişim Yorgunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Umut ÇELİKER¹, Ahmet Faruk LEVENT²

Öz: Bu çalışmada, eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu resmi ortaokullarda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Veriler yüz yüze görüşme yoluyla yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcı öğretmenler, değişim yorgunluğunu eğitim sisteminde çok fazla değişiklik yapılmasına bağlı bir etki olarak tanımlamıştır. Katılımcılara göre değişim yorgunluğu öğretmenler üzerinde motivasyonda azalmaya, performansta düşmeye ve stres düzeyinde artışa neden olmaktadır. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler, değişim yorgunluğunun öğrenciler üzerinde akademik başarılarının düşmesine, veliler üzerinde uyum sağlamakta güven kaybına ve öğretme-öğrenme sürecinde verimin azalması gibi olumsuz etkilere yol açtığını belirtmiştir. Katılımcılar; değişim yorgunluğu ile başa çıkmada öğretmenlerin geleceğe yönelik iyimser düşüncelerini, okul yöneticilerinin bilgilendirici açıklamalar yaparak öğretmenlere rehberlik etmelerini, politika yapıcıların karar vermeden önce paydaşların fikirlerini almalarını ve değişimi zamana yaymalarını önermiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Örgütleri, Değişim Yorgunluğu, Öğretmenler

Teachers' Opinions on Change Fatigue in Educational Organizations

Abstract: This research aimed to examine teachers' opinions regarding change fatigue in educational organizations. The study group of this research, which was conducted with phenomenology design, one of the qualitative research methods, consisted of teachers working in public secondary schools. Data were collected through face-to-face interviews using semi-structured interview forms. Content analysis method was used to analyze the data obtained. According to the findings of the study, participant teachers defined change fatigue as an effect of too many changes in the education system. According to the participants, change fatigue causes a decrease in motivation, a decrease in performance and an increase in stress level. In addition, the participant teachers stated that change fatigue causes negative effects on students such as decreased academic achievement, loss of confidence in adapting to parents, and decreased efficiency in the teaching-learning process. Participants suggested that teachers should think optimistically about the future, school administrators should guide teachers by making informative explanations, policy makers should take the opinions of stakeholders before making decisions and spread the change over time.

Keywords: Educational Organizations, Change Fatigue, Teachers

Geliş Tarihi: 16.04.2024

Kabul Tarihi: 30.06.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, e-posta: umutceliker57@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1687-6656>

² Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: faruk.levent@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3429-6666>

Atıf için/ To cite:

Çeliker, U., & Levent, A. F. Eğitim Örgütlerinde Değişim Yorgunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 537-551. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383770>

Bireyler, örgütler ve toplumlar sürekli bir değişim içindedir ve 21. yüzyılda örgütsel yenileşme kaçınılmaz bir olgudur. Teknolojik gelişmelerin hızı örgütlerde de değişimi büyük ölçüde gerekli kılmaktadır (Güçlü & Şehitoğlu, 2006). Değişimin gerekliliği karşısında hissedilen baskı ile örgütler, farkında olarak veya olmayarak değişim için çaba göstermektedir (Tunçer, 2011). Hayatın her alanında gerçekleşen hızlı değişimler eğitim sistemlerinin de bu değişimlere bağlı olarak kendilerini sürekli yenileme ihtiyacı hissetmelerine neden olmaktadır (Limon, Dilekçi & Sipahioğlu, 2021). Eğitimin toplumsal gelişimin odağında bulunması, teknoloji ve bilimde hızlı değişim yaşanması eğitim sistemlerinde de değişime yol açmaktadır (Turan & Akçay, 2023). Eğitim örgütleri, bireyin ve toplumun sürekli değişen ihtiyaç ve beklentilerine etkili bir şekilde cevap verebilmek için değişim gerçekleştirmek durumundadır (Levent, 2016a).

İçinde bulunduğumuz çağda eğitim örgütleri, değişimleri algılamada ve değişim ile başa çıkmada yönetim ve teknoloji alanlarında oluşan değişiklikler yok saymalarını gerektiğini kabul etmelidir (Altan, 2018). Değişimi gereklilik olarak gören okullar, eğitimde kaliteyi sağlayabilmek için yeni programlar denemekte, stratejik bir plan ve uygulama dahilinde pek çok insanı değişime dahil etmekte ve bu programları sürekli değerlendirerek güncellemeler yapmaktadır (Çolakoğlu, 2005). Eğitim örgütlerinin ana unsuru insan olduğundan, bu örgütlerdeki değişimlerden örgüt çalışanlarının olumlu veya olumsuz açıdan etkilenmesi beklenen bir durumdur (Levent, 2016b). Örgütlerde gerçekleşen değişimlerin çalışanlarda oluşturduğu etkilerden biri de değişim yorgunluğudur (Camilleri ve diğerleri, 2019).

Değişim yorgunluğu, *“çalışanların örgütteki değişimlerin gerçekleşme sıklığının fazla olduğunu, değişim sürecinin bitmeyeceğini, değişimlerin olumlu sonuç üretmeyeceğini, kendilerinin değişime dahil olmalarının anlamlı olmayacağını düşünmeleri ve tüm bunların sonucunda stres, bıkkınlık ve tükenmişlik hissetmeleri”* olarak açıklanmaktadır (Ekingen & Yıldız, 2021). Bu kavram sık yapılan değişimlere karşı verilen bir tepki olup kişiler üzerinde değişimin olumsuz etkilerinin görülmesi anlamına gelmektedir (Arık ve diğerleri, 2022). Bu olumsuz etkilerin önlenmesi için değişim yorgunluğunu ortaya çıkaran etmenlerin bilinmesi gereklidir. Değişim yorgunluğu değişimlerin sayısı ile doğrudan ilişkili olmakla birlikte değişim yorgunluğunun değişim etkenleri ile de dolaylı olarak ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Bernerth ve diğerleri, 2015).

Değişime uyum sağlamak, devamlı biçimde değişim gösteren bir çevrede bulunan örgütlerin 21. yüzyıldaki en temel sorunlarından biridir (Tunçer, 2013). Bununla birlikte iktidar veya yetkililerin gerçekleştirdikleri sık değişiklikler değişime uyum sağlanmayı güçleştirmektedir (Ekingen & Yıldız, 2021). Örgütlerdeki sık değişiklikler; stres, bitkinlik ve tükenmişliğe neden olabilmektedir (McMillan & Perron, 2020). Levent ve Demirbilek (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınav sistemindeki değişikliklere yönelik olarak yeterli bilgilendirmenin yapılmaması, karmaşıklığın söz konusu olması, motivasyonun düşmesi, belirsizliğin oluşması, uygulama sürecine yönelik problemler, değişikliği takip edememe, veli ve öğrenci karşısında zor durumda kalma, öğrencileri güdüleyememe, zaman ve emek israfı gibi pek çok güçlüğün yaşandığı ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanı'nun sürekli değişmesi, yetkili kişilerin yeni sistem oluşturma çabaları değişimin sık deneyimlenmesine ve sürecin sağlıklı yürütülememesine yol açmaktadır (Turan & Akçay, 2023). Şahin (2021) de araştırmasında eğitim sistemi içerisinde gerçekleştirilen değişimlerin sonuçlarının kapsamlı olarak ele alınmadan yeni bir değişikliğe gidilmesinin olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir.

Değişim yorgunluğu, alanyazındaki birçok çalışmada değişim direnci ile benzer bir kavram olarak ele alınmıştır (McMillan & Perron, 2013). Buna karşı değişim yorgunluğu, değişime direnç ve değişime ilişkin sinizmden daha pasif bir yapıya sahiptir ve bu durum değişim yorgunluğunun fark edilememesine neden olabilmektedir (Limon, 2020). Değişim yorgunluğunun fark edilememesi ise değişimin olumsuz sonuçlarının artmasına yol açabilir. Çiftçi Kırac ve Uyar (2023), değişim yorgunluğunun bireysel düzeyin yanı sıra örgütsel düzeyde de çeşitli etkiler oluşturabilen bir kavram olduğunu bildirmektedir. Değişim yorgunluğunun hem örgüt hem de bireyler üzerindeki olumsuz etkilerinin önlenmesi; verimlilik, işe devamlılık, olumlu örgüt iklimi ve çalışan performansı açısından önemli görülmektedir.

Alanyazında değişim yorgunluğu konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında; değişim yorgunluğu ile değişime direnç (Turan & Akçay, 2023), iş motivasyonu (Arık ve diğerleri, 2022), teknostres ve örgütsel

bağlılık (Çiftçi Kırac & Uyar, 2023), iş doyumu (Limon ve diğerleri, 2021), tükenmişlik, işten ayrılma niyeti ve örgütsel bağlılık (Sarigül, 2022), iş stresi ve yaratıcılığı (Kırvaç, 2023), dayanıklılık ve iş tatmini (Brown ve diğerleri, 2018), değişim sinizmi (Ouedraogo & Ouakouak, 2021) kavramları arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar daha çok sağlık sektöründe yürütülmüş olup, değişim yorgunluğunu eğitim örgütlerinde inceleyen çalışmaların sayısı sınırlı kalmıştır. Ulusal alanyazında eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, değişim yorgunluğu ile moral yitimi ve iş performansı arasındaki ilişki (Limon, 2019), acil uzaktan öğretim sürecinin sonrasında öğretmen adaylarındaki değişim yorgunluğu (Mıhçı, 2023) ve öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri demografik faktörler açısından ele alındığı belirlenmiştir (Limon & Nartgün, 2020; Şahin, 2021). Bununla birlikte öğretmenlerin değişim yorgunluğuna ilişkin görüşlerinin incelendiği nitel bir araştırmanın başta politika yapıcılara ve okul yöneticilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin değişim yorgunluğuna ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan sorular şu şekildedir:

1. Öğretmenler için değişim yorgunluğu ne anlama gelmektedir?
2. Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğunun nedenleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğunun sonuçları nelerdir?
4. Öğretmenler, eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu ile başa çıkmada neler önermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yapılmıştır. Olgubilim çalışmalarında farkında olunan fakat derinlemesine bilinmeyen durumlara odaklanılmaktadır (Tekindal & Uğuz Arsu, 2020). Bu çalışmada da eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışıldığından olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, sosyal bilimlerde sık kullanılan bir yöntem olup (Koç Başaran, 2017), araştırmacıların kolay ulaşabildiği katılımcılar üzerinden araştırma yürütülmektedir (Yıldız, 2017). Katılımcılar; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesinde, ortaokullarda görev yapan 10'u kadın, 7'si erkek olmak üzere 17 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	10	58.8
Erkek	7	41.2
Branş		
Matematik	4	23.5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5	29.5
Fen Bilgisi	2	11.7
Türkçe	4	23.5
İngilizce	1	5.9
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	1	5.9
Mesleki Kıdem		
6-10 yıl	6	35.3
11-15 yıl	5	29.5
21-25 yıl	3	17.6
26 yıl +	3	17.6
Toplam	17	100

Tablo 1’de katılımcıların 10’unun (%58.8) kadın, 7’sinin (%41.2) erkek; 4’ünün (%23.5) Matematik, 5’inin (%29.5) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 2’sinin (%11.7), 4’ünün (%23.5) Türkçe, 1’inin (%5.9) İngilizce öğretmeni, 1’inin (%5.9) Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmeni olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 6’sı (%35.3) 6-10 yıl, 5’i (%29.5) 11-15 yıl, 3’ü (%17.6) 21-25 yıl, 3’ü (%17.6) 26 yıl üstü olmak üzere öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular hazırlanırken öncelikle değişim yorgunluğu konusunu ele alan çalışmalar incelenmiş; alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin değişim yorgunluğuna yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için 10 soru belirlenmiştir. Ardından 3 katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler, araştırma kapsamında yapılacak görüşmeler öncesinde belirlenen soruların uygun olup olmadığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilmesi gereken bir ön uygulamadır (Polat, 2022). Bu çalışmada da soruların uygunluğunun daha iyi anlaşılması için yapılan pilot uygulama sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından hazırlanan sorulara yönelik eğitim yönetimi ve denetimi alanında görev yapan bir öğretim üyesi ile bu alanda uzmanlık derecesine sahip iki uzmandan görüş alınmıştır. Verilen dönütler doğrultusunda sorular güncellenmiştir. Görüşme formunda “Değişim yorgunluğu kavramını nasıl tanımlarsınız?”, “Öğretmenlerde değişim yorgunluğuna neden olan faktörler nelerdir?”, “Bir öğretmen olarak değişim yorgunluğu ile nasıl başa çıkıyorsunuz?” gibi sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme tekniği, insanların deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları anlamaya yönelik bir tekniktir (Türnüklü, 2000). Bu teknik, bir olgu veya durum hakkında derinlemesine bilgi sağlama yönüyle diğer tekniklerden ayrılmaktadır (Akman Dömbekci & Erişen, 2022). Bu çalışmada da öğretmenlerin değişim yorgunluğuna yönelik görüşleri detaylıca ortaya konulmaya çalışıldığından verilerin toplanması sürecinde yüz yüze görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden 14.02.2024 tarihli ve 02-36 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır. Ardından katılımcılar uygulamanın amaçları, önemi, verilerin sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak olduğu, araştırmada kimlik bilgilerinin istenmediği konularında bilgilendirilmiş ve gönüllü olan katılımcılarla araştırma uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Yüz yüze görüşme yoluyla toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizini içeren çalışmalarda incelenen konu doğrultusunda ilerleyen zamanlarda yapılacak çalışmalara ışık tutulması ve konuya ilişkin genel eğilimin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Ültay ve diğerleri, 2021). İçerik analizinin bir diğer amacı ise toplanan verileri açıklayabilecek kavram ilişkilerini belirlemektir (Selçuk ve diğerleri, 2014). Bu kapsamda içerik analizi tekniğinde belirlenen kategoriler ile kodlar etrafında birtakım kavramlar ortaya çıkartılarak bu kavramların kullanılma sıklığı incelenmektedir (Metin & Ünal, 2022). Bu çalışmada da katılımcıların görüşlerinden elde edilen ifadeler ortak temalar etrafında kodlanarak analiz edilmiştir. Katılımcılara ise K1, K2... K17 şeklinde kod atanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için bir uzman tarafından araştırmada toplanan veriler, verilerin analizleri ve sonuçların raporlanması süreçlerinin tümü eleştirel olarak incelenebilmektedir (Başkale, 2016). Araştırmada ulaşılan verilerin iki farklı kişi tarafından ele alınarak karşılaştırılması aynı zamanda nitel araştırmalarda iç geçerliği artırma yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Bu araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için öncelikle iki alan uzmanı tarafından çalışmanın tüm aşamaları gözden geçirilmiş ve verilen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

İç geçerlilik, bulguların gerçeklik ile uyumunu ifade eden bir kavramdır (Arastaman ve diğerleri, 2018). Aynı zamanda iç geçerlik; çalışmanın sonucunun doğruluğu, araştırmanın amacını ve sosyal gerçekliğin doğru

biçimde yansıtılması ile ilişkilidir (Yağar & Dökme, 2018). Bu çalışmada araştırmanın iç geçerliğinin sağlanması için katılımcıların ifadelerine olduğu gibi yer verilerek bulguların gerçeklikle uyumu artırılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlilik, verilerin detaylı biçimde rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması ile de sağlanabilmektedir (Yıldırım, 2010). Bu kapsamda araştırmada toplanan veriler raporlanmış ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı açıklanmıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda; değişim yorgunluğunun tanımı, değişim yorgunluğuna neden olan faktörler, değişim yorgunluğunun sonuçları, değişim yorgunluğunun etkileri, değişim yorgunluğu ile başa çıkma yöntemleri, değişim yorgunluğu ile başa çıkmada öneriler olmak üzere altı tema ortaya çıkmıştır.

Değişim Yorgunluğunun Tanımı

Katılımcı öğretmenlerin değişim yorgunluğunun tanıma ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Değişim Yorgunluğunun Tanımına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar
Değişim Yorgunluğunun Tanımı	Sık değişiklik yapılmasına bağlı etki	K2, K6, K9, K10, K13, K15, K17
	Yorgunluk, bıkkınlık, tükenmişlik gibi değişime bağlı etkiler	K8, K14, K16
	Rutinden çıkmaya bağlı uyum zorluğu	K1, K12
	İstendik yönde sonuç oluşturmayan değişimin etkisi	K3, K11
	Değişimin bir anda uygulamaya geçmesi	K4
	MEB’de sistemsiz değişiklikler	K5
	Plansız değişikliklerin etkisi	K7

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların birçoğu (f=7) değişim yorgunluğunu, sık değişiklik yapılmasına bağlı etki olarak tanımlamıştır. Bu temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Alışılmış düzenin, alışılmış uygulamaların dışında farklı bir uygulamaya ve farklı bir düzene geçildiğinde kişide meydana gelen adaptasyon yorgunluğuna değişim yorgunluğu denebilir.” (K1)

“Plansız yapılan değişikliklere sürekli maruz kalma sonucu oluşan yıpranma halidir bence. Başka bir deyişle dereyi geçerken çok sık at değiştirmenin kişi üzerinde yarattığı ruhsal ve bedensel çöküntü olarak da ifade edebilirim.” (K7)

“Değişim kaçınılmaz, zaman zaman ise gerekli olabilir. Değişim yorgunluğu kavramını istenmeyen, sürekli ve/veya öngörülemeyen sonuçları olabilen durumlarda, ortaya çıkabilen bir psikolojik yorgunluk olarak tanımlayabilirim.” (K9)

“Alışlagelmiş bir durumun sık sık değiştirilip yeni bir şeyler getirmesi ve bu değişimin sık sık tekrarlanması sonucu insanların her değişimde yeni bir şeye uyum sağlamaya çalışması.” (K12)

Değişim Yorgunluğuna Neden Olan Faktörler

Öğretmenlerin görüşlerine göre değişim yorgunluğuna neden olan faktörler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Değişim Yorgunluğuna Neden Olan Faktörlere İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar
Değişim Yorgunluğuna Neden Olan Faktörler	Sık değişiklikler	K2, K5, K6, K7, K9, K15, K17
	Alışılmışın dışına çıkmak	K1, K12
	Uygulama sürecinde zorluklar	K4, K11
	Öğrenci tepkileri	K8, K14
	Sonucun hesaba katılmaması	K13, K16
	Öğretmenlerin güdülenmemiş olması	K3
	Demografik özellikler	K10
	Değişime kapalılık	K1

Tablo 3’te katılımcıların değişim yorgunluğuna neden olan faktörleri; sık değişiklikler (f=7), alışılmışın dışına çıkmak (f=2), uygulama sürecinde zorluklar (f=2), öğrenci tepkileri (f=2), sonucun hesaba katılmaması (f=2), öğretmenlerin güdülenmemiş olması (f=1), demografik özellikler (f=1) ve değişime kapalılık (f=1) olarak belirttikleri görülmektedir. Bu temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Alışılmışın dışına çıkmak her hâlükârda bir yorgunluk getirir ancak bunun daha az olabilmesi için insanların öncelikle değişime hazırlanması gerekir. Değişim yorgunluğu değişime kapalı ve teknolojiden uzak öğretmenlerde kendisini daha çok hissettirmiştir.” (K1)

“Merkeziyetçi anlayışla yapılan değişikliklerin öğretmeni inisiyatif almamaya itmesi. Değişimin talimatlarla yapılmaya çalışılması ve talimatlara ne kadar uyulduğunun anlaşılması için kırtasiyeciliğin teşvik edilmesi. Art arda gelen yeniliklerin içselleştirilememesi...” (K7)

“Özellikle sık sık değişen eğitim-öğretim ile ilgili kararlar. Örneğin bu sene yapılan sınav uygulamalarındaki değişim hem öğretmenleri hem öğrencileri hem de velileri yormuştur.” (K9)

“Eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında kısa aralıklarla değişen ders yönetimi, ölçme-değerlendirme kuralları vb. uygulamalara ait kuralların sınıf içerisinde pratiğe dökme, uygulama alanında yaşanan güçlükler olabilir.” (K11)

Değişim Yorgunluğunun Sonuçları

Öğretmenlerin görüşlerine göre değişim yorgunluğunun sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Değişim Yorgunluğunun Sonuçlarına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar
Değişim Yorgunluğunun Sonuçları	Motivasyonda azalma	K2, K6, K9, K10, K12
	Verimde düşme	K3, K14, K15, K17
	Streste artma	K8, K13, K16
	Uyum zorluğu	K5, K11
	Çatışma	K1
	Ders saatini uyarlamakta zorluk	K4
	Amaca ulaşmada güçlük	K4
	Sonucun hesaba katılmaması	K13
Direnç gösterme	K7	

Tablo 4’te katılımcıların değişim yorgunluğunun sonuçları; motivasyonda azalma (f=5), verimde düşme (f=4), streste artma (f=3), uyum zorluğu (f=2), çatışma (f=1), ders saatini uyarlamakta zorluk (f=1), amaca ulaşmada güçlük (f=1), sonucun hesaba katılmaması (f=1), direnç gösterme (f=1) olarak belirttikleri görülmektedir. Bu temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen gereksiz gördüğü değişimleri uygulamayıp kendi bildiklerini yapmaya devam eder, bu da değişimi uygulayanlarla çatışmasına yol açabilir.” (K1)

“Öğretmen olarak kendimi alanımda geliştirmek isterim. Ancak değişen uygulamaların kısa sürede gerçekleşmesi, yeterli bilgiye sahip olmadan uygulamak, amacına tam ulaşmayı engelleyebilir. Örneğin ders saatini uyarlamakta zorlanabilirim” (K4)

“Yeniliklere karşı dirençli olma, eski sisteme ısrarla devam etme, kendi bildiğini okuma, mevcut sisteme körü körüne bağlanma gibi sonuçlar ortaya çıkarabilir” (K7)

“Değişim yorgunluğu öğretmenin öğretme motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Günümüzde hemen hemen tek motivasyonu güzel bir nesil yetiştirme hedefi olan öğretmenin bu tek kaynağının olumsuz etkilenmesi tüm eğitim-öğretim sürecinin sekteye uğramasına yol açabilir” (K9)

Değişim Yorgunluğunun Olası Etkileri

Öğretmenlerin görüşlerine göre değişim yorgunluğunun öğrenci, veli ve öğretme-öğrenme sürecine etkileri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Değişim Yorgunluğunun Etkilerine İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Öğrenci Üzerinde Etkiler	Olumsuz etkiler	K1, K7, K11, K12, K13, K15, K16, K17
	Akademik başarının düşmesi	K2, K3
	Uyum sağlayamama	K5, K8
	Mutsuzluk ve isteksizlik	K9, K10
	Özgüven eksikliği	K4
	Gelecek kaygısı	K6
	Düşük motivasyon	K14
Adapte olmakta zorluk	K4, K5, K7, K8, K13, K17	

Veli Üzerinde Etkiler	Güven kaybı	K2, K3, K6, K9
	Belirsizlik	K11, K16
	Değişime hazırlanma	K1
	Değişimi anlamada zorluk	K10
	Sonuca odaklanma	K12
	Sorumlulukta artış	K14
Öğretme-Öğrenme Sürecine Etkiler	Öğrenme sürecine dahil olamama	K15
	Verimde düşme	K1, K4, K9, K14, K15, K17
	Olumsuz etkisi olmaz	K11, K12, K16
	Yöntem ve teknikler konusunda kararsızlık	K2, K3
	Uyum sağlamada zorluk	K7, K13
	Olumsuz etkiler	K5
	Süreci yavaşlatma	K6
	Güvensizlik	K8
	Eğitim kalitesinde azalma	K10

Tablo 5'te katılımcıların değişim yorgunluğunun öğrenciler üzerindeki etkilerini; olumsuz etkiler (f=8), akademik başarının düşmesi (f=2), uyum sağlayamama (f=2), mutsuzluk ve isteksizlik (f=2), özgüven eksikliği (f=1), gelecek kaygısı (f=1), sistem dışı çıktıkların oluşması (f=1), düşük motivasyon (f=1) olarak belirttikleri görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Bir öğretmeni en iyi güdüleyen şey motivasyondur. Sürekli değişim halinde olmanın getirdiği psikolojik baskı öğrencilere de olumsuz yansır. Öğretmenin yaşayacağı stres, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine yansır ya da değerlendirme aşamasında kendini eksik hissettirebilir." (K4)

"Her yeni değişikliğe uyum sağlamak için iş gücünün artması ve yaşanan sık değişimle motivasyon düşüklüğü ders anlatımı, içeriği, dersteki kullandığımız materyalleri dahi etkiliyor. Tüm bu değişkenlere maruz kalan öğrenciler de durumu fark edip geleceğe kaygı ile bakıyor." (K6)

"Öğrenciler genelde öğretmenin kişiliğine göre ve sınıftaki iletişimine göre dersi dinliyor ve anlamaya çalışıyor. Öğretmeni çok iyi tanıyan öğrenciler bir öğretmenin ne şekilde ders anlatacağını ve hangi soruları soracağını tahmin edebiliyor. Değişimler bu kararlı duruşu etkiliyor." (K8)

"Karşımda isteksiz, mutsuz ve bütün çalışma isteği azalmış bir öğretmene bakan bir öğrencinin de öğretmeninden çok farklı hissedeceğini düşünüyorum. Mutsuz ve isteksiz öğrenciler, mutsuz ve motivasyonsuz nesiller demek olacak." (K9)

Tablo 5'te katılımcıların değişim yorgunluğunun veliler üzerindeki etkilerini; adapte olmakta zorluk (f=6), güven kaybı (f=4), belirsizlik (f=2), değişime hazırlanma (f=1), değişimi anlamada zorluk (f=1), sonuca odaklanma (f=1), sorumluluk artar (f=1), öğrenme sürecine dahil olamama (f=1) olarak belirttikleri görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Değişen her sistemi ülke bazında değerlendirmek lazım. Bulduğumuz konumda veliler, değişimlere daha çabuk adapte oluyor. Ancak teknolojik imkanlara sahip olmayan, maddi kaygı taşıyan birçok veli değişimi anlama konusunda yetersiz. Veli desteği olmadan da denge oluşturulmaz." (K4)

"Öğretmen ve öğrencilerin yaşamış olduğu stres velilere de yansımaktadır. Her değişim beraberinde yeni kurallar getirdiği için veliler bir değişimi öğrenmeden başka bir değişim yaşıyor." (K5)

"Çocuklarımızın huzur, güven ve mutluluk içinde eğitim almasını bekleyen veliler, yaşanan bu metal yorgunluğun çocuklarına yansımından ve geleceklerinden kaygılanıyor. Bu durum hem kuruma hem öğretmenlere karşı duydukları güveni de olumsuz olarak etkilemektedir." (K6)

"... Velilerin de eğitim sistemine olan inancı azalacak. Çünkü onlar çocuklarımızın geleceklerini çocuklarımızın okudukları okullara ve öğretmenlerine göre hayal ediyorlar. Gelecekte beklenmesi olmayan bireyler ve toplumlar için güzel bir gelecek ummak hayalcilik olur." (K9)

"Öğretmenlerde yaşanabilecek olan değişim yorgunluğunun öğrencileri olumsuz etkilemesi durumunda, velilerde de belirsizlik duygusu oluşuyor." (K11)

Tablo 5'te katılımcıların değişim yorgunluğunun öğretme-öğrenme süreci üzerindeki etkilerini; verimde düşme (f=6), olumsuz etkisi olmaz (f=3), yöntem ve teknikler konusunda kararsızlık (f=2), uyum sağlamada zorluk (f=2), süreci yavaşlatma (f=1), olumsuz etkiler (f=1), güvensizlik (f=1) ve eğitim kalitesinde azalma (f=1) olarak belirttikleri görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Değişime, yeniliğe ayak uyduramayıp bunun yorgunluğunu yaşayan öğretmen mesleğinden haz alamamaya başlayıp motivasyonu da düşeceğinden mesleki başarısında düşüşler başlayacaktır. Bu durum öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli, öğretmen-idareciler arasındaki ilişkileri de olumsuz etkileyecektir.” (K1)

“Bir öğretmen olarak uyguladığımız sistemde uzmanlaşıyoruz yıl içinde. Öğrencinin hangi noktada zorlandığını, eksiklerini görüp bunu yönettiğimiz için süreci ilerletmek kolay oluyor. Ancak her değişimde pratik olmaya çalışmak öğrenme-öğretme sürecinde verimi düşürüyor” (K4)

“Öğretmen olarak bildiğimiz ve sürekli olarak takip ettiğimiz programlar bizde güven duygusu uyandırıyor. Başlangıç, gidiş, sonuç biliniyorsa önceden test edilmişse bu güvene bağlı olarak daha seri bir şekilde dersi anlatabiliyoruz. Bu değişim yorgunluğu bazı güvensizliklere neden olabiliyor.” (K8)

“Değişik alanlarda yapılan, bazen sıklığı artan değişimlerin yarattığı yorgunluk verim kaybına yol açacaktır. Öğretme motivasyonunu kaybetmiş öğretmenler öğrenme motivasyonunu kaybetmiş öğrencilerin çoğalmasına hizmet edecektir.” (K9)

“Öğretmenlerin meslek itibarıyla gelişime açık olmaları gerektiğini düşünüyorum. Kısa süreli etkileri olsa da adaptasyon gerçekleştikten sonra öğretim-öğrenme süreçlerinin uzun vadede olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.” (K11)

Değişim Yorgunluğu ile Başa Çıkma Yöntemleri

Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ile başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Değişim Yorgunluğu ile Başa Çıkma Yöntemlerine İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar
Değişim Yorgunluğu ile Başa Çıkma Yöntemleri	Konu ile ilgili bilgi düzeyini artırma	K4, K5, K8, K11
	Kendini değişime alıştırmaya çalışma	K12, K13, K17
	Olumluya odaklanma	K2, K3
	Yorgunluk hissetmeme	K1, K16
	Kendini motive etme	K9, K15
	Başta çıkamama	K6
	Sorgulamadan uygulama	K7
	Profesyonel destek arama	K10
	Ortam değiştirme	K14

Tablo 6’da katılımcıların değişim yorgunluğu ile başa çıkma yollarını konu ile ilgili bilgi düzeyini artırma (f=4), kendini değişime alıştırmaya çalışma (f=3), olumluya odaklanma (f=2), yorgunluk hissetmeme (f=2), kendini motive etme (f=2), başta çıkamama (f=1), sorgulamadan uygulama (f=1), profesyonel destek arama (f=1), ortam değiştirme (f=1) olarak belirttikleri görülmektedir. Bu temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Alışılmıyış dışına çıkmak her halükârda bir yorgunluk getirir ancak bunun daha az olabilmesi için insanların öncelikle değişime hazırlanması gerekir. Değişim yorgunluğu değişime kapalı ve teknolojiyen uzak öğretmenlerde kendisini daha çok hissettirir.” (K1)

“Her değişimde araştırma yoluna gidiyorum. Kendi branşımda olan meslektaşlarımla fikir alışverişi yapıyorum. Bununla ilgili eğitim videoları izliyorum. Uygulayacağım planı okulun şartlarına göre işlevsel hale getiriyorum. Veli ve öğrencileri bilgilendirip bununla ilgili toplantı/seminer düzenliyorum.” (K4)

“Bunu söylemekten utanıyorum ama bu da değişir nasıl olsa diyorum. Yani yapılan bir değişimin uzun soluklu olacağına dair bir umudum olmuyor. Bu da insanda alışkanlığa dönüşüyor galiba ya da öğrenilmiş çaresizliğe. Ancak öğrencilerime, her biri bu dünyada çok güzel bir iş yapacak ümidiyle çalışıyorum. Ben onların hayatlarında güzel bir iz bırakabilirsem onlar da biri ya da birilerinin hayatlarında güzel izler bırakabilirler. Bu düşünce mesleğim adına beni her zaman olumlu yönde motive etmiştir.” (K9)

“Konunun değişen tarafını iyi anlamaya çalışıyorum. Bu konuyla ilgili araştırma yapıyorum. Sonra kendime herkes ne yapacaksa sen de onu yapacaksın, diyerek yorgunluğumu azaltıyorum. En önemlisi değişimin faydalı yönlerini anlamaya çalışıp uygulamaya alıyorum.” (K8)

“Gelişen ve değişen dünyada iletişim araçları çok daha güçlü hale geldiğinden uygulama pratiğine ait dokümanlar paylaşılır hale geldi. Bu gelişmeleri takip ederek uyum sürecinin daha kısa sürede atlatılabileceğini düşünüyorum.” (K11)

Değişim Yorgunluğu ile Başa Çıkma Önerileri

Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ile başa çıkma önerileri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Değişim Yorgunluğu ile Başa Çıkma Önerileri

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
----------	-----	--------------

Öğretmenlere Öneriler	Geleceğe yönelik iyimser düşünme	K3, K6, K8, K9, K11, K12
	Paydaşlarla iş birliği yapma	K2, K4, K5, K17
	Gelişime açık olma	K1, K14, K16
	Değişimi uygulama	K7
	Sosyal faaliyetleri artırma	K10
	Uyum sağlamaya çalışma	K13
	Mesleğe odaklanma	K15
Okul Yöneticilerine Öneriler	Bilgilendirici çalışmalar	K3, K5, K8, K9, K16
	Öğretmenlere rehberlik	K1, K2, K4, K6, K17
	Öğretmen-yönetim arasında iş birliği	K7, K11, K12
	Öğretmenler ile etkileşimi artırma	K10, K14
	Öğretmenlere ekstra stres yüklememe	K13, K15
Politika Yapıcılara Öneriler	Karar verilmeden önce paydaşlardan fikir alma	K4, K7, K11, K12, K13, K16, K17
	Değişimi zamana yayma	K2, K6, K9
	Değişimin önemine öğretmenleri inandırma	K1, K8
	Karar verilmeden önce altyapısını hazırlama	K5, K15
	Konuyla ilgili online eğitimler verme	K3
	Sistem değişikliklerini en aza indirme	K10
	Öğretmenlere sosyal ve ekonomik ayrıcalıklar sunma	K14

Tablo 7’de katılımcıların değişim yorgunluğu ile başa çıkmada öğretmenlere önerilerini; geleceğe yönelik iyimser düşünme (f=6), paydaşlarla iş birliği yapma (f=4), gelişime açık olma (f=3), değişimi uygulama (f=1), sosyal faaliyetleri artırma (f=1), uyum sağlamaya çalışma (f=1) ve mesleğe odaklanma (f=1) olarak belirttikleri görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenlere sürecin geçici olduğunu akıldan çıkarmamalı, değişimin getireceği olumlu yanlara odaklanmaları, veli ve öğrencilerini bu konuda rahatlatmalarını tavsiye ederim.” (K3)

“Değişim yorgunluğu ile başa çıkmada öğretmen arkadaşlarla iletişim halinde olmayı önerebilirim. Yenilikleri öğrencilere anlatırken olabildiğince yalın bir şekilde anlatmak gerekir.” (K5)

“İki günü eşit olan ziyandadır, cümlesinden yola çıkarak değişimin faydalı olduğunu, bu değişimin hedefini iyi anlayıp bu doğrultuda net planlar yapıldıktan sonra verimli sonuçlarla karşılaşacağız.” (K8)

“Sakin olmalarını, acele etmemelerini ve öğrencilerin geleceklelerini etkilemekte çok önemli bir rol oynadıklarını ve bu sorumluluk doğrultusunda hareket etmelerini söyleyebilirim.” (K9)

Tablo 7’de katılımcıların değişim yorgunluğu ile başa çıkmada okul yöneticilerine önerilerini; bilgilendirici çalışmalar (f=6), öğretmenlere rehberlik (f=5), öğretmen-yönetim arasında iş birliği (f=3), öğretmenler ile etkileşimi artırma (f=2), öğretmenlere ekstra stres yüklememek (f=2) olarak belirttikleri görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Değişimin konusu ile ilgili öğretmenleri yeteri derecede bilgilendirip, motive edip rehberlik de yapılırsa değişim yorgunluğu azalacaktır. Yöneticiler öğretmenlerinin eksik yönlerini bilip değişime ayak uydurabilmeleri için destekleyici rehberlik de bulunurlarsa yorgunluk da azalacaktır.” (K1)

“Okul idari kısmı yaşanan durumların farkında olmalı. Yaşanabilecek motivasyon düşüklüğü ve işgücü artması konusunda öğretmenlere destek olmalı. Eğitim senesi planlanırken bu değişimler göz önünde tutularak hem ders saati hem ders programı, kullanılacak materyaller konusunda daha pratik adımlar atılmalı.” (K6)

“Mevcut durumda okul yöneticileri de öğretmenler gibi aynı yorgunluğu yaşıyor. Bu durumda yapılması gereken öğretmen ve yönetici arasında her konuda iş birliği yapılmasıdır.” (K7)

“Okul yöneticileri, değişime konu olan durumu ve konunun ayrıntılarını öğretmenlere tam olarak aktarabilirlerse, değişim sancısının ve yorgunluğunun daha az olabileceğini düşünüyorum. Yanlış ya da eksik bilgi, olayı her zaman daha vahim hale getiriyor.” (K9)

Tablo 7’de katılımcıların değişim yorgunluğu ile başa çıkmada politika yapıcılara önerilerini; karar vermeden önce paydaşlardan fikir alma (f=7), değişimi zamana yayma (f=3), değişimin önemine öğretmenleri inandırma (f=2), karar vermeden önce altyapı hazırlama (f=2), konu ile ilgili online eğitimler verme (f=1), sistem değişikliklerini en aza indirme (f=1), öğretmenlere sosyal ve ekonomik ayrıcalıklar verme (f=1) olarak belirttikleri görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Karar vericilerin değişime konu olan şeylerin okula, öğretmenlere uygunluğunu değerlendirip değişimin önemine öğretmenleri inandırmaları gerekir. Değişimin önemine ve gerekliliğine inandırılıp doğru bir yöntemle de değişim uygulanırsa yorgunluk da az olacaktır diye düşünüyorum.” (K1)

“Kararlar verilmeden önce bir platform üzerinde anket yapılmasını, bölgesel ihtiyaçlar değişeceği için kararların özelleştirilmesi gerektiğini, uygulamalarda sosyo-ekonomik düzeye bakılmasını ve değişimlerin en az 5 yıllık planlamalar şeklinde yapılmasını isterdim.” (K4)

“Gerekli açıklamaların yapıpı bilgilendirmelerin tam olması gerekir. Çalışan bir insanın her türlü yorgunluğu atlatabilmesi için hem iş hem de iş dışındaki hayatının kaygılardan uzakta, gelecek endişesi yaşamaması gerekir. Bunun için de bu işlere sahip olan insanların maddi manevi rahatlığa sahip olması icap eder. Sonuç olarak ‘belirsizlik’ kavramı aslında insanı çok yoran bir kavramdır. Bu değişimlerle öğretmen belirsizlik yaşadığı zaman onca öğrencinin gelecek sorumluluğunu aldığı için çok daha fazla yoruluyor.” (K8)

“Eğitimde yapılan değişimlerin sonuçlarını görmek çok uzun yıllar alabilir bilindiği üzere. Ancak ülkemizde yapılan sık yöntem değişimleri olası sonuçları verime dönüşmesine engel olmaktadır. Alınan kararların daha uzun vadede sonuçlarını görebilecek şekilde uygulanması daha verimli olacaktır. Ayrıca karar alıcıların eğitim-öğretim sisteminin içinden gelmesi, büyük kararlar arifesinde ülkemizin tüm bölgelerinden, tüm sosyo-ekonomik sınıfların temsil edildiği geniş bir katılımcı kitlesinin görüşlerinin alınması gerektiği ve bu görüşlerin ciddiye alınarak toplantılar yapılması, bu toplantılarda idareci, öğretmen, veli ve hatta öğrencilerin fikirlerinin alınması ve bu katkılarının dikkate alınması, uygulanan kararların uzun soluklu ve siyaset üstü olması faydalı olacaktır diye düşünüyorum.” (K9)

Tartışma

Bu çalışmada, eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin çoğu, değişim yorgunluğunu sık değişiklik yapılmasına bağlı bir etki olarak tanımlamıştır. Bernerth ve diğerleri (2015) değişim yorgunluğu algısının örgütte gerçekleşen çok fazla sayıdaki değişikliklere verilen bir etki olduğunu belirtmektedir. Dilkes ve diğerleri (2014) de sık müfredat değişikliğine yönelik öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında alaycı, gerçekçi ve coşkulu olarak nitelendirilen öğretmenlerin hızlı ve sürekli müfredat değişikliği karşısında değişim yorgunluğu yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Katılımcı öğretmenler değişim yorgunluğunun nedenini; sık yapılan değişiklik, alışılmışın dışına çıkmak, uygulama sürecindeki zorluklar, öğrenci tepkileri, sonucun hesaba katılmaması, öğretmenlerin güdülenmemiş olması ve demografik özellikler olarak bildirmişlerdir. Söz edilen nedenlerin çoğunlukla değişimin plansız gerçekleşmesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Değişimin plansız olarak gerçekleştirilmesi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Yeşil, 2018). Buna göre sık yapılan değişiklikler, kaygı ortamına ve çalışanların stres düzeyinin artmasına neden olabilmektedir (Karakuş & Yardım, 2014). Değişimin çok hızlı gerçekleşmesi bireylerin verdikleri tepkileri kontrol edememeleri ile sonuçlanabilmektedir (Dolaşır, 2005). Limon ve Nartgün (2020), eğitim sistemindeki değişikliklerin beraberinde öğretmenlerin planlarını uyarlamaları, hizmet içi eğitimlere ve toplantıya katılmaları, yeni formlar doldurmaları, karışık ve uzun ders planları yapmaları gibi ek sorumluluklar getirdiğini belirtmektedir.

Bu araştırmada katılımcılar değişim yorgunluğunun motivasyonda azalma, verimde düşüş, uyum güçlüğü, stres, çatışma, ders saatini uyarlamakta zorluk gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını belirtmiştir. McMillan ve Perron (2020) yaptıkları çalışmada örgütlerdeki sık değişikliklerin çalışanlarda stres, bitkinlik ve tükenmişlik duygularına yol açtığını tespit etmiştir. Brown ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada değişim yorgunluğu ile iş tatmininin negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Sarıgül (2022) tarafından yapılan çalışmada değişim yorgunluğunun yükselmesi ile tükenmişlik ve işten ayrılma isteklerinin yükseldiği ortaya konmuştur. Limon (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin değişim yorgunluklarının moral yitimine yol açtığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin değişim yorgunluğunun öğrenciler üzerindeki etkilerini akademik başarının düşmesi, uyum sağlayamama, mutsuzluk ve isteksizlik; veliler üzerindeki etkilerini adapte olmakta zorluk, güven kaybı; öğretme-öğrenme süreci üzerinde etkilerini verimliliğin düşmesi olarak belirttikleri ortaya konmuştur. Levent ve Demirbilek (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınav sistemindeki değişikliklere yönelik olarak yeterli bilgilendirmenin yapılmaması, karmaşıklığın oluşması, motivasyonun düşmesi, belirsizliğin oluşması, uygulama sürecine yönelik problemler, değişikliği takip edememe, veli ve öğrenci karşısında zor durumda kalma, öğrencileri güdüleyememe, zaman ve emek israfı yaşama gibi pek çok

güçlüğün yaşandığı belirtilmektedir. İnsanın düzene ilişkin ihtiyacının olması ve kısa bir zamanda hızla gerçekleşen büyük değişikliklerin eğitimin paydaşları üzerinde olumsuz yönde psikolojik sonuçlara yol açabilmesi (Mıhçı, 2023), bu araştırmada katılımcıların görüşlerine göre değişim yorgunluğunun neden olduğu olumsuz sonuçları açıklayabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin değişim yorgunluğu ile başa çıkmada konu ile ilgili bilgi düzeyini arttırma, kendini değişime alıştırmaya çalışma yollarına başvurdukları görülmüştür. Ayrıca katılımcılar değişim yorgunluğu ile başa çıkılmasında öğretmenlere geleceğe yönelik iyimser düşüncelerini, okul yöneticilerinin öğretmenlere rehberlik yapmalarını, politika yapıcılarına karar vermeden önce paydaşların fikirlerini alınmalarını ve değişimin zamana yayılmasını önerdikleri belirlenmiştir. Bernerth ve diğerleri (2015) ise değişim yorgunluğunun örgütteki sık değişikliklerle ilişkili olduğunu, konu ile ilgili bilgi düzeyi ile gerçek anlamda ilişkili olmadığını belirtmektedir. Bu doğrultuda değişim ile ilgili bilgi düzeyini arttırmak değişim yorgunluğu ile başa çıkmada yeterince etkili olamayabilir. Bununla birlikte olumluya odaklanma günlük yaşam kalitesini artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Karadağ, 2019). Dolayısıyla değişim yorgunluğu ile başa çıkmada öğretmenlere yönelik öğrenci gelişimine odaklanmaları ve olumlu düşünme teknikleri konusunda bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenler değişim yorgunluğunu sık değişiklik yapılması sonucu ortaya çıkan bir etki olarak görmekte; değişim yorgunluğunun en temel nedeninin plansız değişiklikler olduğunu; öğrenci, veli ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik olumsuz etkiler oluşturduğunu bildirmekte; değişim yorgunluğu ile başa çıkmada öğretmenlere olumlu düşüncelerini önermektedir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilebilir:

1. Değişim yorgunluğunun öğretmen, öğrenci, veli ve öğretme-öğrenme sürecini olumsuz sonuçları bulunduğundan politika yapıcılar eğitim sisteminde daha az ve planlı değişikliğe gidebilir, değişimi sürece yayabilir ve bir değişim süreci tamamlanmadan yeni bir değişim sürecine girilmemesi önerilebilir.
2. Bu çalışmada değişim yorgunluğu kavramı öğretmenlerin görüşlerine göre ele alındığından okul yöneticilerinin de değişim yorgunluğuna yönelik görüşlerini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.
3. Değişim yorgunluğunun öğretmen, öğrenci, veli ve öğrenme-öğrenme süreci üzerindeki etkileri nicel araştırmalarla incelenebilir.
4. Olumlu düşünme becerisi ile değişim yorgunluğu arasındaki ilişkiyi inceleyecek araştırmalar yapılarak değişim yorgunluğu ile başa çıkılabilmesi için yapılabilecek çalışmalar araştırılabilir.
5. Araştırmanın katılımcıları ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ile sınırlı olduğundan farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin katılımıyla benzer çalışmalar yapılabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacılar eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Kararı: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 14/02/2024 tarihinde 02-36 onay sayılı karar ile bu araştırmanın etik yönden uygun olduğuna karar vermiş ve 738167 sayılı protokol numarası ile etik kurul onayını bildirmiştir.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi, kurum, kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Altan, S. (2018). Eğitim örgütlerinde midye sendromu. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 35-45.

- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Arik, Ö., Öztürk, Y. E., & Yeşildağ, M. (2022). Değişim yorgunluğunun iş motivasyonuna etkisi: sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *İşletme Bilimi Dergisi*, 10(1), 57-85. <https://doi.org/10.22139/jobs.10595199>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bernerth, J. B., Walker, H. J., & Harris, S. G. (2015). Change fatigue: Development and initial validation of a new measure. *Work & Stress*, 25(4), 321-337. <https://doi.org/10.1080/02678373.2011.634280>
- Brown, R., Wey, H., & Folland, K. (2018). The relationship among change fatigue, resilience, and job satisfaction of hospital staff nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 50(3), 306-313. <https://doi.org/10.1111/jnu.12373>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Camilleri, J., Cope, V., & Murray, M. (2019). Change fatigue: The frontline nursing experience of large-scale organisational change and the influence of teamwork. *Journal of Nursing Management*, 27(3), 655-660.
- Çiftçi Kırac, F., & Uyar, S. (2023). Teknostres, değişim yorgunluğu ve örgütsel bağlılık ilişkisinin incelenmesi. *Sağlık Bilimlerinde Değer*, 13(3), 473-480. <https://doi.org/10.33631/sabd.1351735>
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *HAYEF Journal of Education*, 2(1), 63-77.
- Dilkes, J., Cunningham, C., & Gray, J. (2014). The new Australian curriculum, teachers and change fatigue. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(11), 45-64. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n11.4>
- Dolaşır, S. (2005). Değişim yönetimi ve spor örgütleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 11-15. <https://doi.org/10.1501/Sporm.0000000035>
- Ekingen, E., & Yıldız, A. (2021). Değişim Yorgunluğu Ölçeği Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Sağlık çalışanları örneği. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 43(6), 572-581. <https://doi.org/10.20515/otd.934637>
- Güçlü, N., & Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 240-254.
- Karadağ, Ş. (2019). Üniversite öğrencilerinde olumlu düşünme becerisinin kişilerarası iletişim becerisi ile ilişkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 131-136. <https://doi.org/10.18506/anemon.521122>
- Karakuş, Ş., & Yardım, M. (2014). Algılanan örgütsel değişim, belirsizlik, iş doyumu ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 21-31. <https://doi.org/10.18394/iid.50336>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kırvaç, G. (2023). *Bir kurumsal tüketici olan çalışanların değişim yorgunluğunun iş stresi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Iğdır Üniversitesi.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47(47), 480-495. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Levent, A. F. (2016a). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 117-134. <https://doi.org/10.15285/ebd.09059>
- Levent, A. F. (2016b). Değişim yönetimi. A. Bakioğlu (Ed.) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s.340-362). Nobel Yayınevi.
- Levent, A. F., & Demirbilek, M. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (50), 57-79. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.586835>
- Limon, İ. (2020). Turkish adaptation of change fatigue scale: A study of reliability and validity. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 292-311. <https://doi.org/10.19126/suje.646463>
- Limon, İ., & Nartgün, Ş. S. (2020). Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi: demografik değişkenler açısından karşılaştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 401-448. <https://doi.org/10.14527/kuey.2020.009>
- Limon, İ., Dilekçi, Ü., & Sipahioğlu, M. (2021). The relationship between change fatigue and job satisfaction of teachers: Gender and experience as moderators. *IE: Inquiry in Education*, 13(2), 1-23. <https://doi.org/10.1002/pfi.21727>
- McMillan, K., & Perron, A. (2013). Nurses amidst change: the concept of change fatigue offers an alternative perspective on organizational change. *Policy, Politics, & Nursing Practice*, 14(1), 26-32. <https://doi.org/10.1177/1527154413481811>
- McMillan, K., & Perron, A. (2020). Change fatigue in nurses: A qualitative study. *Journal of Advanced Nursing*, 76(10), 2627-2636. <https://doi.org/10.1111/jan.14454>

- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Mıhçı, C. (2023). Pandemi nedeniyle yürütölen acil uzaktan öğretim sürecinin ardından öğretmen adaylarında değişim yorgunluğunun incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 669-681. <https://doi.org/10.24315/tred.1084119>
- Ouedraogo, N., & Ouakouak, M. L. (2021). Antecedents and outcome of employee change fatigue and change cynicism. *Journal of Organizational Change Management*, 34(1), 158-179. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2020.10102abstract>
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>
- Sarığül, Ş. S. (2023). *Değişim yorgunluğu ile algılanan örgüt kültürü, tükenmişlik, işten ayrılma niyeti ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Sağlık sektöründe bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dünder, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453. <https://doi.org/10.15390/eb.v39i173.3278>
- Şahin, Ç. (2021). *Öđretmen algılarına göre değişim yorgunluğunun çeşitli değişkenler ačíısından incelenmesi (Akçakoca örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, (80), 57-84.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(1), 373-406. <https://doi.org/10.7822/egt157>
- Turan, A., & Akçay, R. C. (2023). Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ile değişime direnç konusundaki algıları arasındaki ilişki. *Yıldız Journal of Educational Research*, 8(1), 28-42. <https://doi.org/10.14744/yjer.2023.018>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örnekleme seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yeşil, A. (2018). Örgütlerde değişimin önemi ve değişim yönetimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(5), 307-323.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncöl bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442. <https://doi.org/10.18020/kesit.1279>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Change and innovation are inevitable worldwide today (Turan & Akçay, 2023). Adapting to change is one of the most fundamental problems of organizations today in a constantly changing environment (Tunçer, 2013). However, frequent changes made by the government or authorities make it difficult to adapt to change (Ekingen & Yıldız, 2021). These frequent changes affect both the organization and the employees (Limon & Nartgün, 2020). Frequent changes in organizations can cause feelings of stress, fatigue, and burnout (McMillan & Perron, 2020).

Change fatigue can be expressed as employees thinking that the frequency of changes in the organization is high, the change process will not end, the changes will not produce positive results, their involvement in the change will not be meaningful, and as a result of all these, they feel stress, boredom and burnout (Ekingen & Yıldız, 2021). It can be said that preventing negative effects on both the organization and individuals is important in terms of productivity, work continuity, positive organizational climate and employee performance. For this reason, there is a need to examine in detail the factors that cause change fatigue and to reveal ways to cope with them.

When the national literature was examined, it was seen that studies on change fatigue had recently begun. The studies were mostly carried out in the health sector; the number of studies on change fatigue in educational organizations remains limited. In addition, according to the opinions of teachers, no qualitative study addressing change fatigue was found in the national literature and this study was needed. In the study, teachers' opinions on change fatigue were examined and ways to cope were tried to be revealed. It is thought that the findings obtained from the research will be important in terms of both contributing to the literature and providing information for studies to be carried out on teachers' ability to cope with change fatigue.

Method

This study, which was conducted to examine teachers' opinions regarding change fatigue and to reveal ways to cope with change fatigue, was conducted with the phenomenology pattern, which is a qualitative research approach. The research data was collected through semi-structured interview forms through face-to-face interviews with the participation of teachers working in the Pendik district of Istanbul in the 2023-2024 academic year. Content analysis technique was used to analyze the data collected through face-to-face interviews. In the content analysis technique, some concepts are revealed around the categories and codes determined and the frequency of use of these concepts is examined (Metin & Unal, 2022). In this study, the sentences obtained from the participants' expressions were coded and analyzed around common themes.

Results

The definition of change fatigue by the participants is the effect due to frequent changes, effects related to change such as fatigue, boredom and burnout, difficulty in adapting due to getting out of routine, the effect of change that does not produce the desired result, immediate implementation with change that occurs in a short time, systemic changes in the Ministry of Education and unplanned changes. It is seen that they stated as an effect. According to teachers' opinions, the consequences that change fatigue may cause are stated as decrease in motivation, decrease in efficiency, increase in stress, difficulty in adaptation, conflict, difficulty in adapting lesson time, positive or negative effect on motivation, not taking the result into account, and showing resistance. In coping with change fatigue, teachers advise other teachers to think optimistically about the future and cooperate with stakeholders; It recommends that administrators provide guidance to teachers, that policy makers seek opinions from stakeholders before making decisions, and that the change be spread over time.

Conclusion

In the study, teachers defined change fatigue as the effect most frequently associated with making changes; They reported that the most common cause of change fatigue was frequent changes. When the

national literature was examined, no study was seen that revealed how the concept of change fatigue was perceived by teachers. It can be said that the fact that Bernerth and others (2015) reported that the perception of change fatigue focuses on the large number of changes taking place in the organization supports this finding of the research.

The study revealed that they reported that change fatigue leads to negative consequences such as decrease in motivation, decrease in efficiency, difficulty in adaptation, stress, conflict, and difficulty in adapting lesson time. In the study conducted by Sarigül (2022), it can be said that the increase in change fatigue and the increase in burnout and desire to leave work were detected, and the study conducted by Limon (2019) found that teachers' change fatigue caused loss of morale, supporting this finding of the research.

In the study, it was seen that teachers used ways to cope with change fatigue by increasing their knowledge on the subject, focusing on the positive, and trying to get used to change; It stands out that in coping with change fatigue, the participants suggested that teachers should think optimistically about the future, that school administrators should guide teachers, that policy makers should seek the opinions of stakeholders before making decisions, and that the change should be spread over time. Bernerth and others (2015) state that change fatigue is related to frequent changes in the organization and is not truly related to the level of knowledge on the subject. However, focusing on the positive is considered an element that improves the quality of daily life (Karadağ, 2019). Therefore, informative seminars can be held for teachers on positive thinking techniques to cope with change fatigue. Since change fatigue has consequences that negatively affect students, parents, and the teaching and learning process, policy makers may make fewer changes in the education system, spread the change throughout the process, and not enter into a new change process before a change process is completed.

Dijital Çağda Öğretmenlerin Tele-Hiçleme Davranışlarına Yönelik Görüşleri

Merve AYDIN¹, Münevver ÇETİN²

Öz: Bu çalışmada dijital çağda Y ve Z kuşağı öğretmenlerinin tele-hiçleme davranışlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri yüz yüze görüşme yoluyla yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden toplanmıştır. Araştırmaya katılan Z kuşağı öğretmenleri akıllı telefona hayatı kolaylaştıran cihaz şeklinde anlam yüklerken; Y kuşağı öğretmenleri ise akıllı telefona hızlı iletişimi ve bilgiye erişmeyi sağlayan cihaz şeklinde anlam yüklemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Z kuşağı öğretmenlerinin çoğu tele-hiçleme davranışlarının öğrenci üzerindeki etkilerini iletişimin bozulması şeklinde ifade ederken; Y kuşağı öğretmenlerinin çoğu ise değersizlik hissi şeklinde bildirmektedir. Katılımcılar tele-hiçleme davranışlarının iş ortamındaki ilişkileri üzerindeki etkilerini iletişim problemleri, ilişkileri güçlendirememesi, değersizlik hissi ve olumsuz konuşmalardan uzak durmayı sağlama olarak belirtmektedir. Katılımcılar tele-hiçleme davranışları ile süre kısıtlaması koyma, farklı uyarılar arama, telefonu sessiz moda alma, kendi ile anlaşma yapma, ana odaklanma, günlük planlama yapma ve göz teması kurmaya çalışma yolları ile başa çıkmaya çalışmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dijital Çağ, Tele-hiçleme, Öğretmenler, Y Kuşağı, Z Kuşağı

Teachers' Opinions on Phubbing Behaviours in the Digital Age

Abstract: This study aims to examine the views of Generation Y and Generation Z teachers on phubbing behaviours in the digital age. This study was conducted using a phenomenology design. The study group of this research consisted of 12 teachers. The research data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form. Generation Z teachers who participated in this research attributed meaning to the smartphone as a device that made life easier, while Generation Y teachers attributed meaning to the smartphone as a device that enabled fast communication and access to information. While most Generation Z teachers expressed the effects of phubbing behaviours on students as a disruption of communication, most Generation Y teachers reported a feeling of worthlessness. Teachers in this reported the effects of phubbing behaviours on their relationships in the work environment as communication problems, inability to strengthen relationships, feelings of worthlessness and avoiding negative conversations. They tried to cope with phubbing behaviours by setting time limits, looking for different stimuli, putting the phone on silent mode, making an agreement with oneself, focusing on the moment, daily planning and trying to make eye contact.

Keywords: Digital Age, Phubbing, Teachers, Generation Y, Generation Z

Geliş Tarihi: 07.06.2024

Kabul Tarihi: 04.08.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye, e-posta: pskdanmerveyaydin@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9216-3410>

² Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, e-posta: mcecin@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1203-9098>

Atıf için/ To cite:

Aydın, M., & Çetin, M. (2024). Dijital Çağda Öğretmenlerin Tele-Hiçleme Davranışlarına Yönelik Görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 552-566. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383780>

Sosyal bir varlık olan insan günlük yaşamda pek çok insanla etkileşim kurmaktadır. Bu etkileşim insanların yüz yüze geldikleri fiziksel bir ortamda gerçekleşebildiği gibi dijital ortamlarda da meydana gelebilmektedir. Dijital ortamda insan etkileşimi teknoloji alanındaki gelişmelerin sonucunda oluşan teknolojik ürünler sayesinde sağlanabilmektedir. Günümüz dünyasında iletişim kurmamızı sağlayan ve sosyal yaşamımızı şekillendiren çok sayıda teknolojik ürün bulunmaktadır (Parmaksız, 2021). Akıllı telefonlar da insan etkileşimini kolaylaştıran ve iletişim teknolojisi alanını genişleten ürünlerden biridir (Garrido ve diğerleri, 2021).

Akıllı telefonlar dijital dünyanın içine doğan ve onun etkisiyle büyüyen kişilerin en çok kullandığı teknolojik araçların başında gelmekte (Yıldırım & Ünal, 2020), günlük hayatın vazgeçilmez unsuru olarak nitelendirilmektedir (Sun & Samp, 2021). Bu cihazlar sayesinde ayrı ayrı pek çok cihazla yapılan işlemler tek cihaz ile yapılır hale gelmiştir (Sepetçi ve diğerleri, 2021). Günümüzde insanlar akıllı telefonlar ile fatura ödemesi, alışveriş ve araştırma yapabilmekte, bilet satın alabilmekte (Yıldırım & Ünal, 2020), dünyanın diğer ucundaki bireylerle sosyal etkileşim kurabilmekte (Chotpitayasunondh & Douglas, 2018), internette gezinebilmekte, fotoğraf çekebilmekte ve düzenleyebilmekte, oyun oynayabilmekte, çizim yapabilmekte, video indirebilmekte ve şarkı dinleyebilmektedir (T'ng ve diğerleri, 2018). Görüldüğü üzere akıllı telefonların insan yaşamı üzerinde kolaylaştırıcı yönüyle olumlu etkileri bulunmaktadır. Bununla birlikte internet, kamera, yazı yazma ve resim çizme programları, oyun uygulamaları gibi pek çok özelliği içererek adeta cep bilgisayarı olarak nitelendirilen akıllı telefonlar sosyal yaşamda tele-hiçleme olarak nitelendirilen bir soruna yol açabilmektedir (Karadağ ve diğerleri, 2016).

Tele-hiçleme kavramı kişinin başkalarını göz ardı ederek akıllı telefon kullanmasına işaret eden yeni bir kavramdır (Garrido ve diğerleri, 2021). Bu kavram telefon ve küçümseme sözcüklerinin birleştirilmesiyle oluşan "phubbing" terimi ile 2013 yılında Macquarie Dictionary'e eklenerek alan yazına girmiştir (Karadağ ve diğerleri, 2016; Parmaksız, 2021). Tele-hiçleme bir kişinin başka bir kişiyle yüz yüze iletişimini keserek telefonu ile etkileşime geçmesi olarak tanımlanmaktadır (Erzen ve diğerleri, 2021). Karadağ ve diğerleri (2016) tele-hiçlemeyi bir kişinin bir veya birden fazla kişi ile kurduğu iletişim esnasında dikkatini akıllı telefonuna vererek onunla ilgilenmesi ve algısının kişilerarası iletişimden kopması şeklinde belirtmektedir. Aagaard (2020) ise tele-hiçlemeyi bir kişinin sosyal etkileşimi esnasında bir anda bakışlarını hafifçe aşağıya döndürerek telefonunun içinde yok olması sonucunda oluşan bir olgu olarak tanımlamaktadır. T'ng ve diğerleri (2018) tele-hiçlemenin en iyi şekilde, yakın iletişim içinde olmak yerine sosyal bir ortamda cep telefonuna odaklanarak karşındakini küçümseme davranışı, olarak tanımlanabileceğini belirtirken; başka bir tanımlamada tele-hiçleme "bireylerin somut bir mekânda muhatap olduğu kişilerle değil, sosyal medya hesapları üzerinden başka şeylerle ilgilenme durumu" olarak ifade edilmiştir (Yıldırım & Ünal, 2020, s.278). Alanyazın incelendiğinde tele-hiçleme kavramının yerine sosyotelizm (Çaka, 2021; Kızıltan, 2023; Özbilir, 2023) kavramının kullanıldığı da görülmekle birlikte söz edilen olgunun tanımından yola çıkarak tele-hiçleme kavramının daha uygun bir kullanım olduğu önerildiğinden (Güler & Sevinç, 2022) bu çalışmada da tele-hiçleme kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Tele-hiçleme mesajlaşma, internette gezinme, saate bakma gibi çeşitli yollarla gerçekleşebilen (Uğur & Koç, 2015), zararlı bir davranıştır (Vanden Abeele, 2020). Bu davranış ile akıllı telefonların iletişim ve sosyal ilişkiler açısından sağladığı yararların yanı sıra bu ürünlerin sosyal ortamlarda kullanılması sonucu benzeri olmayan olumsuz bir durum meydana gelebilmektedir (Sun & Samp, 2021). Akıllı telefonlar pek çok özelliği bir arada barındırdığından tele-hiçleme pek çok bağımlılığın kesiştiği bir alanda konumlanmaktadır (Karadağ ve diğerleri, 2016). Tele-hiçleme sosyal medya bağımlılığını, internet bağımlılığını, telefon bağımlılığını ve oyun bağımlılığını da içinde barındırmakta; akıllı telefon bağımlılığından farklılaşmaktadır (Yam & İlhan, 2020). Tele-hiçleme bağımlılık olarak ele alınmakla birlikte sosyal bir davranış bozukluğu şeklinde de nitelendirilmektedir (Yıldırım & Ünal, 2020).

Akıllı telefonlar günlük yaşamın her yerinde olduğundan tele-hiçleme davranışının olumsuz sonuçları da kişinin yaşam alanının her yerinde görülebilmektedir. Çift ilişkileri açısından bakıldığında tele-hiçleme davranışı çatışmaya yol açarak anlaşmazlığa neden olabilir, kişiyi sosyal ortamından uzaklaştırarak ait olma ihtiyacına zarar verebilir (Parmaksız, 2022). Çiftler arasında iletişimin bozulması nedeniyle yaşam doyumu ve

ilişki doyumu azabilir (Özbilir, 2023). İş ortamı açısından ele alındığında yöneticilerde görünen tele-hiçleme davranışları çalışanların kendilerini dışlanmış hissetmesine yol açabilir (Özdemir & Erdem, 2021). Eğitim kurumları açısından değerlendirildiğinde tele-hiçlemenin öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilerini karmaşıklaştıracağı söylenebilir (Güler & Sevinç, 2022). Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunun derslerde telefonunu kontrol ettiği yönünde araştırma bulgusu da bulunmaktadır (Çimen ve diğerleri, 2023).

Tele-hiçleme konusunda yapılan çalışmaların sayısı sınırlıdır (Yam & İlhan, 2020). Bununla birlikte son yıllarda yapılan çalışmalar, giderek arttığı gözlenen tele-hiçleme davranışının insan yaşamı üzerindeki olumsuz sonuçlarının beklenenden daha büyük olabileceğini ortaya koymuştur (Erzen ve diğerleri, 2021). Davey ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada tele-hiçlemenin görülme sıklığı %49.3 olarak tespit edilmiş ve yapılan araştırmalarda tele-hiçlemenin depresyon, anksiyete ve stres ile pozitif yönde (Ergün, 2022); sosyal kaygı ve depresyon ile pozitif yönde; uyumluluk, arkadaşlık tatmini ile negatif yönde (Sun & Samp, 2021), gelişmeleri kaçırma korkusu ile pozitif yönde (Sepetçi ve diğerleri, 2021); akademik erteleme ile pozitif yönde, öz kontrol ile negatif yönde (Kızıltan, 2023) ilişkili olduğu saptanmıştır.

Tele-hiçleme konusuna son yıllarda giderek artan düzeyde ilgi gösterilmekle birlikte tele-hiçlemenin sosyal sonuçlarını ortaya koyan araştırmalar sınırlı kalmıştır (Choṭpitayasunondh & Douglas, 2018). Aynı zamanda alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde tele-hiçleme konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla nicel araştırma yaklaşımında tasarlandığı görünmektedir (Garrido ve diğerleri, 2021). Nitel çalışmalar nicel çalışmalardan farklı olarak genel konuların yerine daha özel konuların derinlemesine incelendiği çalışmalar olduğundan (Yıldırım, 2010) bu çalışma nitel araştırma yaklaşımında tasarlanarak öğretmenlerin tele-hiçleme davranışlarına yönelik görüşlerinin derinlemesine ortaya konulması amaçlanmıştır. Teknoloji ile yaşamayı öğrenme, teknolojinin yaşama kattıklarından faydalanmayı içerirken sosyal yaşamın da olumsuz yönde etkilenmemesini içerek şekilde gerçekleştirilebilir (Parmaksız, 2021). Bunun için sosyal ortamlarda teknoloji kullanımı sonucu oluşan olumsuz davranışların etkilerinin ve bunlarla nasıl başa çıkılabileceğinin belirlenmesi önemlidir. Mevcut araştırmada bu ihtiyaçtan yola çıkarak sosyal bir ortam olarak eğitim kurumlarındaki kilit paydaşlardan olan öğretmenlerin tele-hiçleme davranışlarının öğrencileri, iş ortamındaki ilişkileri ve öğretme-öğrenme süreci üzerindeki etkileri ile tele-hiçleme davranışlarının sıklığının azaltılması için neler yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Y ve Z kuşakları akıllı telefonları iletişim, haber takibi, eğitim vb. amaçlarla sık kullandığından (Gezgin ve diğerleri, 2019) ve iş ortamı akıllı telefonun yoğun biçimde kullanıldığı ortamlar olduğundan (Sayiner & Akbağ, 2023), bu kuşaklardaki öğretmenlerin sınıf ve okul ortamında tele-hiçleme davranışı sergileme ihtimalinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma da bu kapsamda teknolojiye bağılılıkları ile tanımlanan ve işlerini teknoloji aracılığıyla yapmayı tercih eden Y kuşağı (Çetin & Karalar, 2016; Özdemir & Kış, 2022) ile teknolojiye büyük ölçüde aşına olan, teknolojiyi günlük yaşamında sıkça kullanan ve teknoloji deneyimleri yönüyle önceki kuşaklardan farklılaşan Z kuşağı (Çetin & Karamuk, 2023; Özoğlu & Kaya, 2021) öğretmenlerinin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmada cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Y ve Z kuşağı öğretmenleri akıllı telefona nasıl bir anlam yüklemektedir?
2. Y ve Z kuşağı öğretmenleri akıllı telefonlarını ne sıklıkla kullanmaktadır?
3. Y ve Z kuşağı öğretmenlerini bir iş gününde toplu bir ortamda akıllı telefonlarını hangi amaçlarla kullanmaktadır?
4. Y ve Z kuşağı öğretmenleri akıllı telefon kullanamadıklarında kendilerini nasıl hissetmektedir?
5. Y ve Z kuşağı öğretmenlerinin görüşlerine göre tele-hiçleme davranışlarının öğrencileri, iş ortamındaki ilişkileri ve öğretme-öğrenme sürecine etkileri nelerdir?
6. Y ve Z kuşağı öğretmenleri tele-hiçleme davranışlarının sıklığını azaltmak için neler yapmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin tele-hiçleme davranışlarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde olgu ile olguyu yaşayanlar arasında bağlantı olduğu öne çıkarılmakta, olgubilimin başlangıcını da olguların kendisi oluşturmaktadır (Onat Kocabıyık, 2016). Bireylerin deneyimlerini, yaşamı anlamlandırmalarını incelemeyi, olup bitenler ile bunların nasıl anlaşıldığını açığa çıkartmayı, bir olgunun özünün nasıl deneyimlendiğini keşfetmeyi ve bireylerin ortak noktalarını ele almayı amaçlayan araştırmacılar için en uygun desenin olgubilim deseni olduğu belirtilmektedir (Ceylan Çapar & Ceylan, 2022). Mevcut araştırmada da öğretmenlerin tele-hiçleme davranışlarına yönelik deneyimlerinin ve görüşlerinin ortaya çıkartılması hedeflendiğinden olgubilim deseninin kullanılması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ve Pendik ilçelerinde görev yapan 6 Y kuşağı ve 6 Z kuşağı olmak üzere 12 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde cevap aranan soruları aydınlayabilecek bilgi açısından zengin durumlar üzerinde durulmakta (Yıldız, 2017), ölçüt örneklemede önceden belirlenen ölçütlere uygun olan durumlar üzerinde çalışılmaktadır (Yağar & Dökme, 2018). Tele-hiçlemenin Y ve Z kuşağındaki bireylerde yeni bir bağımlılık türü olarak ele alınması önerildiğinden (Sayiner & Akbağ, 2023), araştırmada katılımcıların Y ve Z kuşağı öğretmenlerinden oluşması ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcıların kuşaklara göre dağılımlarının belirlenmesinde Fox'un (2011) sınıflandırması kullanılmış; bu doğrultuda 1981-1995 yılları arasında doğanlar Y Kuşağı, 1996 yılı ve sonrasında doğanlar ise Z Kuşağı olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Kuşak	Branş	Eğitim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Okul Türü
Y1	Erkek	Y	Fen Bilgisi	Doktora Öğrencisi	15 yıl	İmam Hatip Ortaokulu
Y2	Kadın	Y	Matematik	Yüksek Lisans	12 yıl	Ortaokul
Y3	Erkek	Y	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	9 yıl	Anadolu Lisesi
Y4	Kadın	Y	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans	7 yıl	Anadolu Lisesi
Y5	Erkek	Y	Sınıf Öğretmeni	Lisans	15 yıl	İlkokul
Y6	Erkek	Y	Fen Bilgisi	Lisans	10 yıl	Ortaokul
Z1	Kadın	Z	PDR	Doktora Öğrencisi	6 yıl	Anadolu Lisesi
Z2	Kadın	Z	PDR	Yüksek Lisans	2 yıl	Ortaokul
Z3	Kadın	Z	Coğrafya	Lisans	3 yıl	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Z4	Erkek	Z	Fen Bilgisi	Lisans	3 yıl	Ortaokul
Z5	Kadın	Z	Biyoloji	Lisans	1 yıl	Anadolu Lisesi
Z6	Erkek	Z	PDR	Lisans	1 yıl	Anadolu Lisesi

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede önceden belirlenen soruları kapsayan görüşme formu hazırlanmaktadır (Akman Dömbekci & Erişen, 2022). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle ilgili konuda literatür taraması yapılmış ve 8 soru belirlenmiştir. Ardından 3 öğretmen ile görüşülerek pilot uygulama yapılmış ve sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme sorularının geçerliğinin sağlanması için tez danışmanı, meslektaş gibi kişilerle sorular paylaşılıp dönüt alınabilmektedir (Polat, 2022). Bu çalışmada da belirlenen sorular eğitim bilimleri alanında profesör doktor, doçent doktor ve uzman unvanına sahip 3 kişiyle paylaşılmış ve sorulara yönelik görüş alınmıştır. Verilen dönütler doğrultusunda sorular güncellenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri toplanırken görüşme tekniği kullanılmış, görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme soru sorma ve cevap alma eylemlerine dayanmakla birlikte; bireyin veya grubun inançları, değerleri, kültürel uygulamaları, duyguları ve deneyimlerini öğrenmeye yönelik bir tekniktir (Uslu & Demir, 2023). Görüşme tekniği olay, olgu veya durum üzerinde detaylı bilgi sağlama açısından diğer tekniklerden farklılaşmaktadır (Akman Dömbekci & Erişen, 2022). Bu çalışmada da öğretmenlerin tele-hiçleme davranışlarına yönelik görüşlerine ilişkin kapsamlı bilgi edinilmesi istendiğinden görüşme tekniğinin kullanılması tercih edilmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanabilmesi için görüşme öncesinde katılımcılar araştırmanın önemi, amaçları, toplanan verilerin sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacağı, araştırmada katılımcıların ve görev yaptıkları okulların isimlerinin istenmediği hususunda bilgilendirilmiş; ardından araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu bildiren 6 Y kuşağı, 6 Z kuşağı olmak üzere 12 katılımcı ile uygulama gerçekleştirilmiştir.

Yüz yüze görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi sosyal bilimler alanında bir araştırmada toplanan transkript veya kayıtlar ile yazılı veya görsel medya mesajları üzerinden çıkarımlar yapılması ile gerçekleştirilen bir tekniktir (Olgun, 2008). İçerik analizi ile sosyal gerçeklik, öznel ve bilimsel şekilde ele alınabilmektedir (Sallan Gül & Kahya Nizam, 2021). Bu teknikte belirlenen kategori ve kodlar ile çeşitli kavramlar tespit edilerek bunların ne sıklıkla kullanıldığı incelenmektedir (Metin & Ünal, 2022). Araştırmada da katılımcıların görüşlerinden elde edilen cümleler ortak temalar altında kodlanarak analiz edilmiştir. Katılımcıların kuşakları Y ve Z şeklinde kodlanmış; Y kuşağı öğretmenlerine Y1, Y2...Y6; Z kuşağı öğretmenlerine Z1, Z2...Z6 olacak şekilde kod atanmıştır.

Bulgular

Bulgular araştırmaya katılan Y ve Z kuşağı öğretmenleri tarafından akıllı telefona yüklenen anlamlar, akıllı telefon kullanım sıklıkları, akıllı telefon kullanım amaçları, akıllı telefonun kullanılmadığı durumlarda hissedilenler, tele-hiçleme davranışlarının etkileri ve tele-hiçleme davranışları ile başa çıkma yolları olmak üzere 6 alt başlık altında sunulmuştur.

Y ve Z Kuşağı Öğretmenlerinin Akıllı Telefona Yükledikleri Anlamlar

Araştırmaya katılan Y ve Z kuşağı öğretmenlerinin akıllı telefona yükledikleri anlamlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Y ve Z Kuşağı Öğretmenlerinin Akıllı Telefona Yükledikleri Anlamlar

Tema	Kod	Katılımcılar
Akıllı Telefona Yüklenen Anlam	Hayatı kolaylaştıran cihaz	Z2, Z4, Z5, Y6
	Hızlı iletişimi ve bilgiye erişmeyi sağlayan cihaz	Y1, Z3, Y5
	Arkadaş/Dost	Z1, Y3
	Onsuz yaşayamayacağım alet	Y2
	Kaçış aracı	Z6
	Zaman hırsızı	Y4

Tablo 2’de katılımcıların akıllı telefona hayatı kolaylaştıran cihaz (f=4), hızlı iletişimi ve bilgiye erişmeyi sağlayan cihaz (f=3), arkadaş/dost (f=2), onsuz yaşayamayacağım alet (f=1), kaçış aracı (f=1) ve zaman hırsızı (f=1) olarak anlam yükledikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan Z kuşağı öğretmenlerinin çoğu akıllı telefona hayatı kolaylaştıran cihaz şeklinde anlam yüklerken; Y kuşağı öğretmenlerinin çoğu ise akıllı telefona hızlı iletişimi ve bilgiye erişmeyi sağlayan cihaz şeklinde anlam yüklemektedir. Katılımcıların ifadelerinin bazılarını bakıldığında ise akıllı telefona ilişkin hayatı kolaylaştırma ile hızlı iletişimi ve bilgiye erişmeyi sağlayan cihaz şeklindeki nitelendirmelerin yanı sıra temel işlevlerinin çok ötesinde anlamlar da yüklediği görülmektedir. Z1 akıllı telefonun kendisi için arkadaş/dost şeklinde bir anlam taşıdığını;

“Akıllı telefon benim için adeta hayatımı onunla birlikte yürüttüğüm bir cihaz, cihazdan da öte aslında. Gün içinde yapmak istediğim pek çok şeyi akıllı telefon ile yapıyorum. Müzik dinliyorum, fotoğraf çekiyorum, iletişim sağlıyorum ve haberlere bakıyorum. Dolayısıyla gün boyu bana eşlik eden çok yakımda bir cihaz, arkadaş veya dost diyebilirim. Hatta bunlardan öte de olabilir. Her

şeyimi onunla yapar hale geldim."

şeklinde ifade etmiştir. Z6 akıllı telefonun kendisi için kaçış aracı şeklinde bir anlam taşıdığını "Akıllı telefon benim için kaçış anlamına geliyor, canım sıkırken bir şeylerle oyalanmak istediğimde hemen akıllı telefonu elimden alırım çünkü ulaşması çok kolay." şeklinde belirtmiştir. Bunların yanı sıra Y4 kodlu katılımcı akıllı telefona olumsuz bir yüklemde bulunarak zaman hırsızlığı şeklinde nitelendirmiş, bunu da "Hayatı kolaylaştırdığını düşünürdüm fakat artık bir zaman hırsızlığı olduğuna inanıyorum. Bizi uyuşturan, tahammül seviyemizi de aşağıya çeken bir aygıt." olarak ifade etmiştir.

Y ve Z Kuşağı Öğretmenlerinin Akıllı Telefon Kullanım Sıklıkları

Araştırmaya katılan Y ve Z kuşağı öğretmenlerinin bir iş gününde (mesai saatleri içinde) akıllı telefon kullanım sıklıkları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Y ve Z Kuşağı Öğretmenlerinin Akıllı Telefon Kullanım Sıklıkları

Tema	Kod	Katılımcılar
Akıllı Telefon Kullanım Sıklıkları	5 dakikada 1 defa	Z1
	10 dakikada 1 defa	Z4, Z5
	20 dakikada 1 defa	Y4
	30 dakikada 1 defa	Z2, Y2, Y5, Y6
	Saatte 1 defa	Y1, Z3, Z6
	2 saatte 1 defa	Y3

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin bir iş gününde akıllı telefon kullanım sıklıklarını 5 dakikada 1 defa (f=1), 10 dakikada 1 defa (f=2), 20 dakikada 1 defa (f=1), 30 dakikada 1 defa (f=4), saatte 1 defa (f=3) ve 2 saatte 1 defa (f=1) olarak belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar arasında akıllı telefonu en sık olarak 5 dakikada 1 defa kullandığını bildiren Z kuşağı öğretmenlerinden Z1 ifadesini "Zannederseniz 5 dakikada 1 bakıyorumdur. Sıklığı gün içinde mutlaka değişiyordur. Daha sık veya daha seyrek baktığım da oluyordur ancak ortalama bir değer verilecekse bu şekilde belirtebilirim." şeklinde belirtmiştir. Akıllı telefonu 10 dakikada 1 olacak şekilde kullandığını bildiren Z kuşağı öğretmenlerinden Z4 ifadesini "Sıklıkla kullanırım. Muhtemelen 10 dakikada bir olabilir. Eskiden dakika başı idi terfi atladık, böyle daha güzel" şeklinde belirtmiştir. Katılımcılar arasında akıllı telefonu kullanım sıklığı en az olarak belirlenen Y kuşağı öğretmenlerinden Y3 ise akıllı telefon kullanım sıklığını 2 saatte 1 defa olacak şekilde "Arama mesaj gibi bildirimlerle zaman zaman bu sıklık değişiyor olsa da genelde 2 saatte 1 bakarım" ifadesi ile belirtmiştir.

Y ve Z Kuşağı Öğretmenlerinin Akıllı Telefon Kullanım Amaçları

Araştırmaya katılan Y ve Z kuşağı öğretmenlerinin bir iş gününde toplu bir ortamda iken akıllı telefon kullanım amaçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Y ve Z Kuşağı Öğretmenlerinin Akıllı Telefon Kullanım Amaçları

Tema	Kod	Katılımcılar
Akıllı Telefon Kullanım Amaçları	İletişim ve haberleşme	Z1, Z2, Z5, Z6, Y1, Y3, Y4, Y5
	Gelişmeleri takip etme	Z3, Y6
	İşleri yürütme	Y2, Z4

Tablo 4'te katılımcıların bir iş gününde toplu bir ortamda akıllı telefonlarını kullanma amaçlarını iletişim ve haberleşme (f=8), gelişmeleri takip etme (f=2) ve işleri yürütme (f=2) şeklinde belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında Z1 iletişim ve haberleşme amaçlı kullanımını:

"Toplu ortamda iken çoğunlukla gelen bildirimlere bakmak amacıyla kullanıyorum. WhatsApp üzerinden veya Instagram gibi uygulamalardan gelen bildirimlere bakıyorum ve yanıtlıyorum bu şekilde iletişimimi de bir yandan sürdürmeye devam ediyorum. Aklıma haberlere vs. bakmak da geliyor ama toplu bir ortamda iken onlara bakmıyorum, bu açıdan kontrollü davranabiliyorum ama bildirimlere bakmadan duramıyorum"

şeklinde belirtirken; Y6 gelişmeleri takip etme amaçlı kullanımını "Genellikle sosyal medya özellikle de Instagram veya Twitter üzerinden neler olup bitiyor diye öğrenmek amacıyla kullanıyorum. ..." şeklinde belirtmiştir. Z4 ise akıllı telefonunu iş amaçlı kullanımını "Genelde öğretmenlere ulaşabilmek için, velilerimize derdimizi anlatmak için,

programı takip etmek için, öğrencilere program atmak için, yöneticilerle sağlıklı iletişim kurabilmek için kullanıyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Y ve Z Kuşağı Öğretmenlerinin Akıllı Telefon Kullanamadıklarında Hissettikleri

Araştırmaya katılan Y ve Z kuşağı öğretmenlerinin bir iş gününde (mesai saatleri içinde) akıllı telefon kullanamadıklarında hissettikleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Y ve Z Kuşağı Öğretmenlerinin Akıllı Telefon Kullanamadıklarında Hisleri

Tema	Kod	Katılımcılar
Akıllı Telefon Kullanılmadığında Hissedilenler	Huzurlu	Y4, Z4, Y6
	Soyutlanmış	Y2, Y3
	Eksiklik	Y1, Y5
	Huzursuz	Z3, Z5
	Stresli	Z1
	Oyalanmamış	Z6
	Geri kalmış	Z2

Tablo 5’te katılımcıların bir iş gününde (mesai saatleri içinde) akıllı telefon kullanamadıklarında kendilerini huzurlu (f=3), soyutlanmış (f=2), eksik (f=2), huzursuz (f=2), stresli (f=1), oyalanmamış (f=1) ve geri kalmış (f=1) hissettiklerini belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan Z kuşağı öğretmenlerinin çoğu akıllı telefon kullanamadıklarında hissettiklerini huzursuzluk, stres gibi olumsuz duygular ile ifade ederken; Y kuşağı öğretmenlerinin çoğu akıllı telefon kullanamadıklarında soyutlanmış ve eksiklik gibi akıllı telefonlarının hayatlarında kapladıkları yerin boşluğuna yönelik hisler belirtmektedir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında Z kuşağı öğretmenlerinden Z3 bir iş gününde akıllı telefon kullanmadığı durumlarda kendini huzursuz hissettiğini *“O günü biraz daha huzursuz hissedirim. Dünyada yaşadığım ülke ve çevrede neler olup bittiğini merak ederim. Kısa sürede ulaşamazsam rahatsız olurum.”* şeklinde belirtirken; Y kuşağı öğretmenlerinden Y3 bir iş gününde akıllı telefon kullanmadığı durumlarda kendini soyutlanmış hissettiğini *“Dünyanın dışına atılmış gibi. Bir şeyler olmuş ve ben kaçırmışım.”* şeklinde belirtmektedir. Bunların yanı sıra bir iş gününde akıllı telefon kullanmadığı durumlarda kendini huzurlu ve oyalanmamış olarak hissettiğini bildiren katılımcılar da bulunmaktadır. Bu doğrultuda Y4 kendini huzurlu hissettiğini *“İyi hissediyorum, zamanımı kendim yönetebildiğim için daha huzurlu oluyorum”* şeklinde belirtirken; Z6 kendini oyalanmamış hissettiğini *“Olumsuz bir duygu yaşamıyorum, sorun olmuyor benim için genelde işlerim ile uğraştığım için aslında akıllı telefon beni oyalıyor, bakmayınca da oyalanmamış hissi oluşuyor.”* şeklinde ifade etmektedir.

Y ve Z Kuşağı Öğretmenlerinin Tele-Hiçleme Davranışlarının Etkileri

Araştırmaya katılan Y ve Z kuşağı öğretmenlerinin tele-hiçleme davranışlarının öğrencileri, iş ortamındaki ilişkileri ve öğretim öğrenme süreci üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Y ve Z Kuşağı Öğretmenlerinin Tele-Hiçleme Davranışlarının Etkileri

Tema	Kod	Katılımcılar
Öğrenci Üzerindeki Etkileri	İletişimin bozulması	Z1, Z2, Z6
	Değersizlik hissi	Y1, Y5, Z5
	Olumsuz model olma	Z3
	Dikkatin dağılması	Y6
	Sosyalikten uzaklaşma	Y4
	Şaşkınlık	Z4
	Öğrencilerin yanında sergilemiyorum	Y2, Y3
İş Ortamındaki İlişkilere Etkileri	İletişim problemleri	Y1, Z2, Y2, Z3, Z4, Y5, Z6
	İlişkileri güçlendiremem	Z1
	Değersizlik hissi	Z5
	Olumsuz konuşmalardan uzak durmayı sağlama	Y6
	İş arkadaşlarının yanında sergilemiyorum	Y3, Y4
Öğretim Öğrenme	Dikkatin dağılması	Y1, Z2, Y3, Z4, Y5, Y6
	Verimde azalma	Z1, Y2, Z6

Sürecine Etkileri	Sınıf içi iletişimde bozulma	Z5
	Tahammülsüzlük	Y4
	Olumsuz model olma	Z3

Tablo 6’da katılımcıların tele-hiçleme davranışlarının öğrencileri üzerindeki etkilerini iletişimin bozulması (f=3), değersizlik hissi (f=3), olumsuz model olma (f=1), dikkatin dağılması (f=1), sosyallikten uzaklaşma (f=1), şaşkınlık (f=1) ve öğrencilerimin yanında sergilemiyorum (f=2) şeklinde belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Z kuşağı öğretmenlerinin çoğu tele-hiçleme davranışlarının öğrenci üzerindeki etkilerini iletişimin bozulması şeklinde ifade ederken; Y kuşağı öğretmenlerinin çoğu ise değersizlik hissi şeklinde belirtmektedir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında Z6 tele-hiçleme davranışlarının öğrenciler üzerinde iletişimin bozulması şeklindeki etkisini şu şekilde belirtmektedir:

“Öğrenciler ile karşılıklı etkileşim kurmak zorunda olduğum bir mesleği icra ediyorum ve tüm odağımı odamda buldukları sürece onlara vermek zorundayım bana kendilerini açmalarını, değerli hissetmelerini sağlamalıyım öğrenciler o yüzden yanıma geliyor. Benim o an tele-hiçleme davranışında bulunmam öğrencilerin bana olan kendini açma isteğini düşürecek bu da onların sorunlarını çözemem de olumsuz yansıyacaktır ve gelişmelerine ket vurmuş olacağım. Bazen görüşmede 2-3 saniye önemli bir iş için bile telefona baksam hemen yüzlerinin düştüğüne şahitlik ederim ve ardından da öncesinde kurduğum iletişim bozulmuş olur”

Y6 tele-hiçleme davranışlarının öğrenciler üzerinde dikkatin dağılması şeklindeki etkisini “Ders sırasında yoklama almak için telefon kullanmamız gerekiyor. Bu durum bile öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olabiliyor. Ders sırasında telefon kullanmayı uygun bulmuyorum” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcıların tele-hiçleme davranışlarının iş ortamındaki ilişkileri üzerindeki etkilerini iletişim problemleri (f=7), ilişkileri güçlendiremememe (f=1), değersizlik hissi (f=1), olumsuz konuşmalardan uzak durmayı sağlama (f=1) ve iş arkadaşlarının yanında sergilemiyorum (f=2) şeklinde belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında Z1 tele-hiçleme davranışlarının iş ortamındaki ilişkileri üzerinde ilişkileri güçlendiremememe etkisini “Öğretmen arkadaşlarının yanında iken sıklıkla telefona bakıyorum. Öğrencilerimin yanında olduğum zamana göre çok çok daha sık. Bu da onlarla ilişkilerimi güçlendirmemi engelliyor. Güçlü bir bağ kuramıyorum. İlişkilerimi geliştiremiyorum.” şeklinde belirtmektedir. Z6 tele-hiçleme davranışlarının iş ortamındaki ilişkileri üzerinde iletişim problemleri etkisini şu şekilde ifade etmektedir:

“Yaptığım meslek gereği hem branş öğretmenleri hem eğitim koçları hem de idare ile ilgili bir denge kurmak zorundayım. Hem öğretmenler arasında hem idare öğretmen hem de öğrenci öğretmen ve idari arasında bir denge kurmak zorundayım. O yüzden çok sağlıklı bir iletişim kurmak zorundayım. Tele hiç-leme davranışını yaptığım an iletişime olumsuz yansıyacak ve sorunları çözememiş olacağım.”

Katılımcıların tele-hiçleme davranışlarının öğretme öğrenme süreci üzerindeki etkilerini dikkatin dağılması (f=6), verimde azalma (f=3), sınıf içi iletişimde bozulma (f=1), tahammülsüzlük (f=1) ve olumsuz model olma (f=1) şeklinde belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında Z2 tele-hiçleme davranışlarının öğretme öğrenme süreci üzerindeki dikkatin dağılması yönündeki etkiyi;

“Öğretme-öğrenme sürecinde hem öğretici hem de öğrencinin aktif olması gerekmekte en üst verimin bu şekilde alınacağını düşünüyorum bu sebeple bir tarafın dikkati tam verememesi bu süreci olumsuz etkileyecektir. Öğrenci aynı zamanda önemsenmediğini hissettiği için motivasyonel olarak da negatif etkilenecek sonuç olarak odaklanılamayacaktır”

şeklinde belirtmektedir. Z5 tele-hiçleme davranışlarının öğretme öğrenme süreci üzerindeki sınıf içi iletişimde bozulma yönündeki etkiyi “Sınıf içi iletişimin kalitesini düşüreceğinden öğrenme ve öğretme sürecini de olumsuz etkileyecektir. Bu süreçte öğrencinin de öğretmenin de bu davranıştan sakınması gerekmektedir” şeklinde ifade etmektedir.

Y ve Z Kuşağı Öğretmenlerinin Tele-Hiçleme Davranışları ile Başa Çıkma Yolları

Araştırmaya katılan Y ve Z kuşağı öğretmenlerinin tele-hiçleme davranışları ile başa çıkma yolları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Y ve Z Kuşağı Öğretmenlerinin Tele-Hiçleme Davranışları ile Başa Çıkma Yolları

Tema	Kod	Katılımcılar
Tele-Hiçleme ile Başa Çıkma Yolları	Süre kısıtlaması koyma	Z2, Z3, Y6
	Farklı uyaranlar arama	Y3, Y5, Z6
	Sessiz moda alma	Y1, Z5
	Kendi ile anlaşma yapma	Z1
	Ana odaklanma	Y2
	Günlük planlama yapma	Z4
	Göz teması kurmaya çalışma	Y4

Tablo 7’de katılımcıların tele-hiçleme davranışları ile süre kısıtlaması koyma (f=3), farklı uyaranlar arama (f=3), telefonu sessiz moda alma (f=2), kendi ile anlaşma yapma (f=1), ana odaklanma (f=1), günlük planlama yapma (f=1) ve göz teması kurmaya çalışma (f=1) yollarıyla başa çıkmaya çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında tele-hiçleme davranışları ile başa çıkabilmek için Z1 kendi ile anlaşma yapmayı;

“Bu konuda henüz bir yardım arayışına girmedim. Şu an için kendi kendimi kontrol etmeye çalışıyorum. Kendimle anlaşma yapıyorum bu ders hiç bakmayacaksın gibi ama yine de arada bakarken buluyorum. Devam ederse başka arayışlara gireceğim. Şu an için kendi kendime kontrol etmeye çalışıyorum.”

şeklinde belirtmektedir. Tele-hiçleme davranışları ile başa çıkabilmek için Z2 süre kısıtlaması koymayı *“Görüşmelerimde mutlaka telefonu ekranını göremeyeceğim bir yere koyarım. Telefonumdaki uygulamalara süre sınırı koyduğum zamanlar olmuştur. Aynı zamanda kendime gün içinde telefonla ilgileneyeceğim zamanları belirleyerek ekran süremi kısıtladığım zamanlar da olmuştur. Bunların pozitif etkisini gördüm.”* olarak ifade etmekte; Y2 ise bu davranışlarıyla başa çıkmak için ana odaklanmayı *“Bilinçli farkındalık üstüne çalışmamdan yola çıkarak ana geri dönmeye çalışıyorum. Kendimi yaptığım şeye motive edip çok gerekli değilse telefonu kenara koymaya çalışıyorum.”* şeklinde belirtmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Y ve Z kuşağı öğretmenlerinin tele-hiçleme davranışlarına yönelik görüşleri incelenmiş; bu doğrultuda akıllı telefonlarına yükledikleri anlamlar, bir iş gününde akıllı telefon kullanma amaçları ve sıklıkları, bir iş gününde akıllı telefon kullanmadıklarında neler hissettikleri, tele-hiçleme davranışlarının öğrencileri, iş ortamındaki ilişkileri ve öğretme-öğrenme süreci üzerindeki etkileri ile tele-hiçleme davranışlarının sıklığının azaltılması için neler yaptıkları ortaya çıkartılmıştır.

