

# ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ  
Journal of Qualitative Research in Education

Sources of Preservice Early Childhood Teachers' Self-Efficacy Beliefs about Teaching Science: A Phenomenological Study / Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Kaynakları: Bir Fenomenoloji Çalışması

*Ahmet Simsar, Shannon G. Davidson*

Senior Executives Opinions regarding Educational Competencies of University Graduate Young Labor Force: Logistics Education Case / Üst Düzey Yöneticilerin, Üniversite Mezunu Genç İşgücünün Eğitim Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri: Lojistik Eğitimi Örneği

*Gülşen Serap Çekerol*

Developments in Transformational School Leadership Research: A Systematic Review / Dönüşümcü Okul Liderliği Araştırmalarındaki Gelişmeler: Sistematik Bir Derleme

*Ali Çağatay Kılınç, Mahmut Polatcan, Tuba Yıldız*

Yükseköğretimde Performansa Dayalı Akademik Teşvik Uygulamasının İncelenmesi / Investigation of Performance Based Academic Incentive Practice in Higher Education

*Nermin Karabacak, Mehmet Küçük, İsa Korkmaz*

Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri: Afyonkarahisar Örneği / Teachers' Views on Values Education: Case of Afyonkarahisar Province

*Hakan Bayırlı, Okan Doruk, Aysel Tüfekci*

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Destek Hizmetler Hakkında Uygulamacı Görüşleri / Practitioners' Perspective About Support Services Offered to Inclusive Students at Special Education and Rehabilitation Centres

*Eren Yenigün, Serhat Odluyurt*

PUBLISHING MANAGER / *Sahibi ve Sorumlu Yazı İşleri Müdürü*

**Anı Publishing Education and Consultancy Advertisement Stationary Industry Trade Co. Ltd. in the name of**

**Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık Reklam Kırtasiye Sanayi Ticaret Ltd. Şti. adına**

**Özer DAŞCAN**

EDITORIAL PRODUCTION ADMINISTRATOR / *Yayın Yönetim*

**Özer DAŞCAN**

HEADQUARTER / *Yönetim Merkezi*

Anı Yayıncılık, Kızılırmak Sokak 10/A

06640 Bakanlıklar Ankara, TURKEY

enad.editor@gmail.com

Tel: +90 312 425 81 50 pbx Fax: +90 312 425 81 11

**Printing Date / Basım Tarihi:** 24 July 2020 / 24.07.2020

**Broadcast Type / Yayın Türü:** Local Broadcast / *Yerel Süreli Yayın*

**Cover Design / Kapak Tasarımı:** Anı Publishing / *Anı Yayıncılık*

**Composition / Dizgi:** Göksel ÇAKIR

The ideas published in the journal belong to the authors.

*Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.*

**Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi / ENAD (e-ISSN: 1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda dört kez yayımlanan hakemli bir dergidir.**

**Journal of Qualitative Research in Education / JOQRE (e-ISSN: 1248-2624) is four times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.**

© ANI Publishing. All rights reserved.

© ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

**ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in,**

- ESCI - Emerging Sources Citation Index
- ULAKBİM national index
- ANI - International Journal Index
- ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi
- DOAJ – Directory of Open Access Journal
- Google Akademik
- Index Copernicus
- SOBİAD – Sosyal Bilimler Atıf Dizini
- TEİ – Türk Eğitim İndeksi

**Baş Editör Editor-in-Chief**

*Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye* *Ali Ersoy, Anadolu University, Turkey*

**Editörler Editors**

*Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye* *Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül University, Turkey*  
*Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye* *Ahmet Saban, Necmettin Erbakan University, Turkey*  
*Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye* *Arife Figen Ersoy, Anadolu University, Turkey*  
*Bülent Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye* *Bülent Alan, Anadolu University, Turkey*  
*Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye* *Duygu Sönmez, Hacettepe University, Turkey*  
*Hanife Akar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye* *Hanife Akar, Middle East Technical University, Turkey*  
*Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye* *Hasan Gürgür, Anadolu University, Turkey*  
*Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye* *Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu University, Turkey*  
*Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye* *Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar University, Turkey*  
*Murat Doğan Şahin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye* *Murat Doğan Şahin, Anadolu University, Turkey*  
*Nuray Mamur, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye* *Nuray Mamur, Pamukkale University, Turkey*  
*Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye* *Yıldız Uzuner, Anadolu University, Turkey*