Araştırmada katılımcıların akıllı telefona hayatı kolaylaştıran cihaz, hızlı iletişimi ve bilgiye erişmeyi sağlayan cihaz, arkadaş/dost, onsuz yaşayamayacağım alet, kaçış aracı ve zaman hırsız olacak şekilde anlamlar yükledikleri görülmektedir. Söz edilen ifadeler arasında hayatı kolaylaştıran cihaz ile hızlı iletişimi ve bilgiye erişmeyi sağlayan cihaz gibi olumlu anlam içeren ifadelerin yanı sıra zaman hırsız, onsuz yaşayamayacağım alet ve kaçış aracı gibi olumsuz anlam içeren ifadeler de bulunmaktadır. Katılımcıların ifadelerinde akıllı telefona yükledikleri anlamlar arasında hayatı kolaylaştıran cihaz ile hızlı iletişim ve bilgiye erişmeyi sağlayan cihaz ifadeleri öne çıkmaktadır. Kaysi ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada da akıllı telefonların olumlu ve olumsuz algılara yol açtığı; olumlu algılar bakımından hayatı kolaylaştıran araç olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Buldukları ve Özer (2016) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların görüşlerinde akıllı telefona yönelik tutumları açısından akıllı telefonun yararları arasında bilgiye erişim, iletişimi kolaylaştırma, haberleşme ve hayatı kolaylaştırma ifadeleri öne çıkmaktadır. Benzer şekilde Karadağ ve diğerleri (2016) çalışmasında sosyotelistlerin akıllı telefonlarına en çok iletişim/haberleşme anlamı yükledikleri saptanmıştır. Söz edilen araştırmaların bulgularının mevcut araştırmanın bulgusunu desteklediği söylenebilir. Bu araştırmada katılımcıların ifadelerinin bazılarını bakıldığında ise akıllı telefona ilişkin hayatı kolaylaştırma ile hızlı iletişimi ve bilgiye erişmeyi sağlayan cihaz şeklindeki nitelendirmelerin yanı sıra temel işlevlerinin çok ötesinde anlamlar da yüklenerek bazı katılımcıların akıllı telefonlarını arkadaş/dost olarak nitelendirmeleri dikkat çekicidir. Bu sonucun alan yazındaki akıllı telefona yönelik metaforik algıların incelendiği çalışmalarda arkadaş metaforunun öne çıktığı araştırmaların bulguları ile tutarlılık gösterdiği

söylenbilir (Gezgin ve diğerleri, 2019; Polat, 2018). Akıllı telefonların çok sayıda cihaz ile yapılan işlemleri içinde barındırması (Sepetçi ve diğerleri, 2021), bu cihazlara hayatı kolaylaştıran cihaz şeklinde anlam yüklenmesini açıklayabilir. Bununla birlikte günlük hayatın vazgeçilmez unsuru olarak nitelendirilen akıllı telefonların (Sun & Samp, 2021) kullanım sıklığının yüksek olması (Davey ve diğerleri, 2018) bu cihazlara zaman hırsız, onsuз yaşayamayacağı alet ve kaçış aracı gibi olumsuz anlamlar yüklenmesine de yol açmış olabilir.

Araştırmada katılımcıların bir iş gününde akıllı telefonlarını 5 dakikada 1 defa ile 2 saatte 1 defa olmak üzere değişen sıklıklarda kullandıkları; katılımcılar arasında ise akıllı telefonların çoğunlukla 30 dakikada 1 defa olacak şekilde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Yıldız ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin akıllı telefonlarını çoğunlukla 30 dakikada bir defa olacak şekilde kontrol ettikleri bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Mevcut araştırmada öğretmenler arasında akıllı telefonunu en sık olarak 5 dakikada 1 defa kullanan katılımcının Z kuşağı olması ve en az olarak 2 saatte 1 defa kullanan katılımcının Y kuşağı olması dikkat çekicidir. Bu sonuç sosyal medya ile iç içe doğan Z kuşağının akıllı telefonun olmadığı bir yaşamı anımsamayarak (Görmez, 2021), teknolojiyi günlük yaşamında sıkça kullanmaları ve teknoloji deneyimleri yönüyle önceki kuşaklardan farklılaşmaları (Çetin & Karamuk, 2023; Özoğlu & Kaya, 2021) ile açıklanabilir.

Araştırmada katılımcıların bir iş gününde akıllı telefonlarını çoğunlukla iletişim ve haberleşme amaçlı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında akıllı telefonun sıklıkla iletişim, haberleşme ve sosyal medyayı takip etme amacıyla kullanıldığını ortaya çıkaran araştırmaların (Karadağ ve diğerleri, 2016; Sülü Akgül, 2023) mevcut araştırmanın bu bulgusu ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Mevcut araştırmada katılımcılar bir iş gününde akıllı telefon kullanmadıklarında hissettiklerini çoğunlukla soyutlanmış, eksik, huzursuz, stresli gibi olumsuz ifadelerle bildirmiştir. Benzer şekilde Karadağ ve diğerleri (2016) tele-hiçleme davranışı sergileyenlerin akıllı telefonlarına bakamadıklarında kendilerini çoğunlukla gergin, tedirgin, huzursuz ve endişeli hissettiklerini tespit etmiştir. Davey ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların kendilerini cep telefonları olmadan eksik hissettiklerini bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinde tele-hiçleme davranışlarının öğrencileri üzerindeki etkilerinde iletişimin bozulması ve değersizlik hissi; iş ortamındaki ilişkileri üzerindeki etkilerinde iletişim problemleri; öğretme öğrenme süreci üzerindeki etkilerinde ise dikkatin dağılması ve verimde azalma ifadeleri öne çıkmaktadır. Alan yazında tele-hiçlemenin iletişim ve ilişkilerde sorunlara yol açtığını gösteren araştırmaların (Davey ve diğerleri, 2018; Karadağ ve diğerleri, 2016; McDaniel & Coyne 2016; Roberts & David, 2016; Wang ve diğerleri, 2017) mevcut araştırmada belirlenen katılımcıların görüşlerine göre tele-hiçleme davranışlarının öğrencileri ve iş ortamındaki ilişkileri üzerindeki etkileri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. İnsanlar ile yüz yüze iletişimde iken dikkatin telefona verilmesi, iletişimi olumsuz etkileyen bir durum olması sebebiyle (Parmaksız, 2021) tele-hiçleme davranışları iletişim ve ilişkilerde sorunlara yol açabilir. Yüz yüze iletişim esnasında taraflarından birinin göz temasını keserek telefonuna bakması karşı tarafa kendisiyle yeterince ilgilenilmediğini, önemsenmediğini düşündürebilir. Böyle bir durumda ilişkilerin olumsuz yönde etkilenmesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Alan yazına bakıldığında tele-hiçlemenin öğrenme sürecine etkilerine yönelik çalışmalara ise çok rastlanmamaktadır (Çaka, 2021). Bu nedenle mevcut araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin tele-hiçleme davranışlarının öğretme öğrenme sürecinde dikkatin dağılmasına ve verimde azalmaya yol açtığı bulgusunun alan yazın için dikkat çekici olabileceği söylenebilir. Öğrenci görüşlerinin alındığı bir çalışmada ise (Uğur & Koç, 2015) öğrencilerin %54'ünün ders esnasında en az 1 kere çalan bir telefon nedeniyle dikkatlerinin dağıldığını bildirmelerinin mevcut araştırmanın bulgusunu desteklediği söylenebilir.

Katılımcılar tele-hiçleme davranışları ile süre kısıtlaması koyma, farklı uyarılar arama, telefonu sessiz moda alma, kendi ile anlaşma yapma, ana odaklanma, günlük planlama yapma ve göz teması kurmaya çalışma yollarıyla başa çıkmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Söz edilen yöntemlerin çoğunlukla öz kontrole dayalı olması dikkat çekicidir. Davey ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada tele-hiçleme davranışlarının kişisel kontrol ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgusunun mevcut araştırmanın

bulgusunu desteklediği söylenebilir. Parmaksız (2021) tarafından yapılan çalışmada da tele-hiçlemenin etkilerinin azaltılması için bilinçli farkındalığın gerekli olduğu sonucuna ulaşılması ile mevcut araştırmada katılımcıların tele-hiçleme ile başa çıkabilmesi için ana odaklandıklarını bildirmelerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dijital Çağ'da öğretmenlerin tele-hiçleme davranışlarına yönelik görüşlerini konu edinen bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlerin tele-hiçleme davranışları ile mücadele edebilmeleri için öğretmenlere kendini yönetmeye dayalı davranışsal teknikleri öğretebilecek psiko-eğitim grupları düzenlenebilir.
2. Öğretmenlerin tele-hiçleme davranışlarını önleyebilmeleri için öğretmenlere yönelik bilinçli farkındalığı konu edinen bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.
3. Dijital Çağ'da akıllı telefon kullanımını engellemek yerine bu cihazları bilinçli kullanmayı öğrenmek daha anlamlı olduğundan öğretmenlerin akıllı telefon kullanımının olumsuz sonuçlarına yönelik farkındalıklarını artıracak çalışmalar düzenlenebilir.
4. Bu çalışma öğretmenlerin tele-hiçleme davranışlarına yönelik görüşlerini inceleyen nitel bir çalışmadır. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya konulan tele-hiçleme davranışlarının iletişimde ve ilişkilerde bozulma, verimin ve dikkatin azalması yönündeki olumsuz sonuçlar nicel çalışmalarla da araştırılabilir.
5. Araştırmada öğretmenlerin tele-hiçleme davranışlarının sonuçları ve başa çıkma yolları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Benzer bir araştırma eğitim sisteminin diğer paydaşlarından biri olan okul yöneticilerinin katılımıyla da gerçekleştirilebilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacılar eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Kararı: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 16/05/2024 tarihinde 05-11 onay sayılı karar ile bu araştırmanın etik yönden uygun olduğuna karar vermiş ve 807592 sayılı protokol numarası ile etik kurul onayını bildirmiştir.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi, kurum, kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Aagaard, J. (2020). Digital akasia: A qualitative study of phubbing. *Ai & Society*, 35, 237-244. <https://doi.org/10.1007/s00146-019-00876-0>
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Bulduklu, Y., & Özer, N. P. (2016). Gençlerin akıllı telefon kullanım motivasyonları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2963-2986.
- Ceylan Çapar, M., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2018). The effects of "phubbing" on social interaction. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(6), 304-316. <https://doi.org/10.1111/jasp.12506>
- Çaka, C. (2021). Çağın teknolojik bağımlılığı: Sosyotelizm (kavramsal bir bakış). *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 464-476.
- Çetin, C., & Karalar, S. (2016). X, Y ve Z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 157-197.
- Çetin, M., & Karamuk, E. (2023). Eğitimde z kuşağı: Dijital öğretim yöntemleri. M. Çetin (Ed.), *Dijital çağda eğitim* (ss.117-151) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Çimen S., Kafkas, A., & Gürel, K. (2023). Lise öğrencilerinin olumsuz davranışlarına teknolojinin etkisi ve öğretmenlerin istenmeyen davranışları yönetme becerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 59-83. <https://doi.org/10.57135/jier.1251147>
- Davey, S., Davey, A., Raghav, S. K., Singh, J. V., Singh, N., Blachnio, A., & Przepiórkaa, A. (2018). Predictors and consequences of "Phubbing" among adolescents and youth in India: An impact evaluation study. *Journal of Family and Community Medicine*, 25(1), 35-42. https://doi.org/10.4103/jfcm.JFCM_71_17
- Ergün, N. (2022, Ekim 15). *Sosyotelizm (phubbing) ile ruh sağlığı arasındaki ilişki: Boylamsal bir araştırma*. 16. Uluslararası Güncel Araştırmalarla Sosyal Bilimler Kongresi, Antalya.
- Erzen, E., Odaci, H., & Yeniçeri, İ. (2021). Phubbing: Which personality traits are prone to phubbing?. *Social Science Computer Review*, 39(1), 56-69. <https://doi.org/10.1177/0894439319847415>
- Fox, A. (2011). Mixing It Up-Multi-generational discord can impede workplace relationships and lower engagement. *HR Magazine-Alexandria*, 56(5), 22-27.
- Garrido, E. C., Issa, T., Esteban, P. G., & Delgado, S. C. (2021). A descriptive literature review of phubbing behaviors. *Heliyon*, 7(5), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07037>
- Gezgin, D. M., Hamutoğlu, N. B., Sezen Gültekin, G., & Yıldırım, S. (2019). Preservice teachers' metaphorical perceptions on smartphone, no mobile phone phobia (nomophobia) and fear of missing out (Fomo). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 733-783. <https://doi.org/10.14686/buefad.516540>
- Görmez, A. B. (2021). Neoliberal özne olarak Z kuşağı. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(2), 509-530.
- Güler, Ç., & Sevinç, S. (2022). Tele-hiçleme (phubbing) davranışına maruz kalmanın öğrenme-öğretme süreçlerine etkilerine ilişkin algılar. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 77-89.
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Mızrak Şahin, B., ... Babadağ, B. (2016). Sanal dünyanın kronolojik bağımlılığı: Sosyotelizm (phubbing). *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 3, 223-269. <https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0013>
- Kaysi, F., Aydemir, E., & Yavuz, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 79-92.
- Kızıltan, E. (2023). *Sosyotelizm (phubbing), öz-kontrol ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). Technoference: The interference of technology in couple relationships and implications for women's personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 85-98. <https://doi.org/10.1037/ppm0000065>
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Olgun, C. K. (2008). Nitel araştırmalarda içerik analizi tekniği. *Sosyoloji Notları*, (4-5), 66-70.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Özbilir, A. (2023). *Romantik ilişkilerde sosyotelizm, ilişki niteliği ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, N. D., & Kış, A. (2022). X ve Y kuşağı müdürlerinin, X ve Y kuşağı öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri (Malatya ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1080-1111. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1018160>
- Özdemir, S. & Erdem, R. (2021). Yönetici nezaketsizliği sosyal dışlanmayı nasıl etkiler: Yönetici sosyotelizmi ve yöneticiye güvenin rolü. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 6(14), 103-116. <https://doi.org/10.25204/iktisad.855534>
- Özoğlu, C. & Kaya, E. (2021). Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 415-437.
- Parmaksız, İ. (2021). Sosyotelizm (phubbing) ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide sosyal kaygının aracı rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1387-1420. <https://doi.org/10.17679/inuefd.904379>
- Parmaksız, İ. (2022). Romantik ilişkilerde modern engel: Partner sosyotelizmi (phubbing) üzerine bir derleme. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 6(11), 59-76. <https://doi.org/10.31461/ybpd.1077277>
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
- Polat, M. (2018). Öğretmen adaylarının "akıllı telefon"a yönelik metaforik algıları: Yoksa Davis en başından beri haklı mıydı? *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 5(2), 88-105.

- Roberts, J. A., & David, M. E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in human behavior*, 54, 134-141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058>
- Sallan Gül, S., & Kahya Nizam, Ö. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 181-198. <https://doi.org/10.30794/pausbed.803182>
- Sayiner, B., & Akbağ, M. (2023). Sosyotelizm: Farklı bağlamlarda bir değerlendirme. *Akademik Hassasiyetler*, 10(21), 80-115.
- Sepetçi, P., Özdemir, S., & Sever, M. (2021). Canım sıkılıyor! can sıkıntısı, sosyotelizm ve gelişmeleri kaçırma korkusu. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 26-36.
- Sun, J., & Samp, J. A. (2021). 'Phubbing is happening to you': Examining predictors and effects of phubbing behaviour in friendships. *Behaviour & Information Technology*, 41(12), 2691-2704. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.1943711>
- Sülü Akgül, C. (2023). İnternet ve akıllı telefon bağımlılığında sosyotelizme: Sosyal hizmet perspektifinden derinlemesine bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 11(31), 69-101.
- T'ng, S. T., Ho, K. H., & Low, S. K. (2018). Are you "phubbing" me? The determinants of phubbing behavior and assessment of measurement invariance across sex differences. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 7(2), 159-190. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2018.3318>
- Uğur, N. G., & Koç, T. (2015). Time for digital detox: Misuse of mobile technology and phubbing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 1022-1031. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.491>
- Uslu, F., & Demir, E. (2023). Nitel bir veri toplama tekniği: Derinlemesine görüşme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 289-299. <https://doi.org/10.32600/huefd.1184085>
- Vanden Abeele, M. M. P. (2020). The social consequences of phubbing: A framework and a research agenda. In R. Ling, G. Goggin, L. Fortunati, S. S. Lim, & Y. Li (Eds.), *Handbook of mobile communication, culture, and information* (pp. 158-174). Oxford University Press.
- Wang, X., Xie, X., Wang, Y., Wang, P., & Lei, L. (2017). Partner phubbing and depression among married Chinese adults: The roles of relationship satisfaction and relationship length. *Personality and Individual Differences*, 110, 12-17. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.014>
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yam, F. C. & İlhan, T. (2020). Modern çağın bütünsel teknolojik desteği: Phubbing ve dinamikleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11, 1-1. <https://doi.org/10.18863/pgv.551299>
- Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, O., & Ünalın, D. (2020). Dijital yerlilerin sosyotelizm (phubbing) eğilimlerinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(1), 276-297.
- Yıldız, E. P., Çengel, M., & Alkan, A. (2020). Öğretmenlerin nomofobi düzeylerinin demografik özelliklerine ve akıllı telefon kullanım alışkanlıklarına göre incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(1), 5096-5120. <https://doi.org/10.26466/opus.676329>
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 421-442.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Smartphones are one of the most widely used technological tools by digital natives (Yıldırım & Ünalın, 2020) and are considered an indispensable element of daily life (Sun & Samp, 2021). Thanks to these devices, transactions performed with many separate devices have become possible with a single device (Sepetçi et al., 2021). Today, people can pay bills, do shopping and research, buy tickets (Yıldırım & Ünalın, 2020), interact socially with individuals on the other side of the world (Chotpitayasunondh & Douglas, 2018), surf the internet, take and edit photos, play games, draw, download videos, and listen to songs with smartphones (T'ng et al., 2018). Smartphones have positive effects on human life in terms of facilitating. However, smartphones, which are described as pocket computers by including many features such as internet, camera, writing and drawing programmes and game applications, may lead to a problem described as phubbing in social life (Karadağ et al., 2016).

The concept of phubbing is a new concept that refers to the use of smartphones by ignoring others (Garrido et al., 2021). This concept was added to the Macquarie Dictionary in 2013 and entered the literature recently (Parmaksız, 2021). Macquarie Dictionary created this term by combining the words telephone and minimisation (T'ng et al., 2018). Phubbing is defined as a person interrupting face-to-face communication with another person and interacting with his/her phone (Erzen et al., 2021).

Since smartphones are everywhere in daily life, the negative consequences of phubbing behaviour can be seen everywhere in a person's living space. From the perspective of couple relationships, phubbing behaviour may cause conflict, lead to disagreement, and may harm the need to belong by removing the person from the social environment (Parmaksız, 2022). Life satisfaction and relationship satisfaction may decrease due to impaired communication between couples (Özbilir, 2023). Regarding the work environment, phubbing behaviours that appear in managers may cause employees to feel excluded (Özdemir & Erdem, 2021). Regarding educational institutions, it can be said that phubbing will complicate student-teacher and student-student relationships (Güler & Sevinç, 2022). In addition, a research finding that most of the teachers check their phones during lessons (Çimen et al., 2023).

Although there has been increasing interest in phubbing in recent years, research on the social consequences of phubbing has remained limited (Chotpitayasunondh & Douglas, 2018). At the same time, when the studies in the literature are examined, the studies on phubbing are mostly designed with a quantitative research approach (Garrido et al., 2021). This research is a qualitative study aiming to reveal teachers' views on phubbing behaviours.

Method

In this study, which aims to reveal teachers' views on phubbing behaviours, phenomenological design, one of the qualitative research approaches, was used. The study group of this research consisted of 12 teachers, 6 Generation Y and 6 Generation Z teachers working in the 2023-2024 academic year. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. The semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool in this study. In semi-structured interviews, an interview form covering predetermined questions is prepared (Akman Dömbekci & Erişen, 2022). While collecting the research data in this study, the interview technique was used and the interviews were conducted face-to-face. The data obtained through face-to-face interviews were analysed by content analysis. Content analysis is a technique performed by making inferences from transcripts or records collected in research in the field of social sciences and written or visual media messages (Olgun, 2008).

Results

Generation Z teachers who participated in this research attribute meaning to the smartphone as a device that makes life easier, while Generation Y teachers attributed meaning to the smartphone as a device that enables fast communication and access to information. Participants used their smartphones to communication

for follow developments and carry out work in a collective environment on a working day. While most Generation Z teachers expressed the effects of phubbing behaviours on students as a disruption of communication, most Generation Y teachers reported a feeling of worthlessness. Participants reported the effects of phubbing behaviours on their relationships in the work environment as communication problems, inability to strengthen relationships, feeling of worthlessness and avoiding negative conversations. Participants tried to cope with phubbing behaviours by setting time limits, looking for different stimuli, putting the phone on silent mode, making an agreement with oneself, focusing on the moment, daily planning and trying to make eye contact.

Conclusion

This study examined the views of Generation Y and Generation Z teachers on phubbing behaviours. The meanings they attribute to their smartphones, the purposes and frequency of using smartphones on a working day, how they feel when they cannot use smartphones on a working day, the effects of phubbing behaviours on their students, their relationships in the work environment and the teaching-learning process, and what they do to reduce the frequency of phubbing behaviours were revealed. Based on the results of this study on teachers' views on phubbing behaviours in the Digital Age, some suggestions can be made to researchers and practitioners:

1. Psycho-education groups that can teach teachers behavioural techniques based on self-management can be organised for teachers to combat phubbing behaviours.
2. Since it is more meaningful to learn to use these devices consciously instead of preventing the use of smartphones in the Digital Age, studies can be organised to increase teachers' awareness of the negative consequences of smartphone use.
3. In the present study, the results of teachers' phubbing behaviours and ways of coping were revealed. Further research can be conducted with the participation of school administrators, one of the other stakeholders of the education system.

Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğunu İçeren İnterdisipliner Eğitim Programının Öğretmenler ve Akademisyenler Üzerine Etkisi

Gonca İNCE¹, Nurcan YILDIRIM²

Öz: Bu çalışma, Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)'nu içeren interdisipliner eğitim programının (IEP) öğretmenler ve akademisyenler üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, karma yöntemlerden müdahale deseni kullanılmıştır. Müdahale deseni; nicel kısımda tek gruplu ön/son test deneysel bir yöntem ve nitel kısımda ise tematik analiz yapılmıştır. Çalışmaya, Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan 19 öğretmen ve farklı üniversitelerden 12 akademisyen toplam 31 kişi gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılar için, DEHB hakkında 20 seanslık bir IEP hazırlanmıştır. IEP, farklı disiplinlerde görev yapan, 14 öğretim elemanı tarafından çevrimiçi (TEAMS) sunulmuştur. Katılımcılara DEHB hakkında çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan bir bilgi değerlendirme anketi eğitim öncesi/sonrası yapılmıştır. İstatistiksel değerlendirmelerde; nicel kısımda Wilcoxon testi ve nitel kısımda ise tematik analiz kullanılmıştır. Hem akademisyenlerin ($p=0.03$), hem de öğretmenlerin ($p=0.001$) eğitim sonrası DEHB hakkındaki bilgi birikimleri anlamlı bir şekilde geliştiği tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların DEHB olan öğrencilerine bakış açılarının geliştiği ifade edilmiştir. Adana İli'nde kesitsel olarak yapılan bu IEP'nin, tüm Türkiye genelinde öğretmenlere/akademisyenlere verilmesinin uygun olabileceği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Dürtüsellik, Akran, Öğrenme Güçlüğü, Akademik Beceri

The Effect of an Interdisciplinary Education Program Including Attention Deficit/Hyperactivity Disorder on Teachers and Academicians

Abstract: This study was aimed to determine the effect of an interdisciplinary education program (IEP) that includes Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) on teachers and academics. We used intervention design from mixed methods (a single-group pre/post-test experimental method in the quantitative part, and thematic analysis in the qualitative part) in the study. 31 people (19 teachers working in Adana Provincial Directorate of National Education/12 academics from different universities) participated in the study voluntarily. We prepared a 20-session IEP about ADHD for participants. 14 faculty members working in different disciplines presented the IEP to participants. We applied a survey of 20 questions to the participants about ADHD before/after the training. We used Wilcoxon test and thematic analysis in analysis. We determined that the knowledge of both academicians ($p=0.03$) and teachers ($p=0.001$) about ADHD improved after the training. Additionally, participants stated that their perspectives on students with ADHD improved. We can suggest that IEP may be appropriate to be given to teachers/academics throughout Türkiye.

Keywords: Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, Impulsivity, Peer, Learning Disability, Academic Ability

Geliş Tarihi: 05.04.2024

Kabul Tarihi: 09.08.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Çukurova Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü, Adana, Türkiye, e-posta: gince@cu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3438-3241>

² Çukurova Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana, Türkiye, e-posta: nurcantuncc@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3196-2619>

Atf için/ To cite:

İnce, G., & Yıldırım, N. (2024). Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğunu İçeren İnterdisipliner Eğitim Programının Öğretmenler ve Akademisyenler Üzerine Etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3). <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383767>

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), genellikle çocukluk döneminde başlayan ve yetişkinlikte devam eden nörolojiksel bir durumdur. DEHB, bireyin akademik becerilerinde fonksiyonel bozukluğa neden olduğu gibi günlük yaşamının birçok alanını olumsuz etkileyebilen dikkat, hiperaktivite ve dürtüsellik semptomları göstermektedir (Sedgwick-Müller ve diğerleri, 2022). DSM-V kriterlerine göre DEHB’de Dikkatsizlik, Hiperaktivite/dürtüsellik ve bileşik tip olarak 3 alt tipi olduğu bildirilmektedir (Eryılmaz & Üstündağ-Budak, 2019). İlkokul çağındaki 20 çocuktan birinin DEHB teşhisinin konulduğu bildirilmektedir (Fabiano ve diğerleri, 2022). Diğer bir alan yazında ise tüm dünyada DEHB görülme sıklığının çocukluk ve ergenlik döneminde %5-7.1, yetişkinlikte ise %2.5 olduğu vurgulanmaktadır (Gül & Öncü, 2018).

Günümüzde DEHB, yetişkinlikte hafifleyen dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik semptomlarıyla birlikte, esas olarak bir çocukluk bozukluğu olarak düşünülmektedir. Ancak, bu semptomların %60’nun çocukluk dönemi sonrasında da devam ettiği bildirilmektedir (Riboldi ve diğerleri, 2022). Bu durum, erişkin DEHB’yi dünya çapındaki genel popülasyonun %2,5’ini etkileyen yaygın bir bozukluk haline getirmektedir. Buna ek olarak, yaşam kalitesi üzerinde belirgin bir etkiye sahip olan yüksek komorbid durum (DEHB’nin neden olabileceği ek hastalıklar; anksiyete, tikler, davranış bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluklar, öğrenme güçlükleri, duyu durum bozukluğu ve madde kullanımı vb.) oranları DEHB ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu da akademik başarı dahil olmak üzere çeşitli alanlarda işlev yetersizliğine yol açabilmektedir (Riboldi ve diğerleri, 2022; Coşkun & Kaya, 2015). DEHB olan bireylerin fonksiyonel yetersizlikleri ile başa çıkmada; evde aileye, okulda ise öğretmen ve akranların desteğine ihtiyaç duymaktadır. Ancak toplum tarafından bilgi yetersizliğine bağlı olarak DEHB’li çocukların davranış bozukluklarının yanlış yorumlanması, sıklıkla okullarda öğretmenlerin ve akranların DEHB’li çocuklardan uzaklaşmalarına ve onları reddetmelerine neden olabilmektedir (Ewe, 2019). Hem aile eğitiminde hem de akran eğitiminde öğretmen önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, ebeveynlerin ve öğretmenlerin DEHB olan çocuğa nasıl yaklaşmaları ve nasıl destek vererek onları yönlendirmeleri gerektiği konularında profesyonel destek almalarının büyük önem taşıdığı bildirilmektedir (Selçuk, 2023). Karadağ ise yaptığı çalışmada, okullarda öğretmenlerin çoğunun ruhsal hastalıklar hakkında bilgi eksiklerinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, çocukların yararı için multidisipliner bir yaklaşım ile sorunların çözümlenmesine gidilmesinin uygun olacağı, okullarda rehber öğretmenler, psikologlar ve sosyal çalışmacıların da okul ruh sağlığı ekibinin bir parçası olması gerektiğini vurgulamıştır (Karadağ, 2023). Bu nedenle öğretmen ve öğretmen yetiştiren eğitimcilerin DEHB hakkında geniş bir bilgiye sahibi olması elzemdir. Sistematik bir alan yazın çalışmasında; kaynaştırma/bütünleştirme (bütünleşik) ortamlarında DEHB olan bireylerin iletişim kurmada, tipik gelişim gösteren akranlarına göre öğretmenlerini daha az yakın hissettikleri bildirilmiştir (Ewe, 2019). Bağlanma teorisine göre, öğretmenlerin de DEHB olan öğrencileriyle ilişkilerinde diğer öğrencilerine göre daha az duygusal yakınlık, daha az iş birliği ve daha fazla çatışma yaşadıkları vurgulanmıştır. Öğretmenlerin DEHB öğrencilerini reddetmesi, yalnızca okul başarısızlığı için değil, aynı zamanda akran dışlaması ve reddi için de bir risk faktörü oluşturarak DEHB’li bireyin düşük benlik saygısı ve yalnızlığına yol açabilmektedir (Ewe, 2019). Öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğrencinin başarı veya başarısızlığına dayanan bir temel oluşturması açısından öğrenme için birincil koşul olarak görülmesi gerektiği belirtilmektedir (Camp, 2011). Ayrıca alan yazına bakıldığında; öğretmenlerin genellikle DEHB’nin tam olarak ne olduğu ve bu durumun öğrencilerinin sosyal ve akademik başarılarını nasıl etkileyebileceği hakkında bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir (Gwernan-Jones ve diğerleri, 2016; Ljusberg, 2011) Öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgileri, yalnızca DEHB’yi açıklamak olmamalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin DEHB’li çocuklarla sınıf ortamında ikili ilişkilerden beklentilerinin nasıl yorumlanması gerektiğinin bilinmesi önemlidir. Bunun için bu çocukların kişisel ve davranışsal özellikleri hakkında bilgilendirilmesi gereklidir (Ewe, 2019). Böylece DEHB olan çocukların sınıf içi davranışlarının, akranlarından neden farklı olduğunun öğretmenler tarafından fark edilmesi, çocuklarla uygun iletişimin daha iyi kurulmasına ve çocukların eğitimlerinde farklı öğretim tekniklerinin daha bilinçli kullanılmasına katkı sağlayabileceği vurgulanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin DEHB hakkında geniş bir bilgi birikimine sahip olması, DEHB olan çocukların güçlü yönlerinin daha kolay tespit edilmesinde, akran ve aileler tarafından DEHB olan çocuğun daha kolay kabul edilmesinde rehber olacaktır. Bu nedenle, özellikle öğretmenlerin DEHB hakkında bilgi birikimlerini artırıcı teorik ve uygulamalı etkinliklerin önemi vurgulanabilir. Alan yazın incelendiğinde DEHB’nin tedavisinin olmadığı belirtilmektedir (Anand, 2024;

Bergey, 2024). Ancak, DEHB olan bireylerin semptomlarını düzenleyici, yaşam kalitelerini artırıcı ve topluma daha iyi entegre olabilmelerini sağlayıcı müdahalelerin olduğu bildirilmektedir. Bu müdahalelerden biri de medikal tedavidir.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan bireylere kullanılan medikal tedavinin çocukların özellikle davranış problemleri üzerinde etkili olduğu bildirilmektedir (Bustamante ve diğerleri, 2022). Ancak, toplum temelli örneklerde, ilacı bırakma süresinin ortalama dört ay kadar düşük olduğu ve 5 çocuktan 1'inin ilk reçeteden sonra ilacı bıraktığı tahmin edildiği bildirilmektedir. Bu nedenle tedavi edilmeyen çocukların, yetişkinliğe kadar devam eden uzun vadeli sağlık, sosyal ve akademik problemler yaşadıkları vurgulanmaktadır. DEHB'li çocuklarına düzenli ilaç kullanımının önemi hakkında ailelere verilen uzun süreli eğitimin, medikal tedavi sürecini uzatabildiği belirtilmektedir (Bustamante ve diğerleri, 2022). Ayrıca, bu dönem içerisinde medikal tedaviyi tamamlayıcı uygulamalara da ihtiyaç duyulabilmektedir. DEHB de medikal tedaviyi tamamlayıcı farklı disiplinlerde uygulamalar kullanılmaktadır. Bu farklı disiplinler eğitim, spor ve sanat alanlarını kapsamaktadır. Her disiplin, kendi alanıyla ilgili DEHB'yi destekleyici çalışmaları uygulamaktadır. Bu nedenle özellikle öğretmenlerin, DEHB olan çocuğa sahip ebeveynleri çocuklarının özellikleri konusunda bilinçlendirmesi, iş birliği yapması ve bu interdisipliner uygulamalardan haberdar etmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bunu yapabilmesi için DEHB hakkında bilgi birikimlerinin tespit edilmesi ve DEHB hakkında bir interdisipliner eğitim programının uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde kaynaştırma eğitimi alan bireylerin eğitimlerine yönelik öğretmenlere birçok kursun verildiği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Ancak, DEHB'ye yönelik interdisipliner alanlar ile ilgili kapsamlı bir eğitimin verilmediği görülmüştür. İnterdisipliner alan uzmanları (hekim, sanat eğitmeni, spor bilimci, fizyoterapist, çocuk gelişimci, özel eğitmeni) DEHB olan bireylere yönelik çalışmalar yürütmektedir. Fakat her disiplin kendi alanına özgü DEHB üzerine yapılan etkinlikleri bilmesine rağmen, farklı disiplinlerde yapılan eğitim faaliyetlerinin ne olduğuyla ilgili bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Bu nedenle farklı disiplinlerde uygulanan eğitim faaliyetlerinin tek bir eğitim programı altında birleştirilmesi, öğretmenlerin ve akademisyenlerin bilgi birikimlerine daha fazla katkı sağlayabileceği görüşü oluşmuştur. Eğitimcilerin, farklı disiplinlerde öğrenilen bilgileri kendi alanlarına aktararak uyarlayabilmeleri sağlanabilir. Böylece, öğretmenlerin derslerini daha aktif yapmaları ve öğrenimin daha kısa sürede gerçekleşebileceği ön görülmektedir. Bu arada DEHB olan öğrencilerinin derslerine olan tutumlarını ve ders içi davranış farklılıklarını daha iyi anlamalarının sağlanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin DEHB olan çocukları daha iyi anlamaları ise, bu çocukların akranları ve aileleri ile olan ilişkilerini de olumlu etkileyebileceği varsayımından yola çıkarak böyle bir eğitimin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ulusal ve uluslararası alan yazında böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, çalışmamızın özgün değeridir.

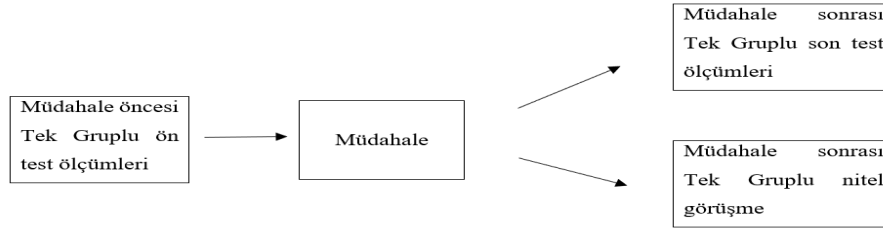
Bu bağlamda, bu araştırma Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)'nu içeren interdisipliner eğitim programının (IEP) öğretmenler ve akademisyenler üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırma sorularını yanıtlamak için hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve bütünleştirilmesini içeren bir araştırma prosedürü olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Zhang, 2009). Ayrıca, çalışmada tek bir yöntem ile ulaşılamayan açıklamayı elde etmek amacıyla ikinci bir yönteme ihtiyaç duyulması nedeniyle karma yöntem araştırmasının kullanmanın gerekliliği bildirilmektedir (Creswell ve diğerleri, 2011). Bu çalışmanın deseni; çalışmanın deneysel olması nicel verilerin kullanılması ve uygulanan eğitim programının içeriğinin sorgulanması ise nitel verilerin de kullanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle gelişmiş karma yöntemlerden müdahale deseni şeklinde yapılmıştır (Avcı ve diğerleri, 2018). Müdahale deseni, deneysel bir çalışmaya yani nicel olarak elde edilen verilere nitel verinin çalışma öncesi, esnası ya da sonrasında eklenmesi ile oluşturulan bir temel karma yöntem olarak açıklanabilir. Nitel veri, müdahale yapılan faaliyetlerin katılımcılara olumlu ya da olumsuz etkilerinin olup olmadığı gibi hususlarda derinlemesine bilgilendirme yapmada kullanılabilir

(Creswell, 2017). Çalışmanın müdahale deseni Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Çalışmanın müdahale deseni

Gelişmiş karma yöntemlerden müdahale deseninde yapılan çalışmanın nicel kısmında tek gruplu ön/son test desenli deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada, tek gruplu ön test ve son test deseninde seçkisizlik ve eşleştirme yoktur (Zan ve diğerleri, 2020). Tablo 1 de tek gruplu ön /son test desen örneğinin nasıl olduğu sunulmuştur.

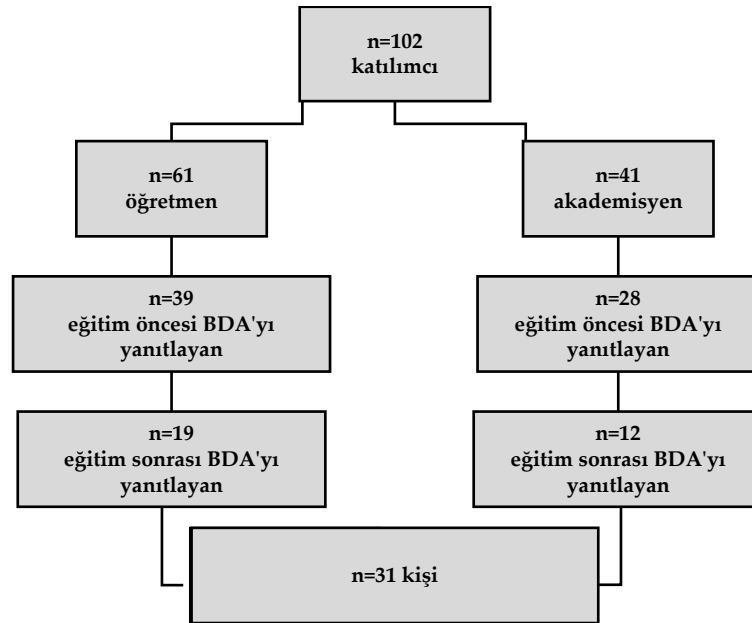
Tablo 1. Tek Gruplu Ön / Son Test Desen Örneği

Grup	Ön-test	İşlem	Son-test
Araştırma grubu	DEHB ye yönelik bilgi	1 haftalık (20 seans) interdisipliner	DEHB ye yönelik bilgi
12 akademisyen	değerlendirme anketi (BDA)	eğitim programı	değerlendirme anketi (BDA)
19 öğretmen	(Bağımlı değişken)	(Bağımsız değişken)	(Bağımlı değişken)
Toplam= 31 kişi			

Nitel kısımda ise; katılımcılara yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Bu soruların içeriğinde; eğitim programı ile ilgili en çok ve en az faydalı buldukları konular, meslektaşlarına bu eğitimi tavsiye edip etmeyecekleri sorgulanmıştır. Verilen yanıtlar doğrultusunda sonuçlar tematik analiz ile değerlendirilmiştir.

Araştırma Katılımcıları

Katılımcılar, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullardan seçilen ve DEHB olan çocuklara kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren gönüllü öğretmenlerden (beden eğitimi öğretmeni, resim öğretmeni, müzik öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni vb.) oluşmaktadır. Üniversitelerde görev yapan (Spor Bilimleri Fakültesi, Devlet Konservatuvarı ve Eğitim Fakültesi’nde öğretmen yetiştiren resim öğretmenliği, müzik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği alanlarında) gönüllü akademisyenlerden oluşmaktadır.



Şekil 2. Katılımcıların çalışma akış şeması

Ayrıca, öğretmen grubunun seçiminde olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen seçiminde ölçütler, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile paylaşılmıştır. Eğitimlere katılan öğretmenler Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün görevlendirmesi ile gerçekleştirilmiştir. Akademisyenlerin seçiminde ise, yine ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, farklı üniversitelerde özel gereksinimli bireylere yönelik çalışan akademisyenlere ulaşabilmek amacıyla kartopu yöntemi tercih edilmiştir.

Öğretmenlerin Çalışmaya Dahil Edilme Ölçütleri

- Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan ve DEHB olan çocuklara kaynaştırma eğitimi veren öğretmen olmak.
- Eğitime gönüllü olarak katılmak.
- Sınıf öğretmeni, psikolojik danışman ve rehberlik öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni, resim/görsel sanatlar öğretmeni, müzik öğretmeni, okul öncesi öğretmeni olmak.

Akademisyenlerin Çalışmaya Dahil Edilme Ölçütleri

- Özel gereksinimli öğrencisi olan akademisyenler olması (spor bilimleri, güzel sanatlar, özel eğitimciler ve eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren resim öğretmenliği, müzik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve spor-sağlık alanlarında çalışan)
- Eğitime gönüllü olarak katılmak.

Çalışmaya katılan tüm katılımcıların, çalışmanın ayrıntılarından bahsedilen "Aydınlatılmış Onam Formu" imzalaması sağlanmıştır.

Araştırmada Kullanılan İnterdisipliner Eğitim Programı ve Veri Toplama Araçları

Farklı disiplinlerde görev yapan öğretmen ve akademisyenlere DEHB olan öğrencilere yönelik bilgilendirme eğitim programı hazırlanmıştır. Bu program aşağıda sunulmuştur.

Dikkat Eksikliği Ve Hiper Aktivite'ye Yönelik İnterdisipliner Eğitim Programı

Katılımcılara, farklı disiplinlerde (tıp, müzik, resim, fiziksel aktivite, drama vb.) DEHB hakkında bilgilendirme (tıp fakültesi çocuk psikiatri bölümünden bir öğretim üyesi tarafından verildi. DEHB tanımı, türleri, nedenleri, medikal tedavi yöntemleri vb. Ayrıca özel eğitimci ve çocuk gelişimciler tarafından ebeveyn, akran eğitimi ve iş birliği için öğretmenlere öneriler, DEHB'de özgüven, sosyal beceri ve özdenetim yöntemleri, bireyselleştirilmiş eğitim, DEHB'de başarıya götüren stratejiler vb. konularında bilgilendirmeler yapılmıştır) ve DEHB olan bireylere uygulanan, medikal tedaviyi tamamlayıcı yöntemleri (eğitim, fiziksel aktivite, müzik, resim, drama vb.) içeren 20 seanslık bir eğitim programı (teorik-uygulamalı) Teams üzerinden çevrimiçi olarak verilmiştir. Her bir seans 60dk dan oluşmuştur. Tüm eğitimlerde teorik bilgi verilmiştir. Bazı uygulama gerektiren eğitimlerde ise ekran karşısında canlı performans tüm katılımcılar ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi eğitim; 14 öğretim elemanı [1 çocuk psikiyatri uzmanı, 2 spor eğitim uzmanı, 2 uzman fizyoterapist, 3 çocuk gelişim uzmanı, 2 özel eğitim uzmanı, 2 güzel sanatlar (resim ve müzik alanında) uzmanı, 2 okul öncesi eğitim uzmanı] tarafından verilmiştir. Tüm eğitim bir hafta içerisinde tamamlanmıştır. Her gün 4 seans uygulanmıştır. Katılımcı öğretmenler, akademisyenler ve eğitimi veren akademisyenlerin uygun olabilecekleri ortak bir zaman aralığı yaratmak amacıyla eğitim çevrimiçi yapılmıştır. Milli Eğitim İl Müdürlüğü öğretmenlerin en fazla gönüllü katılım sağlayabilecekleri haftanın ara tatil dönemi olabileceğini belirtmiştir. Katılımcı ve eğitimci akademisyenlerin eğitim sürecine katılabilme saatlerinin mesai sonrası saatler olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca covid dönemi sonrası milli eğitim ve üniversitelerde çevrimiçi sistemin daha aktif kullanılabilmesi çevrimiçi eğitimin daha etkili olabileceği görüşünü oluşturmuştur.

Çalışmada kullanılan DEHB hakkında interdisipliner eğitim programının konu başlıkları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Hakkında İnterdisipliner Eğitim Programı Konu Başlıkları*

1.	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Hakkında Genel Bilgiler
2.	DEHB olan Bireylerde Ebeveyn ve Akran Eğitimi/İş Birliği için Öğretmenlere Öneriler
3.	DEHB'de Özgüven, Sosyal Beceri ve Özdenetim Kazanılmasına Yönelik Çalışmalar
4.	DEHB'de Temel Hareket Becerileri ve Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Programı
5.	DEHB'de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
6.	DEHB'de Başarıya Götüren Stratejiler
7.	DEHB'de Mindfulness Uygulamaları
8.	DEHB ve Müzik Eğitimi
9.	DEHB'de Eğitici Drama Etkinlikleri
10.	DEHB'de Çocuk Merkezli Oyun Terapisi
11.	DEHB olan Çocuğun Eğitiminde Uygulanabilecek Farklı Sportif Aktiviteler ve Eğitsel Oyunlar
12.	DEHB'lerle Sanat Atölyeleri
13.	DEHB'de Orff-Schulwerk Yaklaşımı ve Beden Perküsyon Egzersizleri
14.	DEHB'de Montessori Eğitim Uygulamaları
15.	DEHB ve Sportif Aktivite ile Terapi Yaklaşımları

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Hakkında İnterdisipliner Eğitim Programı İçeriği (İnce, 2022)

Eğitim programı hazırlanırken alan yazında bulunan ve DEHB ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda kullanılan eğitim modelleri ve uygulamaları temel alınarak program çerçevesi oluşturulmuştur. Sonrasında bu dersleri verebilecek alanında uzman akademisyenler ile görüşülerek ders başlıkları ve içerikleri belirlenmiştir. Eğitim programı içeriğinde teorik ve uygulamalı 60dk. dan oluşan 20 seanslık dersler verilmiştir. 15 konu başlığı altında verilen eğitimin; %40'ında uygulama (6 konu başlığı) yaptırılmıştır. Tüm eğitimlerde teorik bilgi verilmiştir. Bazı uygulama gerektiren eğitimlerde ise ekran karşısında canlı performans tüm katılımcılar ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların süresi, eğitimin içeriği ile ilgili olarak 20-30dk arası sürmüştür. **Teorik çerçevede;** öğretmenlere ve akademisyenlere DEHB'nin sadece çocuklarda dikkat eksikliği sorunu ya da aşırı hareketlilikten ibaret olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, DEHB olan çocuklardaki davranış bozukluklarının ve akademik beceri sınırlılıklarının sadece tembellik, sakarlık, şımarıklık ya da saygısızlık olarak ifade edilmesinin doğru olmadığı vurgulanmıştır. Bu sınırlılıkların, DEHB olan çocukların beyninin prefrontal bölgesindeki yönetici fonksiyonlar (dikkat, karar verme, dürtü kontrol, çalışan bellek, problem çözme, bilişsel esneklik, planlama, organize olma vb.) işlev bozukluklarından kaynaklandığı ya da epinefrin, norepinefrin, dopamin gibi katekolaminlerin eksikliklerinden oluşabileceği bildirilmiştir. DEHB olan bireylere bireyselleştirilmiş eğitim programlarının nasıl hazırlanması ve uygulanması konularında bilgilendirme yapılmış ve örnek programlar tartışılmıştır. DEHB olan bireylerle iletişim kuran öğretmen, akran ve ailelere öneriler verilmiştir. DEHB olan bireyleri başarıya götüren stratejiler [Örneğin; çocukların sorunlu davranışlarını devamlı eleştirmek ya da ikaz etmek yerine, onların uygun ve yerinde yaptıkları davranışlarına odaklanarak pekiştirme (aferin, harikasın, çok güzel bir iş başardın vb.) kullanmak. Yine sınıf kurallarının öğrenciler ile birlikte belirlenmesini sağlamak vb.] sağlamak gibi bilgiler paylaşılmıştır. DEHB da özgüven, sosyal beceri ve öz denetim sorunlarının çözümüne ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Yine DEHB olan bireylerde temel hareket becerilerinin sıkıntılı olması nedeniyle uyarlanmış fiziksel aktivite programlarının nasıl hazırlanıp uygulanacağı konuları ifade edilmiştir. **Uygulamalı çerçevede ise;** müzik (hangi müzik ritimlerinin DEHB üzerine olumlu etkilerinin olduğunun bildirilmesi. Yine çocuklarda beden perküsyon egzersizlerinin müzik eşliğinde ritimle yapılması vb.), sanat (DEHB semptomlarını azaltabileceği öngörülen farklı resim ve stop motion uygulamaları vb.) ve farklı fiziksel aktiviteler (Orff-Schulwerk yaklaşımı ve Beden Perküsyon Egzersizleri, Oyun terapi, Eğitici drama, Mindfulness, Eğitsel Oyunlar vb.) katılımcılar ile çevrimiçi uygulanmıştır.

Katılımcılara Kullanılan Bilgi Değerlendirme Anketi

Katılımcılara, DEHB hakkında çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan bir bilgi değerlendirme anketi (BDA) hazırlanmıştır. Bu değerlendirme anketi soruları; eğitim programında sunum yapan öğretim elemanlarının aktardıkları konuları içermektedir. Bu değerlendirme anketi soruları oluşturulduktan sonra alanında uzman kişilerden görüş alınarak (sunum yapan kişilerden kendi konularını içeren 2 adet çoktan seçmeli soru istenmiştir. Sorulardan 20 soruluk BDA oluşturulmuştur. Bu soruların yazım uygunluğu için sonrasında bir

türk dili ve edebiyatı öğretmenine danışılmıştır) son hali verilmiştir. Anket soruları, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların özellikleri ile ilgili genel bilgiler sorgulanmıştır. İkinci bölümde ise 20 sorudan oluşan interdisipliner eğitimle ilgili çoktan seçmeli sorular yöneltilmiştir.

Örnek soru:

Aşağıdakilerden hangisi DEHB olan çocuklarda kullanılan, uygulamalı davranış analizine dayalı davranış azaltma tekniklerinden biridir?

- Birincil pekiştirme
- Olay kaydı
- İşlevsel değerlendirme
- Ayrımlı pekiştirme
- Akran aracılı öğretim

Eğitim öncesi ve sonrasında bu anket soruları katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcıların DEHB hakkındaki bilgi birikimleri ve eğitim sonrası kazanımları değerlendirilmiştir.

Katılımcılara Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Sorular

Katılımcılara bu eğitimin etkinliğini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmıştır. Bu yarı yapılandırılmış sorular, iki alan (eğitim bilimleri alanında uzman ve türk dili ve edebiyatı alanında uzman) uzmanına danışılarak düzenlenmiştir. Bu sorular; katılımcıların eğitim programı ile ilgili en çok ve en az faydalı buldukları konular ve eğitime dair genel görüşlerini içermektedir. Bu çalışmada, araştırma amacına uygun olarak, toplanan nitel veriden ortaya çıkacak temaların sıklığı (frekans) yerine çeşitliliği önemsendiğinden tematik analiz tercih edilmiştir. (Başarıcı & Seferoğlu, 2021; İnce ve diğerleri, 2023)

Araştırma Yayın Etiği

Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 93 karar no ve 130 sayılı onayı alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Katılımcılara eğitim öncesi 20 sorudan oluşan bilgi değerlendirme anketi bir link kullanmaları istenerek eğitim öncesi doldurulmuştur. 1 hafta (20 seans / her bir seans 60dk.) sonrasında katılımcılara bilgi değerlendirme anketi tekrar uygulanmıştır. Ayrıca, yarı yapılandırılmış sorular katılımcılara yöneltilerek yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler her bir katılımcı için 8-10dk arasında sürmüştür. Tematik analiz için alınan kayıtlar yazı şeklinde kaydedilerek kodlamalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlamalardan da temalar tespit edilerek yorumlanmıştır. Araştırma güvenilirliği için tüm araştırmacılar kodlama ve temaları oluşturmuş, sonrasında bir araya gelerek tartışılmıştır.

Yarı yapılandırılmış sorular aşağıda verilmiştir:

- DEHB'ye yönelik interdisipliner eğitimde en çok faydalı buldunuz konular hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- DEHB'ye yönelik interdisipliner eğitimde en az faydalı buldunuz konular hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- DEHB'ye yönelik interdisipliner eğitime yönelik önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Çalışmada karma yöntem kullanıldığı için 2 farklı veri analizi kullanılmıştır. Nicel kısım için SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır. SPSS paket programında tek gruplu ön/son test karşılaştırılmasında verilerin normal dağılımına bakılmıştır. Veriler normal dağılmadığı için non-parametrik grup içi testlerden

wilcoxon testi yapılmıştır. Katılımcıların özellikleri ile ilgili genel bilgiler için ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları yine aynı programda yapılmıştır. Nitel kısımda ise yarı yapılandırılmış sorulardan elde edilen bulgular, tematik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

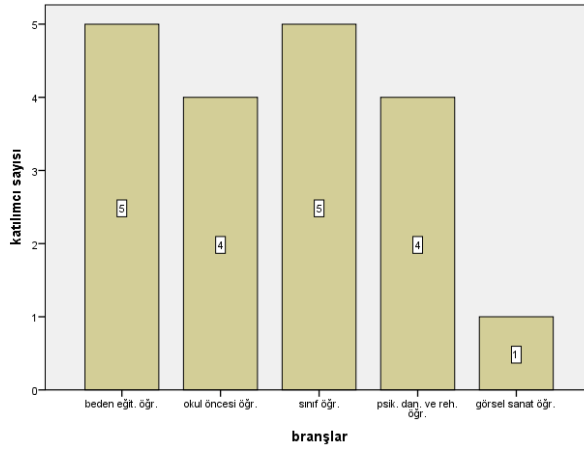
Bulgular

Katılımcıların özellikleri ile ilgili genel bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Özellikleri İle İlgili Genel Bilgiler

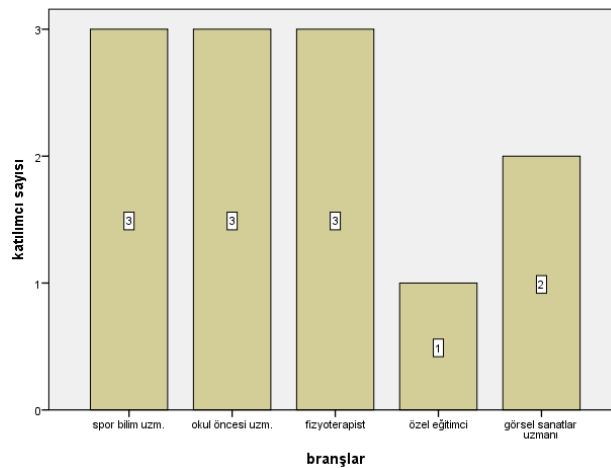
Katılımcı Bilgileri	Katılımcılar	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
Katılımcıların mesleklerinde çalışma yılı	Akademisyen	12	9,17	6,86
	Öğretmen	19	12,54	7,22
Eğitime katılma süreleri gün sayısı	Akademisyen	12	4,00	1,13
	Öğretmen	19	4,16	1,30

Çalışmaya katılan bireylerin dağılım sayılarına bakıldığında 12 akademisyen ve 19 öğretmen olduğu görülmüştür. Katılımcıların mesleklerindeki çalışma yıllarına bakıldığında ise; akademisyenlerin 9.17 ± 6.86 yıl, öğretmenlerin ise; 12.57 ± 7.22 yıl olduğu tespit edilmiştir. Eğitime katılım gün sayılarına bakıldığında ise; akademisyenlerin (4.00 ± 1.13 gün) ve öğretmenlerin (4.16 ± 1.30 gün) eğitime katılma sürelerinin benzer olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımları Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımlarına bakıldığında; %26.3 beden eğitimi öğretmeni, %21.1 okulöncesi öğretmenleri, %26.3 sınıf öğretmeni, %21.1 psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni, %5.3 görsel sanatlar öğretmeni olduğu tespit edilmiştir. Akademisyenlerin branşlara göre dağılımları Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Akademisyenlerin branşlara göre dağılımları

Çalışmaya katılan akademisyenlerin branşlara göre dağılımlarına bakıldığında; %25 spor bilim uzmanı, %25 okulöncesi uzmanı, %25 fizyoterapist, %8.3 özel eğitimci ve %16.7 görsel sanatlar uzmanı olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın Nicel Bölümü

Katılımcı öğretmenlerin ön/son test bilgi düzeyi değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcı Öğretmenlerin Ön/Son Test Bilgi Düzeyi Anket Sonuçlarının Karşılaştırılması

Değerlendirme Anketi	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	z	p
İlk Puan	19	57.89	16.53	20.00	80.00	-3.309	0.001*
Son Puan	19	72.89	16.10	25.00	100.00		

*p<0.05

Öğretmenlerin 20 seanslık eğitim sonrası DEHB hakkındaki bilgi birikimleri son test puanlarının (72.89±16.10) ön test puanlarından (57.89±16.53) yüksek çıkarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (p=0.001).

Katılımcı akademisyenlerin ön/son test bilgi düzeyi anket sonuçlarının karşılaştırılması Tablo 5 de verilmiştir.

Tablo 5. Akademisyenlerin Ön/Son Test Bilgi Düzeyi Anket Sonuçlarının Karşılaştırılması

Değerlendirme Anketi	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	z	p
İlk Puan	12	63.75	7.42	50.00	75.00	-2.153	0.03*
Son Puan	12	71.25	12.99	50.00	90.00		

*p<0.05

Akademisyenlerin 20 seanslık eğitim sonrası DEHB hakkındaki bilgi birikimleri son test puanlarının (71.25±12.99) ön test puanlarından (63.75±7.42) yüksek çıkarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (p=0.03).

Çalışmanın Nitel Bölümü

İnterdisipliner eğitimin sonunda katılımcılara yarı yapılandırılmış sorular yönlendirilmiştir. Bu sorularda eğitim programı ile ilgili en çok ve en az faydalı buldukları kısımlar, eğitim hakkındaki önerileri ile ilgili konuları içermektedir.

Katılımcıların interdisipliner eğitim programına yönelik temaların dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların İnterdisipliner Eğitim Programına Yönelik Temaların Dağılımı

Temalar
Katılımcıların İnterdisipliner Eğitim Programı'nda en çok faydalı buldukları kısımlar
Katılımcıların İnterdisipliner Eğitim Programı'nda en az faydalı buldukları kısımlar
Katılımcıların İnterdisipliner Eğitim Programı için yaptıkları öneriler

Çevrimiçi yapılan interdisipliner DEHB ile ilgili eğitim programına dair katılımcılara yöneltilen yarı yapılandırılmış sorularda; katılımcıların en çok faydalı bulunduğu kısımlara ilişkin yanıtları beş ana tema ve bu ana temalara ait alt tema ve kodlardan oluşmaktadır.

Katılımcıların eğitimde en çok faydalı buldukları yönleriyle ilgili yanıtlarında farkındalık teması öne çıkmaktadır. Katılımcılardan K-2 "DEHB olan çocuklara uygulanabilecek alternatif aktiviteler konusunda ufkumun genişlediğini düşünüyorum." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılardan K-18 "Yakınımızda olup da fark edemediğimiz durumların anlatılması bakışımı değiştirdi" ve K-28 "DEHB konusunda genel bir bilgiye sahip olmamı sağladı ve bu alanda birçok şeyin yapılabileceğine dair farkındalığımı kazandırdı." ifadeleriyle DEHB olan çocukları fark etme ve onlar için yapılabilecekler konusunda farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Farkındalık ana temasına ilişkin alt tema ve kodların dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Farkındalık Ana Temasına İlişkin Alt Tema ve Kodların Dağılımı

Ana tema	Alt tema	Kod	F	
			Öğretmen	Akademisyen
Farkındalık	Yaşamın içinde	Sosyal yaşamda DEHB olan ve olmayan tüm çocuklara farkındalıklı yaklaşım	17	11
	Sınıf ortamında	DEHB olan çocuklara farkındalıklı yaklaşım		

Katılımcıların eğitimde en çok faydalı buldukları yönleriyle ilgili yanıtlarında eğitimciler ile ilgili görüşleri de öne çıkmaktadır. Katılımcılardan K-3 *“Gayet açık bir şekilde her sınıfta yaşayabileceğim olaylardan örnek verdiler”* ifadesiyle eğitimcilerin deneyimli olduklarını vurgulamıştır. K-4 *“Konusunda uzman ve farklı eğitimcilerin yer alması merakı sürekli canlı tuttu.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. K-11 ise *“DEHB konusunun birçok farklı tarafının alanında uzman kişilerden 5 günlük süre içerisinde bir bütün olarak sunulmasını çok faydalı buldum.”* görüşünü belirtmiştir.

Katılımcılardan K-12 *“Konuşmacılar içtendi ve yardımcı olmak konusunda istekliydi...”* ve K-14 *“Konuşmacıların hepsi alanında uzman ve deneyimliydi olabildiğince anlaşılır bir şekilde sunum yapıldı kısa sürede mümkün olduğunca çok bilgi aktarımı yapmaya çalıştılar tebrik ediyorum.”* ifadeleriyle eğitimcilerin konularını anlatırken sergiledikleri tavırla ilgili memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Tablo 8’de Eğitimciler ana temasına ilişkin alt tema ve kodların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 8. Eğitimciler Ana Temasına İlişkin Alt Tema ve Kodların Dağılımı

Ana tema	Alt tema	Kod	F	
			Öğretmen	Akademisyen
Eğitimciler	Alanında uzman	Eğitimcilerin alan bilgisi ve yetkinliği	17	11
	Deneyimli	Eğitimcilerin alanda yaşadıkları deneyimlere yer vermesi		
	Yardımcı	Eğitimcilerin konuları anlatırken öğretmeye istekli ve yardımcı olması		

Katılımcıların eğitimde en çok faydalı buldukları yönleriyle ilgili yanıtlarında konu içerikleri teması ön plana çıkmaktadır. Katılımcılardan K-16 eğitimin en faydalı yönü sorusuna *“konu içerikleri”* ve K-26 *“Hocalarımızın yetkinliği ve konuların içeriğini”* yanıtını vermiştir. K-2 ise, *“Sadece DEHB değil normal gelişim gösteren veya göstermeyen çocuklar için de uygulanabilecek bilişsel içerikli ve fiziksel katılımlı aktiviteler ve faydaları konusunda benim için çok anlamlı bilgiler içeriyordu.”* şeklinde ifade etmiştir. Konu içerikleri ana temasına ilişkin alt tema ve kodların dağılımı Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Konu İçerikleri Ana Temasına İlişkin Alt Tema Ve Kodların Dağılımı

Ana tema	Alt tema	Kod	F	
			Öğretmen	Akademisyen
Konu içerikleri	Kapsamlı	Konuların birçok farklı yönden işlenmesi ve anlatılması	17	11
	Öğretici	Konu içeriklerinin ve materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırması		

Katılımcıların eğitimde en çok faydalı buldukları yönleriyle ilgili yanıtlarında eğitimciler tarafından sunulan uygulamalar ile ilgili görüşler de ön plana çıkmaktadır. Katılımcılardan K-5 *“Dikkat eksikliği olan bireylerin Müzik, Beden eğitimi, Drama vb etkinliklerle onlara nasıl faydalı olunacağını öğrendim.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. K-25 *“Etkinliğin uygulamalı kısmı ile neler yapabileceğimizi daha net anlamış olduk.”* ve K-31 *“DEHB olan öğrencilerimizle gerçekleştirebileceğimiz drama etkinliklerinin, mindfulness tekniklerinin ve diğer yöntemlerin uygulamalı bir şekilde gösterilmiş olması oldukça faydalıydı.”* ifadeleriyle eğitimde uygulamalara yer verilmesinin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama ana temasına ilişkin alt tema ve kodların dağılımı Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Uygulama Ana Temasına İlişkin Alt Tema ve Kodların Dağılımı

Ana tema	Alt tema	Kod	F	
			Öğretmen	Akademisyen
Uygulama	Farklı pratikler	Sınıf içinde uygulanabilecek müzik, drama, mindfulness ve sportif aktivite örnekleri	17	11

Dinamik ve akıcı	Video ve müzik aleti gibi materyallerin kullanılarak uygulama yapılması
------------------	---

Katılımcıların eğitimde en çok faydalı buldukları yönleriyle ilgili yanıtlarında farklı bakış açısı kazandıklarına ilişkin ifadeleri sıklıkla yer almaktadır. Katılımcılardan K-9 “Günümüzde hızla yaygınlaşan DEHB bireylerine yönelik farklı bakış açıların yöneltilmesi ve çeşitli yönlerden ele alınması.” ifadesiyle eğitimde en çok faydalı bulunduğu kısmı belirtmiştir. K-10 “DEHB olan bireylerin diğer alanlarla ilişkisine çok hâkim değildim. Sanat ile ilişkisi özellikle dikkatimi çekti.” ifadesiyle farklı disiplinlerden yararlanılabileceği konusunda bakış açısı kazandığını belirtmiştir. K-23 ise “DEHB olan çocuklara multidisipliner bakış oluşturmamızı sağladı.” sözleriyle ifade etmiştir. Farklı bakış açısı ana temasına ilişkin alt tema ve kodların dağılımı Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Farklı Bakış Açısı Ana Temasına İlişkin Alt Tema ve Kodların Dağılımı

Ana tema	Alt tema	Kod	F	
			Öğretmen	Akademisyen
Farklı bakış açısı	Farklı disiplinler	Farklı disiplinlerden faydalanabileceğine ilişkin bakış açısı		
	DEHB olan çocuklar	DEHB olan çocuklara ve onlar için hem sınıf içinde hem de sosyal hayatta yapılabileceklerle ilişkin bakış açısı kazandırması	17	11

Çevrimiçi yapılan interdisipliner eğitim programına dair yarı yapılandırılmış sorulardan katılımcıların en az faydalı bulunduğu kısımlara ilişkin yanıtları iki ana tema ve bu ana temalara ait alt tema ve kodlardan oluşmaktadır.

Katılımcıların eğitimde en az faydalı buldukları yönleriyle ilgili yanıtlarında programın süresi ile ilgili yanıtlar ön plana çıkmaktadır. Katılımcılardan K-5 “En az faydalı bulduğum bir şey yok ama dikkat algısının dağılmaması için etkinliğin daha uzun zaman dilimine yayılmasını dilerdim.” ve K-15 “Gün içindeki süresi çok fazla, 10 iş gününe yayılıp günlük süresi %50 azaltılabilir” ifadeleriyle program süresini uzun bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K-26 “Molaların kısıtlı olması.” ve K-31 “Molalara ayrılan sürenin az olması.” ifadeleriyle program süresine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Program süresi ana temasına ilişkin alt tema ve kodların dağılımı Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Program Süresi Ana Temasına İlişkin Alt Tema ve Kodların Dağılımı

Ana tema	Alt tema	Kod	F	
			Öğretmen	Akademisyen
Program süresi	Zaman dilimi	Eğitim programının 18.00 – 21.15 saatleri arasında olmasının katılımcılar açısından zorlayıcı olması	15	11
	Molalar	Sunumlar arası molaların katılımcılar açısından yetersiz bulunması		

Katılımcıların eğitimde en az faydalı buldukları yönleriyle ilgili yanıtlarında doküman paylaşımı teması yer almaktadır. Katılımcılardan K-21 “Aldığımız eğitimi içeren bir kaynak olması iyi olurdu.” şeklinde ifade etmiştir. Doküman paylaşımı ana temasına ilişkin alt tema ve kodların dağılımı Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13. Doküman Paylaşımı Ana Temasına İlişkin Alt Tema ve Kodların Dağılımı

Ana tema	Alt tema	Kod	F	
			Öğretmen	Akademisyen
Doküman paylaşımı	Sunumlar	Eğitmenlerin sunumlarının katılımcılarla paylaşılmaması		
	Görsel ve videolar	Eğitmenlerin kullandığı görsel ve videoların katılımcılarla paylaşılmaması	15	11

Çevrimiçi yapılan interdisipliner eğitim programına dair öneriler bölümüne ilişkin yanıtları bir ana tema ve bu ana temaya ait alt tema ve kodlardan oluşmaktadır. Katılımcılardan K-21 “Eğitimlerin hepsi çok güzeldi, ama akşamları 4-5 saatlik eğitim içerisinde sunumlara odaklanmakta zorlandığım oldu.” ve K-37 “Daha uzun soluklu, DEHB’nin doğasını anlamamıza ve o çocuklar gibi düşünmemize yarayacak, katılımlı bir programa dönüştürülmesini isterim” ifadeleriyle eğitim süresinin daha uzun zaman dilimine yayılmasını önermişlerdir.

Katılımcılardan K-2 “Umarım eğitim bir dahaki sefere yüz yüze ve aktif katılımlı gerçekleşir.” ve K-5 “Eğitimin yüz yüze ve daha uzun zaman diliminde verilmesi daha faydalı olur.” ifadeleriyle eğitimin ve eğitim esnasındaki uygulamaların yüz yüze olmasının verimi artıracağını vurgulamışlardır. Katılımcılardan K-9 “Yüz yüze eğitimler yapılması durumunda etkinliklerde yer almayı isterim.” ve K-10 “Umarım en kısa zamanda farklı konularda yine aydınlanabiliriz.” ifadeleriyle bu gibi eğitimlerin devamının gelmesi yönünde fikirlerini belirtmişlerdir. Öneriler ana temasına ilişkin alt tema ve kodların dağılımı Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14. Öneriler Ana Temasına İlişkin Alt Tema ve Kodların Dağılımı

Ana tema	Alt tema	Kod	F	
			Öğretmen	Akademisyen
Öneriler	Eğitim süresi	Eğitimin yoğun içeriği sebebiyle daha uzun zaman aralığına yayılması	7	8
	Eğitim ortamı	Eğitim ve uygulamaların yüz yüze yapılması		
	Süreklilik	Eğitimin devamının gelmesi		

Katılımcıların yanıtlağı çevrimiçi geribildirim formu sonucunda; katılımcılar verilen eğitim programının eğitim programı içeriği, eğitimcilerin yetkinlikleri ve kullandıkları öğretim yöntemleri açısından faydalı olduğunu ve DEHB olan öğrencilere karşı farkındalık kazanarak onlara olan bakış açılarını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Eğitimin yüz yüze ortamda yinelenmesi ve kapsamlı içeriğin daha uzun sürede sunulması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel değerlendirmelerin kullanıldığı gelişmiş karma yöntemlerden müdahale deseni kullanılmıştır. Müdahale deseninde önce nicel veriler sonra ise nitel veriler tartışılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında katılımcıların DEHB hakkındaki bilgi düzeylerinin değişip değişmediği test edilmiştir. Nitel kısımda ise tematik analiz ile uygulanan eğitim programının katılımcılar üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde; öğretmenler ya da öğretmen yetiştiren akademisyenler üzerinde DEHB’ye yönelik böyle bir eğitim programına rastlanmamıştır. Bu nedenle, alan yazında DEHB’li öğrencilere yönelik yapılmış araştırma sonuçları ile çalışma tartışılmıştır.

Çalışmaya katılan bireylerin dağılım sayılarına bakıldığında 12 akademisyen ve 19 öğretmen olduğu görülmüştür. Katılımcıların mesleklerindeki çalışma yıllarına bakıldığında ise; akademisyenlerin 9.17±6.86yıl, öğretmenlerin ise; 12.57±7.22yıl olduğu tespit edilmiştir. Eğitime katılım gün sayılarına bakıldığında ise; akademisyenlerin (4.00±1.13gün) ve öğretmenlerin (4.16±1.30gün) eğitime katılma sürelerinin benzer olduğu görülmüştür.

Çalışmada eğitim öncesi ve sonrasında öğretmenlerin ve akademisyenlerin DEHB hakkındaki bilgi düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre; öğretmenlerin 20 seanslık eğitim sonrası DEHB hakkındaki bilgi düzeylerinin son test puanlarının (72.89±16.10), ön test puanlarından (57.89±16.53) daha yüksek çıkarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (p=0.001). Yine akademisyenlerinde son test puanlarının (71.25±12.99), ön test puanlarından (63.75±7.42) yüksek çıkarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (p=0.03). Öğretmenlerin, okul ortamlarında DEHB olan çocukları yönetmek için her bir öğrencinin ihtiyaçlarını anlama becerisine sahip olmasının çok önemli olduğu bildirilmektedir (Gwernan-Jones ve diğerleri, 2016). Ayrıca, okullarda davranış bozukluğu (kural ihlalleri, akranlarla anlaşmazlık, öğretmene karşı istenmeyen olumsuz tutumlar) gösteren öğrenciler, sadece kendi bireysel öğrenme deneyimlerini değil, tüm sınıfın genel öğrenme atmosferini de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin sınıf içi ve dışında öğrencilere yönelik uygun stratejiler geliştirmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır (Anar ve diğerleri, 2024). Öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde ne gibi öğrencilere yönelik istenmeyen davranışlarının olduğu ve bu davranışlara göre kullandıkları stratejiler konusunda da alan yazında güncel bir çalışma mevcuttur. Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre; öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarının, dikkat eksikliği ve bireyin hiperaktif durumları, kurallara uymama, küfürlü konuşma, çekingenlik ve izin almadan konuşma vb. şeklinde ifade edildiği bildirilmiştir. Bu durumlara yönelik öğretmenin ise; öğrenciyle konuşma, durumu yönetime bildirme, veliyle iletişime geçme, ceza ya da ödüllendirmeyi kullanma, bireyi yok sayma,

istenmeyen davranış gösteren bireye sorumluluk verme vb. stratejiler kullandığı belirtilmiştir (Korkmaz ve diğerleri, 2024). Ancak bu stratejilerin, öğretmenlerin var olan bilgi birikimlerine yönelik yaptıkları stratejilerden yola çıkıldığında doğruluğunun tartışılması gereği söylenebilir. Bu nedenle, yaptığımız interdisipliner eğitim programı ile öğretmen ve akademisyenlerin DEHB hakkındaki bilgi birikimlerine hem katkıda bulunulduğu hem de bu bilgi birikimleriyle daha hedefe odaklı stratejiler geliştirebilecekleri vurgulanabilir. Özellikle öğretmen ve öğretmen yetiştiren akademisyenlerin DEHB olan çocuklara nasıl yaklaşabilmeleri gereğinin ortaya konmasında, derslerde nasıl yöntemler ile kaynaştırma yapabilecekleri hususlarında yol gösterici olduğunu söyleyebiliriz. Yine alan yazında öğretmenlerin, “hiperaktivite” ile “dikkatsizliği” en zor öğrenci tipi davranışı olarak tanımlama eğiliminde oldukları bildirilmektedir. Bu aynı zamanda, öğretmenlerin bu tür davranışlar sergilemeyen öğrencilere göre bu tür öğrencilerle daha fazla çatışma ve daha az yakınlık kurmalarının nedeni gibi görünmektedir. Bu tür davranışlar, öğretmenler arasında genellikle disiplin dışı davranışlarla sonuçlanan olumsuz duygular yaratma eğilimindedir (Nurmi, 2012). Bu da olumlu bir öğrenci-öğretmen ilişkisini engelleme riski taşımaktadır. Ek olarak, öğretmen reddinin bu öğrenciler için akran reddi riskini artırdığını vurgulamaktadır (Murray & Greenberg, 2006). Bu interdisipliner eğitim programının öğretmen ve öğretmen adayı yetiştiren akademisyenlerin çok yönlü DEHB olan çocukları daha iyi anlamalarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Diğer bir alan yazında, öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumsuz yönlerinin akran ilişkilerini de olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi, öğrenci davranışı ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmiştir. Öğretmenler için davranış sorunu yaşayan öğrencilerle ilişkilerindeki olumsuzlukların önlenmesi veya azaltılması, sınıf içi akran ilişkilerini olumlu yönde etkileyebilecektir (Endedijk ve diğerleri, 2022). Çalışmada kullanılan interdisipliner eğitim programının öğretmen davranışlarını olumlu etkileyebileceği ve bu durumun ise DEHB olan çocukların akran ilişkilerini de düzenleyebileceği görüşündeyiz.

Sınıf içi kurallarda; öğrencilerden hareketsiz oturmaları, sessiz olmaları ve konsantre olmaları gerektiğinde genellikle DEHB semptomlarını bu durumlar tetikleyebilmektedir. Öğrencilerin bunu yapmaya çalışması durumunda semptomları kötüleşebilmekte ve bu durum öğrencilerin benlik algısı ve özsaygısının yanı sıra öğretmenleri ve akranları ile olan ilişkilerine de zarar verebilmektedir (Gwernan-Jones ve diğerleri, 2016). Bu nedenle interdisipliner eğitim programında kullanılan farklı uygulamaları ders işlerken öğretmenlerin kısa aralar vererek bu uygulamaları eğlenceli bir şekilde yaptırması, özellikle DEHB olan çocukların dersten uzaklaşmasını engelleyecektir. Bu durum, sınıfın daha düzenli ve dikkatli bir şekilde dersi dinlemesine katkı sağlayabilecektir. Örneğin; öğretmenlerin İnterdisipliner Eğitim Programı çerçevesinde öğrendikleri mindfulness aktivitelerini öğrencilerine yaptırması, bu öğrencilerin beyinlerinde prefrontal korteks (odaklanma, dikkat ve karar vermede rol oynar), amigdala (duygusal tepki ve hafızada rol oynar) ve hipokampus (hafıza ve öğrenmede rol oynar) gibi bölümlerde olumlu değişimler sağlanabilir (İnce, 2022). Ayrıca, yine ders sırasında kısa aralar vererek, brain break (beyin mola çalışmaları), brain gym (beyin cimmastığı egzersizleri), BADO (Baş, Ayaklar, Dizler ve Omuzlar) oyunu (dürtü kontrol ve çalışan belleği geliştirici), impuls kontrol aktiviteleri (dürtüleri kontrol etme aktiviteleri), life kinetik uygulamaları vb. yapılabilir. Böylece, öğrencilerin dürtüsellik durumlarında iyileşme görülebilir. Beynin prefrontal bölgesi aktifleşerek kognitif becerilere katkı sağlanabilir. Bu durum, ders içerisinde öğretilen bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişini kolaylaştırabilir. Özellikle DEHB olan çocuklarda çalışan bellek gelişimine olumlu etki yapabilir (İnce, 2022). Buna ek olarak, öğretmenler derslerinde sanat terapi, müzik ve beden perküsyonu çalışmaları ile DEHB olan ya da öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda dikkat, odaklanma, ritim duygusu, koordinasyon beceri kazanımları elde edilebilir (İnce, 2022). Bu çalışmaların ise çocukların akademik becerilerine katkısının büyük olabileceği söylenebilir.

Hiperaktivite ve dikkatsizlik, öğlen araları ve teneffüs zamanı gibi düşük yapılandırılmış ortamlarda da sergileniyor gibi görünüyor. Özellikle bu ortamlar genellikle öğrencilerin hiperaktivitesini ve dikkatini daha fazla besleyen yüksek düzeyde fiziksel aktivite içerdiğinden, DEHB'si olan öğrencilerin özdenetim göstermelerini zorlaştırdığı belirtilmektedir. Cezalandırıcı önlemler, eleştiri, olumsuz davranışsal yaptırımlar ve kapsamlı sözel yönergeler gibi davranış yönetimi genellikle DEHB olan çocuklar için etkisiz kalabilmektedir (Kapalka, 2008). Bu nedenle, bu öğrencilere yönelik bu tür olumsuz yönelimli etkileşimler, genel olarak kişilerarası ilişkilerde olumsuz güçlü duyguları tetikleyerek “karşı gelme” davranışını

artırabilmektedir. Bunun yerine, bu öğrencilerin başarılarını kolaylaştırmak için daha duyarlı bir şekilde iletişim kuran öğretmenlerin, daha yüksek beklentileri karşılayan öğrencilere sahip olabilecekleri belirtilmektedir (Ewe, 2019). Alan yazında davranış yönetimi müdahaleleri, ilaçsız müdahale olarak ifade edilmektedir. Ev tabanlı ve okul tabanlı müdahaleler olarak 2'ye ayrılır. Okul tabanlı müdahalelerde; günlük karne sisteminin kullanılması DEHB'li çocukların olumlu davranış sergilemesine katkı sağlayabilmektedir. DEHB olan her çocuk için günlük karne ayrı ayrı tasarlanır ve sınıfta gösterilen akademik ve/veya sosyal alanlardaki hedef sorunlu davranışları (örneğin, okul ödevlerini teslim etme, talimatları izleme, akranlarla iyi geçinme) içerir. Öğretmenler, günlük karnedeki her hedef davranış için günlük olarak eve gönderilen bir puan verir ve çocuğa okuldaki puanlarına göre evde ödüller verilir. Bu sistem, çocuğa sınıf davranışı hakkında sık ve anında geri bildirim sağlar ve ebeveynler ile öğretmenler arasında düzenli iletişimi kolaylaştırır. Ayrıca akran eğitimi, DEHB'li çocuklar için eğitim modülleri (bağımsızlık becerileri; akademik beceriler, öz bakım becerileri, günlük yaşam becerileri vb. ve sosyal beceriler; konuşma becerileri, alay etmeyle başa çıkma, arkadaşlık kurma, oyuna uyum sağlama vb.) verilebilmektedir (Piffner & Haack, 2014). Yaptığımız interdisipliner eğitim programındaki bireyselleştirilmiş eğitim programlarının, öğretim yöntemlerin, başarı stratejilerin ve uygulamaların öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılması, DEHB olan çocukların olumsuz davranış örüntülerinin düzenlenmesine olanak sağlayabileceğini vurgulanabiliriz. Ayrıca, öğretmenlere ve ailelere yapılmış olan DEHB hakkındaki önerilerin, akran ilişkilerinin düzenlenmesine de destek verebileceği düşünülmektedir (İnce, 2022). Bu durum, DEHB olan çocuklara, akademik olarak yüksek beklentileri karşılayabilecek öğrenciler olabilme fırsatı sunabilecektir.

Çalışmanın nitel kısmında katılımcılara uygulanan eğitim programının öğretmen ve akademisyenler üzerindeki etkileri tematik analiz ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda katılımcıların en çok faydalı bulduğu kısımlara ilişkin yanıtları beş ana tema ve bu ana temalara ait alt tema ve kodlar oluşturulmuştur:

Bu temalardan birincisi; DEHB hakkındaki farkındalık düzeyi ifade edilmiştir. Yaşamın içinde ve sınıf ortamlarında DEHB olan ve olmayan çocuklara yaklaşımlar hakkında bilgilendikleri bildirilmiştir. Ayrıca, DEHB olan çocuklara yaklaşım sergilerken alınan bilgiler ile bu çocukları farklı açılardan görme şanslarının bu eğitimle yaratıldığı beyan edilmiştir. Bu temalardan ikincisi; öğretmenler hakkındaki görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Eğitimcilerin alanlarında uzman, deneyimli ve yetkin oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca, eğitimcilerin sunumlar sırasında öğretmeye istekli ve yardımcı olma eğilimlerinin olduğu bildirilmiştir. Bu temalardan üçüncüsü; konu içerikleri hakkında düşüncelerinin ifade edilmesi şeklindedir. Konu içeriklerinin kapsamlı ve öğretici olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, konu anlatımlarının farklı yönlerden ve materyaller ile anlatılmasının eğitimin verimini artırdığı yönünde görüşlere ulaşılmıştır. Bu temalardan dördüncüsü; eğitim programı içerisindeki uygulamalar ile ilgili düşünceler ifade edilmiştir. Uygulamaların farklı ve bilmedikleri uygulamalar olduğu bildirilirken, uygulamaların akıcı ve dinamik şekilde sunulduğu vurgulanmıştır. Farklı uygulamaların özellikle sınıf içinde farklı eğitim ortamlarında uygulanabilirliğinin önemi üzerinde durulmuştur. Bu temalardan beşincisi; eğitimin farklı bakış açılarından DEHB hakkında bilgilendiklerini belirtmişlerdir. Bu farklı bilgilendirmeleri kendi uzmanlık alanları içerisine ekleyerek DEHB olan ve olmayan çocukların çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayabilecekleri kazanımlarının olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, bu farklı bakış açılarının hem sınıf ortamında hem de sosyal hayata modifiye edebilecekleri vurgulanmıştır.

İnterdisipliner eğitim programına dair yarı yapılandırılmış sorulardan katılımcıların en az faydalı bulduğu kısımlara ilişkin yanıtları iki ana tema ve bu ana temalara ait alt tema ve kodlardan oluşmaktadır. Temalardan birincisi, program süresinin zorlayıcı olmasıdır. Sürenin daha geniş bir zamana yayılmasının eğitim verimliliğini daha çok artıracığı yönünde olmuştur. Yine, sunumlar arası çevrimiçi molaların da daha uzun tutulması vurgulanmıştır. Temalardan ikincisi; eğitimcilerin kullandığı sunum, görsel ve videoların paylaşımının yapılmaması ifade edilmiştir.

İnterdisipliner eğitim programına yönelik yarı yapılandırılmış sorulardan katılımcıların önerilerine yönelik yanıtları bir ana tema ve bu ana temaya ait alt tema ve kodlardan oluşmaktadır. Bu temalara göre; eğitim süresinin uzun bir sürece yayılması, eğitimin yüz yüze yapılması ve eğitimin sürekliliği konuları ifade

edilmiştir.

Araştırma Sınırlılıkları

Araştırma, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki gönüllü öğretmenler ile sınırlıdır. Yine gönüllü akademisyenler ile sınırlıdır. Ayrıca, DEHB hakkında katılımcılara verilen interdisipliner eğitim programının çevrimiçi verilmesi çalışmamızın sınırlılığını oluşturmaktadır. Eğitimde sunulan DEHB ile ilgili bilgilerin 1 hafta ile yoğunlaştırılarak sunulması da çalışmamızın sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

Araştırma Önerileri

1-3 Aralık 2021 tarihlerinde toplanan 20. Millî Eğitim Şûrası'nda "Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği", "Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi" ve "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi" temaları ele alınmıştır. Bu temalar doğrultusunda tavsiye kararlar yürürlüğe girmiştir. Bu kararlara bakıldığında birkaç maddenin dikkat çekici olduğu söylenebilir (MEB, 2021). Bu maddelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Madde 13. Özel eğitimin önemine ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitime erişim hakkına ilişkin toplumsal farkındalık çalışmaları yaygınlaştırılmalı ve ayrımcılık yasağı ihlallerine karşı gerekli önlemler alınmalıdır”.

“Madde 101. Öğretmenlerin mesleki gelişim programları ihtiyaçlara göre sürdürülebilir ve yenilenebilir olarak yeniden yapılandırılmalı, yetişkin eğitim ilkelerine uygun, okul, ilçe, il eğitim kurulları ve zümreleri daha işlevsel hale getirilmelidir”.

“Madde 102. Öğretmenlerin mesleki gelişim programları güncel ihtiyaçlar temelinde belirlenmelidir. Bu kapsamda, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi, bağımlılıkla mücadele, temel sağlık bilgisi vb. eğitimleri verilmelidir. Hizmet içi eğitimler yüz yüze, uzaktan ve harmanlanmış olarak çeşitlendirilmelidir”.

Bu maddeler doğrultusunda; özel eğitime ihtiyaç duyan DEHB’li öğrencilerin eğitime erişim hakkı hususunda toplumsal farkındalık çalışmalarının yaygınlaşması, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının özellikle kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli bireylere (özellikle DEHB olan bireyler) yönelik güncellenmesi talebini karşılaması ve öğretmenlere mesleki gelişim eğitimlerinin hizmet içi olarak yüz yüze ya da çevrimiçi olarak verilmesi kararları çalışmamızın amacıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda, bu maddelerin çalışmamızda kullandığımız DEHB’ye yönelik interdisipliner eğitim programının uygulanabilirliğini sürdürülebilir şekilde desteklediğini belirtebiliriz.

Çalışmamızla ilgili diğer öneriler ise; çalışma sınırlılıkları göz önüne alınarak ileriki çalışmalarda interdisipliner eğitim programının yüz yüze yapılması, katılımcıların tüm Türkiye’de bölgelere göre pilot bölge illeri seçilerek bu illerde çalışan gönüllü öğretmenler ve üniversitelerde görev yapan akademisyenler ile yapılması önerilebilir. Ayrıca, eğitim sürecinin en az 12 aylık bir sürece (güz ve bahar eğitim/öğretim dönemi) yayılarak verilmesinin daha uygun olabileceği vurgulanabilir. Böylece DEHB olan çocuklarımızın daha verimli eğitim almalarına ve topluma daha iyi entegre olabilmelerine katkı sağlanacaktır. Buna ek olarak, bu eğitimin DEHB olan çocukların öğretmenleri, aileleri ve akranları ile ilişkilerinin düzenlenmesinde bir farkındalık yaratacağı söylenebilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı: Araştırma Dizaynı-GI, Verilerin Toplanması-NY, İstatistik Analiz-GI; NY, Makalenin Hazırlanması-GI; NY.

Etik Kurul Kararı: Adana Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu, Tarih: 04.02.2023, Sayı No: 130.

Çatışma Beyanı: Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Destek ve Teşekkür: Çalışmamızda, bizleri destekleyen Çukurova Üniversitesi Rektörlüğüne, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, eğitimleri veren akademisyenlerimize ve katılımcılarımıza çok teşekkür ediyoruz.

Kaynaklar

- Anand, V. (2024). The good, bad, & ugly of attention deficit hyperactivity disorder medications. *Journal of Student Research*, 13(1), 1-5. <https://doi.org/10.47611/jsr.v13i1.2405>.
- Anar, K., Anar, N., Tanrikulu, R., & Çelik, Y. B. (2024). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlar karşısında izledikleri stratejilerin belirlenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(5), 1089-1108. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11405217>
- Avcı, N., Kunt, M., Somer Ölmez, B., Pekince, P., & Kaynak, S. (2018, Ekim 24). Güvenli bebekler güvenli yarınlar projesi: eğitim programı, Durualp, E (ed.), Oturum XXXVI, Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. www.diamed98.com
- Başarıcı, R., & Seferoğlu, S. S. (2021). Towards conceptualization of the use of educational data in instructional processes: data supported instruction. *Journal of Computer and Education Research Year*, 9(18), 724-753. <https://doi.org/10.18009/jcer.886872>
- Bergey, M. (2024). "Pills don't teach skills": ADHD coaching, identity work, and the push toward the liminal medicalization of ADHD. *Journal of Health and Social Behavior*, 65(2), 256-272. <https://doi.org/10.1177/00221465231220385>.
- Bustamante, E. E., Balbim, G. M., Ramer, J. D., Santiago-Rodríguez, M. E., DuBois, D. L., Brunskill, A., & Mehta, T. G. (2022). Diverse multi-week physical activity programs reduce ADHD symptoms: a systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 63, 102268. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102268>
- Camp, M. D. (2011). *The power of teacher-student relationships in determining student success* [Unpublished doctoral thesis]. University of Missouri.
- Coşkun, M., & Kaya, İ. (2015). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve diğer komorbid durumlar. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics*, 1(1), 68-76.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. Ed. M. Sözbilir). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Zhang, W. (2009). The application of mixed methods designs to trauma research. *Journal of Traumatic Stress: Official publication of the international society for traumatic stress studies*, 22(6), 612-621. <https://doi.org/10.1002/jts.20479>
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences (pp. 541-545). National Institutes of Health. https://www.csun.edu/sites/default/files/best_prac_mixed_methods.pdf.
- Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: a meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412. <https://doi.org/10.3102/003465432110514>
- Eryılmaz, E., & Üstündağ-Budak, A. M. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu erken tanımda cinsiyet önyargısı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 22(43), 90-101. <https://doi.org/10.31828/tpy1301996120180710m000007>
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136-155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Fabiano, G. A., Naylor, J., Pelham Jr, W. E., Gnagy, E. M., Burrows-MacLean, L., Coles, E., Chacko, A., Wymbs, B.T., Walker, K.S., Wymbs, F., Garefino, A., Mazzant, J. R., Sastry, A. L., Tresco, K. E., Waschbusch, D. A., Massetti, G. M. & Waxmonsky, J. (2022). Special education for children with ADHD: Services received and a comparison to children with ADHD in general education. *School Mental Health*, 14, 818-830. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09514-5>.
- Gül, H., & Öncü, B. (2018). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun etyolojisinde çevresel etkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(2), 148-185. <https://doi.org/10.18863/pgy.358094>
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Cooper, P., Russel, A.E., Richardson, M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Stein, K., Ford, T.J. & Garside, R. (2016). A systematic review and synthesis of qualitative research: the influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 21(1), 83-100. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120055>
- İnce, G. (Ed.). (2022). *Çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik interdisipliner eğitim modelleri*. Efe Akademi Yayınları.
- İnce, G., Yıldırım, N., Atılğan, E. D., & Türkmen, A. (2023). Entelektüel yetersizliği olan bireylerin katıldığı (2+1) spor teknik hareket uygulamalarına yönelik görüşlerin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1178-1194. <https://doi.org/10.24315/tred.1126662>
- Kapalka, G. M. (2008). Managing students with ADHD in out-of-class settings. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(1), 21-30. <https://doi.org/10.1080/13632750701814641>
- Karadağ, F. (2023). Ruhsal ve davranışsal sorunları olan çocuklarda okul ziyaretleri ve okul sosyal hizmeti uygulamaları. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (21), 72-88. <https://doi.org/10.46218/tshd.1228909>
- Korkmaz, T., Gönül, E., & Odabaşı, H. E. (2024). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışları önleme stratejileri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 112-128. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10688681>
- Ljusberg, A. L. (2011). The structured classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 195-210. <https://doi.org/10.1080/13603110902763433>

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *Güncel eğitim politikaları ve 20. Millî Eğitim Şûrası tavsiye kararları*. https://cdn.eba.gov.tr/icerik//2022/09/SURA_Rapor_3_15.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *2001-2023 yıllarında planlanan hizmet içi eğitim faaliyetleri bilgileri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28>
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal Of Special Education*, 39(4), 220-233. <https://doi.org/10.1177/00224669060390040>
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Revize*, 7(3), 177-197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- Pfiffner, L. J., & Haack, L. M. (2014). Behavior management for school-aged children with ADHD. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 23(4), 731-746. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.05.014>
- Riboldi, I., Crocamo, C., Callovini, T., Capogrosso, C. A., Piacenti, S., Calabrese, A., ... & Carrà, G. (2022). Testing the impact of depressive and anxiety features on the association between attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and academic performance among university students: A mediation analysis. *Brain Sciences*, 12(9), 1155. <https://doi.org/10.3390/brainsci12091155>
- Sedgwick-Müller, J. A., Müller-Sedgwick, U., Adamou, M., Catani, M., Champ, R., Gudjónsson, G., ... & Asherson, P. (2022). University students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A consensus statement from the UK Adult ADHD Network (UKAAN). *BMC Psychiatry*, 22(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03898-z>
- Selçuk, M. (2023). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite olan çocuklarda sosyal dayanıklılık: ebeveyn ve öğretmen faktörleri. *International Journal Of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 2(1), 17-24.
- Zan, B. U., Altay, A., Çolaklar, H., & Taşkın, N. (2020). Akademisyenlerin açık erişim ve kurumsal akademik arşiv konusunda bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi: Bartın Üniversitesi uygulama örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 34(3), 509-535. <https://doi.org/10.24146/tk.779734>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurodevelopmental condition that often begins in childhood and continues into adulthood. ADHD is characterized by symptoms of attention, hyperactivity, and impulsivity, which can negatively affect many areas of daily life as well as causing functional impairment in the individual's academic skills (Sedgwick-Müller et al., 2022).

In coping with the functional disabilities of individuals with ADHD; Children need support from family at home and from teachers and peers at school. However, misinterpretation of behavioral disorders of children with ADHD due to lack of information by the society can often cause teachers and peers in schools to distance themselves from these children and reject them (Ewe, 2019). The teacher plays a key role in both family education and peer education. For this reason, it is essential for teachers and teacher training instructors to have extensive knowledge about ADHD. In a systematic literature study; It has been reported that individuals with ADHD feel less close to their teachers in communicating in inclusive environments than their typically developing peers. According to attachment theory, it has been emphasized that teachers experience less emotional closeness, less cooperation and more conflict in their relationships with students with ADHD than with other students. Teachers' rejection of ADHD students can lead to low self-esteem and loneliness of the individual with ADHD, creating a risk factor not only for school failure but also for peer exclusion and rejection (Ewe, 2019). It is stated that the student-teacher relationship should be seen as the primary condition for learning, as it creates a basis for the student's success or failure (Camp, 2011). Additionally, when looking at the literature; shows that teachers generally do not have knowledge about ADHD and how this condition can affect the social and academic success of their students (Gwernan-Jones et al., 2016; Ljusberg, 2011). Teachers' knowledge about ADHD should not only be about explaining ADHD. At the same time, it is important to know how to interpret teachers' expectations from bilateral relations with these children in the classroom environment. For this, it is necessary to inform these children about their personal and behavioral characteristics (Ewe, 2019). Thus, teachers' awareness of why the classroom behavior of children with ADHD differs from their peers can support better communication with these children and the use of different teaching techniques in their education. In addition, teachers' extensive knowledge about ADHD will guide them in more easily identifying the strengths of children with ADHD and making it easier for children with ADHD to be accepted by peers and families. For this reason, the importance of theoretical and practical activities that increase teachers' knowledge about ADHD can be emphasized. Different disciplines use applications that complement medical treatment in ADHD. These different disciplines cover the fields of education, sports and art. Each discipline supports ADHD in its own field. For this reason, it is of great importance that teachers, in particular, raise awareness among parents of children with ADHD about the characteristics of their children, cooperate with them, and inform them about these interdisciplinary practices. In order for teachers to do this, it is necessary to determine their knowledge about ADHD and to implement an interdisciplinary training program about ADHD.

It is observed that many courses are provided to teachers for the education of individuals who receive inclusive education within the General Directorate of Teacher Training and Development (Ministry of National Education, 2024). However, it has been observed that no comprehensive training is provided regarding interdisciplinary fields for ADHD. Interdisciplinary field experts (physician, art instructor, sports scientist, physiotherapist, child development specialist, special educator) conduct studies on individuals with ADHD. However, no discipline has knowledge about the educational activities carried out on ADHD in other disciplines. For this reason, it has been thought that combining educational activities implemented in different disciplines under a single educational program can contribute more to the knowledge of teachers and academicians. It is anticipated that instructors will be able to adapt the information learned in different disciplines to their own fields, and their lessons will be more active and skills will be learned in a shorter time. In the meantime, it is thought that they can better understand the attitudes of students with ADHD towards their lessons and their differences in behavior in the classroom. The necessity of such training was emphasized based on the assumption that teachers' better understanding of children with ADHD could positively affect

the relationships of these children with their peers and families. No such study has been found in the national and international literature. This is the original value of our study.

In this context, this study was aimed to determine the effect of an interdisciplinary education program (IEP) that includes Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) on teachers and academics.

Method

We used intervention design of mixed methods in the study. Mixed method is defined as a research procedure that involves collecting, analyzing, and integrating both quantitative and qualitative data to answer research questions (Creswell & Zhang, 2009). In the intervention design; it was conducted in the quantitative and qualitative part. A total of 31 participants, including 19 teachers working in Adana Provincial Directorate of National Education and 12 academics in universities, participated in the study voluntarily. A 20-session interdisciplinary training program (ITP) about ADHD was prepared for the participants. 14 faculty members taught to the participants in the ITP. A knowledge assessment survey consisting of 20 multiple-choice questions about ADHD was administered to the participants before and after the training. In addition, semi-structured questions were asked to the participants after the training. In the statistical analyses, we used the wilcoxon test and thematic analysis.

Results

It was determined that there was a significant improvement in academics' knowledge about ADHD after 20sessions of training, with their post-test scores (means=71.25±12.99) being higher than their pre-test scores(means=63.75±7.42) ($p=0.03$). It was also observed that the teachers' post-test scores (means=72.89±16.10) were higher than their pre-test scores (means=57.89±16.53) ($p=0.001$). This result indicates that teachers and academics have shown to increase interdisciplinary knowledge about ADHD. For instance; ADHD definition and symptoms, applied behaviour analysis in ADHD, self-regulation strategies in ADHD, child-centered play therapy in ADHD, individualized education plan in ADHD, teaching methods in ADHD, physical activity, art and music therapy, etc. In addition, as a result of the semi-structured questions directed to the participants, it was stated that the training program was useful. Moreover, they stated that it was improved their perspectives on ADHD students.

Conclusion

We can suggest that this cross-sectional online ITP in Adana Province may be appropriate to be given to teachers throughout Turkey and especially to academics who train teacher candidates at universities.

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yeniden Yerleştirmesiz Çoklu Uyarın Tercih Değerlendirme Performanslarını Artırmada Denetleyici Koçluğun Etkileri

Gözde TOMRİS¹, Şerife YÜCESOY-ÖZKAN², Emrah GÜLBOY³

Öz: Bu çalışmada, özel eğitim öğretmen adaylarının, yeniden yerleştirmesiz çoklu uyarın tercihi değerlendirme performanslarını artırmada mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğun etkilerini değerlendirmek ve özel eğitim öğretmen adaylarının kendilerine sunulan denetleyici koçluk desteğine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada, tek-denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Çalışmaya, özel eğitim bölümü son sınıf öğrencisi olan dört öğretmen adayı ve onların halihazırda çalıştıkları öğrencileri katılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarına bir mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluk sunulmuş ve öğretmen adaylarının uyarın tercihi değerlendirme performansları incelenmiştir. Bulgular, bir mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğun, öğretmen adaylarının yeniden yerleştirmesiz çoklu uyarın tercihi değerlendirmelerine yönelik uygulama güvenilirliği performanslarını artırdığını ve katılımcıların performanslarındaki bu artışın uygulama tamamlandıktan bir ay sonra da korunduğunu göstermiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki gelişim modeli olarak sunulan denetleyici koçluğa ilişkin olumlu görüşler sundukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, koçluk ve uyarın tercihi değerlendirmesi açısından alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim, Öğretmen Adayları, Uyarın Tercih Değerlendirmesi, Denetleyici Koçluk, Mesleki Gelişim

The Effects of Supervisory Coaching on Improving Special Education Teacher Candidates' Performance on Multiple Stimulus without Replacement Preference Assessment

Abstract: This study aimed to evaluate the impact of supervisory coaching as a professional development approach on the performance of pre-service special education teachers in multiple stimulus without replacement preference assessments and to explore their views regarding the support they received through supervisory coaching. The study employed a single-subject experimental design with a multiple baseline across participants. Four pre-service teachers in their last year in the special education department and the students they were currently working with participated in the study. The pre-service teachers were provided with supervisory coaching as a professional development approach, and their performance in multiple stimulus without replacement preference assessments was analyzed. The findings revealed that supervisory coaching significantly enhanced the treatment integrity performance of pre-service teachers in multiple stimulus without replacement preference assessments, and this improvement was sustained even one month after the completion of the coaching intervention. Additionally, the pre-service special education teacher expressed positive opinions about the supervisory coaching as part of their professional development. The current literature on coaching and stimulus preference assessment was discussed based on the results.

Keywords: Special Education, Pre-Service Teachers, Stimulus Preference Assessment, Supervisory Coaching, Professional Development

Geliş Tarihi: 12.03.2024

Kabul Tarihi: 23.08.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, e-posta: gтомris@osmangazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9035-9110>

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, e-posta: serife.yozkan@osmangazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0529-0639>

³ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Samsun, Türkiye, e-posta: emrah.gulboy@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7802-6839>

Atf için/ To cite:

Tomris, G., Yücesoy-Özkan, Şerife, & Gülboy, E. (2024). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yeniden Yerleştirmesiz Çoklu Uyarın Tercih Değerlendirme Performanslarını Artırmada Denetleyici Koçluğun Etkileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 586-609. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383755>

Özel eğitim öğretmenlerinin temel sorumluluklarından ve mesleki standartlarından biri, öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek için etkili ve kanıta-dayalı uygulamaları seçmek ve kullanmaktır (Council for Exceptional Children [CEC], 2015). Bu süreç; uygun bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrenci için etkili yöntemleri belirleme, öğretimi sistematik olarak planlama ve öğrenciyi etkin öğrenen olmaya teşvik etme gibi adımları içermektedir (Cook & Odom, 2013; CEC, 2015; Torres ve diğerleri, 2012). Ancak, yapılan çalışmalar kanıta-dayalı uygulamalar ile sınıfta gerçekleştirilen uygulamalar arasında bir boşluk olduğunu göstermektedir (Cook & Odom, 2013; DeBettencourt & Nagro, 2019; Nagro & DeBettencourt, 2017). Fixsen ve diğerleri (2013), bu boşluğu kapatılmasının ve anlamlı öğrenci çıktılarını ulaşabilmenin, kanıta-dayalı uygulamaların gerçek öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde kullanılmasına bağlı olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerinin yalnızca kanıta-dayalı uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmakla kalmayıp, aynı zamanda bu uygulamaları yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanabilecek yeterliklerle donatılmaları gerektiğine de vurgu yapılmaktadır (Schles & Robertson, 2019).

Uluslararası alanyazında öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerde kanıta-dayalı uygulamalara ilişkin sınırlı düzeyde eğitim aldıkları, bu tür uygulamaları kullanırken kendilerine güvenmedikleri ve sınıf ortamında kullanırken desteğe gereksinim duydukları vurgulanmaktadır (Hsiao & Sorensen Petersen, 2019; Paynter ve diğerleri, 2017). Harn ve diğerleri (2013) özel eğitim öğretmenlerinin hizmet öncesi dönemden itibaren, öğrenci çıktılarını en üst düzeye çıkarabilmek için kanıta-dayalı uygulamaları güvenilir ve tutarlı bir şekilde kullanabilecek şekilde hazırlanmış olmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Uluslararası alanyazına paralel olarak Türkiye'deki araştırmalar da hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin; özel eğitim öğretmen adaylarını ve özel eğitim öğretmenlerini desteklemede yetersiz olduğunu ve iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Ataş ve diğerleri, 2023; Ergül ve diğerleri, 2013; Karasu ve diğerleri, 2014; Rakap, 2017a). Kanıta dayalı uygulamaların kullanımı konusunda, mesleki gelişim etkinliklerinin yapılmasının önemi yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017; Mathews ve diğerleri, 2023).

Mesleki gelişim etkinlikleri; öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının mesleki bilgi becerilerini geliştirmek amacıyla yapılandırılan etkinliklerdir (Guskey, 2002; Mathews ve diğerleri, 2023; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Geleneksel bakış açısıyla düzenlenen mesleki gelişim etkinlikleri daha çok okul dışı mekanlarda konferans ve seminer gibi büyük gruplarla yapılan bilgilendirme etkinliklerinden oluşmaktadır. Yüzeysel içeriklere sahip olan bu tür etkinlikler öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalabilmektedir (Abbasian & Karmalae-Esmailee, 2018; Brock & Carter, 2015; Kennedy, 2014; Mathews ve diğerleri, 2023; Odom ve diğerleri, 2013). Tek seferlik mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin tutumlarını değiştirmede ya da bilgi düzeylerinde artış sağlamada işe yarası da kazanımların öğretim ortamına aktarılmasında yeterince etkili olmamaktadır (Odom ve diğerleri, 2013).

Öğretmenlerin uygulamalarını dolayısıyla da öğrenci çıktılarını iyileştirmede ve geliştirmede en etkili mesleki gelişim modellerinden biri, koçluk (Dudek ve diğerleri, 2019; Johnson ve diğerleri, 2019; Kretlow & Bartholomew, 2010). Koçluk, öğretmenlerin güçlü yanlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi yoluyla sahip oldukları bilgi ve becerilerin gerçek sınıf uygulamalarına taşınmasını amaçlar (Gallagher & Bennet, 2018). Alanyazında koçluk ilgili farklı tanımlar olmasına rağmen koçluk genel olarak; (a) ilk toplantılar ve hedef belirleme, (b) eğitim oturumları, (c) performansı gözleme, (d) yansıtma ve (e) geri bildirim bileşenlerini içermektedir (Grisham-Brown ve diğerleri, 2018; Kretlow & Bartholomew, 2010). Alanyazında, denetleyici koçluk (supervisory coaching) ve yan yana koçluk (side-by-side coaching) olmak üzere iki tür koçluk söz edilmektedir (Kretlow & Bartholomew, 2010).

Denetleyici koçlukta, koç öncelikle öğretmenle bir toplantı yapıp hedef belirlemede, ardından ona içeriğe ve sürece ilişkin bilgi aktarmaktadır. Eğitimin ardından gerçekleştirilen performans gözlemlerinde koç öğretmenin uygulamalarını canlı olarak ya da video kayıtları üzerinden gözleyerek öğretmenin kendi uygulaması hakkında konuşmasına fırsat verip ardından öğretmene, performansına dayalı olarak geri bildirim sunmakta ve önerilerde bulunmaktadır (Grisham-Brown ve diğerleri, 2018; Kohler ve diğerleri, 1999; Kretlow & Bartholomew, 2010; Rakap, 2017b). Yan yana koçlukta ise koç, denetleyici koçlukta farklı olarak öğretime anında müdahale eder, öğretimsel davranışlar sergiler ve bir gerekçe sunarak gerçek ortamda

öğrencisiyle uygulama yapan öğretmene canlı geri bildirim sunar (Kretlow & Bartholomew, 2010; Rakap, 2017b).

Koçluk desteği içeren mesleki gelişim etkinliklerinde öğrenilenlerin uygulama ortamlarına taşınması koçluk desteği içermeyen etkinliklere kıyasla daha fazladır (Odom ve diğerleri, 2013). Bu durumun temel nedeni, koçlukta öğretmenlerin gereksinimlerine odaklanılması ve uygulama sırasında öğretmenlere bu gereksinimlere uygun desteğin sunuluyor olmasıdır (Odom ve diğerleri, 2013). Mevcut araştırmada, denetleyici koçluğun, özel eğitim öğretmen adaylarına yeniden yerleştirmesiz çoklu uyaran tercihi değerlendirme becerisi kazandırmadaki etkisi incelenmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ya da öğretmen adaylarının öğrencilerine hem yeni davranışlar kazandırmak hem de uygun olmayan davranışları azaltmak için kullanılabilecekleri güçlü ve etkili uygulamalardan biri pekiştirmedir (Alberto & Troutman, 2013; Cooper ve diğerleri, 2014; Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2022). Etkili öğretim ile pekiştiricilerin doğru seçimi arasında doğru orantılı bir ilişki söz konusudur. Diğer bir deyişle, bir öğretim ya da davranış değiştirme planından başarılı sonuçların elde edilebilmesi, öğrenciler için etkili pekiştiricilerin belirlenmesine bağlıdır (Cooper ve diğerleri, 2014; Rush ve diğerleri, 2010). Etkili pekiştirici belirlemede dolaylı ve doğrudan olacak şekilde farklı değerlendirme tekniklerinden yararlanılmaktadır (Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2022). Dolaylı değerlendirme, ebeveynlerin ve çocuğu tanıyan diğer kişilerin (ör., öğretmen, terapist, akraba vb.) görüşlerine dayanmakta olup, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin ya da kontrol listelerinin kullanımını içermektedir (Fisher ve diğerleri, 1996). Doğrudan değerlendirme ise etkili pekiştirici belirlemede öğrenci tepkilerinin kaydedildiği sistematik bir değerlendirme sürecinden oluşmaktadır. Denemeye dayalı değerlendirme (Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2022) ya da uyaran temelli deneme (Besler & Süzer, 2016) şeklinde adlandırılan bu değerlendirme sürecinde pekiştirici olabilecek uyaranlar öğrenciye deneme serisi şeklinde sunulmakta ve öğrencinin bu uyaranlara verdiği tepkiler kaydedilerek uyaran tercihi değerlendirmesi yapılmaktadır (DeLeon & Iwata, 1996; Rush ve diğerleri, 2010).

Etkili pekiştirici belirleme yollarından biri olan uyaran tercihi değerlendirmesi; tek uyaran sunumu, iki uyaran sunumu ve çoklu uyaran sunumu olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Fisher ve diğerleri, 1996; Rush ve diğerleri, 2010). Tek uyaran sunumu, öğrenciye farklı duylara hitap eden uyaranların rastgele bir sırayla sunulması ve öğrencinin bu uyaranlara verdiği tepkilerin kaydedilmesidir. İki uyaran sunumu, öğrenciye aynı anda iki farklı uyaran sunulması ve öğrencinin bu uyaranlardan birini seçmesinin sağlanmasıdır. Çoklu uyaran sunumu ise öğrenciye üç ya da daha fazla uyaranın bir dizi şeklinde sunulması ve öğrencinin bu uyaranlardan birini seçmesinin sağlanmasıdır (DeLeon ve diğerleri, 1997; DeLeon & Iwata, 1996; Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2022).

Çoklu uyaran sunumu; yeniden yerleştirmeli çoklu uyaran değerlendirmesi (Yli-ÇUD; multiple stimulus assessment with replacement) ve yeniden yerleştirmesiz çoklu uyaran değerlendirmesi (Ysiz-ÇUD; multiple stimulus assessment without replacement) şeklinde gerçekleştirilebilmektedir (DeLeon & Iwata, 1996). Yli-ÇUD'da tüm uyaranlar öğrenciye aynı anda sunulur ve öğrenci seçim yaptıktan sonra, seçilen bu uyaran bir sonraki deneme için uyaran dizisine geri konur. Ysiz-ÇUD'da ise yine tüm uyaranlar öğrenciye aynı anda sunulur; ancak, diğerinden farklı olarak, öğrenci bir uyaranı seçtiğinde, bu uyaran sonraki denemeye eklenmez, öğrencinin yalnızca geriye kalan uyaranlar arasından seçim yapması sağlanır (Cooper ve diğerleri, 2014; Payne ve diğerleri, 2023). Yli-ÇUD ile Ysiz-ÇUD arasındaki temel fark, öğrenci tarafından tercih edilen uyaranın, tercihin ardından uyaranlar sırasından kaldırılması ya da kaldırılmamasıdır (Cooper ve diğerleri, 2014).

Uluslararası alanyazında Ysiz-ÇUD'un etkili pekiştiricileri belirlemede oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Bojak & Carr, 1999; Daly ve diğerleri, 2009; DeLeon ve diğerleri, 1997; Fritz ve diğerleri, 2020; Hoffman ve diğerleri, 2023; Morris ve diğerleri, 2023; Raetz ve diğerleri, 2013; Richman ve diğerleri, 2016). Özellikle son 10 yılda Ysiz-ÇUD'un teknolojiyle harmanlandığı çalışmalarda artış olduğu ve teknoloji-tabanlı bu değerlendirmelerin de umut verici olarak kabul edildiği görülmektedir (Brodhead ve diğerleri, 2016; 2017; Curiel ve diğerleri, 2020; Synder ve diğerleri, 2012). Ysiz-ÇUD'u etkililik

ve verimlilik açısından diğer etkili pekiştireç belirleme teknikleriyle karşılaştıran çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların ortak sonuçları, Ysiz-ÇUD'un etkili uyananları belirlemede etkili olduğu ve diğer tekniklerle benzer sonuçlar verdiği yönündedir (Call ve diğerleri, 2012; Carr ve diğerleri, 2000; DeLeon & Iwata, 1996). Ancak yapılan çalışmalarda Ysiz-ÇUD'un özellikle zaman açısından diğer tekniklerden daha verimli olduğuna ve uygularken daha az zaman aldığına dikkat çekilmektedir (Carr ve diğerleri, 2000; DeLeon & Iwata, 1996; Richman ve diğerleri, 2016).

Uluslararası alanyazında Ysiz-ÇUD'un özel eğitim öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına (Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022), ebeveynlere (Correa, 2021) ya da özel eğitim alanında çalışan diğer uygulamacılara (ör. uygulamalı davranış analistleri; Roscoe & Fisher, 2008; Weldy ve diğerleri, 2014), bilgilendirme eğitimi (Correa, 2021), video örnekleri gösterme (Weldy ve diğerleri, 2014), model olma (Weldy ve diğerleri, 2014), rol oynama (Roscoe & Fisher, 2008) ve performans geri bildirim sunma (Roscoe & Fisher, 2008; Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022) gibi farklı mesleki gelişim modelleri ile öğretilmesine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırma bulguları, hangi katılımcı grubu olduğu ya da hangi mesleki gelişim modelinin kullanıldığı fark etmeksizin, tüm katılımcıların Ysiz-ÇUD'u kısa süre içinde öğrendiklerini ve yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulayabildiklerini göstermiştir.

Ulusal alanyazında Ysiz-ÇUD ile ilgili yapılan sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Eldeniz-Çetin ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen bağıntısal bir araştırmada, hafif ve orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin iki uyanar sunumu şeklinde gerçekleştirilen uyanar tercihi değerlendirmeleri ile "kısa" Ysiz-ÇUD şeklinde gerçekleştirilen uyanar tercihi değerlendirmeleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Sonuçlar, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yiyecek, içecek ve sosyal pekiştireç tercihlerinin uyanar değerlendirme tekniğine göre değişiklik gösterdiğini; orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ise yalnızca yiyecek ve içecek tercihlerinin uyanar değerlendirme tekniğine göre değişiklik gösterdiğini fakat sosyal pekiştireç tercihlerinin değişmediğini ortaya koymuştur.

Erbaş ve diğerleri (2004) tarafından yapılan bir çalışmada uyanar tercihi ve zorunlu seçme yoluyla belirlenen uyanarların pekiştireç olarak etkililikleri incelenmiştir. Bulgular, her iki pekiştireç belirleme tekniğinin tüm öğrenciler için pekiştireç belirlemede etkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak, her iki tekniğin de kabul edilebilir olduğu ortaya konmuştur. Başka bir araştırmada (Çakmak, 2015), tek uyanar ve iki uyanar sunumu şeklinde gerçekleştirilen uyanar tercihi değerlendirmeleriyle görme yetersizliği olan öğrenciler için tercih edilen uyanarlar belirlenmiş, daha sonra bu uyanarların pekiştireç olarak etkililikleri incelenmiştir. Bulgular hem tek uyanar hem de iki uyanar sunumu şeklinde gerçekleştirilen uyanar tercihi değerlendirmeleriyle belirlenen uyanarların pekiştireç olarak etkili olduğunu; ancak, tek uyanar sunumu şeklinde gerçekleştirilen uyanar tercihi değerlendirmesinin daha etkili olduğunu göstermiştir.

Turhan ve diğerleri (2018), özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere, davranışsal beceri öğretimi yolu ile çoklu uyanar sunumu şeklinde gerçekleştirilen uyanar değerlendirmesi tekniğinin öğretimi hedeflenmiş, ayrıca, öğretim yapılan öğretmenlerin edindikleri beceriyi kendi meslektaşlarına ne düzeyde aktardıkları değerlendirilmiştir. Bulgular öğretmenlerin uyanar tercihi değerlendirme tekniğini doğru şekilde uygulayabildiklerini, buna karşın öğretim yaptıkları meslektaşlarının belirlenen ölçütün altında bir performans sergileyerek uyanar tercihi değerlendirmesini tam olarak yerine getiremediklerini göstermiştir.

Özel gereksinimi olan bireylerde davranış değişikliği sağlamak için motivasyon sistemlerinin önemi düşünüldüğünde özel eğitim öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencilerle çalışırken onlar için etkili olan pekiştireçleri belirleyebiliyor olmalarının önemi artmaktadır. Öğretmen adaylarının bu becerileri edinmelerini sağlamak üzere koçluk gibi mesleki gelişim uygulamalarının kullanılması ise hem onların yeni becerileri edinmelerine hem de etkili uygulamaların sınıf ortamlarına taşınmasına olanak sağlayacaktır. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda gerek bir mesleki gelişim modeli olarak koçluğun, gerekse etkili pekiştireç belirleme tekniği olarak uyanar tercihi değerlendirmesinin ulusal düzeyde incelenmesine yönelik gereksinimin halen devam ettiğini söylemek mümkündür. Bu nedenle mevcut araştırmada, hem öğretimde etkili pekiştireçleri kullanmanın önemli olması hem de Ysiz-ÇUD'un etkili pekiştireçlerin belirlenmesinde kullanılabilen güçlü bir teknik olmasından dolayı, özel eğitim öğretmen adaylarına koçluk yoluyla Ysiz-

ÇUD'un öğretimi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra koçluğun uygulamacıların güçlü yanlarını belirleyip bilgi ve becerilerini sınıf uygulamalarına dönüştürmelerini kolaylaştıran, onların güçlü yanlarını geliştirmeyi amaçlayan bir mesleki gelişim modeli olması, uygulamaya ilişkin geri bildirim sunması, öğretmenlerin özgüvenlerini artırması ve kişiye özgü bir süreç olması nedeniyle uygulamacılara yeni beceriler kazandırmada oldukça etkili bir mesleki gelişim modeli olduğu düşünüldüğünde mevcut çalışmadan elde edilecek bulguların öğretmenlere ve öğretmen adaylarına; mesleki gelişimin desteklenmesi, koçluk uygulamaları, öğretimi planlama ve etkili öğretim yapma konularında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının, Ysiz-ÇUD performanslarını artırmada mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğun etkilerini değerlendirmek ve özel eğitim öğretmen adaylarının kendilerine sunulan denetleyici koçluk desteğine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır: (a) Mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluk, özel eğitim öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD'a yönelik uygulama güvenilirliği performanslarının artırılmasında ve öğretim sona erdikten sonra korunmasında etkili midir? (b) Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki gelişim modeli olarak sunulan denetleyici koçluğa ilişkin görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, tek-denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Çoklu başlama düzeyi deseninde deneysel kontrol, bağımsız değişkene maruz kalan katılımcıya ait bağımlı değişken düzeyinde olumlu yönde bir değişiklik olması; ancak, henüz bağımsız değişkene maruz kalmayan katılımcılara ait bağımlı değişken düzeyinde herhangi bir değişiklik olmaması yoluyla kurulmaktadır (Kazdin, 2011; Gast ve diğerleri, 2018).

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla, çalışmaya başlanmadan önce katılımcılara bilgi verilmiş ve araştırma boyunca, uyaran tercihi değerlendirme konusunda herhangi bir okuma yapmalarını istenmiştir. Araştırma, her gün birden fazla oturum gerçekleştirilerek mümkün olduğunca kısa zamanda tamamlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın her bir evresinin en az %30'unda ve her bir katılımcı için ayrı ayrı gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Deney sürecinde What Works Clearinghouse (WWC, 2022) tarafından çoklu başlama düzeyi desenleri için önerilen desen standartları dikkate alınmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, özel eğitim öğretmenliği lisans programında eğitimine devam eden dört öğretmen adayı ve onların özel gereksinimli öğrencileridir. Deney sürecine başlamadan önce bir devlet üniversitesinin Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 05.04.2023 tarihli ve 2023-05 toplantı numaralı etik uygunluk belgesi alınmıştır. Katılımcıları belirlemek amacıyla, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin özel eğitim öğretmenliği lisans programına devam eden, son ders döneminde olan ve Öğretmenlik Uygulaması II dersini alan öğretmen adaylarına bir duyuru yapılmıştır. Katılımcılar belirlendikten sonra, katılımcıların Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama yaptıkları okulların yöneticileriyle görüşülmüştür. Okul yöneticilerinden araştırma yürütmeye ilişkin olumlu geri bildirim alındıktan sonra, MEB'e bağlı okullarda araştırma yürütmek için gerekli olan izinleri almak üzere çalışmanın yapıldığı ilin valiliğine başvuru yapılmıştır. Başvuru sonucunda İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 05.04.2023 tarihli ve E-88074293-605.01-76988884 sayılı resmi izin yazısı alınmıştır. Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alındıktan sonra deney sürecine geçilmiştir. Deney süreci 15 Nisan ve 16 Ağustos 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Tüm makale boyunca, katılımcıların kendi isimlerinden bahsedilmemiş, bunun yerine kod isimler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının çalışmaya katılmaları için beş ön koşul aranmıştır. Bu ön koşullar; (a) özel eğitim öğretmenliği lisans programına devam ediyor olmak, (b) Öğretmenlik Uygulaması II dersini alıyor olmak, (c) zihinsel yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan bir/birkaç öğrenciyle çalışıyor olmak, (d) problem davranış göstermeyen katılımcı çocuklarla çalışıyor olmak, (e) çalışmaya katılım için gönüllü olmak,

(f) daha önce uyaran tercihi değerlendirmesiyle ilgili teorik bir ders almış olsa bile yeniden yerleştirmesiz uyaran tercihi yapmamış olmak ya da herhangi bir öğretime katılmamış olmak şeklindedir. Katılımcıların ikisi 22, biri 23 ve biri 24 yaşındadır. Ayrıca, katılımcıların tamamı kadındır. Katılımcıların her birinin bir önceki dönemden kalan dersi yoktur. Uygulamalı Davranış Analizi dersini başarı ile geçmişlerdir.

Araştırmaya, özel eğitim öğretmen adaylarının dışında, zihinsel yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan ve öğretmen adaylarının öğrencisi olan çocuklar da katılmıştır. Yaşları 11-15 arasında değişen öğrencilerin tümü özel eğitim okullarında eğitimlerine devam etmektedirler. Öğretmen adaylarının kazandıkları beceriyi farklı ortam ve kişilere genellemesini sağlamak için çoklu örnekler yaklaşımı benimsenmiş, dolayısıyla, öğretmen adaylarının araştırma boyunca yalnızca bir çocukla çalışması istenmemiş, her oturumda ya da birkaç oturumda bir öğretmen adayının çalıştığı çocuk değişmiştir. Araştırmaya katılan çocuklardan herhangi bir veri toplanmasa da çocukların ailelerinden araştırmaya katılım için bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Ortam

Araştırma üç farklı ortamda yürütülmüştür. Bu ortamlardan biri, koçluk kapsamında bilgilendirme eğitiminin yapıldığı ortam, diğer ikisi ise öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II dersine devam ettikleri iki farklı özel eğitim uygulama okuludur. Bilgilendirme eğitimi, üniversitede birinci araştırmacının ofisinde gerçekleştirilmiştir. Bu ofis 4 x 5 metre kare boyutunda bir çalışma odasıdır. Odada çalışma masası ve ofis koltuğunun yanı sıra dört misafir koltuğu bulunmaktadır. Bilgisayar üzerinden yapılan bilgilendirme eğitimlerinde araştırmacı ve katılımcı ekrana birlikte bakacakları şekilde yan yana oturmuşlardır. Rol oynama sırasında kullanılmak üzere odanın bir köşesine küçük çocuklar için uygun büyüklükte bir masa ve iki sandalye yerleştirilmiştir. Ayrıca bilgilendirme eğitiminin tüm süreçlerinin kayıt altına alınabilmesi amacıyla odanın en uygun köşe noktasına bir kamera sistemi (kamera, üç ayak, ara kablo vb.) kurulmuştur. Tüm katılımcılarla, bilgilendirme eğitimi bu ortamda yürütülmüştür.

Koçluk oturumları, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II dersinde devam ettikleri özel eğitim uygulama okullarındaki sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflarda çocuk katılımcılar için uygun büyüklükte masalar ve sandalyeler, akıllı tahta, çeşitli materyallerin olduğu kapaklı dolaplar bulunmaktadır. Sınıflarda tanıları zihin yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan 5-7 öğrenci vardır. Koçluk oturumları diğer çocukların sınıfta olmadığı zamanlarda gerçekleştirilmiş, bu sınıflarda bulunan masa ve sandalyelerden biri kullanılmıştır. Öğretmen adayı ve öğrenci karşılıklı şekilde oturmuşlardır. Öğretmen adayı, değerlendirme sırasında kullanacağı uyaranları yanındaki bir sandalye üzerinde, kayıt formlarını ise kucağında bulundurmıştır. Ayrıca koçluk oturumlarının tüm süreçlerinin kayıt altına alınabilmesi amacıyla sınıfın en uygun köşe noktasına bir kamera sistemi (kamera, üç ayak, ara kablo vb.) yerleştirilmiştir.

Araç-Gereçler

Araştırmada; koçluk sürecine ilişkin araç-gereçler, uyaran tercihi değerlendirmesine ilişkin araç-gereçler ve veri toplamaya ilişkin araç-gereçler olmak üzere üç grup araç-gereç kullanılmıştır. Koçluk sürecine ilişkin araç-gereçler; bilgilendirme eğitimi için hazırlanan Microsoft® Office PowerPoint sunusu, model olma için hazırlanan örnek video görüntüleri, rol oynama sırasında kullanılan pekiştirici niteliğindeki çeşitli uyaranlar ile sunuyu yapmak ve video görüntülerini izletmek için dizüstü bilgisayardır. Uyaran tercihi değerlendirmesine ilişkin araç-gereçler; takmalı çıkarmalı oyuncaklar, ses çıkaran oyuncak robot, akıllı saat, oyun hamuru, küçük bir oyuncak araba, parmağa takılan hayvan figürleri, yiyecek (örn. çikolata, bonibon vb.) gibi katılımcıların ilgisini çekebilecek uyaranlardır. Veri toplamaya ilişkin araç-gereçler ise bilgilendirme eğitimi ve koçluk oturumlarını kaydetmek amacıyla video kamera ve üç ayak, öğretmen adayının performansını kaydetmek için veri toplama formu ve kalem, sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla kullanılan Koçluk Anketi'dir (Rakap, 2017b).

Araştırmacı ve Gözlemci

Araştırmanın tüm deney süreci birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, özel eğitim alanında yüksek lisans ve doktora derecelerine sahiptir. Araştırmacının hem özel gereksinimi olan çocuklara

bireysel eğitim ve küçük grup eğitimi sunma konusunda hem de öğretmen adaylarıyla çalışma ve onlara mentörlük yapma konusunda yedi yıllık deneyimi bulunmaktadır. Araştırmacı ayrıca, tek-denekli deneysel araştırmalarda görev alma konusunda da deneyim sahibidir.

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri, üçüncü araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı, özel eğitim alanında lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerine sahiptir. Araştırmacının zihinsel yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışma konusunda 10 yıldan fazla, öğretmen adaylarıyla çalışma ve onlara mentörlük yapma konusundaysa yaklaşık beş yıllık deneyimi vardır. Araştırmacı tek-denekli deneysel araştırma tasarlama, yürütme ve raporlama konusunda oldukça deneyime sahiptir.

Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmen adaylarının yeniden yerleştirmesiz çoklu uyaran tercihi değerlendirmesi (Ysiz-ÇUD) performansdır. Ysiz-ÇUD öğrenciye, altı veya daha fazla sayıda uyarının aynı anda sunulması, öğrencinin sunulan uyarılar arasından bir seçim yapması ve seçilen uyarının bir sonraki denemede bireye sunulurken yeniden yerleştirilmeksizin uyarın tercihi değerlendirmesine devam edilmesidir (Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2022). Araştırmada öğretmen adaylarının performansını belirlemek için Tablo 1’de gösterilen Ysiz-ÇUD basamakları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD performansını hesaplamak amacıyla “[Doğru şekilde tamamlanan basamak sayısı / Toplam basamak sayısı) x 100]” formülü kullanılmış, elde edilen değerler yüzdelik olarak ifade edilmiştir.

Tablo 1. Yeniden Yerleştirmesiz Çoklu Uyaran Değerlendirmesi Uygulama Basamakları*

Zaman	Basamaklar
Oturum Öncesinde	
1.	Uyaran tercihi değerlendirmesi için gerekli uyaran setlerini çocukların ilgileri doğrultusunda hazırlar (örn., balık kraker, silgi, top, kalem ve tablet).
2.	Uyaran setlerini çoklu uyaran tercihi değerlendirme formuna yazar.
Her Deneme Öncesinde	
3.	Öğrencinin tüm uyaran setini görebilmesi için masanın üzerinde uygun bir yere konumlandırılır.
4.	Uyaran setini öğrencinin göz hizasında düz bir çizgi üzerinde eşit aralıklarla dizer.
5.	Öğrencinin uyaran setiyle ilgilenmesini sağlar (örn., uyarılara bakması ya da dokunmasını sağlayabilir).
6.	“Birini seç” ya da “Birini al” yönergesini verir.
Öğrencinin Uyaran Seçmesi Durumunda	
7.	Öğrencinin seçtiği uyarı ile etkileşime girmesine izin verir.
8.	Seçilmeyen diğer tüm uyarıları masadan kaldırır ya da masanın yanına alır.
9.	Seçilen uyarıyı çoklu uyaran tercihi veri toplama formuna kaydeder.
10.	Seçilen uyarıyı 30 sn. sonunda öğrenciden alır.
11.	Geriye kalan uyarıları öğrenciye gösterir, göz hizasında bir çizgi üzerinde, eşit aralıklarla ve yerlerini değiştirerek dizer.
12.	Tüm uyarılar seçilinceye kadar 5. ve 6. basamakları tekrarlar ve oturumu sonlandırır YA DA seçim yapılmadan 10 sn. geçmesi durumunda oturumu sonlandırır.
13.	En çok tercih edilen uyarıyı belirler/hesaplar.

*(Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022’den uyarlanmıştır)

Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, denetleyici koçluktur. Denetleyici koçluk; eğitim oturumları, gözlem, yansıtma, geri bildirim ve eylem planı geliştirme bileşenlerinden oluşmaktadır. Eğitim oturumları; tanıtım, model olma ve rol oynama basamaklarından oluşmaktadır. Araştırmacı, tanıtım basamağında, öğretmen adaylarına Ysiz-ÇUD hakkında bilgi aktarırken model olma basamağında Ysiz-ÇUD’u uygulanma sürecine ilişkin örnek uygulama videoları izletmiştir. Rol oynama basamağında ise öğretmen adayları, Ysiz-ÇUD’u araştırmacı üzerinde uygulamıştır. Eğitim oturumları, tüm öğretmen adayları rol oynama basamağında Ysiz-ÇUD’un uygulama basamaklarını %100 performansla uygulayıcaya kadar devam etmiştir. Eğitim oturumları birer saatlik (60 dakika) oturumlar halinde her bir öğretmen adayıyla ayrı ayrı olmak üzere yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Eğitim oturumlarının tamamlanmasının ardından öğretmen adaylarının eğitim

oturumlarında öğrendikleri becerileri sergiledikleri uygulama sürecine geçilmiştir. Bu aşama; 10 dakikalık canlı gözlem oturumları, gözlem oturumlarını takiben yansıtma, geri bildirim (destekleyici ve düzeltici sözel ve grafiksel performans geri bildirim) sunma ve eylem planı geliştirme bileşenlerinden oluşmuştur. Söz konusu süreçlerin tamamı birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Deney Süreci

Bu araştırmanın deney süreci, başlama düzeyi oturumları, eğitim oturumları, koçluk oturumları ve kalıcılık oturumları olmak üzere dört evreden oluşmaktadır.

Başlama Düzeyi Oturumları

Deney sürecinde öncelikle, her bir katılımcıdan eş zamanlı olacak şekilde başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında, katılımcıların halihazırda Ysiz-ÇUD'a ilişkin performanslarını belirlemek amaçlanmıştır. Başlama düzeyi oturumları, öğretmen adayı ile öğrencisinin kendi sınıfında ve masa başı etkinlik şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar sırasında araştırmacı da sınıfta bulunmuş ve tüm süreci video kaydına almıştır. Öğretmen adayları, kendi öğrencisi için pekiştirici özelliği taşıyabilecek ve uyaran tercihi değerlendirmesi sürecinde kullanılacak uyaran setlerini çocukların ilgileri doğrultusunda hazırlamıştır. Uyaran setleri her bir öğrenci için sınıf öğretmenlerinden, ailelerden alınan bilgiler ve öğrenci ile çalışan öğretmen adaylarının kendi gözlemleri doğrultusunda yapılan ön seçim fırsatları ile belirlenmiş ve hazırlanmıştır. Sınıflarda yeterli materyal olmaması durumunda araştırmacı kendi imkanları ile getirdiği materyal havuzundan öğretmen adaylarının uyaranları belirlenmesine yardımcı olmuştur.

Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı, öğretmen adayına, "Yeniden yerleştirmesiz çoklu uyaran tercihi değerlendirmesi yap" şeklinde hedef uyaran sunmuş ve ilk basamak olan "Uyaran tercihi değerlendirmesi için gerekli uyaran setlerini çocukların ilgileri doğrultusunda hazırlar" basamağının uygunluğunu kontrol etmiştir. Öğretmen adayı basamağı yerine getirdiyse, ilgili basamağın karşısına gerçekleşti anlamına gelen artı işareti (+) koymuş; öğretmen adayı basamağı yerine getirmediyse ya da yanlış yerine getirdiyse, önceden o öğrenci için uygunluğu kontrol edilmiş uyaranlar araştırmacı tarafından öğretmen adayına verilmiş ve kayıt çizelgesinin ilk basamağına gerçekleşmedi anlamına gelen eksi işareti (-) koyulmuştur. Araştırmacı öğretmen adayının tüm basamakları yerine getirip getirmediğini gözleyerek kaydetmiş, hiçbir şekilde öğretmen adayını durdurmamıştır. Öğretmen adayı değerlendirmeyi tamamladığında, öğretmen adayına ve öğrencisine teşekkür ederek oturumu sonlandırmış. Öğretmen adayının "Bilmiyorum" ya da "Yapamayacağım" gibi tepkiler vermesi durumunda araştırmacı, öğretmen adayına ve öğrencisine teşekkür ederek oturumu doğrudan sonlandırmış ve tüm basamakları gerçekleştirmedi olarak kabul etmiştir. Araştırmacı öğretmen adayının performans yüzdesini hesaplayarak grafiğe aktarmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında öğretmen adayına herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve geri bildirim sunulmamıştır.

Eğitim Oturumları

Her bir katılımcı için başlama düzeyi oturumları tamamlandıktan sonra bilgilendirme eğitimi oturumları düzenlenmiştir. Bilgilendirme eğitimi oturumları, araştırmacının ofisinde, birebir öğretim oturumu şeklinde, her bir katılımcıyla yüz yüze ve art zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme eğitimi oturumları her bir katılımcıyla yaklaşık 60 dakika (Ortalama = 58,5 dk.; ranj = 52-68 dk) sürmüştür. Bu oturumlarda öncelikle, Microsoft® Office PowerPoint sunusu kullanılarak araştırmacı tarafından bir sunum yapılmış ve uyaran tercihi değerlendirmesi konusunda öğretmen adayına bilgi verilmiştir. Bilgi aktarımının ardından, öğretmen adayına Ysiz-ÇUD'a ilişkin video görüntüleri izletilerek model olma süreci gerçekleştirilmiştir. Video görüntülerinde birinci araştırmacının tipik gelişim gösteren 10 yaşındaki bir çocuk ile çoklu uyaran tercihi uygulamalarını canlı model olarak gerçekleştirdiği senaryolara yer verilmiştir. Bu görüntüler video model olarak araştırmada kullanılmıştır. Video modelin ardından, araştırmacı ve öğretmen adayı rol oynama sürecine geçişlerdir. Rol oynama süreci, öğretmen adayı tüm basamakları doğru şekilde yerine getirinceye kadar devam etmiş, araştırmacı rol oynama sırasında öğretmen adayına olumlu ve düzeltici

performans geri bildirimini sunmuştur. Rol oynama süreci de bittikten sonra araştırmacı; kısa bir özet yapmış, öğretmen adayıyla süreci tartışmış ve öğretmen adayının sorularını yanıtlayarak oturumu sonlandırmıştır.

Koçluk Oturumları

Bilgilendirme eğitimi bittikten sonra koçluk oturumlarına geçilmiştir. Koçluk oturumları öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II dersini aldıkları okullardaki sınıflarda ve bu sınıflara devam eden öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmacı, uyararı tercihi değerlendirmesi yaparken öğretmen adayını gözlemiş ve aynı anda öğretmen adayının performansına ilişkin veri toplamıştır. Araştırmada denetleyici koçluk biçimi tercih edildiğinden, öğretmen adayı performansını sergilerken araştırmacı hiçbir şey söylememiş ve öğretmen adayına hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Gözlemin ardından, aynı ortamda görüşmeye devam edilmiştir. Araştırmacı öğretmen adayına kendi performansını nasıl bulduğunu, neleri yapabildiğini, neleri yapamadığını, bir sonraki sefer ne yapabileceğini sorarak öğretmen adayının yansıtma yapmasını sağlamıştır. Öğretmen adayı kendi performansına ilişkin yansıtma yaptıktan sonra, araştırmacı öğretmen adayına teşekkür etmiş ve performans geri bildirimini sunma aşamasına geçmiştir.

Araştırmacı performans geri bildirimini sunmak için ilk olarak öğretmen adayıyla birlikte bir grafik (çizgi grafiği) çizmiştir. Bu grafik araştırmanın deney süresince performans grafiği olarak kullanılmıştır. Her oturumdan sonra araştırmacı öğretmen adayının uygulama basamaklarında doğru uyguladığı basamakların yüzdesini grafiğe işaretlemiştir. Böylece öğretmen adayına doğru davranış yüzdesini grafiksel olarak göstermek amaçlanmıştır. Araştırmacı bu süreçte öncelikle, öğretmen adayının doğru olarak yerine getirdiği basamakları sözel olarak açıklamış ve bu basamaklar için “Değerlendireceğin uyararı çok güzel belirledin ve kayıt formuna kaydettin. Öğrencinin dikkatini harika bir şekilde uyarılara çektin” şeklinde öğretmen adayına olumlu/destekleyici geri bildirim sunmuştur. Öğretmen adayının gerçekleştiremediği ya da yanlış gerçekleştirdiği basamaklar içinse, “Değerlendirme yaparken gayet iyiydin; ancak, öğrencinin seçtiği uyararla etkileşime giriyordu, yeterince beklemeden biraz acele ettin. Sonraki oturumda eminim bu basamağı da mükemmel şekilde yerine getireceksin” şeklinde düzeltici geri bildirim sunmuştur. Öğretmen adayıyla performans grafiği üzerine konuştuktan sonra, öğretmen adayının sormak ya da eklemek istediği bir şey olup olmadığını teyit etmiştir. Daha sonra, bir sonraki oturumda öğretmen adayının nelere daha çok dikkat etmesi ve daha iyi yapması gerektiğine ilişkin bir eylem planı geliştirerek oturumu sonlandırmıştır.

Kalıcılık Oturumları

Araştırmada, öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD uygulama becerisini ölçüt düzeyinde sergiledikleri belirlendikten (yani bağımlı değişkene dair veriler kararlı şekilde ölçüt düzeyinde gerçekleşti) sonra performanslarını koruyup korumadıklarını ortaya koymak üzere kalıcılık oturumları düzenlenmiştir. Kalıcılık oturumları, koçluk oturumları tamamlandıktan dört hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Kalıcılık oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla birebir benzer şekilde yürütülmüştür. Araştırmada, öğretmen adaylarının edindikleri beceriyi farklı öğrencilere genellemelerini sağlamak amacıyla çoklu örnekler yaklaşımından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının her oturumda farklı öğrenciyle çalışması sağlanarak, genelleme yapılmış, ayrıca bir genelleme test oturumu düzenlenmemiştir.

Sosyal Geçerlik

Araştırmanın deney süreci tamamlandıktan sonra, öğretmen adaylarından, bir mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluk sürecinin uygunluğuna ve kabul edilebilirliğine ilişkin sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri, Koçluk Anketi (Rakap, 2017b) kullanılarak toplanmıştır. Bu anket; 1’den (kesinlikle katılmıyorum) 6’ya (kesinlikle katılıyorum) kadar derecelendirme yapmayı gerektiren 21 sorudan oluşmaktadır. Her bir öğretmen adayına deney süreci bittikten sonra bu anket verilmiş ve onlardan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler incelenmiş ve betimsel analiz yoluyla nicel olarak analiz edilmiştir.

Güvenirlilik

Araştırmada, bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik, bağımsız değişkene ilişkin ise uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır (Bkz. Tablo 2). Hem gözlemciler arası güvenirlilik hem de uygulama

güvenirliği verileri her bir katılımcı için ayrı ayrı ve her bir evrenin en az %30'unda, yansız atamayla belirlenen oturumlara ilişkin toplanmıştır. Güvenirlik verilerinin toplanmasında deney sürecinde kaydedilen video kayıtları kullanılmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD performans yüzdesi için toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısını hesaplamak için araştırmacı ve gözlemci tarafından tutulan kayıtlar karşılaştırılıp görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizinde “[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]” formülü (Alberto & Troutman, 2013) kullanılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları; başlama düzeyi oturumlarında Zara ve Seda için %100, Bade için %92,3 ve Esra için %84,6 (Ortalama = %94,1), koçluk oturumlarında Zara için %84,6, Seda, Bade ve Esra için %92,3 (Ortalama = %90,3), kalıcılık oturumlarındaysa tüm katılımcılar için %100 bulunmuştur.

Tablo 2. Uygulama Güvenirliği Adımları

Başlama Düzeyi Oturumlarında	
1.	Ortamı hazırlama
2.	Kamera kaydını başlatma
3.	Hedef uyarını sunma
4.	Öğretmen adayının performansını gözleme
5.	Öğretmen adayının performansını kaydetme
6.	Katılım, iş birliği ve teşekkür etme
7.	Oturumu sonlandırma
Bilgilendirme Eğitimi Oturumlarında	
1.	Eğitim oturumunun hazırlanması
2.	Eğitimin video kaydına alınması
3.	Eğitim içeriğinin aktarılması
4.	Öğretmen adaylarının (varsa) sorularının yanıtlanması
5.	Uygulama video örneklerinin öğretmen adaylarına sunulması
6.	Videoların öğretmen adaylarıyla birlikte analiz edilmesi
7.	Rol oynama oturumlarının düzenlenmesi
8.	Rol oynama oturumları sırasında öğretmen adaylarının performanslarına ilişkin dönütler verilmesi
9.	Koçluk oturumları (gözlem ve geri bildirim) hakkında bilgi verilmesi
10.	Eğitim içeriğinin özetlenmesi
11.	Öğretmen adaylarının (varsa) sorularının yanıtlanması
12.	Eğitiminin sonlandırılması
Koçluk Oturumlarında	
1.	Bildirim oturumu için uygun ortamı ve araç gereçleri hazırlama
2.	Geri bildirim oturumu için video/ses kaydı alma
3.	Oturuma ilişkin kısa bir değerlendirme yapma
4.	Öğretmen adayından kendi performansına ilişkin yansıtma yapmasını isteme
5.	Öğretmen adayının (varsa) sorularını yanıtlama
6.	Öğretmen adayının doğru biçimde gerçekleştirdiği basamaklara ilişkin destekleyici, uygun biçimde gerçekleştirmediği basamaklara ilişkin düzeltici geri bildirim sunma
7.	Çizgi grafik üzerinden öğretmen adayının performansını özetleyerek grafiksel geri bildirim sunma
8.	Gerekli durumlarda becerinin uygun biçimine model olarak öğretmen adayına yeniden destek sunma
9.	Bir sonraki oturumda dikkat edilmesi gereken basamakları açıklama
10.	Öğretmen adayının (varsa) sorularını yanıtlama
11.	Oturumu sonlandırma

Uygulama güvenilirliği verilerinde gözlemcinin araştırmacı davranışlarına ilişkin tuttuğu kayıtlar kullanılmış, araştırmacının doğru şekilde yerine getirdiği ve getirmediği davranışlar belirlenmiştir. Uygulama güvenilirliği verilerinin analizinde “[Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı) x 100]” (Erbaş, 2017) formülü kullanılmıştır. Uygulama güvenilirliği katsayıları; başlama düzeyi oturumları için %100, bilgilendirme eğitimi oturumları için %100 ve koçluk oturumları için %100 bulunmuştur.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının performanslarına yönelik veriler Ysiz-ÇUD basamaklarından oluşan bir veri toplama formu yoluyla toplanmıştır. Toplanan verilere dayalı olarak öğretmen adayının performansı yüzde olarak hesaplanmış ve çizgi grafiğe aktarılmıştır. Çizgi grafiğe aktarılan bu veriler birincil

olarak görsel analiz ve ardından etki büyüklüğü hesaplamalarıyla analiz edilmiştir. Görsel analizde bağımlı değişken; eğilim, düzey, kararlılık ve acil etki açısından incelenmiştir. Etki büyüklüğü hesaplaması için ise örtüşmeyen veriye dayalı etki büyüklüğü hesaplamalarından olan Tau-U kullanılmıştır (Parker ve diğerleri, 2011; Rakap, 2015). Tau-U hesaplaması sonucunda elde edilen ve 0 ve 1 arasında değişiklik gösteren değerlerin; 0-0,65 arasında olması durumunda etki büyüklüğü düşük düzeyde, 0,66-0,92 arasında olması durumunda etki büyüklüğü orta düzeyde ve 0,93 ve üzerinde olması durumundaysa etki büyüklüğü yüksek düzeyde şeklinde yorumlanmıştır (Parker ve diğerleri, 2011; Rakap, 2015).

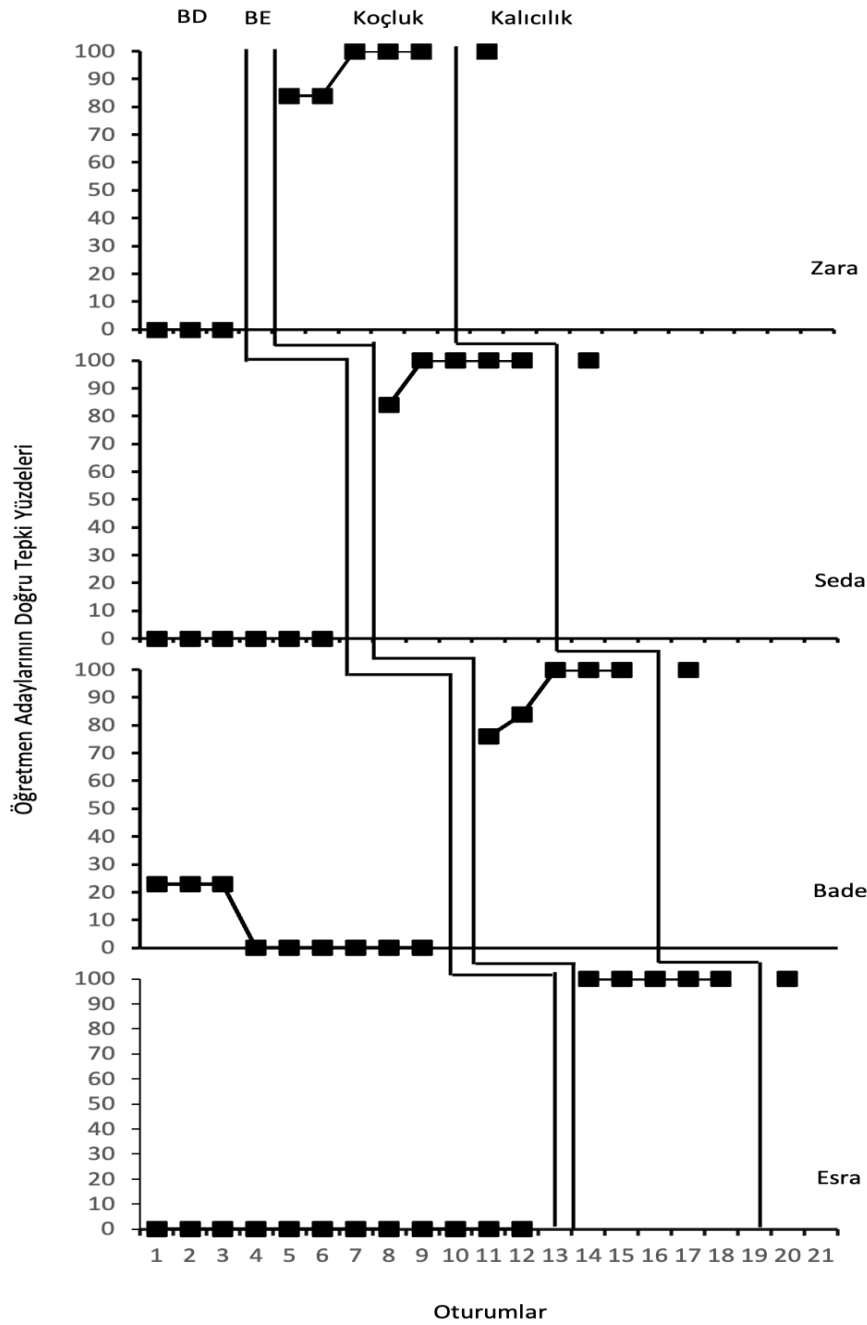
Bulgular

Etkililik Bulguları

Araştırmada bağımlı değişken, öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD tekniğini doğru kullanma yüzdesi olarak belirlenmiştir. Şekil 1’de, öğretmen adaylarının başlama düzeyi, koçluk ve kalıcılık oturumlarında Ysiz-ÇUD tekniğini kullanmaya ilişkin performans düzeyleri (doğru tepki yüzdesi) gösterilmiştir. Başlama düzeyi oturumları ile koçluk oturumları arasında gerçekleştirilen bilgilendirme eğitimi oturumlarında katılımcılara yalnızca bilgilendirme yapıp katılımcılardan herhangi bir veri toplanmadığı için bu oturumlarda veri noktası bulunmamaktadır.

Şekil 1’de görüldüğü üzere Zara, başlama düzeyi oturumlarında Ysiz-ÇUD’a ilişkin %0 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Üç oturum başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra Zara’ya Ysiz-ÇUD’un uygulanmasına ilişkin bilgilendirme eğitimi yapılmış ve ardından koçluk oturumlarına geçilmiştir. Koçluk oturumlarının başlamasıyla birlikte Zara, ilk iki koçluk oturumunda %84 düzeyinde doğru performans sergilemiş ve beş oturumun sonunda üç oturum ard arda %100 doğru performans gösterme ölçütünü karşılamıştır. Zara, koçluk oturumları sona erdikten dört hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık oturumlarında da Ysiz-ÇUD’u %100 doğrulukla uygulamıştır. Başlama düzeyi evresi ile müdahale (koçluk) evresini karşılaştırmak amacıyla yapılan acil etki analizi değeri 84, düzey değişikliği analiziyse 100’dür. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U değeri ise 1.0’dür. Bu değer denetleyici koçluğun Ysiz-ÇUD’u yüksek güvenilirlikle uygulama üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Seda, başlama düzeyi oturumlarında Ysiz-ÇUD’a ilişkin %0 düzeyinde doğru performans sergilerken, altı oturum başlama düzeyi verisi ile bilgilendirme eğitiminin ardından düzenlenen ilk koçluk oturumunda %84 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Seda dört oturumdan sonra üç oturum ard arda %100 doğru performans gösterme ölçütünü karşılamış; ancak her evrede en az beş veri noktası olmasına dikkat edildiğinden, koçluk oturumlarına devam edilmiştir. Seda, koçluk oturumları bittikten dört hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık oturumlarında %100 doğrulukta performans göstermiştir. Başlama düzeyi evresi ile müdahale evresini arasında yapılan acil etki analizi değeri 84, düzey değişikliği analiziyse 100’dür. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U değeri ise 1.0’dür. Bu değer denetleyici koçluğun Ysiz-ÇUD’u yüksek güvenilirlikle uygulama üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. Katılımcıların başlama düzeyi, koçluk ve kalıcılık oturumlarında yeniden yerleştirmesiz çoklu uyaran değerlendirilmesine ilişkin performans düzeyleri

Bade, başlama düzeyi oturumlarında Ysiz-ÇUD'a ilişkin ortalama %8 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Dokuz oturum başlama düzeyi verisi toplandıktan ve bilgilendirme eğitimi tamamlandıktan sonra ilk koçluk oturumunda %76, ikinci koçluk oturumunda %84 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Bade beş oturumda üç oturum ard arda %100 doğru performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Bade, koçluk oturumlarından dört hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık oturumlarında da %100 doğrulukta doğru tepki göstermiştir. Başlama düzeyi evresi ile müdahale evresine ilişkin acil etki analizi değeri 76, düzey değişikliği analiziyse 100'dür. Etki büyüklüğünü gösteren Tau-U değeri ise 1.0'dir. Bu değer denetleyici koçluğun Ysiz-ÇUD'u yüksek güvenilirlikle uygulama üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Esra, başlama düzeyi oturumlarında Ysiz-ÇUD'a ilişkin %0 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. 12 oturum başlama düzeyi verisi toplanmış ve ardından bilgilendirme eğitimi yapılmıştır. Bilgilendirme

eğitiminden sonraki ilk koçluk oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Esra ilk üç oturumda, üç oturum ard arda %100 doğru performans sergileyerek ölçütü karşılarsa da her evrede en az beş veri noktası olmasına gerekliliğinden, koçluk oturumlarına devam edilmiştir. Esra, koçluk oturumları bittikten dört hafta sonra yürütülen kalıcılık oturumlarında %100 doğrulukta performans sergilemiştir. İki evre arasındaki hem acil etki analizi değeri hem de düzey değişikliği analizi 100'dür. Etki büyüklüğünü gösteren Tau-U değeri de 1.0'dir. Bu değer denetleyici koçluğun Ysiz-ÇUD'u yüksek güvenilirlikle uygulama üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu çalışmada öğretmen adaylarının denetleyici koçluğa ilişkin görüşlerini belirlemek üzere anket yoluyla toplanan veriler Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'te de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Koçluk Anketi'nde yer alan maddelere ilişkin ortalama puanları 2,75-5,5 (ranj = 2-6) arasında değişmektedir. Bu puanlar öğretmen adaylarının, bir mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğu kabul edilebilir bulduklarını göstermektedir.

Tablo 3. Denetleyici Koçluğa İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Maddeler	Ortalama	Ranj
1. Uyarıcı tercihi değerlendirmesine model olabilecek bir koça sahip olmak yararlı oldu.	5,5	4-6
2. Koçum, her görüşmemizde iyi yaptığım ve üzerinde çalışmam gereken durumları belirledi.	5,5	4-6
3. Koçluk oturumları, uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulamamı desteklemek için yeterli sıklıktaydı.	5,5	4-6
4. Koçtan yüz-yüze aldığım geri bildirim uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulamamı destekledi.	5,5	4-6
5. Koçluk sonlandığında uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulamaya devam edeceğim.	5,5	4-6
6. Uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulamam ile ilgili sözler geri bildirim almam yararlıydı.	5,5	4-6
7. Uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulamam ile ilgili grafiksel geri bildirim almam yararlıydı.	5,5	4-6
8. Koçum ile iyi bir çalışma ilişkisi geliştirdim.	5,5	4-6
9. Uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulama sırasında karşılaştığım sorunlar veya kaygılarım hakkında koçum ile rahat konuşabildim.	5,5	4-6
10. Koçumun benim ile paylaştığı kaynaklar uyarıcı tercihi değerlendirmesindeki uygulamalarımı destekledi.	5,5	4-6
11. Uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulamamı gözlemleyecek bir koça sahip olmak yararlı oldu.	5,5	4-6
12. Koçum beni tanımak için yeterli zaman ayırdı.	5,5	4-6
13. Koçumdan yüz-yüze aldığım öneriler yararlı oldu.	5,5	4-6
14. Uyarıcı tercihi değerlendirmesini tamamen uygulamak için daha fazla koçluğa gereksinim duyarım.	2,75	2-3
15. Bazen, sınıfta gözlem yapan bir koçun olması benim için stres oluşturmadı.	4,25	3-5
16. Uygulama sırasında koçluk için ayrılan zaman, uyarıcı tercihi değerlendirme uygulamalarımı desteklemek için yeterliydi.	4,12	4-6
17. Her bir gözlemden sonra koç ile görüşme fırsatının olması beni sevindirdi.	5,5	4-6
18. Koçum uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulamam ile ilgili olarak güzel yaptığım ve üzerinde çalışmak için gerekli olan yerleri belirlememe yardımcı oldu.	5,5	4-6

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının, Ysiz-ÇUD performanslarını artırmada, bir mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğun etkilerini değerlendirmek ve özel eğitim öğretmen adaylarının kendilerine sunulan denetleyici koçluk desteğine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bulgular, bir mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğun, öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD'u uygulama becerilerini edinmelerinde ve edindikleri uygulama becerilerini dört hafta sonunda korumalarında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın etki büyüklüğü değerleri, denetleyici koçluğun öğretmen adaylarının performansları üzerinde etkisini doğrulamaktadır. Bulgular ayrıca, öğretmen adaylarının denetleyici koçluğu kabul edilebilir bulduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmanın etkililik ve sosyal geçerlik bulguları alanyazındaki diğer çalışmaların bulgularıyla tutarlık göstermekte ve mevcut alanyazını genişletmektedir (örn., Correa, 2021; Roscoe & Fisher, 2008; Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022; Turhan ve diğerleri, 2018; Weldy ve diğerleri, 2014).

Araştırmanın birinci bulgusu mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğun öğretmen adaylarının

Ysiz-ÇUD'u uygulama becerilerini edinmelerinde ve korumalarında etkili olduğu bulgusudur. Denetleyici koçluk tüm öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD basamaklarını uygulamasında etkili olsa da söz konusu basamakları uygulama yüzdelerinde katılımcılar arasında farklılıklar gözlenmiştir. Katılımcılardan Esra, bilgi verici eğitimlerden hemen sonra gerçekleştirdiği uygulamalarda ilk oturumdan itibaren ölçütü karşılar düzeyde (%100) yüksek bir performans göstermiştir. Diğer üç katılımcı ise (Zara, Seda, Bade) yüksek bir performans ile (%84) basamakları uygulamaya başlamış; ancak, bazı uygulama basamaklarında denetleyici koçluğa gereksinim duymuştur. Koçluğun ardından ise üç katılımcı da bir-iki oturum gibi çok kısa bir sürede uygulama basamaklarında ölçütü sağlayacak şekilde performans sergilemiştir. Araştırmanın etkililik bulguları, alanyazında özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlere, öğretmen adaylarına ya da davranış analistlerine uyarıcı tercihi değerlendirmesi yapma becerilerinin öğretiminin hedeflendiği önceki çalışmaların bulgularıyla da tutarlık göstermektedir (Roscoe & Fisher, 2008; Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022; Turhan ve diğerleri, 2018; Weldy ve diğerleri, 2014). Roscoe ve Fisher (2008), bir davranışsal eğitim programında görev yapan 16 personele Ysiz-ÇUD uygulama basamaklarını rol oynama ve geri bildirim yöntemlerini kullanarak öğretmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada 16 personelin hepsinin ilk eğitim oturumunun ardından %80'in üzerinde doğrulukla uygulama basamaklarını uyguladıkları rapor edilmiştir. Araştırmada özellikle personellerin tek bir eğitim oturumuyla Ysiz-ÇUD uygulama becerisini yüksek performans düzeyinde uygulama becerisi kazanabileceklerine dikkat çekilmiştir. Bu noktada, Roscoe ve Fisher'in araştırma bulgusu ile bu araştırmanın önemli bir bulgusu olan öğretmen adaylarının koçluğun hemen ardından yüksek performans sergilemiş olmalarının paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca rol oynama ve geri bildirim gibi koçluk adımlarının eğitimlerin niteliğini arttırmada ve bir yöntemi kısa sürede öğretme noktasında etkili olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Turhan ve diğerleri de (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlere Davranışsal Beceri Öğretimi yoluyla Ysiz-ÇUD uygulama becerisi kazandırmayı hedeflemişlerdir. Uygulama sürecinin ilk aşamasında öğretmenlere yazılı materyaller verilmiş ve yönteme ilişkin uygulama basamaklarını okuduktan sonra uygulamaları istenmiştir. Ancak araştırmanın sonuçları öğretmenlerin yazılı materyali okuduktan sonra ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyemediklerini göstermiştir. İkinci aşamada ise öğretmenlere sözel bilgi ve yazılı bilgi sunma, model olma, canlandırma ve ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyene kadar düzeltici geri bildirim sunma adımlarını içerecek şekilde beceri öğretimi yapıldığında öğretmenlerin Ysiz-ÇUD uygulama basamaklarında çok kısa bir sürede yüksek bir performans sergilenmeye başladığı gözlenmiştir. Dolayısıyla, sadece yazılı materyallerin bir yöntemi gereken doğruluk düzeyinde sergilemek için yeterli olmadığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın kalıcılık ve genelleme bulguları, denetleyici koçluğun öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD'u uygulama becerilerini uygulama tamamlandıktan sonra da sürdürmelerinde etkili olduğunu, öğretmen adaylarının tamamının, öğretim sona erdikten dört hafta sonra performanslarını %100 düzeyinde koruduklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının kazandıkları beceriyi farklı ortam ve kişilere genelledikleri görülmüştür. Turhan ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlere etkili pekiştirici belirleme becerilerinin öğretimi gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerden iki, üç ve beş hafta sonra kalıcılık verisi toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin edindikleri becerileri koruduklarını ve farklı araç-gereçlere genellediklerini göstermektedir. Mevcut araştırmanın kalıcılık bulgularının Turhan ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Öte yandan, yeterli zaman ve kaynak gibi nedenlerden dolayı bazı çalışmalarda genelleme oturumlarına yer verilmediği ve bunun bir sınırlılık olarak ele alındığı görülmektedir (Roscoe & Fisher, 2008; Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022; Weldy ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla, bu araştırmanın öğretmen adaylarından hem kalıcılık hem de genelleme verisinin toplanmış olması nedeniyle mevcut alanyazını genişlettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, öğretmen adaylarının mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğu kabul edilebilir buldukları bulgusudur. Öğretmen adayları, uygulamalarını gözlemleyen ve performanslarına ilişkin geri bildirim sunan bir koça sahip olmaktan mutlu olduklarını, aldıkları geri bildirimlerin performanslarını geliştirmede etkili olduğunu ve edindikleri bu becerileri meslek yaşantıları boyunca kullanacaklarını belirtmişlerdir. Mevcut alanyazın incelendiğinde uygulamacılara etkili pekiştirici değerlendirme becerilerinin öğretiminin hedeflendiği araştırmalarda sosyal geçerlik verisinin toplanmadığı

belirlenirken, ebeveynlere çocukları için etkili pekiştireçleri belirleme becerisinin kazandırılmasının hedeflendiği yalnızca bir araştırmada (Correa, 2021) sosyal geçerlik verisinin toplandığı belirlenmiştir. Oysa ki, araştırmalarda sosyal geçerlik verisinin toplanması, müdahalenin kabul edilebilirliği, başka bir ifadeyle uygunluğu açısından oldukça önemlidir (Wolf, 1978). Ayrıca araştırmadaki tüm katılımcıların araştırmaya ilişkin olumlu görüş bildirmeleri, çalışmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunun önemli bir göstergesidir (Schwartz & Baer, 1991). Bu doğrultuda mevcut araştırmada öğretmen adaylarından sosyal geçerlik verisinin toplanmış olmasının alanyazını genişlettiği söylenebilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda öne çıkan ve tartışılması gereken birtakım hususlar vardır. Birinci husus, denetleyici koçluğun özel eğitim öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD performanslarını artırmada çok etkili olduğu bulgusudur. Dudek ve diğerleri (2019) özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere koçluğun kullanılabilir en etkili uygulamalardan biri olduğuna dikkat çekmektedir. Koçluk, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmede ve edindikleri yeni becerileri sınıf ortamına yansıtılabilmelerinde kilit role sahiptir (Dudek ve diğerleri, 2019; Johnson ve diğerleri, 2019; Kretlow & Bartholomew, 2010; Mathews ve diğerleri, 2023). Alanyazında yapılan araştırmalar koçluk uygulamalarıyla özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için hedeflenen bir konuya ya da yönteme ilişkin kendilerine bilgi ve uygulama becerisi kazandırılabilirliğini göstermektedir (Cornelius ve diğerleri, 2020; Dudek ve diğerleri, 2019; Johnson ve diğerleri, 2019; Kretlow & Bartholomew, 2010). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kendilerine sunulan koçluktan memnun olduklarına, koç aracılığı ile bir bilgi ya da beceriyi daha hızlı ve kısa bir sürede öğrenebildiklerine ve daha iyi bir performans ile uygulayabildiklerine vurgu yapılmaktadır (Cornelius ve diğerleri, 2020; Kretlow & Bartholomew, 2010). Gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularının, alanyazındaki bu araştırmaların sonuçları ile paralel olduğu söylenebilir. Katılımcıların tümü hem bilgi verici eğitimlerden hem de gerçek sınıf ortamında çalıştıkları öğrenciler ile bir uygulama yaparken kendilerine sunulan denetleyici koçluktan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Toplanmış bir veri olmamakla birlikte, katılımcılardan birinin “Keşke tüm yöntemleri böyle öğrensek” şeklindeki görüşü de bu çıkarımı desteklemektedir. Bununla birlikte, öğretmen adayları ilk kez uyguladıkları Ysiz-ÇUD yöntemini pratik ve etkili bulduklarını ve kullanmaya devam edeceklerini belirtmişlerdir. Çoklu uyaran değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmalarda katılımcıların olumlu görüş belirttikleri ve uygulamalardan memnun kaldıkları görülmektedir (Brodhead ve diğerleri, 2016; 2017; Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022; Weldy ve diğerleri, 2014). Bulgular bu araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

İkinci husus, dördüncü katılımcının (Esra) bilgi verici eğitimin hemen ardından Ysiz-ÇUD basamaklarında %100 ölçütü kaşılar şekilde performans sergilemesine ilişkin bulgudur. Bu bulgu Ysiz-ÇUD’un kısa bir zamanda öğrenilebilecek ve uygulanabilecek oldukça pratik ve işlevsel bir teknik olduğunu, bununla birlikte sunulan bireysel şekilde gerçekleştirilen bilgilendirici eğitimlerin yeterli olduğunu düşündürmüştür. Bu düşüncüyü destekler şekilde hem DeLeon ve Iwata’nın (1996) hem de Weldy ve diğerleri’nin (2014) gerçekleştirdikleri çalışmalarda Ysiz-ÇUD’un diğer değerlendirme teknikleri kadar etkili olmasının yanı sıra hem öğrenilmesinin hem de uygulanmasının zaman açısından diğerlerinden daha verimli ve uygulamacılar tarafından kolaylıkla kullanılabilir işlevsel bir teknik olduğuna vurgu yapmaktadır. Katılımcı performansları arasındaki bu farklılığın alanyazındaki pek çok araştırmanın bulguları ile örtüştüğü ifade edilebilir (Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022; Weldy ve diğerleri, 2014).

Üçüncü husus, mevcut araştırmanın bulguları itibariyle özel eğitim öğretmen adaylarına yönelik bir mesleki gelişim modeli örneği sunması açısından alanyazına katkı sağlayabileceği görüşüdür. Mesleki gelişim; etkili ve kanıta-dayalı uygulamaların sınıf ortamlarında yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanabilmesi, yaygınlaştırılabilmesi ve böylece araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun kapatılabilmesi için kullanılabilir en etkili yollardan biridir (Guskey, 2002; Kretlow & Bartholomew, 2010). Ancak hem uluslararası hem de ulusal alanyazında yapılan çalışmalar; mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında yapılan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin nitelik ve öğretmenleri destekleme boyutunda sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır (Ataş ve diğerleri, 2023; Ergül ve diğerleri, 2013; Hsiao & Sorensen Petersen, 2019; Karasu ve diğerleri, 2014; Paynter ve diğerleri, 2017; Rakap, 2017a). Diğer bir deyişle, öğretmenlere kazandıkları becerileri gerçek sınıf ortamlarında öğrencilerle uygulama fırsatı sunmayan ve

gereken durumlarda destek içermeyen tek oturumluk ve kalabalık gruplar şeklinde gerçekleştirilen eğitimler aracılığı ile sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin hem araştırmacılar hem de öğretmenler tarafından eleştirildiği belirtilebilir (Odom ve diğeri, 2013). Özellikle hizmet öncesi eğitim boyutunda baktığımızda ülkemizde özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin bazı sınırlılıklara dikkat çektikleri ve önemli önerilerde buldukları görülmektedir. Ergül ve diğeri (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının en sık dile getirdikleri ve kendilerini yetersiz buldukları konuların; akademik becerilerin öğretimi, sınıf yönetimi, dil ve konuşma becerilerinin kazandırılması ve otizm olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlik uygulamalarının sürelerinin uzatılması ve yaygınlaştırılması ile derslerin daha çok uygulamaya yönelik olması katılımcıların özel eğitim lisans programlarında değişiklik yapılmasını en sık önerdikleri konular arasında yer almaktadır. Karabıyık ve Işıkdoğan Uğurlu (2019) tarafından yapılan bir başka çalışmada; öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini uygulama ortamlarına aktarabilecekleri uygulama alanlarına gereksinim duyduklarına ve öğretmenlik uygulaması derslerinin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalara yer verilmesi gerektiğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Nitekim bu çalışmada da araştırmacı notlarına yansıdığı üzere öğretmen adayları öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek sınıf ortamlarında etkili bir şekilde uygulamalarını sağlayacak desteklere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Snyder ve diğeri (2012) vurguladığı gibi geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri her ne kadar bilgi ve beceri paylaşımında etkili olsa da aktarılan bu bilgi ve becerilerin sınıf ortamlarında öğretmenler tarafından güvenilir ve etkili biçimde kullanılmasını sağlamada, öğretmen davranışlarında uzun süreli değişiklik yaratmada ve öğrenci kazanımlarını iyileştirmede yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla, özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerini dikkate alan, sınırlılık yaşadıkları alanları güçlendirmeyi hedefleyen ve öğretmene ihtiyacı olduğunda gereken desteği gerçek uygulama ortamlarında sunabilecek mesleki gelişim etkinliklerine gereksinim duyulduğu ifade edilebilir. Özellikle ulusal bağlamda gerçekleştirilen çalışmalar; hizmet öncesi dönemden itibaren Türkiye'ye özgü, ulusal çapta işlevsel mesleki gelişim modellerinin planlanması ve uygulanması gerektiğini çarpıcı bir şekilde göstermektedir (Ataş ve diğeri, 2023; Ergül ve diğeri, 2013; Karasu ve diğeri, 2014; Rakap, 2017a).

Dördüncü husus, koçluk uygulamalarında koçluğun nasıl sunulacağı ve hangi sunum bileşenlerine (ör., model olma, rol oynama, performans geri bildirim, vb.) yer verilmesi gerektiği tartışma konusudur görüşüdür (Kretlow & Bartholomew, 2010). Yapılan koçluk çalışmalarında hedeflenen konunun ya da yöntemin daha kısa sürede, verimli ve kalıcı bir şekilde öğretiminin yapılabilmesi için doğru ve farklı koçluk sunum bileşenlerine olabildiğince yer verilmesine, bu bileşenlerin birlikte kullanılmasının önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Kretlow & Bartholomew, 2010; Mathews ve diğeri, 2023). Turhan ve diğeri (2018) çalışmasının birinci aşamasında, öğretmenlere yalnızca yazılı materyal verilmiştir. Böylece öğretmenlerden uygulama basamaklarını okuduktan sonra tekniği uygulamaları istenmiştir. Ancak çalışma sonuçları, öğretmenlerin yalnızca yazılı materyali okuduktan sonra ölçütü karşılar düzeyde bir performans ile tekniği uygulayamadıklarını göstermiştir. Bu nedenle, özellikle model olma, rol oynama, performans dayalı ve iş başında geri bildirim verme basamaklarını ve koçluk bileşenlerini içeren mesleki gelişim etkinliklerinin daha etkili olabileceği söylenebilir. Bu çalışmada da denetleyici koçluk kapsamında öncelikle bilgi verici sunum, video örnekleri yoluyla model olma, rol oynama sonrasında canlı gözlem, yansıtma, olumlu ve düzeltici grafiksel performans geri bildirim sunma gibi koçluğun pek çok farklı sunum bileşeninden yararlanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının üçü (Zara, Seda, Bade) bilgi verici eğitimlerden sonra yaptıkları uygulamalarda Ysüz-ÇUD basamaklarını %84 doğrulukla gerçekleştirmiş; ancak, bazı uygulama basamaklarında denetleyici koçluğa gereksinim duymuşlardır. Denetleyici koçluğun ardından ise bir iki oturum gibi çok kısa bir sürede uygulama basamaklarında %100 ölçütü karşılayacak şekilde performans sergilemişlerdir (Şekil 1). Katılımcılardan biriye (Esra) bireysel olarak sunulan bilgilendirme eğitiminden hemen sonra ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemiştir. Bu bulgu Sipila-Thomas ve diğeri (2022) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmada e-posta aracılığı ile sunulan performans geri bildirimlerinin öğretmen adaylarına Ysüz-ÇUD'u uygulamaları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcı performanslarının birbirlerinden farklılık gösterdiği, katılımcıların kısa bir sürede yüksek performans göstermelerine rağmen bazı katılımcıların basamakları doğru uygulayabilmek için video model gibi ek desteklere ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Beşinci husus, araştırmada öğretmen adaylarına sunulan geri bildirim türü ile ilgilidir. Koçluğun en kritik ve temel bileşenlerinden biri, geri bildirim sunmadır (Snyder ve diğerleri, 2012). Geri bildirim; (a) doğası, (b) sıklığı, zamanı ve (c) sunan kişi olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır (Van Houten, 1980'den aktaran Scheeler ve diğerleri, 2004). Geri bildirim doğası, geri bildirim nasıl sunulduğu ile doğrudan ilişkilidir. Alanyazında özellikle geri bildirim sunma sürecinde canlı gözlemlerin, yansıtma yaptırmanın, olumlu ve düzeltici geri bildirimleri hem yazılı hem de sözlü olarak sunmanın önemine vurgu yapılmaktadır (Barton ve diğerleri, 2011; Scheeler ve diğerleri, 2004). Bu çalışma kapsamında 10 dakikalık canlı gözlem, yansıtma, olumlu ve düzeltici sözel ve grafiksel performans geri bildirim sunma ve eylem planı geliştirme bileşenlerinden oluşan koçluk sürecine yer verilmiştir. Dolayısıyla, çalışmanın bulguları üzerinde bu geri bildirim bileşenlerinin bir arada sunulmasının önemli bir etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca geri bildirim sıklığı ve zamanı diğer önemli boyutlar arasındadır. Barton ve diğerleri (2011), öğretmenlere ne kadar sık geri bildirim verilirse, öğrenmenin o kadar hızlı gerçekleşeceğine dikkat çekmektedir. Scheeler ve diğerleri (2004) anında, destekleyici ve düzeltici geri bildirim sunmanın gecikmeli geri bildirim sunmaya oranla daha etkili olduğunun altını çizmektedir. Sipila-Thomas ve diğerleri ise (2022) çalışmalarında destekleyici mi yoksa düzeltici geri bildirim mi daha etkili olduğunu belirleyememiş olmalarını bir sınırlılık olarak tartışmalarına rağmen; e-posta aracılığı ile sunulan her iki geri bildirim de katılımcıların Ysiz-ÇUD performanslarını artırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise katılımcılara, gerçekleştirdikleri tüm uygulamaların hemen ardından performanslarına dayalı hem destekleyici hem de düzeltici geri bildirim sunulmuş olmasının çalışma bulguları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmuş olabileceğini söyleyebiliriz. Öte yandan, performans geri bildirim etkili bir mesleki gelişim stratejisi olarak kabul görmektedir; ancak zaman ve kaynak verimliliği açısından araştırmacılar tarafından tartışılmaktadır. Çünkü geri bildirim sunma, yoğun zaman ve insan kaynağı gerektiren bir süreçtir (Rispoli ve diğerleri, 2017). Ancak yapılandırılmış tek bir teknik öğretime yer veren kısa süreli mesleki gelişim modellerinde performans geri bildiriminin önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Ysiz-ÇUD gibi öğrenilmesi ve uygulanması son derece pratik ve işlevsel olan yöntemlere ilişkin koçluğun farklı sunum biçimlerini de içerecek şekilde mesleki gelişim modelleri hazırlanabilir. Bununla birlikte, öğretmen ve öğretmen adaylarının etkili ya da kanıt-dayalı uygulamalara ilişkin mesleki gelişimlerini desteklemek için zaman ve kaynak açısından etkili ve verimli olduğu ileri sürülen uzaktan ya da web-tabanlı koçluk aracılığı ile geri bildirim sunulan çalışmaların yapılması önerilebilir.

Sonuncu husus ise öğrenciler için etkili pekiştiricilerin belirlenmesinin öğretimsel süreçlerin etkililiği ve verimliliği açısından önemlidir. Bir beceri öğretimi ya da davranış değiştirmeye yönelik bir programa başlamadan önce etkili pekiştiricilerin belirlenmiş olması önem taşımaktadır. Graff ve Karsten (2012) tarafından yapılan anket çalışmaları, uygulamalı davranış analisti olarak çalışan uzmanların %89'nun sistematik yollarla pekiştirici belirleme tekniklerinden en az birini düzenli olarak kullandıklarını göstermektedir. Türkiye'de hem gerçek sınıf ortamlarında bu tekniklerin kullanılması hem de bu konuda yapılan araştırmaların ve mesleki gelişim etkinliklerinin sınırlı olduğu görülmektedir (Ataş ve diğerleri, 2023; Ergül ve diğerleri, 2013; Karasu ve diğerleri, 2014; Rakap, 2017a). Hagopian ve diğerlerinin (2004) belirttiği gibi öğretmenler etkili pekiştiricileri belirlerken sıklıkla dolaylı yöntemlere başvurmaktadır. Bireyden ya da bireyi tanıyan diğer kişilerden görüşme ya da gözlem yoluyla bilgi alınan dolaylı yöntemler, uygulanması kolay olması, çok fazla kaynak ve zaman gerektirmemesi gibi nedenlerle öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Nitekim bu çalışmada da araştırmacı notlarına yansıdığı üzere öğretmen adaylarının etkili pekiştiricileri belirlerken, sistematik bir değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları sistematik pekiştirici belirleme teknikleri konusunda bilgi ve uygulama becerisine sahip olmadıklarını, öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama yaptıkları sınıflarda öğretmenleri sistematik teknikleri kullanırken gözlemediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, gerçek uygulama ortamlarında etkili öğretimde büyük önemi olan pekiştiricilerin belirlenmesine ve değerlendirilmesine öğretmenlik uygulamalarında yeterince yer verilmediğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, özel eğitim lisans programlarında, öğretmen ve aile eğitimleri kapsamında sistematik pekiştirici değerlendirme tekniklerine yer veren çalışmaların planlanmasına gereksinim duyulduğunu söyleyebiliriz. Mevcut çalışma özel eğitim öğretmen adaylarına etkili pekiştirici belirleme yollarından biri olan Ysiz-ÇUD'a ilişkin bilgi ve uygulama becerisini bağımlı

değişken olarak kazandırmayı amaçlaması bakımından önemlidir. Bu tekniğin seçilme nedeni ise Ysiz-ÇUD'un, etkili pekiştiricileri belirlemede oldukça güçlü bir etkiye sahip, zaman ve kaynak açısından oldukça verimli, uygulamacılar tarafından kullanılması kolay ve pratik olan tekniklerden biri olmasıdır (Bojak & Carr, 1999; Daly ve diğerleri, 2009; DeLeon ve diğerleri, 1997; Fritz ve diğerleri, 2020; Hoffman ve diğerleri, 2023; Morris ve diğerleri, 2023; Raetz ve diğerleri, 2013; Richman ve diğerleri, 2016). Hem bu çalışmanın bulguları hem de alanyazındaki diğer çalışma bulguları katılımcıların Ysiz-ÇUD kısa bir sürede öğrenebildiklerini, yüksek uygulama güvenilirliği performansı ile uygulayabildiklerini, öğrencileri için etkili pekiştiricileri belirlemede son derece pratik ve zaman kazandıran bir yöntem olduğunu düşündüklerini göstermiştir (DeLeon & Iwata, 1996; Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022).

Sınırlılıklar ve Öneriler

Mevcut araştırmanın bulguları yorumlanırken göz önünde bulundurulması gereken birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Birincisi, çalışmada yalnızca öğretmen adaylarından veri toplanmış olması ancak çocuklardan herhangi bir veri toplanmamış olmasıdır. İlerleyen araştırmalarda etkili pekiştiriciler belirleme tekniklerine yer veren ve bu tekniklerin çocuk çıktıları (ör. problem davranış, gelişim alanları vb.) üzerindeki etkilerini değerlendiren çalışmalara yer verilebilir. İkincisi, tüm katılımcılar Ysiz-ÇUD'a ilişkin uygulamadan bir ay sonra yüksek düzeyde performansı göstermiş olsa da bu kazanımın uzun vadede korunacağını göstermemektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu tekniği yüksek uygulama güvenilirliği ile kullanmaya devam edip etmeyecekleri bilinmemektedir. Öğretmenleri iş başında destekleyecek sürdürülebilir koçluk ağları içeren sistemlerin geliştirilmesi ve bu sistemlerin uzun vadedeki etkilerini değerlendiren boyamsal çalışmaların yapılması önerilebilir. Üçüncüsü ise çalışmada yüz yüze denetleyici koçluğun Ysiz-ÇUD performansını artırmadaki etkisi incelenmiştir. İlerleyen araştırmalarda farklı etkili pekiştiriciler belirleme yollarına yer veren, etkililiklerini karşılaştıran, yüz yüze ya da uzaktan koçluk bileşenlerini içeren çalışmalar gerçekleştirilebilir. Son olarak sosyal geçerlik verisi olarak anket yoluyla veri toplanmış olması bir sınırlılık olarak ele alınabilir. İleri araştırmalarda farklı nitel veri toplama teknikleriyle (örn. odak grup görüşmesi, yarı yapılandırılmış görüşmeler vb.) derinlemesine veriler ile elde edilen bulgular desteklenebilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmanın birinci yazarı, alanyazın taraması, alanyazındaki mevcut durumun ortaya konması, araştırmada kullanılacak araç-gereçlerin hazırlanması, deneysel sürecin uygulanması, verilerin toplanması ve araştırmanın raporlanmasına katkı sağlamıştır. Araştırmanın ikinci yazarı, alanyazın taraması, araştırmanın tasarlanması ve planlanması, deneysel sürecin tümüne rehberlik edilmesi, verilerin analiz edilip sentezlenmesi, araştırmanın raporlanması, araştırma raporunun farklı versiyonlarının okunup revize edilmesi ve İngilizce özet ve uzun özet yazılmasına katkıda bulunmuştur. Araştırmanın üçüncü yazarı, alanyazın taraması, araştırma gereksiniminin şekillendirilmesi, deney sürecinin planlanması, deney süresine danışmanlık etmesi, güvenilirlik verilerinin toplanması ve makalenin okunup revize edilmesinde katkı sunmuştur.

Etik Kurul Kararı: Bu çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda 05.04.2023 tarihli 2023-05 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma beyanı: Bu çalışmanın yazarları, herhangi bir kurum ya da kuruluşla ve kendi aralarında herhangi bir çıkar ya da çatışma olmadığını beyan etmektedirler.

Destek ve teşekkür: Yazarlar, araştırmaya katılmak için gönüllü olarak araştırmanın gerçekleştirilmesine katkı sağlayan öğretmen adaylarına ve onların çalıştıkları öğrencileri ile bu öğrencilerin araştırmaya katılım izni veren ailelerine teşekkürlerini sunmaktadır. Yazarlar ayrıca araştırmanın gerçekleşmesi için uygun zemin hazırlayarak katkı sağlayan okul yönetimine destekleri için teşekkür etmektedirler.

Kaynaklar

- Abbasian, G. R., & Karmalae-Esmalee, M. (2018). Peer-coaching, EFL teacher's professional identity development and students' academic achievements. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(1), 150-163. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0801.19>
- Alberto, P. & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers (8th edition.)*. Prentice-Hall.

- Ataş, B., Özсандıkçı, I., Olcay, S., & Saral, D. (2023). Opinions about evidence-based practice among special education teachers. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 20(1), 145-157. <https://doi.org/10.1080/26408066.2022.2133981>
- Barton, E. E., Kinder, K., Casey, A. M., & Artman, K. M. (2011). Finding your feedback fit: Strategies for designing and delivering performance feedback systems. *Young Exceptional Children*, 14(1), 29-46. <https://doi.org/10.1177/1096250610395459>
- Besler, F., & Süzer, T. (2016). Pekiştirme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 213-267). Vize Yayıncılık.
- Bojak, S. L., & Carr, J. E. (1999). On the displacement of leisure items by food during multiple-stimulus preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(4), 515-518. <https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-515>
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. *The Journal of Special Education*, 49(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/0022466913501882>
- Brodhead, M. T., Abston, G. W., Mates, M., & Abel, E. A. (2017). Further refinement of video based brief multiple-stimulus without replacement preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(1), 170-175. <https://doi.org/10.1002/jaba.358>
- Brodhead, M. T., Al-Dubayan, M. N., Mates, M., Abel, E. A., & Brouwers, L. (2016). An evaluation of a brief video-based multiple-stimulus without replacement preference assessment. *Behavior Analysis in Practice*, 9(2016), 160-164. <https://doi.org/10.1007%2Fs40617-015-0081-0>
- Çakmak, A. (2015). *Görme engeli olan çok engelli çocuklar için etkili olan pekiştirme değerlendirmeye yönteminin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Call, N. A., Trosclair-Lasserre, N. M., Findley, A. J., Reavis, A. R., & Shillingsburg, M. A. (2012). Correspondence between single versus daily preference assessment outcomes and reinforcer efficacy under progressive-ratio schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(4), 763-777. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-763>
- Carr, J. E., Nicolson, A. C., & Higbee, T. S. (2000). Evaluation of a brief multiple-stimulus preference assessment in a naturalistic context. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(3), 353-357. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-353>
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward W.L. (2007/2014). *Applied behaviour analysis*. (2nd Ed.). Pearson New International Edition.
- Cornelius, K. E., Rosenberg, M. S., & Sandmel, K. N. (2020). Examining the impact of professional development and coaching on mentoring of novice special educators. *Action in Teacher Education*, 42(3), 253-270. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1638847>
- Correa, M. H. (2021). *The effects of training on parent-implemented multiple stimulus preference assessments without replacement* [Unpublished doctoral dissertation]. College of Psychology and Liberal Arts of Florida Institute of Technology.
- Council for Exceptional Children. (2015). *What every special educator must know: professional ethics and standards*. CEC. <https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/2020-07/Standards%20for%20Professional%20Practice.pdf>
- Curiel, H., Curiel, E. S., Adame, A., & Li, A. (2020). Multiple-stimulus-without-replacement preference assessment tool. *Behavioral Interventions*, 35(4), 680-690. <https://doi.org/10.1002/bin.1732>
- Daly, E. J., Wells, N. J., Swanger-Gagné, M. S., Carr, J. E., Kunz, G. M., & Taylor, A. M. (2009). Evaluation of the multiple-stimulus without replacement preference assessment method using activities as stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 563-574. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-563>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- DeBettencourt, L. U., & Nagro, S. A. (2019). Tracking special education teacher candidates' reflective practices over time. *Remedial and Special Education*, 40(5), 277-288. <https://doi.org/10.1177/0741932518762573>
- DeLeon, I. G., & Iwata, B. A. (1996). Evaluation of a multiple-stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(4), 519-533. <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-519>
- DeLeon, I. G., Iwata, B. A., & Roscoe, E. M. (1997). Displacement of leisure reinforcers by food during preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(3), 475-484. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-475>
- Dudek, C. M., Reddy, L. A., Lekwa, A., Hua, A. N., & Fabiano, G. A. (2019). Improving universal classroom practices through teacher formative assessment and coaching. *Assessment for Effective Intervention*, 44(2), 81-94. <https://doi.org/10.1177/1534508418772919>
- Eldeniz-Çetin, M., Sivrikaya, T., & Şen, G. S. (2018). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin pekiştirme tercihlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(4), 458-478. <https://doi.org/10.30703/cije.334258>
- Erbaş, D. (2017). Problem davranışlarının işlevlerini belirleme. E. Dilek ve Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 215-265). Pegem Akademi Yayınları.
- Erbaş, D., Özen, A., & Acar, C. (2004). Comparison of two approaches for identifying reinforcers in teaching figure coloring to students with Down syndrome. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(3), 253-264.

- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Fisher, W. W., Piazza, C. C., Bowman, L. G., & Amari, A. (1996). Integrating caregiver report with a systematic choice assessment. *American Journal on Mental Retardation*, 101(1), 15-25.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213-230. <https://doi.org/10.1177/001440291307900206>
- Fritz, J. N., Roath, C. T., Shoemaker, P. T., Edwards, A. B., Hussein, L. A., Villante, N. K., ... & Rettig, L. A. (2020). Validity of the multiple-stimulus without replacement preference assessment for edible items. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(3), 1688-1701. <https://doi.org/10.1002/jaba.703>
- Gallagher, T. L., & Bennett, S. M. (2018). The six "P" model: principles of coaching for inclusion coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 19-34. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2017-0018>
- Gast, D. L., Lloyd, B. P., & Ledford, J. R. (2018). Multiple baseline and multiple probe design. In J. R. Ledford & D. L. Gast (Eds), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (pp. 239-282). Routledge Publishers.
- Graff, R. B., & Karsten, A. M. (2012). Assessing preferences of individuals with developmental disabilities: A survey of current practices. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2012), 37-48. <https://doi.org/10.1007/BF03391822>
- Grisham-Brown, J., Değirmenci, H. D., Snyder, D., & Luiselli, T. E. (2018). Improving practices for learners with deaf-blindness: A consultation and coaching model. *TEACHING Exceptional Children*, 50(5), 263-271. <https://dx.doi.org/10.1177/0040059918763123>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hagopian, L. P., Toole, L. M., Long, E. S., Bowman, L. G., & Lieving, G. A. (2004). A comparison of dense-to-lean and fixed lean schedules of alternative reinforcement and extinction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(3), 323-338. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-323>
- Harn, B., Parisi, D., & Stoolmiller, M. (2013). Balancing fidelity with flexibility and fit: What do we really know about fidelity of implementation in schools? *Exceptional Children*, 79(2), 181-193. <https://doi.org/10.1177/0014402913079002051>
- Hoffmann, A. N., Paskins, R. T., Brady-Ruehs, A. M., & Sellers, T. P. (2023). An examination of stimulus technology level and preference displacement during multiple stimulus without replacement preference assessments. *Behavioral Interventions*, 38(3), 671-688. <https://doi.org/10.1002/bin.1937>
- Hsiao, Y. J., & Sorensen Petersen, S. (2019). Evidence-based practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 42(3), 193-208. <https://doi.org/10.1177/0888406418758464>
- Johnson, E. S., Zheng, Y., Crawford, A. R., & Moylan, L. A. (2019). Developing an explicit instruction special education teacher observation rubric. *The Journal of Special Education*, 53(1), 28-40. <https://doi.org/10.1177/0022466918796224>
- Karabıyık, V., & Işıkoğan Uğurlu, N. (2019). Zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının özel eğitim uygulama merkezlerinde yapılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin görüşleri. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 591-610. <https://doi.org/10.22559/folklor.970>
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 41-53. <https://doi.org/10.1501/Ozlegt.0000000191>
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. Oxford University Press.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Kohler, F. W., Ezell, H. K., & Paluselli, M. (1999). Promoting changes in teachers' conduct of student pair activities: An examination of reciprocal peer coaching. *The Journal of Special Education*, 33(3), 154-165. <https://doi.org/10.1177/002246699903300303>
- Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279-299. <https://doi.org/10.1177/088840641037164>
- Mathews, H. M., Myers, A. M., & Youngs, P. A. (2023). The role of teacher self-efficacy in special education teacher candidates' sensemaking: A mixed-methods investigation. *Remedial and Special Education*, 44(3), 209-224. <https://doi.org/10.1177/07419325221101812>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Mesleki gelişim faaliyetleri*. MEB. <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-faaliyetleri/icerik/7>
- Morris, S. L., Allen, A. E., & Gallagher, M. L. (2023). Evaluating the number of sessions in multiple stimulus without replacement preference assessments for social interaction. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 23(2), 102-116. <https://doi.org/10.1037/bar0000264>

- Nagro, S. A., & DeBettencourt, L. U. (2017). Reviewing special education teacher preparation field experience placements, activities, and research: Do we know the difference maker? *Teacher Education Quarterly*, 44(3), 7–33.
- Odom, S. L., Cox, A. W., & Brock, M. E. (2013). Implementation science, Professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79(2), 233-251. <https://doi.org/10.1177/001440291307900208>
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L. and Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.006>
- Payne, S. W., Fulgencio, C. T., & Aniga, R. N. (2023). A comparison of paired-and multiple-stimulus-without-replacement preference assessments to identify reinforcers for dog behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 120(1), 78-90. <https://doi.org/10.1002/jeab.857>
- Paynter, J. M., Ferguson, S., Fordyce, K., Joosten, A., Paku, S., Stephens, M., . . . Keen, D. (2017). Utilization of evidence-based practices by ASD early intervention service providers. *Autism*, 21(2), 167-180. <https://doi.org/10.1177/136236131663303>
- Raetz, P. B., LeBlanc, L. A., Baker, J. C., & Hilton, L. C. (2013). Utility of the multiple stimulus without replacement procedure and stability of preferences of older adults with dementia. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(4), 765-780. <https://doi.org/10.1002/jaba.88>
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11-33. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12091>
- Rakap, S. (2017a). *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. Tohum Otizm Vakfı. <https://tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf>
- Rakap, S. (2017b). Impact of coaching on preservice teachers’ use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139. <https://doi.org/10.1177/0022487116685753>
- Richman, D. M., Barnard-Brak, L., Abby, L., & Grubb, L. (2016). Multiple-stimulus without replacement preference assessment: Reducing the number of sessions to identify preferred stimuli. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(2016), 469-477. <https://doi.org/10.1007/s10882-016-9485-1>
- Rispoli, M., Zaini, S., Mason, R., Brodhead, M., Burke, M. D., & Gregori, E. (2017). A systematic review of teacher self-monitoring on implementation of behavioral practices. *Teaching and Teacher Education*, 63(2017), 58-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.007>
- Roscoe, E. M., & Fisher, W. W. (2008). Evaluation of an efficient method for training staff to implement stimulus preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 249-254. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-249>
- Rush, K. S., Mortenson, B. P., & Birch, S. E. (2010). Evaluation of preference assessment procedures for use with infants and toddlers. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.1037/h0100893>
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 396-407. <https://doi.org/10.1177/088840640402700407>
- Schles, R. A., & Robertson, R. E. (2019). The role of performance feedback and implementation of evidence-based practices for preservice special education teachers and student outcomes: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 36-48. <https://doi.org/10.1177/0888406417736571>
- Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 189-204. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-189>
- Sipila-Thomas, E. S., Brodhead, M. T., & Walker, A. N. (2022). The effects of email performance-based feedback on teacher candidate implementation of a multiple stimulus without replacement preference assessment. *Journal of Behavioral Education*, 33, 297-319. <https://doi.org/10.1007/s10864-022-09496-z>
- Snyder, K., Higbee, T. S., & Dayton, E. (2012). Preliminary investigation of a video-based stimulus preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 413–418. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-413>
- Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2012). A special educator’s guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 64–73. <https://doi.org/10.1177/0040059914553209>
- Turhan, C., Ünal, F., & Topper-Korkmaz, Ö. (2018). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere sistematik pekiştirici değerlendirme yönteminin öğretimi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 79-106.
- Weldy, C. R., Rapp, J. T., & Capocasa, K. (2014). Training staff to implement brief stimulus preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 214-218. <https://doi.org/10.1002/jaba.98>
- What Works Clearinghouse (WWC, 2022). *What Works Clearinghouse standards handbook (Version 5.0)*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/handbooks>
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>
- Yücesoy-Özkan, Ş., Kaya, F., & Gülboy, E. (2022). Uygun davranışları artırma. Ş. Yücesoy Özkan & D. Erbaş (Ed.), *Uygulamalı davranış*

Gözde TOMRÍS ve diğerleri

analizi (5. baskı) içinde (ss. 262-316). Pegem Akademi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Special education teachers or pre-service teachers often use reinforcers to teach new behaviors to their students and reduce inappropriate behaviors, as there is a direct relationship between effective teaching and the proper selection of reinforcers (Cooper et al., 2014; Rush et al., 2010). Therefore, identifying effective reinforcers is crucial (Yücesoy-Özkan et al., 2022). One way of identifying effective reinforcers is through stimulus preference assessment. There are three different types of stimulus presentation: single stimulus presentation, paired stimulus presentation, and multiple stimulus presentation (Fisher et al., 1996; Rush et al., 2010). Multiple stimulus presentations can be conducted in two ways: multiple stimulus assessment with replacement (MSWR) and multiple stimulus assessment without replacement (MSWoR; DeLeon & Iwata, 1996). In MSWoR, all stimuli are presented to the student simultaneously, and after making a choice, the selected stimulus is placed back into the stimulus array for the next trial. In MSWR, all stimuli are presented to the student simultaneously; however, when the student selects a stimulus, it is not added back for the next trial, and the student is allowed to choose from the remaining stimuli (Cooper et al., 2014; Payne et al., 2023).

There are studies in the national and international literature focusing on teaching MSWR to special education teachers and pre-service teachers (Sipila-Thomas et al., 2022), parents (Correa, 2021), or other practitioners in the field of special education (Roscoe and Fisher, 2008; Weldy et al., 2014) through different professional development models, such as informative training (Correa, 2021), video exemplars (Weldy et al., 2014), modeling (Weldy et al., 2014), role-playing (Roscoe & Fisher, 2008), and providing performance feedback (Roscoe & Fisher, 2008; Sipila-Thomas et al., 2022). The findings indicate that regardless of the participant group, all participants learned MSWR quickly and could implement it with high fidelity. In the national literature, there are limited studies on effective reinforcer identification (Çakmak, 2015; Eldeniz-Çetin et al., 2017; Erbaş et al., 2004; Turhan et al., 2018). There is still a need for the examination of coaching as a professional development model and stimulus preference assessment as an effective reinforcer identification technique at the national level. Therefore, this study aims to assess the effects of coaching as a professional development model on pre-service special education teachers' use of MSWR to enhance their performance and to examine their perceptions of the coaching support provided to them.

Method

The study used a multiple baseline across participants design, a single-case experimental design (Kazdin, 2011; Gast et al., 2018). Four pre-service teachers enrolled in a special education teaching program and their students with special needs participated in the study. The participants' ages were 22 (two participants), 23 (one participant), and 24 (one participant), and all of them were female. Additionally, children with intellectual disabilities or autism spectrum disorder, who were pre-service teachers' students, also participated in the study. The students' ages ranged from 11 to 15, and they attended special education schools. The research was conducted in three different settings. The informational training was conducted in the first researcher's office at the university.

The study's dependent variable is the pre-service teachers' performance in MSWR, and the independent variable is coaching as a professional development model. During the baseline sessions, the aim was to determine the participants' initial performance. The pre-service teachers' responses were recorded as correct (+) if they exhibited the correct performance and incorrect (-) if they displayed an incorrect performance. After completing the baseline sessions, the informational training sessions were conducted. These sessions included presentations, video demonstrations, role-playing exercises, providing positive and corrective performance feedback, a brief summary, and a discussion before concluding the session. Following informational training, coaching sessions were initiated. In these sessions, the teacher candidates were allowed to reflect on their performance after observation; they received feedback on their performance, a performance graph was created, and they were given positive or supportive feedback followed by corrective feedback. The session ended with answers to questions and the development of an action plan. The maintenance sessions were conducted similarly to the baseline sessions. After completing the experimental process, social validity data

were collected from the teacher candidates regarding the suitability and acceptability of coaching as a professional development program. The inter-observer reliability coefficients were 94.1% for baseline sessions, 90.3% for coaching sessions, and 100% for maintenance sessions. The treatment integrity coefficients were 100% for baseline sessions, informational training sessions, and coaching sessions. The data were analyzed using visual analysis through line graphs and effect size calculations.

Results and Conclusion

The findings indicate that coaching as a professional development model is effective in helping pre-service teachers acquire and maintain their MSWR implementation skills over four weeks. The effect size values of the study confirm the impact of coaching on the pre-service teachers' performance. The results also reveal that pre-service teachers find coaching acceptable. The effectiveness and social validity findings of the research are consistent with the findings of other studies in the literature and contribute to expanding the existing literature (e.g., Correa, 2021; Roscoe & Fisher, 2008; Sipila Thomas et al., 2022; Turhan et al., 2018; Weldy et al., 2014).

However, there are certain limitations to consider when interpreting the findings. Firstly, the study collected data only from pre-service teachers, and no data was collected from the children involved. Future research could include studies incorporating effective reinforcer identification techniques and evaluating their effects on child outcomes (e.g., problem behavior, developmental areas, etc.). Secondly, although all participants demonstrated a high level of performance in MSWR a month after the training, it is not known whether this gain is sustained in the long term or whether the teacher candidates will continue to use this technique. It is recommended that sustainable coaching networks be developed to support teachers in practice and longitudinal studies conducted to assess the long-term effects of these systems. Thirdly, the study examined the impact of face-to-face coaching on MSWR performance. Future research could conduct studies that incorporate different effective reinforcer identification methods, compare their effectiveness, and include face-to-face and distance coaching components.

An Investigation of Teaching and Learning Centers of Ivy League Universities in Terms of Their Contribution to Quality Higher Education

Aylin AKINLAR¹, Derya KAVGAOĞLU²

Abstract: Teaching and learning centers play an important role in ensuring access to high-quality education. The goal of this research is to investigate the teaching and learning centers of Ivy League universities. The research is qualitative, and the document analysis method was preferred. The data obtained from document analysis were subjected to content analysis. Higher education institutions made up the population of the study, and the sample included the web pages of Ivy League University Teaching and Learning Centers, which were chosen using criterion sampling from purposive sampling methods. According to the research findings, Ivy League Teaching and Learning Centers promote quality higher education through active activities in five categories and 26 themes: strengthening academic and administrative staff, supporting students, developing educational programs, and university-community cooperation. These activities are critical for successful outcomes while applying to higher education institutions in Türkiye and other developing nations. Considering the findings of the study, it is thought that these functions, which make Ivy League Universities a powerful actor in the field of education, would be beneficial to be implemented both in Türkiye and around the world. As a matter of fact, teaching and learning centers serve the individual and society as a national social intervention tool where all stakeholders, the curriculum and the educational institution as a learning organization are also developed by taking education beyond the curriculum.

Keywords: Teaching and Learning Centers, Ivy League Universities, Curriculum and Instruction

Sarmaşık Ligi Üniversitelerinin Öğretme ve Öğrenme Merkezlerinin Kaliteli Yükseköğretime Katkıları Açısından İncelenmesi

Öz: Öğretme ve öğrenme merkezleri, yüksek kaliteli eğitime erişimin sağlanmasında hayati bir rol oynamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Sarmaşık Ligi üniversitelerinin öğretme ve öğrenme merkezlerini incelemektir. Araştırma nitel bir araştırma olup doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesinden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın evrenini yükseköğretim kurumları, örneklemini ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak seçilen Sarmaşık Ligi Üniversiteleri öğretme ve öğrenme merkezlerinin web sayfaları oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, Sarmaşık Ligi Üniversiteleri öğretme ve öğrenme merkezleri, akademik ve idari personeli güçlendirme, öğrencileri destekleme, eğitim programları geliştirme ve üniversite-toplum iş birliği olmak üzere beş kategori ve 26 temada aktif faaliyetler yoluyla kaliteli yükseköğretime teşvik etmektedir. Bu faaliyetler, Türkiye ve diğer gelişmekte olan ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarına uygulandığında başarılı sonuçlar için kritik öneme sahiptir. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında sarmaşık okullarını eğitim sahasında güçlü birer aktör yapan bu fonksiyonların gerek Türkiye gerekse dünya genelinde uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Nitelikli öğretme ve öğrenme merkezleri eğitimi, müfredatın da ötesine taşıyarak tüm paydaşların, programın ve öğrenen bir organizasyon olarak eğitim kurumununun da geliştirildiği ulusal bir sosyal müdahale aracı olarak bireye ve topluma hizmet sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretme ve Öğrenme Merkezleri, Sarmaşık Ligi Üniversiteleri, Eğitim Programları ve Öğretim

Received: 08.06.2024

Accepted: 28.08.2024

Article Type: Research Article

¹ Bandırma Onyedi Eylül University, Faculty of Communication, Department of Public Relations and Advertising, Bandırma, Türkiye, e-mail: aakinlar@bandirma.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4448-2721>

² İstanbul Gelişim University, Faculty of Health Sciences, Department of Social Work, İstanbul, Türkiye, e-mail: dkavgaoglu@gelisim.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5926-3081>

To cite/Atıf için

Akinlar, A., & Kavgaoglu, D. (2024). An Investigation of Teaching and Learning Centers of Ivy League Universities in Terms of Their Contribution to Quality Higher Education. Journal of Education for Life, 38(3), 610-625. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383781>

Teaching and Learning Centers (TLCs), also known as Centers for Teaching Excellence (CTEs), were founded to assist faculty members in developing, evaluating, and improving their teaching skills. Teaching and learning centers aim to contribute to the development of teaching and learning processes at the university level; develop programs aimed at improving and enriching teaching for lecturers; organize orientation programs for new lecturers; offer programs that support students' academic self-development; conduct high-quality research aimed at improving the learning environment; and support the planning and execution of arrangements to improve learning (Frantz et al., 2004). Examining Ivy League colleges' teaching and learning centers is the aim of this study.

TLCs can provide institutional support and promote sustainable innovation in higher education. In general, TLCs at Ivy League universities and other higher education institutions appear at first glance to fulfill an important function in creating conditions that promote student success, support faculty development, address the needs of underrepresented students, and enhance student employability. These facilities ought to be viewed as a supporting resource for ensuring that teaching and learning follow best practices. When the relevant literature is examined, although there are studies that partially or fully refer to these centers, the importance and functions of these centers, there is no research that focuses on a working pattern that makes a standard and systematic contribution to quality education in higher education (Bulut et al., 2023; Callahan & Martin, 2007; Edens & Gilsinan, 2005; Elçi & İşeri, 2022; Frantz et al., 2004; Gardner, 2011; Gollnick & Chin, 1998; Gormaz-Lobos et al., 2021; Lessa et al., 2017; Lopez, 2008; Ma & Bennett, 2021; Martinez et al., 2022; Martinez et al., 2023; Miller & Mehrotra, 2015; Nelson, 2006; Özaydınlık Baykara, 2019; Schumann et al., 2013; Segedin, 2011; Sorcinelli, 2002; Yilmaz, 2020; Zhang, 2012). This study will focus on this working pattern and try to contribute to the literature and practitioners with concrete examples of practices that can benefit Türkiye.

Conceptual Framework

In this section, the conceptual framework of the research will be established by first providing an overview of the Ivy League. This will be followed by an analysis of the league's support functions and a review of relevant studies in the literature that examine these functions.

The Ivy League and its Contribution to Quality Higher Education

The Ivy League universities, many of which have had stellar reputations for more than a century, make up the elite group of American universities. Among the most prestigious universities in the world are these ones: Harvard, Yale, Princeton, Columbia, Brown, Dartmouth, Pennsylvania, and Cornell (Miller et al. 2015). Eight well-established universities in the northeast of the US are called the "Ivy League," after the 19th-century habit of "planting ivy" in that region. These universities also gave this name to the sports league they established among themselves (Yilmaz, 2020).

When the websites of Ivy League universities and the related literature are examined, it can be said that teaching and learning centers make important contributions to education in formal and informal ways with their functions in the following five categories (Özçelik, 1998; Sorcinelli, 2002; Frantz et al., 2004; Ornstein et al., 2012; Schumann et al. 2013; Schwartz & Haynie, 2013; Elçi & İşeri, 2022; Bulut et al., 2023):

- a. Supporting academia,
- b. Supporting the student,
- c. Program development tools,
- d. Supporting university administrative staff and
- e. University-community cooperation.

Supporting Academic and Administrative Staff

The personal, educational, and professional support of university staff is possible through in-service training. In-service training of university staff is generally based on two basic categories: academic and administrative staff. This distinction is based on the criterion that for academic staff, the relevant staff member attends classes at the university; for administrative staff, the job description includes administrative practices, and/or the place of duty is a unit such as the administrative rectorate, human resources, accounting, student

affairs, or coordinatorships. In both situations, the educational institutions offer in-service training as a valuable opportunity for staff growth. According to Karip (2017), in-service training is the process of giving people who work in private and legal companies for a set price or wage the knowledge, abilities, and attitudes they need to perform their jobs. The inadequacy of the pre-service training of the employee, the necessity of adaptation to the change and development of the service, the need for individual development and promotion in the job, and the necessity of gaining some knowledge, skills and habits on the job are conditions that institutions should provide, even if they are not a teaching and learning center. Conversely, training should not be monotonous, repetitive, or clichéd. Additionally, training programs that adhere strictly to the man-hour model and are completed merely as a formality fail to foster genuine growth, as typically provided by institutions. The trainings to be provided should be determined because of the needs analysis to be carried out with a professional staff, and the determined trainings should be designed and put into practice with the dimensions of functioning, evaluation and monitoring (Aydın, 2021; Kavgaoglu, 2024 Sorcinelli, 2002). Upon reviewing the pertinent literature, various studies have been discovered that highlight the significance of providing in-service training to academic and administrative staff to empower them (Chen et al., 2023; Gormaz-Lobos et al., 2021; Martinez et al., 2022; Martinez et al., 2023, Tondeur et al., 2023).

When considering Ivy League universities, the role of in-service training becomes even more critical due to the high standards of excellence these institutions uphold. Ivy League universities, renowned for their academic rigor and world-class faculty, must ensure that both academic and administrative staff are continuously developing their skills to maintain their esteemed reputation.

For academic staff at Ivy League institutions, in-service training is not merely about meeting the basic requirements of teaching and research but is instead focused on advancing pedagogical methods, fostering cutting-edge research, and enhancing the overall academic environment. These universities often have access to substantial resources, enabling them to offer highly specialized training programs that cater to the unique needs of their faculty. Such programs might include workshops on the latest educational technologies, seminars on innovative research methodologies, and opportunities for interdisciplinary collaboration. By investing in the continuous development of their academic staff, Ivy League universities ensure that their faculty remain leaders in their fields, capable of delivering the highest quality education to their students.

For administrative staff, in-service training at Ivy League universities emphasizes efficiency, leadership, and the ability to adapt to rapidly changing institutional needs. These institutions are complex organizations that require their administrative personnel to be adept at managing various aspects of university operations, from student affairs to financial management. In-service training for administrative staff in the Ivy League often includes leadership development programs, training in the latest administrative software, and workshops on diversity, equity, and inclusion. Such training is crucial for maintaining the seamless operation of the university and ensuring that the institution remains competitive in a global educational landscape.

Moreover, the prestige of Ivy League institutions means that the training provided must go beyond the standard models. These universities cannot afford to implement training programs that are monotonous or purely formalistic. Instead, their in-service training programs are likely to be innovative, research-informed, and tailored to address specific institutional goals and challenges. By conducting thorough needs analyses, Ivy League universities can design training that is relevant and impactful, with a strong emphasis on continuous improvement and professional growth.

In summary, in-service training at Ivy League universities is a critical component of their strategy to maintain excellence. Whether for academic or administrative staff, such training is designed to be rigorous, relevant, and forward-looking, ensuring that all employees are equipped to contribute effectively to the university's mission of academic and operational excellence. This focus on continuous development

underscores the commitment of Ivy League institutions to not only preserving their prestigious status but also to advancing the frontiers of education and administration.

Supporting the Student

Teaching and Learning Centers (TLCs) play a crucial role in enhancing student learning by addressing gaps in classroom instruction and providing additional support where needed. The student's primary responsibility in an educational setting is to engage in learning, which is a cumulative process requiring both strong study discipline and readiness to respond positively to educational tasks, as Küçükahmet (1987) notes. However, when students struggle to recognize, fulfill, or sustain their educational responsibilities, their learning process may become inefficient, leading to a lack of progress, difficulty retaining knowledge, and inadequate preparation for assessments.

In situations where traditional classroom instruction is insufficient or unable to reach every student effectively, TLCs can serve as a complementary resource. By directly or indirectly engaging with students through academic staff, TLCs can offer targeted support and empowerment. This might include supplemental instruction, workshops on effective study habits, or individualized tutoring, all aimed at reinforcing the learning process and ensuring that students can achieve their academic goals.

Moreover, TLCs can also incorporate multicultural pedagogy and inclusive education strategies to address the diverse needs of students. Multicultural pedagogy, as discussed by Banks (1992, 1997, 1999) and others, emphasizes managing tensions that arise from differences such as race, culture, and gender within the educational environment. By promoting equity and understanding, TLCs can create a more inclusive atmosphere that supports all students.

Inclusive education, as advocated by UNESCO, seeks to ensure that all learners, regardless of their differences, have equal access to educational opportunities. This approach minimizes discrimination and encourages active participation in learning for all students. By integrating these principles, TLCs can offer tools that support students in overcoming barriers to learning, thereby empowering them to succeed academically.

A review of the literature highlights the importance of student empowerment in educational settings (Bendik et al., 2023; Gill et al., 2017; Ifenthaler & Şahin, 2023; Ma & Bennett, 2021; Pearlman, 2010; Shephard et al., 2017; Peters et al., 2022;). TLCs, by providing resources and strategies tailored to the needs of both students and educators, can significantly enhance the effectiveness of the educational process. They ensure that where classroom teaching falls short, additional support mechanisms are in place to help students thrive academically.

Program Development and University-Community Cooperation

Curriculum development is a specialized field that requires collaboration (Demirel, 2023). The development of educational programs involves distributing responsibility among a broad spectrum of stakeholders, including teachers, students, administrators, parents, NGOs, and other relevant parties. This multidisciplinary field draws on various disciplines such as philosophy, psychology, economics, and statistics. According to UNESCO (2014, as cited in Özaydınlık Baykara, 2019), countries striving to strengthen their national education systems continue to face significant challenges in including all learners and ensuring equal educational opportunities for everyone. The right to education for all individuals is enshrined in numerous international treaties and documents, both legally binding and non-binding. Consequently, countries have an obligation to respect, protect, and fulfill the right to education for all students. In this context, teaching and learning centers play a crucial role in empowering individuals and transforming societies by contributing to quality education. Higher education holds a unique advantage in realizing these educational functions holistically. However, the quality of education in higher education remains a significant issue today. The United Nations places special emphasis on quality education, categorizing it as the fourth sustainable development goal (SDG4) among the seventeen SDGs (UNTR, 2023). A review of the relevant literature highlights various studies emphasizing the importance of university-community cooperation in strengthening

all stakeholders (Callahan & Martin, 2007; Carlson, 2001; Edens & Gilsinan, 2005; Gardner, 2011; Leege & Sweikar, 2019; Lessa et al. 2017; Nelson, 2006; Segedin, 2011).

Problem Statement and Sub-Problems of the Study

Based on the discussion of the relevant literature, the research problem is formulated as follows:

What is the contribution of the teaching and learning centers at Ivy League schools (Harvard, Yale, Princeton, Columbia, Brown, Dartmouth, Pennsylvania, and Cornell) to quality higher education?

The sub-problems of the research are:

1. How do Ivy League schools address academic staff on their web pages?
2. How do they address students on their web pages?
3. How do they address program development processes on their web pages?
4. How do they address administrative staff on their web pages?
5. How do they address processes and functions that support university-community cooperation on their web pages?

These sub-problems aim to explore how the teaching and learning centers at Harvard, Yale, Princeton, Columbia, Brown, Dartmouth, Pennsylvania, and Cornell are represented and their roles in enhancing higher education quality.

Method

This research employed the document analysis method within the scope of qualitative research. Document analysis involves examining written materials and visual data that contain information about the phenomena and events under investigation (Creswell, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2006). This method was chosen because it allows the necessary data to be obtained without requiring observation and interviews, which aligns with the research problem.

A series of stages are followed when conducting document analysis. In this research, the following stages were adhered to in accordance with the relevant literature: a. accessing the documents; b. checking the originality; c. understanding the documents; and d. analyzing and using the data (Yıldırım & Şimşek, 2006). The data collection and coding process of the study was carried out in two stages. In the first stage, the researchers examined the contents of the universities' websites using the document analysis method, and a code table was created by reaching a consensus on potential categories and sub-themes. In this study, two expert opinions were consulted to ensure the reliability of the research in terms of the data obtained. Miles and Huberman's (1994) reliability formula was utilized. The formula is given below:

$$\begin{aligned} \text{Reliability} &= [\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement})] \times 100 \\ &= [95/(95+11)] \times 100 = [95/106] \times 100 = [0.896] \times 100 = 89 \end{aligned}$$

As a result of Miles and Huberman's (1994) reliability formula, a figure of 89% was reached, and it can be said that the reliability of the result is high. In the second stage, the obtained data were reported.

Population and Sample

The research population subjected to document analysis consists of the web pages of learning and teaching centers at higher education institutions. To select a sample from this population, the criterion sampling technique, a type of purposive sampling method, was employed. Purposive sampling methods, which originate from the qualitative research tradition, enable the discovery, explanation, and in-depth study of phenomena and events in many cases (Patton, 1987, as cited in Yıldırım & Şimşek, 2006). The fundamental principle of the criterion sampling method is to study all situations that meet a set of criteria predetermined by the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2006).

In this research, the sampling criterion is that the web pages to be examined belong to Ivy League institutions. Therefore, the sample is limited to the teaching and learning centers of Harvard, Yale, Princeton, Columbia, Brown, Dartmouth, Pennsylvania, and Cornell universities. Universities in Türkiye are excluded from the study group, as these institutions will be analyzed through their case studies and no comparative analysis will be conducted.

Validity and Reliability

Reliability in content analysis is ensured, especially through the category system and, accordingly, coding. In this context, the most important sign of reliability is the creation of the category system and the clear definition of each category, that is, the process of determining the rules. Some techniques are used to test reliability. Whether the validity condition is fulfilled in content analysis is answered through the question of whether there is a harmony between the problems/objectives and tools of the research (Gökçe, 2006). In this research, code-category-theme studies for validity and reliability were conducted by three different experts. For the internal and external validity of the research, the inquiries determined by Miles and Huberman (1994) were taken as the basis, and detailed information was provided about all stages of the research so that the research results could be generalized to similar environments. Accordingly, the code-category-theme table on which the experts' reached consensus is presented in Table 1.

Table 1. *Categories-Sub Themes-Code Table Defined in Line with The Purpose of The Research*

Purpose of the Study	Categories	Sub Themes	CODE SCHEDULE		
Investigating the contribution of the teaching and learning centers of Ivy schools to quality higher education	TOOLS TO SUPPORT ACADEMICS	Courses	1-Ia		
		Workshops	1-Ib		
		Online resources	1-Ic		
		Supporting learner-centered education	1-Id		
		Promoting excellence in learning and teaching	1-Ie		
		Supporting innovative approaches to learning and teaching	1-If		
		Practices that consider global social responsibilities	1-Ig		
		Leadership council/Mentoring	1-Ih		
		Equality and Inclusion	1-Ii		
		Research grants (Grants)	1-Ii		
		TOOLS THAT SUPPORT THE STUDENT		Courses	2-IIa
				Workshops	2-IIb
				Online resources	2-IIc
Equality and Inclusion	2-IId				
Pedagogical partnerships	2-IIe				
Showcasing student achievement / Featured students	2-IIf				
PROGRAM DEVELOPMENT TOOLS		Developing target-scope-operation-evaluation processes	3-IIIa		
		Innovative teaching practices	3-IIIb		
VEHICLES SUPPORTING ADMINISTRATIVE STAFF		Courses	4-IVa		
		Equality and Inclusion	4-IVb		
UNIVERSITY-COMMUNITY COOPERATION		Learning-Teaching Consortium	5-Va		
		Interest Groups	5-Vb		
		Equality and Inclusion	5-Vc		
		Supports Project/Scholarship	5-Vd		
		Online Trainings	5-Ve		
		Global Responsibility	5-Vf		

As can be seen in Table 1, each category of the research is divided into sub-themes. The sub-themes are common functions based on the content used on the web pages of each university. Accordingly, within the category of tools that support academics, there are common sub-themes of courses, workshops, online resources, supporting learner-centered education, supporting excellence in learning and teaching, supporting innovative approaches to learning and teaching, practices that consider global social responsibilities,

leadership council/mentorship, equity and inclusion, research grants. Within the student support tools category, the common sub-themes of courses, workshops, online resources, equity and inclusion, pedagogical partnerships, showcasing student achievement / outstanding students are included. Within the category of tools for program development, there are common sub-themes of developing goals-scope-scope-operation-assessment processes, innovative teaching practices. Within the category of tools to support administrative staff, there are common sub-themes of courses, equity and inclusion. Within the category of university-community collaboration, there are common sub-themes of learning-teaching consortium, interest groups, equity and inclusion, supporting project/scholarship, online training, global responsibility. Each sub-theme was categorized by the researchers with numeric and alphabetical codes.

Findings

In this section, the functions of TLCs will be analyzed on a university basis.

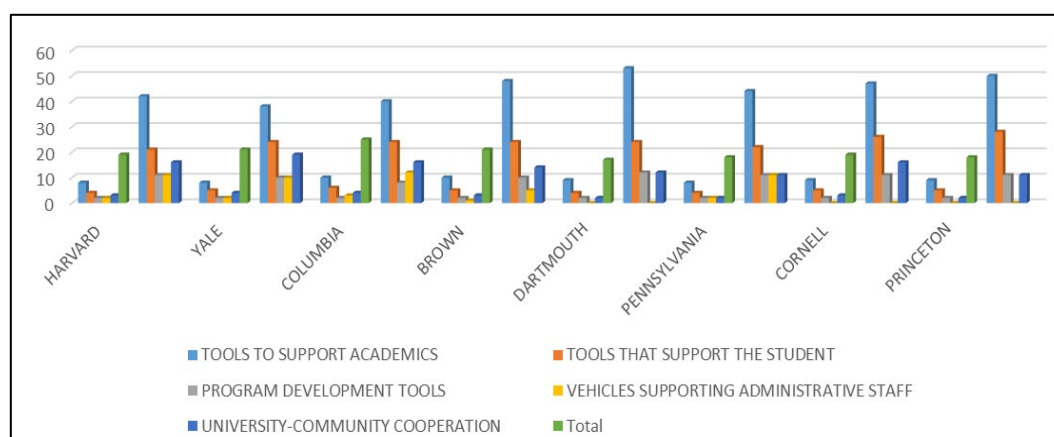


Figure 1. Distribution of functions of TLCs in Ivy Universities

The findings in Figure 1 show that the web pages of TLCs at Ivy schools primarily include tools supporting academics. This is followed by tools supporting students, university-community cooperation, tools supporting administrative staff, and program development tools.

Table 2. Functional Distribution of TLCs by Universities

	HARVARD	YALE	COLUMBIA	BROWN	DARTMOUTH	PENNSYLVANIA	CORNELL	PRINCETON
Tools to Support Academics	8	8	10	10	9	8	9	9
Tools That Support the Student	4	5	6	5	4	4	5	5
Program Development Tools	2	2	2	2	2	2	2	2
Vehicles Supporting Administrative Staff	2	2	3	1	0	2	0	0
University-Community Cooperation	3	4	4	3	2	2	3	2
Total (Number)	19	21	25	21	17	18	19	18

When the data in Table 2 are examined, the distribution of the functions of the TLCs' web pages by university shows that Columbia and Brown Universities stand out in terms of tools supporting academics in terms of resource allocation, Columbia University in terms of tools supporting students, all the universities are equal in terms of program development tools, Columbia University in terms of tools supporting administrative staff, and Yale and Columbia Universities in terms of university-community cooperation. In

terms of resources mobilized for education, Columbia University ranks the highest.

Findings Related to the 1st Sub-Problem

When Harvard University's web page was analyzed, the following findings were reached: The largest part of the scope consists of tools that support the academic. This is followed by tools supporting students. University-community collaboration, program development tools and tools supporting administrative staff are in the following order. Related findings are presented in Figure 2.

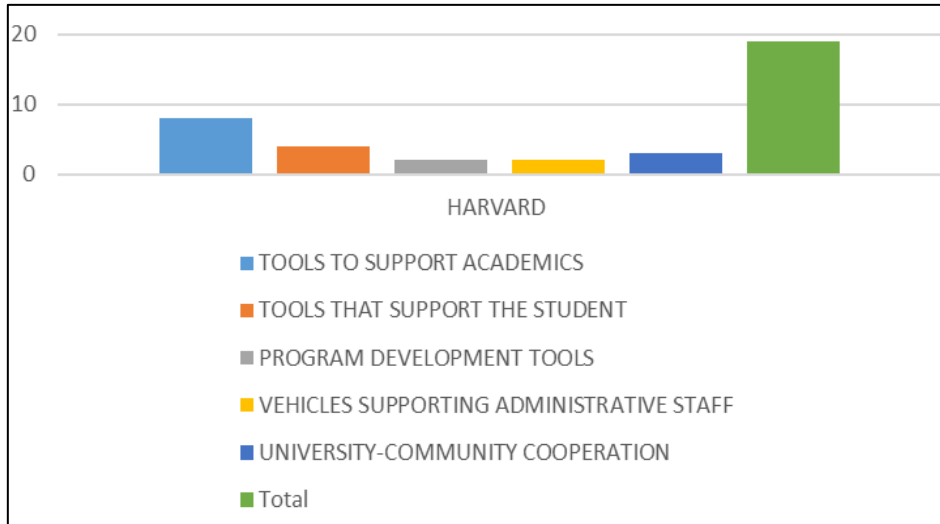


Figure 2. Functions of TLC according to Harvard University web page

As can be seen in Figure 2, Harvard University teaching-learning centers prioritize tools that support the academic.

Findings Related to the 2nd Sub-Problem

When Yale University's web page was analyzed, the following findings were reached: The largest part of the scope consists of tools that support the academic. This is followed by tools supporting students. Tools supporting university-community collaboration, program development tools and tools supporting administrative staff follow. Related findings are presented in Figure 3.

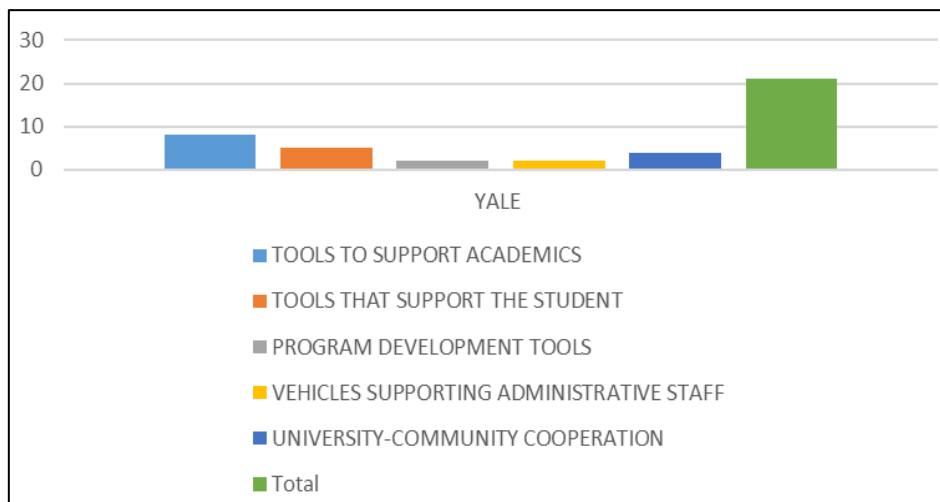


Figure 3. Functions of TLC according to Yale University web page

As can be seen in Figure 3, teaching-learning centers at Yale University prioritize tools that support academics. Tools supporting administrative staff and program development tools are seen to be more limited compared to other functions.

Findings Related to the 3rd Sub-Problem

When Columbia University's web page was analyzed, the following findings were reached: The largest part of the scope consists of tools that support the academic. This is followed by tools supporting students. University-community collaboration, tools supporting administrative staff, and program development tools follow. Related findings are presented in Figure 4.

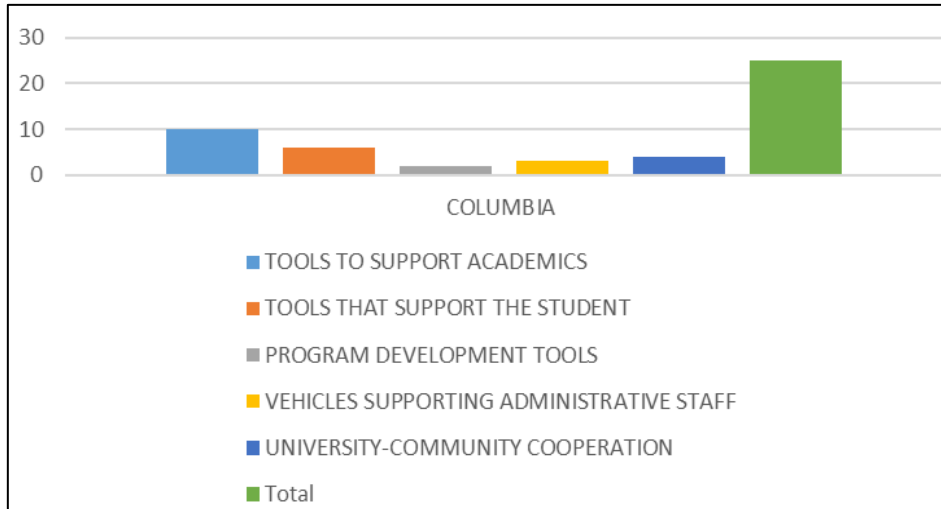


Figure 4. Functions of TLC according to Columbia University webpage

As can be seen in Figure 4, teaching-learning centers at Columbia University prioritize tools that support academics. Program development tools, on the other hand, seem to be more limited compared to other functions.

Findings Related to the 4th Sub-Problem

When Brown University's web page was analyzed, the following findings were reached: The largest part of the scope consists of tools that support the academic. This is followed by tools supporting students. University-community cooperation, program development tools, and tools supporting administrative staff follow. Related findings are presented in Figure 5.

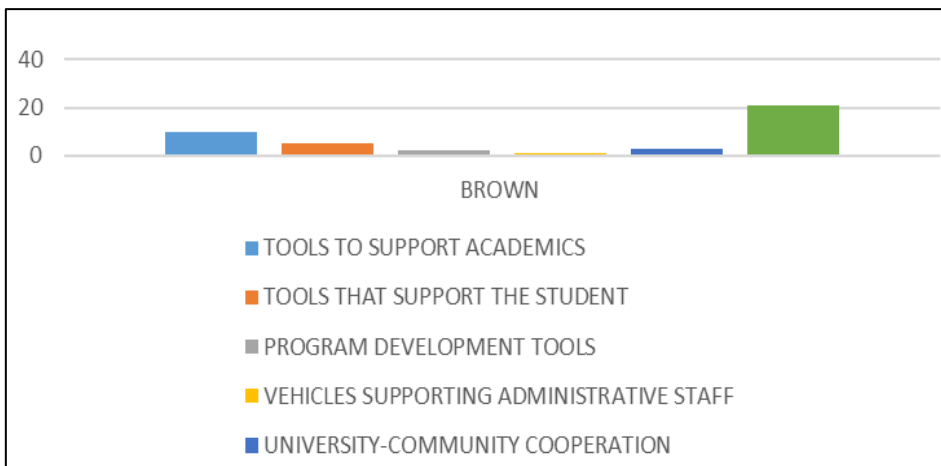


Figure 5. Functions of TLC according to Brown University webpage

As can be seen in Figure 5, Brown University teaching-learning centers prioritize tools that support academics. Tools that support administrative staff are seen to be more limited compared to other functions.

Findings Related to the 5th Sub-Problem

When the web page of Dartmouth University was analyzed, the following findings were reached; The

largest part of the scope consists of tools that support the academic. This is followed by tools that support the student. University-community cooperation and program development tools follow. Related findings are presented in Figure 6.

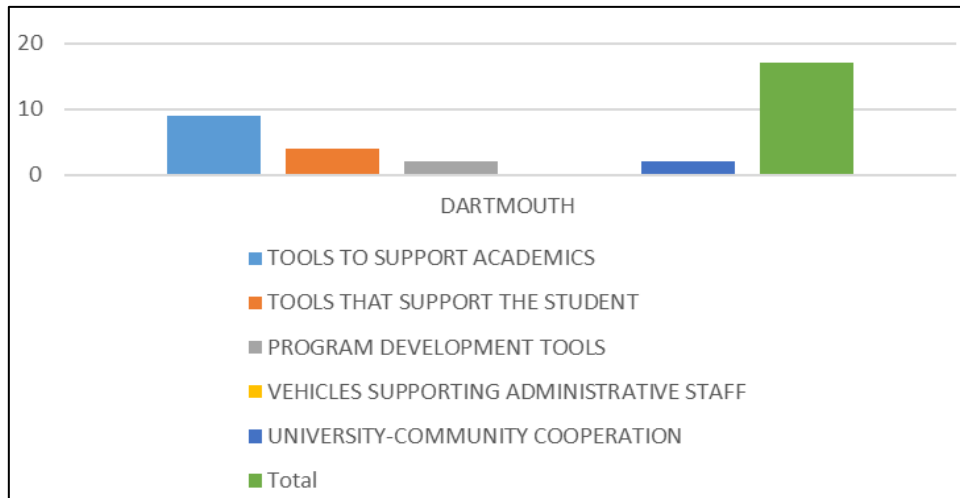


Figure 6. Functions of TLC according to Dartmouth University webpage

As can be seen in Figure 6, Dartmouth University teaching-learning centers prioritize tools that support academics. Tools that support administrative staff are more limited compared to other functions.

Findings Related to the 6th Sub-Problem

When the web page of the University of Pennsylvania was analyzed, the following findings were reached; The largest part of the scope consists of tools that support the academic. This is followed by tools supporting students. University-community collaboration, program development tools and tools supporting administrative staff are the next most common tools. Related findings are presented in Figure 7.

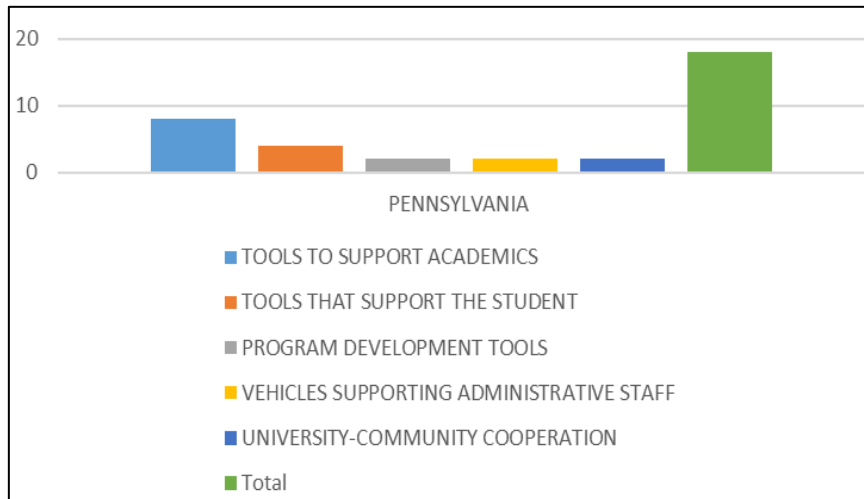


Figure 7. Functions of TLC according to the University of Pennsylvania web page

As can be seen in Figure 7, University of Pennsylvania teaching-learning centers prioritize tools that support academics. Program development tools, tools supporting administrative staff, and university-community collaboration are seen as more limited compared to other functions.

Findings Related to the 7th Sub-Problem

When Cornell University's web page was analyzed, the following findings were reached: The largest part of the scope consists of tools that support the academic. This is followed by tools that support the student. University-community collaboration and program development tools are also included. Related findings are presented in Figure 8.

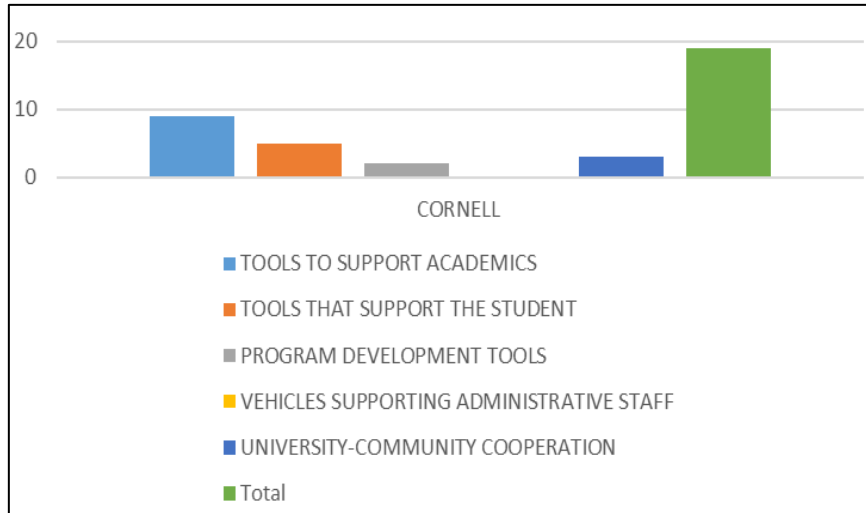


Figure 8. Functions of TLC according to Cornell University web page

As can be seen in Figure 8, Cornell University's teaching-learning centers prioritize tools that support academics. Tools that support administrative staff are more limited than other functions.

Findings Related to the 8th Sub-Problem

When Princeton University's web page was analyzed, the following findings were reached: The largest part of the scope consists of tools that support the academic. This is followed by tools that support students. University-community collaboration and program development tools follow. Related findings are presented in Figure 9.

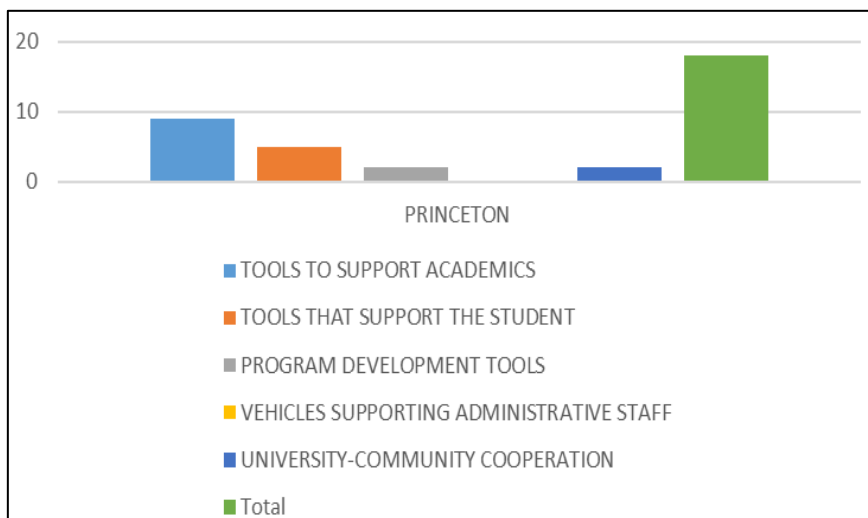


Figure 9. Functions of TLC according to Princeton University web page

As can be seen in Figure 9, Princeton University's teaching-learning centers prioritize tools that support academics. The tools that support administrative staff are more limited compared to other functions.

Conclusion and Discussion

According to the results of this study, it was seen that the activities of teaching and learning centers in Ivy League universities can be carried out by the simultaneous work of more than one unit. For example, Harvard University has multiple units that support faculty and students in instructional design, educational technologies, and learning strategies. The Derek Bok Center is a unit affiliated with the Faculty of Arts and Sciences that conducts experimental studies on educational sciences and provides consultancy within the university upon request. VPAL, on the other hand, is a structure that addresses the whole university and works as the "learning office" of the institution. Similar structures were also found in other Ivy schools. However, the focus of this research is to determine the functions of all these web pages to support quality higher education. Therefore, the following section will first discuss the results in this context (OpenAI, 2021; Harvard University, 2024a; Harvard University, 2024b; Harvard University, 2024c; Harvard University, 2024d; Dartmouth University, 2024; Yale University, 2024; Columbia University, 2024; Brown University, 2024; Pennsylvania University, 2024; Cornell University, 2024; Princeton University, 2024).

The findings of this study reveal that the activities of teaching and learning centers (TLCs) in Ivy League universities are often supported by multiple specialized units working simultaneously. For instance, Harvard University has several units that assist faculty and students with instructional design, educational technologies, and learning strategies. The Derek Bok Center, affiliated with the Faculty of Arts and Sciences, conducts experimental studies in educational sciences and offers consultation services within the university upon request. Additionally, the Vice Provost for Advances in Learning (VPAL) serves as the university's "learning office," addressing instructional needs across the entire institution. Similar structures were observed in other Ivy League universities, reinforcing the idea that these centers play a crucial role in supporting quality higher education.

The primary focus of this research was to analyze the functions of these TLCs as reflected on their respective web pages, which offer resources, programs, and support services aimed at enhancing teaching and learning. For example, Harvard University's Center for Teaching and Learning provides faculty with resources on teaching methods, educational technologies, student assessments, and course design. It also promotes pedagogical research, encourages innovative educational projects, and fosters collaboration among faculty members. The availability of workshops, events, and counseling services on their platform further supports lifelong learning and offers opportunities for continuous improvement in teaching practices.

Similarly, Yale University's Center for Teaching and Learning offers resources on lesson planning, assessment methods, interactive learning tools, and professional development opportunities, including seminars and workshops. Columbia University's TLC focuses on effective teaching strategies, student engagement, and the integration of educational technology, providing resources for lesson planning, student assessments, and classroom management. Brown University's Center for Teaching and Learning emphasizes instructional innovation, active learning, and online education, alongside offering academic support services for students. Dartmouth College, Princeton University, the University of Pennsylvania, and Cornell University also have well-developed TLCs that provide similar resources and support for both faculty and students, fostering an environment that prioritizes teaching excellence and innovation.

Ensuring quality education at the higher education level requires more than standardized curricula and core programs. It necessitates the empowerment of faculty, students, and administrative staff, the continuous improvement of programs, and the university's engagement with society and industry. All these functions should be managed through platforms that extend beyond the curriculum, such as TLCs, which are often both physical and virtual entities. These centers are particularly well-developed in Ivy League institutions, which are widely regarded as some of the most prestigious universities in the world. As noted by Miller et al. (2015) Ivy League schools represent the pinnacle of U.S. higher education, characterized by their selective admissions and long-standing reputations for academic excellence. Supporting educational activities with contemporary educational theories is often seen as an additional burden for educational institutions. This is because it challenges the traditional didactic methods that dominate many educational systems. For instance, learner-

centered education, which is now considered the ideal approach even at the higher education level, requires specialized expertise in goal setting, curriculum design, and the evaluation of educational outcomes. To effectively manage the vision for learning and teaching, schools need dedicated teams and interactive platforms that focus on these core areas of work. The discipline of curriculum development plays a crucial role here, as it enables academic interaction with all stakeholders—including faculty, administrators, and students—through an online platform, ensuring that educational practices are continuously refined and improved (Cullen et al., 2023; Dupper, 2002; Ercan, 2021, Gagné et al., 1992; Jarolmann, 2017; Kavgaoglu, 2024; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Merriam & Bierema, 2014).

Recommendations

Policymakers and Decision Makers

Educational activities bear the ethical responsibility of equipping individuals with the necessary tools to adapt to society while simultaneously fostering their unique potential. To facilitate social change, education must go beyond rigid curricula. Policymakers should focus on reforms that support holistic development in education. Universities are central to these efforts, particularly in socializing individuals, ensuring societal continuity, and cultivating future generations committed to social change. Recent reforms in higher education worldwide, especially in developing countries, have emphasized the creation of new institutions, restructured financial and management systems, and the implementation of evaluation, accreditation mechanisms, and curriculum reforms. Decision-makers must ensure that these reforms are not just implemented but are also effective in achieving their goals by integrating support mechanisms, such as Teaching and Learning Centers (TLCs), into the educational framework.

Practitioners

For practitioners, particularly those in higher education, the emphasis should be on creating environments that go beyond traditional curriculum confines. TLCs play a vital role in enhancing educational activities by offering support to academic staff, students, and administrative personnel. These centers also contribute to program development and foster effective university-community cooperation, thereby enriching the overall educational experience. Practitioners should actively engage with these centers, leveraging them to improve teaching practices, enhance student learning outcomes, and bridge the gap between universities and the broader community.

Further Research

The research under discussion provides valuable insights by examining practices in some of the world's leading universities. Future research should continue to explore the impact of TLCs and other innovative educational structures on the quality of higher education. Comparative studies across different countries, especially in developing regions, would be beneficial in understanding how various reforms and support mechanisms can be tailored to specific contexts. Additionally, further research should investigate the long-term effects of these reforms on both individuals and society, particularly in terms of social change and the cultivation of socially committed generations.

Declarations

Acknowledgements: Not applicable.

Authors' contributions: The authors contributed equally to the article.

Competing interests: The authors declare that they have no competing interests.

Funding: No funding support is provided for the research.

Compliance with Ethical Standards: Since the study is qualitative research and was conducted using the document analysis method, it is not included in the group of studies that require Ethics Committee Permission. Therefore, Ethics Committee Permission was not declared.

Limitations: The study is limited to the analysis of the content on the websites of the Ivy Schools (Harvard, Yale, Princeton, Columbia, Brown, Dartmouth, Pennsylvania, and Cornell) between July 2, 2023, and March 2, 2024.

References

- Aydın, İ. (2021). *Kamu ve özel sektörde hizmetiçi eğitim*. PEGEM.
- Banks, J. (1992). Multicultural education: Freedom shake. *Educational Leadership*, 49(4), 32-37.
- Banks, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. Teachers College Press.
- Banks, J. (1999). *Introduction to multicultural education* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Baykara-Özaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. In P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (pp. 45-68). PEGEM Publishing.
- Bendik F., Onsrud S. V., Rinholm H., & Lewis J. (2023) Who takes part in participation? Challenges to empower student voice in music teacher education. *Music Education Research*, 25(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2210159>
- Brown University. (2024). *The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning*. <https://www.brown.edu/heridan/heridan-center>
- Bulut, M. A., Göçen, A., & Konuk, H. (2023). *Yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretme merkezleri* (Politika Notu: 2023/49). İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Callahan, J., & Martin, D. (2007). The spectrum of school-university partnerships: A typology of organizational learning systems. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 136-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.038>
- Carlson, P. (2001). A grassroots approach to educational partnerships. *Technological Horizons in Education [T H E] Journal*, 29(3), 83-88.
- Chen, J., Du, X., Jiang, D., Guerra, A. O. P. D. C., & Nørgaard, B. (2024). A review study with a systematic approach: Pedagogical development for educators in higher engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 49(2), 299-329. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2290032>
- Columbia University. (2024). *Center for Teaching and Learning*. <https://ctl.columbia.edu/>
- Cornell University. (2024). *Center for Teaching Innovation*. <https://teaching.cornell.edu/> (Accessed on 8.2.2024).
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Cullen, R., Harris, M., & Hill, R. R. (2012). *The learner-centered curriculum: Design and implementation*. Jossey-Bass.
- Dartmouth College. (2024). *Dartmouth Center for the Advancement of Learning*. <https://dcal.dartmouth.edu/>
- Demirel, Ö. (2023). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem.
- Dupper, R. P. (2022). *Okul sosyal hizmeti* (Çev. Y. Özkan & E. Gökçearslan). Pegem.
- Edens, R., & Gilsinan, J. (2005). Rethinking school partnerships. *Education and Urban Society*, 37(2), 123-138. <https://doi.org/10.1177/0013124504270654>
- Education Reform Initiative (ERG). (2016). *Situation analysis of inclusive education in secondary education in Turkey*. İmak Ofset.
- Elçi, A., & İşeri, E. (2022). Learning and teaching centers for instructor professional development in Turkey: Management and organizational structure. *Journal of Higher Education*, 12(2), 280-295. <https://dx.doi.org/10.2399/yod.21.734565>
- Ercan, F. Z. (2021). Eğitim ve sosyal politika. In Başer, D. (Eds.) *Sosyal politika ve sosyal hizmet* (pp.119-151). Nobel.
- Frantz, A. C., Beebe, S. A., Horvath, V. S., Canales, J., & Swee, D. E. (2004). The roles of teaching and learning centers. *To Improve the Academy*, 23, 72-90. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2004.tb00427.x>
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
- Gardner, D. (2011). Characteristic collaborative processes in school-university partnerships. *Planning and Changing*, 42(1), 63-86.
- Gill, K., Sharma, R., & Gupta, R. (2017). Empowering visually impaired students through E-learning at higher education: problems and solutions. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 22(8), 27-35.
- Gökçe, O. (2006). *Content analysis: Theoretical and practical information*. Siyasal Kitabevi.
- Gollnick, D. M., & Chin, P. C. (1998). *Multicultural education in a pluralistic society* (5th ed.).
- Harvard University. (2024a). *Harvard Initiative for Learning and Teaching*. <https://hilt.harvard.edu/>
- Harvard University. (2024b). *Teaching and Learning*. <https://bokcenter.harvard.edu/>

- Harvard University. (2024c). *Global Health Education and Learning Incubator at Harvard University*. <https://gheli.harvard.edu/>
- Harvard University. (2024d). *Slate: Browse the HKS Case Collection*. <https://www.hks.harvard.edu/more/about-us/leadership-administration/academic-deans-office/slate>
- Ifenthaler, D., & Şahin, M. (2023). Empowering higher education students to monitor their learning progress: Opportunities of computerized classification testing. *Interactive Technologies and Smart Education*, 20(3), 350-366. <https://doi.org/10.1108/ITSE-11-2022-0150>
- Jarolmann, J. (2017). *Okul sosyal hizmeti: Bir uygulama kılavuzu* (Çev. Y. Özkan). Nika.Ma, Y., & Bennett, D. (2021). The relationship between higher education students' perceived employability, academic engagement, and stress among students in China. *Education + Training*, 63(5), 744–762. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0219>
- Karip, E. (Ed.). (2017). *Introduction to education*. Pegem.
- Kavgaoğlu, D. (2024). Eğitim alanındaki sorunlar. In *Sosyal sorunlar ve sosyal hizmet* (pp. 203-227). Nobel.
- Kavgaoğlu, D., & Fer, S. (2020). Investigation of the effectiveness of implicit programs, official program and extracurricular factors in acquiring values. *Istanbul Gelisim University Journal of Social Sciences*, 7(2), 404–420. <https://doi.org/10.17336/igusbd.450338>
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler.
- Küçükahmet, L. (1987). *Study habits and attitudes of students: A research on university students*. Ankara University Faculty of Educational Sciences Publications.
- Leege, D., & Sweikar, M. (2019). From associational value to complementary synergy: Eighteen years of NGO-university partnership. *Praxis: An Interdisciplinary Journal of Faith and Justice*, 2(1), 36-58. <https://doi.org/10.5840/praxis20202109>
- Lessa, B. de S., Aguiar, I. C., Ferreira, R. C., & da Silva Filho, J. C. L. (2017). The benefits of cooperation between universities, NGOs, and communities: The case of IPREDE in Ceará. *Revista De Ciências Da Administração*, 19(49), 74-85. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2017v19n49p74>
- Lopez, M. C. (2008). School management in a multicultural context. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 63-82.
- Martínez, V., Pegalajar Palomino, E., M. d. C., & Burgos-García, A. (2023). Active methodologies and curricular sustainability in teacher training. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(6), 1364-1380. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2022-0168>
- Martínez-Pérez, S., Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2022, June). T-MOOC for initial teacher training in digital competences: Technology and educational innovation. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, pp. 846-998). Frontiers Media SA.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Merrill.Gormaz-Lobos, D., Galarce-Miranda, C., Hortsch, H., & Vargas-Almonacid, C. (2021). Teacher training's needs in university context: A case study of a Chilean university of applied sciences. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(09), 119-132. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i09.21389>
- Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks.
- Miller, D., Xu, X., & Mehrotra, V. (2015). When is human capital a valuable resource? The performance effects of Ivy League selection among celebrated CEOs. *Strategic Management Journal*, 36(6), 930-944.
- Nelson, A. (2006). *Characteristics of a school-university partnership: A grounded theory approach* [Unpublished doctorate thesis]. Illinois State University.
- OpenAI. (2021). ChatGPT (Version 3.5) [Software]. OpenAI. <https://openai.com/>
- Ornstein, A. C., Francis, P., & Hunkins, F. (2012). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (6th ed.). Pearson.
- Özçelik, D. A. (1998). *Education programs and instruction: General teaching method*. ÖSYM Publications.
- Pearlman, B. (2010). Designing new learning environments to support 21st-century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 117-148). Solution Tree Press.
- Peters, M., Guitert-Catasús, M., & Romero, M. (2022). Student learning ecologies in online higher education: A model to support connected learning across contexts. *Higher Education Research & Development*, 41(7), 2307-2323. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.2014408>
- Princeton University. (2024). *The McGraw Center for Teaching and Learning*. <https://mcgraw.princeton.edu/>
- Schumann, D. W., Peters, J., & Olsen, T. (2013). Co-creating value in teaching and learning centers. *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(133), 21-32. <https://doi.org/10.1002/tl.20040>
- Schwartz, B. M., & Haynie, A. (2013). Faculty development centers and the role of SoTL. *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(136), 101-111. <https://doi.org/10.1002/tl.20048>
- Segedin, L. (2011). The role of teacher empowerment and teacher accountability in school-university partnerships and action research.

Brock Education Journal, 20(2), 43-64 <https://doi.org/10.26522/brocked.v20i2.169>

- Shephard, K., Brown, K., Connelly, S., et al. (2017). Empowering students in higher education to teach and learn. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 52(1), 41-55. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0072-x>
- Sorcinelli, M. D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. In K. J. Gillespie (Ed.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources* (pp. 9-23). Anker Publishing.
- Tondeur, J., Howard, S., Van Zanten, M., et al. (2023). The HeDiCom framework: Higher education teachers' digital competencies for the future. *Education Tech Research Development*, 71(1), 33-53. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- University of Pennsylvania. (2024). *Center for Excellence in Teaching, Learning and Innovation*. <https://ctl.upenn.edu/>
- UNTR. (2023). *United Nations Turkey: Sustainable Development Goals*. <https://turkiye.un.org/tr/sdgs>
- Wrean, C., & Larsen, R. P. (1941). *Studying effectively*. Stanford University Press.
- Yale University, Poorvu Center for Teaching and Learning. (2024). <https://poorvucenter.yale.edu/>
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2006). *Qualitative research methods in social sciences* (6th ed.). Seçkin.
- Yilmaz, E. (2020). *What does the Ivy League do in the "New Normal?"*. <https://emreyz.com/ivy-league-rapor/>
- Zhang, L. (2012). *Does quality pay? Benefits of attending a high-cost, prestigious college*. Wiley.

2018 İngilizce Dersi 8. Sınıf Öğretim Programının CIPP Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi

Esra KERİMOĞLU¹, Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE²

Öz: Bu çalışmada, Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) değerlendirme modeli kullanılarak 2018 yılında uygulamaya konan 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının (İDÖP-8) değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Nicel kısımda, 373 İngilizce öğretmenin görüşleri program değerlendirme anketi ile toplanmıştır. Nitel kısımda ise ankete katılan öğretmenler arasında 12'şer yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bağlam değerlendirme boyutu kapsamında öğretmenlerin genel olarak programın kazanımlarına yönelik olumlu görüş bildirirken fiziksel koşullar nedeniyle Türkiye'nin farklı bölgelerinde programın uygulanabilir olmadığını düşünmektedirler. Girdi değerlendirme boyutunda, ders kitaplarının yetersiz olduğu, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının ise kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, programın uygulanması için kendilerini yeterli görmektedirler. Süreç değerlendirme boyutunda, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kısmen kullanıldığı ancak sınıf mevcutlarının kalabalıklığının programın uygulanmasını engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Ürün değerlendirme boyutunda ise dönem içindeki sınavların dört beceriyi eşit olarak ölçmediği ancak öğrencilerin yıl sonunda dil bilgisi açısından ilerleme kaydettiği görüşü belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce Dersi Öğretim Programı, CIPP Program Değerlendirme Modeli, Program Değerlendirme

Evaluation of the 2018 English 8th-Grade Curriculum Using the CIPP Model

Abstract: In this study, it was aimed to evaluate the 8th-grade English curriculum, implemented in 2018, using Stufflebeam's CIPP (Context, Input, Process, and Product) evaluation model. A convergent parallel design was employed in the study. In the quantitative phase, the opinions of 373 English teachers were gathered through a curriculum evaluation questionnaire. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 12 teachers who participated in the questionnaire. According to the study results, within the context evaluation dimension, teachers generally expressed positive opinions about the objectives of the curriculum; however, they believed that the curriculum was not feasible in different regions of Turkey due to physical conditions. In the input evaluation dimension, it was found that textbooks were insufficient, while students' readiness was partially adequate. Teachers perceived themselves as competent in implementing the curriculum. In the process evaluation dimension, it was concluded that student-centered teaching methods were used to some extent, but large class sizes hindered the curriculum's implementation. In the product evaluation dimension, it was noted that the exams during the term did not equally assess all four language skills, but students showed progress in grammar by the end of the year.

Keywords: English Curriculum, CIPP Program Evaluation Model, Curriculum Evaluation

Geliş Tarihi: 11.07.2024

Kabul Tarihi: 01.09.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: esrak@yildiz.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7004-3175>

² Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: sevalek@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0247-6654>

Atıf için/ To cite:

Kerimoğlu, E., & Eminoğlu Küçüktepe, S. (2024). 2018 İngilizce Dersi 8. Sınıf Öğretim Programının CIPP Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 626–653. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383796>

Bilim ve teknolojiadaki hızlı ilerlemeler, ekonomi, sağlık, kültür ve eğitim gibi birçok alanı etkileyerek toplumsal ihtiyaçların yeniden şekillenmesine yol açmıştır. 21. yüzyılda, çok dilli ve çok kültürlü yaşam, iletişim becerilerinin önemini artırmıştır. Bu nedenle, bireyler gelişmeleri yakından takip etmek ve başka kültürlerle iletişim içinde olmak zorundadır. Bu yüzyılda bireylerin sahip olması gereken önemli yetkinliklerden biri, en az bir yabancı dili akıcı ve etkili bir biçimde kullanabilmektir (Aslan, 2016; Küçüköğlü, 2013; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; Yurttabir, 2019). Buna paralel olarak, yabancı dil eğitimi, bireylerin kariyerine katkıda sağlamakla kalmayıp, kişisel gelişimlerine de yardımcı olur. İngilizce, evrensel iletişim dili olarak kabul edildiğinden, bu dilin öğrenimine verilen önem giderek artmaktadır (Aslan, 2016). Bu bağlamda, İngilizce eğitim programlarının önemi daha da belirgin hale gelmektedir.

Eğitim programları, bireylerin akademik, sosyal, psikomotor birçok açıdan çok yönlü gelişimlerine katkıda bulunarak ülkenin geleceğini şekillendirmesi ve toplumsal kalkınmayı etkilemesi açısından büyük öneme sahiptir. Eğitim programları, yalnızca ders içeriği olarak görülmemekte, aynı zamanda öğretimin detaylı planlanması için önemlidir (Şahin & Aykaç, 2019). Eğitim programları, düzenli olarak gözden geçirilip güncellenmesi gerektiğinden sürekli gelişen ve değişen belgeler olarak nitelendirilir (Mitchell, 2016). Eğitim programlarının bilim ve teknolojiye uyum sağlayacak şekilde geliştirilmesi ve güncellenmesi, istenen eğitim sonuçlarına ulaşmada en etkili yollardan birisidir (Erişen, 1998). Bu güncellemelerin amaçları arasında, ulusal ve uluslararası düzeylerde rekabet edebilecek, ülkenin ekonomik gelişimine katkı sağlayabilecek bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek (Demirtaş, 2017) yer alabilir. Ancak program geliştirme bitmeyen bir süreç olduğundan eğitim programları sürekli olarak izlenmekte (Hamsi İmrol ve diğerleri, 2021) ve çeşitli amaçlar doğrultusunda güncellenmektedir.

Türk eğitim sisteminde İngilizce öğretimi, siyasi ve sosyoekonomik unsurların etkisiyle çeşitli evrelerden geçmiştir (Kırkgöz, 2007). Bu evreler boyunca İngilizce dersi öğretim programları (İDÖP), bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, eğitim yaklaşımları ve öğretmen-öğrenci rollerindeki değişiklikler gibi faktörlerden etkilenerek birçok kez değiştirilmiş ve güncellenmiştir. Örneğin, Avrupa Birliği uyum süreci bağlamında 2006 yılında İDÖP güncellenmiştir. Ayrıca sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçme kararının sonucunda 1997 programı, 4 + 4 + 4 eğitim sistemine geçişle ise 2013 programı oluşturulmuştur. Bunlar gibi Türk eğitim sistemindeki yenilikler, programlardaki değişikliklerin önemli sebepleri arasında yer almaktadır. Özetle, içsel (örn. Türk eğitim sistemindeki yenilikler) ve dışsal (örn. Avrupa Birliği uyum süreci) çeşitli unsurlar, programların geliştirilmesi ve güncellenmesine yol açmaktadır.

Eğitim 4.0 ile eğitim alanındaki ilerlemeler (ters yüz sınıflar, artırılmış ve sanal gerçeklik, kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenme analitiği vb.) ve küreselleşme, çağın gerekliliklerini karşılayacak bireylerin yetiştirilmesi için Türk eğitim sisteminde dil politikalarının gözden geçirilmesini ve öğretim programlarının güncellenmesini zorunlu kılmıştır (Kırkgöz, 2007; Konca, 2022; MEB, 2017). Bu doğrultuda, Türkiye'deki tüm sınıf seviyelerindeki öğretim programları, 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak, toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde 2017 yılında güncellenmiştir (MEB, 2017). Güncellenen programlar, kamuoyunun görüş ve önerilerine açık bir şekilde yaklaşık bir ay boyunca askıya alınmıştır. Gelen geribildirimler neticesinde, ilköğretim İDÖP'ler en son 2018'de güncellenmiş ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır.

Yeni uygulanan bu programın etkililiğini belirlemek için program değerlendirmeye (Ertürk, 1975) ihtiyaç duyulur, bu her program için önemli olan bir adımdır. Değerlendirme çalışmaları, programın niteliği, gelişimi, akreditasyonu ve hesap verebilirliği açısından önemlidir ve gerektiğinde programları iyileştirmek veya sona erdirmek için güvenilir bir temel oluşturur (Stufflebeam & Coryn, 2014). Program değerlendirmeye ilişkin farklı tanımlamalar mevcuttur. Program değerlendirmeyi Kaya (1997), bir programın boyutlarının etkisi ve etkililiği hakkında bilgi toplama, analiz etme ve yorumlama süreci olarak tanımlar. Morris (1998), program hakkında bilinçli kararlar alınması için kanıtların toplanması olarak tanımlarken, Erden (1995) bu süreci, programın etkililiği hakkında gerekli verilerin toplanıp belirlenen ölçütlerle karşılaştırdıktan sonra karar verilmesi olarak görür. Uşun (2016, s. 10), "...geliştirilmiş olan bir programın doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci" olarak tanımlar. Demirel (2017) ise programın performansına bakarak

programın deneme aşamasındaki aksaklıkların saptanması ve buna göre kararlar verilmesi olarak tanımlar. Bu tanımlar göz önüne alındığında, program değerlendirmenin programın etkililiği hakkında karar vermeye yönelik sistematik bir süreç olduğu genel olarak vurgulanmaktadır.

Programların sürekli izlenmesiyle değerlendirme yapılabileceği gibi, program süreçlerine veya etkilerine ilişkin tek seferlik çalışmalarla da gerçekleştirilebilir. Bu değerlendirme, tasarlanan programa, programın uygulamasına, programın sonuçlarına/çıktılarına veya bunların tamamına ilişkin olabilir (Kridel, 2010). Demirel (2017, s. 188) değerlendirme sürecini şu üç basamakta özetler: "1) eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, 2) verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama, 3) etkililik hakkında karar verme". Programın geleceğine yönelik kararlar alınırken, programın mevcut haliyle devam etmesi, değiştirilmesi veya kullanımına son vermek gibi yargılarda bulunulur. Birçok ülkede, ulusal ve yerel düzeydeki politika yapıcılarının eğitim programlarının etkililiğini tespit etmek maksadıyla program değerlendirme çalışmalarına ayrılan fonlara rutin olarak yetki verdikleri gözlenmektedir (Demirel, 2017; Worthen, 1990). Türkiye'de ise program değerlendirme çalışmalarının iki farklı yolla yürütüldüğü söylenebilir. Birincisi, İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı aracılığıyla MEB tarafından gerçekleştirilen resmi program değerlendirme çalışmalarıdır. İkinci olarak araştırmacılar ve akademisyenler tarafından makale, tez ve bildiri olarak sunulan akademik amaçlı çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, 2009).

Program değerlendirmenin amacı, programın istenilen hedeflere ulaşıp ulaşmadığını belirlemektir (Lee, 2005). Ayrıca, politika yapıcılarının ve diğer paydaşların (program yöneticileri, öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler) karar almalarına yardımcı olacak veri sağlamayı hedefler (Fitzpatrick ve diğerleri, 2011). Değerlendirmenin amaçları, değerlendirmeyi yürütecek olan kişilerin amaçlarına ve görüşlerine göre değişir. Planlayıcılar, öğretmenler, öğrenciler, veliler gibi farklı paydaşlar, programa yönelik anlayışlarına göre kendi değerlendirme amaçlarına sahip olacak ve bu verileri farklı şekillerde kullanacaklardır (Kelly, 2009). Örneğin, öğretmenler öğrenci performansını değerlendirerek program veya materyaller hakkında kararlar alabilirler. Ebeveynler, okul performans bilgilerine dayanarak çocuklarını hangi okula göndereceklerine karar verebilir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2011). Değerlendirme, programları iyileştirme ve eksiklikleri belirleme amacı taşır (Lee, 2005; Weiss, 2013). Değerlendirmenin ana hedefi, değerlendirilen programın değerini belirlemektir; aynı zamanda karar verme süreçlerine, program ve toplum iyileştirmelerine katkıda bulunur (Fitzpatrick ve diğerleri, 2011).

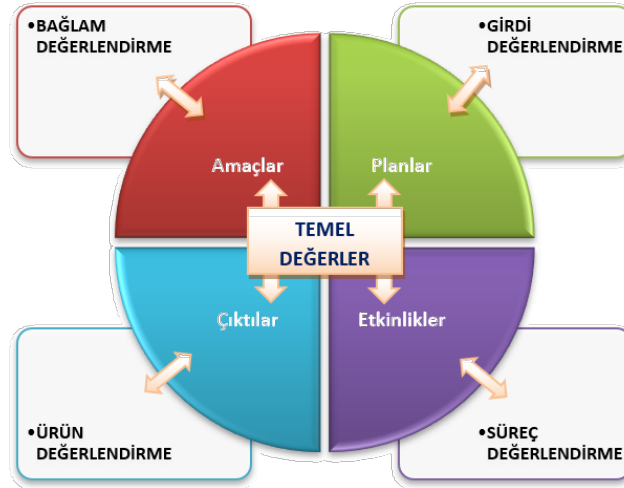
Ulusal alanyazın incelendiğinde, İngilizce programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların çoğunun 2-4. sınıf düzeyinde ya da üniversitelerin hazırlık okullarının programlarına odaklandığı görülmektedir. İngilizce programlarına ilişkin yapılan değerlendirme çalışmalarının çoğunun; ilkökul kademesinde (Alkan & Arslan, 2014; Demir & Duruhan, 2015; Kandemir, 2016; Kaya & Ok, 2016; Kurt, 2017; Küçüktepe ve diğerleri, 2014; Yıldırım & Tanrıseven, 2015) ya da üniversitelerdeki hazırlık okullarının programlarına (Akpur ve diğerleri, 2016; Karataş, 2007; Kuzu, 2020; Özüdoğru, 2017; Yılmaz-Vırlan, 2014) ilişkin olduğu görülmektedir. Ancak ortaokul kademesinde uygulanan İDÖP'e ilişkin değerlendirme çalışmalarının sayısının az olduğu görülmektedir.

2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan 2018 İDÖP'lerin incelendiği ve değerlendirildiği çalışmalar (Acar, 2019; Başaran ve diğerleri, 2020; Ercan, 2019; Körhasanoğulları, 2020; Osmani, 2020; Yastıbaş, 2020) literatürde henüz yeni yer almaya başlamıştır. Ercan (2019) Kayseri'deki öğretmen görüşlerine göre İlkokul (2-4. sınıflar) İDÖP'ünü değerlendirmiştir. Acar (2019) ise 2013 ve 2018 ilkökul ve ortaokul İDÖP'lerini karşılaştırdığı ve 7. sınıf izlencelerini analiz ettiği nitel bir çalışma yapmıştır. Yastıbaş (2020) Türkiye'de ilkökullar (2-4) için hazırlanan yeni İngilizce öğretim programının antroposentrik olarak değerlendirdiği nitel çalışmada yeni program ve programa göre hazırlanan ders kitapları aracılığıyla verileri toplanmıştır. Osmani (2020) ise Türkiye ve Kosova'da yürütülen 6. sınıf İDÖP'lerini öğeleri açısından nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanarak karşılaştırmıştır. Körhasanoğulları (2020) İlköğretim İDÖP'ünün her bir ögesinin iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu açısından incelediği durum çalışmasında doküman incelemesi ve 14 İngilizce öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden veriler elde edilmiştir. Başaran ve diğerleri (2020) Gaziantep ve Şırnak'ta görev yapan öğretmen görüşlerine

dayanarak, İDÖP-8'i Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeline göre nitel desenlerden durum çalışması deseni kullanarak değerlendirmiştir. Yine bu çalışmada, Şırnak ve Gaziantep olmak üzere 2 ildeki öğretmenlerle çalışmanın sınırlı kalması nedeniyle daha kalabalık çalışma gruplarını ve farklı illeri içeren daha kapsamlı bir çalışma yapılması da önerilmektedir. Başaran ve diğerlerinin (2020) önerisi, yapılan diğer değerlendirme çalışmalarının nitel araştırma yürütülmesi nedeniyle sınırlı kapsamda gerçekleştirilmesi ve ayrıca ve birçoğunda da program değerlendirme modeli kullanmaksızın paydaşlardan görüş alınarak yürütülmesi dikkate alındığında, karma araştırma yöntemini ve CIPP program değerlendirme modelini kullanan bu çalışmanın önemli olduğu ve alanyazındaki metodolojik boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca ortaöğretim kurumlarına geçmeden önceki 8. sınıf düzeyinde uygulanan İDÖP'ü detaylıca inceleyen değerlendirme çalışmalarına az sayıda rastlanmıştır.

2018 İngilizce Dersi 8. Sınıf Öğretim Programı A2 seviyesine uygun olarak tasarlanmıştır. Program, 13 yaş civarındaki öğrencilerin ilk olarak dinleme ve konuşma becerileri geliştirilirken, sonrasında okuma ve yazma becerileri üzerinde çalışılmasını öngörmektedir. Programın içeriği, ilgili yaş grubunun gelişim özelliklerini dikkate alarak belirlenmiştir. Program sırasıyla "arkadaşlık (friendship), gençlik hayatı (teen life), mutfakta (in the kitchen), telefonda (on the phone), internet (the internet), maceralar (adventures), turizm (tourism), ev işleri (chores), bilim (science) ve doğal güçler (natural forces)" olmak üzere toplamda 10 tema/üniteden oluşmaktadır. Her tema için "sözlü iletişim", "sözlü üretim", "dinleme", "okuma" ve "yazma" alanlarında kazanımlar belirlenmiştir. İDÖP-8'de tematik yaklaşım benimsenmesinin bir sonucu olarak programdaki iletişimsel işlev ve beceriler ile kelime ve kelime gruplarının belirli bağlamlar içinde sunulduğu görülmektedir. Üniteler temalardan oluşmaktadır ve öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurmaları gerektiğinde günlük hayatta kullanılabilecekleri zengin ve anlamlı içeriklerin sunulduğu görülmektedir. Drama, hikâye anlatımı, oyun, eşleştirme, gibi çeşitli aktiviteler ve görevler, öğrencilerin dil becerileri gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde programa dahil edilmiştir. Her ünite için ödevlendirmelere de ünite tablolarında belirtilmiştir (MEB, 2018).

Bu programı değerlendirmek için bu çalışmada yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımları modellerinden biri olan Daniel L. Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün program değerlendirme modeli kullanılmıştır. Yönetim odaklı bu modelin temel bileşenleri ve bu bileşenlerin birbirleriyle ilişkisi Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. CIPP değerlendirme modelinin temel bileşenleri (Stufflebeam & Coryn, 2014)

Şekil 1'e göre, değerlendirmeye dayanak sağlayan temel değerler, modelin merkezinde yer alırken, onu çevreleyen çember, amaçlar, planlar, etkinlikler ve çıktılar olmak üzere programın dört değerlendirme odağına bölünmüştür. En dışta ise dört değerlendirme odağına ayrı ayrı bilgi sunan bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme türleri bulunmaktadır (Stufflebeam & Coryn, 2014).

Bağlam değerlendirme, programın güçlü ve zayıf taraflarını belirleyerek iyileştirme hedeflerinin planlanmasına yardımcı olur (Stufflebeam, 1971; Stufflebeam & Shinkfield, 1985). Bu değerlendirmenin

başlıca amacı, programın çerçevesini belirlemek, paydaşların ihtiyaçlarını tespit etmek, sorunları ve engelleri belirlemek, kaynakları ve fırsatları analiz etmek ve iyileştirme hedefleri oluşturmaktır. Paydaşlarla yapılan görüşmeler, anketler ve mevcut kayıtların incelenmesi gibi çeşitli ölçümler ve analizler kullanılarak gerçekleştirilir (Stufflebeam & Shinkfield, 1985; Stufflebeam & Coryn, 2014).

Girdi değerlendirme, programın belirlenen hedeflerine ulaşmak için alternatif yaklaşımları, bütçeyi, personel planlarını ve eylem planlarını belirlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılır. Bu süreç, programın kaynaklarının verimli şekilde kullanılmasını sağlar (Stufflebeam, 1971; Stufflebeam, 2013; Stufflebeam & Coryn, 2014).

Süreç değerlendirme, seçilen yaklaşımın gerçek uygulama koşullarında güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek programın uygulanışını, harcamalarını ve sürece ilişkin sonuçları analiz eder. Diğer bir deyişle, süreç değerlendirme, programın planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğini, kaynakların verimli kullanılıp kullanılmadığını sürekli kontrol ederek belgelerir. Bu, geniş bir kullanıcı kitlesinin programın etkinliğini değerlendirmesine ve iyileştirmeler yapmasına yardımcı olur. Örneğin, personel ve yöneticilere geri bildirim sağlayarak uygulama ve bütçe planlarının geliştirilmesine rehberlik eder (Stufflebeam, 1971; Stufflebeam, 2013; Stufflebeam & Coryn, 2014; Stufflebeam & Shinkfield, 1985).

Ürün değerlendirme, programın hedeflere ulaşip ulaşmadığını ve kullanılan yöntemlerin sürdürülmesi, değiştirilmesi veya sonlandırılması gerekip gerekmediğini belirlemeye yardımcı olur (Stufflebeam, 1971). Bu değerlendirme, programın çıktılarını ölçer, yorumlar ve değerlendirir. Temel amacı ise hedef kullanıcı grubunun ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını belirlemektir. Değerlendirme sürecinde hem olumlu hem de olumsuz beklenmedik sonuçları tespit etmek için kapsamlı araştırmalar yapılır, çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılır ve elde edilen bulgular raporlanır. Bu bilgiler, programın devam etmesi, düzeltilmesi veya sonlandırılması kararlarında kullanılır ve hesap verebilirlik açısından önemlidir (Stufflebeam, 1971; Stufflebeam & Coryn, 2014; Stufflebeam & Shinkfield, 1985).

CIPP program değerlendirme modeli, kırk yılı aşkın bir süredir dünya genelinde farklı alanlarda uygulanmış ve sürekli güncellenmiştir (Lee, 2005; Tiantong & Tongchin, 2013). Model, değerlendirme uzmanlarının etkili bir şekilde yönlendirilmesine yardımcı olmakla birlikte değerlendirme sürecine program paydaşlarının anlamlı katılımlarını sağlar (Stufflebeam & Zhang, 2017). Ayrıca modelin esnekliği, birden fazla değerlendirme yöntemi kullanılabilmesine ve bu yöntemlerin çeşitli şekillerde uygulanabilmesine olanak tanır (Stufflebeam, 2013). CIPP modelinin döngüsel ve sürekli değerlendirme yapma özelliği, programda güncelleme yapma sürecini kolaylaştırır (Lee, 2005). Bu model, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında sürekli ve sistematik geri bildirimler sağlayarak karar vericilere ve diğer paydaşlara kapsamlı bir değerlendirme imkânı sunar.

Ayrıca bu çalışma kapsamında, 2018 İDÖP-8'in uygulandığı bağlam ve bu bağlamın öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan etkisini ve Programın hedef kitlesi olan 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirme fırsatı sunacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, dersin öğretim yöntemlerine ve öğretim materyallerini, İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri gibi çeşitli program girdilerinin değerlendirilmesine olanak tanır. Sadece tasarlanan programla kalmayıp uygulamadaki programın nasıl yürütüldüğünün ayrıntılı incelenmesine, uygulamada karşılaşılan zorlukların ortaya çıkarılmasına yardımcı olur. Yine 8. sınıf öğrencilerinin öğretim programının hedeflerine ulaşma derecesinin saptanarak programın çıktılarına dayalı olarak iyileştirme ve değişiklik önerileri getirilebilir. Bu nedenle, CIPP değerlendirme modeli, programın tüm boyutlarına yönelik kapsamlı ve sürekli geri bildirim sağladığından bu araştırmanın amaçlarına ve bağlamına uygun bir değerlendirme yaklaşım modelidir.

Eğitim alanındaki yeni fikir ve gelişmeleri benimseyip uygulayan, kendi okul bağamlarına göre değişimi değerlendirenler öğretmenlerdir (Ekiz, 2004). Bu nedenle, 2018'de yenilenen İDÖP-8'deki değişiklikleri zihinsel süreçlerinden geçirecek özümseyip özümsemeyeceğine karar veren, programı uygulayan ve programın uygulandığı mevcut sınıf ortamını bizzat deneyimleyen öğretmen paydaşının görüşlerine dayanan bir değerlendirme çalışması yapılmıştır.

Bu çalışma, 2018'de yenilenen İDÖP-8'e ilişkin öğretmenlerin görüşlerini anket ve görüşmeler yoluyla belirlemek ve bu verileri karşılaştırarak programı CIPP modeline göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Böylece öğretmenlerin programla ilgili görüşlerine yönelik bütüncül bir bakış açısı sunulması hedeflenmiştir. Bu kapsamda, araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

İDÖP-8'in;

- Bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ne seviyededir?
- Bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?
- Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ne seviyededir?
- Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?
- Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ne seviyededir?
- Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?
- Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ne seviyededir?
- Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?

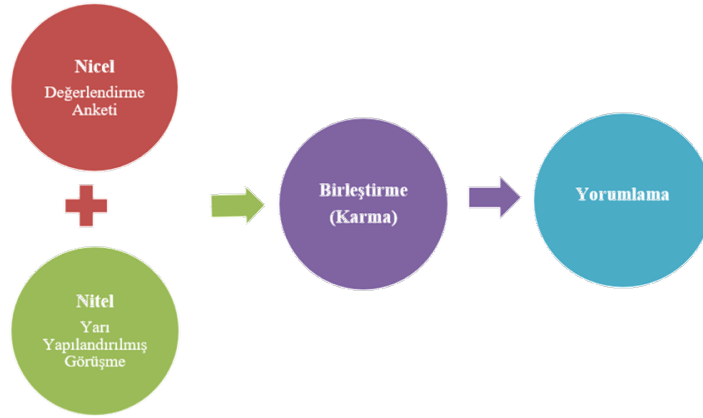
Eğitimin kalitesini büyük ölçüde etkileyen ve eğitim sürecini kılavuzlayan öğretim programları, çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenli olarak güncellenip değiştirilmektedir. Bu bağlamda, 2018'de güncellenen İDÖP-8'in farklı boyutları (bağlam, girdi, süreç, ürün) açısından çok yönlü şekilde değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Ülkemizdeki bu tür araştırmaların azlığı göz önüne alındığında, bu çalışmanın alana önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Elde edilen bulguların, yöneticiler, program geliştirme uzmanları ve diğer paydaşlar için önemli bir geri bildirim kaynağı olması umulmaktadır. Bu değerlendirme, programın hazırlanma ve uygulanma aşamalarında yer alan herkes için yol gösterici nitelikte olabilir. Ayrıca, araştırmaların sonuçları, gelecekte İDÖP-8'lerin geliştirilmesinde kullanılmak üzere bilimsel veriler sağlayabilir. Bu veriler, programların ihtiyaç analizi sürecinde önemli bir kaynak olabilir ve program geliştirme sürecinde karar vericilere rehberlik edebilir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, 2018 yılında yenilenen İDÖP-8'i bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları açısından öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda betimlemeyi amaçlayan bir karma yöntem araştırmadır. Bu araştırmada karma yöntem kullanılmasının gerekçelerinden biri, nitel ve nicel verileri karşılaştırmak amacıyla veri çeşitlemesinde (triangulation) bulunmak, bir diğeri ise nitel verilerin nicel verileri detaylandırıp güçlendirmesi ve programın etkililiğine ilişkin büyük resmi görebilmek için nicel ve nitel verilerin birbirini tamamlayacak (complementarity) şekilde kapsamlı olmasıdır. Araştırmada yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Bu desende, nicel ve nitel veriler eş zamanlarda toplanır ve ayrı olarak çözümlenir (Baki & Gökçek, 2012). Elde edilen veriler birleştirilir ve sonuçlar yorumlanır (Creswell, 2012). Bu desenin kullanılmasının temel nedeni, nicel ve nitel verinin karşılaştırılıp sentezlenerek 2018'de güncellenen İDÖP-8'e yönelik öğretmen değerlendirmelerinin daha kapsamlı bir şekilde ortaya konulmasına yardımcı olmaktır.

Şekil 2'de gösterildiği üzere, öğretmenlerin programın etkililiğine yönelik görüşler anket ve görüşme teknikleriyle toplanmıştır. Nicel ve nitel veriler yaklaşık olarak aynı dönemde toplanmış ve ayrı olarak analiz edilmiştir. Daha sonra ulaşılan sonuçlar birleştirilerek karşılaştırma, ilişkilendirme ve doğrulama yapılmıştır. İki veri türüne eşit önem verilerle bulgulardaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiş ve sonuçlar yorumlanmış ve tartışılmıştır.