**Uluslararası Editörler Kurulu International Editorial Board**

*Ali Yıldırım, Goteborg Üniversitesi, İsveç* *Ali Yıldırım, Goteborg University, Sweden*  
*Corrine Glesne, Vermont Üniversitesi, Amerika* *Corrine Glesne, University of Vermont, USA*  
*Hasan Simsek, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Türkiye* *Hasan Simsek, Eastern Mediterranean University, Turkey*  
*Ingrid Engdahl, Stockholm Üniversitesi, İsveç* *Ingrid Engdahl, Stockholm University, Sweden*  
*Magos Kostas, Thessaly Üniversitesi, Yunanistan* *Magos Kostas, University of Thessaly, Greece*  
*Melih Turgut, Norveç Fen ve Teknoloji Üniversitesi, Norveç* *Melih Turgut, Norwegian University of Science and Technology, Norway*  
*S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State Üniversitesi, Amerika* *S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA*  
*Şenel Poyrazlı, Pen State Üniversitesi, Amerika* *Şenel Poyrazlı, Pen State University, USA*  
*Tony Mahon, Canterbury Christ Church Üniversitesi, İngiltere* *Tony Mahon, Canterbury Christ Church University, UK*  
*Wendy Cobb, Canterbury Christ Church Üniversitesi, İngiltere* *Wendy Cobb, Canterbury Christ Church University, UK*

**Teknik Editörler Technical Editors**

*Hilal Atlar, Anadolu Üniversitesi, Türkiye* *Hilal Atlar, Anadolu University, Turkey*  
*Osman Çolaklıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye* *Osman Çolaklıoğlu, Anadolu University, Turkey*

## İçindekiler / Table of Contents

Sources of Preservice Early Childhood Teachers' Self-Efficacy Beliefs about Teaching Science: A Phenomenological Study / Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Kaynakları: Bir Fenomenoloji Çalışması	
Ahmet Simsar, Shannon G. Davidson.....	776-795
Senior Executives Opinions regarding Educational Competencies of University Graduate Young Labor Force: Logistics Education Case / Üst Düzey Yöneticilerin, Üniversite Mezunu Genç İşgücünün Eğitim Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri: Lojistik Eğitimi Örneği	
Gülşen Serap Çekerol.....	796-813
Developments in Transformational School Leadership Research: A Systematic Review / Dönüşümcü Okul Liderliği Araştırmalarındaki Gelişmeler: Sistematik Bir Derleme	
Ali Çağatay Kılınc, Mahmut Polatcan, Tuba Yıldız.....	814-830
Yükseköğretimde Performansa Dayalı Akademik Teşvik Uygulamasının İncelenmesi / Investigation of Performance Based Academic Incentive Practice in Higher Education	
Nermin Karabacak, Mehmet Küçük, İsa Korkmaz .....	831-864
Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri: Afyonkarahisar Örneği / Teachers' Views on Values Education: Case of Afyonkarahisar Province	
Hakan Bayırlı, Okan Doruk, Aysel Tüfekci.....	865-894
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Destek Hizmetler Hakkında Uygulamacı Görüşleri / Practitioners' Perspective About Support Services Offered to Inclusive Students at Special Education and Rehabilitation Centres	
Eren Yenigün, Serhat Odluyurt.....	895-919
Çift İlişkilerinde Şiddet: İlişkisel Faktörler, Köken Aile Deneyimleri ve Baş Etme Stratejileri / Violence in Couple Relationships: Relational Factors, Family of Origin Experiences and Coping Strategies	
Suat Kılıçarslan, İzzet Parmaksız.....	920-949

**İçindekiler / Table of Contents (devam / continued)**

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Kimlikleri ve Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri: Ahlaki Muhakeme Temelli Çevre Eğitimi / Pre-Service Elementary Teachers' Environmental Identities and Materialistic Tendencies Towards The Environment: Moral Reasoning Based Environmental Education

Esra Saraç, Rabia Sarıkaya.....950-979

Yönetici Gözüyle Dezavantajlı Okullar: Sosyal Adaletin Sağlanması için Çözüm Önerileri / Disadvantaged Schools from the Perspective of Administrator: Solutions for Social Justice

Ali Tosun, Mustafa Hami Ay, Seval Koçak.....980-999

Özel Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi / Analysing The Views of Private School Administrators about Talent Management

Çağrı Aydın Gülbahar, Didem Koşar.....1000-1028

Öğretmeyi Öğrenmek: Öğretmen Adaylarının Öğretimsel Kararlarının Etnometodolojik Çözümlemesi / Learning to Teach: Ethnometodological Analysis of Pre-Service Teachers' Instructional Decisions

Raziye Sancar, Deniz Deryakulu.....1029-1058

## Sources of Preservice Early Childhood Teachers' Self-Efficacy Beliefs About Teaching Science: A Phenomenological Study\*

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Kaynakları: Bir Fenomenoloji Çalışması

Ahmet Simsar\*\*

Shannon G. Davidson\*\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Simsar, A., & Davidson, S. G. (2020). Sources of preservice early childhood teachers' self-efficacy beliefs about teaching science: A phenomenological study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 776-795. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.1m

**Abstract.** The purpose of this study is to explore preservice early childhood teacher's self-efficacy beliefs on teaching science and to understand the sources of their self-efficacy beliefs. Three preservice teachers who were enrolled in an early childhood science methods course participated in this study. Through analysis of semi-structured interviews and observational field notes, the results suggest that participants' experiences with curriculum and standards held a negative effect on their self-efficacy beliefs. Additionally, the participants' mentor teachers, prior K-16 science teachers, and the college professor who taught the Science Method Course all had several positive impacts on their self-efficacy beliefs. Participants' science experiences both as K-12 students and in their supervised teaching held both positive and negative effects on their beliefs about teaching science. The results of this study may support teacher educators and researchers in considering carefully the influencing sources of preservice teachers' self-efficacy beliefs for science teaching.

**Keywords:** Early childhood education, preservice teachers, science teaching, self-efficacy.

**Öz.** Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inancını ve onların öz yeterlik inancının kaynaklarını anlamayı açıklamaktır. Okul öncesinde fen eğitimi dersini alan üç (3) öğretmen adayı bu çalışmaya katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve sınıf içerisinde derse katılımla ilgili gözlem notlarının analizlerine bakıldığında, katılımcıların fen eğitimi ders planlamaları ve kazanımlarıyla ilgili olumsuz deneyimlerinin kendilerinin öz yeterlik inançlarına olumsuz etki ettiği bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların uygulama öğretmenleri (mentor öğretmen), daha önceki okul öncesinden üniversiteye kadar fen eğitimi veren öğretmenleri ve okul öncesinde Fen eğitimi dersini veren profesörün bazı olumlu yönde fen öğretimi öz yeterlik inançlarına katkı sağladığı bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları boyunca yapmış oldukları fen etkinlikleri ve okul öncesinden lise son sınıfa kadar olan fen eğitimi deneyimleri yine bazı olumlu ve olumsuz etkilerini olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarına ve araştırmacılara, öğretmen adaylarının okul öncesinde fen eğitimi öz yeterlik inançlarının kaynakları ve bunların etkileri üzerine çalışmalar yapılabileceğini önermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitimi, öğretmen adayları, fen öğretimi, öz-yeterlik

### Article Info

Received: 06.05.2019

Revised: 15.06.2020

Accepted: 20.06.2020

\* Some part of this study was presented at NAEYC's National Institute for Early Childhood Professional Development Conference, Louisiana, 07-10- July, 2015.

\*\* Correspondence: Kilis 7 Aralık University, Turkey, [ahmetsimsar@kilis.edu.tr](mailto:ahmetsimsar@kilis.edu.tr) ORCID: 0000-0002-4335-878

\*\*\* Florida State University, School of Teacher Education, Florida, USA, [ShannonGDavidson@gmail.com](mailto:ShannonGDavidson@gmail.com) ORCID: 0000-0003-3583-4147

## Introduction

In an increasingly globalized world where cultural and informational borders are often blurred, it is essential that all students be prepared to work with the new demands of the twenty-first century (Stein & Smith, 2011; Strandberg & Lindberg, 2012). Researchers have suggested that one way to help students to bridge this gap is through reforms in science education, which can support learning in all students by emphasizing the importance of critical thinking, problem-solving, and developing explanations about the world around them (Duschl, 2008; Schweingreuber, Duschl, & Shouse, 2007). However, many in-service teachers do not often feel well prepared to teach science in innovative or reform-minded ways that further students' ability to understand the world around them in scientific ways (Duschl, 2008). This is particularly true for early childhood teachers who may feel, and in fact be, less adequately prepared to teach science to their students and therefore have less self-efficacy toward science teaching (Baniower et al., 2012; Fulp, 2002).