Şekil 2. Araştırma süreci

Katılımcılar

Bu çalışmanın nicel kısmının evrenini, İstanbul'daki devlet okullarında 2018 yılında yenilenen İDÖP-8'i uygulamış ya da uygulamakta olan İngilizce öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Araştırmaya, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 2018-2021 yılları arasında İstanbul'daki devlet okullarında en az bir eğitim-öğretim yılında 8. sınıflara İngilizce dersi vermiş öğretmenler dahil edilmiştir. Gönüllü olan 373 İngilizce öğretmeni, İstanbul'un Adalar ve Şile ilçeleri dışındaki 37 farklı ilçesinde görev yapmakta olan, araştırmanın nicel bölümüne katılmıştır. Bu öğretmenlere ve çalıştıkları bağlama ilişkin özellikler Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Öğretmenlere ve Çalıştıkları Bağlama İlişkin Özellikler

	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	300	80,4
Erkek	73	19,6
Öğrenim Durumu		
Lisans	325	87,1
Yüksek Lisans	45	12,1
Doktora	3	0,8
Yaş Grubu		
22-30	92	24,6
31-35	151	40,5
36-40	73	19,6
41-45	28	7,5
46 ve üzeri	29	7,8
Kıdem Yılı		
0-5	40	10,7
6-10	185	49,6
11-15	73	19,6
16-20	45	12,1
21 ve üzeri	30	8
Okulun Öğretmenlerce Algılanan Sosyoekonomik Statüsü		
Düşük	117	31,4
Orta	224	60,1
Yüksek	32	8,6
Sınıf Mevcudu		
1-15	11	2,9
16-25	45	12,1
26-35	166	44,5
36-45	130	34,9
46 ve üzeri	21	5,6
Programla ilgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu		
Evet	238	63,8
Hayır	135	36,2

Araştırmanın nitel boyutunda, anketi tamamlayan öğretmenlerden 39 öğretmen araştırmanın nitel bölümüne katılmaya gönüllü olmuştur. Bu öğretmenler arasından demografik ve çalıştıkları bağlama ilişkin özellikleri bakımından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmış ve veri doygunluğuna ulaşılan görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de bu öğretmenlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Görüşmeye Katılan Öğretmenlere ve Çalıştıkları Bağlama İlişkin Özellikler

Kodu	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Yaş Grubu	Kıdem Yılı	Görev Yaptığı İlçe	Okulun Öğretmenlerce Algılanan Sosyoekonomik Statüsü	Sınıf Mevcudu
Ö1	Erkek	Yüksek Lisans	26-30	0-5	Sultangazi	Düşük	36-45
Ö2	Kadın	Lisans	26-30	6-10	Eyüpsultan	Orta	16-25
Ö3	Kadın	Yüksek Lisans	26-30	6-10	Beşiktaş	Orta	16-25
Ö4	Kadın	Doktora	26-30	6-10	Ümraniye	Orta	26-35
Ö5	Kadın	Lisans	31-35	11-15	Sarıyer	Orta	16-25
Ö6	Erkek	Yüksek Lisans	31-35	11-15	Güngören	Düşük	36-45
Ö7	Kadın	Yüksek Lisans	31-35	11-15	Sarıyer	Orta	1-15
Ö8	Erkek	Lisans	36-40	16-20	Üsküdar	Orta	16-25
Ö9	Kadın	Yüksek Lisans	41-45	16-20	Kadıköy	Orta	16-25
Ö10	Kadın	Doktora	46 ve üzeri	16-20	Beylikdüzü	Orta	36-45
Ö11	Erkek	Lisans	41-45	21 ve üzeri	Beylikdüzü	Orta	36-45
Ö12	Kadın	Lisans	46 ve üzeri	21 ve üzeri	Bakırköy	Yüksek	26-35

Tablo 2’ye göre, görüşmeye katılan öğretmenlerden 8’i kadın, 4’ü erkektir. Katılımcıların öğrenim durumu; 5’i lisans, 5’i yüksek lisans ve 2’si doktora düzeyindedir. Yaş dağılımına bakıldığında, öğretmenlerden 4’ü 26-30 yaş aralığında, 3’ü 31-35 yaş aralığında, 1’i 36-40 yaş aralığında, 2’si 41-45 yaş aralığında ve 2’si 46 yaş ve üzerindedir. Kıdem yılları açısından, 1 öğretmen 0-5 yıl aralığında, 3 öğretmen 6-10 yıl aralığında, 3 öğretmen 11-15 yıl aralığında, 3 öğretmen 16-20 yıl aralığında ve 2 öğretmen 21 yıl ve üzerindedir. Görev yapılan ilçeler arasında Sarıyer ve Beylikdüzü’nde 2’şer öğretmen bulunurken, diğer öğretmenler Eyüpsultan, Beşiktaş, Güngören, Kadıköy, Sultangazi, Ümraniye, Üsküdar ve Bakırköy’de görev yapmaktadır. Sosyoekonomik durum değerlendirmesinde, 9 öğretmen görev yaptığı okulun orta düzeyde olduğunu, 2 öğretmen düşük düzeyde olduğunu ve 1 öğretmen ise yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Sınıf mevcudu açısından, 1 öğretmen 0-15 kişilik, 5 öğretmen 16-25 kişilik, 2 öğretmen 26-35 kişilik ve 4 öğretmen ise 36-45 kişilik sınıflarda görevini yerine getirmektedir.

Veri Toplama Araçları

Nitel verileri elde etmek için Dinçer’in (2013) İngilizce öğretmenlerine yönelik olarak geliştirdiği “Stuffbeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde kişisel bilgilere yönelik dokuz soru bulunmaktadır. İkinci bölümünde ise öğretmenlerin programı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla beş seçeneqli 58 madde yer almaktadır. Anket, CIPP modelinin dört alt boyutunu temel alarak tasarlanmıştır: Bağlam Değerlendirme (17 madde), Girdi Değerlendirme (14 madde), Süreç Değerlendirme (13 madde) ve Ürün Değerlendirme (14 madde).

Anketin geçerliliği için Dinçer (2013), beş uzmanın görüşlerine başvurmuş ve ön uygulama yapmıştır. Güvenirlik çalışmasında ise anketin tamamının Cronbach Alpha değeri .93,68 olarak hesaplanmış ve dört alt boyut için şu değerlere ulaşılmıştır: Bağlam için $\alpha=.85$; girdi için $\alpha=.79$; süreç için $\alpha=.76$; ürün için $\alpha=.73$. Bu çalışmada ise anketin genel Cronbach Alpha değeri .974 olarak hesaplanmış ve alt boyutlar için sırasıyla şu değerler elde edilmiştir: Bağlam değerlendirme için $\alpha=.953$, girdi değerlendirme için $\alpha=.912$, süreç değerlendirme için $\alpha=.894$, ürün değerlendirme için $\alpha=.900$. İç tutarlılık güvenirliliği için 0.70 ve üzeri Cronbach Alpha değerleri genellikle yeterli kabul edildiğinden (Hair ve diğerleri, 2009), bu çalışmadaki anketin iç tutarlılık güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Nitel verileri elde etmek için araştırmacılar, CIPP değerlendirme modelinin dört boyutunu kapsayan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuşlardır. Stuffbeam’in çalışmaları ve alandaki çalışmalardan yararlanılarak ve değerlendirilecek olan program incelenerek, araştırma sorularıyla örtüşecek şekilde bu form hazırlanmıştır. Taslak görüşme formu beş bağlam değerlendirme, altı girdi değerlendirme, dört süreç

değerlendirme ve beş ürün değerlendirme olmak üzere toplamda 20 sorudan oluşmaktaydı. Görüşme sorularının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, öncelikle taslak sorular için Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Ayrıca dil bilgisi hataları ve anlatım bozuklukları olup olmadığını ortaya çıkarmak için bir Türkçe öğretmeni formu incelemiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, ürün değerlendirme boyutunda yer verilen "Program öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veriyor mu? Neden böyle düşünüyorsunuz?" sorusu ürün değerlendirme ile ilişkilendirilemeyeceği gerekçesiyle çıkarılmıştır. Oluşturulan nihai görüşme formunda, bağlam değerlendirme için beş (örn. "Program okullardaki fiziki altyapıyla uygulanabilecek düzeyde midir? Neden böyle düşünüyorsunuz?"), girdi değerlendirme için altı (örn. "Öğrencilerin program ile ilgili hazırbulunmuşluk düzeyleri yeterli mi? Neden böyle düşünüyorsunuz?"), süreç değerlendirme için dört (örn. "Programı uygularken eğitim ortamında karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Örneklerle açıklar mısınız?"), ürün değerlendirme için dört (örn. "Programı uygularken kullandığınız sınavlar size göre öğrencilerin başarısını ölçmede yeterli midir? Neden böyle düşünüyorsunuz?") olmak üzere toplamda 19 soru yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. İlk etapta araştırmacı, İDÖP-8'i değerlendirme araçlarından biri olan "Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketini" uygulamak amacıyla okullara gitmiştir. Fakat COVID-19 küresel salgınından dolayı okullar kapanınca veriler, Google Formlar üzerinden toplanmıştır. Böylece 5 öğretmenden basılı, 391 öğretmenden ise çevrimiçi anket yoluyla veri toplanmıştır. Katılımcıların gönüllülüğü esas alınmıştır ve bazı öğretmenler ankete katılmamıştır.

Ankete katılan ve görüşmelere katılmak isteyen öğretmenler e-posta adreslerini vermiştir. Araştırmacı, farklı kıdem yılları ve öğrenim durumlarına sahip öğretmenlerle e-posta aracılığıyla iletişime geçmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin belirlediği gün ve saatlerde, internet bağlantısı aracılığıyla video konferans görüşmesi (Zoom) aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve ses kaydı için izin alınmıştır. Toplamda 12 İngilizce öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. En kısa görüşme 33 dakika sürerken, en uzun görüşme ise 1 saat 36 dakika sürmüştür. Görüşmelerin ortalama süresi 50 dakikadır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara görüşmenin amacı ve önemi açıklanmış, kişisel bilgilerin gizli kalacağına dair teminat verilmiştir. Araştırmacı, görüşme sırasında aktif dinleyici olarak öğretmenlerin fikirlerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlamış ve gerektiğinde ek sorular yönelmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde veri kaybı nedeniyle ortaya çıkabilecek sorunların önlemek için eksiksiz veri setiyle çalışılması (Demir & Parlak, 2012) tercih edilmiştir. Bu sebeple, anket formundaki maddelerin tamamını dolduran 373 öğretmenin verisi üzerinden analizler yapılmıştır. Ankette ikinci bölümde yer alan 58 maddenin betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Katılımcıların yanıtları için "tamamen katılıyorum" için 5, "hiç katılmıyorum" için 1 olmak üzere değerler verilmiştir. Bu anketin tüm maddeleri için yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Aritmetik ortalamaların düzeyini belirlemek ve yorumlamak için $5 - 1 = 4$ ve $4 / 5 = 0.80$ aralık genişliği formülünden faydalanılarak puan aralıkları belirlenmiştir (Tekin, 1996):

- 1.00-1.79 arası "hiç katılmıyorum",
- 1.80-2.59 arası "katılmıyorum",
- 2.60-3.39 arası "kısmen katılıyorum",
- 3.40-4.19 arası "katılıyorum",
- 4.20-5.00 arası "tamamen katılıyorum"

Nitel veriler için ise öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları metin haline dönüştürülmüştür. Ardından görüşmelerle elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntem, nitel verilerin anlamını ve temel tutarlılıklarını belirlemek için veri indirgeme ve anlamlandırma sürecini içerir (Patton, 2002). Bu çalışmada öncelikle katılımcıların cevaplarına ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Sonrasında

kodların ortak yönleri belirlenerek kategoriler oluşturulmuş ve sonunda kategoriler de benzer özelliklerine göre bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Bu çalışmada kapsamında yapılan nitel veri kodlama örneği Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Nitel Veri Kodlama Örneği

Cevap	Kodlar	Kategori	Tema
Ö10: "Bahsetmiştim aslında bize Milli Eğitim'den gönderilen kitapların yetersiz olduğundan. Pek çok [spelling hatası] görüyoruz. [Grammar mistake] görüyoruz. Aslında [yanlış kullanılan phraseler] de görüyoruz. Biz tabii anında onları öğrencilerimizle beraber düzeltiyoruz. Bu bir gerçeklik."	-Yazım ve imla hataları -Dil bilgisi hataları -Yanlış kalıp kullanımı	Olumsuz Düşünenlerin Gerekçeleri	Ders Kitaplarına Yönelik Düşünceler

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel verilerin inandırıcılığını artırmak için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşlerinden faydalanılmış ve çeşitli kıdem ve öğrenim durumlarına sahip olan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak katılımcıların özellikleri açısından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, katılımcıların görüşlerinin doğru şekilde anlaşıldığını teyit etmek için onlardan gelen cevapların ardından araştırmacı tarafından "Anladığım kadarıyla..., sonuç olarak..., yani..." kelimeleriyle başlayan cümleler kullanılmış ve katılımcıların görüşmenin sonunda eklemek istedikleri şeyler olup olmadığı sorulmuştur. Aktarılabirlik kapsamında, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve araştırma süreci detaylı bir şekilde betimlenmiştir. Bunlarla birlikte bulgular kısmında öğretmenlerin görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak olduğu gibi aktarılmıştır. Tutarlık ve teyit edilebilirlik, araştırma sürecinin dikkatle izlenmesiyle sağlanır (Creswell, 2007). Araştırma boyunca ve verilerin analizi sürecinde, kodların oluşturulması için Eğitim Programları ve Öğretim alanın öğretim üyesi olan başka bir uzman da yer almış ve ulaşılan kod-kategori-temaları elde edilen verilerle karşılaştırılarak değerlendirme yapması istenmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan karma yöntem doğrultusunda nicel ve nitel veriler farklı veri toplama araç ve yöntemleriyle toplanmıştır. Başka bir deyişle, yöntem çeşitlemesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini artıran bir etkiye sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Etik ilkeler kapsamında, araştırmacı, katılımcıları çalışmanın amacı hakkında bilgilendirmiş ve çalışmaya katılıp katılmamakta özgür oldukları ve istedikleri zaman araştırmayı sonlandırabilecekleri söylemiştir. Toplanan veriler güvenli bir şekilde muhafaza edilmiş ve bu verilere yalnızca araştırmacılar erişebilmiştir. Katılımcıların gizliliği için öğretmenler Ö1, Ö2, ..., Ö12 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 2100042593 numarasıyla onaylanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 2018 İDÖP-8'in bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik anket ve görüşme yoluyla elde edilen öğretmen değerlendirmeleri sunulmaktadır. Araştırma sorularıyla uyumlu olacak şekilde bu dört boyutun her birine ait önce anketten elde edilen betimsel istatistiklere ve ardından görüşmeler yoluyla ulaşılan kod-kategori-tema tablolarına sırasıyla yer verilmiştir. Okuyucunun karşılaştırma yapabilmesi ve bütüncül bakabilmesi için bu dört boyuta ilişkin nicel ve nitel bulgular art arda sunulmuştur.

Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Nicel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin "Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi"nin bağlam değerlendirme boyutundan elde edilen verilere ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	\bar{x}	S	Düzye						
				1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kısmen Katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Tamamen Katılıyorum	
1. Programın amaçları (kazanımları) açık bir şekilde ortaya konmuştur.	3,94	0,89	Katılıyorum	<i>f</i>	5	13	92	152	111
				%	1,3	3,5	24,7	40,8	29,8
2. Programda belirtilen amaçlar (kazanımlar), öğrencilerin giriş özellikleri temel alınarak düzenlenmiştir.	3,37	1,09	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	21	59	110	125	58
				%	5,6	15,8	29,5	33,5	15,5
3. Programın amaçları (kazanımları) ölçülebilir niteliktedir.	3,75	0,89	Katılıyorum	<i>f</i>	5	24	104	163	77
				%	1,3	6,4	27,9	43,7	20,6
4. Program, Avrupa Dil Pasaportunu temel olarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.	3,19	1,21	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	37	72	109	91	64
				%	9,9	19,3	29,2	24,4	17,2
5. Program öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.	3,48	1,09	Katılıyorum	<i>f</i>	17	54	107	122	73
				%	4,6	14,5	28,7	32,7	19,6
6. Program temel dil becerilerini (konuşma-okuma-dinleme-yazma) eşit oranda/dengeli bir şekilde/geliştirmeyi kazandırabilecek niteliktedir.	3,09	1,16	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	32	89	115	86	51
				%	8,6	23,9	30,8	23,1	13,7
7. Programda İngilizce öğretimine ilişkin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir.	3,46	1,06	Katılıyorum	<i>f</i>	12	55	127	106	73
				%	3,2	14,7	34,0	28,4	19,6
8. Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir.	3,42	1,05	Katılıyorum	<i>f</i>	14	56	123	117	63
				%	3,8	15,0	33,0	31,4	16,9
9. Program öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.	3,10	1,15	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	41	62	133	92	45
				%	11,0	16,6	35,7	24,7	12,1
10. Program öğrencilerin bireysel farklılıklarını temele alır.	2,75	1,21	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	61	108	106	58	40
				%	16,4	29,0	28,4	15,5	10,7
11. Program teknoloji kullanımını özendirilmektedir.	3,54	1,19	Katılıyorum	<i>f</i>	25	53	81	122	92
				%	6,7	14,2	21,7	32,7	24,7
12. Program, öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir.	3,23	1,07	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	24	62	140	98	49
				%	6,4	16,6	37,5	26,3	13,1
13. Bu programla öğrencilere İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir.	3,32	1,09	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	21	63	119	113	57
				%	5,6	16,9	31,9	30,3	15,3
14. Programın içeriği ve süresi tutarlıdır.	3,30	1,20	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	35	60	102	110	66
				%	9,4	16,1	27,3	29,5	17,7
15. Program, Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.	2,48	1,19	Katılmıyorum	<i>f</i>	98	97	101	54	23
				%	26,3	26,0	27,1	14,5	6,2
16. Sınıf özellikleri programı uygulamak için yeterlidir.	2,69	1,23	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	79	89	107	64	34
				%	21,2	23,9	28,7	17,2	9,1
17. Sınıf ortamı öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için elverişlidir.	2,69	1,21	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	75	93	111	60	34
				%	20,1	24,9	29,8	16,1	9,1

Tablo 4'teki verilere göre, programın bağlam boyutuyla ilgili maddelere verilen cevaplar aritmetik ortalamaları 2,48 ile 3,94 arasında değişmektedir. Bağlam değerlendirme boyutundaki maddelerin tamamının aritmetik ortalaması 3,22 olarak hesaplanmıştır ve standart sapması 0,85'tir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin değerlendirmeleri "Kısmen katılıyorum" düzeyindedir.

Programın kazanımlarıyla ilgili olan ilk 6 madde ve programın özelliğiyle ilgili olan 7-14. maddelere öğretmenler "Katılıyorum" ve "Kısmen Katılıyorum" düzeylerinde değerlendirmiştir. Ancak programın fiziki çevresiyle ilgili olan 15-17. maddeler, bu boyutta en düşük aritmetik ortalamalara sahiptir. Özellikle programın Türkiye'nin her bölgesinde ve her okulda uygulanabilir olduğuyla ilgili maddeye, öğretmenlerin "katılmadıkları", birçoğu (98 kişi hiç katılmıyorum; 97 kişi katılmıyorum şeklinde yanıt vermiş) olumsuz yanıt vermiştir ve bu boyutta en düşük ortalamaya sahip olan maddedir. Diğer iki maddeye (16 ve 17) olumsuz yanıt veren öğretmenlerin sayısı olumlu yanıt verenlerden fazla olsa da çoğunluk "Kısmen katılıyorum"

düzeyinde görüş bildirmiştir.

Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Nitel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından programın bağlam değerlendirme boyutuyla ilgili sorulara verdikleri yanıtların içerik analizinden elde edilen bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Tema: Programın Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılama Durumu

Kategoriler	Kodlar
Karşılanan İhtiyaçlar	LGS'ye yönelik
	İletişim
	Genel kültür
	Teknoloji kullanımı
Gerekçeler	İlgi çekici konular
	Günlük hayatla ilişki kurulan konular
	Sınava hazırlayan ders materyalleri
	LGS'ye hazırlayan ölçme-değerlendirme
Karşılanmayan İhtiyaçlar	Dil becerilerinin gelişimi
	LGS'ye yönelik
	Yabancılarla iletişim
	Ders kitabının yetersizliği
Ders Materyalleri	Kitaptaki aktivitelerin öğrencilere uygun olmaması
	Sınava yönelik ek materyal eksikliği
	Görsellerin yetersizliği
Gerekçeler	Fiziksel İmkanlar
	Okulun fiziksel koşulları
	Okuldaki İngilizce öğretmeni sayısının yetersizliği
Ders İçeriği	Fazlaca ayrıntılı kelimeler
	İlgi çekmeyen üniteler
Programın Özellikleri	Programın yalınlığı
	Konu tekrarının olmayışı

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın öğrenci ihtiyaçlarını kısmen karşıladığını düşünürken sadece Ö8 karşılamadığını belirtmiştir. Tablo 5'e göre, öğretmenler, ihtiyaçların karşılanması ve karşılanmaması olmak üzere iki ana görüşe sahiptir. Programın öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığını düşündükleri yönlerini öğretmenler aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Ö10: "...öğrencilerin... ilgilerini çekebilecek, hali hazırda etkileşimde oldukları gündelik yaşantılarıyla ilgili konular var. Buldukları çevreyi anlatmalarıyla ilgili ünitelerimiz var. Daha sonra aile bireylerini tanıtmakla ilgili ya da ülkelerini ya da seçtikleri herhangi bir yeri tanıtmayla ilgili, mesela internetle ilgili, teknolojiyle ilgi, bilimle ilgili ünitelerimiz var."

Ö4: "Gerçekten müfredatın amacı çocuğa belli bir sınav yapmak, o sınav için belli kalıpları öğretmek. ...evet o amaca çok güzel hitap ediyor. Sınavlar onun için hazırlanmış, ders kitabı onun için hazırlanmış."

Programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadığını düşündükleri yönlerini öğretmenler aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: "Belki biraz da maddi, fiziksel koşullardan dolayı tam olarak karşıladığını düşünmüyorum."

Ö4: "Çocukların ihtiyacı dil öğrenmek amacıyla geliyorsa konuşmak istiyor çocuk mesela. Ben bir yabancıyla bir yere gittiğimde kendimi ifade etmek istiyorum diyor. Yani bu amaca hitap etmiyor bence."

Ö9: "...ihtiyaç açısından gereksiz bulduğum şeyler var. ...mesela 3. ünitemiz var cooking ünitesi. Evet, çocuklar için belki günlük hayatta kullanabilecekleri şeyler gibi gözüküyor. Ama yemek yapmayı bilmeyen ya da mutfağa hiç girmemiş çocukların çok zorlandığı bir ünite. Onun dışında çok fazla kelime var."

Tablo 6. Tema: Programın Uygulanabilmesi İçin Okulların Altyapı Yeterliliği

Kategoriler	Kodlar
Yeterli Olunan Yönler	Akıllı tahta/ tahtaya kitabı yansıtabilme
	İnternet bağlantısı
	Ses sistemi

	Fiber altyapı Teknolojik donanım
Yetersiz Olunan Yönler	Akıllı tahta İnternet bağlantısı/ internet kablosu Grup çalışmaları için uygun ortam Fiziksel araç-gereçler Dil laboratuvarı

Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11 okulların programın uygulanması için altyapısını yeterli bulurken, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö12 ise kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, Ö1 ve Ö7 ise altyapının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler okullarının akıllı tahta ve internet açısından altyapısının yeterli olduğunu düşünürken bazı öğretmenler yine akıllı tahta ve internet açısından yetersizlikler olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda programın uygulanabilmesi için okulların altyapı yeterliliğine yönelik farklı görüşlere yer verilmiştir.

Ö7: "Benim bağlamında değil. 15. yılım bitecek. Akıllı tahta görmedim daha. Orada dinleme metni veriyor. E ben onu nereden dinleteceğim? Ben kendim oradan oraya hoparlör taşıyorum sürekli."

Ö8: "Benim okulum merkezi bir okul gayet. Bu konuda yeterli... internetimiz var. Fiber altyapısı da getirildi. Yani akıllı tahta olmayan sınıf yok. ...evden tablet götürüp internete bağlanıp sınıfta Kahoot bile oynuyoruz."

Girdi Değerlendirmeye İlişkin Nicel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin "Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi"nin girdi değerlendirme boyutundan elde edilen verilere ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Girdi Değerlendirme Boyutuna Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	\bar{x}	S	Düzye	f	1 Hiç	2 Katılmıyorum	3 Kısmen	4 Katılıyorum	5 Tamamen
					Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	
18. Öğrencilerin ön bilgi seviyeleri programı uygulamak için yeterlidir.	2,67	1,09	Kısmen Katılıyorum	f	53	121	120	53	26
				%	14,2	32,4	32,2	14,2	7,0
19. Öğrenciler İngilizce öğrenmeye oldukça motivedirler.	2,89	1,05	Kısmen Katılıyorum	f	38	86	157	62	30
				%	10,2	23,1	42,1	16,6	8,0
20. Ders kitabı öğrencileri İngilizce öğrenmeye özendirir niteliktedir.	2,4	1,17	Katılmıyorum	f	101	105	105	38	24
				%	27,1	28,2	28,2	10,2	6,4
21. Ders kitabında yer alan temalar öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılıdır.	2,84	1,15	Kısmen Katılıyorum	f	55	88	117	86	27
				%	14,7	23,6	31,4	23,1	7,2
22. Ders kitabı programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir.	2,52	1,14	Katılmıyorum	f	83	103	120	43	24
				%	22,3	27,6	32,2	11,5	6,4
23. Yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda dil bilgisi yapıları öğrencilere sezdirilerek verilmektedir.	3,25	1,11	Kısmen Katılıyorum	f	29	61	116	120	47
				%	7,8	16,4	31,1	32,2	12,6
24. Kitaplar sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir.	2,43	1,25	Katılmıyorum	f	112	88	102	39	32
				%	30,0	23,6	27,3	10,5	8,6
25. Ders kitaplarında güncel şarkı, bilmece, bulmaca gibi öğrencilerin ilgisini çekici farklı aktiviteler yer almaktadır.	2,88	1,13	Kısmen Katılıyorum	f	39	114	105	81	34
				%	10,5	30,6	28,2	21,7	9,1
26. Derste kullanılan materyaller (CD, video, flashcards) öğrencileri derse güdülemektedir.	3,45	1,24	Katılıyorum	f	31	56	91	103	92
				%	8,3	15,0	24,4	27,6	24,7
27. Derste kullanılması öngörülen (görsel ve işitsel) kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur.	2,75	1,31	Kısmen Katılıyorum	f	79	98	75	77	44
				%	21,2	26,3	20,1	20,6	11,8
28. Öğretmen olarak programı uygulamak için yeterli donanımına sahip olduğumu düşünüyorum.	4,36	0,81	Tamamen Katılıyorum	f	5	5	35	133	195
				%	1,3	1,3	9,4	35,7	52,3

29. Programa ilişkin adaptasyon sorunu çekmiyorum.	4,27	0,89	Tamamen Katılıyorum	<i>f</i>	5	11	49	121	187
				%	1,3	2,9	13,1	32,4	50,1
30. Program ve programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.	3,35	1,14	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	28	53	117	109	66
				%	7,5	14,2	31,4	29,2	17,7
31. Programla ilgili hazırlanan seminerler, öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir.	3,02	1,18	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	49	62	138	77	47
				%	13,1	16,6	37,0	20,6	12,6

Tablo 7'ye göre, programın girdi boyutuyla ilgili maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamaları 2,40 ile 4,36 arasında değişmektedir. Girdi değerlendirme boyutunda yöneltilen 14 maddenin tamamının aritmetik ortalaması 3,08 olarak hesaplanmıştır ve standart sapması 0,77'dir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin değerlendirmeleri "Kısmen katılıyorum" düzeyindedir.

Öğrenci özellikleriyle ilgili maddelere (18, 19) öğretmenler "Kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt vermiştir. Ders materyalleriyle ilgili maddelerde (20-27) ise öğretmenler, derste kullanılan materyallerin (CD, video, flashcards) öğrencileri derse motive ettiğini ifade eden maddeye "Katılıyorum" düzeyinde yanıtlamışlardır. Ancak özellikle ders kitabıyla ilgili maddelere (20, 22, 24) öğretmenlerin bildirdiği görüşler "Katılmıyorum" düzeyindedir. Ders kitabının öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik edici nitelikte olduğunu belirten madde, bu boyutta en düşük ortalamaya sahiptir. Diğer dört maddeye ise "Kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt verilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleriyle ilgili maddelere (28 ve 29. maddeler) bildirdikleri görüşler "Tamamen katılıyorum" düzeyindedir. Bu maddeler, girdi değerlendirme boyutunda, aynı zamanda ölçeğin genelinde en yüksek aritmetik ortalamalara ($X=4,36$; $X=4,27$) sahiptir. Kaynak kitap ile seminerlerin öğretmenlere rehberlik etmesine ilişkin maddelere (30 ve 31) bildirdikleri görüşler ise "Kısmen katılıyorum" düzeyindedir.

Girdi Değerlendirmeye İlişkin Nitel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından programın girdi değerlendirme boyutuyla ilgili sorulara verdikleri yanıtların içerik analizinden elde edilen bulgular Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Tema: Öğrencilerin Hazırbulunuşlukları

Kategoriler	Kodlar	Yetersiz Oldukları Alanlar
Yeterli	Programın sarmal yapısı sayesinde	
Kısmen Yeterli	Öğrenci profiline göre değişkenlik	Dil Becerileri
	İngilizce ağırlıklı sınıfta öğrenim görme durumuna göre değişkenlik	Konuşma ve sözlü ifade
	Velilerin ilgisine göre değişkenlik	Dinleme
	Öğrenme güçlüğü yaşamasına göre değişkenlik	Yazma
Yetersiz	Önceki yıldan eksik temel bilgiler	Okuma
	Öğrencilerdeki olumsuz tutum	Telaffuz
	Programın yoğunluğu yüzünden	Kelime bilgisi
		Bilişsel Özellikler/ Beceriler
		Üst bilişsel beceriler
		Öğrenmeyi öğrenme
		Temel zihinsel beceriler (anlama ve kavrama)
		Duyuşsal Özellikler
		Motivasyon
		Özgüven
		Genel ruh hali
		Sorumluluk duygusu
		Dile/ derse önem verme

Öğretmenlerin dördü (Ö3, Ö5, Ö7, Ö11) öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini yeterli bulurken, dört öğretmen (Ö6, Ö8, Ö9, Ö12) kısmen yeterli ve yine dört öğretmen (Ö1, Ö2, Ö4, Ö10) ise yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini yeterli bulan Ö7, kısmen yeterli bulan Ö8 ve yetersiz bulan Ö2'nin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö7: "Aslında yeterli çünkü... üstüne ekleye ekleye gidiyor. Yani geçen sene de bu çocuklar arkadaşlıkla ilgili sıfatları öğrenmişlerdi. ... Hani o anlamda... ön bilgileri var aslında."

Ö8: "Bu yarı yarıya değişir. Kişiye göre değişen bir şey. İlgili velilerin çocukları daha motive olmuş oluyorlar."

Ö2: "Tabii ki değil... zaten sistemin temelinde bir hata olduğu için öğrenciler alt sınıflardan hep eksik eksik geliyorlar. E alt taraftan eksik gelince bir üstünde tamamlayamıyor. Ön yargısı oluyor. Yapamıyorum, beceremiyorum diyor."

Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını "kısmen yeterli" ve "yetersiz" olduğunu düşünen öğretmenler, öğrencilerin "dil becerileri", "bilişsel özellikler/ beceriler", "duyuşsal özellikler" bakımından yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Ö9, öğrencilerin dil becerileri açısından, Ö10 bilişsel ve Ö12 duyuşsal özellikler açısından öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Ö9: "Speaking'de, kendilerini ifade etmede çok yetersizler. Dinlemede çok yetersizler. Çünkü dinlemeyi geliştirecek herhangi bir... imkân olmamış. Çünkü 3 saatlik derste dinletebildiğiniz şey sayısı çok az... Tabii ki kelime bilgisi çok eksik."

Ö10: "Öğrenciler analiz yapamıyorlar. ...kavramlar arasında ilişki kuramıyorlar. ...sentez yapamıyorlar. Yani bu üst bilişsel düzeydeki yetenekler gelişmemiş oluyor."

Ö12: "Onların öğrenme zorluğu çektiğini düşünüyorum. Birinci motivasyon eksikliği, ikinci sorumluluk duygusu gelişmemiş, üçüncü önemsemiyor. Dili önemsemiyor. Dersi önemsemiyor. Genel temel becerileri eksik, temel ...anlama, idrak etme, yazma bunlar eksik."

Tablo 9. Tema: Ders Kitaplarına Yönelik Düşünceler

Kategoriler	Kodlar
Olumlu Düşünenlerin Gerekçeleri	Güncel konu seçimleri Yaş gruplarına uygun içerikler Sınava hazırlaması Programla uyumu Kaliteli dinleme metinleri
Olumsuz Düşünenlerin Gerekçeleri	Aşırı genel kültür/ ayrıntılı bilgi sunması Düşük kaliteli aktiviteler İçerik eksiklikleri Ürün kısmının eksikliği Otantik olmayan okuma metinleri Zayıf görsel öğeler Uzun okuma parçaları Basit dinleme etkinlikleri Yazım ve imla hataları Dil bilgisi hataları Yanlış kalıp kullanımı

Ö4 ve Ö6 kodlu katılımcılar, ders kitaplarının programın kazanımlarına ulaştırdığını söylerken, Ö1, Ö3, Ö8 ve Ö12 kısmen ulaştırdığını düşünmektedir. Öğretmenlerin diğer yarısı ise ders kitaplarının kazanımlara ulaştırmadığını ifade etmiştir. Programın kazanımlarına ulaşmada ders kitaplarının etkisi üzerine farklı görüşlerin bulunduğu görülmektedir ve bunların bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

Ö1: "Tam değil. Dediğim gibi içerisindeki metinler, dinleme metinleri falan çok hoşuma gitmişti bu sene. Ama tam yeterli mi dersiniz, değil."

Ö4: "Evet sınava yönelik hazırlamak için yeterli."

Ö5: "Değil. Kesinlikle değil. Kitaplar çok eksik. Muhteşem kuşe kâğıtta değiller. Ama içerik olarak da eksikler. ...product kısmı mesela kitaplarda yok. Yani bol bol dinleme var; speaking var. Otantik olmayan reading kısımları var. ...görsellikleri çok zayıf kitapların."

Ö10: "Milli Eğitim'den gönderilen kitaplar yetersiz... Pek çok spelling hatası görüyoruz. Grammar mistake görüyoruz. Aslında yanlış kullanılan phraseler de görüyoruz."

Süreç Değerlendirmeye İlişkin Nicel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin "Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi"nin süreç değerlendirme boyutundan elde edilen verilere ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	\bar{x}	S	Düzye	f	Düzye				
					1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kısmen Katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Tamamen Katılıyorum
32. Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır.	3,22	1,02	Kısmen Katılıyorum	f	19	60	158	89	47
				%	5,1	16,1	42,4	23,9	12,6
33. Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar.	3,24	1,04	Kısmen Katılıyorum	f	23	55	146	106	43
				%	6,2	14,7	39,1	28,4	11,5
34. Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecek etkinliklere yer verir.	3,20	1,05	Kısmen Katılıyorum	f	27	55	146	103	42
				%	7,2	14,7	39,1	27,6	11,3
35. Süreçte iş birliğine dayalı aktiviteler (eşli-grupla çalışma) sıklıkla kullanılmaktadır.	3,39	1,05	Kısmen Katılıyorum	f	13	70	101	136	53
				%	3,5	18,8	27,1	36,5	14,2
36. Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.	3,17	1,08	Kısmen Katılıyorum	f	25	70	139	93	46
				%	6,7	18,8	37,3	24,9	12,3
37. Öğrenci sayısı programın uygulanması için bir engel teşkil etmemektedir.	2,42	1,34	Katılmıyorum	f	125	88	74	47	39
				%	33,5	23,6	19,8	12,6	10,5
38. Uygulama süreci programın amaçlarına paralel bir şekilde gerçekleşmektedir.	3,34	1,05	Kısmen Katılıyorum	f	21	50	134	117	51
				%	5,6	13,4	35,9	31,4	13,7
39. Öğrencilerin yeterli çoğunluğu derslere aktif olarak katılmaktadırlar.	2,69	1,17	Kısmen Katılıyorum	f	68	99	113	64	29
				%	18,2	26,5	30,3	17,2	7,8
40. Uygulama sürecinde disiplin sorunlarıyla karşılaşmaktadır.	2,93	1,21	Kısmen Katılıyorum	f	49	91	117	67	49
				%	13,1	24,4	31,4	18,0	13,1
41. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim yüksek düzeydedir.	3,49	1,00	Katılıyorum	f	13	42	127	129	62
				%	3,5	11,3	34,0	34,6	16,6
42. Süreçte öğretmen merkezli bir öğretim verilmektedir.	3,15	1,04	Kısmen Katılıyorum	f	23	68	152	89	41
				%	6,2	18,2	40,8	23,9	11,0
43. Öğrenciler derslerde iletişim becerilerine (konuşma ve dinlemeye) yeterince güdülenmektedir.	2,90	1,07	Kısmen Katılıyorum	f	39	89	140	77	28
				%	10,5	23,9	37,5	20,6	7,5
44. Öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.	2,87	1,10	Kısmen Katılıyorum	f	44	90	141	65	33
				%	11,8	24,1	37,8	17,4	8,8

Tablo 10'a göre, programın süreç boyutuyla ilgili maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamaları 2,42 ile 3,49 arasında değişmektedir. Süreç değerlendirme boyutunda yöneltilen 13 maddenin tümü için aritmetik ortalama 3,08, standart sapma ise 0,73 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin değerlendirmeleri "Kısmen katılıyorum" düzeyindedir.

Süreç değerlendirme boyutunda, öğretmenlerin etkinliklerle ilgili maddelere (ilk 3 madde) "Kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiği görülmektedir. Sürecin işleyişi ile ilgili maddelerde (35, 36, 38, 39, 41, 42, 43), öğretmenlerin görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmen-öğrenci iletişimin ve etkileşiminin yüksek düzeyde olduğunu ifade eden maddeyi öğretmenler "Katılıyorum" düzeyinde yanıtlamışlardır ve bu madde, süreç değerlendirme boyutunda en yüksek ortalamaya sahiptir. Diğer altı maddeye ise "Kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt verilmiştir. Bu boyutta, 3 madde (37, 40, 44) süreçte yaşanan problemlerle ilgilidir. Sınıftaki öğrenci sayısının programın uygulanmasında engel oluşturmadığını ifade eden maddeye öğretmenlerin bildirdiği görüşler "Katılmıyorum" düzeyindedir ve bu madde, bu boyutta en düşük ortalamaya sahiptir. Diğer iki maddeye de "Kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt verilmiştir.

Süreç Değerlendirmeye İlişkin Nitel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından programın süreç değerlendirme boyutuyla ilgili sorulara verdikleri yanıtların içerik analizinden elde edilen bulgular Tablo 11 ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. Tema: Önerilen Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Kazanımları Gerçekleştirmeye Uygunluğu

Kategoriler	Kodlar
Uygun	Tematik yaklaşımın benimsenmesi Bağlamda sunulması Keyifli grup çalışmaları
Kısmen Uygun	Programda belirtilenler uygun ancak uygulanabilir değil
Uygun Değil	Çeşitlilik eksikliği İlgi çekmemesi Uygulanabilir olmaması Demode

Öğretmenlerden beşi (Ö1, Ö3, Ö6, Ö11, Ö12), önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin kazanımları gerçekleştirmeye uygun bulurken üçü (Ö7, Ö9, Ö10) kısmen uygun olduğunu, dördü (Ö2, Ö4, Ö5, Ö8) ise uygun olmadığını söylemişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili farklı öğretmen görüşleri sunulmuştur.

Ö2: "İşte dediğim gibi çok farklı bir yöntem, farklı bir teknik yok. Yani hep bilinen ...böyle basit şeyler var. Uygun değil, yetersiz. Çeşitlilik yok."

Ö6: "Pair work var bildiğim kadarıyla ...grup çalışmasını çok seviyor çocuklar, yani istedikleri kişiyle konuşmaları... yöntem, strateji açısından bakıldığında bunlara yönlendiriyor olması iyi bir şey."

Ö9: "...uygularken bazılarını atlamak zorunda kalabiliyoruz sırf programa yetişmek ya da kitabı bitirmek konusunda. O yüzden evet yeterli ama uygulanabilirliği çok yok diyebiliriz."

Tablo 12. Tema: Öğretmenlerin Programı Uygularken Karşılaştıkları Problemler

Kategoriler	Kodlar
Öğrenciyle İlgili	Motivasyon eksikliği Ön bilgilerdeki eksiklikler Ön yargılı tutumlar Utangaçlık Derste sorun çıkaran öğrenciler Olumsuz etkileşimlerin (dalga geçme, motivasyonu düşürme) yaşanması Kitapların getirilmemesi Öğrenciler arasındaki seviye farkları Kültürel farklılıklar
Fiziki/Teknolojik Altyapı Yetersizliği	Kalabalık sınıflar İnternet erişiminin olmaması Dinleme için altyapının eksikliği Akıllı tahtanın olmaması Akıllı tahta uyumlu kitapların eksikliği Materyal eksikliği
Sistem ve Programla İlgili	Öğrencilerin ilgisine/seviyesine uymayan konular Zaman yetersizliği Günlük hayatla bağdaşmayan içerikler Merkezi sınavın olumsuz etkisi Sınıf dışında İngilizce öğrenme imkanlarının kısıtlılığı
Diğer Paydaşlarla İlgili	Veli ilgisizliği ve eğitim algısı Okul yönetiminin öğretmene sağladığı destek Meslektaş dayanışmasının olmaması

Tablo 12'ye göre, programı uygularken öğretmenlerin karşılaştıkları problemler dört ana kategori altında toplanmıştır: "öğrenciyle ilgili", "fiziki/teknolojik altyapı yetersizliği", "sistem ve programla ilgili", "diğer paydaşlarla ilgili". Öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları problemlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö6: "Çocuk sınıftan çıktıktan sonra programın ...getireceği kazanımları devam ettirecek bir ortama sahip değil. ...Çocuğu dışarıda destekleyemiyoruz. 35 kişiden aşağı sınıfımız yok. 35-40 kişide çocuklara söz hakkının düşmesi vesaire hâlâ bir sorun olarak devam ediyor."

Ö10: "Yani işte öğrencinin hazırbulunuşluğu, ailenin eğitime bakış açısı, okul yöneticisinin öğretmene verdiği destek, tabii ki de meslektaş dayanışması yani bütün bunların hepsi aslında bu soru başlığında söylenebilecek şeyler."

Ö12: "Bu programı çocuğun algılayabilmesi için gerçekten temelini iyi olması lazım. İyi bir temeli olan öğrenci bu programı yapar ama temeli zayıf bir öğrenci çok zorlanır."

Ürün Değerlendirmeye İlişkin Nicel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin “Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi”nin ürün değerlendirme boyutundan elde edilen verilere ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Ürün Değerlendirme Boyutuna Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	\bar{x}	S	Düzye	f	Katılıyorum				
					1 Hiç	2 Katılmıyorum	3 Kısmen	4 Katılıyorum	5 Tamamen
45. Dönem sonunda öğrencilerin seviyesi amaçlanan düzeye ulaşmaktadır.	2,95	1,02	Kısmen Katılıyorum	f	32	84	151	82	24
				%	8,6	22,5	40,5	22,0	6,4
46. Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir.	3,16	1,07	Kısmen Katılıyorum	f	26	70	136	100	41
				%	7,0	18,8	36,5	26,8	11,0
47. Değerlendirme yapılırken, öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimleri ve çabaları dikkate alınmaktadır.	3,81	0,99	Katılıyorum	f	10	27	83	156	97
				%	2,7	7,2	22,3	41,8	26,0
48. Sonuç değerlendirmeye dayalı bir değerlendirme sistemi uygulanmaktadır.	3,57	1,05	Katılıyorum	f	15	39	110	133	76
				%	4,0	10,5	29,5	35,7	20,4
49. Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (anlama, yaratma, analiz) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır.	3,04	1,08	Kısmen Katılıyorum	f	31	85	130	92	35
				%	8,3	22,8	34,9	24,7	9,4
50. Dönem içerisinde yapılan sınavlar 4 temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir.	2,35	1,26	Katılmıyorum	f	121	101	80	39	32
				%	32,4	27,1	21,4	10,5	8,6
51. Dönem içi yapılan toplam sınavların (yıl sonu sınavları, LGS, kısa sınavlar) sayısı öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir.	2,63	1,22	Kısmen Katılıyorum	f	84	91	104	64	30
				%	22,5	24,4	27,9	17,2	8,0
52. Sınavlar amaçlanan kazanımların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ölçmekte başarılıdır.	2,87	1,14	Kısmen Katılıyorum	f	51	86	127	77	32
				%	13,7	23,1	34,0	20,6	8,6
53. Alternatif değerlendirme araçları (portfolyo, proje-performans ödevleri) değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır.	3,32	1,15	Kısmen Katılıyorum	f	26	66	104	114	63
				%	7,0	17,7	27,9	30,6	16,9
54. Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır.	3,35	1,12	Kısmen Katılıyorum	f	20	66	115	107	65
				%	5,4	17,7	30,8	28,7	17,4
55. Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmamaktadır.	3,32	1,13	Kısmen Katılıyorum	f	20	70	118	98	67
				%	5,4	18,8	31,6	26,3	18,0
56. Program sonunda öğrenciler basit cümlelerle hedef dili kullanarak kendilerini ifade etme becerilerine ilişkin gelişim göstermektedirler.	3,38	0,96	Kısmen Katılıyorum	f	13	47	139	132	42
				%	3,5	12,6	37,3	35,4	11,3
57. Program sonunda öğrenciler İngilizce konuşma-dinleme (iletişim) becerilerine ilişkin gelişim göstermektedir.	3,17	1,00	Kısmen Katılıyorum	f	18	71	150	97	37
				%	4,8	19,0	40,2	26,0	9,9
58. Program sonunda öğrenciler İngilizce dil bilgisine ilişkin gelişim göstermektedir.	3,42	0,94	Katılıyorum	f	11	42	144	129	47
				%	2,9	11,3	38,6	34,6	12,6

Tablo 13’e göre, programın ürün boyutuyla ilgili maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamaları 2,35 ile 3,81 arasında değişmektedir. Ürün değerlendirme boyutunda yer alan 14 madde için aritmetik ortalama 3,17 ve standart sapması 0,71 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin değerlendirmeleri “Kısmen katılıyorum” düzeyindedir.

Ürün değerlendirme boyutundaki 46, 47, 48 ve 54. maddeler değerlendirme süreciyle ilgilidir. Öğretmenler, değerlendirme yaparken öğrencilerin süreçteki gelişim ve çabalarını dikkate aldıkları ve sonuç değerlendirmeye dayalı bir sistemi uyguladıkları maddelere “Katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeler, ürün değerlendirme boyutunda en yüksek aritmetik ortalamalara sahiptir. Diğer iki maddeye ise “Kısmen katılıyorum” düzeyinde yanıt verilmiştir. Değerlendirme araçlarıyla ilgili maddelerde (49, 50, 51, 52,

53, 55), öğretmenlerin görüşleri çeşitlidir. Dönem içindeki sınavlarda öğrencilerin dört dil becerisinin eşit şekilde ölçüldüğünü ifade eden maddeye öğretmenlerin görüşleri “Katılmıyorum” düzeyindedir ve bu madde ürün değerlendirme boyutunda en düşük ortalamaya sahiptir. Diğer beş maddeye ise “Kısmen katılıyorum” düzeyinde yanıt verilmiştir. Son olarak, 45, 56, 57 ve 58. maddeler beceri kazanımıyla ilgilidir ve öğrencilerin İngilizce dil bilgisi açısından program sonunda gelişim gösterdiklerini belirten maddeye yönelik bildirilen görüşler “Katılıyorum” düzeyindedir. Diğer üç maddeye ise “Kısmen katılıyorum” düzeyinde yanıt verilmiştir.

Ürün Değerlendirmeye İlişkin Nitel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından programın ürün değerlendirme boyutuyla ilgili sorulara verdikleri yanıtların içerik analizinden elde edilen bulgular Tablo 14 ve Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 14. Tema: Kullanılan Sınavların Öğrencilerin Başarısını Ölçme Durumu

Kategoriler	Kodlar
Yeterli	Dört beceriye yönelik değerlendirme Çeşitli ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerin kullanımı
Kısmen Yeterli	Konuşma ve yazma becerilerini yeterince ölçememe Soruların basit düzeyde olması Çoğunlukla çoktan seçmeli sorulara ağırlık verilmesi Yalnızca kelime, dil bilgisi ve okuma becerilerini ölçme
Yeterli Değil	Çoğunlukla çoktan seçmeli soruların kullanılması Sınavların geçerlik ve güvenilirliklerinin hesaplanmaması

Öğretmenlerin yarısı, kullanılan sınavların başarıyı kısmen ölçtüğünü düşünürken Ö1, Ö10 ve Ö12 kodlu öğretmenler yeterli olduğunu düşünmekte, Ö5, Ö7 ve Ö8 ise yeterli olmadığını düşünmektedir. Bu konuda farklı görüşlere sahip öğretmenlerin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Yeterlidir. En azından anlattığımız her şeyi soruyoruz. Hem konuşma hem yazma hem dinleme olarak hepsini yaptığımız için bence yeterlidir.”

Ö9: “...ben kendi ölçme-değerlendirme tarzımı seviyorum. Ama ...40 dakikalık sınav olduğu için writing’i soramıyorum. Speaking’i de böyle bir uygulama sadece sıftaki etkinliklerden değerlendirebiliyorum. ...Bir tek speaking ve writing hariç evet diyebiliriz bu soruya.”

Ö7: “Değil tabii ki de. Yani bu konuda ayrı bir departman olması gerekiyor. ...o geçerlik güvenirlikle ilgili o testlerle ilgili hiçbir şey bilmiyordum. Hâlâ da bilmiyorum. ...Gerçekten geçerliliği güvenilirliği olan gerçekten o kazanımları edinip edinmediğini ölçen bir sınav hazırlanması gerekiyor. Bizimkiler öyle değil yani.”

Tablo 15. Tema: Öğrencilerin Programda Belirlenen Kazanımlara Ulaşamama Nedenleri

Kategori	Kodlar
Öğrenci Kaynaklı Etkenler	Yetersiz hazırbulunuşluk Ders çalışma alışkanlığının olmaması Motivasyon eksikliği İngilizceye karşı negatif tutum Dersle ilgilenmemesi/önemsememesi Öğrenmede zorluk yaşama Hafıza zayıflığı İkinci dil yeteneğinin olmaması Türkçedeki eksiklikler Sorumluluk duygusunun gelişmemiş olması Sınav odaklılık
Program ve Sistem Boyutundaki Etkenler	Ders sayısının azlığı Merkeziyetçi program yaklaşımı Zekâ türlerine göre derslerin planlanamaması İletişimsel etkinliklerin azlığı Grup çalışmalarının olmayışı İçeriğin ilgi çekmemesi
Çevresel Faktörler/ Fiziki Koşullar	Salgın döneminin etkisi Öğrencilere ayıracak ekstra zaman ve imkân eksikliği

	Çevresel öğrenmenin (periphara learning) azlığı İlgi çekici ortamın yaratılamaması Sınıfın kalabalıklığı
Öğretmen/ Veli Kaynaklı Etkenler	Öğretmenin ilgisizliği Aile desteğinin eksikliği

Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara yıl sonunda kısmen ulaştığını belirtmektedir. İki öğretmen (Ö1, Ö10) öğrencilerin bu kazanımlara ulaştığını belirtirken, bir öğretmen (Ö7) ise ulaşamadığını düşünmektedir. Kazanımlara ulaşamayan veya kısmen ulaşan öğrencilerin kazanımlara ulaşamama nedenleri yukarıdaki dört kategoride toplanmıştır. Bazı öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri ise aşağıda sunulmuştur:

Ö4: "Aktivitelelerin belki anlamsız gelmesi, sınıfın kalabalık olması, ders çalışmaması, yeterince o attractive ortamı sağlamaması. Bir de çevresel öğrenme periphara learning de çok az. Communication az. Grup falan olmadığı için arkadaştan da çok öğrenemiyor."

Ö7: "Ders sayısının azlığı, çocukların odağı sınav. Çocuk yabancı dil öğrenmek istemiyor ki. Onun derdi onları da doğru yapayım puanım artsın. ...Motivasyon eksikliği var."

Ö12: "İngilizce dersini önemsemiyor. ...Çocuk dil öğrenmede zorlanıyor. Çocuğun hafızası zayıftır. ...ya da ikinci bir dile yeteneği yoktur. Türkçede genel anlamda sıkıntısı vardır. ...artı sorumluluk duygusu gelişmemiş. ...sınavı çalışmadan gelen öğrenci ya da dersi derste dinlemeyen, ödev yapmayan... Defter tutmuyor. Kitabını getirmiyor."

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Programdaki kazanımların açık ve ölçülebilir olduğunu belirten maddeler, bağlam değerlendirme boyutunda en yüksek ortalamaya sahiptir. Daha önceki araştırmalar (Ercan, 2019; Körhasanoğulları, 2020) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Fakat öğretmenlerin çoğu programın dil becerilerini eşit ve dengeli bir şekilde geliştirmediğini düşünmektedir. Anket maddelerinden biri, programın temel dil becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlandığını belirtmektedir ve öğretmenler bu maddeye "katılıyorum" düzeyinde yanıt vermişlerdir. Ancak görüşmelerde bazı öğretmenler programın bu beceriler açısından ihtiyacı yeterince karşılamadığını ifade etmiştir. Ayrıca, programın öğrencilerin ihtiyaçlarına kısmen yanıt verdiği ancak bazı alanlarda yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Program özelliklerine dair nicel veriler incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin genellikle "katılıyorum" ve "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Programın dil öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olduğunu belirten maddeye ilişkin öğretmen görüşleri "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Benzer şekilde, araştırmanın nitel kısmına katılan öğretmenlerin çoğuna göre, programın öğrenci ihtiyaçlarını kısmen karşılamaktadır. Bazı öğretmenler öğrencilerin LGS'ye yönelik ihtiyaçlarını programın karşıladığını belirtirken, bazıları ise bunun tam tersini ileri sürmüştür. Başka bir çalışmada (Başaran ve diğerleri, 2020), öğretmen görüşlerine dayanarak programın öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için yetersiz olduğu fakat öğrencileri sınava hazırlama açısından yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu program oluşturulurken 2017 yılında birincil ağız olarak öğrenci paydaşına başvurulmaması, programın öğrencilerin ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamadığı düşüncesini güçlendirmektedir. Bu sebeple, araştırmada öğrenci ihtiyaçlarının kısmen karşılandığı sonucuna ulaşılmaması şaşırtıcı değildir. Programın içeriği ve süresiyle ilgili öğretmen görüşleri genellikle "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Önceki araştırmalar, haftalık İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğunu göstermiştir (Arı, 2014; Seçkin, 2011; Yıldırım & Tanrıseven, 2015). Ancak bu araştırma, öğretmenlerin ders süresiyle ilgili görüşlerinin önceki araştırmalarla karşılaştırıldığında daha olumlu olduğunu göstermektedir. İlköğretim düzeyinde uzun zamandır İngilizce ders saatlerinde büyük değişiklikler yapılmadığı göz önüne alındığında, programın içeriğinin hafifletilmiş olabileceği düşünülebilir.

Bağlam değerlendirme boyutunda, programın fiziki çevresi alt boyutu en düşük ortalamaya sahiptir. Dinçer (2013) bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, fiziksel çevreden dolayı her okulda programın aynı şekilde uygulanamayacağı sonucuna ulaşmıştır. Nicel bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu, programın Türkiye genelinde uygulanabilir olduğunu düşünmemektedir. Ancak nitel verilere dayanarak öğretmenlerin çoğunun kendi çalıştıkları okulların programın uygulanabilirliği bakımından yeterli veya kısmen yeterli altyapısı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak bu çelişki, araştırmanın İstanbul'da yapılmış olması ve buradaki okulların diğer bölgelere kıyasla daha iyi imkânlarla sahip olması göz önünde

bulundurulduğunda anlaşılabilir. Öğrencilerin motivasyonu ve başarısı üzerinde fiziksel çevrenin etkili olduğunu pek çok araştırma (Kweon ve diğerleri, 2017; Lei, 2010; Shi ve diğerleri, 2021) ortaya koymuştur. Bu sebeple, programın fiziki çevresinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Alkan ve Arslan (2014) ile Bulut ve Atabey (2016) çalışmaları, programın tam olarak uygulanabilmesi için fiziki çevrenin iyileştirilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Girdi değerlendirmesinin öğrenci özellikleri alt boyutunda, bilişsel ve duyuşsal özelliklerle ilgili maddelere genellikle “kısmen katılıyorum” yanıtlarının verildiği belirlenmiştir. Nitel bulgular, öğrenci hazırbulunuşluklarının “dil becerileri”, “bilişsel özellikler/beceriler” ve “duyuşsal özellikler” açısından yetersiz olduğunu göstermektedir. 2018 programını inceleyen Körhasanoğulları’nın (2020) ile Başaran ve diğerlerinin (2020) çalışmalarında ise İngilizce öğretmenleri genellikle öğrenci hazırbulunuşluklarını yetersiz bulmaktadır. Ders materyalleri alt boyutunda, öğretmenlerin ders kitabının yeterliliğine ilişkin yanıtları “katılmıyorum” ve “kısmen katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Bu alandaki maddelerin aritmetik ortalaması bu boyuttaki diğer maddelere göre daha düşük çıkmıştır. Nicel sonuçlara benzer şekilde, öğretmenlerin çoğunluğu ders kitaplarının programın amaçlarına ulaşmada yetersiz olduğunu düşünmektedir. Eleştiriler arasında ayrıntılı bilgi içermesi, aktivitelerin yetersizliği, okuma metnindeki eksiklikler, görsellerin yetersizliği ve yazım-ımla hataları bulunmaktadır. Bu sonuçlar, MEB’de ders kitaplarını hazırlayan komisyonlardaki uzmanlar için ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiğine dair önemli geri bildirimler sağlamaktadır. Önceki çalışmalar (Dinçer, 2013; Başaran ve diğerleri, 2020; Yıldırım & Tanrıseven, 2015) da benzer olumsuzlukları işaret etmiştir. Ayrıca, materyallerin öğrencileri derse motive ettiği görüşünü yansıtan maddeye öğretmenlerin katıldıkları tespit edilmiştir. Bu durumda, derste kullanılması öngörülen kaynak ve materyallerin okullarda bulunduğunu belirten maddeye öğretmenler kısmen katılsa da mevcudiyeti ve kullanılması halinde daha etkili sonuçlar doğurabileceğine inandıkları söylenebilir. Öğretmen yeterliliği alt boyutunda yapılan değerlendirmede, öğretmenlerin kendi mesleki yeterlilikleri konusunda genellikle olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri maddeler, tüm anket maddeleri arasında en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, programı uygulama konusunda öğretmenlerin güçlü olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Benzer olarak, Yıldırım ve Tanrıseven’in (2015) çalışmasına göre, öğretmenler programı başarıyla uygulayabilecek yetkinliklere sahip olduklarını düşünmektedirler. Ancak, Tekin-Özel’in (2011) araştırmasında bazı öğretmenlerin programdaki yaklaşım ve kuramları uygulamada yeterli olmadıklarını hissettiklerine dair bulgular elde edilmiştir. Bu farklılık, zamanla öğretmenlerin yeterlilik algularının gelişmiş olabileceğine işaret etmektedir.

Süreç değerlendirmenin programdaki etkinliklerle ilgili alt boyutunda, öğretmenler genellikle “kısmen katıldıklarını” belirtmişlerdir. Benzer olarak, sürecin işleyişi alt boyutunda bulunan ve öğrencilerin aktif katılımını ifade eden anket maddesine yönelik görüşler de “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur. İngilizce öğretim programlarında önerilen etkinliklere yönelik farklı araştırma sonuçları elde edilmiştir. Bazı araştırmalar programdaki etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını sağladığını belirtirken (Cihan & Gürten, 2013; Güneş, 2009; Osmani, 2020), diğer araştırmalarda öğrencilerin etkinliklere katılmadığı (Arı, 2014) ya da etkinliklerin etkisiz ve sıkıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Kandemir, 2016; Yastıbaş & Erdal, 2020). Sürecin işleyişi alt boyutunda, öğretmenler genellikle “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Fakat öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşiminin yüksek olduğunu ifade eden bir maddeye yönelik görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir ve süreç değerlendirme boyutunda en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu sonuç, yüksek öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin kendine güvenini artırarak risk alma ve iletişim becerilerini geliştirme olasılığını artırabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğrenci merkezli yöntem ve teknikler ile iş birliğine dayalı öğrenmeyi destekleyen aktivitelerin kullanıldığına “kısmen katıldıkları” belirlenmiştir. Görüşmelerde, önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin kazanımları gerçekleştirmek için uygun olduğunu belirten öğretmenler tematik yaklaşıma, bağlam sunumuna ve eğlenceli grup çalışmalarına vurgu yapmışlardır. Kısmen uygun olduğunu düşünenler ise programdaki önerilerin teorik olarak uygun olmasına rağmen uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise önerilenlerin çeşitlilik olmadığından, ilgi çekici ve uygulanabilir olmadığından ve demode

olduklarından dolayı uygun olmadığını belirtmişlerdir. Arı (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin konuşma isteksizliği, geleneksel yönetime alışkanlık ve ders kitabındaki içerik zorluklarının öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımında karşılaşılan problemler olduğu ortaya konmuştur.

Süreç değerlendirme boyutunun alt boyutu olan “süreçte yaşanan problemler” başlığı altındaki iki maddeye öğretmenler “kısmen katılıyorum” yanıtı vermişlerdir. Ancak öğrenci sayısının programın uygulanmasında bir engel oluşturmadığına dair maddeye öğretmenler “katılmadıkları” sonucuna ulaşılmıştır ve bu madde süreç değerlendirme boyutunda en düşük ortalamaya sahiptir. Bu bulgular, öğretmenlerin zaman zaman programı uygularken bazı zorluklarla karşılaştıkları ve öğrenci sayısının bu zorluklardan biri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nicel verilerle paralel şekilde, görüşmelerde öğretmenler sınıfların kalabalıklığından şikâyet etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin motivasyon eksikliği, veli ilgisizliği ve eğitim algısı gibi konularda sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin süreçte yaşadıkları sorunlar, “öğrenciyle ilgili”, “fiziki/teknolojik altyapı yetersizliği”, “sistem ve programla ilgili”, “diğer paydaşlarla ilgili”, “materyal yetersizliğiyle” ilgilidir. Literatürde de ders saati ve kaynakların yetersizliği (Başaran ve diğerleri, 2020), öğrencilerin isteksizliği, hazırbulunuşluklarındaki eksiklikler (Körhasanoğulları, 2020), program uygulanırken araç-gereç ve materyal eksikliğinin engel oluşturduğu (Kurt, 2017; Küçüktepe ve diğerleri, 2014) sonucuna varılmıştır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise Endonezya’daki bir üniversitede yürütülen hazırlık programını CIPP modeline dayalı olarak değerlendiren Manan ve diğerleri (2020), öğrencilerin motivasyonlarındaki eksikliği ve öğrenme materyallerinin yetersizliğini süreçte karşılaşılan iki ana sorun olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Ürün değerlendirmenin değerlendirme süreci alt boyutu için öğretmenlerin genellikle “katılıyorum” ve “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin gelişimi ve çabalarının dikkate alındığına ilişkin madde en yüksek ortalamaya sahiptir. Sonuç değerlendirmeye dayanan bir sistem olduğunu ifade eden maddeye öğretmenler “katılıyorum” derken, öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında değerlendirme yapıldığını belirten, süreç değerlendirmeye ilgili maddeye öğretmenlerin “kısmen katıldıkları” tespit edilmiştir. Mevcut programda süreç ve sonuç odaklı değerlendirme tekniklerine yer verilmesiyle bulgular örtüşmektedir. Dinçer’in (2013) çalışmasında, çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılarak süreç ve sonuç değerlendirmesinin yapıldığı tespit edilmiştir.

Değerlendirme araçlarıyla ilgili olarak, öğretmenler çoğunlukla “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Program, dört dil becerisine yönelik sınav tekniklerini önermektedir ve öğretmenlere sınav hazırlığı için öneriler sunmaktadır (MEB, 2018). Ancak dönem içindeki sınavların dört dil becerisini eşit şekilde ölçtüğünü belirten maddeye “katılmamışlardır” ve bu madde ürün değerlendirme boyutunda en düşük ortalamaya sahiptir. Bu sonucun sebebi, ders kitabındaki etkinliklerin ve hazırlanan sınavların dört beceriyi eşit şekilde ölçmeye yönelik hazırlanmaması olabilir. Büyükduman’ın (2005) araştırmasına göre, öğretmenler, programdaki dört dil becerisini ayrı ayrı değerlendirebileceğini, ancak bu becerilerin tümünü birlikte değerlendirmenin mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sınavların amaçlanan kazanımları yeterince ölçemediği konusuna “kısmen” katılmaktadırlar. Görüşmelerde yazma ve konuşma becerilerini ölçme konusunda sınavların yetersiz olduklarını ifade etmektedirler. Aksoy’un (2020) çalışması, öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini daha yararlı bulduklarını gösterirken mevcut değerlendirme yöntemlerinin genellikle çoktan seçmeli testlere dayandığını ortaya koymaktadır. Ülkemizdeki merkezi sınavların çoktan seçmeli test formatında olmasının öğretim sürecinde gerçekleştirilen ölçme-değerlendirmeyi de etkilediği görülmektedir.

Öğretmenler, ürün değerlendirme boyutunun beceri kazanımı alt boyutunda öğrencilerin İngilizce dil bilgisinde gelişim gösterdiğine ilişkin maddeye katılmışlardır. Ancak diğer maddelere kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin belirlenen kazanımlara yıl sonunda kısmen ulaştığını düşünmektedir. Programın, İngilizceyi iletişim aracı olarak kullanmayı amaçladığı ve bu çalışmanın sonuçları dikkate alındığında, programın hedefleriyle kısmen örtüştüğü görülmektedir. Dinçer (2013) çalışmasında, öğrencilerin dil bilgisine ilişkin becerilerinin iletişim becerileriyle kıyaslandığında yıl sonunda daha fazla gelişim gösterdiğini belirlemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, British Council ve TEPAV’ın (2014) tarafından hazırlanan raporda, yabancı dil öğretiminde Türkiye’deki devlet okullarında

karşılaşılan zorluklardan birinin hâlâ dil bilgisi odaklı öğretime devam edilmesi veya buna ağırlık verilmesi olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Ayrıca, öğrencilerin kazanımlara ulaşamama nedenlerinin genellikle öğrenci kaynaklı etkenlerden, program ve sistem boyutundaki etkenlerden, çevresel faktörlerden ve öğretmen/veli kaynaklı etkenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu durum, özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersizliği, ders çalışma alışkanlığı eksikliği ve motivasyon eksikliği gibi faktörlerle ilişkilendirilmiştir.

Programın dört boyutu bütünsel bir şekilde incelendiğinde, bağlam ve girdi boyutlarında belirtilen ders kitapları, sınıf mevcutları ve fiziki ortam gibi eksiklikler, süreç ve ürün boyutlarını etkilemektedir. Bu eksikliklerin yanı sıra, teori ve pratik uyumsuzluğu ile yıl sonundaki LGS sınavının programın süreç ve ürün boyutlarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Ancak, programa ilişkin güçlü yönler de mevcuttur. Bağlam değerlendirme kapsamında, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Girdi değerlendirme kapsamında öğretmenler kendilerini programın uygulanması için yeterli görmekte ve süreç değerlendirmede öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ürün değerlendirmede ise öğretmenler, öğrencilerin dil bilgisi açısından yıl sonunda gelişme gösterdiğini belirtmişlerdir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, il/ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri, eğitim teknologları, ders kitabı yazarları vb. paydaşlar için ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur:

- Programın Türkiye'nin her bölgesinde daha etkili şekilde uygulanabilmesi için programda yer verilen etkinliklerin tamamının gerçekleştirilebileceği fiziki altyapı ve donanımına sahip olunmalıdır.
- İngilizce programının etkili şekilde uygulanması ve öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi için sınıf mevcutları azaltılmalıdır. Böylece öğretmenler, öğrencileriyle birebir etkileşime kurarak daha etkili öğrenme-öğretme faaliyetleri gerçekleştirebilirler.
- Eğitimdeki dijital alt yapı, Eğitim Bilişim Ağı gibi platformlar iyileştirilerek bu ortamlardan daha fazla ve çeşitli materyaller paylaşılmalı ve eksikler giderilmelidir.
- 2018 İDÖP'ünde (İlkokul ve Ortaokul) yer alan diğer sınıf düzeylerine ait programlar değerlendirilerek karşılaştırmalar yapılabilir.
- Ayrıca Türkiye'nin diğer illerinde,
- Veli, okul yöneticisi, öğrenci vb. paydaşların görüşlerinin alındığı,
- Gözlem tekniği veya ölçekler kullanılarak yürütülen,
- Farklı değerlendirme modellerinin kullanıldığı başka araştırmalar yapılabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığındaki birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Etik Kurul Kararı: Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 2100042593 numarasıyla onaylanmıştır.

Çatışma beyanı: Yazarlar bu makale için herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir.

Destek ve teşekkür: Araştırmamıza katılan tüm İngilizce öğretmenlerine teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Acar, A. (2019). Türkiye'deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: 7. sınıf izlencelerinin analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 299-325.
- Akpur, U., Alcı, B., & Karataş, H. (2016). Evaluation of the curriculum of English preparatory classes at Yıldız Technical University using CIPP model. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 466-473. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2638>

- Aksoy, E. (2020). Evaluation of the 2017 updated secondary school English curriculum of Turkey by means of theory-practice link. *Turkish Journal of Education*, 9(1), 1-21. <https://doi.org/10.19128/turje.575392>
- Alkan, M. F., & Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-99.
- Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(2), 172-194. <https://doi.org/10.5578/keg.6646>
- Aslan, Y. (2016). Comparison of primary school foreign language curricula of Turkey, Germany and the Netherlands. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 34-43. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i8.1581>
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Başaran, M., Özdemir, O.İ., & Can, M. S. (2020). 8. sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 154-178. <https://doi.org/10.19160/ijer.767692>
- British Council, & TEPAV. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. [https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğrenimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi.pdf](https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki%20Devlet%20Okullarında%20İngilizce%20Dilinin%20Öğrenimine%20İlişkin%20Ulusal%20İhtiyaç%20Analizi.pdf)
- Bulut, İ., & Atabey, E. (2016). İlkokul 2.sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 257-280.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Cihan, T., & Gürten, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 131-146.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.) Sage publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th ed.). Sage publications.
- Demir, E., & Parlak, B. (2012). Türkiye'de eğitim araştırmalarında kayıp veri sorunu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(1), 230-241.
- Demir, O., & Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(3), 25-36.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitim program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(4), 756-768. <https://doi.org/10.19126/suje.388616>
- Diñer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2004). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers' views of the new science curriculum. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 339-350.
- Ercan, B. (2019). *İlkokul (2-4. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. Pegem.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde "program" geliştirme*. Cihan Matbaası.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson.
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Prentice Hall.
- Hamsi İmrol, M., Diñer, A., Doğan Güldenöğlü, B. N., & Babadoğan, M. C. (2021). 2018 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 403-437. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9625>
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Kaya, S., & Ok, A. (2016). The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 491. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2016.024>
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 59-72.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Sage.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Konca, F. (2022). *Eğitim 4.0: Eğitimin geleceği tartışmalarının neresindeyiz?* (3. Baskı). Pegem Yayınevi.
- Körhasanoğulları, N. (2020). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programının iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu açısından incelenmesi (Bir durum çalışması)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412958806>
- Kurt, A. (2017). 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 508-524. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1801>
- Kuzu, E. (2020). *Evaluation of an English preparatory program through the context, input, process, and product (CIPP) model* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Küçüköğlü, B. (2013). The history of foreign language policies in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1090-1094. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.162>
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78.
- Kweon, B. S., Ellis, C. D., Lee, J., & Jacobs, K. (2017). The link between school environments and student academic performance. *Urban Forestry & Urban Greening*, 23, 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2017.02.002>
- Lee, M. B. (2005). Curriculum evaluation. In Uys, L., & Gwele, N. (Eds.), *Curriculum development in nursing: Process and innovation* (pp 98-111). Routledge.
- Lei, S. A. (2010). Classroom physical design influencing student learning and evaluations of college instructors: A review of literature. *Education*, 131(1), 128-134.
- Manan, A., Fadhilah, M. A., Kamarullah, K., & Habiburrahim, H. (2020). Evaluating paper-based TOEFL preparation program using the Context, Input, Process, and Product (CIPP) model. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 457-471. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16467>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. MEB. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- Mitchell, B. (2016). Curriculum construction and implementation. *International Journal of Liberal Art and Social Science*, 4(4), 45-56.
- Morris, P. (1998). How can we evaluate the curriculum?. In P. Morris (Ed.), *Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies* (Vol. 2) (pp. 91-99). Hong Kong University Press.
- Osmani, A. (2020). *Türkiye ve Kosova'da uygulanan 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının öğeleri açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özudoğru, F. (2017). Evaluation of the voluntary English preparatory program at a Turkish state university. *Journal of International Social Research*, 10(48), 501-509. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1520>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Shi, Y., Tong, M., & Long, T. (2021). Investigating relationships among blended synchronous learning environments, students' motivation, and cognitive engagement: A mixed methods study. *Computers & Education*, 168, 104193. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104193>
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. ERIC database (ED062385).
- Stufflebeam, D. L. (2013). The CIPP evaluation model: Status, origin, development, use, and theory. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences* (pp. 243-260). Sage Publications.

- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (Vol. 50). John Wiley & Sons.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice* (Vol. 1). Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-009-5656-8_1
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.
- Şahin, H., & Aykaç, N. (2019). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 571-594.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. Baskı). Yargı Yayınları.
- Tekin-Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi: Ankara ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tiantong, M., & Tongchin, P. (2013). A multiple intelligences supported web-based collaborative learning model using Stufflebeam’s CIPP evaluation model. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(7), 157-165.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Anı Yayıncılık.
- Weiss, C. (2013). Rooting for evaluation: Digging into beliefs. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: A wider perspective of theorists’ views and influences* (pp.130-143). Sage Publications.
- Worthen, B. (1990). Program evaluation. In H. Walberg & G. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp.42-47). Pergammon Press.
- Yastıbaş A. E. & Erdal T. (2020). Evaluating English for academic purposes II course through the CIPP model. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(1), 86-94.
- Yastıbaş, A. E. (2020). Evaluating the new English language teaching program of Turkey for primary schools anthropocentrically. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1821-1832. <https://doi.org/10.17263/jlls.851007>
- Yıldıran, C., & Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223. <https://doi.org/10.18033/ijla.139>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz-Vırlan, A. (2014). *A case study: Evaluation of an English speaking skills course in a public university preparatory school program via CIPP model* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yurttabir, H. H. (2019). Evrensel tasarımla engelsiz yabancı dil öğretimi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 97-108.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Continuous improvements in education are essential to help individuals adapt to societal changes and technological advancements. The curriculum, as a crucial component of education, serves as a foundation for improvement and development initiatives. It establishes the goals and practical implementation methods, thereby shaping the educational outcomes. The most recent revision of the curriculum in our country occurred in 2018. Evaluating curricula is necessary to identify deficiencies and areas for improvement, especially in the newly implemented curricula. This study aims to evaluate the 2018 eighth-grade English curriculum using Stufflebeam's CIPP (Context, Input, Process, and Product) evaluation model. To achieve this, the study collected the opinions of English teachers who teach eighth-grade students in Istanbul, Turkey.

Method

The study employed a convergent parallel mixed-methods design. For the quantitative phase, data were collected from 373 English teachers through a program evaluation questionnaire developed by Dinçer (2013). To gain deeper insights, the qualitative phase involved semi-structured interviews with 12 volunteer teachers who had completed the questionnaire. The quantitative data were analyzed using descriptive statistics, including frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation. Content analysis was utilized to interpret the qualitative data.

Results and Discussion

The research indicated that teachers generally had a favorable opinion of the curriculum's objectives within the context evaluation dimension. Questionnaire items regarding clear and measurable outcomes in the curriculum had the highest mean, consistent with previous studies (Ercan, 2019; Körhasanoğulları, 2020). However, opinions varied on how effectively the curriculum met language learning needs, with some teachers expressing partial agreement. Qualitative findings indicated that the curriculum partially meets students' needs, particularly for preparing for the LGS exam. Similarly, another study by Başaran et al. (2020) found that the curriculum was insufficient for developing language skills but sufficient for preparing students for the exam. In addition, teachers deemed content and time allocation to be partially reasonable. The physical environment sub-dimension received the lowest mean, echoing previous research (Dinçer, 2013) that suggested variations in curriculum implementation due to differences in the physical environment. While quantitative data suggested skepticism about the nationwide feasibility of the curriculum, qualitative data revealed different views, potentially influenced by regional disparities. Notably, the study's location in Istanbul, known for having superior facilities, might have influenced these perceptions.

Regarding the input dimension, student characteristics related to cognitive and affective aspects were generally rated as "partially agree." Qualitative findings revealed inadequacies in student readiness, particularly in language skills, cognitive abilities, and affective characteristics. Regarding course materials, teachers' views on the adequacy of textbooks ranged from "disagree" to "partially agree," with the arithmetic mean being lower than for other items in this dimension. Most teachers perceived the textbooks as inadequate for achieving curriculum objectives, citing issues such as overly detailed information, a lack of activities, deficiencies in reading texts, inadequacy of visuals, and spelling errors. These findings were consistent with previous studies (Dinçer, 2013; Başaran et al., 2020; Yıldırım & Tanrıseven, 2015). Teachers rated themselves highest among all survey items, indicating confidence in their ability to implement the curriculum, similar to findings from previous research (Yıldırım & Tanrıseven, 2015). However, Tekin-Özel (2011) found that some teachers had previously felt inadequate in implementing curriculum approaches and theories, indicating an improvement in perceived competence over time.

In the process evaluation dimension, teachers "partially agreed" with the use of activities supporting collaborative learning. Interviews revealed various views on the appropriateness of curriculum-recommended strategies, methods, and techniques, with some endorsing thematic approaches and enjoyable group work, while others found them outdated, uninteresting, and lacking in diversity. Ari (2014) identified students'

reluctance to speak, traditional teaching habits, and difficulties with textbook content as common challenges. Teachers also “partially agreed” with two items in the “problems encountered in the process” sub-dimension but “disagreed” with the notion that the number of students was not a hindrance to curriculum implementation, which had the lowest mean in this dimension. Quantitative data aligned with qualitative findings, indicating complaints about overcrowded classrooms. Additionally, teachers faced issues such as student reluctance and parental indifference. Problems encountered by teachers related to students, inadequate infrastructure, system and curriculum issues, stakeholder involvement, and material insufficiency. Literature confirmed issues such as insufficient course hours and resources (Başaran et al., 2020), student reluctance, readiness deficiencies (Körhasanoğulları, 2020), and a lack of tools and materials impacting curriculum execution (Kurt, 2017; Küçüktepe et al., 2014).

In the product evaluation dimension, the consideration of students’ development and efforts during evaluation received the highest mean. However, teachers mostly reported “partially agreeing” regarding the adequacy of assessment tools. While the curriculum recommended exam techniques for all language skills, teachers disagreed that exams equally measured these skills, indicating a discrepancy in assessment alignment. They also “partially agreed” that exams insufficiently measured objectives, particularly writing and speaking skills. Aksoy’s (2020) study showed that while teachers found alternative assessment techniques more useful, current assessment methods were generally based on multiple-choice tests. It could be asserted that the reliance on multiple-choice formats in central exams influenced teaching and evaluation practices. Although teachers agreed that students improved in English language knowledge, they “partially agreed” with other skill acquisition items and believed students only partially achieved year-end outcomes. These findings partly aligned with curriculum objectives aiming for English communication proficiency. Reasons for students’ failure to meet objectives include factors related to students, the curriculum and system, the environment, and teacher/parent involvement, highlighting challenges such as inadequate readiness, poor study habits, and lack of motivation.

Conclusion

In conclusion, analysis of the four curriculum dimensions revealed deficiencies in the context and input dimensions, such as issues with textbooks, class sizes, and physical environments, which also affect the process and product dimensions. In addition, a mismatch between theory and practice, along with the year-end LGS exam, negatively affected the process and product dimensions. However, there were also strengths. In the context evaluation, teachers viewed learning objectives positively. In the input evaluation, they considered themselves capable of curriculum implementation and reported high levels of teacher-student interaction. In the product evaluation, teachers noted students showed improvement in grammar by the end of the year. Overall, although strengths were noted in learning objectives and teacher capabilities, challenges such as inadequate materials, large class sizes, and discrepancies between theory and practice limited the curriculum’s overall effectiveness.

Merkez ve Taşrada Okul Öncesi Öğretmenliği: Tekrar Aynı Yere Atanmak İster Misiniz?

İlknur TARMAN¹, Seval SARIKAYA²

Öz: Bu çalışmanın amacı, merkez ve taşrada okul öncesi öğretmenliği yapan eğitimcilerin tekrar aynı yerde görevlerini icra edip etmeme konusundaki tutumlarını ortaya çıkararak, merkez ve taşrada okul öncesi öğretmeni olmak ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre oluşturulan araştırma, merkez ve taşrada görev yapan 16 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, çevrimiçi ve yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, merkez ve taşrada aynı görevi yapan okul öncesi öğretmenlerinin farklı deneyimlerinin olduğu, merkez ve taşradaki öğretmenlerin memnuniyet/memnuniyetsizlik ölçütlerini etkileyen pek çok etkenin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Merkezde görevli öğretmenler, okullarının donanımları, konumları ve çevresi ile ilgili çoğunlukla olumlu ifadelerde bulunurken; taşrada görevli öğretmenler özellikle fiziksel imkanlar açısından büyük problemlerle karşılaştıklarını, sınıflarında materyal eksikliği bulunduğunu, ısınma-elektrik sorunları yaşadıklarını, okullarının merkeze uzak olduğunu, toplu ulaşım aracı olmadığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, taşrada görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerinin dikkate alınması; eğitimde imkân ve fırsat eşitliği sağlanmasına, örgütsel/kurumsal başarı sağlanmasına ve özellikle okul öncesi öğretmenlerinin görevinden/kurumundan memnun olmasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmeni, Öğretmen İstihdamı, Taşra

Preschool Teaching in Urban and Rural Areas: Would You Like to be Assigned to the Same Location Again?

Abstract: This study aims to examine the attitudes of preschool teachers working in urban and rural areas regarding their willingness to continue teaching in the same locations, as well as their views on being preschool teachers in these different areas. This research used a phenomenological approach, one of the qualitative research methods, and examined 16 preschool teachers from both urban and rural areas. The study data were collected through two main tools: online and face-to-face interviews. Content analysis method was performed to analyze the data at hand. The study findings revealed that preschool teachers working in urban and rural areas have different experiences, with various factors affecting their job satisfaction. The majority of the teachers in urban areas expressed positive views about the equipment, location, and environment of their schools, while those in rural areas reported some major challenges, such as inadequate physical facilities, a lack of classroom materials, heating and electricity problems, distance from urban centers, and limited access to public transportation. In conclusion, considering the views and experiences of preschool teachers working in rural areas, will contribute to promoting equal educational opportunities, improving institutional success, and enhancing teacher satisfaction.

Keywords: Pre-School Education, Pre-school Teacher, Teacher Employment, Rural

¹ Bağımsız Araştırmacı, Ankara, Türkiye, e-posta: tarmanilknur@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8701-2383>

² Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, e-posta: sevalbaglan@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4526-9559>

Atıf için/ To cite:

Tarman, İ., & Sarıkaya, S. Merkez ve Taşrada Okul Öncesi Öğretmenliği: Tekrar Aynı Yere Atanmak İster Misiniz?. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 654-676. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383625>

Eğitim, bilgi seviyesi yüksek hem bireysel hem de evrensel bir kültüre sahip, sağlıklı bir toplum yetiştirmeyi amaçlar (Çakmak, 2008). Sağlıklı bir toplumun yetişmesinde en büyük rollerden biri şüphesiz eğitim sağlayıcılara yani öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğrenme ortamlarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı ve yürütücüsüdür. Öğretmenler öğrenene en yakın konumdaki kişiler olduğundan bu süreçte en önemli rol şüphesiz öğretmenlere aittir (Recepoglu ve diğerleri, 2016). Türkiye’de eğitim okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, lisans ve lisansüstü basamaklarından oluşmaktadır (Suna ve diğerleri, 2021). Bu eğitim basamaklarında ilgili alanlardan mezun olan öğretmenler görev almaktadır. Bu basamaklardan ilki ve kritik olanı erken çocukluk yıllarını içinde kapsayan okul öncesi eğitim basamağıdır (Alisinoğlu & Kesicioğlu, 2010). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) (2018), bu dönemi bir fırsat penceresi olarak görmekte ve doğumdan sekiz yaşa kadar olan erken çocukluk döneminin dikkate değer bir beyin gelişimi dönemi olduğunu ifade etmektedir. Bu önemli dönemin eğitimliğini de Öğretmenlik Meslek Kanunu 5. Maddesi uyarınca yükseköğretim kurumlarının ilgili bölümlerinden mezun olan okul öncesi öğretmenleri icra edebilmektedir (T.C. Resmî Gazete, 2022).

Cumhuriyetin kuruluşuyla öğretmenlik mesleğine verilen önemin yıllar geçtikçe arttığını görmekteyiz (Tonbul & Ağaçdiken, 2018). Yükseköğretim kurumlarından özel ihtisas eğitimini tamamlayan okul öncesi öğretmenleri özel veya devlet kurumlarında istihdam edebilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin devlet kurumunda istihdamı Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından hazırlanan ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak tanımlanan çoktan seçmeli sınav ve mülakata dayalı olarak yapılmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’de genel kültür, genel yetenek, eğitim bilimleri, alan sınavına girmekte; sınavdan aldıkları puan ve mülakat neticesinde tercih yaparak devlet kurumlarında istihdam edebilmektedirler (Aydın ve diğerleri, 2014).

T.C. İçişleri Bakanlığı (2021) Türkiye Mülki İdare Bölümleri envanterine bakıldığında, 81 ilimizde toplam 922 ilçe, 32.175 mahalle ve 18.292 köy bulunmaktadır. Türkiye geneli 84 milyon 680 bin 273 olan nüfusun %93,2’si il ve ilçe merkezlerinde ikamet ederken, %6,8’i belde ve köylerde yaşamaktadır. Öğretmen atamaları her yıl nüfus sayıları, yerleşim oranları ve ihtiyaçlar dikkate alınarak yapılmaktadır. Üniversiteden mezun olan ve KPSS ile atanmaya hak kazanan okul öncesi öğretmenleri puanları ve tercihleri dahilinde ülkemizin ilçe, mahalle ve köylerinde göreve başlamaktadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2021) istatistiklerine göre ülkemizde Bakanlığa bağlı olarak 22.120 okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlardan 18.335’i şehirde bulunurken 3.785’i köyde yer almaktadır. Okul öncesi eğitimde kaliteyi etkileyen en önemli boyutlardan biri öğretmen boyutudur. Çocuğun bütünsel gelişimini desteklemede ve ona zengin öğrenme fırsatları sunmada okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir (Başal, 2005). Ülkemizin şehir ve kırsal kesimleri arasında ekonomik, sosyal ve kültürel farklılıklar mevcuttur. Öğretmen ataması ile şehirde ve köyde göreve başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları öğretmenlik deneyimine bu farklılıklar etki etmektedir. Bunun sonucunda öğretmenler çeşitli sorunlarla karşılaşabilmekte ve içinde buldukları topluma uyum sağlamada güçlük yaşayabilmektedirler (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003). Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları yer ve içinde buldukları şartlar, öğretmenlerin buldukları kurumdan memnuniyet durumunu da etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin buldukları kurumda olumlu duygulara sahip olmaları, memnuniyeti ve mutluluğu belirtirken, olumsuz duygular istenmeyen-sevilmeyen durumları belirtebilmektedir (Fredrickson, 2003). Bireylerin çalıştıkları kurumda bulunmaktan memnun olması, kurum ve birey açısından olumlu çıktılar oluşmasını sağlarken bu olumlu çıktılar sayesinde kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine de hizmet edilmektedir (Arslan, 2018). Merkez ve taşrada görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları yerdeki memnuniyetlerine ilişkin görüşleri, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlamak, eğitimin verimliliğinin arttırmak açısından büyük bir öneme sahiptir (Yağan Güder, 2019). Ertürk ve diğerleri (2014) tarafından on okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan çalışmada, öğretmenlerin lisans eğitiminde edindikleri bilgileri meslek yaşantılarına yansıtma konusunda bazı sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir. Can ve Kılıç (2019), tarafından yapılan bir başka çalışmada ise rehberlik ve denetimde eksiklik, ikili eğitim, personel yetersizliği ve mevzuat yetersizliği okul öncesi öğretmenlerinin temel sorunları olarak belirtilmiştir. Yine Yağan Güder (2019) tarafından dokuz okul öncesi öğretmeni ile yapılan çalışmada köyde öğretmen olmanın manevi açıdan değerinin yüksek ancak iletişim ve fiziksel ortam açısından öğretmenlerin zorluk yaşadığı bir süreç olduğu belirtilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği genel başlıklı ya da taşrada okul öncesi öğretmenliği konulu araştırmaların (Ekinci, 2019; Erdem ve diğerleri, 2011; Kılıç, 2019; Kurşunlu, 2018; Özdemir ve diğerleri, 2015; Özpınar & Sarpkaya, 2010; Yağan Güder, 2019; Zembat, 2012) yapıldığını görmekteyiz. Ama merkez ve taşrada okul öncesi öğretmenliğini birlikte ele alan kapsamlı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar neticesinde; merkez ve taşrada okul öncesi öğretmenliği yapan eğitimcilerin çalıştıkları kuruma karşı memnuniyetleri ve memnuniyetsizlikleri olgusal olarak ortaya konulabilecektir. Elde edilecek veriler ve ulaşılan sonuçların, merkez ya da taşrada görev yapan eğitimcilerin memnuniyet düzeylerinin arttırılmasına yönelik çalışmalara ve okul sistemi ile ilgili düzenlemelere katkı sağlayacağı, merkez ve taşradaki öğretmenlerin ihtiyaçlarına binaen düzenlenecek hizmet içi eğitim planlamalarına yön verebileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı merkez ve taşrada okul öncesi öğretmenliği yapan eğitimcilerin öğretmenlik deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin atandıkları kuruma dair ilk izlenimleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin atandıkları kurumda kültürel olarak yaşadıkları zorluklar nelerdir?
3. Öğretmenlerin okullarının bulunduğu çevre koşullarının öğretmenler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri nelerdir?
4. Merkez ve taşrada görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin memnuniyet ve memnuniyetsizlik ölçütleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda farklı sosyal ortamlar, bu ortamları oluşturan gruplar ya da bireyler incelenerek araştırma sorularına cevap aranır (Berg & Lune, 2019). Bu çalışmada belirli olgu veya kavram ile ilgili deneyimlerden yola çıkarak duygu, bakış açısı, algı ve anlayışların ifade edilmesini sağlayan fenomenolojik desen kullanılmıştır (Creswell, 2013). Bu tür çalışmalarda veri analizinde araştırılacak durum ile ilgili yaşantıya sahip katılımcıların deneyimleri onların bakış açısı ile anlamlandırmaya çalışılmaktadır (McMillian, 2004). Bu çerçevede araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya merkez ve taşrada bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan on altı okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi ile bilgi açısından zengin durumlar seçilerek, araştırmada derinleşme sağlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2022). Bu çalışmada katılımcıların seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılarından biri okul öncesi öğretmeni olduğu için, merkezde ve taşrada öğretmenlik yapan tanıdığı okul öncesi öğretmenlerine ulaşmıştır. Ulaştığı öğretmen arkadaşları da diğer öğretmenlere ulaşma hususunda yardımcı olmuşlardır. Sonuç olarak sekizi merkezde ve sekizi taşrada görev yapan okul öncesi öğretmeni katılımcı grubu oluşturmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Özellikler		T	M	N	%
Cinsiyet	Kadın	7	8	15	%93,75
	Erkek	1	-	1	%6,25
Yaş	25-30 yaş	8	-	8	%50
	31-35 yaş	-	3	3	%18,75
	36-40 yaş	-	3	3	%18,75
	41-45 yaş	-	2	2	%12,5

	46 yaş ve üzeri	-	-	-	
Kurum Türü	Anaokulu	-	5	5	%31,25
	Ana Sınıfı	8	3	11	%68,75
Mesleki Deneyim (Yıl)	1-5 yıl	7	-	7	%43,75
	6-10 yıl	1	-	1	%6,25
	11-15 yıl	-	4	4	%25
	16-20 yıl	-	3	3	%18,75
	21 yıl ve üzeri	-	1	1	%6,25
Sınıf Mevcutları	10-15 öğrenci	8	-	8	%50
	16-20 öğrenci	-	-	-	%0
	21-25 öğrenci	-	7	7	%43,75
	26-30 öğrenci	-	1	1	%6,25
TOPLAM					%100

(T: Taşra, M: Merkez, N: Sayı)

Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir. Tablo incelendiğinde çalışma grubunun çoğunluğunu %93,75 oran ile kadın öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Taşrada görev yapan öğretmenlerin hepsinin 25-30 yaş aralığında olduğu ve deneyimlerinin 1-5 yıl arasında değiştiği tespit edilmiştir. Merkezde görev yapan öğretmenlerin ise 31-45 yaş aralığında olduğu ve çoğunlukla 11-20 yıl arasında deneyimlerinin olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %68,75’i anasınıflarında görev yapmaktadır. Taşradaki öğretmenlerin sınıf mevcutları 10-15, merkezde görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutları ise çoğunlukla 21-25 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda genellikle görüşme, gözlem ve doküman inceleme teknikleri kullanılmaktadır. Bu tekniklerden görüşme tekniğinde araştırma konusu hakkında bilgi, duygu ve düşünceler aktif olarak açıklanmakta, deneyimler anlatılmaktadır (Baltacı, 2019). Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin duygu, düşünce ve deneyimleri veri olarak kullanılacağından “yarı yapılandırılmış görüşme formu” hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların cinsiyet, yaş, en son mezun oldukları okul ve bölüm, hizmet süreleri, sınıf mevcutları ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise araştırmanın ana ve alt amaçlarına ilişkin görüşleri ortaya koyacak açık uçlu sorular yer almaktadır. Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları için okul öncesi eğitimi alanından üç öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri ile ilgili dönütler Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2. Uzman Görüşleri

Uzman	Uzman Görüşü	Revize
U1	Görüşme soruları uygun, demografik bilgiler zenginleştirilmeli.	Demografik bilgi sorularına hizmet süresi ve sınıf mevcudu eklendi.
U2	“Bir okulun bulunduğu çevre ya da içinde bulunduğu kültürel yapının sizin için avantajları nelerdir? Kendinizi bu bölgenin bir parçası olarak hissediyor musunuz?” gibi detay belirten sorular sorarak çalışmanın amacına daha verimli bir şekilde ulaşabilirsiniz.	“Görev yaptığınız kuruma olan bağlılığınızı olumlu ya da olumsuz etkileyen durumlar oldu mu? Nedenini açıklar mısınız?” sorusu güncellendi.
U3	Sorularda etkilerden ziyade görüşlere bakılmalı. “Bu okulda kalmaktan sizi neler mutlu eder? Kurumda kültürel ve çevre koşulları olarak yaşadığınız avantaj/dezavantaj olarak gördüğünüz durumlar nelerdir?”	“Görev yaptığınız kuruma olan bağlılığınızı olumlu ya da olumsuz etkileyen durumlar oldu mu? Nedenini açıklar mısınız?” sorusu güncellendi. “Atandığınız okulun bulunduğu bölgede avantaj/dezavantaj olarak gördüğünüz çevre koşulları nelerdir? Neden?” sorusu eklendi.

Uzman görüşleri neticesinde üç soru revize edilmiştir. Demografik bilgiler detaylandırılmış, detay veren ve görüş bildiren sorulara yer verilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca soruların amaca uygun ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla çalışma grubu dışından taşrada ve merkezde görev yapan birer okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yüz yüze yapılmıştır. Uzman görüşlerinin alınması ve pilot uygulamanın yapılmasının ardından sorular düzenlenmiştir. Araştırma soruları beş soru şeklinde düzenlenerek son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada katılımcılara ulaşmadan önce etik kurul izni alınmıştır. Öğretmenler ile görüşmeler Eylül-Ekim 2022 aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler çevrim içi ve yüz yüze görüşme şeklinde katılımcıların izniyle kayıt altına alınarak yapılmıştır. Görüşmeler 30-50 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılar ile görüşmeye başlamadan önce çalışma hakkında kendilerine ayrıntılı bilgi verilmiş, gönüllü katılım izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme verileri, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi toplanan verileri açıklayabilmek için kavram ve ilişkilere ulaşma sürecinden oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2016). İçerik analizi ile birbirine benzeyen veriler ve kavramlar, temalar etrafında bir araya getirilerek anlaşılır biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Veriler, katılımcıların isimleri verilmeden kodlanmıştır. Öncelikle öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtları yazılı metne (transkript) dönüştürülmüş, bu yazılı metinler tekrar tekrar okunarak, her bir katılımcının deneyimlerini anlatan önemli ifadeleri tespit edilmiş, gereksiz ifadeler elenmiştir. Daha sonra katılımcıların cevaplarındaki ana temalar belirlenmiştir. Verilerin kodlaması öğretmenlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda yapılmış, ana temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur. Veriler, kodlara, alt temalara ve temalara göre düzenlenerek tablolar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, araştırmanın amacına ulaşmak için oluşturulan sorulara göre analiz edilerek araştırma bulguları belirlenmiştir. Veriler çalışmanın iki araştırmacısı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, her iki araştırmacının tespit ettiği kodların tutarlılığını tespit etmek amacıyla görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. Bu nedenle Miles ve Huberman'ın (2016) görüş birliği formülüne başvurulmuştur. (Güvenirlilik formülü: $\text{Görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}$). Formülde güvenirliliğin en az %80 elde edilmesi beklenir (Miles & Huberman, 2016). Formüle göre kodlayıcı güvenirliliği hesaplandığında açık uçlu sorular için %92 güvenirlilik oranına ulaşılmıştır.

Araştırmanın Güvenirliliği

Araştırmada güvenirliliği sağlamak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları için üç alan uzmanı öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzmanların verdiği geri bildirimlere göre görüşme soruları gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Ayrıca iki okul öncesi öğretmeni ile pilot çalışma yapılmış, soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiş, sonrasında açık uçlu sorular düzenlenmiş ve sorulara son hali verilmiştir. Veriler çalışmanın iki araştırmacısı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, her iki araştırmacının tespit ettiği kodların tutarlılığını tespit etmek amacıyla görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılarak, araştırma bulgularının güvenirliliği desteklenmiştir.

Etik Konular

Araştırma için veri toplamaya başlamadan önce İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma ve yayın etiğine uyularak, katılımcılara görüşmelerden önce çalışma hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılımı kabul eden katılımcılar dahil edilmiştir. Katılımcıların gizliliğinin sağlanması için araştırma sürecinde katılımcılar için kodlamalar (T1, T2, M1, M2 ...) kullanılmıştır.

Bulgular

Merkez ve taşrada okul öncesi öğretmenliği yapan eğitimcilerin tekrar aynı yerde görevlerini icra edip etmeme konusundaki tutumlarını öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak ortaya koymaya çalışan bu araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Atandıkları Kuruma Dair İlk İzlenimlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin atandıkları kuruma dair ilk izlenimlerine ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin atandıkları kuruma dair ilk izlenimlerine yönelik tema, alt tema ve kodlara dair bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Atandıkları Kuruma Dair İlk İzlenimlerine Yönelik Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar																
			T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	
Kuruma Dair İlk Düşünceler	Olumlu Düşünceler	Ferah									X				X		X		
		Merak											X	X	X		X		
		Eğlence			X											X	X		
		Hayal		X	X		X		X			X	X						
		Umut			X						X		X						
		Yeni Yuva									X								
		Güven																	
		Temiz																X	
		Kaliteli														X	X		X
		Heyecan	X				X					X	X		X	X			X
		Geliştirilebilir		X	X					X	X	X							
	Olumsuz Düşünceler	Zor	X						X	X	X								
		Umutsuzluk	X											X					
		İmkânsızlık	X			X		X	X	X		X							
		Korku					X		X	X		X	X						
		Güçsüz		X															
		Şaşkınlık											X						
		Hayal				X													
		Kırıklığı																	
		Harabe				X		X		X									
		Çaresizlik							X										
		Kaygı											X	X					
Bilinmezlik					X	X		X											

Öğretmenlerin atandıkları kuruma dair ilk izlenimleri olumlu ve olumsuz düşünceler olarak iki alt temada değerlendirilmiştir. Katılımcıların ifadelerine göre olumlu ve olumsuz ifadelerden 22 kod oluşturulmuştur.

Taşrada görevli öğretmenler tarafından olumlu düşünce olarak “geliştirilebilir”(n=4) ve “hayal”(n=4) ifadeleri katılımcılar tarafından daha çok belirtilmiştir. Bu ifadeleri tercih eden katılımcılardan; T2: “Okul âtil durumdaydı ve ben burayı yuvam yapacaktım. Fiziksel şartlar kolay değişebilen şeyler. Umut vaad ediyordu. Bu yüzden geliştirilebilir bir yer”, katılımcılardan T3 ise:

“Benim bu meslekteki en değer verdiğim şeylerden ilki bilgi ikincisi hayal. Hayal ettiğiniz sürece imkân geliştirebilirsiniz, geliştirebilirsiniz. Daha iyi bir kurum beklerken kötü bir manzaraya şahit oldum ama bu hayal kurmama ve gerçekleştirilmeme engel değildi”

ifadelerinde bulunmuşlardır. Taşrada görevli öğretmenler olumsuz düşünce olarak ise “imkânsızlık”(n=5) ve “zor” (n=4) ifadelerini çoğunlukla belirtmiştir. Öğretmenlerden T4: “Bir okulda olması gereken hiçbir şey yoktu. Okul ve sınıf okul öncesi eğitim vermek için uygun değildi. Hem çok küçük hem bakımsızdı. Tamamen hayal kırıklığıydı”, katılımcılardan T1 ise:

“Eski, bakımsız olması beni çok zorlayacak. Eğitim vermem için öncelikle uygun ortam olması gerekiyor ve ben bunu nasıl yapacağımı bilmiyordum. Bu beni çok zorladı ve çok zamanımı aldı. Enerjimi eğitim sürecine vereceğime bir süre fiziksel donanuma verdim.”

şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Merkezde görevli öğretmenler olumlu düşünce olarak “heyecan”(n=5), “merak”(n=4) “kaliteli”(n=3) ve “ferah” (n=3) ifadelerini daha çok kullanmışlardır. Katılımcılardan M1 atandığı kurumu gördüğünde “heyecanlandığını” söylemiş ve “Yeni bir kurum olması ve farklı olması beni heyecanlandırdı. Çünkü ben daha önce bağımsız bir anaokulunda çalışmışım burası ise ortaokul bünyesinde bir ana sınıfı. Yeni insanlar, yeni ortam ve enerji beni heyecanlandırmıştı.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenlerden M6:

“Okul binası bakımlıydı, dışarıdan tam bir anaokulu görüntüsü veriyordu. Sonra sınıfları gezdim. Sınıflar çok büyük değildi ama eşyalar yeni ve sağlamdı. Sınıf içerisindeki malzemeler okul öncesi eğitim için uygun ve yeterliydi. Hatta yeni malzeme almaya ihtiyaç bile olmadığını düşünmüştüm. Eksiksiz ve kaliteli bir kurumdü.”

diyerek “kaliteye” vurgu yapmıştır. M5 ise “Var olan bir düzene dahil oluyorsun. Düzenin içinde neler yapabileceğini merak ediyorsun.” diyerek görüşünü dile getirmiştir.

Merkezde görevli olan öğretmenler olumsuz düşünce olarak “korku”(n=2) ve “kaygı”(n=2) ifadelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden M3, “Okulumuz liseden ilköğretime çevrilen bir okuldu. Liseye ait eşyalar hala duruyordu. Öğrencilerin gelmesine çok az vakit vardı ama sınıf hazır değildi. Bu durum beni korkutmuştu.” diyerek kurumu ilk gördüğünde “korku” duygusunu yaşadığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden M4 ise, “Çocuklara bir şey verememe kaygısı vardı. Çünkü okulum hazır değildi.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin Kültürel Olarak Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin atandıkları kurumda kültürel olarak yaşadıkları zorluklara yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel olarak yaşadıkları zorluklara yönelik tema, alt tema ve kodlara dair bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kültürel Olarak Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar															
			T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Kültürel Zorluklar	İletişim	Dil problemi	X		X	X	X		X	X			X	X				
		Okul-aile iş birliğinin olmaması	X	X		X		X	X	X								
	Eğitime Bakış Açısı	Okula zarar verme	X	X					X		X	X						
		Öğretmene saygısız davranma												X		X		X
		Okulu yardım kurumu olarak görme	X	X						X	X							
	Aile	Eğitim verilen düşük değer				X		X			X	X	X					
		İlgisiz veli	X	X	X	X		X	X	X	X		X		X		X	X
		Farklı beslenme					X			X			X					
		Yetersiz temizlik		X		X				X	X		X			X		
		Düşük eğitim seviyesi	X	X		X	X	X	X	X								
	Kültürel Yapı	Ekran bağımlılığı		X									X	X		X		X
		Mülteci öğrenci	X	X	X	X					X		X	X				
		İşçi çocuk				X			X	X								
		Çok kültürlülük	X	X	X	X					X		X	X				X
		Kadınları geri planda tutma		X		X			X	X								
		İnsanlar arası kuvvetli bağlar			X	X			X	X		X				X	X	
		Çocuk evlilik				X			X	X								
	Kurum Yapısı	Teori ve pratik arasındaki fark	X	X		X	X	X		X			X	X		X		X
		İdare tarafından önemsenmeme		X		X			X	X		X			X		X	
		Öğretmenler arası birlik	X							X		X	X					X

Tablo 4’te öğretmenlerin atandıkları kurumda kültürel olarak yaşadıkları zorluklar katılımcıların ifadelerine göre beş alt tema çerçevesinde toplanmıştır.

“İletişim” alt temasında daha çok taşrada görevli olan öğretmenlerin “dil problemi” (n=6) ve “okul-aile iş birliği” (n=6) ile ilgili zorluklardan bahsettikleri görülmektedir. Merkezde görevli iki öğretmen dil problemi yaşadığını ifade ederken, okul-aile iş birliği ile ilgili olumsuz bir ifade bulunan öğretmen olmamıştır.

Öğretmenlerin “iletişim” alt teması dahilinde değerlendirilen ifadelerinden bazıları şöyledir;

T1: "Köyüm Arap köyüydü. Türkçe hiç bilmiyorlar. Bazıları Türkçe anlıyor ama konuşuyorlardı. Üç ay gibi kısa bir sürede öğreniyorlardı. Veliler Türkçe biliyordu."

T6: "Bulduğum köyde mülteci çocuklar vardı. Kendileri de aileleri de Türkçe bilmiyorlardı. Bu durum beni çok zorluyordu. Normal bir okuldaki gibi okul öncesi eğitim uygulayamıyordum."

M3: "22 kişilik sınıfta Türkçe bilmeyen üç öğrencim vardı. Onlara ulaşmam zor oluyordu. Ayrı çalışmalar planlıyordum."

T2: "Toplantı olduğunda anneler hiç gelmiyor, babalar ise nadir geliyor. Kızları okula gönderiyorlar ancak anneler hep evde. Çocukların mezuniyetini göremeyenler var. Köy içinde birbirini tanımayan kadınlar var. Köy halkı arasında sosyal bağlar kuvvetli değil. Babalar ya ilçede ya da yurt dışında çalışıyor."

T7: "Okul ile ilgili toplantı, etkinlik olduğunda çok az katılım oluyor. Ev ziyareti yapmama rağmen çocukların eğitimleri ile ilgili destek olan velim çok azdı."

"Eğitime bakış açısı" alt temasında kodlanan unsurlar öğretmenler tarafından "okula zarar verme", "öğretmene saygısız davranma", "okulu yardım kurumu olarak görme" ve "eğitime verilen düşük değer" olarak ifade edilmiştir. Hem taşrada (n=2) hem de merkezde (n=3) görevli olan öğretmenler "eğitime verilen düşük değer" den bahsetmişlerdir. Bunun yanında taşradaki öğretmenler "okulu yardım kurumu olarak görme" (n=4) ve "okula zarar verme" (n=4), merkezdeki öğretmenler de "öğretmene saygısız davranma" (n=3) hakkında görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin "eğitime bakış açısı" alt teması ile ilgili ifadeleri şöyledir;

T2: "Aileler ve öğrenciler okulu yardım aracı gibi görüyor. Okuldan sürekli bir şey vermesi bekleniyor."

T4: "Çocuklarda iş kolaylaştırıcı olarak görülüyor. Gelişmişlik seviyesi maalesef düşük bir yer. Kızları erken yaşta evlendiriyorlar. Erkek çocuklar küçük yaşta olmasına rağmen hayvancılık ve mevsimlik işçilik yapıyor. Türkçe öğrenmeleri için destek olmalarını istediğimde çok önemsemiyorlardı. Geç öğrense de olur diye düşünüyorlardı."

T8: "Köyde okul öncesi eğitim ile ilgili hiçbir farkındalık yoktu. Daha çok oyun evi, bakım evi gibi görüyorlardı. Yaşı tutmayan küçücük çocuğu bile getiriyorlardı. Velilerimin çoğu sınıfta yaptığımız etkinliklerin bir amaca hizmet ettiğini anlamadıkları için önemsemiyorlardı. Bir ailede çok fazla çocuk olduğu içinde eğitimleri ile ilgilenmiyorlardı sadece okula gönderiyorlardı. "Okusa ne olacak?" düşüncesi var. Köyde okuma oranı düşük."

M3: "Aileler okul öncesi eğitime önem vermiyor. Onlar işlerini yaparken çocukları bırakabileceği güvenli bir yer olarak görüyorlardı. Çocuğun davranışları ile ilgili görüşme yapmak istediğimde bile geçiştiriyorlardı. Bazı velilerimde çocuğunun devamsızlığını önemsemiyordu."

M8: "Okuma yazma öğretmediğimiz, oyun yoluyla etkinliklerimizi yaptığımız için okul öncesi eğitimi bilmeyen veliler dışarıdan çocuğun vakit geçirdiği bir oyun evi bizi de oyun ablası gibi görüyor. Yaptığımız işin ciddiyetinin önemini farkında değiller. Çocuğun davranışı ile ilgili bir şey söylediğimizde dinliyorlar ancak uygulamaları olmuyor. Okul için bir şey istediğimizde de bazı velilerim önemsemiyor."

"Aile" alt temasında taşra (n=7) ve merkezde (n=5) görevli öğretmenler çoğunlukla "ilgisiz veliler" ile ilgili zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca taşradaki öğretmenlerin çoğu (n=7) ailelerin eğitim seviyesinin düşük olduğunu belirtmiştir. Taşradaki öğretmenlerden (n=2) ve merkezdeki öğretmenlerden (n=1) farklı beslenme durumları ile ilgili zorluk yaşadıklarını dile getirenler de olmuştur. Taşradaki öğretmenlerin yarısı (n=4) ve merkezdeki öğretmenler (n=2) yetersiz temizlik alışkanlığı ile ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Taşrada ekran bağımlılığı ile ilgili bir öğretmen görüş bildirirken, merkezdeki öğretmenlerin yarısı (n=4) "ekran bağımlılığını" sorun olarak gördüklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin "aile" alt teması altında belirttikleri unsurlar ile ilgili ifadelerinden bazıları şöyledir;

T2: "Velilerimin çoğunluğu hiç okumamış ya da ilkokul mezunu. Özellikle kadınlardan hiç okula gitmeyenler var. Çocukların okuması için artık her şey yapılıyor ancak annelerin okula gelmesi sakıncalı görünmüyor."

T4: "Değişime, yeniliğe çok kapalılar. Köyün dışına çıktıkları çok olmuyor. Okul için bir şey istediğimde gereksiz görüyorlar çoğu da yerine getirmiyor istenen şeyi."

M7: "İş yoğunlukları ile çocuklarının ihtiyaçları arasında denge kuramayan çok velim olduğunu düşünüyorum. Çoğunun ilkokul deneyimi olduğu için bocalıyorlar. Çoğu şeyi çok sık hatırlatmam gerekiyor. Gerçekten önemseseler ve ilgili olsalar tekrar tekrar aynı şeyleri konuşmama gerek kalmazdı."

M4: "Ailelerin çoğunluğu çocukları ile nasıl vakit geçireceklerini bilemedikleri için ve başlarından savmak ya da bir şeyi daha kolay yaptırmak için televizyon, tablet kullanıyor. Sınıfta konuşma bozukluğu olan öğrencim var. Ailesi bunun çok fazla televizyon izlediği için olduğunu da farkında."

“Kültürel yapı” alt temasında taşra (n=4) ve merkezde (n=3) görevli öğretmenler çoğunlukla sınıflarında mülteci öğrenci bulunduğunu, dolayısıyla çok kültürlü sınıf ortamlarında eğitim verdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında taşradaki öğretmenler, kadınların geri planda olduklarını (n=4), çocuk evliliklerin yaşandığını (n=3) ve çocuk işçilerin (n=3) görüldüğünü dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin “kültürel yapı” alt teması altında bildirdikleri görüşlerden bazıları şöyledir;

T3: “Farklı kültürden de öğrencilerim var ve hepsinin ihtiyacı farklı. Öncelikle dillerimiz aynı değil. Sınıf içinde onlarla bireysel ilgilenmeye çalışıyorum. Bir günde iki günlük plan uyguluyor gibiyim. Bu da beni çok zorluyor.”

T8: “Kadınlar okula sadece çocukları almaya geliyorlar. Ancak kadınlarla okulda bir etkinlik planlamaya çalıştığımda çok tedirgin olduklarını fark ettim. Okulda hepsinin bir araya gelmesi kötü bir şeymiş gibi algılanıyor. Okulda bir etkinliğe gelmek için bile şartlarını çok zorlayanlar var. Kadınları hayatlarında ilk defa sinemaya götürmek istediğimde eşlerinden tek tek izin aldım.”

T4: “Çocuklar iş kolaylaştırıcı olarak görülüyor. Kızları erken yaşta evlendiriyorlar. Erkek çocuklar hayvancılık ve mevsimlik işçilik yapıyor. Çocukların köyde farklı görebileceği tek kişi öğretmenler.”

M1: “Mülteci öğrencilerimin çoğunlukta olduğu bir sınıfım vardı. 5 yaş sınıfında 3 yaş grubu kazanımlarını edindirmeye çalıştım. Sınıfta dil problemi olduğu için daha yavaş ilerledik. Gönüllü çevirmenler vardı onlar ile sınıf içinde ve velilerle iletişim kuruyorduk. Ancak bu tercümanlık ben de tedirginlik yaratıyordu.”

“Kurum yapısı” alt temasında taşra (n= 6) ve merkezdeki (n=4) öğretmenler çoğunlukla “teori ve pratik arasındaki fark” yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca taşra (n=4) ve merkezdeki (n=3) öğretmenler, “idare tarafından önemsenmediklerini” de ifade etmişlerdir. Öğretmenler arasında birliğin çok az olduğunu söyleyen taşrada görevli öğretmenler (n=2) olduğu gibi merkezde görevli öğretmenler (n=3) de olmuştur.

Öğretmenlerin “kurum yapısı” alt teması dahilinde değerlendirilen ifadelerinden bazıları şöyledir;

T6: “Okul öncesi eğitim programını kılavuzda yer alan kazanım ve göstergelere göre uygulayamadım çünkü öğrencilerim daha dil bilmiyorlardı. Programın esnekliğinden yola çıkarak öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenledim ancak yeni atandığım için çok zor oldu.”

T8: “Üniversiteden sonra büyükşehirlerde ve şartları iyi olan okullarda çalışınca her yer öyleymiş gibi düşünüyorsun. Ancak bana hiçbir derste soba yakmayı öğretmediler. Böyle bir şeye ihtiyacım olacağını dahi düşünmemiştim.”

T4: “Okulum ilkokul binasından ayrı eski bütünlendirilmiş sınıfın binasıydı. Okulda görevli olmasına rağmen sınıfın temizliğini kendim yapıyordum. Güvenlik ile ilgili problem yaşamama rağmen idare bir önlem almadı. İdare de ana sınıfını çocukların oyun oynadığı yer olarak görüyor ve önemsemiyordu. İdare yaptığım yenilikleri gereksiz görüyordu.”

M4: “Benim eğitim aldığım dönemdeki çocuklar ile şimdiki çocukların uyarıları, ihtiyaçları ve problemleri farklı olduğu için kendimi sürekli geliştirme ihtiyacı duyuyorum. Çoğu şeyin teorik doğru taraflarını bilmeme ve ona göre yönlendirmeme rağmen bazen ben de uygulayamayabiliyorum. O yüzden velilerime de anlayışlı davranmaya çalışıyorum.”

M8: “Ana sınıfı daha çok okulun ihtiyaçlarının giderildiği yer gibi. İdareye bir problemle gitmediğimiz sürece sorun yok. Kalabalık bir okul ve önem sırasında maalesef en sondayız.”

M3: “Öğretmenler arası yarış vardı. Birbirlerinden etkinliklerini gizleyenler bana çok tuhaf geliyordu. Paylaşımçı bir ortam değildi.”

Öğretmenleri Atandıkları Kurumda Olumsuz Etkileyen Çevresel Koşullara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenleri atandıkları kurumda olumsuz etkileyen çevresel koşullara yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenleri olumsuz etkileyen çevresel koşullara yönelik tema, alt tema ve kodlara dair bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenleri Olumsuz Etkileyen Çevresel Koşullara Yönelik Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar															
			T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Olumsuz Çevresel Koşullar	Eğitim Ortamı ve Fiziki Koşullar	Okulun merkeze uzaklığı	X		X	X						X	X					
		Tuvaletin dışarıda olması			X					X	X							
		Sık elektrik su kesintisi	X	X	X	X					X	X						
		Okulun fiziki imkânı			X			X	X	X								
		Materyal yetersizliği	X	X	X			X	X	X								

Beşerî ve Sosyal İhtiyaçlar	Eski bina		X	X		X	X		
	Isınma problemi	X	X		X			X	
	Telefonun çekmemesi				X		X	X	
	Sağlık ocağı vb. bulunmaması		X	X		X			X
	Lojman olmaması				X		X		X
Aile Yapısı	Sinema, tiyatro vb. uzaklığı			X	X		X	X	
	Düşük ekonomik gelir	X		X	X			X	X
	Çok çocuklu aileler	X	X			X	X	X	X
	Tarım işçiliği ve mevsimlik göç				X			X	X
	Babanın şehir dışında çalışması				X	X			

Tablo 5’de görüldüğü üzere, öğretmenleri atandıkları kurumda olumsuz olarak etkileyen çevresel koşullar katılımcıların ifadelerine göre üç alt tema çerçevesinde toplanmıştır.

“Eğitim ortamı ve fiziki koşullar” alt temasında taşrada görevli öğretmenler çoğunlukla (n=6) “sık sık elektrik ve su kesintisi” ve “materyal yetersizliği” yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca “okulun merkeze uzaklığı” (n=4), “okul binasının eski olması” (n=4), “ısınma problemi” (n=4) ve “tuvaletin okulun dışında olması” (n=3) gibi sorunlar ile de karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Merkezde görevli öğretmenlerden biri “okulun merkeze uzak” olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin “eğitim ortamı ve fiziki koşullar” ile ilgili bildirdikleri görüşlerden bazıları şöyledir;

T2: “Sınıfım çok soğuk. Isınma kaloriferli ama ısınmıyor. Odun taşımak beni çok yoruyordu. Elektrikler çok sık gidiyor. Kışım sert geçtiği bir bölgedeyim.”

T4: “Okulum merkeze uzak bir köyde. Benim dersim diğer öğretmenlere göre erken bitiyordu. Ancak köyde otobüs, minibüs gibi araçlarla ulaşım olmadığı için mecburen hep birlikte öğretmen araçlarıyla gidiyorduk. Ben de onları beklemek zorunda kalıyorum. Hem bekleme süresi hem yolun uzunluğu motivasyonumu düşürüyordu.”

T8: “Okulum köyün içinde etrafı duvarla sarılmış bir alandı. Okulda tek kişiydim. Okulun tuvaleti binanın dışında ve mesafesi olan bir yerdedi. Çocukları tek başına tuvalete göndermeye ya da sınıfta çocukları tek başına bırakmaya korkuyordum. Kış aylarında da tuvalet çok sorun oluyordu. Elektrik köy genelinde çok sık gidiyor. Su kuyudan dinamo ile geldiği için elektrik gittiğinde su da gitmiş oluyor. Sınıfta bazı etkinliklerim yarıda kalabiliyor ve temizlik açısından problem yaşıyoruz.”

M1: “İlk atandığımda okulun olduğu bölgede ev tutmak istedim ancak muhtar o bölgede oturamayacağımı söyledi. Ben de daha uzak bir yerden ev tutmak zorunda kaldım. Ulaşım benim için zordu.”

“Beşerî ve sosyal ihtiyaçlar” alt temasında taşradaki öğretmenler, okulun bulunduğu yerde “sağlık ocağının olmadığını” (n=4) ve “sinema ve tiyatroya okulun bulunduğu yerin uzak” (n=4) olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca taşrada görevli öğretmenler buldukları yerde telefonun çekmediği (n=3) ve lojman bulunmadığını (n=3) da dile getirmişlerdir. Merkezdeki öğretmenler bu kategori ile ilgili herhangi bir olumsuz ifade de bulunmamışlardır.

Öğretmenlerin “Beşerî ve sosyal ihtiyaçlar” alt temasında bildirdikleri görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

T8: “Köy merkeze uzak ve hane sayısı az olduğu için köy de bir sağlık kuruluşu yok. Bu durum hem köy halkı hem de köyde lojmanda kalan öğretmenler için büyük sorun oluyor.”

T3: “Merkeze 45 km uzak. Öğrencilerle gezi yapmak çok zor. Hem mesafe çok hem ailelerin izin vermesi zor oluyor. Sinema, tiyatro, trafik eğitimi vb. şeylere katılmıyoruz. Merkezdeki öğrenciler daha avantajlı.”

T4: “Telefonu bile kullanamadığımız bir yer düşünün. Telefonun çektiği belli noktalar var. Zaten merkeze uzağız bir de iletişim problemi yaşıyınca birçok sorun yaşıyabiliyoruz.”

“Aile yapısı” alt teması altında taşrada (n=5) ve merkezde (n=4) görevli öğretmenler ailelerin çoğunlukla “çok çocuklu” olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda taşradaki öğretmenler (n=3) ve merkezdeki öğretmenler (n=5) ailelerin düşük ekonomik gelire sahip olduklarını da ifade etmişlerdir. Bunların

yanı sıra babaların şehir dışında çalışmaya gitmesini ve tarım işçiliği ve mevsimlik göçü taşra öğretmenlerinden ikisi olumsuz çevresel koşul olarak nitelendirmiştir.

Öğretmenlerin “aile yapısı” ile ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir;

T5: “Çocuk sayısı çok fazla. Benim öğrencilerim bile kardeşine baktığı için okula gelemiyorlar. Çocuk sayısı fazla olduğundan ilgilenemiyorlar.”

M1: “Çok sayıda çocuğu olan aileler her açıdan zorlanıyor. Özellikle büyükşehirlerde çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri çok zor oluyor.”

M3: “Öğrencilerimden tek çocuk olan hiç yok. Özellikle mültecilerin çok fazla çocuğu var. Buranın kültürünü de benimsemedikleri için zorlanıyorlar.”

T1: “Köyde hem aileler kalabalık hem de sadece baba ve varsa evin büyük çocuğu çalışıyor.”

T3: “Ekonomik olarak çoğunlukla düşük seviye. Okul ödeneğini toplayamıyoruz. Dolayısıyla okulun çoğu ihtiyacını yardımla veya kendim karşılıyorum. Sadece babalar çalışıyor.”

M5: “Velilerimin ekonomik durumu çok iyi değil etkinlikleri ona göre seçiyorum. Maddi külfetli etkinlikler seçmemeye dikkat ediyorum.”

M8: “Okul ihtiyaç listesindeki malzemeleri alamayan velilerim oldu. Ben de öncelikli ve önemli olanları en önce diğerlerini sonraki aylarda alabileceğimizi söyledim. Gezi düzenleyeceğimiz zamanda orta seviyede planlamalar yapıyoruz herkesin katılabilmesi için.”

T4: “Baba dışarıda çalıştığı için çocuklarla en çok ilgilenen anne, abi ve ablalar.”

T8: “Bulduğum yerde kışın kadınlar ve çocuklar rahat ancak bahar ayları geldiğinde tarla işleri başlıyor. Sınıfımdaki küçük çocuklar bile toplama işlerine yardım etmesi için tarlaya götürülüyor.”

Öğretmenleri Atandıkları Kurumda Olumlu Etkileyen Çevresel Koşullara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenleri atandıkları kurumda olumlu etkileyen çevresel koşullara yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenleri olumlu etkileyen çevresel koşullara yönelik tema, alt tema ve kodlara dair bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenleri Olumlu Etkileyen Çevresel Koşullara Yönelik Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar																
			T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	
Olumlu Çevresel Koşullar	Eğitim Ortamının Fiziki Koşulları	Okul-ev yakınlığı	X	X	X	X	X	X	X	X	X								
		Öğrenci sayısı azlığı	X								X	X							
		Doğa ile iç içe çalışma	X	X	X	X	X	X	X	X	X								
	Okul ve Toplum Bağı	Donanımlı sınıf										X		X	X	X	X		X
		Okulun halk tarafından benimsenmesi			X	X	X			X									
		Misafirperverlik	X		X	X				X	X								
	Aile Yapısı	Yüksek ekonomik durum											X	X					X
		Kuvvetli aile bağları	X		X				X	X	X								
	Sosyal İmkânlar	Okulun merkeze yakınlığı											X	X	X	X	X	X	X
		Sağlık ocağı, market vb. yakınlığı											X	X	X	X	X	X	X
		Birbirini tanıyan halk	X	X			X			X	X								

Tablo 6’da öğretmenleri, atandıkları kurumda olumlu olarak etkileyen çevresel koşulların katılımcıların ifadelerine göre dört alt tema çerçevesinde toplandığı görülmektedir.

“Eğitim ortamının fiziki koşulları” alt temasında taşradaki öğretmenlerin hepsi (n=8) “okul-ev yakınlığı” ve “doğa ile iç içe çalışma”nın kendilerini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca taşradaki öğretmenlerin bir kısmı (n=3) sınıflarındaki öğrenci sayısının azlığını olumlu olarak görürken, merkezdeki öğretmenlerin çoğunluğu (n=6) ise “donanımlı sınıflarda” eğitim vermelerinin olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin “eğitim ortamının fiziki koşulları” alt temasında bildirdikleri görüşlerden bazıları şöyledir;

T7: “Öğrencilerimin hepsi aynı köyden öyle olunca köyü dolaşmaya çıktığımda bütün velileri ziyaret edebiliyorum. Çocuklar çoğunlukla kendi başlarına ya da abi ve ablaları ile okula yürüyerek gelip gidiyorlar.”

T3: “Küçük bir orman içindeyiz diyebilirim. Her an duvarsız sınıflarda eğitim yapabiliyoruz. Doğa etkinliklerini özgürce yapabiliyoruz.”

M4: “Sınıfım eğitim yapabileceğim düzeydeydi. Benden önceki öğretmen merkezleri oluşturmuştu. Merkezlerde uygun materyaller mevcuttu. Kırtasiye malzemelerini de her öğrenci kendisi getiriyordu.”

M6: “Sınıflar çok büyük değildi ama eşyalar yeni ve sağlamdı. Sınıf içerisindeki malzemeler okul öncesi eğitim için uygun ve yeterliydi. Hatta yeni malzeme almaya ihtiyaç bile olmadığını düşünmüştüm. Eksiksiz ve kaliteli bir kurumdu.”

“Okul ve toplum bağı” alt temasında, taşradaki öğretmenler “okulun halk tarafından benimsenmesinin” (n=4) ve halkın “misafirperver” (n=5) olmalarının kendilerini olumlu olarak etkilediğini ifade etmişlerdir. Merkezi bölgede görevli öğretmenler bu alana ait herhangi bir husus belirtmemiştir.

Öğretmenlerin “Okul ve toplum bağı” alt teması ile ilgili ifadelerinden bazıları şöyledir;

T6: “Okul çevresi çok misafirperver. Öğretmene karşı çok saygılılar. Veliler her karşılaştığımda mutlaka evlerine davet ederler, samimilerdir.”

T8: “Köye ilk geldiğim günden beri hep destekçi oldular. Ev bulana kadar evlerinde konakladığım bile oldu. Okulu yenilerken yardımcı oldular. Evlerinin kapıları her zaman açıktır. Dışarıdan gelene karşı özellikle daha düşünceli davranıyorlar.”

“Aile yapısı” alt temasında, taşradaki öğretmenler (n=5) “kuvvetli aile bağlarının” önemini belirtirken, merkezdeki öğretmenlerin bazıları (n=3) ise ailelerin “yüksek ekonomik durumlarının” avantajlarına değinmişlerdir.

Öğretmenlerin “Aile yapısı” ile ilgili olarak örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

T7: “Köydeki ailelerin çoğu akraba ve birbirlerine çok yakın oturuyorlar. Sık sık birbirlerini ziyaret ediyorlar. Çocuklarda böyle bir ortam içinde büyüyor.”

T8: “Burada akrabalık bağları çok önemli. Zaten çoğu aynı köyde yaşıyor. Köyün en büyükleri her zaman ziyaret ediliyor ve ataerkil bir toplum.”

M3: “Ailelerin durumu iyiydi. Bu tabii ki planladığımız etkinlikler için avantaj oluyordu. Daha fazla alan gezisi yapabiliyorduk.”

M6: “Velilerimin ekonomik durumu iyiydi. Okul için bir şey istediğimiz zaman mutlaka yerine getirirdi.”

“Sosyal imkânlar” alt temasında, taşradaki öğretmenlerin çoğunluğu (n=5) halkın “birbirini tanımalarının” olumlu etkilerinden bahsederken, merkezdeki öğretmenlerin hepsi (n=8) “okulun merkeze ve sağlık ocağı, market vb. yakınlığının” olumlu etkileri üzerinde durmuştur.

“Sosyal imkânlar” alt teması ile ilgili öğretmen ifadelerinin bazıları şöyledir;

T3: “Köyde bir sorun olduğunda hep birlikte hareket ediliyor çözülüyor. Buraya dışarıdan bir öğrenci geldiğinde de öğretmen geldiğinde de kültürün içine dahil oluyorsunuz.”

M5: “Okulun konumu bu okulu tercih etme sebebidir. Önceki okulumun ulaşım şartları beni çok zorlamıştı. Market, park, spor salonu, hastane hepsi okulun civar çevresinde mevcut ve bence bu durum çok önemli.”

Merkezde Görev Yapan Öğretmenlerin Memnuniyet ve Memnuniyetsizlik Ölçütlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, merkezde görev yapan öğretmenlerin memnuniyet ve memnuniyetsizlik ölçütlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Merkezde görevli öğretmenlerin çoğunluğu (n=6) atandığı kurumda olmaktan memnun olduklarını

ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin memnuniyet ve memnuniyetsizliklerine dair ifadeleri aşağıda belirtilmiştir.

Atandığı kurumda olmaktan memnun olan merkezde görevli öğretmen ifadeleri şöyledir;

M3: "Okulumun imkânları her açıdan iyi denilebilir. Okulun donanımı ve konumu iyi. Velilerimle iletişim kurmakta zorlanmıyorum. İdare de çalışmalarımızı destekliyor. Genel olarak bakıldığında çoğu öğretmeninde memnun olduğu bir okul."

M5: "Kendimi önemli hissediyorum. Çocuklarımdan, velilerimden ve idaremden olumlu geri dönüşler alıyorum. Bu da işime olan sevgimi ve okul aidiyetimi artırıyor."

M6: "Okulum evime yakın, çevresi ve veli profili iyi. Uzun yıllar daha burada çalışabilirim."

M8: "Bence okul öncesi eğitimde sınıf donanımı çok önemli. Sınıfımda mutluyum. Herhangi bir planlama yaptığımda her türlü imkâna sahibim. Eksiklerimiz olsa bile kısa sürede giderebiliyoruz."

Atandığı kurumda olmaktan memnun olmayan merkezde görevli öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir;

M1: "Okulumdan memnundum. Sadece bazen yeni bir şeyler yapmaya çalıştığımda başa iş çıkarıyormuşum bakış açısı beni rahatsız ediyordu. Tekrar burada görev yapmak istemem."

M2: "Bu kurumda olmaktan çocuklarım adına memnunum ama idare yönünden memnun değilim. Anasınıfına karşı bir cephe alma durumları vardı. Bundan dolayı memnun kalmadım. Aynı okulda tekrar görev yapmak istemem."

Taşrada Görev Yapan Öğretmenlerin Memnuniyet ve Memnuniyetsizlik Ölçütlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, taşrada görev yapan öğretmenlerin memnuniyet ve memnuniyetsizlik ölçütlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Taşrada görevli öğretmenlerin çoğunluğu (n=6) atandığı kurumda olmaktan memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin memnuniyet ve memnuniyetsizliklerine dair ifadeleri aşağıda belirtilmiştir.

Atandığı kurumda olmaktan memnun olan taşrada görevli öğretmen ifadelerinin bazıları şöyledir;

T2: "Tabi ki olumsuzluklar var ama mutluyum. Okul içi bağlar kuvvetli. Buradaki çocuklara dokunduğunu hissetmek çok kıymetli. Çocukların ilkokulda da ilerleyişini görmek beni motive ediyor. Bu yüzden anaokulu yerine anasınıfında çalışmayı tercih ediyorum. Buradan bahsederken "bizim köy" diye bahsediyorum. Sebepini bilmediğim bir mutluluk veriyor. Bir daha olsa yine buraya atanmak isterim."

T3: "Bu okulda olmaktan çok memnunum. Öğretmenlerle kurduğumuz bağ birlik çok kuvvetli. İdarelerimizde her taşım altına elini koyar. Tüm olumsuzluklara rağmen çok memnunum. Ben merkezde de görev yaptım ama köy öğretmenliğinin tadı başka. Merkezdaki çocuklar daha hazır geliyor ama burada öyle değil. Tekrar buraya atanmak isterim."

Atandığı kurumda olmaktan memnun olmayan taşrada görevli öğretmen ifadelerine ise aşağıda yer verilmiştir.

T4: "Kurumda tek başıyım, bu beni zorluyor. Yaşadığım hayatın kıymetini burada daha iyi anladım. Buradaki imkânsızlıklar ve sonra yaptığımız dönüşümler benim için çok kıymetli. Ama tüm bunlara rağmen burada görev almak istemem."

T5: "Hayal kırıklığı ile başladığım okul... Buradaki okul benim için bir geçit oldu. Buranın ilk haline değil ama değiştirip, dönüştürdüğümüz haline atanmayı düşünebilirim. İlk atandığım haline kimsenin atanmasını istemem. Çünkü imkânları çok kısıtlıydı."

T6: "Burada olmaktan memnun değilim. Çevresel imkânsızlıklar ve özellikle dil problemi beni çok zorluyor. Öğretmen olarak çare bulabileceğiniz yerler var ama imkânlar konusunda tikanabiliyoruz. Bu da bana iyi gelmiyor."

T7: "Olması gerekenleri bilip sürekli elimdeki imkânlarla sınıfımı, çocuklarımı o düzeye ulaştırmaya çalışmak beni çok yoruyor. Köyde öğretmenlik yapmak aslında öğretmene duyulan saygı açısından çok güzel. Burada öğretmen olduğunuzu hissediyorsunuz. Ama açıkçası merkezdaki okulların imkânını bildikten sonra bu zorlanmayı da istemiyorsunuz."

T8: "Bir okulun hem temizlikçisi hem öğretmeni hem tamircisi hem yöneticisi olmak çok zor. Eğitime ayıracağım zamanı bazen mecburen temizliğe ayırıyorum. Sadece eğitimle ilgilenebildiğim yardımcı personeli olan bir okulda çalışmayı isterim."

Bulgular incelendiğinde aynı görevi farklı yerlerde icra eden öğretmenlerin ifadeleri arasında büyük farklar olduğu görülmektedir. Özellikle taşradaki okul öncesi öğretmenin memnuniyetsizlik ölçütleri kurumlar arası farkı ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Merkez ve taşrada okul öncesi öğretmenliği yapan eğitimcilerin deneyimlerinin incelendiği çalışmada, aynı görevi üstlenen öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre farklı imkân ve yaşantılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenleri Atandıkları Kuruma Dair İlk İzlenimleri

Merkez ve taşrada görev yapan öğretmenlerin olumlu ve olumsuz birçok deneyimi bulunmaktadır. Bu olgular ışığında bakıldığında öğretmenlerin atandıkları kurumu ilk gördüklerindeki düşünceleri çoğunlukla fiziki şartları ile ilgili olmuştur. Kandır (2001), öğretmenin ve eğitimin okul öncesinde önemli bir yeri olduğunu ancak okul öncesi eğitim programının uygulanabilmesi ve verimli olabilmesi için fiziksel olanakların da yeterli olması gerektiğini vurgulamıştır. Kurşunlu (2018) da Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının uluslararası standartları karşılamadığı, sınıf donanımlarının yetersiz olduğunu ve okul bahçelerinin de eğitsel açıdan uygun olmadığını belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar bağlamında olumsuz düşüncelerin çoğu taşradaki öğretmenlere ait olmakla birlikte, öğretmenler bu olumsuz düşüncelerin kaynağının okulun ve sınıfın fiziksel açıdan uygun olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Mullins (1996), fiziki şartların bireylerin iş tatminlerini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu dile getirmiştir. O halde Mullins'in (1996) de belirttiği üzere taşrada görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatminleri, merkezde görevli okul öncesi öğretmenlerinden daha düşük olabilmektedir. Taşradaki öğretmenlerin atandıkları kurumu ilk gördüklerindeki düşünceleri daha çok olumsuz yönde olurken, merkezdeki öğretmenlerin atandıkları kurumu gördüklerinde ilk düşünceleri çoğunlukla olumlu yönde olmuştur. Okulun fiziki şartları ile ilgili olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin çoğunun okulu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer almaktadır. Taşra ve merkezde bulunan okullar arasında fiziki şartlar açısından olumsuz yönde farklılıklar bulunduğu ve bu durumun öğretmenlerin okulları ile ilgili ilk izlenimlerinde negatif duygular ortaya çıkardığı söylenebilmektedir. Ayrıca öğretmenler yeni bir kurumda işe başlamanın heyecanı ve kurumun donanım yönünden eksiksiz, düzenli olması ile ilgili olumlu düşünceler de belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda bir okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenlerin dikkat ettikleri ilk şeyin okulun fiziksel yapısı, donanımı olduğu dikkat çekmektedir. Olumlu ve olumsuz ifadelerle genel olarak bakıldığında da daha çok taşradaki okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz ifadelerde bulunduğu ortaya çıkmıştır. Uygun (2012), yaptığı araştırmada öğretmenlerin genellikle ekonomik ve çalışma koşullarını sorun olarak ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Bu durum karşısında taşradaki öğretmenlerin merkezdeki öğretmenlere göre daha fazla olumsuz düşünceler ile kurumlarında göreve başladıkları ve çalışma koşullarının merkeze kıyasla daha kötü şartlarda olduğu söylenebilmektedir. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 2013 yılında yayınladığı Okul Öncesi Eğitim Programında da belirttiği gibi bir okul öncesi eğitim kurumu, çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmalıdır. Yine aynı programda ideal okul öncesi sınıfı belirtilmiştir. Taşra ve merkezde yer alan okullar 2013 programında yer alan ideal sınıf ortamlarına ulaştırılmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin fiziksel açıdan yaşadığı sorunların önüne geçilebilecektir.

Öğretmenlerin Atandıkları Kurumda Yaşadıkları Kültürel Zorluklar

Katılımcı öğretmenlerin çoğu kendi yaşadıkları ilden başka bir ile atanarak göreve başlamaktadır. Bu durum öğretmenin kendi kültürü ile gittiği yerin kültürünü harmanlamasına sebep olmaktadır. Ekinci (2019) araştırmasında öğretmenlerin yetiştikleri kültür ile görevlerini icra ettikleri yerin kültürünün birbirinden farklı olmasının öğretmenlerin görevlerini zorlaştırdığını belirtmiştir. Özpınar ve Sarpkaya (2010) ise öğretmenlerin gittikleri yerin çevresel koşullarına ayak uydurmada ve yerel halk ile etkileşimde bulunmada zorlandıklarını belirtmiştir. Turan ve Garan (2008) ise taşrada görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların temelinde, kırsalda olmalarının dikkate alınmaması olduğunu belirtmişler ve bu bölgelere uygun eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenler kültürel alanda; iletişim, eğitime bakış açısı, aile yapısı, kültürel yapı ve kurum yapısı ile ilgili zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

İletişim ile ilgili olarak, taşradaki öğretmenler gittikleri yerde daha çok dil problemi ve aileye erişememe gibi problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı durum merkezdeki öğretmenler için daha düşük seviyededir. Özdemir ve diğerleri (2015), yaptıkları çalışmada öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmamasının öğretmenler tarafından bir problem olarak belirtildiğini ifade etmiştir. Okul öncesi eğitimde temel dil becerilerinin edinilerek öğrencilerin ilköğretime hazırlanması; dinleme, anlama, ifade etme becerilerinin gelişmesi ve kelime dağarcığının artması beklenmektedir (Razon, 1982). Ancak özellikle taşradaki öğretmenlerin karşılaştığı anadil sorunu çocuğun öğretmeni, öğretmenin de çocuğu anlamasını zorlaştırmaktadır (Analı & Şahin, 2020). Bununla birlikte mülteci öğrenci, farklı beslenme alışkanlıkları, yetersiz temizlik ve çok kültürlü sınıf ortamı öğretmenlerin ortak memnuniyetsizlik ölçütleri olarak belirtilmiştir. Tye ve Tye (1992) da eğitim kurumlarını değiştirmeye zorlayan önemli faktörlerden birinin göç olduğunu belirtmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 2019 yılında 578 bin 488 yabancı uyruklu kişi Türkiye'ye göç etmiştir. Göç eden aileler göç ettikleri yerde sosyal ve ekonomik yaşamlarını sürdürmektedirler. Wagner (2013), bu ailelere ve çocuklara dil edinimi, ekonomik destek ve kültür temelli eğitim verilmesinin önem arz ettiğini çalışmasında belirtmiştir. Gümüştan (2017) okulları, mülteci çocukların topluma uyum sağlamları, aidiyet hislerinin oluşması için üst düzey ortam olarak nitelendirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikle taşrada, bölgesel ve göç kaynaklı olarak yoğunlukla iletişim problemi yaşadıkları görülmektedir. Kuzu ve Deniz (2019), yaptıkları çalışmada göç ile gelen öğrencilerin başarılı bir şekilde entegre edilebilmesinin, kültürel farklılıklara duyarlı, eğitim durumlarını önemseyen öğretmen ile yöneticilerin iş birliği ve öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumlar ele alındığında okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı öğretmen yeterliliklerinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptığı yerdeki toplumun eğitime bakış açısı eğitimin niteliğini etkilemektedir. Taşradaki öğretmenler eğitime verilen önem ile ilgili merkezdeki öğretmenlere göre daha fazla olumsuz ifadelerde bulunmuşlardır. Ancak hem taşrada hem merkezde görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu velilerin ilgisiz olduklarını dile getirmişlerdir. Taşradaki ve merkezdeki öğretmenler ailelerin ilgisizlik sebeplerini ailede çok sayıda çocuk olmasına, velilerin eğitim seviyesinin düşüklüğüne ve okul öncesi eğitimin önemi hakkında farkındalığın olmamasına, bakım evi ya da oyun evi olarak görülmesine bağlamaktadır. Kılıç (2019), yaptığı çalışmada öğretmenlerin veliler tarafından bakıcı olarak görülmesinin motivasyonlarını düşürdüğünü ve sorunlara neden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri de Kılıç'ın tespitini destekler niteliktedir. Çolak (2009), eğitimde iletişimin güçleşmesinin ve okul aile iş birliğinde zorlanılmasının sebebinin, ailelerin çocukların eğitimine yeterince önem vermemesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bunun akabinde bazı bölgelerde zorunlu temel eğitim basamağından sonra kız çocuklarının büyük bir kısmının karma eğitim ve maddiyat gerekçe gösterilerek eğitimlerine devam ettirilmediklerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan taşrada görevli öğretmenler de Çolak'ın çalışmasını destekleyici nitelikte ifadelerde bulunmuşlardır. Taşradaki öğretmenler; işçi çocuk, kadınları geri planda tutma ve çocuk evlilik ile ilgili problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Merkezde görevli öğretmenlerin ise böyle bir durumla karşılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler taşrada bulunan okulun oradaki halk tarafından çoğunlukla sahiplenildiğini, korunduğunu ve okulun bir ihtiyacı olduğunda birlik olarak giderildiğini ifade etmiştir. Bunun yanında yine taşrada farklı illerde, okula ve okul eşyalarına zarar veren halk olduğunu dile getiren öğretmenler de olmuştur.

Taşradaki öğretmenler, köy okullarına fazlaca yardım geldiğinden ötürü halkın okulu yardım dağıtan kurum olarak gördüklerini ifade etmiştir. Ancak merkezdeki okullarda bu gibi durumlar söz konusu olmamıştır. Ayrıca merkezdeki öğretmenler, veliler tarafından yeterince saygı görmediklerini belirtirken, taşradaki öğretmenler fazlasıyla saygı ve değer gördüklerini belirtmişlerdir. Yapılan bir çalışmada mesleğin toplumdaki saygınlığının düşmesi öğretmenler için en rahatsız edici sorunlar arasında belirtilmiştir (Demir & Arı, 2013). Özpınar ve Sarpkaya'nın (2010) yaptığı çalışmada da kırsalda görev yapan öğretmenlerin köy halkı tarafından saygı görmemesi en az karşılaşılan sorun olarak belirtilmiştir. Bu açıdan bakıldığında mesleki saygınlığı, taşrada görev yapan öğretmen merkezde görev yapan öğretmene göre daha fazla

yaşayabilmektedir.

Merkez ve taşrada görev yapan öğretmenlerin bir diğer ortak memnuniyetsizliği ise idare tarafından desteklenmemek, önemsenmemek ve okul öncesinin maddi gelir kaynağı olarak görülmesi olarak ifade edilmiştir. Zembat (2012) da yaptığı araştırmada yönetim ile yaşanan sorunlar arasında anasınıfı aيداتlarının kullanılması, sınıfın ihtiyaçlarının giderilmemesi, okul öncesi eğitime yeterince önem verilmemesi, öğretmenlere eşit mesafede durulmaması olarak belirtmiştir. Benzer şekilde, Can ve Kılıç (2019) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yönetimden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, idarenin okul öncesi öğretmenlerine destek vermediğini, okulda alınan kararlarda okul öncesi öğretmenlerinin düşüncelerinin alınmadığını dile getirmişlerdir (Can & Kılıç, 2019). Bu çalışmaya katılan merkez ve taşrada görevli okul öncesi öğretmenleri de bu durumu ifade etmişlerdir.

Kurum yapısı olarak bakıldığında anasınıfının/anaokulunun idare tarafından önemsenmediğini ve öğretmenler arası birlik olunmadığını hem merkez hem de taşradaki öğretmenlerden ifade edenler olmuştur. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) (2003), raporunda idarecilerin ve diğer öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlerine destek olmadığını, okul öncesi eğitimin önemi, gerekliliği ve içeriği hakkında eksik ya da hatalı bilgiye sahip olduklarını belirtmiştir. Kaplan (2015), da okul öncesi öğretmenleri ile okul yöneticileri arasında yaşanan problemler üzerine yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin tamamına yakınının idare ile yaşanan problemlerin giderilmesi için okul öncesi eğitim ile ilgili bilgilendirme eğitimlerinin düzenlenmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Hem merkez hem taşradaki okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında verimli çalışabilmeleri için idare ve diğer öğretmenler ile de iş birliği içinde olunması gerektiği ortadadır.

Taşra ve merkezde görevli okul öncesi öğretmenleri teori ve pratik arasından farklılıklar ile karşılaştıklarını belirtmiş ve bunu olumsuz bir durum olarak nitelendirmişlerdir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (1998) eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi ile ilgili çalışmasında; eğitim bilimlerinin teorik bilgilerden oluştuğunu ve öğretmene meslekte ihtiyacı olacak olan uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açısı edindiremediğini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada da merkez ve taşradaki öğretmenlerin büyük bir kısmı teori ve pratik ile ilgili yaşadıkları problemleri ifade etmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri, YÖK'ün görüşünü destekler niteliktedir. Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde teorik bilgi yanında uygulamaya dönük pratik bilgilere ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Çevre Koşullarının Öğretmenler Üzerindeki Olumlu/Olumsuz Etkileri

Okul öncesi eğitim, bu çağdaki çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, donanımlı çevre ile çocukların gelişimlerini en iyi biçimde destekleyen bir eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecinin verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için fiziksel donanımının en iyi şekilde olması gerekir (Oğuzkan & Oral, 2003).

Merkezi bölgede görev yapan öğretmenler okullarının fiziki imkânlarını; okulun merkezde bulunmasını, ferah sınıf ortamını, yeterli ve kaliteli materyaller bulunmasını, temiz çalışma ortamı olmasını, su-ısıtma ihtiyaçlarının problemsiz karşılanmasını memnuniyet ölçütleri olarak belirtmektedir. Buna karşın aynı görevi yapan taşradaki öğretmenler fiziki imkânları ile ilgili; okul binasının eski, materyallerin yetersiz, çok sık elektrik-su kesintisi yaşandığı, ısıtma problemi olduğu, tuvaletin okul binası dışında yer aldığı, soba yaktıklarını, lojman bulunmadığını, okulun bulunduğu konumdan kaynaklı telefonun çekmediğini ve merkeze uzaklığını memnuniyetsizlik ölçütleri olarak belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan taşrada görevli okul öncesi öğretmenlerinin yarısı sınıflarında soba yakmaktadır. Öğretmenler sobanın yarattığı tehlike, kirlilik, zaman kaybı yaşatması gibi birçok problemle baş etmek zorunda kalmaktadır. Erdem ve diğerleri (2011) de taşradaki öğretmenlerin temel problemleri arasında barınma imkânı yetersizliği ve bunun akabinde gerçekleşen yer değiştirme sıklığının fazlalığını çalışmalarında belirtmişlerdir. Taşradaki öğretmenlerin okullarına yakın barınma, lojman imkânlarının olmaması öğretmenlerin kent merkezine uzak mesafelere geliş-gidiş yapmalarına ve beraberinde ulaşım sorununa sebep olmaktadır (Palavan & Donuk, 2016). Bütün bunlar göz önüne alındığında öğretmenin ve eğitimin verimliliği düşmektedir. Taşradaki öğretmen günlük eğitim akışı içerisinde bunun gibi durumlar ile baş ederken, araştırmaya katılan merkezde görevli

öğretmenlerin okulların donanımı açısından bir problemle karşılaşmadığı ve bazı öğretmenlerin yardımcı personellerinin de olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Böylelikle merkezdeki okul öncesi öğretmenin eğitim sürecine daha fazla zaman ayırması mümkün olmaktadır.

Kuşunlu (2018), Türkiye’de 12 ilde okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerini araştırmış ve uluslararası standartlara göre yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Oysaki okul öncesi eğitim verilen bir kurumda nitelik fiziksel koşullara bağlıdır ve iç-dış fiziksel tasarım ve imkânlar çocukların davranışlarını etkilemektedir (Özkubat, 2013). Uygun eğitim ortamları oluşturulmasının gerekliliği öğretmenlerin ifadeleri ve araştırmalar ile desteklenmektedir.

Taşrada görev yapan öğretmenler, fiziki imkân açısından doğa ile iç içe olmaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Taşrada görev yapan öğretmenler bu durumun eğitim sürecinde onları özgürleştirdiğini ve doğada istedikleri zaman eğitim yapabildiklerini ifade ederken, merkezdeki öğretmenlerin böyle bir ifadesine rastlanılmamıştır. Yapılan bir araştırmada çocukların sınıfta kapalı kalması, enerjilerini atacak ortam bulamaması ve oyun ihtiyaçlarının karşılanmaması okulda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bu açıdan baktığımızda taşrada eğitim veren öğretmenlerin ve öğrencilerin avantajlı olduğu söylenebilmektedir (Güçlü & Altan, 2020).

Taşrada görevli öğretmenler aile bağlarının sıkı olmasını memnuniyet ölçütü olarak belirtirken; kadınların geri planda olmasını, babaların şehir dışında çalışıyor olmasını, mevsimlik işçiliği, çok genç anne-baba olunmasını memnuniyetsizlik ölçütü olarak belirtmişlerdir. Buna karşın merkezdeki öğretmenler bu şekilde memnuniyetsizlik dile getirmemişlerdir. Çocuk çok küçük yaşta iş gücü olarak görülmeye başlanılmaktadır. Kardeşine bakma, evde çalışma, tarlada çalışma vb. görevler verilebilmektedir. Ya da ailecek mevsimlik işçi olarak başka bir şehre gidilmekte ve çocuğun öğrenimi yarıda kalabilmektedir. Bu gibi durumlar çocukların öğrenim hayatını, okul başarısını ve öğrenmede devamlılığı olumsuz etkilemektedir (Uysal ve diğerleri 2016). Çevlik ve diğerleri (2022) yaptıkları araştırmada mevsimlik göç yapan ailelerde; eğitim seviyesinin düşük, küçük yaşta evlenmenin yaygın ve çok çocuklu olduklarını tespit etmişlerdir. Mevsimlik göçün en önemli sebebinin ailelerin ekonomik durumlarının yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine göre mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitimlerinin kesintiye uğradığı ve eğitime erişim haklarının engellendiği ortaya çıkmaktadır. Bu engelden dolayı çocukların eğitimden tam bir verim alabilmesi beklenmemektedir. Öğretmenler bu durumdan kaynaklı çocuklara ulaşmakta zorlanabilmektedir. Yine öğretmenlerin ifadelerine göre mevsimlik işçiliğe daha çok Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerinin taşra kesimlerinde rastlanılmaktadır. Merkezde görevli öğretmenler mevsimlik işçilik, çocuk işçiliği ile ilgili ifadeler belirtmemişlerdir.

Merkezde görevli öğretmenler, ailelerin ekonomik durumunun yüksek olmasını memnuniyet ölçütü olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler yapılacak etkinliklerin planlamasında ekonomik sınır koymadan, çeşitlendirerek eğitimin niteliğini arttırmayı düşünmektedirler. Tok (2002), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin eğitim sürecinde kullanacakları araçlar için gerekli bütçe karşılanmadığından sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Taşradaki öğretmenlerden bazıları ailenin durumunun iyi olmasına rağmen çocuğun ihtiyaçları ile ilgili harcama yapılmadığını dile getirmiştir. Öğretmenler bu durumun velilerin eğitime karşı olumsuz bakış açılarından ve okul öncesi eğitimin önemini farkında olmadıklarından kaynaklandığını belirtmiştir.

Taşra görev yapan öğretmenler okulun merkeze uzaklığı nedeniyle çocuklar için tek sosyal ortamın okul ve köy olduğunu dile getirmişlerdir. Taşradaki çocuklar, merkezde yaşayan çocukların rahatlıkla ulaşabileceği sinema, tiyatro, müze vb. alanlara ulaşmada güçlük çekmektedir. Özpınar ve Sarpkaya (2010) da 482 öğretmen ile gerçekleştirdiği “Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları” ile ilgili araştırmasında öğretmenlerin en çok karşılaştığı sorunlar arasında çocukların tiyatro, sinema vb. kültürel faaliyetlerden uzak kalmaları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sadece kültürel ihtiyaçlar değil sağlık ile ilgili kurumlara ulaşmak da burada yaşayan halk ve öğretmenler için güç olmaktadır. Bu durum öğretmeni yıpratmaktadır (Palavan & Donuk, 2016). Oysaki merkezde yaşayan çocuklar için sosyal-kültürel faaliyetlere katılım ve sağlık kurumlarına ulaşım kolaylıkla gerçekleşebilmektedir.

Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin kişisel sorunlarına baktığımızda en önemli sorun ifadesi “Öğretmenlerin yararlanacağı sağlık ve dinlenme tesisleri yetersizliği”dir. Öğretmenin ve aile bireylerinin yeterli sağlık hizmeti alamaması, yeterli dinlenme ve eğlenme olanağı bulamaması, kendini yeterince rahatlatacak imkânların yoksunluğu öğretilmekte yıpratıcı bir etki yapabilmektedir.

Katılımcıların sınıf mevcutlarına bakıldığında merkezdeki okulların öğrenci sayısının taşradaki okullara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Merkezde görevli öğretmenler kalabalık sınıfta çalışmanın eğitimin verimini düşürdüğünü belirtmişlerdir. AÇEV (2009), Türkiye’de altı yıl aralıkla yaptığı araştırmada okul öncesinde olumlu etkilenmenin sebepleri arasında sınıf mevcutlarının azaltılmasını göstermiştir. Simon (2016) 45 okul öncesi eğitim kurumunda yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yoğunlukla sınıf mevcudunun fazla olmasından memnun olmadıklarını dile getirdiğini ortaya koymuştur. Toprak ve Güneş (2019) de sınıf mevcudunun fazla olmasının müfredatın uygulanmasında sorunlara yol açacağına değinmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına bakıldığında taşradaki öğretmenlerin sınıf mevcutları 10-15 arasında değişkenlik gösterirken, merkezdeki öğretmenin sınıfı 21-30 arasında değişkenlik göstermektedir. Taşradaki okul öncesi öğretmenleri öğrenci kaydının olduğunu ancak ulaşımdan kaynaklı sadece okulun bulunduğu çevredeki öğrencilerin okula gelebildiğini ve genelde sınıf listesine göre daha az mevcutla eğitim yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın merkezdeki öğretmenlerin yoğunluğu ise sınıflarının kalabalık olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar ve öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında taşradaki öğretmenlerin eğitim müfredatını daha verimli uygulayabildikleri ve sınıf mevcudundan memnun oldukları söylenebilir.

Merkez ve Taşrada Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Memnuniyet/Memnuniyetsizlik Ölçütleri

Okul öncesi eğitim insan yaşamının kritik evrelerini kapsamakta ve bu kritik dönemin eğitimini üstlenen okul öncesi öğretmenlerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre taşra ve merkezde bu kıymetli görevi icra eden okul öncesi öğretmenlerinin aynı görevi farklı şartlarda yaptıkları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kurumları ile ilgili ilk düşünceleri, kültürel olarak yaşadıkları zorluklar, çevre koşullarının olumlu/olumsuz etkileri ile ilgili yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan detaylı tablolar öğretmenlerin kurumlarından memnuniyetlerine dair genel bir çerçeve oluşturulmasını sağlamıştır.

Yukarıda belirtilen sonuçlara bakıldığında taşrada görevli sekiz okul öncesi öğretmenin aynı müfredatı daha zor şartlarda uygulamaya çalıştığı, merkezde görevli sekiz okul öncesi öğretmenin ise taşradaki öğretmenlere kıyasla daha iyi şartlarda görevlerini icra ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumda zor şartlarda görevini icra eden öğretmenin kurumundan memnun olması beklenmemektedir. Gürsakar ve Öngen (2008), Türkiye İstatistik Kurumunun “Yaşam Memnuniyeti” anketini analiz etmiş ve sağlık, asayiş, eğitim ve kamu hizmetlerinde merkez ve taşrada büyük bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Merkez ve taşra arasındaki bu farklılıklar eğitim planlamasında göz ardı edilmemelidir. Araştırma sonucunda, taşra ve merkezde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları çevresel, kültürel, sosyal, donanımsal ve kurumsal sorunların okulun bulunduğu konuma göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Kurumlarda görev alan kişilerin memnuniyeti kurumların başarısı için önem arz etmekte, işlerini değer vererek ve severek yapan çalışanlar örgütsel/kurumsal başarıyı da sağlamaktadırlar (Doğan & Karataş, 2011). Bu bağlamda taşrada görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin dikkate alınması; eğitimde imkân ve fırsat eşitliği sağlanmasına, örgütsel/kurumsal başarı sağlanmasına ve özellikle okul öncesi öğretmenlerinin görevinden, kurumundan memnun olmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Okul öncesi eğitim programında da belirtilen okul öncesi sınıf ortamları, standartlara göre düzenlenebilir. Taşradaki anasınıflarının şartları okul öncesi eğitim için uygun hale getirilerek merkezdeki ve taşradaki çocukların aynı şartlarda eğitim alması sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının sayısını arttırırken, niteliğini de arttırma yönünde adımlar atılabilir.
- Taşra ve merkezde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri dikkate alınarak çok

kültürlülük, çok dillilik vb. derslere, okul öncesi eğitim lisans programında yer verilebilir.

- Yeni göreve başlayacak okul öncesi öğretmenleri ile taşrada görev yapmış deneyimli okul öncesi öğretmenlerini bir araya getirmek, öğretmenler için tecrübe aktarımı sağlayabilir.
- Taşrada zor şartlarda görev yapan öğretmenler için motive edici imkânlar sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitimin önemini vurgulamak için merkez ve taşrada sık sık aileler ile iletişime geçilerek etkinlikler planlanabilir ve aile eğitimleri düzenlenebilir.
- Taşrada görev yapan öğretmenler hizmet içi eğitim ve seminerler ile desteklenebilir.
- Bu araştırmada, merkezde görev yapan sekiz, taşrada görev yapan sekiz öğretmen ile çalışılmıştır. Bu konu üzerinde derinleşmek isteyen araştırmacılar farklı il ve okullardan katılımcı sayısını arttırıp, çeşitlendirerek araştırmayı planlayabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırma sürecini her iki yazar birlikte yürütmüş, eşit düzeyde katkı sağlamışlardır.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma için İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 21/07/2022 tarihli ve 2022/12 numaralı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Çatışma beyanı: Araştırmanın planlanması, uygulanması, verilerin toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yayına hazırlanması aşamalarında herhangi bir çıkar çatışması alanının bulunmadığını beyan ederiz.

Destek ve teşekkür: Bu araştırmanın herhangi bir aşamasında bir kurumdan finansal destek alınmamıştır. Bu çalışma, 24-25 Kasım 2022 tarihlerinde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde düzenlenen 6. Uluslararası Başöğretmen Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Alisanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Analı, K. C., & Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2003). *Erken çocukluk eğitimi politikaları: Yaygınlaşma, yönetim ve yapılar toplantısı raporu*. https://acev.org/wpcontent/uploads/2017/11/erken_cocukluk_egitimi_politikalari_yayginlasma_yonetisim_yapilar_toplantisi.pdf
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2009). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi: Erişim, eşitlik ve kalite*. AÇEV Yayınları.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Aydın, A., Saner, Y., Uysal, Ş., Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 397-420. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.016>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Morpa Kültür Yayınları.
- Berg, B., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. PEGEM Akademi.
- Can, E., & Kılıç, S. (2019). Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264. <https://doi.org/10.1080/0261976032000088774>

- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 33-41.
- Çevlik, Ç., Kılıç, H., Damaksız, M., Dinçel, L., & Mihrican, M. (2022). Mevsimlik tarım işçiliği göçü ve erken çocukluk dönemi gelişimi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(10), 19-30.
- Çolak, N. (2009). *Eğitim coğrafyası bakımından Doğu Anadolu Bölgesi illerinde okullaşma oranları (1980-2000)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126. <https://doi.org/10.7822/egt146>
- Doğan, S., & Karataş, A. (2011). Örgütsel etiğin çalışan memnuniyetine etkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, 37, 1-40.
- Ekinci, S. Z. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen-aile birliği ve öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Erdem, M., Aydın, İ., Taşdan, T., & Akın, U. (2011). Educational problems and solutions in Turkey: The views of district governors, *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 242-256. <https://doi.org/10.1177/1741143210390059>
- Ertürk, G., Özen Altınkaynak, Ş., Veziroğlu, M., & Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, 91(4), 330-335. <https://doi.org/10.1511/2003.26.330>
- Güçlü, M., & Altan, A. E. (2020). Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında görülen sorunlar üzerine genel bir değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 13(69), 1052-1061. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2020.4019>
- Gümüşten, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(10), 247-264. <https://doi.org/10.7816/nesne-05-10-03>
- Gürsakal, S., & Öngen, K. B. (2008) Yaşam memnuniyeti anketinin istatistiksel yöntemler ile analizi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 1-14.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1), 102-104.
- Kaplan, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 29(1), 49-64.
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368. <https://doi.org/10.26466/opus.612341>
- Kılıç, Ş. (2019). *Okul öncesi eğitimde temel sorunlar ve çözüm öneriler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- McMillian, J. H. (2004). *Educational research fundamentals for the consumer*. Pearson Education.
- Miles, B. M., & Huberman M. A. (2016). *Nitel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Mullins, L. J. (1996). *Management and organizational behaviour* (Fourth Ed.). Pitmon Publishing.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (2003). *Okulöncesi eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin, E., Karapınar, N., & Özel, D. (2015). Öğretmenlerin eğitimsel çevresel ve sosyal sorunları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 163-181. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.609>
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Özpinar, M., & Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Palavan, Ö., & Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128. <https://doi.org/10.29065/usakead.232430>
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39),19-29.
- Recepoğlu, E., Akgün, K., & Aksu, S. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS alan sınavına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(5), 2537-2548.
- Simon, N. (2016). Challenges pre-school teachers face in the implementation of the early childhood curriculum in the cape coast metropolis. *Journal of Education and Practice* 7(1), 54-62.
- Suna, H. E., Altun, Ü, Emin, M. N., & Gür, B. S. (2021). *Türkiye'de eğitimin 20 yılı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Tonbul, Y., & Ağaçdiken, Y. (2018). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sözleşmeli öğretmenlik mülakatındaki soruların incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 46-63. <https://doi.org/10.19160/ijer.395554>
- Toprak, Z., & Güneş, C. (2019). Okul öncesi eğitimde sınıf mevcudunun etkinliklere etkisi üzerine nitel bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(4), 274-286. <https://doi.org/10.34056/aujef.613918>
- Turan, S., & Garan, Ö. (2008). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Milli Eğitim Dergisi*, 177(3), 116-128.
- Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı. (2021). Türkiye Mülki İdare Bölümleri Envanteri. <https://www.e-icisleri.gov.tr/Anasayfa/MulkiIdariBolumleri.aspx>
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim*. MEB.
- Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu*. 2.02.2022. Sayı:31750.
- Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (1998). Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine yön veren temel ilkeler. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- Tye, B., & Tye, K. (1992). *Global education: A study of school change*. Suny Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Dünya erken çocukluk bakımı ve eğitimi konferansı*. <https://www.unesco.org/en/education/early-childhood/2022-world-conference>
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91.
- Uysal, M., Sayılan, F., Yıldız, A., Türk, E., Türkmen N., & Korkmaz, N. (2016). Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının temel eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 183-201. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001380
- Wagner, T. M. (2013). *Supporting refugee children in Pennsylvania public schools* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Pittsburgh.
- Yağan Güder, S. (2019). Dikenli gül: Türkiye’de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 921-941. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.2m>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 203-2015.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Preschool teachers who graduate from colleges and are appointed through KPSS often begin their careers in districts, neighborhoods, and villages across the country, based on their scores and preferences. The cultural, economic, and daily life routines that teachers face in urban areas differ considerably from those faced by teachers in rural areas. This difference in work environment and community profile can affect teachers' satisfaction with their institutions. Positive feelings experienced by teachers in their workplace are indicators of satisfaction and well-being, while negative feelings may suggest dissatisfaction or discontent (Fredrickson, 2003). When individuals are satisfied with their work environment, it yields positive outcomes for both the institution and the individual, contributing to the achievement of institutional goals (Arslan, 2018). In this regard, the satisfaction of preschool teachers working in urban and rural areas might affect not only on their personal experience but also their institutional success. Understanding the perspectives of preschool teachers regarding their job satisfaction in different environments is important for improving institutional performance and the quality of education. Literature review shows that while there are studies broadly addressing preschool education or focusing on rural preschool teaching, there is a lack of comprehensive research comparing preschool teaching in both urban and rural settings. This study aims to fill that gap by conducting an in-depth analysis that considers the specific locations where preschool teachers work.

In this context, the main purpose of this study is to examine the teaching experiences of educators working as preschool teachers in both urban and rural settings. To achieve this, the study aims to answer the following research questions:

1. What were teachers' initial thoughts upon first seeing their assigned institution?
2. Do teachers experience cultural challenges at their assigned institutions? If so, what are these challenges?
3. How do the environmental conditions of the schools positively or negatively affect the teachers?
4. What are the factors contributing to the satisfaction/dissatisfaction of preschool teachers working in urban and rural areas?

The results of the study will provide a factual understanding of the satisfaction or dissatisfaction of preschool teachers working in both urban and rural areas regarding their institutions. Additionally, the study findings will serve as a guide for efforts to improve the satisfaction levels of teachers in these settings and inform potential reforms within the school system. Furthermore, based on the study's results, in-service training plans can be developed to address the specific needs of teachers in urban and rural areas.

Method

The study employed a phenomenological study design, with the research group consisting of 16 volunteers working in official preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education in both urban and rural areas. Semi-structured interview questions were utilized, and the data were analyzed using content analysis.

Results

The initial reactions of teachers upon seeing the institutions to which they were appointed were categorized as either positive or negative. Among teachers working in rural areas, the most common positive reactions were "can be developed" (n=4) and "dream" (n=4), while the negative reactions included "impossible" (n=5) and "difficult" (n=4). In contrast, teachers in urban areas expressed positive thoughts such as "excitement" (n=5), "curiosity" (n=4), "quality" (n=3), and "spacious" (n=3). Their negative reactions included "fear" (n=2) and "anxiety" (n=2). The cultural challenges experienced by teachers at their assigned institutions were categorized into five areas based on participant statements. In the "Communication" category, rural teachers predominantly mentioned difficulties related to "language problems" (n=6) and "school-family cooperation"

(n=6), while two urban teachers also reported language issues. Teachers in both rural (n=2) and urban (n=3) areas highlighted the "low value given to education." Additionally, rural teachers spoke of "seeing the school as a charity" (n=4) and "damaging the school" (n=4), whereas urban teachers pointed out issues of "disrespect toward the teacher" (n=3). In the "Family" category, both rural (n=7) and urban (n=5) teachers cited difficulties with "uninvolved parents." In the "Cultural Structure" category, rural (n=4) and urban (n=3) teachers reported that they primarily taught refugee students, leading to education in multicultural classroom environments.

The environmental conditions that negatively affect teachers at their assigned institutions were grouped into three categories based on participant statements. In the "Educational Environment and Physical Conditions" category, rural teachers primarily (n=6) mentioned issues such as "frequent power and water cuts" and "material inadequacy." In the "Human and Social Needs" category, rural teachers highlighted the absence of a "health center" (n=4) and the fact that "the school is far from cinemas and theaters" (n=4), while urban teachers did not report any concerns in this category. In the "Family Structure" category, both rural (n=5) and urban (n=4) teachers noted that families typically have many children and low economic income.

While the majority of teachers working in urban areas (n= 6) expressed satisfaction with their assigned institutions, while most teachers in rural areas (n= 6) reported dissatisfaction with their placements.

Conclusion

The study findings reveal that preschool teachers in rural and urban areas perform the same role under different conditions. These differences between rural and urban settings should not be overlooked in educational planning. The findings reveal that environmental, cultural, social, material, and institutional challenges faced by preschool teachers vary depending on the school's location. Teacher satisfaction is essential to institutional success, as employees who value and enjoy their work contribute to organizational achievement (Doğan & Karataş, 2011). Therefore, considering the opinions of preschool teachers working in rural areas will help promote equal educational opportunities, and improve institutional success and teacher satisfaction with their roles and institutions.

Liderliğin Ortaya Çıkışını Anlamak: Sosyal Kimlik ve Psikososyal Gelişime Odaklanan Yaklaşımların İncelenmesi

Ömer KÜLHANI¹, Serap AKFIRAT²

Öz: Bu derleme, çocukluk döneminde liderliğin ortaya çıkışını ve gelişimini, özellikle benlik ve sosyal kimlik oluşumunun psiko-sosyal gelişimle olan etkileşimine odaklanarak eleştirel bir şekilde incelemektedir. Liderlik, genellikle müstakil bir beceri olarak görülse de bu bakış açısı sosyal ve psikolojik faktörlerin önemli etkilerini dikkate almamaktadır. Bu derlemede, dört gelişimsel yaklaşımın, Gelişimsel Gruplararası Kuramının, Sosyal Kimlik Gelişim Kuramının, Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Modelinin ve Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modelinin, çocuklarda liderlik gelişimine ilişkin kuramsal açıklamaları ve araştırma bulguları sunulmaktadır. Bu yaklaşımların sosyal kimlik gelişim süreçlerinin sonuçları olarak liderlik motivasyonlarının ve davranışlarının ortaya çıktığı örüntüleri aydınlatmadaki rolü eleştirel bir şekilde değerlendirilmektedir. Bu kuramların ortak noktaları, grup süreçleri içerisinde ortaya çıkan liderliğin, olumlu benlik motivasyonuna dayandığı, gerçekliği anlama arayışı ile kavrayabilme becerisine ve sosyal çevreden bilgi toplama kapasitesine sahip olmayı gerektirdiğini öne sürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Liderlik Gelişimi, Sosyal Kimlik, Psiko-sosyal Gelişim, Gelişimsel Gruplararası Kuramlar, Akran İlişkileri

Understanding Leadership Emergence: A Review of Developmental Approaches Focusing on Social Identity and Psycho-Social Development

Abstract: This review critically examines the interplay between psycho-social development, particularly the formation of self and social identity, and the emergence of leadership during childhood. While leadership is often considered a distinct skill, this perspective overlooks the significant influence of social and psychological factors. This paper presents the theoretical frameworks and empirical findings of four developmental approaches: Developmental Intergroup Theory, Social Identity Development Theory, Social Reasoning Development Model, and Developmental Subjective Group Dynamics Model. The role of these approaches in elucidating the patterns in which leadership motivations and behaviors arise as outcomes of social identity development processes is critically evaluated. The convergence of these theories suggests that leadership, which emerges in relation to group processes, is grounded in positive self-motivation, necessitates the ability to comprehend reality, and requires the capacity to gather information from the social environment.

Keywords: Leadership Development, Social Identity, Psycho-social Development, Developmental Intergroup Theories, Peer Relations

Geliş Tarihi:17.03.2024

Kabul Tarihi:26.05.2024

Makale Türü: Derleme Makale

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, Türkiye, e-posta: omer.kulhanci@deu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3193-6605>

² Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, Türkiye, e-posta: serap.akfirat@deu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4989-2399>

Atf için/ To cite:

Külhancı, Ö., & Akfirat, S. Liderliğin Ortaya Çıkışını Anlamak: Sosyal Kimlik ve Psikososyal Gelişime Odaklanan Yaklaşımların İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 677-701. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383758>

Çocukluk döneminde liderlik becerilerinin gelişimi, sadece yetişkinlikteki liderlik potansiyelini etkilediği için değil, aynı zamanda çocukluktan itibaren içinde bulunulan arkadaş grupları, spor takımları, kulüpler gibi oluşumlarda sağlıklı kişiler arası ilişkilere ve dolayısıyla iyi oluşa katkısı bakımından da önemlidir (Day, 2011). Bireylerin benlik şemaları ve sosyal kimlikleri, içinde buldukları psiko-sosyal gelişim evrelerine göre şekillendiğinden (Bennett & Sani, 2011; Nesdale, 2017; Verkuyten, 2021), gruplararası tutumların ve bu bağlamda liderliğin ortaya çıkışını anlayabilmek için liderliği psikososyal gelişim evrelerine göre değerlendirmek kaçınılmazdır (Reichard & Beck, 2017). Liderlik süreci, sadece grup içi ve gruplararası ilişkileri değil, aynı zamanda norm, ahlaki değer ve grup üyelerinin davranış repertuarını ve sınırını çizen bir kavramdır (Haslam ve diğerleri, 2020; Hogg, 2001). Gelişimsel gruplararası kuramlar, çocuk ve ergenlerin bilişsel ve sosyal gelişim seviyelerine göre, kendi grupları ve diğer gruplarla olan ilişkilerini nasıl algıladıklarını açıklamaktadırlar. Bu kuramlar, çocuk ve ergenlerde liderliğin ortaya çıkışını ve liderlik süreçlerini anlayabilmek açısından da önemli temeller sağlamaktadır.

Bu çalışmada, gruplararası ilişkilerin çok yönlü doğası göz önünde bulundurularak, farklı sosyal gruplarla ilgili düşünce, inanç, değerlendirme ve davranışlara atıfta bulunmak için "gruplararası tutumlar" terimi kullanılmaktadır. Özellikle gelişimsel bir bakış açısıyla gruplararası sınırların belirginleşmesinde ve grup kimliğinin gelişiminde hangi yaşta ne gibi liderlik özellik ve davranışlarının görüldüğünü anlamak önemlidir (Chalik & Rhodes, 2020). Liderliğin ortaya çıkışına ve liderlik süreçlerine çocukluk çağından itibaren bir bilimsel bakış geliştirmek, yetişkin liderlik süreçlerine de ışık tutacaktır.

Çocukluk döneminde öne çıkan liderlik çalışmalarında, genel olarak, liderliğin özellikle sadece özel bir yetenek olarak görülmesi nedeniyle (Reitan & Stenberg, 2019), psikososyal yönlerinin göz ardı edilmiş olduğu gözlenmektedir (Day, 2011; Zaccaro ve diğerleri, 2018). Bu nedenle bu derleme makalesinde, çocuklukta liderliğin, grup içi ve gruplararası süreçlerle ilişkisini anlamamıza temel sağlayacak kuramlar sunulduktan sonra gelişimsel gruplararası bir bakışla liderlik gelişimine yönelik kuramsal bir değerlendirmede bulunulmuştur. Bu bağlamda, gruplararası süreçler içinde psikososyal gelişimin evrelerine göre liderliğin ortaya çıkışı ve nasıl seyrettiği gruplararası yaklaşım kuramları açısından okunmuştur.

Tutum ve davranışların gelişiminde ekolojik uyum önemli bir yere sahiptir. Kang ve Bodenhausen (2015), insanların tanımadıkları kişilerin nitelikleri hakkında asgari düzeyde sözsüz ipuçlarına dayanarak doğru yargılarda bulunabileceğini göstermişlerdir. İnsanların tanımadıkları yüzleri sosyal gruplara ayırma, yani kategorizasyon hızının ve verimliliğinin mevcut bilişsel kaynaklar ve motivasyonlar tarafından şekillendirildiğini vurgulamışlardır. Kang ve Bodenhausen'ın araştırmaları, ekolojik çevrede mevcut olan çeşitli bilişsel kaynaklar ve motivasyonların bir sonraki sosyal algı ve kararları etkileyen ilişkili kalıpyargıları oluşturduğunu göstermiştir. Bu ekolojik uyum çeşitli sosyal ve gelişimsel örüntülerle ortaya çıkmaktadır. Çocukların, dünyalarını anlamlandırabilmek için, diğer insanları göze çarpan belirgin özelliklerine göre gruplara ayırma, yani kategorize etme eğiliminde olduklarını, bunun da kalıpyargıların ve önyargıların oluşumuna yol açabileceği öne sürülmüştür (Bennett, 2011; Bennett & Sani, 2008; Bigler ve diğerleri, 1997; Bigler & Liben, 2006; Killen & Rutland, 2011; Nesdale, 2017; Nesdale & Flessler, 2001). Bu sürece odaklanan gelişimsel gruplararası yaklaşımlar, çocukların ve ergenlerin sosyal kimlikler ve gruplararası süreçler hakkındaki anlayışlarını nasıl geliştirdiklerini açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramlar, son zamanlarda sıkça çalışılan zorbalık ve sosyal dışlanma dahil olmak üzere çeşitli sosyal süreçlere çocukların tepkilerini şekillendirmede grup üyeliğinin, grup kimliğinin ve grup normlarının önemini vurgulamaktadır (Chalik ve diğerleri, 2018; Killen ve diğerleri, 2013).

Gelişimsel gruplararası kuramlar, çocukların farklı sosyal gruplara yönelik tutum ve davranışlarını (Killen & Verkuyten, 2017; Nesdale, 2017), toplumsal cinsiyet (Liben, 2014), etnisite ve ulusal kimlik (Barrett & Davis, 2012; Nesdale, 2004; Raabe & Beelmann, 2011), sosyal dışlanma (Killen ve diğerleri, 2013; Killen ve diğerleri, 2016; Rutland & Killen, 2015), önyargı (Allport, 1954; Bigler ve diğerleri, 2001; Brown, 2017), şekillendirmede, sosyal akıl yürütmenin, ahlaki yargının ve grup kimliğinin rolünü vurgulamaktadır (Abrams ve diğerleri, 2009; Killen & Rutland, 2011; Rutland ve diğerleri, 2010).

Ekolojik uyum, bireyin çevresiyle etkileşime girerek uyum sağlama çabası ile çocuklar birçok psiko-

sosyal kazanım elde eder. Bunlar kümülatif biçimde dönüşerek benlik ve sosyal kimliklerinin bir parçası olur (Bennett & Sani, 2003, 2008). Çocuklar grup normlarına uyum sağlarken, aynı zamanda kendilerini nasıl gördüklerini ve tanımladıkları da etkilenir, yani benlik şemaları da şekillenir. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren sosyal gruplara, grupları oluşturmakta öne çıkan faktörlere, normlara ve gruplararası tutumlara dair anlayışlar geliştirirler (Smetana ve diğerleri, 2018). Bu gelişimi inceleyen çalışmalarda, sadece 15 aylık bebeklerin bile, birbirine üstünlük kuran yetişkin çiftlerin gösterildiği videolardan sosyal hiyerarşileri anlayabilme yeteneğine sahip olduğu ortaya konmuştur (Mascaro & Csibra, 2012, 2014). Okul öncesi çocuk oyun gruplarında sıklıkla baskınlık hiyerarşileri, güce dayalı yapılara dayanan sosyal gruplar gözlenmiştir (Hawley, 1999; Hawley & Geldhof, 2012; Raver & Zigler, 1997; Vaughn & Waters, 1981). Bu hiyerarşileri kavrayabilmeleri, çocukların sosyal güç dinamiklerine karşı hassasiyetlerinin okul çağına gelmeden geliştiğini göstermektedir. Sonuç olarak, benlik, sosyal kimlik, bilişsel süreçler ve ekolojik uyum, liderlik becerilerinin gelişimini anlamak için birbiriyle bağlantılı ve önemli faktörlerdir.

Çocuklar, orta çocukluk dönemiyle birlikte (5-7 yaş) grup aidiyetlerini ve farklı grupların tutumlarını kavramaya başlar ve ergenlik öncesi döneme kadar (9-11 yaş) gruplararası tutumlara dair önemli derecede kavramsal gelişim gösterirler (bkz., Nesdale, 2017). Bu dönemde, sosyal bağlam ve grup dinamikleri, gruplararası tutumların oluşmasında önemli bir rol oynar (Boivin ve diğerleri, 2005). Sosyal bağlam, ailenin, okulun, akran gruplarının ve diğer sosyal çevrelerin etkilerini kapsar. Bu çevreler, çocuklara gruplara karşı ilk tutumları aşılar ve gruplar hakkında bilgi edinmelerini sağlar. Grup dinamikleri, gruplar içerisindeki etkileşimleri ve ilişkileri ifade eder. Bu dinamikler, gruplararası tutumların oluşmasında önemli bir rol oynar.

Çocuklar, sosyal bağlamdaki deneyimlerden bilgi toplayarak gruplararası tutumlarını oluştururlar. Ahlaki değerlendirmeler, yardım etme, yarışma ve iş birliği gibi grup içi deneyimler, çocukların kendi gruplarına ve diğer gruplara bakış açılarını şekillendirir (Rhodes & Chalik, 2013). Grup dinamiklerinin önemli bileşenlerinden olan ahlaki değerlendirmeler (Engelmann ve diğerleri, 2016), yardım etme (Vaish ve diğerleri, 2016), yarışma ve iş birliği süreçlerinde düzenleyici rolü olan zihin kuramı becerileri (başkalarının niyetleri ve fikirleri hakkında çıkarımlarda bulunmak) ve perspektif alma (kendini başkasının yerine koyabilmek) yetenekleri, 4 yaşından itibaren gözlemlenmektedir (Killen ve diğerleri, 2011; Meltzoff, 2011) ve bu süreçte benmerkezcilik azalırken, grup farklılıklarına ve normlarına duyarlılık artmaktadır (Tsoi ve diğerleri, 2021). Bu süreçte, çocuklar sosyal kimlik ve gruplararası farklılıklara ilişkin giderek daha fazla soyut anlayışlar geliştirirler (Karcher & Fischer, 2004; Selman, 1971).

Ergenlik öncesi dönemde 9-12 yaş aralığında ise, çocukların kendilerini toplumsal alanda belirgin olan kültürel değerler ve kimliklerle tanımladıkları daha gözlenebilir hale gelmektedir (Rubin ve diğerleri, 2006; Verkuyten & Pouliasi, 2002). Çocukluk döneminde liderlik, sosyal etkileşim ve grup dinamikleri gibi faktörlerden etkilenir (Komives ve diğerleri, 2006; Murphy & Johnson, 2011, 2016). Gelişimsel gruplararası kuramlar, çocukların sosyal gruplar ve kimliklerle ilgili anlayışlarını nasıl geliştirdiklerini açıklar (Bigler & Liben, 2006; Nesdale & Flessner, 2001; Rutland ve diğerleri, 2010). Bu bilgiler, liderlik gelişiminin temellerini anlamamıza da yardımcı olmaktadır.

Bu çerçevede bu derleme makalesinde, sosyal kimliği, sosyal kategorizasyon gelişimini ve çocuklarda önyargıları ortaya çıkaran mekanizmaları açıklamaya çalışan yaklaşımları, ortak oldukları noktalar ile farklılıklarını irdeleyerek, öne çıkan gelişimsel gruplararası yaklaşımların çocukluk boyunca liderlik gelişimini anlamamıza nasıl katkıda bulduklarını ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda ele alınan kuramlar: Gelişimsel Gruplararası Kuram (GGK) (Developmental Intergroup Theory (DIT), (Bigler & Liben, 2006) ve Sosyal Kimlik Gelişimi Kuramıdır (SKGK) (The Social Identity Development Theory (SIDT), (Nesdale, 2004). Bu bağlamda, Toplumsal Alan Kuramı (Turiel, 1983) ile Sosyal Kimlik Kuramı'nın yaklaşımlarını bir araya getiren Sosyal Akıl Yürütme Perspektifi (Social Reasoning Developmental Model, (Rutland ve diğerleri, 2010) ve Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modeli de (Developmental Model of Subjective Group Dynamics, (Abrams ve diğerleri, 2003) gelişimsel gruplararası yaklaşımlar başlığında değerlendirilmiştir. Kuramların karşılaştırılmasının yanı sıra, gelişimsel gruplararası perspektiften bakan çalışmalar için liderlik tanımlaması yapılmış ve liderlikle ilişkili literatürün gelişimsel gruplararası kuramların önermeleriyle örtüşüp örtüşmediği değerlendirilmiştir. Bu kuramlar arasında öne

çıkan lider-takipçi dinamiğiyle ilişkili kavramlar ve liderlik kavramının gelişimi üzerine araştırmaları destekleyip ilerletecek bulgular sunulmuş ve kuramsal açıdan değerlendirilmiştir. Özetle, neden liderlik çalışmalarının gelişimsel gruplararası perspektiften ele alınmasının önemli olduğu üzerine bir değerlendirme sunulmuştur.

Gelişimsel Gruplararası Kuramlar Yaklaşımları

Gruplararası ilişkilerin nasıl geliştiğini anlamak için sosyal kimlik gelişiminin ve bilişsel süreçlerin rolünü incelemek önemlidir (Abrams, 2011; Aldan & Soley, 2019; Bigler ve diğerleri, 2016; Dunham & Degner, 2010). Farklı gelişimsel kuramlar, bu konuda çeşitli bakış açıları sunar. Bu kuramlar arasında önemli bir ayrım noktası, bilgi işlemeye yönelik sosyal kategorizasyonların belirli bir alana özgü olup olmadığıdır. Bu ayrım, kuramların gruplararası ilişkileri açıklama şeklini de etkiler.

Toplumsal Alan Kuramı (Social Cognitive Domain Theory/ SDT) ahlaki yargılar ve gruplararası ilişkiler arasındaki bağlantıyı inceleyen bir kuramdır. Toplumsal Alan Kuramı'na (TAK) göre, bireyler sosyal yargılarda bulunurken ahlaki alan, sosyal-geleneksel alan ve kişisel alan gibi farklı sosyal bilgi alanlarını kullanırlar. Bu alanların her biri farklı değerler ve normlar içerir ve bu da liderlik süreçleri ve gruplararası ilişkileri etkileyebilir.

TAK, ahlaki gelişim çerçevesinde çocukların ve ergenlerin çeşitli dış gruplara yönelik önyargıları ve ayrımcılıklarının temelindeki bilişsel süreçleri (bkz., Piaget, 1932 anlamak için kapsamlı bir kuramsal ve görgül çerçeve sunmaktadır (Nucci, 1981; Smetana, 2006; Turiel, 1983). TAK, bireylerin sosyal yargılarda bulunurken ahlaki alan ("sosyal statü, adalet ve haklar" konularını kapsayan), sosyal-geleneksel alan (toplumsal beklentiler, grup işleyişi ve sosyal gelenek ve normlarla ilgili) ve kişisel alan (özel değerler ve bireysel özerklikle ilgili) olmak üzere farklı sosyal bilgi alanlarını kullandıklarını ileri sürmektedir. Çocuklar, 4-8 yaşlarında, erken ve orta çocuklukta, ahlaki kuralları, sosyal bağlamın gerektirdiği koşullardan bağımsız, evrensel olarak geçerli olacak şekilde görürler (ahlaki gelişim ve içgörüselle kuramlar için bkz., Rhodes & Wellman, 2017). Bu yüzden ergenlik öncesi döneme kadar hem geliştirdikleri içsel anlayışlar hem de asimile edilmiş ahlaki değerler, sosyal gerçeklik ne olursa olsun karşı gelinmesi güç olabilir. Örneğin, yalan söylemek "ahlaki" olmayacağı için bir oyun gereği bile olsa kabul görmeyebilir.