Science teaching self-efficacy has great potential to positively or negatively impact a teachers' ability to influence students' learning and appreciation for science. In an early study, Ashton and Webb (1986) found that teachers who have high self-efficacy beliefs have been known to use more effective instructional methods during teaching and often encourage students to learn more successfully. Conversely, Soodak, Podell, and Lehman (1998) found that teachers who have low self-efficacy beliefs often demonstrate a lack of collaboration with other teachers and rely on ineffective teaching methods, which negatively impact student learning.

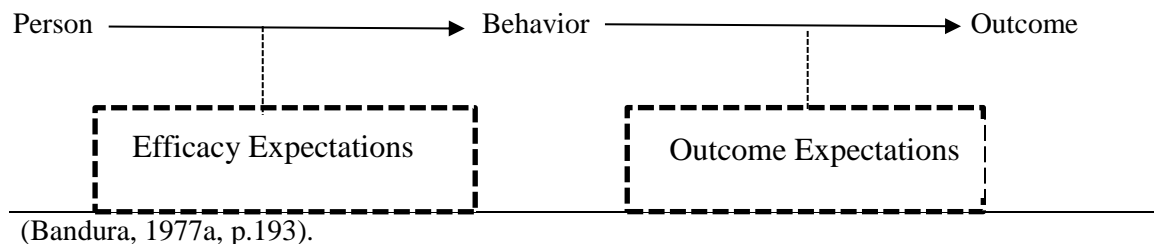
The current study seeks to explore the science teaching self-efficacy beliefs of three preservice early childhood teachers and to understand the influencing factors that have shaped their self-efficacy beliefs. By closely examining the ways in which science teaching self-efficacy may be influenced in early childhood preservice teachers, this study sheds light on the various ways that teacher education preparation programs might take such influencing factors seriously and support future teachers toward holding higher science teaching self-efficacy beliefs.

## Literature Review & Conceptual Framework

Teacher efficacy has a significant role on teachers' development and instructional approaches while also having impact on whether teachers can improve students' learning and their professionalism (Rizvi & Elliot, 2005; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Ashton (1984) explained teacher efficacy as specific expectations which can help students' learning, and Denham and Michael (1981) have further defined teacher efficacy as "an intervening variable composed of a cognitive and an effective component" (p.40). Teacher efficacy has also been conceptualized as more specific to a teacher's belief about his or her ability to increase student learning and behavior (Gibson & Dembo, 1984; Putman, 2012; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Due to the purposes of this study, self-efficacy might be considered both the preservice teachers' expectations and intervening variables that come from external sources, as well as the internal and personal beliefs that teachers hold about their ability to teach science.

Teacher self-efficacy beliefs may be influenced by teacher training programs, teaching experiences, system variables, personal variables, and causal attributions (Denham & Michael, 1981). In this sense, system variables can be explained as teachers' career developments such as being a professional educator, the challenges they face in their career, and the support they receive from administration and other teachers. For personal variables, these can be thought of as teachers' self-concept, gender, and ethnic background. For causal attributions, these can be classified as factors which are related with students, parents, school, society and teacher training programs (Denham & Micheal, 1981). As previously noted, it has been found that teachers who hold high self-efficacy beliefs often use more effective teaching methods that support student learning, while those with less self-efficacy have a more difficult time engaging in reform-based instruction and supporting student learning (Ashton & Webb, 1986; Soodak et al., 1998).

Self-efficacy theory, as developed by Bandura (1977a), is described as "people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives" (p.71). With this in mind, people's feelings, thinking, motivation, and behaviors are also influenced by their self-efficacy beliefs (Bandura, 1977a). Two important dimensions of self-efficacy are those of efficacy expectations and outcome expectations (Bandura, 1977a). Efficacy expectations are described as "the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes" (Bandura, 1977b, p.79). Efficacy expectations play a main role on people's choice of activities and how much they will spend effort during times that require dealing with stressful situations (Bandura, 1977a). Outcome expectancy is defined as "a person's estimate that a given behavior will lead to certain outcomes" (Bandura, 1977b, p.79). These two dimensions have strong influence on one's behavior. Figure 1, which was developed by Bandura in 1977a, shows the relationship between these two dimensions and their influence on behavior and outcome.