Toplumsal Alan Kuramı'na dayanan görgül araştırmalar, çocukların ve gençlerin sosyal bağlamlarda karar verme süreçleri sırasında bu alanlarda seçici tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Nucci, 2001). Önyargılı davranışlar bağlamında, çocuklar ve ergenler dış gruplara yönelik tutumları değerlendirirken karmaşık sosyal muhakeme biçimleri sergilerler; genellikle ahlaki alanı (hakkaniyet ve adalet kavramlarıyla ilgili) ve sosyal-geleneksel alanı (grup sadakatine, grup kimliğine ve normlarına odaklanan) göz önünde bulundururlar (Killen ve diğerleri, 2013). Bu muhakeme biçimlerinin çatıştığı durumlarda çocuklar ve ergenler ya grup kaygılarına ya da bireysel ahlaki muhakemeye öncelik verebilir ya da grup normlarına bağlılık ile adalet ve hakkaniyete ilişkin ahlaki yargıları arasında bir denge arayışına girebilirler.

Zihin kuramı becerileri, bu karmaşık sosyal muhakeme süreçlerinde önemli bir rol oynar. Zihin kuramı becerileri, başkalarının zihinsel durumlarını (düşünceleri, duyguları, inançları ve niyetleri) anlama yeteneğidir ve sosyal muhakeme, ahlaki gelişim ve gruplararası ilişkiler gibi alanlarda belirleyici niteliktedir (Frith, 2008; Wimmer, 1983). Bu çerçevede, zihin kuramı gibi sosyal-bilişsel faktörlerin, çocukların bu alanlar arasındaki farkları ayırt etmelerine yardımcı olmadaki rolünün altını çizerek, çok sayıda ve birbirleriyle çatışan toplumsal alanları kavrayabilme kapasitesinin kapsamlı sosyal muhakemenin gelişimi için çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Killen ve diğerleri, 2013).

Çocukların gruplararası anlayışlarını aktif olarak nasıl geliştirdiklerine odaklanan araştırmalar, sosyal kimlik yaklaşımından yararlanarak sosyal ve gelişimsel bir bakış açısıyla gruplararası süreçlere dair kapsamlı bir açıklama sunmaktadır (Verkuyten & De Wolf, 2007). Çoklu sınıflama becerisi (multiple classification) ile birden fazla ve eşzamanlı olarak sosyal bilişler geliştirebilmektedirler (Bigler ve diğerleri, 1997). Bu açıdan alanyazında, çoklu kategorizasyon becerisi üzerinden yapılacak bir karşılaştırmada, Gelişimsel Gruplararası Kuramın çoklu kategorizasyon becerisine daha çok vurgu yaptığını, ancak sosyobilişsel süreçlere (örn. zihin

kuramı becerileri) vurgunun Sosyal Kimlik Gelişimi Kuramı yaklaşımında öne çıktığı belirtilmelidir (Mistry ve diğerleri, 2021).

Toplumsal Alan Kuramı çocukların ahlaki düşünce süreçlerini, farklı alanlarda (ahlaki, sosyal-geleneksel vb.) aldıkları kararları ve gruplararası ilişkileri düzenleyen değer ve yargularını anlayabilmemiz için bir çerçeve sunar. Bu bilişsel süreçler de doğrudan çocukluktaki liderlik anlayışını etkileyecektir. Liderlik rollerinde bu alanlarda ustaca seçici sosyal muhakeme yapabilme yeteneği akranlarını yönlendirme ve bir araya getirme gibi liderlik davranışlarını ifade etmede önemli olabilir (Nesdale, 2017). Gruplararası ve grup içinde farklı normları belirginleştirmek, yarışma ve iş birliği için çeşitli bağlama özgü stratejiler geliştirmek çocuk liderler için kritik bir alanlar arası geçiş ve seçimi gerektirmesi nedeniyle önemlidir.

Çalışmalar, duygu ve düşünceleri anlayabilme gibi sosyo-duygusal becerilerin, liderlerin sosyal durumları yorumlama (sosyal hiyerarşi (bkz., Heck ve diğerleri, 2022), akran ilişkileri (bkz., Laursen & Veenstra, 2023) ve gruplararası süreçlere dair karar süreçlerinde önemli rol oynadığına işaret etmektedir (Hogg, 2023; Misch ve diğerleri, 2021). Zihin Kuramı gibi becerileri üst düzeyde ifade edebilen çocuklar, grup üyelerinin düşüncelerini ve motivasyonlarını daha iyi anlayabilirler (Killen ve diğerleri, 2011; Sudo & Farrar, 2020; Tsoi ve diğerleri, 2021). Bu da daha etkili iletişim, empati ve çatışma çözümü sağlar. Sonuç olarak, bu durum olumlu grup dinamiklerini teşvik eder ve kapsayıcı ve dönüştürücü liderlik uygulamalarını destekler. Etkileyici liderler, kişisel tercihlerini adil olma, adalet ve başkalarının refahına odaklanma ile dengeleyebilmektedir, ancak liderliğin tarz olarak farklılaşmasını gelişimsel örüntüde betimleyen ve çocuklukta liderlik gelişimine yönelik sunulmuş gelişimsel temelli bilimsel bir tablo bildiğimiz kadarıyla henüz mevcut değildir.

Toplumsal Alan Kuramı ve liderlik arasındaki bağlantıda öne çıkan üç sosyal bağlam olduğu görülmektedir (Chen, 2023; Hailey & Fazio-Brunson, 2020; Recchia, 2012; Sacks, 2010; Trawick-Smith, 1988): (1) Farklı alanlarda karar verme (liderler karar verirken adalet ve hakkaniyet gibi ahlaki ilkeleri, grup normları ve değerlerini ve son olarak da kişisel tercihler gibi faktörleri göz önünde bulundurur); (2) Sosyo-duygusal becerilerin önemi (duyguları ve düşünceleri anlama, empati kurma ve iletişim kurma gibi beceriler, liderlerin grup üyelerini motive etmelerine ve ortak bir hedef için birlikte çalışmaya teşvik etmelerine yardımcı olur); (3) Zihin Kuramı ve liderlik (zihin kuramı becerileri liderlerin grup üyelerinin bakış açılarını ve motivasyonlarını anlamalarını ve buna göre davranmalarını sağlar. Bu da daha adil ve kapsayıcı liderlik etkileşimlerine yol açar).

Toplumsal Alan Kuramı, liderlik becerilerinin gelişimi için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Sosyo-bilişsel beceriler, liderlerin farklı sosyal bağlamlarda ustaca gezinebilmelerine bağlıdır. Kapsayıcı ve adil bir liderlik tarzı geliştirmelerine çoklu kategorizasyon becerisi kadar sosyobilişsel beceriler de farklı açılardan yardımcı olabilir. Çocuklukta gelişimsel bir perspektifle hangi toplumsal alanlarda lider algılanmada hangi özellikler öne çıkmakta ve çocuk liderlerin benlik sunumu stratejilerini sosyal bağlamlara özgü biçimde uyarlama örüntülerini çalışan kapsamlı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Gelecek bölümde özellikle bu soruları açıklayabilecek yaklaşımlar sunulmuştur.

Gelişimsel Gruplararası Kuram

Gelişimsel Gruplararası Kuramın varsayımlarını anlayabilmek için, grup ilişkilerini anlamaya yönelik bir diğer rehber, iç gruplar ve dış gruplar arasındaki ilişkilere veya gruplararası tutum ve ilişkilere odaklanan Sosyal Kimlik Kuramıdır (Tajfel & Turner, 1986; Tajfel & Turner, 1979; Turner ve diğerleri, 1979). Gruplararası tutumlar, ya iç gruba (kişinin ait olduğu ve özdeşleştiği grup) ya da dış gruba (kişinin kendi grubundan farklı olan ve genellikle statü olarak kendi grubundan farklı olan grup) odaklanan sosyal gruplarla ilgili tutumları ifade eder. Gruplararası bağlamlarda çocuklar ve yetişkinler, güçlü bir iç grup kimliğini korumak için genellikle dış grup üyelerini dışlarlar veya dış grup üyesine göre eğer dışlanan bir iç grup üyesi ise o kişi çok daha olumsuz algılanır (Abrams ve diğerleri, 2003, 2009; Mulvey ve diğerleri, 2014).

Gelişimsel Gruplararası Kuram (GGK), Sosyal Kimlik Kuramı (Tajfel & Turner, 1986) ve Benlik Kategorizasyonu Kuramı (Turner ve diğerleri, 1987) yaklaşımlarına dayanmaktadır. Kurama göre,

kalıpyargılar bir gruba dair algılayanın bilgisini, inançlarını ve yordamalarını öneren bilişsel yapılardır (Bigler & Liben, 2006). GGK, çocukların içinde oldukları dünyanın karmaşıklığını azaltabilmek ve sosyal bilgiyi yapılandırabilmek için uyarınları sınıflandırmaya eğilimli olduklarını varsaymaktadır (ayrıca bkz. Allport, 1954; Mervis & Rosch, 1981). Çocuklar, insanları belirgin ve görünür özelliklerine göre sınıflandırmaktadır. Hangi sınıflandırmanın çocuğun hayatında ne derecede etkili olacağını ise çevresel deneyimleri ve bilişsel gelişimleri belirlemektedir (Diesendruck, 2021; Rhodes & Mandalaywala, 2017).

GGK'ye göre psikolojik belirginlik çevrede bulunan uyarınlara kavramsallaştırılmasında önemli bir rol oynar. Sosyal dünyada gerçekleşen olguların bir anlama bürünmesinde çoklu kategorizasyon becerisinin gelişim dönemleri dikkate alınmalıdır. Bebekler henüz hayatlarının ilk yılında toplumsal grupları belirleme, onlarla özdeşleşme ve onları olumlu değerlendirme eğilimleri göstermeye başlarlar. Bu eğilimler benzerlik algısına dayanır; bebekler kendilerine benzeyen ve benzer ilgileri olduğunu belli eden bireyleri daha çok tercih ederler (Kinzler ve diğerleri, 2007; Liberman ve diğerleri, 2017; Ramsey ve diğerleri, 2004). Çocuklarda sosyal kategorizasyon, çocukluk dönemine girerken, dört yaşla beraber gelişen zihin kuramı becerileri ile, aşinalık temelli sosyalleşmeden sosyal kimliğe dayalı bağlanmaya dönüşür (Bigler ve diğerleri, 1997; sosyal kategorizasyon gelişimi için bkz., Rhodes & Baron, 2019). Bir toplumsal gruba ait olma duygusu güçlenir ve bu kimlik grup süreçlerini etkilemeye başlar.

Bu noktada, Minimal Grup Paradigması önemli bilgiler sağlar. Çocuklar rastgele oluşturulan gruplara dahi çok kısa sürede uyum sağlayabilirler. Bu aidiyet duygusu oyun tercihlerini, güven duygularını, paylaşma isteklerini ve diğer çocukları değerlendirme şekillerini etkiler. Çocukların kendi gruplarını seçici bir şekilde ve daha olumlu olarak hatırlamaları, güçlü bir grup içi bağlılık geliştirebildiklerini gösterir (Dunham ve diğerleri, 2008). Bu açıdan paradigmanın uygulandığı çalışmalar gruplararası süreçler üzerine önemli bulgular ortaya çıkarmıştır.

Minimal Grup Paradigması (Tajfel ve diğerleri, 1971) çalışmalarının gösterdiği gibi, benliği salt belli bir grubun içine yerleştirmek, o grup çok önemsiz kriterlere göre kurulmuş olsa ve bir anlamı olmasa dahi, benliğini o grubun kimliği ile tanımlamak, önyargı ile sonuçlanabilecek gruplararası örtük ve açık sosyal değerlendirmeleri yapmaya yeterli olmuştur. Çocuklardaki sosyal kategorizasyon ve yargılama süreçlerini inceleyen bir araştırmada, "Minimal Grup Paradigması" kullanılarak 6-8 yaş grubundaki çocuklar rastgele oluşturulmuş iki gruba dahil edilmiştir (Baron & Dunham, 2015). Sonuçlar, çocukların diğer grubun üyelerine karşı daha olumsuz genellemeler yaptıklarını ve kendi grup üyeleri hakkında daha olumlu yargıda bulduklarını ve kendi gruplarını tercih ettiklerini göstermiştir.

Minimal Grup Paradigmasının kullanıldığı çalışmalarda, bebeklikten itibaren giderek daha kapsamlı biçimde sosyal bağlamdan gruplararası süreçlerin okunabildiği gözlenmiştir. Çocuklar paradigmanın önermeleriyle uyumlu biçimde rastgele/önemsiz gruplara ayrıldıklarında bile gruplararası tutumlar geliştirmekteler (Abrams ve diğerleri, 2003, 2007, 2008; Spielman, 2000). Paradigmanın kullanıldığı çalışmalarda, birinci olarak Abrams ve diğerleri (2003), 5-12 yaş arası çocuklarda akran sorumluluğu ve iç grup yanlılığı gibi sosyal ve bilişsel faktörlerin çocukların grup dinamikleri anlayışının gelişimini nasıl etkilediğine odaklanmıştır. İkinci olarak, Abrams ve diğerleri (2007), biri 6-8 yaş arası, diğeri 9-11 yaş arası çocuklardan oluşan iki grupta çocukların grup dinamiklerinde önemli rol oynayan grup normları ve sosyal dışlanma kriterlerini nasıl geliştirdiklerini araştırmıştır. Son olarak da yine Abrams ve diğerleri (2008, 2009), ortalama 110 aylık çocukların grup dinamikleri anlayışlarını, akranları hakkında yargıda bulunmak için nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Farklılıklarına rağmen, her üç çalışma da Minimal Grup Paradigması ile ilgilidir ve salt bir gruba üye olduğu bilgisinin bile, çocuklarda iç grup yanlılığı ve gruplararası ayrımcılığa yol açabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, bu üç çalışma çocukların grup dinamikleri anlayışlarını nasıl geliştirdiklerine ve bu anlayışın onların tutum oluşumu ve davranışlarını nasıl etkilediğine dair değerli bilgiler sunmaktadır.

Bazen yarışma koşulunun ortaya çıkma durumunun tahmin edilmesi durumunda bile grup yanlı tutumlar gelişebilmektedir. Rhodes ve Brickman (2011), gruplararası rekabet hakkındaki bilginin çocukların sosyal kategorileri kavramalarında merkezi bir rol oynadığı hipotezini test eden çalışmalarında 5 ve 6

yaşlarındaki 99 çocuğa, iki yeni sosyal kategori tanıtılmıştır. İki farklı yapıdaki kukla grubunun ilgilendiği bir kaynağın miktarını değiştirerek rekabet eden veya rekabet etmeyen hedeflere sahip durumlardaki gruplar olarak çocuklara tanıtılmıştır. Daha sonra farklı miktardaki kaynakların kukla gruplarının motivasyonlarının üzerindeki etkisini çocuklardan yordamaları istenmiştir. Bulgular, 5 yaşındaki çocukların yarışmacı motivasyonlara sahip olmanın grupların davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu yönünde anlayışa sahip olduklarını göstermiştir. Örneğin, kukla gruplarının yarışmacı amaçları olduğunda, grup normlarının kuklaların bireysel davranışlarını şekillendirmesi gerektiği yönünde tahminlerde bulunmuşlardır (Rhodes ve diğerleri, 2010; Rhodes & Brickman, 2011). Gruplararası süreçlerde, rekabet eden hedeflere sahip olmak grup kimliğinin daha belirgin biçimde öne çıkmasına yol açmıştır. Rekabet içermeyen hedeflere kıyasla, çocukların yarışmacı motivasyonları yordadığı durumlarda, çocuklar grup üyeliğinin daha güçlü bir şekilde pro-sosyal ve anti-sosyal davranışları sınırlandıracağını veya etkileyeceğini beklemişlerdir kukla gruplarından. Ayrıca Minimal Grup Paradigmasına uygun biçimde, çocuklar kategori üyeliğini kimliğin ayrılmaz bir parçası olarak algılamış, davranışları kategorilere atfetme eğiliminde daha fazla bulunmuş ve kategorilerin benzersiz sosyal sorumluluklar gerektirdiğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde paradigmanın üzerinde durduğu sosyal karşılaştırma süreçlerinin benlik kategorizasyonundaki önemli yerini göstermektedir. Çocukların gruplararası yarışmayı ve yarışma motivasyonunu belirginleştiren yönergeleri, psikolojik olarak ayrıştırıcı nitelik olarak algılanabilecek rastgele öğeleri, sosyal muhakemelerinde anlamlı bir bilgi olarak değerlendirip yeni kategorileri buna göre sınıfladığını göstermektedir.

Bu bağlamda alana önemli ve özgün bilgiler sunan gruplararası süreçleri görgül biçimde ortaya çıkaran ilk araştırmalardan olan Sherif ve diğerlerinin (1961) ünlü alan deneyi sosyal kimlik yaklaşımının ve Minimal Grup Paradigmasının da temellerini oluşturduğunu belirtmemiz gerekir. Sherif'in Hırsızlar Mağarası (Robbers Cave) olarak bilinen ünlü çalışmada ortaya konulan, belirli çevresel koşullar altında, farklı gruplara rastgele atanan 11 yaşlarındaki erkek çocukların, rekabetçi ortamlarda birbirlerine karşı hızla önyargılar ve olumsuz tutumlar geliştirmiş olmaları, çok sayıda araştırmada tekrar edilen bir bulgu olmuştur (Bigler & Liben, 2006, 2007; Du ve diğerleri, 2021; Mulvey ve diğerleri, 2014; Rhodes & Brickman, 2011; Spielman, 2000). Çalışmalar, gelişimsel dönemlerine uygun olarak çocukların orta çocukluktan itibaren gruplararası farklılıkları ve grup içi benzerlikleri daha fazla algıladıklarını, kendi gruplarına ("içgruplar") karşı daha kayırmacı olduklarını (Du ve diğerleri, 2021) ve diğer gruplara ("dışgruplar") karşı reddedici, aşağılayıcı veya önyargılı olabildiklerini göstermektedir (Bigler & Liben, 2006; Bigler & Patterson, 2007; Killen & Rutland, 2011).

Beş ila 12 yaş arasındaki Çinli çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada, araştırmacılar Çinli ve Beyaz bireylere yönelik iç grup yanlılığı ve empati eğilimlerini incelemişlerdir (Du ve diğerleri, 2021). Bulgular, kız çocuklarının yaşları ilerledikçe iç grup yanlılığını artırdığını gösterirken, erkek çocuklarının iç grup yanlılığını kızlara göre daha az artırdığını, ancak yine de kendi etnik gruplarına kayırmaya devam ettiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, çocukların iç grup yanlılıklarının, sosyal kimlikleri ve aldıkları sosyal mesajlarla (açık etiketleme) şekillendiğini ve bu yanlılıkların yaşla birlikte değişebileceğini gösteren Gelişimsel Gruplararası Kuramı, Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı ve Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Kuramı ile uyumlu bulunmuştur. Kız çocuklarının iç grup yanlılığının beklenenden daha fazla artması, cinsiyete dayalı kimliklerin ve etnik kökenin çocukların grup tercihlerini nasıl etkilediğine dair önemli içgörüler sunmaktadır (Bigler & Patterson, 2017; Hilliard & Liben, 2010).

GGK çocuklarda kalıpyargı ve önyargıların gelişimini basamaklara ayırdığı süreçlerle tanımlamıştır (Bigler & Liben, 2007). Birinci aşama, belli fiziksel özelliklerin ayırt edici psikolojik belirginliğine göre kategorizasyon evresidir; yaş, ırk ve cinsiyet en çok çalışılan kategorizasyonlardır ve bizatihi önemleri göz ardı edilemez. Görsel ayırt edicilik (örn. ten rengi veya farklı renkte kıyafetler), ayırt edici grup büyüklüğü (örn. azınlık grubu mensubu olmak), açık etiketleme ve örtük etiketlemeye yol açabilmektedir. Açık ve örtük etiketlemeler, çocukların çevresini yapılandıran önemli figürlerin kullandığı sözel veya örtük tutumlarla gruplararası süreçlerde bazı grupların psikolojik olarak daha çok belirginleştirildiği durumları ifade etmektedir. Cinsiyet ve yaş gibi belirgin kategorilerle olabileceği gibi belirli bir anlamı olmayan ama

bağlamdaki önemli figürlerin anlam yüklediği değerlerle grupları ayırtmak (fiziksel bir özellik veya kıyafet rengi gibi) psikolojik ayırıştırıcı bir faktör olabilir.

İkinci aşama, insanların belirgin psikolojik özellikler boyutlarına göre sınıflandırılmasını kapsar. Çocuklar ilk olarak sosyal grupların "biz" (iç grup) ya da "onlar" (dış grup) olduğuna dair temel bir anlayış geliştirir. Görsel olarak ayırt edilebilir ama aynı zamanda anlamlı kategorizasyonlarla sonuçlanacak insan özellikleri ve grup özellikleri (örneğin grup büyüklüğü) (Bigler, 1995; Bigler ve diğerleri, 1997; Brown & Bigler, 2002) ırk, cinsiyet veya yaş gibi gözlemlenebilir özelliklere dayanır. Erken yaşlarda fiziksel özelliklere vurgu (Terrizzi ve diğerleri, 2019) ile çevrede açıkça öne çıkarılan (açık etiketleme) (Bigler & Patterson, 2007; Hilliard & Liben, 2010) ortaya çıkan benlik kategorizasyonunu örneklendirmektedir. Çocuklar, otorite figürlerinin gözünde sadece kıyafet rengine göre gruplara ayrıldıklarında bile, kısa sürede kendi gruplarına karşı olumlu tutumlar geliştirmeye ve diğer gruba olumsuz bakmaya başlamışlardır. Bu çalışmalar, 6-9 yaş civarındaki çocukların bile basit görsel ipuçlarıyla sosyal kategoriler oluşturabildiklerini ve gruplararası ayrımcılık eğilimleri gösterebildiklerini kanıtlamıştır. Dolayısıyla açık etiketlemenin, bu yaş grubundaki çocukların grup kavramlarını ve gruplararası süreçleri anlamalarında önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Bu özellikler çocuklar tarafından gruplararası süreçlerde sosyal grupları tanımlama ve onların toplumsal olarak birbirinden ayırt edilmelerinde kullanılmaktadır.

Üçüncü aşama, sosyal kavramların, kalıpyargı içeriklerinin ve önyargıyla ilişkili duyguların edinilmesi sürecidir. Örneğin, dört yaşından itibaren çocuklar sosyal gruplar arasındaki hiyerarşinin toplumsal yapısal eşitsizliklerle ilişkisini anlamlandırmaya başlamaktadır (Shutts, 2015). Ayrıca, okul gibi belirli çevrelerde öğretmen gibi önemli otorite figürlerinin (Bigler ve diğerleri, 2001; Patterson & Bigler, 2006) sözel ve sözel olmayan davranış ve yaklaşımlarının çocukların tutum gelişimini biçimlendirmesi sıkça ortaya çıkan bir bulgudur (Brey & Pauker, 2019).

GGK, sosyal ve bilişsel gelişim faktörlerinin bağımsız olmadığını, daha ziyade dinamik, organik ve bağlamsal olarak etkileşime girdiğini öne süren etkileşimci bir bakış açısını vurgular. Bir çocuğun çevresi kalıpyargıların gelişimini etkileyebilir, ancak bireysel özellikler de bu çevreyi nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını da şekillendirir (Bigler, 1995; Bigler ve diğerleri, 1997). Bu etkileşim, çocuk ve bağlamın birbirine bağlılığını vurgulayan gruplararası yaklaşımın sunduğu kavramlarla daha da zenginleştirilmiştir. GGK, belirli sosyal gruplarla ilgili benzersiz süreçlerin potansiyelini kabul ederken, aynı zamanda çeşitli gruplar arasında ortak olan evrensel süreçleri tanımlamaya çalışır. Örneğin, belirli gruplardan bağımsız olarak, bireyleri grup üyeliğine göre açıkça etiketleyen ortamlara maruz kalan çocuklarda önyargıların artacağını öngörmektedir (Bigler ve diğerleri, 1997; Liben ve diğerleri, 2001; Patterson & Bigler, 2006).

Gruplararası Gelişimsel Kuram'ın Liderlik Gelişimine Bakışı

Grup Kimliği ve İç Grup Yanlılığı: GGK'ye göre çocuklar, 4 yaşından itibaren perspektif alabilme becerileri ile sosyal kategorizasyonlara göre sosyal kimlik gelişimi göstermeye başlarlar (Bigler & Patterson, 2017; Hilliard & Liben, 2010). Bu kategorizasyon, grup kimliği ve iç grup yanlılığı gibi liderlik için önemli kavramların temelini oluşturur. Grup kimliği, bireyin bir gruba ait olma duygusudur ve liderlik rollerini üstlenmek için gerekli bir motivasyon kaynağı olabilir. İç grup yanlılığı ise, kendi grubumuza mensup olan bireylere karşı diğer gruplara göre daha fazla kayırmacılık gösterme eğilimidir. Bu eğilim, liderlerin kendi gruplarını motive etme ve birleştirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Gruplararası süreçlerde azınlık veya hâkim gruplarda hangi tür liderlik örüntülerinin geliştiği, ne gibi liderlik rolleri beklentisi olduğu konusunda liderlik rolünde bulunan çocukların kullanabileceği açık ve örtük etiketleme davranışları, zorbalık, akademik başarı ve akıl sağlığı gibi alanlarda çok önemli çözümler önerilebilir.

Gruplararası Rekabet ve İş Birliği: GGK, gruplararası rekabetin önyargı ve ayrımcılığı artırabileceğini, ancak iş birliğinin ise bu olumsuz etkileri azaltabileceğini gösterir. Liderlik rolleri, gruplararası etkileşimi ve iş birliğini teşvik etme potansiyeline sahiptir. Bu sayede liderler, önyargıların ve ayrımcılığın önlenmesine katkıda bulunabilir ve daha kapsayıcı bir ortam oluşturabilirler. GGK ile liderlerin birleştirici olmada hangi psikolojik ayır edici öğeleri belirgin kıldıği önyargının gelişimini önlemede önemli katkılar sunabilir.

Sosyal Statü ve Güç Dinamikleri: GGK, sosyal statü ve güç dinamiklerinin gruplararası ilişkileri nasıl etkilediğini inceler. Liderlik rolleri, statü ve güç ile ilişkilendirilme eğilimindedir (Martin ve diğerleri, 2017). GGK'nın bulguları, liderlerin statülerini gruplararası süreçlerde nasıl kullandıklarını, örneğin liderlik rollerini sürekli kılmak için ne gibi stratejiler uyguladıklarını anlamak için yardımcı olabilir.

Bilişsel Gelişim ve Ahlaki Yargılar: GGK, bilişsel gelişimin ve ahlaki yargıların kalıpyargı ve önyargıların oluşumunu nasıl etkilediğini de inceler. Liderler, etik ve ahlaki açıdan sağlam kararlar verme becerisine sahip olmalıdır. GGK'nın varsayımları ve bulguları, liderlerin bilişsel gelişimlerini ve ahlaki yargılarının geliştiği bağlamları ve sonra ortaya çıkan liderlik türlerini ve gruplararası süreçleri çalışmak için bir perspektif sunmaktadır.

Sonuç olarak, GGK, çocukluk dönemi liderlik gelişimi üzerinde kapsamlı bir bakış açısı sunabilecek bir kuramdır. Liderlik rolleri, grup kimliği, iç grup yanlılığı, gruplararası rekabet ve iş birliği, sosyal statü ve güç dinamikleri, bilişsel gelişim ve ahlaki yargılar gibi GGK ile yakından ilişkilidir. Çocuklarda ve yetişkinlerde liderlik becerilerini geliştirmek üzere GGK'nın varsayım ve bulgularından yola çıkarak daha kapsayıcı, adil ve eşitlikçi bir liderlik özellikleri geliştirme programları oluşturulabilir.

Sosyal Kimlik Gelişimi Kuramı

Sosyal Kimlik Gelişimi Kuramı (SKGK) (Social Identity Development Theory), Toplumsal Alan Kuramı (Turiel, 1983) ve Sosyal Kimlik Kuramına (Tajfel & Turner, 1986) dayanmaktadır. Kuram, çocukların tutum, inanç ve davranışlarının ırk-etnik köken, milliyet, cinsiyet ve sosyal sınıf gibi sosyal kimlikleri tarafından önemli ölçüde şekillendirilerek grup üyeleriyle sosyal temas kurmaya motive olduklarını öne sürer (Nesdale, 1999, 2004). Sosyal karşılaştırmanın sebebi olarak olumlu benlik motivasyonu ile hareket etmenin yanında, iç grup yanlılığının ortaya çıkmasında algılanan dış grup tehdidi ve grup aidiyetinin de önemi vurgulanır (Nesdale, 2017). Sosyal Kimlik Kuramının temel olumlu benlik motivasyonu önermesi genişletilerek çocukların gerçekliği kavrama motivasyonunun da sosyal kimliği özümsemekte etkili olduğu vurgulanmıştır (Killen ve diğerleri, 2016); böylelikle uyum sağlanan grup değerleri aracılığıyla gerçeklik sosyal değerler üzerine inşa edilir (Verkuyten, 2021).

Cinsiyet ve etnik köken gibi sosyal kimliklerin 2 yaşından sonra çocuklarda çok daha güçlü etkiye sahip olduğu, gelişimsel bir yörünge tanımlanır (Nesdale, 2004). Bununla birlikte, bu aşamada çocuklar sosyal grup ilişkilerine zemin hazırlayan sosyal etkileşimlere daha fazla katılırlar ve sosyal dünyanın gerçekliğinde önemli yere sahip olan faktörleri, dil ve konuşmanın yapısını ayırt ederek, iç veya dış gruplar hakkında bilgileri kavramaya başlarlar (Moty & Rhodes, 2021). Çocuklar, 4 yaşından itibaren sosyal ve bilişsel olgunlaşmanın etkileriyle, grup normlarına meydan okuyan veya bunlardan sapan iç grup üyelerini dışlama eğilimindedirler (Abrams ve diğerleri, 2003; Nesdale, 1999, 2004) ve dış gruplar yerine iç grup üyeleri üzerinde olumlu bir izlenim bırakmak için çabalarlar (Rutland ve diğerleri, 2005). Çocuklar okul öncesi dönemde, genellikle kendi cinsiyet ve etnik gruplarına yönelik tercihler geliştirirler. Okul çağına geldiklerinde, 7 yaş civarında, çocuklar dış grup üyelerini sosyal çevrelerinden dışlayarak sosyal kimliklerini koruma eğilimi göstermektedirler (Verkuyten & Steenhuis, 2005).

Kurama göre, sosyal kategorizasyon süreçleri belirgin temalardan etkilenmektedir. İlk olarak, kategorizasyon çocuklarda sosyal grup farkındalığına yol açarak diğer çocuklarla sosyal kimliklerindeki benzerlik veya farklılıklara göre etkileşime girmelerine neden olur (Nesdale, 2017). Çocuklar, orta çocuklukta, 7-11, kendi iç gruplarını dış gruba göre daha fazla sevme eğilimindedirler ve hatta özellikle eşitlik ve adaletli olma grup normu belirgin olması durumunda daha düşük statülü bir iç grubu daha yüksek statülü bir dış gruba tercih edebilirler (McGuire ve diğerleri, 2019; Nesdale, 2013; Nesdale ve diğerleri, 2007).

Ergenlik dönemine girerken, 9 yaşından itibaren, çocukların akranlarıyla uyumlu normlara giderek daha az odaklanmaya başladıkları, bunun yerine daha evrensel normları ön plana çıkardıkları görülmektedir. Özellikle ergenlik öncesi dönemde, eşitlik ve adalet gibi değerler, iç grup normlarından daha önce gelebilir. Yani bu dönemde çocuklar, kendi grubunun değer yargıları yerine, tüm insanlığı kapsayan daha kapsayıcı değerleri benimseme eğilimi gösterebilmektedirler. Ancak iç grup yanlılığı göstermekte, orta çocukluk, 7-11,

çağında tersi durumlarda söz konusudur. Hoşlanılan iç grup üyeleri, hoşlanılan dış grup üyelerine kıyasla daha olumlu değerlendirilirken, hoşlanılmayan iç grup üyeleri, hoşlanılmayan dış grup üyelerine kıyasla daha olumsuz değerlendirilmekte, böylece iç grup yanlılığı olağan örüntüsü tersine dönmektedir (Marques & Paez, 1994).

Kurama göre sosyal gerçeklik, olumlu benlik algısını kısıtlayabilir; örneğin statüsü düşük bir grupta yer alan çocuk, daha az iç grup yanlılığı gösterme eğilimindedir (Baron, 2015; Baron & Dunham, 2015). Grup kimlikleri, sosyal dünyanın önemli bir parçası olarak sadece davranışsal beklentiler önermemekte, ayrıca sosyal dünyayı kavramakta dikkat edilecek öğeleri de biçimlendirmektedir. Buna göre çocuklar 4 yaşlarında, diğer üyelerle daha uyumlu olan, daha iyi anlaşılan üyeleri, bilgilendiricilik bakımından daha çok dikkate almaktadırlar (Chen ve diğerleri, 2013; Dunham ve diğerleri, 2013). İç grup yanlılığının ifade ediliş biçimi orta çocukluk döneminde sadece olumlu benlik motivasyonundan etkilenmemektedir. Bunun yanı sıra, çocuklar sosyal çevrelerinde bir bütünlük ve bir aradalık içinde olan, birbirine benzeyen üyelerden oluşan gruplardan gözledikleri bilgilerle herhangi bir yönde yanlılık göstermeden de sosyal dünyayı kavramaktadır (Chen ve diğerleri, 2013). Bu anlamda 4 yaşından itibaren toplumsal alanda en önemli bilgi kaynaklarından birinin, grupların prototipleri olduğu söylenebilir (Dunham ve diğerleri, 2013). Yani bir grubun, diğer bütün üyelerine örnek teşkil edecek, grubun ortak özelliklerini taşıdığı ve böylece grubu temsil ettiği düşünülen üye, aynı zamanda en güvenilir bilgi kaynağı da olmaktadır. Dolayısıyla grup birörnekliliğinin (prototipinin) önemli ayırt edici bir psikolojik bir özellik olarak çocukların gruplararası bilişlerinin gelişmesinde rol oynadığı tartışılabilir. Hem kendi grupları hem de diğer gruplar hakkında çocukların ortak bir anlayış geliştirmesinde grubu en iyi temsil eden yani grup prototipi üye önemli bir rol oynar (Duffy & Nesdale, 2010; Nesdale ve diğerleri, 2007).

Son olarak, kategorizasyon, dış grubun homojen bir bütün olarak algılanmasına yol açabilir, bu da dış grup üyelerinin giderek birbirlerine benzer olarak algılanması anlamına gelir (Killen ve diğerleri, 2013). Mevcut literatüre göre, çocuklar kendi iç gruplarıyla yüksek düzeyde özdeşleşmişlerse veya iç gruplarının statüsünün dış grup üyeleri tarafından tehdit edildiğini hissediyorlarsa, homojen bir yapı olarak algıladıkları dış gruba ve o gruba mensup tüm üyelere karşı önyargı sergileme olasılıkları daha yüksektir (Duffy & Nesdale, 2010; Nesdale ve diğerleri, 2007). Özetle, çocuklar dış gruplarını iç gruplarından farklı olarak algıladığı ve dış grubu daha olumsuz gördükleri yönünde bulgular vardır (Nesdale, 2017).

Esas olarak, Sosyal Kimlik Gelişimi Kuramına göre, çocukların sosyal kimlik gelişimi, iç gruplara yönelik tercihleri ve dış gruplara yönelik tutumları, olumlu benlik motivasyonu, gerçekliği anlama motivasyonu ve algılanan grup tehditleri gibi çeşitli motivasyonel ve bilişsel süreçlerden etkilenmektedir. Sosyal kimlik gelişimi psikososyal faktörlerden ve gruplararası süreçlerden etkilendiği için liderlik kavramı da bu gelişimde önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal Kimlik Kuramına göre, gruplar kendilerine daha çok benzediğini düşündükleri ve kendilerini temsil eden bireyleri, yani grup prototiplerini daha çok takip etmektedir (Hogg, 2001; Hogg ve diğerleri, 2012; van Knippenberg, 2023). Liderlik rolünün önerdiği değerlerin benimsenmesi sosyal kimlik gelişimiyle ilişkilidir (Epitropaki ve diğerleri, 2017). Liderler, takipçilerinin gerçeklik algılarını ve dolayısıyla sosyal kimlik gelişimlerini şekillendirebilir (Choi & Hogg, 2020; Hogg, 2000). Kuram, farklı sosyal grupların ve liderlik tarzlarının bireylerin gerçekliği anlama motivasyonlarını ve sosyal kimlik oluşumunu nasıl yönlendirdiğini anlamamıza yardımcı olma potansiyelindedir. Bu motivasyonel süreçleri göz önünde bulundurmak, çocuklarda grup dinamiklerini ve lider-izleyici etkileşimlerini daha iyi anlamamızı sağlayabilir.

Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Modeli

Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Modeli (Social Reasoning Developmental Model) (Elenbaas ve diğerleri, 2020; Killen ve diğerleri, 2018; Rutland ve diğerleri, 2010), Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı ve Toplumsal Alan Kuramı unsurlarını entegre ederek, grup süreçleri, normlar, statü ve çatışma bağlamı dahil olmak üzere sosyal faktörlerin dış gruplara yönelik tutumları nasıl şekillendirdiğini incelemektedir. Model, ahlaki ve sosyal konularla ilgili akıl yürütme, değerlendirme ve karar verme süreçlerine odaklanarak, bu süreçlerin çocuğun aktif biçimde sosyal dünyayı anlayıp anlamlandırma biçimlerinin sosyal ve bilişsel gelişimleri boyunca nasıl

evrildiğini incelemektedir (Killen & Rutland, 2011a, 2011b; Turiel, 1983). Model, Toplumsal Alan Kuramından (örneğin, çocukların sosyal-geleneksel, ahlaki ve kişisel konularda nasıl akıl yürüttükleri) ve Sosyal Kimlik Kuramından (örneğin, iç grup ve dış grup dinamiklerinin karar verme üzerindeki etkisi) çeşitli faktörleri entegre ederek, çocukların ahlaki konuları iç grup bağlamında nasıl yorumladığını anlamak için bir çerçeve sunar (Nesdale & Flesser, 2001).

Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Modeli, önyargının gelişimini sosyal-bilişsel gelişim bağlamında ele alarak, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde ahlak ve grup kimliği arasındaki etkileşimi vurgulamaktadır (Abrams ve diğerleri, 2003, 2007). Bu perspektif, çocukların ve ergenlerin karar verme süreçlerinin eş zamanlı olarak hem ahlaki gelişim (ahlak) ilkelerinden hem de grup süreçlerinden etkilendiğini öne sürer. Hem önyargının hem de ahlakın erken yaşlarda ortaya çıkışı göz önüne alındığında, bu perspektif, gelişimde bu iki yönün iç içe geçmiş doğasını kabul etmektedir.

Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modeli

Çocuklar büyüdükçe, düşünme yetenekleri de gelişir. Bu gelişim, yeni kavramları anlamak ve sınıflandırmak için çoklu sınıflandırma becerisini kullanmalarını gerektirir. Soyut düşünebilmek için sadece bildikleri kategorilerin ötesine geçmeleri gerekir. Çocuklar, bu nedenle grup üyelerini farklılaştıran bireysel özelliklere de dikkat ederler. Araştırmalar çoklu sınıflandırma becerilerinin belirgin biçimde olgunlaştığı 7 yaşından itibaren gruplararası önyargının azaldığını göstermektedir (Abrams ve diğerleri, 2003; Bigler & Liben, 1992). Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modeline (Developmental Model of Subjective Group Dynamics) göre çocuklar sosyo-bilişsel olarak olgunlaştıkça gruplararası bağlamda grup süreçlerine dair daha organize temsiller oluşturmaktadır (Abrams ve diğerleri, 2003). Ancak literatürde çoklu kategorizasyon becerisinin mutlak biçimde önyargıyı azalttığı, önlediği veya yok ettiğini gösteren yeterli sayıda çalışma yoktur. Bu nedenle 7 yaş bir kesim noktası olarak önyargıların azaldığı bir dönüm noktası olmamakla beraber, alan-genel bir yaklaşım içinde birden çok bakış açısının bir arada değerlendirilebilme becerisinin önyargıları önleyebileceği beklentisi alanda hakimdir.

Modele göre, grup içi ve gruplararası karşılaştırma arasında negatif bir ilişki önerilmektedir. Bu ilişkinin ortaya çıkışı bireysel düzeyde olabilir: Gruplararası önyargı seviyesinden bağımsız olarak, çok fazla gruplararası karşılaştırma yapmak aynı zamanda daha fazla grup içi karşılaştırma ile birlikte gözlenebilir. Ancak kuram, çocukların sosyal dünyayı tüm yönleriyle kavrayabilmeleri ile önyargının gelişimi arasında doğrudan ve kesin bir ilişki kurmamaktadır.

Modelin uygulandığı önemli bir çalışmada çocuklar ve ergenler, gruba dahil edilme ve gruptan dışlanmayı, ahlak ve sosyal gelenekleri içeren genel ve gruba özgü normlar bağlamında değerlendirmişlerdir (Killen ve diğerleri, 2013). Yaşları 9,5 ile 13,5 arasında değişen katılımcılar, kendi grup üyelerinin grubun normlarından sapma kararını, kendi gruplarına kimi dahil edeceklerini ve kişisel tercihlerinin bir grubun yapmasını bekledikleri şeyle aynı olup olmadığını değerlendirmiştir. Grup dinamiklerinde, kaynakların eşitsiz dağılımı ve fiziksel özelliklerin değerlendirilmesi önemli rol oynamaktadır. Fiziksel özelliklere odaklanma, özellikle çocukluk döneminde daha belirgindir. Grubun iç ahlaki normlarından sapma davranışları (örneğin, kaynakları iç grup üyelerinin kendi aralarında da kayıracak şekilde dağıtma), kültürel olarak geleneksel olmayan ancak gruba özgü kıyafet kurallarına ilişkin normlardan sapmaktan daha olumlu görülmektedir. Yaş ilerledikçe, çocuklar gruba özgü normlara öncelik vermeye başlamakta ve grubun ne yapması gerektiğini, kendi tercihlerinden ayırmaktadırlar.

Bu bulgular, çocukların grup dinamikleri ve normları konusundaki anlayışlarında sosyal bağlamı önemli derecede dikkate aldıklarına işaret etmektedir. Yaş ilerledikçe, katılımcıların gruba özgü ve grubu ilerletebilecek normlara daha fazla öncelik vermesi ve grubun ne yapması gerektiği konusundaki kararları kendi bireysel tercihlerinden ayırmaları, çocukların grup normlarının işleyişine dair giderek daha karmaşık bir kavrayış geliştirdiğini göstermektedir. Grup normlarının içselleştirilmesi ve bireysel çıkarların grubun çıkarları uğruna feda edilebilmesindeki gelişimsel eğilim, ergenlik çağlarında ortaya çıkıyor görünmektedir. Dolayısıyla, sunulan bulgular çocuklarda grup normlarına uyma ve grup kararlarına bağlılık konusunda, gelişimsel bir örüntü olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, çocuklar için grup kimliği yalnızca grup üyeliği (örn. cinsiyet) ile tanımlanmamıştır; yaş faktörü ile farklı grup tanımları öne çıkmıştır. Aslında, genel olarak, normun alanı ve normun seviyesi (genel veya gruba özgü), katılımcılar tarafından tartışılan en önemli faktörler olmuştur. Gruplararası tutumlar hakkındaki diğer kuramların aksine, gelişimsel bir yörüngede grup kimliği ve grup normlarının sosyal bağlam açısından değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Gruplardan sapmanın sonuçlarının, sosyal bağlamda öne çıkan özelliklere ve içeriğe bağlı olduğu bulunmuştur. Burada elbette sosyal kimlik yaklaşımının önermelerinden olumlu benlik motivasyonu ve gruplarının ayırt edici özelliklerini belirginleştirmek motivasyonu ortaya çıkmaktadır. Şaşırtıcı bir şekilde, katılımcıların bir grup içi ve grup dışı üye arasında seçim yapmak zorunda kaldığı koşullarda cinsiyete dayalı grup içi önyargı kanıtlanmış olsa da bu önyargının bile grup normlarını korumaya hizmet ettiği görülmüştür. Sosyal dışlama ve dahil etme kararlarında çocukların özellikle grup normlarını sürdürme amacıyla grup değerlerinin belirgin olan, fiziksel, cinsiyet gibi kategorilerden önde değerlendirildiği bulunmuştur (Killen ve diğerleri, 2013). Ayrıca dış grup üyelerinden kendi gruplarına bir geçişte özellikle ergenlik döneminde grup normlarını sürdürmek önemli bir motivasyon olmuştur.

Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modeli doğrultusunda, grup dinamikleri bilgisinde yaşa bağlı değişiklikler ortaya çıkmıştır; küçük çocuklar, ergenlerin aksine gruba özgü normlardan ziyade genel eşitlik ve gelenek normlarına daha fazla odaklanmıştır (Abrams ve diğerleri, 2008, 2009). Ergenler, gruba özgü normların küçük çocuklara kıyasla daha önemli olduğunu düşünmüş ve hem ahlaki hem de sosyal-geleneksel bağlamlarda gruba özgü normların korunmasına öncelik vermişlerdir. Bulgular, sosyal kabul ve dışlama kararlarında, grup üyeliğinin yanı sıra grubun norm türünün de dikkate alındığını gösterirken, çocuklar ve ergenler için norm türünün gelişimsel örüntüsü farklılaşmaktadır. Buna göre erken yaşlarda çocuklar eşitlikçi ve geleneksel özellikler üzerinden değerlendirmeler yaparken, ergenlikle beraber soyut, bağlama dayalı norm temelli sosyal gerekçelendirmeler odak olmaya başlamıştır. Modelle uyumlu olarak, yaş ilerledikçe ergenler, daha küçük çocukların dikkate almadığı gruba özgü normlara odaklanmaktadır (Abrams ve diğerleri, 2009). Ahlaki alanda sapmalara dair daha “anlayışlı” olmaları, bilişsel-ahlaki gelişim aşamalarına uygun olarak, ergenlerin grup dinamikleri ve grup işleyişi hakkında artan bilgilerini yansıttığı şeklinde yorumlanabilir.

Liderlik gelişiminin anlaşılması bakımından, bu yaklaşım liderlik gelişimi literatürü ile uyumlu bulgu ve önermeler içermektedir. Çocukların ergenlerden daha farklı sosyal norm anlayışlarının olması, çocuklukta gözlenen liderlik süreçleri ile ergenlikteki liderlik süreçlerinin de farklı dinamiklere göre işleyeceğini düşündürmektedir (Brunetti ve diğerleri, 2024; Kraft & Mayeux, 2018; Tackett ve diğerleri, 2023). Erken dönem çocuklukta fiziksel özelliklere dayalı ve zorbalık temelinde liderlik tarzları gözlenirken (Lee ve diğerleri, 2005; Parten, 1933), psikososyal gelişimle beraber liderlik tarzlarında dönüştürücü nitelikte bilişsel ve sosyal becerilerin ifade edilmesi öne çıkmaktadır (Murphy & Johnson, 2011).

Liderlik algısı ve gruplara dair tutumlarda da yaşa bağlı olarak beklentiler özellikle eğitim süreçlerini önemli ölçüde biçimlendirebilir (French, 1984; French & Stright, 1991). Lider-takipçi dinamiğinde sosyal bağlamın önemi bu yaklaşımla yapılmış çalışmalarda kanıtlanmıştır. Liderler, grup kimliği ve aidiyet duygusunu oluşturmada ve geliştirmede önemli bir rol oynarlar. Grup normlarına ve değerlerine ilişkin anlayışları şekillendirerek takipçilerinin kendilerini nasıl tanımladıklarını ve gruba bağlılıklarını etkileyebilirler. Liderlik, grubun amaçlarına ve hedeflerine ulaşmada yol gösterici bir rol üstlenir. Liderler, grup üyelerinin motivasyonunu ve iş birliğini artırmak için sosyal ve ahlaki ilkeleri kullanır. Küçük yaştaki liderler daha çok eşitlik ve gelenek normlarına odaklanırken, ergenlik dönemindeki liderler gruba özgü normlara ve ahlaki ilkelere daha fazla önem vermeye başlarlar. Bu bağlamda gruplararası tutumlarda gruba dair herkes tarafından paylaşılan bir gerçeklikle grubunun bir örnek üyesi olmak liderlik kavramına ilişkin önemli bir psikolojik ayırt edici bir öğenin de önemini göstermektedir (van Knippenberg, 2023). Bu prototiplik düzeyinde yüksek derecede ayırt edici ahlaki değerleri içselleştirmek için gerektiğinde önyargılı davranışlar sergilemek grup sürekliliği ve grup kimliğinin ilerletilmesinde anahtar bir role sahip olabilir.

Sonuç ve Tartışma

Çocuklukta liderlik gelişimi açısından gruplararası yaklaşımların kuramsal karşılaştırması ve Gelişimsel Gruplararası Kuramı (GGK) ve Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı (SKGK) merceklerinden

çocukluktaki gruplararası tutumların araştırılması, bilişsel gelişim, sosyal kimlik oluşumu ve motivasyonel faktörlerin karmaşık bir etkileşimini ortaya koymaktadır. Bu kuramlar, çocuklarda zorbalık gibi zorlayıcı davranışlardan daha olumlu ve dönüştürücü yaklaşımlara kadar değişebilen liderlik tarzlarının ortaya çıkışını anlamak için zengin bir çerçeve sunmaktadır.

Sosyal psikoloji alanında, bireylerin sosyal kategorileri nasıl fark ettiklerini ve anlamlandırıldığını kavramak, gruplararası tutum ve davranışların gelişimini aydınlatmak için çok önemlidir. Dört önemli kuram- Gelişimsel Gruplararası Kuramı (GGK), Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı (SKGK), Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Modeli ve Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modeli- bu süreçleri anlamak için kapsamlı çerçeveler sunmaktadır. Özellikle GGK ve SKGK çocukların sosyal gruplar hakkında nasıl farkındalık geliştirdiklerini ve bunun sonucunda bu gruplara yönelik tutumlarını açıklamayı amaçlasa da kuramsal temelleri, mekanizmaları ve gelişimsel yörüngeleri bakımından birbirlerinden ayrılırlar. Bu karşılaştırmalı incelemede, GGK ve SKGK arasındaki kuramsal farklılıklar aydınlatılmaya çalışılarak, gruplararası biliş ve tutumların gelişiminin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmak hedeflenmiştir.

Bigler ve Liben (2006) tarafından önerilen GGK, çocukların sosyal kategorileri tanınmasının gruplararası tutumların gelişiminden önce gelen temel bir süreç olduğunu öne sürmektedir. GGK'ye göre, iki temel süreç bu tanımayı kolaylaştırır: sosyal kategorizasyon ve özcülük. Sosyal kategorizasyon, bireylerin gözlemlenebilir özelliklerine dayanarak gruplara ayrılması ve sınıflandırılmasını içerirken, özcülük bu grup üyeliklerinin, benlik kategorizasyonunun, grup kimliğine dair inançlarda yer alan ve tüm üyelere atfedilen ve her bir grup üyesinde gözlenebilecek ortak özellikler bulunduğuna dair örtük bir ön kabule vurgu yapar (Pauker ve diğerleri, 2020; Rhodes & Mandalaywala, 2017). GGK, bu süreçler aracılığıyla çocukların kalıpyargılar ve önyargılar geliştirdiğini öne sürer. Daha da önemlisi, GGK, kategori belirginliğini vurgulamak ve böylece gruplararası tutumları biçimlendirmek için yetişkinler tarafından kullanılan açık etiketleme gibi çevresel faktörlerin rolünü vurgulamaktadır. GGK, çocuk ve bağlamın kesişimindeki ilişkisel süreçlere vurgu yapar. Çevresel ve bireysel nedenlere bağımsız roller atama fikrini reddeder, bunun yerine çocuk ve bağlamın birbirini şekillendiren ilişkisel süreçlere katıldığını öne sürer.

Buna karşın, Nesdale (2004) tarafından ifade edilen SKGK, çocukların gruplararası tutumlar geliştirdiği merkezi mekanizma olarak sosyal kimlik gelişimine odaklanmaktadır. SKGK, GGK gibi Tajfel ve Turner'ın Sosyal Kimlik Kuramına dayanır ve onun ilkelerini gelişimsel bağlama genişletir. (Tajfel ve diğerleri, 1986; Tajfel & Turner, 1986) SKGK'ye göre, çocukların grup üyelikleri konusundaki farkındalıkları, farklılaşmamıştan etnosentrikliğe ve nihayetinde çoklu grup kimliklerinin daha incelikli bir şekilde anlaşılmasına kadar değişen bir dizi aşamadan geçerek gelişir. Bu kuram, çocukların gruplararası tutumlarını şekillendirmede grup özdeşleşmesinin önemini vurgulamaktadır. Çocuklar kendi gruplarıyla daha güçlü bir şekilde özdeşleştikçe, kendi gruplarını dış gruplara tercih eden önyargılar geliştirebilirler. SKGK, sosyal kimlik gelişiminin dinamik doğasını vurgulayarak, çocukların gruplararası tutumlarının zaman içinde grup üyeliklerine ilişkin değişen anlayış ve değerlendirmelerinden etkilendiğini öne sürer.

Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Modeli, çocukların sosyal akıl yürütmelerinin nasıl geliştiğine odaklanarak, gruplararası dinamikleri yorumlamalarını ve bunlara verdikleri tepkileri inceleyerek anlayışımıza yeni bir katman eklemektedir. Bu model, çocukların bilişsel yetenekleri olgunlaştıkça, sosyal etkileşimlerin karmaşıklığını ve bireylerin farklı sosyal bağlamlardaki eylemlerinin ardındaki motivasyonları anlama konusunda daha becerikli hale geldiklerini öne sürmektedir.

Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı, Sosyal Muhakeme Gelişim Modeli ve Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modelinin yan yana getirilmesidir diyebiliriz. Daha doğrusu, SKGK, bu modeller arasında sosyal deneyimlerin kimlik oluşumunda oynadığı önemli rolün altını çizmektedir. Bununla birlikte, tematik yoğunlukları ve yapısal karmaşıklıkları bakımından önemli ölçüde farklılaşmaktadırlar. Özellikle SKGK, sosyal kimliklerin gelişimini incelemek için kapsamlı bir çerçeve sağlayan karmaşık bir dizi aşamayı tanımlar. Buna karşılık, diğer modeller sosyal muhakeme mekanizmaları ve grup etkileşimlerinin dinamikleri üzerine daha geniş bir perspektif sunmaktadır. Sonuç olarak, bu kuramlar karşılaştırıldığında, SKGK'nin kimlik gelişimini anlamak için daha kapsamlı ve şemsiye bir kavramsallaştırma sunan bir merceğe olduğu ve

gelişimsel örüntüdeki sosyal kimlik kuramlarının bu toplu incelemesinde kritik bir referans noktası olduğu ortaya çıkmaktadır.

GGK ve SKGK arasındaki temel kuramsal fark, gruplararası tutumların gelişimi için önerdikleri mekanizmalarda yatmaktadır. GGK, bilişsel süreçlerin (sosyal kategorizasyon ve özcülük) ve çevresel ipuçlarının grup farklılıklarını anlamlandırmadaki rolünü vurgulayarak kalıpyargı ve önyargı oluşumunu tanımlamaktadır. Buna karşın SKGK, sosyal gruplarla özdeşleşmenin gruplararası tutumların temel itici gücü olduğunu öne sürerek gelişim aşamaları boyunca sosyal kimliğin değişimine odaklanır. Ayrıca GGK, gruplararası tutumların, çocuklar başkalarını gruplara ayırabilir hale gelir gelmez gelişebileceğini öne sürerek, belirli kategorilerin daha belirgin hale gelmesinde çevresel etkilerin rolünü vurgulamaktadır. Ancak SKGK, çocuğun sosyal kimlikleri ve bunların önemini giderek daha iyi kavramasına dayanarak gruplararası tutumların kademeli bir şekilde geliştiğini öne sürmektedir.

Hem GGK hem de SKGK, bireyin benlik kavramının bir kısmının sosyal gruplara üyeliklerinden kaynaklandığını öne süren sosyal kimlik yaklaşımını içermektedir (Turner, 1975). Bu yaklaşım, çocukların sosyal kimliklerinin aşamalı olarak geliştiği, iç grup ve dış grup üyelerini nasıl algıladıklarını ve onlarla nasıl etkileşimde bulduklarını etkilediği önermesine dayanarak SKGK'nin merkezinde yer alır. GGK de gruplararası tutumların gelişmesinde sosyal kimliğin rolünü kabul eder, ancak belirli sosyal kategorileri belirgin hale getiren çevresel ipuçlarına daha fazla vurgu yapar. Bu ipuçları ekolojik uyum çerçevesinde önemli psikolojik uyarılar olarak sosyal bağlamda belirgin olan grup büyüklüğü ve etiketlemeler olabilir.

Çoklu sınıflandırma becerisi, insanların aynı anda birden fazla sosyal kategoriye (örneğin ırk, cinsiyet ve yaş) ait olabileceğini anlamaya yönelik bilişsel yeteneği ifade eder. Bu beceri, çeşitli ve ayrıntılı gruplararası tutumların oluşması bakımından için çok önemlidir (Bigler & Liben, 2007). GGK, çocukların bilişsel yetenekleri olgunlaştıkça, sosyal kategorilerin karmaşıklığını tanıma ve anlama konusunda daha becerikli hale geldiklerini ve bunun da gruplararası tutumlarını etkileyebileceğini öne sürmektedir. Buna karşılık SKGK, çocukların sosyal kimlikleri geliştikçe, çok yönlü toplumsal alanlarda yollarını bulma konusunda daha becerikli hale geldiklerini ve zaman içinde çoklu sınıflandırma becerileriyle daha incelikli bir biçimde bağ kurduklarını öne sürmektedir. Bu becerinin gelişmesi, çocuklar grup üyeliklerinin çeşitli şekillerde birbiriyle kesişebileceğini öğrendikçe önyargının azalmasına yol açabilir.

Perspektif alma becerisi, empati kurmak ve önyargıyı azaltmak için gerekli olan başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlama yeteneğidir. GGK' de açıkça detaylandırılmamış olsa da perspektif alma, gruplararası tutumları etkileyen bilişsel gelişimin bir bileşeni olarak değerlendirilebilir. SKGK' de, perspektif alma becerisinin çocukların sosyal kimlikleri oluştuğunda gelişmesi, dış grup üyelerinin bakış açılarını anlamalarını ve takdir etmelerini sağlayarak potansiyel olarak daha olumlu gruplararası tutumlara yol açması muhtemeldir.

Motivasyonlar, gruplararası tutumların gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Kendilerini olumlu bir şekilde ifade etme isteği gibi olumlu benlik motivasyonu, grup içi kayırmacılığa ve dış grupları aşağılamaya yol açabilir. Çocukların olumlu bir sosyal kimliği sürdürmek için önyargılar geliştirebileceği SKGK'de ortaya konmuştur. Gerçeklik arayışı veya sosyal dünyayı doğru anlama motivasyonu, dış grupların daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesine yol açabilir ki bu da eğitim ve gruplararası temas yoluyla teşvik edilebilecek bir durumdur. Hem GGK hem de SKGK, olumlu benliğe sahip olma ve sosyal gerçekliği anlama gibi ihtiyaçların, farklı mekanizmalar yoluyla da olsa, gruplararası tutumların gelişimini etkilediğini kabul etmektedir.

GGK ve SKGK'de kullanılan ana motivasyonların gruplararası tutumlar üzerinde farklı etkileri vardır. GGK, sosyal normlara uyma motivasyonu ve yetişkinler tarafından yapılan açık kategori etiketlemesinin kalıpyargıların oluşum sürecinin erken yaşlarda başlamasına yol açabileceğini öne sürmektedir. SKGK'de, olumlu bir sosyal kimliği sürdürme motivasyonunun, gruplararası tutumlara etkisi vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, GGK ve SKGK'nin her ikisi de çocuklarda gruplararası tutumların gelişimine ilişkin değerli bilgiler sunarken, bu gelişimin altında yatan mekanizmalara odaklanmaları bakımından temelde

farklılık göstermektedir. GGK, çevresel faktörlerin ve bilişsel süreçlerin kalıpyargıların ve önyargıların oluşum sürecine nasıl katkıda bulunduğunu anlamak için bir çerçeve sunmaktadır. Öte yandan SKGK, sosyal kimliğin gelişen doğasını ve gruplararası tutumlar üzerindeki etkisini vurgulayan aşama temelli bir model sunmaktadır. Bu kuramlar birlikte, gruplararası ilişkilerin karmaşıklığının ve erken yaşlardan itibaren gelişimlerine katkıda bulunan çok yönlü süreçlerin altını çizmektedir.

Bu karşılaştırmalı inceleme, gruplararası biliş ve tutumların gelişimsel kökenlerinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için her iki kuramdan elde edilen anlayışları bütünleştirmenin önemini vurgulamaktadır. Bu faktörleri anlamak, önyargıyı azaltmayı ve genç yaşlardan itibaren olumlu gruplararası ilişkileri teşvik etmeyi amaçlayan müdahaleler tasarlamak için gereklidir. Hem GGK hem de SKGK'den elde edilen görüşlerin bir araya getirilmesi, gruplararası tutum gelişiminin çok yönlü doğasının daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir.

Çocuklukta liderlik, çocukların bilişsel ve sosyal becerileri geliştikçe evrilen dinamik bir kavramdır. Erken yaşlarda liderlik, çocukların grup normlarını veya akranlarının refahını dikkate almadan başkaları üzerinde üstünlük kurduğu zorbalık gibi basit baskınlık biçimlerinde ortaya çıkabilir. Bu liderlik tarzı, empati ve perspektif alma eksikliği ile karakterize edilir ve genellikle olumsuz gruplararası sonuçlarla ortaya çıkmaktadır. Çocukların çoklu sınıflandırma becerileri ve perspektif alma yetenekleri olgunlaştıkça, grup dinamiklerinin karmaşıklığını ve kapsayıcı liderliğin önemini daha iyi kavrar hale gelirler (Miller & Aloise-Young, 2018). Bu bilişsel gelişim, olumlu benlik kavramı ve gerçeklik arayışına yönelik motivasyonel değişimle birleştiğinde, daha gelişmiş liderlik tarzlarının ortaya çıkmasını sağlar. Çocuklar iş birliğinin, empatinin ve akranları üzerinde yaratabilecekleri olumlu etkinin değerini anlamaya başlar ve bu da dönüştürücü bir liderlik tarzına yol açabilir. Gelişimsel gruplararası kuramların liderlik gelişimini anlamada önemli katkılar sağlayabileceği açıktır. Bu kuramlar, liderlerin nasıl ortaya çıktığını, grup üyeleri tarafından nasıl algılandığını ve grup dinamiklerini nasıl etkilediğini açıklamamıza yardımcı olabilir.

Sunulan kuramlar çerçevesinde, çocuklukta liderlik kavramı ve çocukluktan yetişkinliğe liderlik sürecinin karmaşık gelişim örüntüsüne dikkat çekilmiştir. Liderliğin erken çocukluk döneminde gözlenmeye başladığı ve bu kritik dönemdeki liderlik gelişiminin bireylerin gelecekteki liderlik potansiyelini ve lider olarak algılanışını önemli ölçüde etkilediği vurgulanmıştır (Murphy & Johnson, 2011). Özellikle akran ilişkilerinin çocukların liderlik gelişimini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Bailey ve diğerleri, 2017; Johnson ve diğerleri, 2023). Erken çocukluk döneminde inisiyatif alan, yönlendiren ve rolleri belirleyen çocukların doğal lider olarak ortaya çıkması yaygın bir gözlemdir (Chen & Kacerek, 2022; Liu ve diğerleri, 2020; Mawson, 2011; Ostrov & Guzzo, 2015; Parten, 1933). Ancak, liderliğin net bir tanımının olmaması, çocukluk liderliği kavramının da kesin bir şekilde tanımlanamamasına yol açmıştır (Chen, 2023; Murphy & Johnson, 2011).

Liderlik kavramının gelişiminde kapsamlı bir kuramsal yaklaşımın eksikliği, kuramsal bir tanımlama yapmayı zorlaştırmıştır (Sacks, 2010). Bu durum, güncel ve çeşitli kaynakların sınırlı kalmasına neden olmuştur. Held ve diğerlerinin (2023) yaptığı örtük profil analiziyle, çocukluk dönemi liderlik çalışmalarında farklı bir yaklaşım sunmuştur. Örneğin, sadece çocukluk dönemine özgü eğlence/oyun lideri gibi kavramlar önermiştir. Yine, çocuklukta liderliğin tam bir tanımının yapılmamış olmasının sebeplerinden biri de metodolojik eksikliklerdir (Karagianni & Montgomery, 2018). Mevcut çalışmaların birbirinden bağımsız olması ve alana birikimli bir katkı sağlamaktan ziyade sadece kendi kavramlarını tartışması da bu sorunu derinleştirmiştir (Cannon ve diğerleri, 2024; Held ve diğerleri, 2023; McCarron ve diğerleri, 2023; Tackett ve diğerleri, 2023; van Daltsen ve diğerleri, 2023).

Gelecekteki araştırmaların, gelişimsel gruplararası kuramların liderlik gelişimine nasıl uygulanabileceği konusunda daha fazla bilgi sağlaması beklenmektedir. Farklı liderlik türlerinin (örneğin, dönüştürücü, zorba, eğlenceli, otoriter, demokratik) (Held ve diğerleri, 2023) gelişimsel gruplararası süreçlerle nasıl ilişkili olduğu ve farklı sosyal bağlamların (örneğin; sosyoekonomik düzey, okul, aile) liderlik gelişimini nasıl etkilediği gibi konular daha fazla araştırılmalıdır (Duan ve diğerleri, 2022; Hailey & Fazio-Brunson, 2020a, 2020b; Jones-Morales & Konrad, 2018; Peretz-Lange ve diğerleri, 2022). Liderlik algısını şekillendiren

fiziksel özellikler, karaktere dayalı nitelikler ve sosyal faktörler arasındaki etkileşimin daha fazla araştırılması gerekmektedir (Chen ve diğerleri, 2010; Estell ve diğerleri, 2002; Fitri & Waluyo, 2020; Scharf & Mayseless, 2009; Zhou ve diğerleri, 2024). Çocuklarda psikolojik dayanıklılık, akademik başarı ve olumlu sosyal-duygusal gelişim gibi psikolojik sağlıkla ilişkili faktörlerin akran liderliği ile birleştirilerek psikososyal müdahale programları geliştirilebilir.

Bu doğrultuda yapılacak çalışmalara öncelik verilmesi, çocuk liderliğine ilişkin kuramsal anlayışımızı derinleştirmekle kalmayacak, aynı zamanda tüm çocukların hem lider hem de çok yönlü bireyler olarak gelişebileceği daha destekleyici ve kapsayıcı ortamlar yaratmak için pratik stratejiler sunacaktır. Örneğin, akran liderler aracılığıyla doğru ilişki ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, önyarguların ve zorbalığın önlenmesine yardımcı olabilir ve akranlar arası anlaşmazlıkların çatışmaya dönüşmesini engelleyebilir. Ayrıca, çocukların bazı fiziksel veya sosyal özelliklerinden ötürü maruz kalabilecekleri zorbalık gibi durumların akran liderler tarafından önlenmesi ve desteklenmesi de önemlidir.

Liderlik tarzlarındaki gelişimsel farklılıklar, GGK ve SKGK'nin tanımladığı gruplararası tutumlardaki kapsamlı gelişimsel örüntüyü yansıtmaktadır. Çocuklar dünyayı siyah-beyaz terimlerle görmekten sosyal kimliklerin inceliklerini takdir etmeye doğru ilerledikçe, liderlik kapasiteleri de benzer şekilde gelişmektedir. Araştırmacılar ve eğitimciler hem GGK hem de SKGK'den elde edilen bilgileri entegre ederek, çocuklarda liderliğin gelişimsel yörüngesini daha iyi anlayabilir ve küçük yaşlardan itibaren olumlu liderlik niteliklerini teşvik eden müdahaleler tasarlayabilirler (Karagianni & Montgomery, 2018). Bu tür çabalar, sosyal çeşitliliğin ve gruplararası ilişkilerin karmaşıklığını empati, saygı ve dönüştürücü bir vizyonla aşabilecek donanımına sahip bir lider nesli yetiştirmek için çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Birinci yazar; Çalışma konseptini, makalelerin gözden geçirilmesini ve metnin yazılmasını gerçekleştirmiştir. İkinci yazar; Tartışma ve makale organizasyonunun süpervizyonunu gerçekleştirmiştir. Bu makale, ilk yazarın doktora tez çalışmalarının bir ürünüdür.

Etik Kurul Kararı: Bu inceleme herhangi bir etik değerlendirme içermemektedir.

Çatışma beyanı: Yazarların beyan edecekleri herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Abrams, D. (2011). Wherein lies children's intergroup bias? Egocentrism, social understanding, and social projection. *Child Development*, 82(5), 1579–1593. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01617.x>
- Abrams, D., Randsley de Moura, G., Marques, J. M., & Hutchison, P. (2008). Innovation credit: When can leaders oppose their group's norms? *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 662–678. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.662>
- Abrams, D., Rutland, A., & Cameron, L. (2003). The development of subjective group dynamics: children's judgments of normative and deviant in-group and out-group individuals. *Child Development*, 74(6), 1840–1856. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00641.x>
- Abrams, D., Rutland, A., Cameron, L., & Ferrell, J. (2007). Older but wlier: In-group accountability and the development of subjective group dynamics. *Developmental Psychology*, 43(1), 134–148. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.134>
- Abrams, D., Rutland, A., Pelletier, J., & Ferrell, J. M. (2009). Children's group nous: understanding and applying peer exclusion within and between groups. *Child Development*, 80(1), 224–243. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01256.x>
- Aldan, P., & Soley, G. (2019). The role of intergroup biases in children's endorsement of information about novel individuals. *Journal of Experimental Child Psychology*, 179, 291–307. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.007>
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bailey, D., Hufford, M. M. C., Emmerson, M. S., & Eckert, S. A. (2017). Identifying and living leadership in the lives of prekindergarten through 4th-grade girls: the story of one intentional leadership identity development program. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(4), 487–507. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1344751>
- Baron, A. S. (2015). Constraints on the development of implicit intergroup attitudes. *Child Development Perspectives*, 9(1), 50–54. <https://doi.org/10.1111/cdep.12105>
- Baron, A. S., & Dunham, Y. (2015). Representing 'us' and 'them': building blocks of intergroup cognition. *Journal of Cognition and Development*, 16(5), 780–801. <https://doi.org/10.1080/15248372.2014.1000459>

- Barrett, M., & Davis, S. C. (2007). Applying social identity and self-categorization theories to children's racial, ethnic, national, and state identifications and attitudes. In S.M. Quintana and C. McKown (Eds.) *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child* (pp.72-110). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118269930.ch5>
- Bennett, M. (2011). Children's social identities. *Infant and Child Development*, 20(4), 353–363. <https://doi.org/10.1002/icd.741>
- Bennett, M., & Sani, F. (2008). Children's subjective identification with social groups: a self-stereotyping approach. *Developmental Science*, 11(1), 69–75. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00642.x>
- Bennett, M., & Sani, F. (2011). The internalisation of group identities in childhood. *Psychological Studies*, 56(1), 117–124. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0063-4>
- Bennett, M., & Sani, F. (Eds.). (2003). *The Development of the Social Self* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203391099>
- Bigler, R. S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: a study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development*, 66(4), 1072–1087. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00923.x>
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. In R. V. Kail (Ed.) *Advances in child development and behavior* (pp. 39–89). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(06\)80004-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80004-2)
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162–166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>
- Bigler, R. S., & Patterson, M. M. (2007). When and why social categorization produces inequality (and vice versa). *Human Development*, 50(6), 328–332. <https://doi.org/10.1159/000109834>
- Bigler, R. S., & Patterson, M. M. (2017). Social stereotyping and prejudice in children. In A. Rutland, D. Nesdale and C.S. Brown (Eds.) *The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents* (pp.184–202). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118773123.ch9>
- Bigler, R. S., Brown, C. S., & Markell, M. (2001). When groups are not created equal: effects of group status on the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 72(4), 1151–1162. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00339>
- Bigler, R. S., Jones, L. C., & Lobliner, D. B. (1997). Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 68(3), 530–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01956.x>
- Bigler, R. S., Rohrbach, J. M., & Sanchez, K. L. (2016). Children's intergroup relations and attitudes. In S. S. Horn, M. D. Ruck, & L. S. Liben (Eds.) *Equity and justice in developmental science: Implications for young people, families, and communities* (pp.131–169). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2016.05.005>
- Bigler, R.S. and Liben, L.S. (1992), Cognitive Mechanisms in Children's Gender Stereotyping: Theoretical and Educational Implications of a Cognitive-based Intervention. *Child Development*, 63, 1351-1363. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01700.x>
- Boivin, M., Vitaro, F., & Poulin, F. (2005). Peer Relationships and the Development of Aggressive Behavior in Early Childhood. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.) *Developmental origins of aggression* (pp. 376–397). The Guilford Press.
- Brey, E., & Pauker, K. (2019). Teachers' nonverbal behaviors influence children's stereotypic beliefs. *Journal of Experimental Child Psychology*, 188, 104671. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104671>
- Brown, C. S., & Bigler, R. S. (2002). Effects of minority status in the classroom on children's intergroup attitudes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 77–110. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00123-6](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00123-6)
- Brown, C.S. (2017). *Discrimination in Childhood and Adolescence: A Developmental Intergroup Approach* (1st ed.). Routledge. [https://doi.org/10.4324/9781315208381\[A6\]](https://doi.org/10.4324/9781315208381[A6])
- Brunetti, M., Sette, S., Cheng, T., Laghi, F., Longobardi, E., Pastorelli, C., Zuffianò, A., & Coplan, R. J. (2024). Solitary groups: A latent profile analysis of motivations for social withdrawal and experiences of solitude in late childhood and early adolescence. *Social Development*, e12742. <https://doi.org/10.1111/sode.12742>
- Cannon, J. A., Zaccaro, S. J., & Goldstein, T. R. (2024). "I want to be the line leader!" Cognitive and social processes in early leader development. *Leadership Quarterly*, 35(2), 101757. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2023.101757>
- Chalik, L., & Rhodes, M. (2020). Groups as moral boundaries: A developmental perspective. In J. B. Benson (Ed.) *Advances in child development and behavior* (pp.63–93). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2020.01.003>
- Chalik, L., Van Bavel, J. J., & Rhodes, M. (2018). The Cognitive Process Underlying Moral Judgment Across Development. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 40. <https://escholarship.org/uc/item/5dz4x6p5>
- Chen, E. E., Corriveau, K. H., & Harris, P. L. (2013). Children trust a consensus composed of outgroup members-but do not retain that trust. *Child Development*, 84(1), 269–282. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01850.x>
- Chen, J. J. (2023). Leadership at play in preschool children: a systematic synthesis of nearly nine decades of research. *Early Education and Development*, 34(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1988036>

- Chen, J. J., & Kacerek, C. R. (2022). Leaders and followers during sociodramatic play: a study of racial/ethnic minority preschool children from socioeconomically disadvantaged backgrounds. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(3), 517–540. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1960939>
- Chen, Q., Hughes, J. N., Liew, J., & Kwok, O. M. (2010). Joint contributions of peer acceptance and peer academic reputation to achievement in academically at-risk children: Mediating processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 448–459. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.09.001>
- Choi, E. U., & Hogg, M. A. (2020). Self-uncertainty and group identification: A meta-analysis. *Group Processes and Intergroup Relations*, 23(4), 483–501. <https://doi.org/10.1177/1368430219846990>
- Day, D. V. (2011). Integrative perspectives on longitudinal investigations of leader development: From childhood through adulthood. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 561–571. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.04.012>
- Diesendruck, G. (2021). A motivational perspective on the development of social essentialism. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 76–81. <https://doi.org/10.1177/0963721420980724>
- Du, K., Hunter, J. A., Scarf, D., & Ruffman, T. (2021). Chinese children’s in-group favoritism is affected by age and gender. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 72, 101232. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101232>
- Duan, J., Ren, X., Liu, Z., & Riggio, R. E. (2022). Connecting the dots: How parental and current socioeconomic status shape individuals’ transformational leadership. *Journal of Business Research*, 150, 51–58. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.06.014>
- Duffy, A. L., & Nesdale, D. (2010). Group norms, intra-group position and children’s aggressive intentions. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(6), 696–716. <https://doi.org/10.1080/17405620903132504>
- Dunham, Y., & Degner, J. (2010). Origins of intergroup bias: Developmental and social cognitive research on intergroup attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 40(4), 563–568. <https://doi.org/10.1002/ejsp.758>
- Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2008). The development of implicit intergroup cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(7), 248–253. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.04.006>
- Dunham, Y., Chen, E. E., & Banaji, M. R. (2013). Two signatures of implicit intergroup attitudes. *Psychological Science*, 24(6), 860–868. <https://doi.org/10.1177/0956797612463081>
- Elenbaas, L., Rizzo, M. T., & Killen, M. (2020). A developmental-science perspective on social inequality. *Current Directions in Psychological Science*, 29(6), 610–616. <https://doi.org/10.1177/0963721420964147>
- Engelmann, J. M., Herrmann, E., Rapp, D. J., & Tomasello, M. (2016). Young children (sometimes) do the right thing even when their peers do not. *Cognitive Development*, 39, 86–92. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.04.004>
- Epitropaki, O., Kark, R., Mainemelis, C., & Lord, R. G. (2017). Leadership and followership identity processes: A multilevel review. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 104–129. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.003>
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (2002). Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6), 518–528. <https://doi.org/10.1080/01650250143000472>
- Fitri, S. N., & Waluyo, E. (2020). Implementation of Ksatria Story Book in embedding leadership character values in children 5-6 years old. *BELIA: Early Childhood Education Papers*, 9(1) 7–12. <https://doi.org/10.15294/belia.v9i1.28381>
- French, D. C. (1984). Children’s knowledge of the social functions of younger, older, and same-age peers. *Child Development*, 55(4), 1429. <https://doi.org/10.2307/1130012>
- French, D. C., & Stright, A. L. (1991). Emergent leadership in children’s small groups. *Small Group Research*, 22(2), 187–199. <https://doi.org/10.1177/1046496491222003>
- Frith, C. D. (2008). Social cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological Sciences*, 363(1499), 2033–2039. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0005>
- Hailey, D. J., & Fazio-Brunson, M. (2020a). Early childhood leadership: a qualitative study of parent perceptions. *Journal Of Education and Human Development*, 9(1). <https://doi.org/10.15640/jehd.v9n1a1>
- Hailey, D. J., & Fazio-Brunson, M. (2020b). Leadership in the Early Childhood Years. *Theory & Practice in Rural Education*, 10(1), 6–23. <https://doi.org/10.3776/tpre.v10n1p6-23>
- Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Platow, M. J. (2020). *The new psychology of leadership* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351108232>
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: a strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19(1), 97–132. <https://doi.org/10.1006/DREV.1998.0470>
- Hawley, P. H., & Geldhof, G. J. (2012). Preschoolers’ social dominance, moral cognition, and moral behavior: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(1), 18–35. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.10.004>

- Heck, I. A., Shutts, K., & Kinzler, K. D. (2022). Children's thinking about group-based social hierarchies. *Trends in Cognitive Sciences*, 26(7), 593–606. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.04.004>
- Held, L. L., Gilpin, A. T., & Xia, M. (2024). Investigating the skills of a preschool leader: A latent profile analysis. *Social Development*, 33, e12716. <https://doi.org/10.1111/sode.12716>
- Hilliard, L. J., & Liben, L. S. (2010). Differing levels of gender salience in preschool classrooms: effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development*, 81(6), 1787–1798. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01510.x>
- Hogg, M. A. (2000). Subjective uncertainty reduction through self-categorization: a motivational theory of social identity processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 223–255. <https://doi.org/10.1080/14792772043000040>
- Hogg, M. A. (2001). A social identity theory of leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), 184–200. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0503_1
- Hogg, M. A. (2023). Walls between groups: Self-uncertainty, social identity, and intergroup leadership. *Journal of Social Issues*, 79(2), 825–840. <https://doi.org/10.1111/josi.12584>
- Hogg, M. A., van Knippenberg, D., & Rast, D. E. (2012). The social identity theory of leadership: Theoretical origins, research findings, and conceptual developments. *European Review of Social Psychology*, 23(1), 258–304. <https://doi.org/10.1080/10463283.2012.741134>
- Johnson, S. K., Murphy, S. E., & Riggio, R. E. (2023). Developing leader identity across the lifespan. In J. E. Owen (Ed.) *New Directions for Student Leadership: No. 178, Deepening leadership identity development* (21–30). Wiley. <https://doi.org/10.1002/yl.20551>
- Jones-Morales, J., & Konrad, A. M. (2018). Attaining elite leadership: career development and childhood socioeconomic status. *Career Development International*, 23(3), 246–260. <https://doi.org/10.1108/CDI-03-2017-0047>
- Kang, S. K., & Bodenhausen, G. V. (2015). Multiple identities in social perception and interaction: Challenges and opportunities. *Annual Review of Psychology*, 66, 547–574. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015025>
- Karagianni, D., & Jude Montgomery, A. (2018). Developing leadership skills among adolescents and young adults: a review of leadership programmes. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 86–98. Routledge. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1292928>
- Karcher, M. J., & Fischer, K. W. (2004). A developmental sequence of skills in adolescents' intergroup understanding. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 259–282. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.04.001>
- Killen, M., & Rutland, A. (2011a). *Children and Social Exclusion: Morality, Prejudice, and Group Identity*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444396317>
- Killen, M., & Rutland, A. (2011b). Emergence of Social Categorization and Prejudice. In J. Dunn, M. Killen and A. Rutland (Eds.) *Children and Social Exclusion* (pp.37–58). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444396317.ch3>
- Killen, M., & Verkuyten, M. (2017). The importance of social-cognitive development and the developmental context for group dynamics. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(5), 707–718. <https://doi.org/10.1177/1368430217711771>
- Killen, M., Elenbaas, L., & Rizzo, M. T. (2018). Young children's ability to recognize and challenge unfair treatment of others in group contexts. *Human Development*, 61(4–5), 281–296. <https://doi.org/10.1159/000492804>
- Killen, M., Elenbaas, L., & Rutland, A. (2016). Balancing the fair treatment of others while preserving group identity and autonomy. *Human Development*, 58(4–5), 253–272. <https://doi.org/10.1159/000444151>
- Killen, M., Mulvey, K. L., Richardson, C., Jampol, N., & Woodward, A. (2011). The accidental transgressor: Morally-relevant theory of mind. *Cognition*, 119(2), 197–215. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.01.006>
- Killen, M., Mulvey, K.L. and Hitti, A. (2013). Social exclusion in childhood: a developmental intergroup perspective. *Child Development*, 84, 772-790. <https://doi.org/10.1111/cdev.12012>
- Killen, M., Rutland, A., Abrams, D., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Development of intra- and intergroup judgments in the context of moral and social-conventional norms. *Child Development*, 84(3), 1063–1080. <https://doi.org/10.1111/cdev.12011>
- Kinzler, K. D., Dupoux, E., & Spelke, E. S. (2007). The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(30), 12577–12580. <https://doi.org/10.1073/pnas.0705345104>
- Komives, S. R., Longerbeam, S. D., Owen, J. E., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2006). A leadership identity development model: applications from a grounded theory. *Journal of College Student Development*, 47(4), 401–418. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0048>
- Kraft, C., & Mayeux, L. (2018). Associations among friendship jealousy, peer status, and relational aggression in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 38(3), 385–407. <https://doi.org/10.1177/0272431616670992>
- Laursen, B., & Veenstra, R. (2023). In defense of peer influence: The unheralded benefits of conformity. *Child Development Perspectives*, 17(1), 74–80. <https://doi.org/10.1111/cdep.12477>
- Lee, S. Y., Recchia, S. L., & Shin, M. S. (2005). "Not the same kind of leaders": Four young children's unique ways of influencing others. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(2), 132–148. <https://doi.org/10.1080/02568540509594557>

- Liben, L. S. (2014). The individual context nexus in developmental intergroup theory: within and beyond the ivory tower. *Research in Human Development*, 11(4), 273–290. <https://doi.org/10.1080/15427609.2014.967048>
- Liben, L. S., Bigler, R. S., & Krogh, H. R. (2001). Pink and blue collar jobs: children's judgments of job status and job aspirations in relation to sex of worker. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(4), 346–363. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2611>
- Liberman, Z., Woodward, A. L., & Kinzler, K. D. (2017). Preverbal infants infer third-party social relationships based on language. *Cognitive Science*, 41(3), 622–634. <https://doi.org/10.1111/cogs.12403>
- Liu, Z., Venkatesh, S., Murphy, S. E., & Riggio, R. E. (2020). Leader development across the lifespan: A dynamic experiences-grounded approach. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 101382. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101382>
- Marques, J. M., & Paez, D. (1994). The 'Black Sheep Effect': Social categorization, rejection of ingroup deviates, and perception of group variability. *European Review of Social Psychology*, 5(1), 37–68. <https://doi.org/10.1080/14792779543000011>
- Martin, S. R., Innis, B. D., & Ward, R. G. (2017). Social class, leaders and leadership: a critical review and suggestions for development. *Current Opinion in Psychology*, 18, 49–54. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.001>
- Mascaro, O., & Csibra, G. (2012). Representation of stable social dominance relations by human infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(18), 6862–6867. <https://doi.org/10.1073/pnas.1113194109>
- Mascaro, O., & Csibra, G. (2014). Human infants' learning of social structures. *Psychological Science*, 25(1), 250–255. <https://doi.org/10.1177/0956797613500509>
- Mawson, B. (2011). Children's leadership strategies in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 327–338. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.605207>
- McCarron, G. P., McKenzie, B. L., & Yamanaka, A. (2023). Leadership identity development. *New Directions for Student Leadership*, 2023(178), 31–43. <https://doi.org/10.1002/yd.20552>
- McGuire, L., Elenbaas, L., Killen, M., & Rutland, A. (2019). The role of in-group norms and group status in children's and adolescents' decisions to rectify resource inequalities. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(3), 309–322. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12274>
- Meltzoff, A. N. (2011). Social cognition and the origins of imitation, empathy, and theory of mind. In U. Goswami (Ed.) *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (2nd ed., pp.49–75). Wiley Blackwell.
- Mervis, C. B., & Rosch, E. (1981). Categorization of natural objects. *Annual Review of Psychology*, 32(1), 89–115. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.000513>
- Miller, P. H., & Aloise-Young, P. A. (2018). Revisiting Young Children's Understanding of the Psychological Causes of Behavior. *Child Development*, 89(5), 1441–1461. <https://doi.org/10.1111/cdev.12891>
- Misch, A., Paulus, M., & Dunham, Y. (2021). Anticipation of Future Cooperation Eliminates Minimal Ingroup Bias in Children and Adults. *Journal of Experimental Psychology: General*, 150(10), 2036–2056. <https://doi.org/10.1037/xge0000899>
- Mistry, R. S., Elenbaas, L., Griffin, K. M., Nenadal, L., & Yassine, A. (2021). Advancing developmental intergroup perspectives on social class. *Child Development Perspectives*, 15(4), 213–219. <https://doi.org/10.1111/cdep.12431>
- Moty, K., & Rhodes, M. (2021). The Unintended Consequences of the Things we say: What Generic statements communicate to children about unmentioned categories. *Psychological Science*, 32(2), 189–203. <https://doi.org/10.1177/0956797620953132>
- Mulvey, K. L., Hitti, A., Rutland, A., Abrams, D., & Killen, M. (2014). When do children dislike ingroup members? Resource allocation from individual and group perspectives. *Journal of Social Issues*, 70(1), 29–46. <https://doi.org/10.1111/josi.12045>
- Murphy, S. E., & Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 459–470. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.04.004>
- Murphy, S. E., & Johnson, S. K. (2016). Leadership and leader developmental self-efficacy: Their role in enhancing leader development efforts. *New Directions for Student Leadership*, 2016, 73–84. <https://doi.org/10.1002/YD.20163>
- Nesdale, D. (1999). Developmental changes in children's ethnic preferences and social cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 501–519. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00012-X](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00012-X)
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett & F. Sani (Eds.) *The development of the social self* (pp.219–245). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203391099>
- Nesdale, D. (2013). Social acumen: Its role in constructing group identity and attitudes. In M. R. Banaji & S. A. Gelman (Eds.) *Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us* (pp.323–326). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199890712.003.0059>
- Nesdale, D. (2017). Children and social groups. In A. Rutland, D. Nesdale, & C. S. Brown (Eds.) *The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents* (pp.1–22). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118773123.ch1>

- Nesdale, D., & Flessler, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Child Development*, 72(2), 506–517. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00293>
- Nesdale, D., Griffiths, J. A., Durkin, K., & Maass, A. (2007). Effects of group membership, intergroup competition and out-group ethnicity on children's ratings of in-group and out-group similarity and positivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(3), 359–373. <https://doi.org/10.1348/026151006X150382>
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52(1), 114. <https://doi.org/10.2307/1129220>
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605987>
- Ostrov, J. M., & Guzzo, J. L. (2015). Prospective associations between prosocial behavior and social dominance in early childhood: Are sharers the best leaders? *Journal of Genetic Psychology*, 176(2), 130–138. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1018860>
- Parten, M. B. (1933). Leadership among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(4), 430–440. <https://doi.org/10.1037/h0073032>
- Patterson, M. M., & Bigler, R. S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development*, 77(4), 847–860. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00906.x>
- Pauker, K., Tai, C., & Ansari, S. (2020). Contextualizing the development of social essentialism. In M. Rhodes (Ed.) *Advances in child development and behavior: The development of social essentialism* (pp.65–94). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2020.05.003>
- Peretz-Lange, R., Harvey, T., & Blake, P. R. (2022). Socioeconomic status predicts children's moral judgments of novel resource distributions. *Developmental Science*, 25, e13230. <https://doi.org/10.1111/desc.13230>
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009681>
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82, 1715–1737. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x>
- Ramsey, J. L., Langlois, J. H., Hoss, R. A., Rubenstein, A. J., & Griffin, A. M. (2004). Origins of a stereotype: Categorization of facial attractiveness by 6-month-old infants. *Developmental Science*, 7(2), 201–211. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00339.x>
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating head start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 363–385. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90017-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90017-X)
- Recchia, S. L. (2011). Preschool leaders in the early childhood classroom. In S. E. Murphy & R. J. Reichard (Eds.) *Early development and leadership: Building the next generation of leaders* (pp.39–58). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Reichard, R. J., & Beck, J. E. (2017). Leader developmental readiness: Deconstructed and reconstructed. In M. G. Clark & C. W. Gruber (Eds.) *Leader development deconstructed* (pp.115–140). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64740-1_6
- Reitan, T., & Stenberg, S. Å. (2019). From classroom to conscription. Leadership emergence in childhood and early adulthood. *The Leadership Quarterly*, 30(3), 298–319. <https://doi.org/10.1016/j.LEAQUA.2018.11.006>
- Rhodes, M., & Baron, A. (2019). The development of social categorization. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1(1), 359–386. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084824>
- Rhodes, M., & Brickman, D. (2011). The influence of competition on children's social categories. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 194–221. <https://doi.org/10.1080/15248372.2010.535230>
- Rhodes, M., & Chalik, L. (2013). Social categories as markers of intrinsic interpersonal obligations. *Psychological Science*, 24(6), 999–1006. <https://doi.org/10.1177/0956797612466267>
- Rhodes, M., & Mandalaywala, T. M. (2017). The development and developmental consequences of social essentialism. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 8(4), 10.1002/wcs.1437. <https://doi.org/10.1002/wcs.1437>
- Rhodes, M., & Wellman, H. (2017). Moral learning as intuitive theory revision. *Cognition*, 167, 191–200. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.08.013>
- Rhodes, M., Gelman, S. A., & Brickman, D. (2010). Children's attention to sample composition in learning, teaching and discovery. *Developmental Science*, 13(3), 421–429. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00896.x>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp.571–645). John Wiley & Sons, Inc.
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121–154. <https://doi.org/10.1111/sipr.12012>

- Rutland, A., Cameron, L., Milne, A., & McGeorge, P. (2005). Social norms and self-presentation: Children's implicit and explicit intergroup attitudes. *Child Development*, 76(2), 451–466. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00856.x>
- Rutland, A., Killen, M., & Abrams, D. (2010). A new social-cognitive developmental perspective on prejudice. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 279–291. <https://doi.org/10.1177/1745691610369468>
- Sacks, R. (2010). *Natural born leaders: An exploration of leadership development in children and adolescents* [Unpublished doctorate thesis]. University of Toronto.
- Scharf, M., & Maysel, O. (2009). Socioemotional characteristics of elementary school children identified as exhibiting social leadership qualities. *Journal of Genetic Psychology*, 170(1), 73–96. <https://doi.org/10.3200/GNTP.170.1.73-96>
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42(6), 1721. <https://doi.org/10.2307/1127580>
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. University of Oklahoma Press.
- Shutts, K. (2015). Young children's preferences: Gender, race, and social status. *Child Development Perspectives*, 9(4), 262–266. <https://doi.org/10.1111/cdep.12154>
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.) *Handbook of moral development* (pp.119–153). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Smetana, J. G., Jambon, M., & Ball, C. L. (2018). Normative changes and individual differences in early moral judgments: A constructivist developmental perspective. *Human Development*, 61(4–5), 264–280. <https://doi.org/10.1159/000492803>
- Spielman, D. A. (2000). Young children, minimal groups, and dichotomous categorization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(11), 1433–1441. <https://doi.org/10.1177/0146167200263010>
- Sudo, M., & Farrar, J. (2020). Theory of mind understanding, but whose mind? Affiliation with the target is related to children's false belief performance. *Cognitive Development*, 54, 100869. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100869>
- Tackett, J. L., Reardon, K. W., Fast, N. J., Johnson, L., Kang, S. K., Lang, J. W. B., & Oswald, F. L. (2023). Understanding the Leaders of Tomorrow: The Need to Study Leadership in Adolescence. *Perspectives on Psychological Science*, 18(4), 829–842. <https://doi.org/10.1177/17456916221118536>
- Tajfel, H. and Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.) *Psychology of Intergroup Relations* (pp.7–24). Nelson-Hall Publishers.
- Tajfel, H. ve Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.) *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33–47). Brooks Cole.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149–178. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010202>
- Terrizzi, B. F., Brey, E., Shutts, K., & Beier, J. S. (2019). Children's developing judgments about the physical manifestations of power. *Developmental Psychology*, 55(4), 793–808. <https://doi.org/10.1037/dev0000657>
- Trawick-Smith, J. (1988). 'Let's say you're the baby, OK?' Play leadership and following behavior of young children. *Young Children*, 43(5), 51–59.
- Tsoi, L., Hamlin, J. K., Waytz, A., Baron, A. S., & Young, L. L. (2021). A cooperation advantage for theory of mind in children and adults. *Social Cognition*, 39(1), 19–40. <https://doi.org/10.1521/soco.2021.39.1.19>
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 5(1), 1–34. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050102>
- Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9(2), 187–204. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420090207>
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2016). The early emergence of guilt-motivated prosocial behavior. *Child Development*, 87(6), 1772–1782. <https://doi.org/10.1111/cdev.12628>
- van Dalen, G., Van Hoecke, J., Westerbeek, H., & De Bosscher, V. (2023). The development of a scale to measure shared leadership in youth sport. *Journal of Global Sport Management*, 8(1), 73–94. <https://doi.org/10.1080/24704067.2020.1759006>
- van Knippenberg, D. (2023). Developing the social identity theory of leadership: Leader agency in leader group prototypicality. *Social and Personality Psychology Compass*, 17(4), e12739. <https://doi.org/10.1111/SPC3.12739>

- Vaughn, B. E., & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17(3), 275–288. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.275>
- Verkuyten, M. (2021). Group identity and ingroup bias: the social identity approach. *Human Development*, 65(5–6), 311–324. <https://doi.org/10.1159/000519089>
- Verkuyten, M., & De Wolf, A. (2007). The development of in-group favoritism: between social reality and group identity. *Developmental Psychology*, 43(4), 901–911. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.901>
- Verkuyten, M., & Pouliasi, K. (2002). Biculturalism among older children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(6), 596–609. <https://doi.org/10.1177/0022022102238271>
- Verkuyten, M., & Steenhuis, A. (2005). Preadolescents' understanding and reasoning about asylum seeker peers and friendships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 660–679. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.08.002>
- Wimmer, H. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Zaccaro, S. J., Green, J. P., Dubrow, S., & Kolze, M. J. (2018). Leader individual differences, situational parameters, and leadership outcomes: A comprehensive review and integration. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 2–43. <https://doi.org/10.1016/j.LEAQUA.2017.10.003>
- Zhou, J., Chen, X., Li, D., Liu, J., & Cui, L. (2024). Leaders of peer groups in chinese early adolescents: The roles of social, academic, and psychological characteristics in group leadership. *Journal of youth and adolescence*, 53(9), 2151–2164. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02003-9>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This comprehensive review critically examines the interplay between psycho-social development, particularly the formation of self and social identity, and the emergence of leadership throughout childhood. While leadership is often considered a distinct skill, this perspective overlooks the significant influence of social and psychological factors. This paper presents the theoretical frameworks and empirical findings of four developmental approaches: Developmental Intergroup Theory (DIT), Social Identity Development Theory (SIDT), Social Reasoning Development Model, and Developmental Subjective Group Dynamics Model. The role of these approaches in elucidating the patterns in which leadership motivations and behaviors arise whilst outcomes of social identity development processes are critically evaluated.