**Figure 1.** Diagrammatic presentation of the difference between efficacy expectations and outcome expectations.

According to Bandura's model (Figure 1), an individual's behavior is affected by their beliefs about efficacy expectations in relation to a specific topic. This behavior then moderates the individual's outcome expectations or their belief that their behavior can influence the outcome which in turn is thought to impact the outcome. For instance, a child who believes they can successfully learn how to ride a bicycle (efficacy expectation) without training wheels may be more inclined to practice their riding on a daily basis (behavior). As the child continues to practice this behavior with training wheels, their belief in their own capabilities to ride a bicycle may then grow into a confidence that supports that, should they take the training wheels off, they will be able to balance and ride (outcome expectations). The expected outcome then becomes reality when the child is successfully able to stay upright once the training wheels come off the bicycle.



From this example it is not a far stretch to relate this process to how teachers view their teaching (Tschannen-Moran et. al, 1998). Teachers hold self-efficacy beliefs about their own abilities to teach particular subjects, such as science, and these beliefs shape instructional behaviors, which in turn shape the outcome expectancies and outcomes for students. One way of understanding how teachers come to hold these beliefs is by examining four factors which influence self-efficacy: mastery experiences, vicarious experiences, social (verbal) persuasion, and psychological or emotional conditions (Bandura, 1977a; Stajkovic & Luthans, 1998).

Mastery experiences referred to an individual's earlier performances in activities and tasks. People can create strong self-efficacy beliefs through mastery experiences depend on the timing and total pattern of experiences (Bandura, 1977b). Stajkovic and Luthans (1998) describe two factors that are related with mastery experiences: environmental factors and perceptions of ability. Environmental factors refer to one's independence of in a particular task, available resources, physical distractions, physiologically or psychologically dangerous situations, external help by others, and the type of supervision that one receives during mastery experiences. Perceptions of ability include how one views their capability with acquirable skills (Stajkovic & Luthans, 1998), such as learning how to perform certain necessary tasks and understanding the discourse within a mastery experience context. These two factors are related with mastery experiences due to their different impacts of someone's mastery experiences in related contents. Researchers stated that it doesn't mean self-efficacy occur direct results of performance results. It is results of the how the person performs by the impacts from environmental factors. For instance, by the giving limited resources and guidance, person may produce large self-efficacy by the using his/her creativity to solve or use materials for problem (Stajkovic & Luthans, 1998).

Vicarious experiences refer to those experiences that are not firsthand, but instead are observed as someone else performs and succeeds in a task that the observer may have to perform later. In this way, vicarious experiences are a source of modeling. Stajkovic and Luthans (1998) state that vicarious experiences can be useful for training and professional development programs in order to enhance someone's self-efficacy levels. At this point, Simsar (2016) concluded that mentor teachers modeling had positive relationships with their preservice early childhood teachers' science teaching self-efficacy beliefs. Simsar (2016) also summarized that during vicarious experiences teacher candidates had chance to observe and learn how to do that task by the seeing model.

Social (verbal) persuasion is described as strengthening personal self-efficacy by discussing and understanding the reasons for doing tasks. As individuals relate to others involved in the context of their tasks and find meaningful reasons for why the tasks are important, there is an improved effect on self-efficacy (Stajkovic & Luthans, 1998).

Psychological or emotional conditions are related with a person's judgment of anxiety and vulnerability of stress as related to the task, as well as the positive feelings of accomplishment or success they may have in the task context (Ashton & Webb, 1986; Bandura, 1977a; Ginns, Tullip, Watters, & Lucas, 1995; Kazempour, 2014; Protheroe, 2008; Putman, 2012; Riggs, 1988; Stajkovic & Luthans, 1998). If an individual feel particularly stressed or anxious about a task, they may avoid the work altogether and this would negatively impact self-efficacy beliefs (Putman, 2012; Riggs, 1988; Stajkovic & Luthans, 1998).

In the area of science teaching, researchers suggest that science teaching methods courses taken, prior science experiences, educational level, science classes taken during elementary and high

school education, and attitudes towards science can all be seen as influencing factors on teachers' science teaching self-efficacy (Avery & Meyer, 2012; Bayraktar, 2011; Bulunuz & Jarrett, 2010; Englehart, 2010; Kırık, 2013; McKinnon & Lamberts, 2014; Mulholland, Dorman, & Odgers, 2004; Simsar, 2016; Velthuis, Fisser, & Pieters, 2014; Worch, Li, & Herman, 2012). Science teaching experiences during teaching practicums have been found to have some impacts on preservice teacher' science teaching self-efficacy (Aslan & Sağır, 2008; Cantrell, Young, & Moore, 2003; Cone, 2009; Englehart, 2010; Kiremit, 2006; Kırık, 2013; Plourde, 2002; Woolfolk, 2000). In addition, preservice teachers' self-efficacy beliefs are also influenced during their teaching experiences and teacher training program (Simsar, 2016). It has been found that preservice teachers' self-efficacy often increases during their college education and decreases when they start their job as an in-service teacher (Woolfolk, 2000).