DIT emphasizes the role of environmental factors and cognitive processes in the formation of stereotypes and prejudices, which can influence leadership development. This suggests that children's ability to recognize and understand the complexity of social categories becomes more sophisticated as their cognitive abilities mature, affecting their intergroup attitudes and leadership behaviors. According to DIT, children are inclined to categorize stimuli to reduce the complexity of their world and structure social information. The psychological salience of features in the environment plays a crucial role in the conceptualization of stimuli. DIT proposes a multi-stage process for the development of stereotypes and prejudices in children: 1) Categorization based on distinctive physical features like age, race, and gender due to their visual salience and psychological distinctiveness. Explicit and implicit labeling by authority figures can further accentuate certain groups. 2) Classification of people based on psychologically salient dimensions, developing a basic understanding of ingroups ("us") and outgroups ("them"). Observable traits like race, gender, age, and group characteristics like size contribute to meaningful categorizations. 3) Acquisition of social concepts, stereotype content, and emotions associated with prejudice. Children begin to understand the relationship between social group hierarchies and structural inequalities from around age 4. Authority figures' verbal and nonverbal behaviors in specific environments, e.g., schools, shape children's attitude development. DIT emphasizes an interactionist perspective, where social and cognitive developmental factors dynamically interact with contextual influences rather than operating independently.

SIDT focuses on the development of social identity as the central mechanism through which children develop intergroup attitudes. It proposes that children's awareness of group memberships evolves through a series of stages, from undifferentiated to ethnocentric, and eventually to a more nuanced understanding of multiple group identities. The theory highlights the importance of group identification in shaping children's intergroup attitudes and leadership roles.

According to SIDT, in early childhood, children's social preferences are primarily based on familiarity. However, around age 4, as children's theory of mind abilities develop, their attachments shift from familiarity-based socialization to social identity-based bonding. Studies utilizing the Minimal Group Paradigm have consistently shown that children, even from infancy, develop intergroup attitudes and display ingroup favoritism when assigned to randomly formed groups, highlighting the significance of mere group membership in shaping social judgments and behaviors.

The Social Reasoning Development Model integrates elements from both SIDT and Social Domain Theory, examining how social factors such as group processes, norms, status, and context shape attitudes toward outgroups. It emphasizes the active role of children in understanding and interpreting the social world and how these processes evolve throughout their social and cognitive development. This model draws from Social Domain Theory, which posits that individuals use different domains of social knowledge (moral, socio-conventional, and personal) when making social judgments. These domains, each containing distinct values and norms, can influence leadership processes and intergroup relations. Children's selective attitudes across these domains during decision-making in social contexts have been empirically demonstrated. The model highlights the crucial role of theory of mind abilities in these complex social reasoning processes, enabling children to differentiate between domains and navigate multiple, sometimes conflicting, societal realms,

which is essential for comprehensive social reasoning development.

The Developmental Subjective Group Dynamics Model suggests that as children mature socio-cognitively, they form more organized representations of group processes in intergroup contexts. It highlights the importance of group norms and developmental differences in children's understanding of group dynamics, with older children prioritizing group-specific norms over general equality and tradition norms. Studies have investigated how children develop criteria for group norms and social exclusion and how they use their understanding of group dynamics to make judgments about peers. The findings indicate that even mere knowledge of group membership can lead to ingroup bias and intergroup discrimination in children, providing valuable insights into how children develop their understanding of group dynamics and how this understanding shapes their attitudes and behaviors.

Conclusion

The convergence of these developmental intergroup approaches suggests that leadership, which emerges in relation to group processes, is grounded in positive self-motivation, necessitates the ability to comprehend reality, and requires the capacity to gather information from the social environment. Setting on from these theories and related findings, it has become evident that social constructs such as justice and group norms shape leadership perceptions and behaviors.

In the context of leadership development, these theories provide valuable insights. Leadership roles are closely associated with group identity, ingroup favoritism, intergroup competition and cooperation, social status, power dynamics, cognitive development, and moral judgments. By integrating the assumptions and findings of these developmental intergroup approaches, researchers and educators can better understand the developmental trajectory of leadership in children and design interventions that foster positive leadership qualities from an early age. Investigating the emergence of leadership and leadership behaviors in childhood can offer valuable insights for fostering positive academic development, mental health, and social development in children, cultivating socially well-adapted personalities, and preventing prejudices that pose a significant societal challenge and negatively impact the well-being of targeted individuals.

This review emphasizes the importance of considering the complex interplay between cognitive development, social identity formation, and motivational factors in understanding the emergence of leadership styles in childhood, ranging from coercive behaviors like bullying to more positive and transformative approaches. Future research should focus on how different leadership styles relate to developmental intergroup processes, how various social contexts influence leadership development, and the interaction between physical characteristics, character-based qualities, and social factors in shaping leadership perceptions.

Matematik Kaygısının ve Matematik Performansının Ardındaki Örtük Nedenler: Cinsiyet Kalıp Yargısının Rolü

Mehmet Hayri SARI¹, Ayşen SOLAK²

Öz: Matematiğe yönelik olumsuz deneyimlerin arkasında yatan önemli nedenlerden birisi de matematik kaygısıdır. Matematik gibi bilimsel alanlarda kadın ve erkeklerin başarısını etkileyen temel faktörler arasında matematik kaygısı ve performansı önemli bir yer tutmaktadır. Yüksek matematik kaygısı ve düşük matematik performansının kökeninde ise toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu makalede, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının matematik performansı üzerindeki etkileri, matematik kaygısının cinsiyet farklılıkları ile ilişkisi ele alınmıştır. Sonuç olarak, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının gelişmesinde görünür (ebeveyn ve öğretmen davranışları gibi) ve görünür olmayan (medya ve ders kitapları gibi) birçok değişkenin etki yaptığı görülmektedir. Eğitimciler, ebeveynler, medya ve politikacılar, toplumsal kalıp yargı tehditlerine yönelik farkındalığı artırmak ve matematiğe yönelik cinsiyet kalıp yargılarını kırmak için birlikte çalışmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Cinsiyet, Cinsiyet Kalıp Yargısı, Kalıp Yargı, Matematik Kaygısı, Matematik Başarısı

The Implicit Reasons Behind Math Anxiety and Math Performance: The Role of Gender Stereotyping

Abstract: One of the important reasons behind negative experiences with mathematics is math anxiety. Math anxiety and performance have an important place among the main factors affecting the success of men and women in scientific fields such as mathematics. It is known that gender stereotypes play an important role in the origin of high math anxiety and low math performance. In this article, the effects of gender stereotypes on math performance and the relationship between math anxiety and gender differences are discussed. As a result, it is seen that many visible (such as parent and teacher behaviors) and invisible (such as media and textbooks) variables have an impact on the development of gender stereotypes. Educators, parents, media, and politicians should work together to raise awareness of stereotype threats and break gender stereotypes in math.

Keywords: Gender, Gender Stereotype, Stereotype, Math Anxiety, Math Achievement

Geliş Tarihi: 21.07.2024

Kabul Tarihi: 02.09.2024

Makale Türü: Derleme Makale

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Nevşehir, Türkiye, e-posta: mhsari@nevsehir.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7159-2635>

² Millî Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Burdur, Türkiye, e-posta: myshine777@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8977-7206>

Atf için/ To cite:

Sarı, M. H., & Solak, A. (2024). Matematik Kaygısının ve Matematik Performansının Ardındaki Örtük Nedenler: Cinsiyet Kalıp Yargısının Rolü. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 702-720. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383803>

Erkeklerin matematikte doğuştan daha iyi olduğu algısı, son 30 yılda çoğu toplumda önemli ölçüde değişmiştir. Bu değişimin dayanakları, son yıllarda yapılan boylamsal ve meta-analiz çalışmalarla (bkz. Hyde ve diğerleri, 2008; Lindberg ve diğerleri, 2010), TIMSS [Trends in International Mathematics and Science Study] ve PISA [Programme for International Student Assessment] gibi büyük ölçekli değerlendirmelerden gelmektedir (bkz. Baye & Monseur, 2016; Meinck & Brese, 2019; Mullis ve diğerleri, 2020; OECD [Organisation for Economic Co-Operation and Development], 2020a). Örneğin, PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) 2018 sonuçlarına göre birçok ülkede matematik performansında cinsiyet farkının minimal, hatta bazı ülkelerde (Katar, Finlandiya, İzlanda, Malta, Norveç, Suudi Arabistan, Tayland gibi) ise kızların daha iyi olduğu ortaya konulmuştur (OECD, 2020a). Benzer şekilde Hyde ve diğerleri (2008) yaptıkları meta-analiz çalışmasında, erkekler ve kızlar arasında matematik performansı açısından gözle görülür bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Çalışma, matematik performansında gözlemlenen farkların ise küçük ve pratik açıdan önemsiz olduğunu vurgulamaktadır. 1990 ile 2007 yılları arasında yayınlanan, 1.286.350 kişinin test edildiği ve 242 çalışmanın sonuçlarının bir araya getirildiği diğer bir meta-analiz çalışması da matematik performansında anlamlı bir cinsiyet farkı olmadığını, erkek ve kadınların matematikte benzer performans gösterdiğini ortaya koymaktadır (Lindberg ve diğerleri, 2010). Genel olarak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, OECD içerisindeki çoğu ülkede kızlar ve erkekler arasında ortalama matematik başarısı açısından erkekler lehine küçük farkların bulunduğunu söylenebilir.

Ortalama matematik başarısında cinsiyet değişkeni açısından küçük ve önemsiz farklar olmasına karşın kadınların STEM [Science, Technology, Engineering, Mathematics] alanlarında temsil edilebilirliğinin az olduğu görülmektedir (bkz. Mizala ve diğerleri, 2023; Global Education Monitoring Report Team, 2022). Bunun en temel nedeni olarak toplumsal cinsiyet kalıp yargıları (stereotip*) gösterilmektedir (Global Education Monitoring Report Team, 2022; Hill ve diğerleri, 2010; OECD, 2020b; Szűcs, 2019a; Szűcs & Mammarella, 2020). Matematik ve fen bilimlerinde yetenek ve uygunluk ile ilgili toplumsal cinsiyet kalıp yargıları birçok toplumda yaygındır. Fen ve matematik genellikle erkek alanı olarak kabul edilmekte ve bu da güçlü toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yol açmaktadır (Mizala ve diğerleri, 2023; Szűcs & Mammarella, 2020). Buna karşın farklı mesleklerde kadın ve erkeklerin daha eşit temsil edilmesini teşvik etmek, sadece işgücü piyasasındaki cinsiyet uçurumunu azaltmanın ve toplumsal cinsiyet eşitliğini geliştirmenin bir yolu değil, aynı zamanda dünya genelinde toplumların karşı karşıya olduğu birçok zorluğun üstesinden gelmenin de bir ön koşuludur. STEM temelli işler, çoğu gelişmiş ekonomide yenilik ve üretkenlik artışına katkıda bulunmaktadır; bu işler için çalışan eksikliği topluma zarar vermektedir. Dolayısıyla, gençlerin isteklerinde cinsiyete bağlı önyargılar sadece bireyler için değil, toplum için de olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (OECD, 2020b). Bu nedenle mevcut çalışmada matematik kaygısının ve matematik performansının ardındaki örtük gerçek olan cinsiyet kalıp yargılarının rolü ele alınmıştır.

Kalıp Yargı Tehdidi ve Cinsiyet Kalıp Yargısı

Kalıp yargı tehdidi, bireylerin kendi sosyal gruplarına yönelik olumsuz basma kalıp düşünceleri doğrulama korkusuyla yaşadıkları kaygıdır (Steele, 1997). Kalıp yargı tehdidi bu basma kalıp düşüncelerin bireyler üzerinde yarattığı baskı ve performans düşüşü olarak da tanımlanmaktadır (Steele & Aronson, 1995). Araştırmalar, kalıp yargı tehdidinin, eğitimde özellikle kız öğrencilerinin performanslarını etkilediğini göstermektedir (Beilock ve diğerleri, 2007; Spencer ve diğerleri, 1999). Kalıp yargı tehdidi, sadece performansı değil, bireylerin özgüvenini, motivasyonunu ve uzun vadeli hedeflerini de etkileyebilir (Baye & Monseur, 2016; Szűcs & Mammarella, 2020).

Cinsiyet kalıp yargısı ise, toplumun kadın ve erkeklere atfettiği roller ve davranış kalıplarını tanımlayan yaygın inançlardır. Bu inançlar, bireylerin hem kendilerini hem de başkalarını nasıl algıladığını büyük ölçüde etkilemektedir. Örneğin, kadınların genellikle duygusal ve bakım veren, erkeklerin ise rasyonel ve güçlü olduğu düşünülmektedir. Bu tür stereotipler, bireylerin eğitim ve kariyer seçimlerini de şekillendirebilmektedir (Blair, 2002; Eagly & Karau, 2002). Cinsiyet kalıp yargı inancı, kadınların ve erkeklerin

* Türk Dil Kurumu (TDK, 2024) sözlüğünde stereotip (basmakalıp olan [düşünce]) kavramı yer alsa da araştırmada bu kavram için "kalıp yargı" ifadesi tercih edilmiştir.

belirli roller üstlenmesi ve bu rollerin dışına çıkmamaları gerektiğini varsayar (Global Education Monitoring Report Team, 2022). Bu tür kalıp yargılar, bireylerin potansiyellerini sınırlayarak eğitim ve kariyer alanlarında fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır (Szűcs & Mammarella, 2020).

Akademik Performansta Cinsiyet Kalıp Yargısının Gölgesi

Uluslararası raporlar, erkek ve kız öğrencilerin çeşitli derslerdeki akademik performanslarında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Örneğin, 2018 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA) göre, kız öğrenciler okuma testlerinde ortalama olarak erkeklerden daha iyi puan almışlardır (Global Education Monitoring Report Team, 2022; OECD, 2020b). 2018'de PISA'ya katılan tüm ülke ve ekonomilerde, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre çok daha yüksek düzeyde okuma zevki bildirmiştir (bkz. OECD, 2020b). Buna karşın kızlar genel olarak öğrenmede erkeklerden daha iyi performans gösterirken matematikte en yüksek performans gösterenler arasında yer almamaktadırlar (Global Education Monitoring Report Team, 2022; OECD, 2020a; 2020b). Matematik ve fen bilimleri söz konusu olduğunda, uluslararası sınavlarda düşük başarı gösterenler arasında kızlardan daha fazla erkek olmasına rağmen, bu alanlarda daha yüksek başarı gösterenlerin temsil edildiği cinsiyet erkekler olmaktadır (Mizala ve diğerleri, 2023; OECD, 2020a; 2020b). Tüm bu sonuçlar, okuma becerilerinin kız çocuklarına daha uygun olduğu yönündeki toplumsal cinsiyet kalıp yargısını destekler niteliktedir.

Matematik ve fen bilimlerinde yüksek başarı gösterenler arasında daha az sayıda kız öğrenci olması genellikle toplumsal kalıp yargılar ve bunların öğrencilerin kendi yeteneklerine olan güvenleri üzerindeki etkileriyle açıklanmaktadır (bkz. Mizala ve diğerleri, 2023). Cinsiyet kalıp yargıları, öğrencilerin matematik konusundaki tutumlarını ve performanslarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Hunsley & Flessa, 1988; Prado, 2020; Régner ve diğerleri, 2016; Rossi ve diğerleri, 2022; Szűcs & Mammarella, 2020). Bir grubun olumsuz kalıp yargı tehditlerini doğrulama riskinin kız öğrencilerin matematik performansını ve matematiğe olan güvenlerini daha çok etkilediği görülmektedir (örn. Meelissen & Luyten, 2008; Rossi ve diğerleri, 2022; Stoet & Geary, 2012). Örneğin, Stoet ve Geary (2012) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, öğrencilerin önceki performansları dikkate alındığında, kalıp yargı tehdidinin kız öğrencilerin performansını önemli ölçüde etkilediği ortaya konulmuştur. Yakın tarihli bir başka çalışmada ise, matematik-cinsiyet kalıp yargılarının onayının matematikle ilgili duyuşsal yönler (tutum, özyeterlik vb.) ve performansta cinsiyet farklılıklarına katkıda bulunduğunu ve potansiyel olarak kızların STEM alanlarında yetersiz temsilini açıkladığını göstermiştir (Rossi ve diğerleri, 2022).

Matematiğe yönelik cinsiyet kalıp yargıları sadece matematikte düşük performans gösteren öğrencileri etkilememektedir. Araştırmalar, özellikle matematikte yüksek başarı gösteren kızların cinsiyet kalıp yargılarına duyarlı olduğunu ve cinsiyet yanlılıkları hatırlatıldığında veya sınavlar/testler matematik yeteneklerini ölçmek üzere sunulduğunda daha kötü performans gösterdiğini ortaya koymaktadır (Mizala ve diğerleri, 2023; Régner ve diğerleri, 2016; Szűcs & Mammarella, 2020). Örneğin, "kızlar matematiği iyi anlamaz" şeklinde bir kalıp yargısı ifade edilirse ya da bir matematik problemiyle mücadele eden bir kızın videosu matematik sınavına girmeden önce izletirilirse kızların sınav performansı olumsuz etkilenebilir (Szűcs & Mammarella, 2020). Bu nedenle kız ve erkek öğrenciler için eşit eğitim fırsatı sunan ülkelerde gerçek matematik performansında günümüzde çok az cinsiyet farkı olsa da her yaştaki kız çocuklar hâlâ kendilerini matematikte daha düşük puanlama ve matematik konusunda erkeklere göre daha fazla kaygı yaşama eğilimindedir (Dowker ve diğerleri, 2016). Örneğin Bonnot ve Croizet (2007), kadınların matematik performansında kalıpyargı içselleştirmesinin rolünü daha detaylı araştırmıştır ve erkeklerin matematikte daha iyi olduğu kalıp yargısını benimseyen kadınların, öncelikle çalışma belleğindeki parazit nedeniyle matematik görevlerinde daha kötü performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Buna karşın kalıp yargı tehdidi azaltıldığında, kızlar matematik görevlerinde erkeklerle eşit performans göstermektedirler (Spencer ve diğerleri, 1999).

Özetle matematiğin bir erkek alanı olduğuna dair toplumsal kalıp yargılar göz önüne alındığında, matematikte üstün performans gösteren kız öğrencilerin "performansın bir kız için etkileyici" gibi yorumlar alarak bu kalıp yargı tehdidine maruz kalma olasılığı daha yüksektir. Bu da kızların özgüvenini zedeleyebilir,

kendilerini dışlanmış hissetmelerine neden olabilir ve matematik alanında başarı beklentilerini azaltabilir (Mizala ve diğerleri, 2023). Cinsiyet kalıp yargılarına bağlı olarak matematikteki algılanan yetersizliğin de artan matematik kaygısına yol açtığı ve bunun da matematik performansını etkileyip kalıp yargıları devam ettirdiği bir geri besleme döngüsü oluşturduğu iddia edilmektedir (Szűcs, 2019b).

Matematik Kaygısı ve Cinsiyet Kalıp Yargısı: Kız Öğrenciler Üzerindeki Toplumsal Baskının Analizi

“Matematik erkeklerin uğraş alanıdır.” şeklinde cinsiyetçi kalıp yargılarının zaman içerisinde değişime uğraması ve matematik performansında cinsiyet değişkeni açısından anlamlılığın çok düşük düzeye inmesine karşın matematik kaygısındaki cinsiyet farkının bu süreçte azalmamış olması oldukça şaşırtıcıdır. Szűcs (2019b) bu durumu Avrupa'daki birçok ülkenin (Avrupa'daki çalışmaların çoğunun yapıldığı Birleşik Krallık da dahil olmak üzere) toplumsal cinsiyet eşitliğini artırmaya büyük önem verdiği gerçeğiyle çeliştiği şeklinde yorumlamaktadır. Bu nedenle matematik kaygısındaki cinsiyet farklılıkları matematik eğitimi, gelişimsel psikoloji ve eğitim araştırmalarında en çok araştırılan değişken olmuştur (Dowker ve diğerleri, 2016).

Matematik kaygısı, “[...] çok çeşitli sıradan yaşam ve akademik durumlarda sayıların manipülasyonuna ve matematiksel problemlerin çözümüne müdahale eden bir gerilim ve endişe hissi” olarak tanımlanabilir (Richardson & Suinn, 1972, s.551). Başka bir tanıma göre matematik kaygısı, matematik problemlerinin çözülmesini etkili bir şekilde engelleyen gerginlik, endişe ve hatta korku hissi olarak ifade edilmektedir (Ashcraft & Faust, 1994). Matematik kaygısı, bireylerin matematikle ilgili yaşadıkları olumsuz duygular ve stres ile ilgilidir. Bu kaygı, matematik problemleriyle karşılaşıldığında veya matematiksel görevler yerine getirilirken kişide endişe ve korku yaratabilir. Bu durum, matematiksel düşünme yeteneğini olumsuz etkileyebilir ve kişilerin matematikle ilgili performansını düşürebilir.

Matematik kaygısının yaygınlığının genel popülasyonda %17'ye kadar çıktığı ifade edilmektedir (Ashcraft & Moore, 2009). Matematik kaygısının yaygınlığı ve etkisine rağmen, kaygının belirleyicilerini anlamak karmaşık ve az keşfedilmiş bir alandır. Çünkü matematik kaygısı bireysel, sosyal ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir (Rubinsten & Tannock, 2010; Szűcs, 2019b). Bireysel faktörler arasında düşük özgüven ve olumsuz önceki deneyimler yer alırken, sosyal faktörler arasında öğretmen ve ebeveyn tutumları öne çıkar (Szűcs, 2019b). Çevresel faktörler ise sınıf ortamı, toplumsal cinsiyet rolleri (Szűcs, 2019b), medya (Global Education Monitoring Report Team, 2022; Kuhl ve diğerleri, 2019) ve ders araç-gereç materyallerden (Başkan Takaoğlu, 2021; Özdemir & Balcı Karaboğa, 2019; Özdemir, 2023; Tang ve diğerleri, 2010) oluşmaktadır. Çevresel genetik olmayan faktörler, matematik kaygısının gelişimine genetik risk faktörlerinden daha fazla katkıda bulunduğu iddia edilmektedir (Koch, 2018). Çevresel faktörler içerisindeki cinsiyet kalıp yargılarının özellikle kızlarda matematik kaygısını tetikleyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Huguet & Régner, 2009; Szűcs, 2019b).

Alanyazın çalışmaları incelendiğinde, matematik kaygısında cinsiyet farklılıklarına ilişkin tutarsız sonuçlar dikkat çekmektedir. Bazı çalışmalar, kızların ilkökul, ortaokul (Williams ve diğerleri, 2024; Hill ve diğerleri, 2016; Szczygiel ve diğerleri, 2024; Yüksel-Şahin, 2008), lise (Eidlin-Levy ve diğerleri, 2023; Hill ve diğerleri, 2016; Megreya ve diğerleri, 2023; Williams ve diğerleri, 2024) ve yükseköğretimde (Eidlin-Levy ve diğerleri, 2023; Ferguson ve diğerleri, 2015; McCullagh ve diğerleri, 2024) erkeklerden daha fazla matematik kaygısı yaşadığını bildirmiştir. Buna karşılık, diğer çalışmalar ilkökul (Ganley & McGraw, 2016; Ramirez ve diğerleri, 2013; Quintero ve diğerleri, 2022), ortaokul (Chiu & Henry, 1990; Namkung ve diğerleri, 2023; Quintero ve diğerleri, 2022) ve yükseköğretimde (Resnick ve diğerleri, 1982) kız ve erkek öğrenciler benzer matematik kaygısı puanları bildirmiştir. Ancak araştırmalar, kızların matematik kaygısını erkeklere göre daha yaygın ve yüksek seviyelerde yaşadığını sürekli olarak göstermektedir (Devine ve diğerleri, 2012; Dowker ve diğerleri, 2016; Else-Quest ve diğerleri, 2010; Ferguson ve diğerleri, 2015; Xie ve diğerleri, 2019). Bu farklılıklar genellikle toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ve kültürel beklentilere dayandırılmaktadır (Beilock ve diğerleri, 2010; Dowker ve diğerleri, 2016; Gunderson ve diğerleri, 2012).

Matematik kaygısındaki cinsiyet farklılıkları iki hipoteze dayandırılmaktadır. Bunlar, cinsiyet-rol sosyalleşme ve matematik deneyim hipotezidir (Hunsley & Flessati, 1988). Cinsiyet-rol sosyalleşme hipotezi, kızların matematikle daha az deneyime ve daha olumsuz görüşlere sahip olmaları nedeniyle daha yüksek

matematik kaygısı yaşadığını öne sürerken, matematik deneyimleri hipotezi; matematik kaygısının cinsiyetten bağımsız olarak zayıf matematiksel hazırlıktan kaynaklandığını savunmaktadır (Hunsley & Flessati, 1988). Hunsley ve Flessati (1998) matematik kaygısının cinsiyetten çok matematikle ilgili deneyimlere ve hazırlıklara daha yakından bağlı olduğunu iddia etmektedir (Hunsley & Flessati, 1988). Bu iddianın çocukların örgün eğitime başladıklarında yaşayacakları matematik deneyimlerden sonra geçerli olabileceği söylenebilir. Çünkü son yıllarda yapılan önemli sayıda çalışmada matematik kaygısının ilkökul öncesi dönemde ve ilkökulun hemen başlangıcında bile yaşanabileceğini göstermektedir (bkz. DePascale ve diğerleri, 2023; Szczygieł, 2020; Szczygieł & Pieronkiewicz, 2021).

Henüz formal matematik eğitimi almamış küçük çocuklarda (5-6 yaş) matematik kaygısının görülüyor olması akıllara çocuğun sosyal çevresinin toplumsal cinsiyet hakkında sahip oldukları kalıp yargılara işaret etmektedir. Buna karşın Dowker ve diğerleri (2016) cinsiyete dayalı kalıp yargı tehdidinin etkisinin küçük çocuklarda her zaman görülmebileceğini ifade etmektedirler. Örneğin DePascale ve diğerleri (2023), 4 ve 5 yaşındakiler için matematik kaygısında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulamazken, 6 yaşındakiler için kızların matematik kaygısının erkeklerin matematik kaygısından önemli ölçüde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Söz konusu araştırmacılar, matematik kaygısının küçük yaşlarda ortaya çıkarken, matematik kaygısındaki cinsiyet farklılıklarının daha sonra ortaya çıkabileceği ihtimalini iddia etmektedirler. Mononen ve diğerleri (2021) ise, küçük çocuklarda matematik kaygısındaki cinsiyet farklılıklarının olmamasını bu yaş grubundaki çocukların henüz toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına dair bir anlayış geliştirmemiş olmalarına bağlamaktadır. Özetle çocukların okul kariyerlerine matematik kaygısına- ya da en azından matematiğe karşı olumsuz duygulara -kendi performanslarına göre değil, çevreden özümstedikleri önyargılı düşüncelere dayalı olarak başlayabileceklerini gösteriyor (Harari ve diğerleri, 2013). Tüm bu tartışmaların sonucunda toplumsal cinsiyet baskısının çocuklar üzerinde cinsiyet kalıp yargısının oluşmasında ve gelişmesinde önemli olduğu görülmektedir. Özellikle ilkökul öncesi dönemde çocuklarda cinsiyet kalıp yargılarının oluşmasındaki sosyal faktörler arasında yer alan değişkenlerden birinin ise ebeveyn tutumları olduğu söylenebilir.

Ebeveyn Beklentileri ve Cinsiyet Kalıp Yargı Tehdidi

Formal eğitim öncesi çocukların ilk yaşantılarının geçtiği yerler aile, aile ortamı ve sosyal çevresidir. Bu dönemde çocuklar, bir cinsiyet kimliği duygusu geliştirirler. Birçok çocuk kendini kız ya da erkek olarak tanımlar ve kendini bulunduğu cinsiyet grubuna ait hisseder. Çocukların (cinsiyete dayalı) bir sosyal gruba ait olma duygusu, onları cinsiyetleri hakkında kültürel kalıp yargıları hızla edinmeye karşı savunmasız hale getirebilir (Kuhl ve diğerleri, 2019). Çocukların ilkökul öncesi dönemde savunmasız şekilde etkileneceği faktörlerden birisi de matematiğe yönelik cinsiyet kalıp yargılarıdır. Ebeveynler, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde, sahip oldukları matematik kaygılarını ve olumsuz tutumlarını çocuklarına kolay bir şekilde aktarabilmektedir. Matematik kaygısı olmayan bir ebeveyne sahip olmak çocuklar için koruyucu bir faktör olabilirken, matematik kaygısı olan bir ebeveyne sahip olmak çocuklar için önemli bir risk faktörü olabilmektedir (Herts ve diğerleri, 2019). Bu nedenle ebeveynler (özellikle de anneler), çocuklarının (özellikle kızlarının) matematik yeteneği, öz-yeterlik ve matematik kaygısı ile ilgili inanç sistemlerinde önemli bir role sahiptir (Passolunghi ve diğerleri, 2014; Rubinsten ve diğerleri, 2018). Özellikle anneler arasındaki geleneksel cinsiyet rolü tutumları, cinsiyete göre farklılaştırılmış inançlara katkıda bulunmakta ve çocukların matematikteki uzun vadeli tutumlarını ve başarılarını potansiyel olarak etkilemektedir (Lindberg ve diğerleri, 2008).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (Florida eyaleti) yapılan bir çalışmada, erkek çocuk yanlısı bir ailede büyüyen kız çocukları, diğer aile tiplerinde yetişen kız çocuklarına kıyasla matematik testlerinde ortalama yüzde 3 daha düşük puan almıştır. Ayrıca çalışmada, erkek çocuk beklentisi içerisinde olan annelerin ve çocukların cinsiyet rolü tutumları ile önyargılı anne tutumlarının kız çocuklarının matematikteki daha kötü performanslarıyla ilişkili olduğuna, ancak erkek çocukları için bu durumun geçerli olmadığına ilişkin kanıtlar elde edilmiştir (Dossi ve diğerleri, 2021). Her toplumda ebeveynlerin oğullarının ve kızlarının yetenekleriyle ilgili beklentileri farklıdır ve beklentilerdeki bu fark, bilinçli olmasa bile, matematikle ilgili girdileri etkileyebilmektedir (Herts ve diğerleri, 2019). Örneğin Türk toplumunda erkek veya kız çocuğunun sayısal alanlarda düşük performans göstermesi durumunda, sen annene benziyorsun çünkü onun da okuldayken

matematiği kötüymüş gibi söylemleri sıklıkla duyarız. Bununla birlikte “matematik erkeklere göre”, “kızım/oğlum benim de matematiğim kötüydü” gibi yaygın olan kalıplaşmış sözleri de farklı ülkelerin toplumsal yapılarında duymamız olasıdır.

Gunderson ve diğerleri (2012) ebeveynlerin matematik kaygısı, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve çocukların matematik performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Matematik yetenekleri hakkında geleneksel cinsiyet kalıp yargılarını onaylayan ebeveynlerin daha yüksek matematik kaygısı ve daha düşük matematik performansına sahip çocuklarının olma olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu etki özellikle kız çocukları için belirgin olup, ebeveyn inançlarının çocukların matematiğe yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir (Dossia ve diğerleri, 2021; Gunderson ve diğerleri, 2012; Tomasetto ve diğerleri, 2015). Örneğin Tomasetto ve diğerleri (2015), kız ve erkek çocukların benlik algıları arasında ortalama düzeyde genel bir fark bulunmamasına rağmen, kız çocukların benlik algısı, annelerin matematiğin erkeksi bir alan olduğu inancını ne ölçüde desteklediklerine bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla, kültürdeki yetişkinler toplumsal cinsiyet hakkında güçlü kalıp yargılara sahip olduğunda, kızlar (yetişkinlere benzer şekilde) şunu deneyimleyebilir: ben = kız, kız ≠ matematik, dolayısıyla ben ≠ matematik (Cvencek ve diğerleri, 2015; Kuhl ve diğerleri, 2019).

Ebeveynler arasındaki cinsiyet kalıp yargılarının yanı sıra; ebeveynlerin çocuktan beklentileri ve olumsuz tepkileri, çocukların matematik öğrenme-öğretme sürecine yardım etmeden kaynaklı durumlar ve ebeveynlerin güven ve/veya yetenek eksikliğinden kaynaklı durumlar da (Berkowitz, 2018; Choi & Han, 2020; Herts ve diğerleri, 2019; Szczygieł & Pieronkiewicz, 2021), ebeveyn ve çocuk etkileşiminde matematik kaygısı oluşturabilmekte ya da bu kaygı çocuklara aktarılabilir (Sarı, 2023). Anne ve babalar (her ikisi de çocuklarının yetiştirilmesinde yer alsalar bile) çocuklarının matematikteki tutumları ve performansları üzerinde farklı tür ve düzeylerde etkiye sahip olmaktadır (Vanbinst ve diğerleri, 2020). Yapılan araştırmalarda, özellikle annelerin kız çocuklarının matematik kaygılarını ve benlik algılarını daha çok etkilediği görülmektedir (Casad ve diğerleri, 2015; Daches-Cohen & Rubinsten, 2017; Lindberg ve diğerleri, 2008; Sarı & Hunt, 2020; Tomasetto ve diğerleri, 2015). Diğer bir ifadeyle araştırmalarda ebeveynlerin matematik kaygısı ile çocukların matematik kaygıları arasındaki ilişki aynı cinsiyetten çiftlerle, özellikle anne-kız çiftleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Örneğin Casad ve diğerleri (2015) annelerin matematik kaygısının kızlarının matematik kaygısını ve performansını önemli ölçüde etkilediğini, bu durumun güçlü bir nesiller arası kaygı aktarımını gösterdiğini bulmuşlardır. Babaların matematik kaygısı daha yüksek olduğunda bile, oğulların matematik kaygısı daha düşükse, not ortalamasının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Sadece hem babaların hem de oğulların matematik kaygısı daha yüksek olduğunda erkek öğrencilerin not ortalamasının daha düşük olduğu görülmüştür (Casad ve diğerleri, 2015). Benzer şekilde Tomasetto ve diğerleri (2015) annelerin (babaların değil) matematik-cinsiyet kalıp yargıları ile kızların (oğulların değil) matematik yeteneğine ilişkin öz algıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Yakın zamanda yapılan birkaç araştırmada aynı cinsiyetten çiftlerinin (özellikle anne-kız çifti) matematik kaygısını daha çok yaşadığı şeklindeki literatürle uyumlu olmayan çok ilginç bulgular elde edilmiştir (Gladstone ve diğerleri, 2018; Ma ve diğerleri, 2021; Szczygieł, 2020). Ma ve diğerleri (2021) çocukların cinsiyeti, yaşı, çocukların öğrenme kaygısı, çocukların sosyal kaygıları kontrol edildikten sonra bile anne-çocuk ilişkisinden ziyade baba-çocuk ilişkisinin çocukların matematik kaygısını, çocukların öğrenme motivasyonu, çocukların matematik performansı ve ebeveynlerin matematik kaygısını yordadığını göstermiştir. Szczygieł (2020) ise babalardaki matematik kaygısının (ancak anne ve öğretmenlerdeki değil) birinci sınıf çocukları ve üçüncü sınıf kız çocuklarındaki matematik kaygısı ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Anne ve öğretmenlerdeki matematik kaygısı (ancak babalardaki değil) ise, üçüncü sınıf çocuklarındaki matematik başarıları düzeyini açıklamaktadır. Bir başka araştırmada ise, yetenek inançları için sadece bir ebeveynin kendilerini yüksek yetenekli olarak algılaması durumunda çocuklarının nispeten yüksek yetenek inançları bildirdiği bir etki bulunmuştur (Gladstone ve diğerleri, 2018). Başka bir ifadeyle, yüksek matematik kaygısı olan bir anne kızına kadınların matematikte başarılı olamayacağı inancını ifade ediyorsa, ancak baba kızının yüksek matematik yeteneğine sahip olduğuna inandığını sürekli olarak gösteriyorsa, kızları annesinden alabileceği olumsuz girdilerden korunabileceği iddia edilmiştir (Gladstone ve diğerleri, 2018).

Bu çalışmalar, literatürdeki anne-kız çiftleriyle ilişkili olan matematik kaygısının aksine çocukların matematik kaygısında baba-çocuk ilişkisinin önemini ortaya koymaktadır. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken nokta bu çalışmaların farklı ülkelerde (Polonya, Almanya, Çin) yapılmış olması ve sosyal ve kültürel faktörlerin etkisinin de göz önünde bulundurulması önemlidir.

Annenin matematik kaygısının çocuklara aktarıldığı ve cinsiyet kalıp yargılarının içselleştirildiği ortamlar arasında ev ödevlerinin yapılma süreci de yer almaktadır. Koch (2018) yaptığı araştırmada, matematik ödevinde çocuklarına sıklıkla yardım eden yüksek matematik kaygısı olan ebeveynlerin çocukları, ebeveynleri matematik kaygısı olan ancak matematik ödevine yardım etmeyen veya daha az matematik kaygısı olan akranlarına göre daha fazla matematik kaygılı hale geldiklerini ve daha az matematik öğrendiklerini ortaya koymuştur. Başka bir araştırmada (Maloney ve diğerleri, 2015) ise ebeveynler daha fazla matematik kaygısına sahip olduğunda, ancak matematik kaygısı olan ebeveynler matematik ödevlerinde sık sık yardım sağladığı durumlarda çocuklarının okul yılı boyunca önemli ölçüde daha az matematik öğrendiğini ve okul yılı sonuna kadar daha fazla matematik kaygısına sahip olduğunu bulmuşlardır. Özellikle, ebeveynler matematik ödevlerine daha az yardım ettiklerini bildirdiğinde, çocukların matematik başarıları ve tutumları ebeveynlerin matematik kaygısıyla ilişkili çıkmamıştır (Maloney ve diğerleri, 2015). Buna karşılık, Şili'de yakın zamanda yapılan bir çalışma, matematik kaygısı olan ebeveynlerin evde daha sık matematik etkinliklerine katıldıklarında çocuklarının matematik kaygısının öğrenmeyi olumsuz etkilemediğini göstermiştir (Guzmán ve diğerleri, 2023). Tüm bu bulgular, ebeveynlerin matematik ev ödevlerine yardım etme durumlarında, yüksek matematik kaygısı olan anne-babaların (özellikle annelerin) çocuklarına matematikle ilgili olumsuz tutum ve inançları ilettiklerini ve buna karşılık çocuklarının da bu olumsuz tutum ve inançları kalıp yargıya dönüştürerek içselleştirdiklerini göstermektedir.

Özetle, her ne kadar öğrenciler ebeveynlerinden çok öğretmenlerinden ve akranlarından daha fazla etkilenseler de ebeveynlerin matematik kaygısının çocuklarda kaygının oluşmasında başlangıç role sahip olduğunu göstermektedir (Choi & Han, 2020). Ebeveynler matematikte başarılı olmanın sadece erkekler için önemli olduğuna inanıyorsa, kız çocukları ebeveynlerinin düşüncelerinden etkilenebilir ve matematikte iyi olmadıklarına/olmayacaklarına inanabilirler. Çocukların matematik kaygısı ile annelerin matematik kaygıları arasındaki yakın ilişki düşünüldüğünde, kaygı ile erken yaşlardan itibaren mücadele etmenin ve ebeveynlerin (özellikle annelerin) bu konuda bilgilendirilmesinin önemini gözler önüne sermektedir (Sarı, 2023).

Öğretmen Beklentilerinin Gücü: Kalıp Yargı Temelli Başarı Farklılıkları ve Matematik Kaygısı

Çocuklar zamanlarının çoğunu evden sonra okulda geçirirler. Öğretmen-öğrenci arasında kurulan ve sürdürülen ilişki ve etkileşimin niteliği, okul ikliminin ve okul kültürünün (Çınkır, 2004) ve sınıf içi dinamiklerinin oluşmasındaki temel etkenlerdir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin geliştirilmesi hem akademik başarının ortaya çıkmasında hem de öğrencinin sosyal ve duyuşsal gelişiminde olumlu ve kalıcı bir etkiye sahiptir. Öğretmenin beden dilinden konuşma şekline, disiplin anlayışından benimsediği iletişim şekline kadar sahip olduğu birçok yeti öğrencileriyle olan ilişkilerini, etkileşimlerini ve birliktelik biçimini şekillendirmektedir (Sarı, 2016). Okul yaşantıları sürecinde öğretmenler sık sık beklentilerini, değerlerini ve yargılarını çocuklara aktarırlar ve çocukların öğretmenlerinin inançlarına ilişkin alguları, onların başarılarının yanı sıra tutumlarını da etkileyebilmektedir (Herts ve diğerleri, 2019). Öğretmenlerin inançları ister örtük ister açık olsun önemlidir çünkü bu inançlar öğretmenlerin davranışlarını ve öğrencilerinin beklentilerini etkilemektedir (Kraker-Pauw ve diğerleri, 2016). Bu nedenle matematiğe yönelik cinsiyet kalıplarının devam etmesinde ya da sürdürülmesindeki en önemli etkenlerden birisi de öğretmenler, öğretmen davranışları ve inançlarıdır (Sarı, 2023). Öğretmenlerin cinsiyet ve matematik hakkındaki inançları, sınıf içi kararlarını ve öğrencilerle etkileşimlerini etkileyerek matematikte cinsiyet farklılıklarının gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Fennema, 1990). Araştırmalar, kızların matematik kaygısının genellikle cinsiyet ve matematik yeteneği hakkındaki basmakalıp inançları yansıtan öğretmen desteği ve geri bildirim algularından önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir (Szczygiel, 2020).

Kadın öğretmenlerin cinsiyete dayalı yetenek inançları, erkek öğretmenlerin inançlarına kıyasla öğrencilerini daha kolay etkilemektedir (Szűcs, 2022). Kadın öğretmenlerin olumlu ve olumsuz tutumları,

özellikle kız öğrenciler üzerinde erkek öğretmenlere göre çok daha büyük bir etkiye sahiptir (Koch, 2018). Yapılan bir araştırmada, okul döneminin başında öğrencilerin matematik başarıları ile öğretmenin matematik kaygısı arasında bir ilişki ortaya konulamazken okul yılının sonunda, öğretmenler matematikle ilgili ne kadar endişeli olursa, kızların (erkekler değil) yaygın olarak kabul edilen “erkekler matematikte ve kızlar okumada iyidir” şeklindeki klişeleri onaylama olasılığını o kadar arttırdığı ortaya konulmuştur (Beilock ve diğerleri, 2010). Benzer araştırma bulgularını küresel çapta yapılan sınavlarda da görmekteyiz. Örneğin, TIMSS (2015) verilerinden elde edilen bulgular, kadın öğretmenlerin ders verdiği 4. ve 8. sınıf öğrencileri, fen ve matematik derslerinde erkek öğretmenlerin ders verdiği akranları kadar başarılı olmasına rağmen kadın fen ve matematik öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına göre daha az öz yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir (Hastedt ve diğerleri, 2021). Dördüncü sınıf matematik dersi için, 52 eğitim sisteminin 6'sında (%12), kadın öğretmenlerin ders verdiği erkek çocuklar erkek öğretmenlerin ders verdiği çocuklardan daha iyi performans gösterirken, sadece üç eğitim sisteminde tam tersi bir durum söz konusu olmuştur. Sekizinci sınıf için ise, 43 eğitim sisteminin 11'inde (%26), kadın öğretmenler tarafından matematik öğretilen erkek çocuklar daha iyi performans göstermiştir (Hastedt ve diğerleri, 2021). İlginç bir şekilde, kadın fen ve matematik öğretmenleri arasındaki düşük öz yeterlilik seviyelerinin özellikle ortaöğretim düzeyinde belirgin olduğunu ve bu eğitim düzeyinde kızların bu konulardaki öz yeterliliklerindeki benzer düşüşleri yansıttığını bulunmuştur (bkz. Hastedt ve diğerleri, 2021). Sonuç olarak cinsiyete dayalı basmakalıp görüşler, kızların özgüvenini ve matematikten keyif almasını olumsuz yönde etkilemekte ve matematiğin erkek alanı kalıp yargısını güçlendirmektedir (Meelissen & Luyten, 2008).

Araştırmalarda, kız öğrenciler kadın öğretmenleriyle erkek öğrencilere kıyasla daha kolay özdeşleşiyorlar gibi görünmektedir. Özellikle bu özdeşleşmenin daha çok ilköğretim kademesindeki kız çocuklarla sınıf öğretmenleri arasında olduğu söylenebilir (bkz. Artemenko ve diğerleri, 2021; Harper & Daane, 1998; Koch, 2018; Morton & Dykeman, 2019; Schaeffer ve diğerleri, 2021; Vukovic ve diğerleri, 2013). Çünkü eğitim kademelerinin ilk yıllarında (okul öncesi ve ilköğretim) görev yapan öğretmenlerin epeyce bir yüzdesi kadınlardan oluşmaktadır. Kadınların öğretim gücündeki payı 2000-2020 yılları arasında okul öncesi eğitimde %92'den %94'e, ilköğretimde ise %59'dan %67'ye yükselmiştir (Global Education Monitoring Report Team, 2022). Ayrıca araştırmalarda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde matematik kaygısı yaşadıkları ve matematikten kaçındıkları (Baloglu & Kocak, 2006; Finlayson, 2014; Sarı & Aksoy, 2016; Sarı & Hunt, 2020) düşünüldüğünde kız öğrencilerin kadın ilköğretim öğretmenlerini rol model aldıklarında ve öğretmenlerini matematik konusunda endişeli olarak gördüklerinde kız öğrencilere matematiğin onlar için olmadığı mesajını verebilir (Schaeffer ve diğerleri, 2021). Bu nedenle, matematik kaygılı öğrencilerin büyük bir yüzdesi matematik kaygısını ilk kez ilköğretim ilk yıllarında yaşarlar (Morton & Dykeman, 2019). Örneğin, Türkiye’de ilköğretim 4.sınıfta yürütülen bir araştırmada matematiksel cinsiyet kalıp yargısına sahip öğretmenin erkek öğrencilerine daha etkili ve sık geribildirim verdiği gözlemlenmiştir. Erkek öğrencilerin cevapları öğretmeni tarafından daha doğru değerlendirilmiştir (Nurlu-Üstün & Aksoy, 2022). Bir diğer araştırmada ise, kız öğrenciler öğretmenlerinin matematik dersinde gösterdiği davranışların eşit olmadığını, erkek öğrencilerin derste daha ön planda olduğunu, öğretmenlerinin erkek öğrencilere daha toleranslı davrandığını, öğretmenlerine göre matematik alanının erkeklere daha uygun olduğunu belirtmişlerdir (Dursun & Aksoy, 2022). Bu süreçte kız çocukları, kadın ilköğretim öğretmenleri gibi matematiğin kızlar için uygun olmadığı şeklinde cinsiyet kalıp yargılarını kabullenmeleri olasıdır.

Burada şöyle bir yanılma içerisine düşmek ya da bir genellemede bulunmak doğru olmaz: “Kadın öğretmenler erkek öğrencilerde matematik kaygısının gelişimine katkıda bulunmuyor ya da onların matematik kaygılarını etkilemiyor” (Sarı, 2023). Yakın zamanda yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin matematik kaygısının etkisinin yalnızca kız öğrencilerle sınırlı olduğunu gösteren önceki çalışmaların aksine, öğretmenlerin matematik kaygısı ile çocukların matematik başarıları arasında hem erkek hem de kızlar için olumsuz bir ilişki bulunmuştur (Schaeffer ve diğerleri, 2021). Bir başka araştırmada ise, erkek öğretmenlerin (STEM alanında çalışan) sınıflarında, kız öğrencilerin matematik puanlarının erkek öğrencilerinkinden önemli ölçüde daha düşük olduğu görülmüştür (Kraker-Pauw ve diğerleri, 2016). Bu sebeple matematiğe yönelik inançların, tutumların ve beklentilerin aktarılmasında öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimlerin kalitesinin ve türünün çok önemli olduğu söylenebilir.

Matematiğe yönelik cinsiyet kalıp yargıları ve öğrencilerin matematik kaygısı her ne kadar ilkökul düzeyinde başlasa da etkileri ortaokul ve daha ileri eğitim kademelerine taşınmakta ve ömür boyu devam etmektedir. Çocuğun yaşı arttıkça kaygı düzeyi de artmakta ve 9 veya 10 yaşlarında zirveye ulaşmakta, ardından platolar oluşturmaktadır. Okul yılları ve sonrasında da matematik kaygısı devam etmektedir (Koch, 2018). Bu sebeple ilkökullün erken yıllarında olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin, iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik eden kapsayıcı ve destekleyici öğrenme ortamlarının sağlanması, olumlu yargılara dayalı öğretmen beklentilerinin öğrencilerin gelecekteki kariyerleri üzerinde pozitif etkilerinin oluşması açısından önemlidir. Gerçekten de yapılan araştırmalarda, matematik kaygısını azaltmada bu tür eğitim ortamlarının sağlanmasının önemini vurgulanmaktadır (Mizala ve diğerleri, 2023; Relich, 1996; Szczygiel & Hohol, 2024). Örneğin Relich (1996), benlik kavramı ve öğretmen tutumlarının öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öğretmenlerden gelen olumlu pekiştirme ve yüksek beklentilerin öğrencilerin matematik benlik kavramını geliştirebileceğini ve kaygıyı azaltabileceğini bulmuştur.

Eğitim Materyallerinde Cinsiyet Kalıp Yargıları: Görünür ve Örtük Müfredat

Eğitim materyalleri, öğrenme-öğretme sürecinin önemli araçlarıdır. Eğitim materyalleri, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan çeşitli kaynakları kapsamaktadır. Bu materyaller, öğretmenlerin derslerini daha etkili bir şekilde planlamalarına ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemelerine yardımcı olması bakımından büyük öneme sahiptir. Eğitim materyalleri içerisinde en yaygın kullanılan yardımcı ders kaynağının ders kitapları olduğu söylenebilir. Örneğin, Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde ders kitaplarının kullanım oranları oldukça yüksektir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak dağıtılan ders kitapları, tüm devlet okullarında öğrencilerin erişimine sunulmaktadır. Bu politika, ders kitaplarının yaygın ve eşit bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Benzer şekilde gelişmiş ülkelerde, ders kitaplarının kullanılma oranları da genellikle yüksektir. Bu ülkelerde ders kitapları, eğitim programlarının ana bileşeni olarak kabul edilmekte ve öğrencilerin çoğunluğu tarafından düzenli olarak kullanılmaktadır (OECD, 2015). Özellikle Çin, Singapur, Japonya ve Güney Kore gibi ülkelerde ders kitapları, öğretim sürecinin merkezi bir parçasını oluşturmaktadır (OECD, 2023; Tang ve diğerleri, 2010; Wang-Iverson ve diğerleri, 2009).

Ders kitapları, öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgileri sistematik bir şekilde sunar. Bilimsel ve pedagojik prensiplere göre hazırlanmış olan ders kitapları, öğrencilerin doğru ve güncel bilgilere erişimini sağlar (Cuban, 1993). Bu kitaplar, eğitimde standartlaşmayı sağlayarak öğretmen ve öğrencilerin ortak bir referans noktası kullanmasına olanak tanır. OECD’ye (2023) göre ders kitapları, tüm öğrencilere aynı kalitede eğitimi sunarak eğitimde eşitliği sağlar. Örneğin Türkiye’de devlet okullarında ilkökuldan liseye kadar tüm eğitim kademelerinde farklı sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler ders kitapları sayesinde eşit bilgiye erişim imkânı bulmaktadırlar.

Ders kitapları, öğrencilere bilgiye eşit erişim hakkı sunsa da içerisinde barındırdığı açık veya örtük mesajlarla öğrencilere belirli değerler, normlar ve ideolojiler aşılayabilir. Bu mesajlar, bazen eğitim politikalarının bir yansıması, bazen de ders kitabını hazırlayanların kişisel veya kültürel perspektiflerinin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Blumberg’e (2007) göre değerler, normlar ve ideolojiler eğitim materyallerinde görünür ve örtük müfredat yoluyla öğrencilere aktarılır. Açık bilgi, öğrencilerin ders kitaplarından öğrenebilecekleri matematik bilgisini ifade ederken, örtük müfredat olarak da adlandırılan ikinci bilgi sosyal ve kültürel mesajları içermektedir. Örtük müfredat eğitimin bir yan etkisidir (Wu ve diğerleri, 2016). Mikrokozmos bir bakış açısıyla, öğrenciler ilk olarak yetişkin dünyasının cinsiyet ayrımını yaşamlarında hissederler. Ebeveynlerini ve diğer yetişkinlerin davranış kalıplarını taklit ederek onay alırlar; daha sonra bu deneyim okullarda öğretmenlerin davranışları, ders kitaplarının çıkarımları yoluyla güçlendirilir ve son olarak öğrenciler belirli bir kültürdeki cinsiyet rollerini oluştururlar (Tang ve diğerleri, 2010).

Eğitim materyalleri aracılığıyla iletilebilecek mesajlardan birisi de toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıdır. Küresel çapta yapılan araştırmalar incelendiğinde, okullarda ders kitaplarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının yaygınlığı dikkat çekmektedir (bkz. Başkan Takaoğlu, 2021; Global Education Monitoring Report Team, 2022; Özdemir & Balcı Karaboğa, 2019; Özdemir, 2023; Tang ve diğerleri, 2010; Wu ve diğerleri, 2016).

Ders kitaplarındaki cinsiyet kalıp yargılarını farklı dersler bağlamında görebilmekteyiz. Örneğin, Başkan Takaoğlu'nun (2021) çalışmasında, fizik ders kitaplarında erkek resimlerine görsellerde daha fazla yer verildiği, erkek resimlerinin daha çok profesyonel mesleklerde ve sanatkarlar olarak temsil edildiği, sıklıkla yalnız veya meslek elemanları ile gösterildiği, dış mekânlarda ve daha çok kamusal aktörler olarak resmedildikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Wu ve diğerlerinin (2016) karşılaştırmaları olarak yaptıkları araştırmada ise hem Çin hem de Avustralya ders kitaplarında yüksek sınıflarda daha fazla erkek ismi kullanma eğiliminin olduğu ortaya konulmuştur. Avustralya ders kitaplarında kadınların marangoz, basketbol oyuncusu ve gazete okuyucusu gibi geleneksel olarak erkeksi rolleri oynadıkları, erkeklerin ise temizlikçi gibi geleneksel kadınsı sosyal rolleri, hatta hırsız gibi olumsuz sosyal rolleri oynadıkları görülmüştür. Çin ders kitapları daha basmakalıp toplumsal cinsiyet mesajları verirken, Avustralya ders kitapları daha fazla toplumsal cinsiyet eşitliği sunmaktadır (Wu ve diğerleri, 2016).

Matematik öğrenimindeki cinsiyet farklılıkları temel olarak sosyal ve kültürel faktörlerden, özellikle de çocukların cinsiyet sosyalleşmesinde önemli bir rol oynayan okul eğitiminden kaynaklanmaktadır (Tang ve diğerleri, 2010). Okul eğitimi içerisinde özellikle matematik ders kitapları, öğretim içeriğinin seçilmesi ve düzenlenmesi sürecinde cinsiyet kalıp yargıları örtük ya da açık bir şekilde aktarmaktadır (Tang ve diğerleri, 2010; Wu ve diğerleri, 2016). Örneğin, ders kitaplarında erkeklerin genellikle bilim insanı, mühendis veya lider rolleriyle, kadınların ise öğretmen, hemşire veya ev hanımı rolleriyle temsil edilmesi, öğrencilerin bu rolleri benimsemelerine ve kendi kariyer hedeflerini bu doğrultuda belirlemelerine yol açabilmektedir (Blumberg, 2007). Bu durum küresel ölçekli raporlara da yansımaktadır. Global Education Monitoring Report Team (2022) tarafından yapılan araştırmalar, eğitim materyallerinde erkeklerin bilim ve teknoloji alanlarında daha sık temsil edildiğini ve bu durumun kız öğrencilerin bu alanlardaki başarılarını ve ilgilerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle bu tür temsil biçimleri, kız öğrencilerin STEM alanlarında kendilerine olan güvenlerini azaltabilir ve onların bu alanlardan uzaklaşmalarına neden olabilir.

Hem ulusal hem de küresel ölçekte yapılan araştırmalarda, cinsiyet eşitliğine daha çok vurgu yapan ülkelerin matematik ders kitaplarında bile cinsiyet kalıp yargılarına yer verildiği görülmektedir (bkz. Cvencek ve diğerleri, 2014, Cvencek ve diğerleri, 2015; Wu ve diğerleri, 2016). Türkiye bağlamında ders kitaplarındaki cinsiyet kalıp yargıları değerlendirildiğinde ise, erkeklere verilen rollerin kadınlara verilen rollere göre daha çeşitli ve sık rastlanır olduğu görülmektedir (örn. İncikabı & Haliloğlu, 2023; Özdemir & Balcı Karaboğa, 2019). Cinsiyet kalıp yargılarının önüne geçilmesine yönelik çabalarında varlığı da dikkat çekmektedir. Wu ve meslektaşlarının yaptıkları çalışmada, Avustralya'daki ders kitaplarında kadınların daha sık yer almasının daha derinlemesine incelenmesi, kızların da erkekler kadar matematik öğrenebileceklerine inanmalarını teşvik eden sosyal bir mesaj olduğu ve bunun da kızların matematik özgüvenini artırabileceği vurgulanmıştır (Wu ve diğerleri, 2016). Benzer şekilde Türkiye'de yakın tarihte İncikabı ve Haliloğlu (2023) tarafından yapılan araştırmada, analiz edilen ilkökul matematik ders kitaplarında matematik yapma durumunun erkeğe özgü yansıtılmadığı ve genel olarak adil içeriklere yer verildiği tespit edilmiştir. Tüm bu durumlar matematik ders kitaplarında daha fazla kadın imgesine rastlanması, toplumsal cinsiyet eşitliğine değer verilmesi açısından önemli görülmektedir.

Sonuç olarak, eğitim materyallerindeki cinsiyet kalıp yargılarının öğrencilerin akademik başarılarını etkilemesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada dezavantajlı durumlar ortaya çıkarabileceği görülmektedir. Özellikle öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçasını oluşturan ders kitapları cinsiyet kalıp yargılarının aktarılmasında büyük role sahip olduğu söylenebilir.

Matematiğe Yönelik Cinsiyet Kalıp Yargılarında Medyanın Rolü

Medya, modern toplumlarda bilgi ve haberlerin yayılması, kamuoyu oluşturulması ve kültürel değerlerin şekillendirilmesi gibi önemli işlevlere sahiptir. Medya, toplumun bilgiye ve haberlere ulaşmasındaki en önemli araçlardan biridir. Gazeteler, televizyon, radyo, internet ve sosyal medya platformları aracılığıyla medya, hızlı ve geniş çapta bilgi akışı sağlamaktadır. Couldry ve Hepp'e (2017) göre medya, kültürel değerlerin ve normların şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Televizyon programları, haberler, filmler, müzik ve reklamlar aracılığıyla medya; toplumun estetik anlayışını, yaşam

tarzlarını ve sosyal davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu etki, kültürel hegemoni kavramı ile açıklanmakta ve medya, belirli bir kültürel perspektifi ve değerleri yayarak toplumun genel kültürünü şekillendirebilmektedir (Couldry & Hepp, 2017). Bu kapsamda düşünüldüğünde cinsiyet kalıp yargılarının topluma iletilmesinde medyanın önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Matematik ve fen performansındaki cinsiyet uçurumu birçok ülkede neredeyse kapanmış olsa bile, rol modellerin yokluğu kadınların bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında ısrarla yetersiz temsil edilmesinin nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir (OECD, 2020b). Dünyanın en büyük matematik ödülleri arasında altısı- Fields Madalyası, Abel, Shaw, Wolf, Crafoord ve Breakthrough- ödülleri. Bu ödüller, toplam 217 kez verilmiştir ve kadınlar sadece 7 kez bu ödülün sahibi olmuştur. Claire Voisin 2017'de Shaw Ödülü'nü paylaşırken; Maryam Mirzakhani 2014'te Fields Madalyası'nı kazanmıştır ve Dr. Mirzakhani'nin 2020'de ölümünden sonra, özellikle kavisli yüzeylerin simetrisini anlamaya yönelik teorik çalışmaları nedeniyle de Breakthrough Ödülü'ne layık görülmüştür (Wild, 2024). Bilim alanında çalışan kadın sayısının azlığı, kız çocuklarının bilim alanında kariyer yapmanın kendileri için bir şekilde "uygunsuz" olduğunu düşünmelerine yol açabilir (OECD, 2020b). Örneğin, diğer kültürlerdeki akranlarına kıyasla hem kızların hem de erkeklerin bu alanda başarılı olduğu Singapur'da bile çocuklar, matematiği erkeklerle ilişkilendiren kalıp yargılara sahip olma eğilimindedir (Kuhl ve diğerleri, 2019). Kuhl ve meslektaşları, Singapurlu çocuklar neden "matematik erkekler içindir" klişesine sahip olsunlar ki? sorusunu kendilerine sormaktadırlar. Bu olumsuz kalıp yargı tehdidinin kaynaklarından birisini de dünya çapında internet ve medya mesajları olarak göstermektedirler. Amerikan yazılı basını ve televizyon programları, Singapur'da serbestçe erişilebilir durumdadır. Yaşları 7 ila 14 arasında değişen çocukların %98'i son 12 ay içinde internete girmiştir ve Singapur'daki hanelerin %76'sının internete düzenli erişimi vardır. Batılı kültürel cinsiyet kalıp yargılarının Singapurlu çocuklara internet, diğer elektronik ve basılı medya aracılığıyla ulaşması mümkün olacağı ifade edilmektedir (Kuhl ve diğerleri, 2019).

Medya aynı zamanda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını kırmada önemli bir araç olabilmektedir (Global Education Monitoring Report Team, 2022). Örneğin, 2014 yılında matematik dünyasının en prestijli ödülü olan Fields Madalyası'nı kazanan ilk kadın olarak tarihe geçen İran asıllı Maryam Mirzakhani, komite önyargıları ve sistematik engeller nedeniyle daha önce hiçbir kadının kazanamadığı bu ödülün kapılarını kadınlar için açmıştır (Castelvecchi, 2020). Dahası Dr. Mirzakhani'nin başarıları, sadece matematik dünyasında değil, aynı zamanda toplumsal alanda da büyük bir etki yaratmıştır. İranlı kızlar onun başarısından ilham alarak matematik çalışmaya yönelmişlerdir. Mirzakhani'nin kısa ama olağanüstü yaşamının bugünün genç kadınların üzerindeki etkisini önemli ölçüde göstermiştir (Castelvecchi, 2020). Benzer şekilde 2012'de Birleşik Krallık tarafından başlatılan EGMO [The European Girls' Mathematical Olympiad] kızlara ulusal ve uluslararası matematik yarışmalarına katılmaları için ilham vermeyi ve matematiksel gelişim için daha fazla fırsat sağlamayı amaçlamaktadır (Bkz. <https://www.egmo.org/>). Bu matematik olimpiyat yarışmasının birçok medya, basın-yayın ve internet ortalamalarında yer alması kızlar öğrenciler matematikteki cinsiyet kalıp yargı tehdidini kırması açısından önemli görülmektedir.

Sonuç olarak, medyada kadın ve erkeklerin eşit ve adil bir şekilde temsil edilmemesi, kız çocuklarının bilim ve teknoloji gibi alanlardaki ilgilerini ve özgüvenlerini düşüreceği görülmektedir. Bununla birlikte medyada iletilen cinsiyet kalıp yargıları, öğrencilerin matematik kaygısının ve akademik performanslarının düşmesine katkı sağladığı söylenebilir. Özellikle bu durum, kız çocuklarının matematik ve fen bilimleri derslerine olan ilgilerini ve katılımlarını azaltma konusunda daha çok etki yaptığı sonucu çıkmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının matematik performansı ve kaygısı üzerindeki etkileri, birçok araştırma ve inceleme sonucunda ortaya konmuş önemli bir gerçektir. Cinsiyet kalıp yargıları, bireylerin eğitim ve kariyer seçimlerinden kişisel ilişkilerine kadar birçok alanda derin etkiler yaratır. Özellikle bu kalıp yargı tehdidinin, kadınların matematik performanslarını (Sekaquaptewa & Thompson, 2003; Quinn & Spencer, 2001), matematiksel öğrenme becerilerini (Appel ve diğerleri, 2011), matematik yeteneğine ilişkin öz değerlendirmelerini (Correll, 2001) kız/kadınlar arasında matematiğe aidiyet duygusunun daha düşük

olmasına (Good ve diğerleri, 2012) ve matematiksel başarıya verdikleri değeri azaltmakta (Eccles, 2011), hatta onları gelecekte matematikle ilgili kariyerlerden uzaklaştırmaktadır (Davies ve diğerleri, 2002). Bu nedenle erkeklerin matematikte doğuştan daha yetenekli olduğu gibi yanlış inanışlar, kız çocuklarının özgüvenlerini zedeleyebilmekte ve onların matematikle ilgili kaygılarını artırabilmektedir.

Toplum ve kültür içerisinde matematiğe yönelik cinsiyet kalıp yargılarının gelişmesinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumları, medyanın ve eğitim materyallerinin (özellikle ders kitapları) önemli etkisinin olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin matematik kaygısı, özellikle annelerin kız çocukları üzerindeki etkisi büyüktür. Annelerin matematikle ilgili olumsuz tutumları, kız çocuklarının da matematikten kaçınmalarına ve bu konuda düşük özgüven geliştirmelerine yol açabilmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin de matematikle ilgili cinsiyet temelli tutumları, öğrencilerin matematik performansını ve matematiğe yönelik kaygı düzeylerini etkileyebilmektedir. Kadın öğretmenlerin matematik kaygısı, özellikle kız öğrencilerin matematik kaygısını artırabilmekte ve onların performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Medya ise, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını pekiştirmede veya kırmada önemli bir rol oynayabilmektedir. Buna karşın öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan eğitim materyalleri de örtük ve açık bir şekilde toplumdaki matematiğe yönelik cinsiyet kalıp yargılarını geliştirebilmekte ve pekiştirebilmektedir.

Kız ve erkek çocuklarının matematikte ve diğer STEM alanlarında eşit fırsatlara sahip olmaları ve potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını kırmak önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, eğitimciler, ebeveynler, medya ve politikacılar birlikte çalışmalı, farkındalık artırıcı politikalar ve programlar uygulanmalıdır. Öğretmenler ve aileler, çocuklara yönelik olumlu ve destekleyici bir ortam sunarak matematikle ilgili olumsuz deneyimleri en aza indirmelidir. Örneğin, okullarda toplumsal cinsiyet farkındalığını artıracak eğitim programları düzenlenebilir ve tüm branştaki öğretmenlere yönelik toplumsal cinsiyet eğitimi verilebilir. Ayrıca ebeveynlere, çocuklarının matematik kaygısını ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını azaltmaya yönelik eğitimlerin verilmesi de önemli görülmektedir. Eğitim materyallerinde ve müfredatta toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayacak düzenlemeler, tüm ülkeler açısından göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretim materyallerinde cinsiyet temelli kalıp yargılarının yer almaması ve kız çocuklarının STEM alanlarına yönlendirilmesi teşvik edilmesi sağlanabilir. Medyanın kadınların ve kadın matematikçilerin başarılarını ve rol modellerini daha fazla vurgulamalı ve toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eden içerikler sunmaları toplumun her kesimine ulaşabilmek açısından önemlidir. Tüm bu yaklaşımlar, bireylerin akademik ve profesyonel başarılarını artırmada, toplumsal cinsiyet eşitliğinin gelişmesine katkıda bulunmasında önemli olabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacılar eşit düzeyde katkı sağlamışlardır.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırmada yöntem ve içerik bakımından etik kurul izni gerekli değildir.

Çatışma beyanı: Araştırma ve/veya diğer kurumlar arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Appel, M., Kronberger, N., & Aronson, J. (2011). Stereotype threat impairs ability building: Effects on test preparation among women in science and technology. *European Journal of Social Psychology, 41*(7), 904-913. <https://doi.org/10.1002/ejsp.835>
- Artemenko, C., Masson, N., Georges, C., Nuerk, H. C., & Cipora, K. (2021). Not all elementary school teachers are scared of math. *Journal of Numerical Cognition, 7*(3), 275-294. <http://doi.org/10.23668/psycharchives.4766>
- Ashcraft, M. H., & Moore, A. M. (2009). Mathematics anxiety and the affective drop in performance. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*(3), 197-205. <https://doi.org/10.1177/0734282908330580>
- Ashcraft, M., & Faust, M. (1994). Mathematics anxiety and mental arithmetic performance: An exploratory investigation. *Cognition and Emotion, 8*(2), 97-125. <https://doi.org/10.1080/02699939408408931>
- Baloglu, M., & Kocak, R. (2006). A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. *Personality and Individual Differences, 40*(7), 1325-1335. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.009>
- Başkan Takaoğlu, Z. (2021). Fizik ders kitaplarında yer alan resimlerin toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 46*, 355-378. <https://doi.org/10.21497/sefad.1032008>

- Baye, A., & Monseur, C. (2016). Gender differences in variability and extreme scores in an international context. *Large-scale Assessments in Education*, 4, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40536-015-0015-x>
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(5), 1860-1863. <https://doi.org/10.1073/pnas.0910967107>
- Beilock, S. L., Rydell, R. J., & McConnell, A. R. (2007). Stereotype threat and working memory: mechanisms, alleviation, and spillover. *Journal of Experimental Psychology*, 136, 256-276. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.2.256>
- Berkowitz, T. O. (2018). *The Influence of parent math anxiety on children's early math input and knowledge* [Unpublished doctoral thesis]. The University of Chicago.
- Blair, I. V. (2002). The Malleability of automatic stereotypes and prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 6(3), 242-261. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0603_8
- Blumberg, R. L. (2007). *Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education*. Education for All Global Monitoring Report.
- Bonnot, V., & Croizet, J.-C. (2007). Stereotype internalization and women's math performance: The role of interference in working memory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(6), 857-866. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.10.006>
- Casad, B. J., Hale, P., & Wachs, F. L. (2015). Parent-child math anxiety and math-gender stereotypes predict adolescents' math education outcomes [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 6, 1597. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01597>
- Castelvecchi, D. (2020). *Mathematical hero: the movie*. Nature. <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01681-2.pdf>
- Chiu, L. H., & Henry, L. L. (1990). Development and validation of the mathematics anxiety scale for children. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23(3), 121-127.
- Choi, J., & Han, H. (2020). Do parental attitudes really matter to children's mathematics anxiety? A meta-analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1731-1740. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080509>
- Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1691-1730.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Polity Press.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1990*. Teachers College Press.
- Cvencek, D., Kapur, M., & Meltzoff, A. N. (2015). Math achievement, stereotypes, and math self-concepts among elementary-school students in Singapore. *Learning and Instruction*, 39, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.04.002>
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Kapur, M. (2014). Cognitive consistency and math-gender stereotypes in Singaporean children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 117, 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.07.018>
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-12.
- Daches-Cohen, L., & Rubinsten, O. (2017). Mothers, intrinsic math motivation, arithmetic skills, and math anxiety in elementary school [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 8, 1939. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01939>
- Davies, P. G., Spencer, S. J., Quinn, D. M., & Gerhardstein, R. (2002). Consuming images: How television commercials that elicit stereotype threat can restrain women academically and professionally. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1615-1628. <https://doi.org/10.1177/014616702237644>
- de Kraker-Pauw, E., van Wesel, F., Verwijmeren, T., Denessen, E., & Krabbendam, L. (2016). Are teacher beliefs gender-related? *Learning and Individual Differences*, 51, 333-340. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.040>
- DePascale, M., Butler, L. P., & Ramani, G. B. (2023). The relation between math anxiety and play behaviors in 4-to 6-year-old children. *Journal of Numerical Cognition*, 9(1), 89-106. <https://doi.org/10.5964/jnc.9721>
- Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D., & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions*, 8(33), 2012. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-8-33>
- Dossi, G., Figlio, D., Giuliano, P., & Sapienza, P. (2021). Born in the family: Preferences for boys and the gender gap in math. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 183, 175-188. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.12.012>
- Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? [Review]. *Frontiers in Psychology*, 7(508), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508>
- Dursun, N. S., & Aksoy, N., (2022, Haziran). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları ile öğretmenlerinin cinsiyet eşit(siz)liği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Genç Araştırmacılar Kongresi-II (s.107-108). Ankara, Türkiye.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598.
- Eccles, J. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related

- choices. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 195-201. <https://doi.org/10.1177/0165025411398185>
- Eidlin-Levy, H., Avraham, E., Fares, L. & Rubinsten, R. (2023). Math anxiety affects career choices during development. *International Journal of STEM Education*, 10, 49. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00441-8>
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103-127. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0018053>
- Fennema, E. (1990). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics. E. Fennema & G. C. Leder (Eds.), *Mathematics and gender içinde* (ss. 151-187). Teachers College Press.
- Ferguson, A. M., Maloney, E. A., Fugelsang, J., & Risko, E. F. (2015). On the relation between math and spatial ability: The case of math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 39, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.007>
- Finlayson, M. (2014). Addressing math anxiety in the classroom. *Improving Schools*, 17(1), 99-115. <https://doi.org/10.1177/1365480214521457>
- Ganley, C. M., & McGraw, A. L. (2016). The development and validation of a revised version of the math anxiety scale for young children. *Frontiers in Psychology*, 7, 1181. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01181>
- Gladstone, J. R., Häfner, I., Turci, L., Kneissler, H., & Muenks, K. (2018). Associations between parents and students' motivational beliefs in mathematics and mathematical performance: The role of gender. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 221-234. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.009>
- Global Education Monitoring Report Team. (2022). *Global education monitoring report 2022: gender report, deepening the debate on those still left behind*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/RCZB6329>
- Good, C., Rattan, A., & Dweck, C. S. (2012). Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(4), 700-717.
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex Roles*, 66(3-4), 153-166. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9996-2>
- Guzmán, B., Rodríguez, C., & Ferreira, R. A. (2023). Effect of parents' mathematics anxiety and home numeracy activities on young children's math performance-anxiety relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 72, 102140. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102140>
- Harari, R. R., Vukovic, R. K., & Bailey, S. P. (2013). Mathematics anxiety in young children: An exploratory study. *The Journal of Experimental Education*, 81(4), 538-555. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.727888>
- Harper, N.W., & Daane, C.J. (1998). Causes and reduction of math anxiety in preservice elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 19(4), 29-38. <https://doi.org/10.1080/01626620.1998.10462889>
- Hastedt, D., Eck, M., Kim, E., & Sass, J. (2021, April). *Female science and mathematics teachers: Better than they think?* IEA Compass: Briefs in Education No. 13. Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Herts, J. B., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2019). The role of parents' and teachers' math anxiety in children's math learning and attitudes. I.C.Mammarella, S. Caviola & A.Dowker (Eds.), *Mathematics anxiety: What is known and what is still to be understood içinde* (ss. 190-210). Routledge Press.
- Hill, C., Corbett, C., & St. Rose, A. (2010). *Why so few? Women in science, technology, engineering, and mathematics*. AAUW.
- Hill, F., Mammarella, I. C., Devine, A., Caviola, S., Passolunghi, M. C., & Szűcs, D. (2016). Maths anxiety in primary and secondary school students: Gender differences, developmental changes and anxiety specificity. *Learning and Individual Differences*, 48, 45-53. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.02.006>
- Huguet, P., & Régner, I. (2009). Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. *Journal of experimental social psychology*, 45(4), 1024-1027. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.04.029>
- Hunsley, J., & Flessati, S. L. (1988). Gender and mathematics anxiety: The role of math-related experiences and opinions. *Anxiety Research: An International Journal*, 1(3), 215-224. <https://doi.org/10.1080/08917778808248720>
- Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, M. C., Ellis, A. B., & Williams, C. C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science*, 321(5888), 494-495. <https://doi.org/10.1126/science.1160364>
- İncikabı, S. & Haliloğlu N. (2023). Matematik ders kitaplarında toplumsal rollere ve matematik yapmaya ait cinsiyet basmakalıplarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 880-911. <https://doi.org/10.29299/kefad.1119361>
- Koch, I. (2018). Maths anxiety: Students, preand in-service teachers. *AMSI Choose Maths Research*, 4, 1-32.
- Kuhl, P.K., Limii, P., Guerrieriii, S.S.S., & Dammeiv, D.V. (2019). How stereotypes shape children's STEM identity and learning. P.K.Kuhl, S.S.Lim, S.Guerriero & D.V.Damme (Eds.) *Developing minds in the digital age: Towards a science of learning for 21st century Education içinde* (ss. 37-47), OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/43e5bb4c-en>
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., & Hirsch, L. M. (2008). Gender and mother-child interactions during mathematics homework: The importance

- of individual differences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(2), 232-255.
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., Petersen, J. L., & Linn, M. C. (2010). New Trends in Gender and Mathematics Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1123-1135. <https://doi.org/10.1037/a0021276>
- Ma, M., Li, D., & Zhang, L. (2021). Longitudinal prediction of children's math anxiety from parent-child relationships. *Learning and Individual Differences*, 88, 102016. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102016>
- Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2015). Intergenerational effects of parents' math anxiety on children's math achievement and anxiety. *Psychological Science*, 26(9), 1480-1488. <https://doi.org/10.1177/0956797615592630>
- McCullagh, O., Ryan, M., & Fitzmaurice, O. (2024). Mathematics anxiety in undergraduate business studies students. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 43(2), 125-146. <https://doi.org/10.1093/teamat/hrae001>
- Meelissen, M., & Luyten, H. (2008). The Dutch gender gap in mathematics: Small for achievement, substantial for beliefs and attitudes. *Studies in Educational Evaluation*, 34(1), 82-93. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.04.004>
- Megreya, A.M., Al-Emadi, A.A., & Moustafa, A.A. (2023). The Arabic version of the modified-abbreviated math anxiety scale: Psychometric properties, gender differences, and associations with different forms of anxiety and math achievement. *Frontiers in Psychology*, 13, 919764. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.919764>
- Meinck, S., & Brese, F. (2019). Trends in gender gaps: Using 20 years of evidence from TIMSS. *Large-Scale Assessments in Education*, 7(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40536-019-0076-3>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *Ders kitaplarını değerlendirme raporu (öğretmen görüşleri)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Genel Yayın No: 7606.
- Mizala, A., Canals, C., & Ortega, C. (2023). *Promoting gender equity in and through education (Educational Practices Series, 36)*. UNESCO International Bureau of Education (IBE) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388037>
- Mononen, R., Niemivirta, M., Korhonen, J., Lindskog, M., & Tapola, A. (2021). Developmental relations between mathematics anxiety, symbolic numerical magnitude processing and arithmetic skills from first to second grade. *Cognition and Emotion*, 36(3), 452-472. <https://doi.org/10.1080/02699931.2021.2015296>
- Morton, H. L., & Dykeman, C. (2019, Nisan 13). Mathematics anxiety and math instructional time in first-year elementary school teachers. <https://doi.org/10.31234/osf.io/9krmh>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Namkung, J. M., Goodrich, J. M., & Lee, K. (2023). The factor structure of mathematics anxiety and its relation to gender and mathematics performance. *Psychology in the Schools*, 60(11), 4740-4757. <https://doi.org/10.1002/pits.23016>
- Nurlu-Üstün, Ö. N., & Aksoy, N. (2022). Determination of primary school teachers' mathematical gender stereotypes and examination of their reflection on students. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (29), 235-264.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2020a). Girls' and boys' performance in PISA. In *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f56f8c26-en>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2020b). Do boys and girls differ in their attitudes towards school and learning? In *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f54b6a75-en>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Özdemir, E. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet bağlamında analiz edilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1487-1520. <https://doi.org/10.17152/gefad.1172054>
- Özdemir, E., & Balcı Karaboğa, A. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 760-781. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.580405>
- Passolunghi, M. C., Ferreira, T. I. R., & Tomasetto, C. (2014). Math-gender stereotypes and math-related beliefs in childhood and early adolescence. *Learning and Individual Differences*, 34, 70-76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.005>
- Prado, J. (2020). *The effect of math anxiety on the numerical brain*. International Brain Research Organization (IBRO) & UNESCO International Bureau of Education (IBE). <https://solportal.ibe-unesco.org/articles/the-effect-of-math-anxiety-on-the-numerical-brain/#:~:text=Neuroscience%20studies%20indicate%20that%20math,numerical%20processing%20during%20math%20tasks>
- Quinn, D. M., & Spencer, S. J. (2001). The interference of stereotype threat with women's generation of mathematical problem-solving strategies. *Journal of Social Issues*, 57(1), 55-71. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00201>

- Quintero, M., Hasty, L., Li, T., Song, S., & Wang, Z. (2022). A multi-dimensional examination of math anxiety and engagement on math achievement. *British Journal of Educational Psychology*, e12482. <https://doi.org/10.1111/bjep.12482>
- Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2013). Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, 14, 187–202. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.664593>
- Régner, I., Selimbegović, L., Pansu, P., Monteil, J., & Huguet, P. (2016). Different sources of threat on math performance for girls and boys: the role of stereotypic and idiosyncratic knowledge. *Frontiers in Psychology*, 7, 637. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00637>
- Relich, J. (1996). Gender, self-concept and teachers of mathematics: Effects on attitudes to teaching and learning. *Educational Studies in Mathematics*, 30(2), 179-195. <https://doi.org/10.1007/bf00302629>
- Resnick, H., Viehe, J., & Segal, S. (1982). Is math anxiety a local phenomenon? A study of prevalence and dimensionality. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 39–47. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.1.39>
- Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551–554. <https://doi.org/10.1037/h0033456>
- Rossi, S., Xenidou-Dervou, I., Simsek, E., Artemenko, C., Daroczy, G., Nuerk, H.-C., & Cipora, K. (2022). Mathematics-gender stereotype endorsement influences mathematics anxiety, self-concept, and performance differently in men and women. *Frontiers in Psychology*, 1513(1), 121-139. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.832462>
- Rubinsten, O., & Tannock, R. (2010). Mathematics anxiety in children with developmental dyscalculia. *Behavioral and Brain Functions*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-6-46>
- Rubinsten, O., Marciano, H., Eidlin Levy, H., & Daches Cohen, L. (2018). A framework for studying the heterogeneity of risk factors in math anxiety. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12(291), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00291>
- Sari, M.H. (2016). Okul, öğretmen ve öğrenci. A.Uzunöz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss.341-380). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sari, M.H. (2023). Matematik kaygısının durumsal sebepleri. M.H. Sarı & M.Baloğlu (Eds.), *Matematik kaygısı: Tanımı, özellikler, yaygınlığı, nedenleri ve tanılanması* içinde (ss. 95-121). Vizetek Yayıncılık.
- Sari, M.H., & Aksoy, N.C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi kaygısı ile öğretme stilleri tercihleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1953-1968. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9322>
- Sari, M.H., & Hunt, E.T. (2020). Parent-child mathematics affect as predictors of children's mathematics achievement. *International Online Journal of Primary Education*, 9(1), 85-96.
- Schaeffer, M. W., Rozek, C. S., Maloney, E. A., Berkowitz, T., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2021). Elementary school teachers' math anxiety and students' math learning: A large-scale replication. *Developmental Science*, 24(4), e13080. <https://doi.org/10.1111/desc.13080>
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Houang, R. T., et al. (2001). *Why schools matter: A cross-national comparison of curriculum and learning*. The Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass.
- Sekaquaptewa, D., & Thompson, M. (2003). Solo status, stereotype threat, and performance expectancies: Their effects on women's performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(1), 68-74. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(02\)00508-5](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(02)00508-5)
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4-28. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613–629.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2012). Can stereotype threat explain the gender gap in mathematics performance and achievement? *Review of General Psychology*, 16(1), 93-102. <https://doi.org/10.1037/a0026617>
- Szczygiel, M. (2020). When does math anxiety in parents and teachers predict math anxiety and math achievement in elementary school children? The role of gender and grade year. *Social Psychology of Education*, 23, 1023–1054. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09570-2>
- Szczygiel, M., & Hohol, M. (2024). The gender gap in math anxiety (and in a link between math anxiety and math performance too) is not so salient when other anxieties are controlled for. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5trew>
- Szczygiel, M., & Pieronkiewicz, B. (2021). Exploring the nature of math anxiety in young children: Intensity, prevalence, reasons. *Mathematical Thinking and Learning*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10986065.2021.1882363>
- Szczygiel, M., Szűcs, D., Toffalini, E. (2024). Math anxiety and math achievement in early school age children: Longitudinal relationship and predictors. *Learning and Instruction*, 92, 101906. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101906>
- Szűcs, D. (2019a). *Mathematics anxiety and mathematics performance*. International Brain Research Organization (IBRO) & UNESCO

- International Bureau of Education (IBE). <https://solportal.ibe-unesco.org/articles/mathematics-anxiety-and-mathematics-performance/>
- Szűcs, D. (2019b). *The origins of math anxiety and interventions*. International Brain Research Organization (IBRO) & UNESCO International Bureau of Education (IBE).
- Szűcs, D. (2022). Reading and mathematics anxiety. M. A. Skeide (Ed.), *The Cambridge handbook of dyslexia and dyscalculia* içinde (ss. 83–97). Cambridge University Press.
- Szűcs, D., & Mammarella, I. C. (2020). *Math anxiety*. UNESCO Educational Practices Series. <https://www.cne.psychol.cam.ac.uk/files/math anxiety.pdf>
- Tang, H., Chen, B., & Zhang, W. (2010). Gender issues in mathematical textbooks of primary schools. *Journal of Mathematics Education*, 3(2), 106-114.
- Tomasetto, C., Mirisola, A., Galdi, S., & Cadinu, M. (2015). Parents' math-gender stereotypes, children's self-perception of ability, and children's appraisal of parents' evaluations in 6-year-olds. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 186-198. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.007>
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2024). *Stereotip*. <https://sozluk.gov.tr/?ara=stereotip>
- Vanbinst, K., Bellon, E., & Dowker, A. (2020). Mathematics Anxiety: An intergenerational approach [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 11(1648), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01648>
- Vukovic, R. K., Kieffer, M. J., Bailey, S. P., & Harari, R. R. (2013). Mathematics anxiety in young children: Concurrent and longitudinal associations with mathematical performance. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.09.001>
- Wang-Iverson, P., Myers, P., & WK, E. L. (2009). Beyond Singapore's mathematics textbooks. *American Educator*, 28-38.
- Wild, S. (2024). Just 5 women have won a top maths prize in the past 90 years. *Nature*, 626(8001), 939-940.
- Williams, K., White, S. L., & English, L. D. (2024). Profiles of general, test, and mathematics anxiety in 9-and 12-year-olds: relations to gender and mathematics achievement. *Mathematics Education Research Journal*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s13394-024-00485-1>
- Wu, Y., Widjaja, W., & Li, J. (2016). Gender issues in elementary mathematics teaching materials: a comparative study between China and Australia. I.Liyanage & B.Nima (Eds.), *Multidisciplinary Research Perspectives in Education: Shared Experiences from Australia and China* içinde (ss. 149-160). SensePublishers.
- Xie, F., Xin, Z., Chen, X., & Zhang, L. (2019). Gender difference of Chinese high school students' math anxiety: The effects of self-esteem, test anxiety and general anxiety. *Sex Roles*, 81, 235–244. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0982-9>
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Mathematics anxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(3), 179-192. <https://doi.org/10.29333/iejme/225>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Longitudinal and meta-analysis studies conducted in recent years showed that the perception that men are naturally better at mathematics has changed significantly in most societies over the last 30 years (Hyde et al., 2008; Lindberg et al., 2010; Baye & Monseur, 2016; Meinck & Brese, 2019; Mullis et al., 2020; OECD [Organisation for Economic Co-Operation and Development], 2020a). According to the results of PISA [Program for International Student Assessment] (2018), it has been revealed that the gender difference in mathematics performance is minimal in many countries, and even girls are better in some countries such as Qatar, Finland, Iceland, Malta, Norway, Saudi Arabia, Thailand (OECD, 2020a).

Although there are small and insignificant differences in average mathematics achievement in terms of gender variable, it is seen that women are less represented in STEM [Science, Technology, Engineering, Mathematics] fields (Mizala et al., 2023; Global Education Monitoring Report Team, 2022). Gender stereotypes are shown as the main reason for this (Global Education Monitoring Report Team, 2022; Hill et al., 2010; OECD, 2020b; Szűcs, 2019a; Szűcs & Mammarella, 2020). Gender stereotypes regarding ability and fitness in mathematics and science are common in many societies. Science and mathematics are often considered male fields, leading to strong gender stereotypes (Mizala et al., 2023; Szűcs & Mammarella, 2020).

Stereotype threat is the anxiety experienced by individuals for fear of confirming negative stereotypes about their own social group (Steele, 1997). Gender stereotypes are widespread beliefs that define the roles and behavioral patterns that society attributes to men and women. These beliefs greatly influence how individuals perceive both themselves and others. For example, women are often thought of as emotional and caring, while men are thought to be rational and strong. Such stereotypes can also shape individuals' education and career choices (Blair, 2002; Eagly & Karau, 2002). The lower number of female students among high achievers in mathematics and science is often explained by social stereotypes and their impact on students' confidence in their own abilities (Mizala et al., 2023).

It is quite surprising that gender stereotypes such as "Mathematics is a field of endeavor for men" have changed over time, and although the significance of the gender variable in mathematics performance has decreased to a very low level, the gender difference in mathematics anxiety has not decreased in this process. Szűcs (2019b) interprets this as contradicting the fact that many countries in Europe (including the United Kingdom, where most of the European work has been done) attach great importance to increasing gender equality.

One of the factors that will be vulnerable to children in the pre-primary period is gender stereotypes regarding mathematics. Parents can easily transmit their math anxiety and negative attitudes to their children, consciously or unconsciously. While having a parent without math anxiety can be a protective factor for children, having a parent with math anxiety can be an important risk factor for children (Herts et al., 2019). Traditional gender role attitudes, especially among mothers, contribute to gender-differentiated beliefs and potentially affect children's long-term attitudes and achievement in mathematics (Lindberg et al., 2008).

During school experiences, teachers often convey their expectations, values, and judgments to children, and children's perceptions of their teachers' beliefs can affect their attitudes as well as their success (Herts et al., 2019). Teachers' beliefs, whether implicit or explicit, are important because these beliefs affect teachers' behaviors and their students' expectations (Kraker-Pauw et al., 2016). For this reason, one of the most important factors in the continuation of gender stereotypes in mathematics is teachers, teacher behaviors and beliefs (Sari, 2023). Teachers' beliefs about gender and mathematics contribute to the development of gender differences in mathematics by affecting their classroom decisions and interactions with students (Fennema, 1990).

Although textbooks offer students equal access to information, they can instill certain values, norms and ideologies in students with explicit or implicit messages they contain. These messages may sometimes emerge as a reflection of educational policies, and sometimes as a result of the personal or cultural perspectives

of those who prepared the textbook. One of the messages that can be conveyed through educational materials is gender stereotypes. When global studies are analysed, the prevalence of gender stereotypes in school textbooks draws attention (Başkan Takaoğlu, 2021; Global Education Monitoring Report Team, 2022; Özdemir & Balcı-Karaboğa, 2019; Özdemir, 2023; Tang et al., 2010; Wu et al., 2016).

Media has important functions in modern societies such as disseminating information and news, creating public opinion and shaping cultural values. Media is one of the most important tools for society to access information and news. Even though the gender gap in mathematics and science performance has almost closed in many countries, the lack of role models is cited as one of the reasons why women are persistently underrepresented in science, technology, engineering and mathematics (OECD, 2020b). Media can also be an important tool in breaking gender stereotypes (Global Education Monitoring Report Team, 2022). For example, Maryam Mirzakhani of Iranian origin, who made history as the first woman to win the Fields Medal, the most prestigious award in the world of mathematics, in 2014, opened the doors of this award for women, which no woman had won before due to committee prejudices and systematic obstacles (Castelvecchi, 2020).

Conclusion

The effects of gender stereotypes on mathematics performance and anxiety is an important fact that has been revealed as a result of many studies. Gender stereotypes have profound effects on many areas, from individuals' education and career choices to their personal relationships. In particular, this stereotype threat affects women's mathematics performance (Sekaquaptewa & Thompson, 2003; Quinn & Spencer, 2001), their mathematical learning skills (Appel et al., 2011), their self-evaluation of mathematical ability (Correll, 2001), and the sense of belonging to mathematics among girls/women (Good et al., 2012) and the value they place on mathematical success (Eccles, 2011), even pushing them away from mathematics-related careers in the future (Davies et al., 2002). For this reason, false beliefs such as boys being naturally more talented in mathematics can damage girls' self-confidence and increase their anxiety about mathematics.

It seems that the attitudes of parents and teachers, the media and educational materials (especially textbooks) have a significant impact on the development of gender stereotypes regarding mathematics in society and culture. Parental math anxiety, especially mothers, has a great impact on their daughters. Mothers' negative attitudes towards mathematics may cause their daughters to avoid mathematics and develop low self-confidence in this regard. Similarly, teachers' gender-based attitudes towards mathematics can affect students' mathematics performance and anxiety levels towards mathematics. The mathematics anxiety of female teachers can especially increase the mathematics anxiety of female students and negatively affect their performance. Media can play an important role in reinforcing or breaking gender stereotypes. On the other hand, educational materials used in the learning-teaching process can implicitly and explicitly develop and reinforce gender stereotypes regarding mathematics in society.

In sum, it is seen that many visible (such as parent and teacher behaviors) and invisible (such as media and textbooks) variables have an impact on the development of gender stereotypes. Educators, parents, media, and politicians should work together to raise awareness of gender stereotypes and stereotype threats and to break gender stereotypes. They are all important partners in increasing the academic and professional success of individuals and contributing to the development of gender equality.