Indeed, the research evidence is clear in that the nature and quality of university teacher preparation programs is an influential factor in terms of preservice teachers' self-efficacy beliefs (Avery & Meyer, 2012; McKinnon & Lamberts, 2014; Velthuis et al., 2014; Worch et al., 2012). Some researchers have discussed impacts of inquiry-based science courses on preservice teachers' self-efficacy for science teaching, understanding of science, and willingness to teach science in their future experiences (Avery & Meyer, 2012; Bursal, 2012; Kırık, 2013; Sackes, Flevares, Gonya, & Trundle, 2012; Simsar & Dogan, 2020; Watters & Ginns, 2000). Avery & Meyer (2012) stated that if preservice teachers have an experience with inquiry-based science education, they often become more comfortable with teaching science. Similarly, Watters and Ginns (2000) describe the importance of science methods courses for increasing preservice teachers' self-efficacy toward science teaching in that such courses can encourage preservice teachers to find value in teaching science and grow in confidence toward their science teaching (Watters & Ginns, 2000).

Kiremit (2006) found that when preservice teachers have higher self-efficacy about teaching in a subject such as science, they are then able to plan, create and teach better lessons than preservice teachers who have lower self-efficacy about teaching science. On the other hand, Woolfolk (2000) stated that "student teachers (preservice teachers) often underestimate the complexity of the teaching tasks and their ability to manage many agendas simultaneously" (p.6). Therefore, it is important for preservice teachers to approach science with a strong understanding of the conceptual and underlying guiding principles of science and high levels of self-efficacy about science teaching.

Relatedly, Simsar (2016) found that K-16 classroom teachers, spending time teaching science in their practicum setting, and observing their mentor teachers' behavior and attitudes about science teaching in early childhood classrooms impacts preservice early childhood teachers' science teaching self-efficacy beliefs. Specifically, when mentor teachers' model how to teach science and give feedback to preservice teacher about their science teaching, these actions can positively influence their science teaching self-efficacy beliefs. Building off of this finding, the current study aims to further explore sources that have built preservice early childhood teachers' science teaching self-efficacy beliefs, using Bandura's (1977a) and Stajkovic & Luthans (1998) conceptualization of the four major influencing factors as guiding principles of self-efficacy about science teaching.

## Methodology

### Design of the Study

The present research takes a qualitative phenomenological study approach to investigate the influencing factors that shape science teaching self-efficacy for preservice early childhood education teachers (Gall, Borg & Gall, 1996; McMillan, 1996). The basis of the phenomenology approach is formed by individual experiences. In this approach, the researcher deals with the personal experiences of the participants and examines the perceptions of the individual, and the meanings they attribute to phenomena (Büyüköztürk et al., 2017). Phenomenology is a descriptive research design. In this respect, it is more important to define phenomena rather than generalization in such studies (Büyüköztürk et al., 2017; Merriam, 1998). This study took place at a large, four-year research university in the southeastern United States. In order to understand the preservice early childhood teachers' science teaching self-efficacy beliefs, primary data were collected through individual semi-structured interviews that focused on personal knowledge and experiences about science and science teaching in early childhood education. These interviews were conducted during the penultimate semester of the preservice teachers' undergraduate program in early childhood education. Each participant was enrolled in a Science Methods course that included a weekly practicum experience in a K-2 classroom. In addition to the primary data of the interviews, the researchers also conducted observations during the Science Methods course. The number of preservice early childhood teachers who were enrolled in Science Method Course was 24. During the observation, each participant was observed separately, and field notes were taken using observational rubrics.

### Participants

Three out of 24 preservice early childhood teachers from Science Method Course preservice early childhood teachers voluntarily participated in the current study. While all three of the participants held high school degrees, one additionally attained an Associate (AA) degree from a community college before her admittance into the teacher education program. One of the three participants went to a high school which had Early Childhood Education programs in her school. Regarding exposure to science teaching in their practicum, two of the participants stated that they had never seen science taught by their mentor teacher when they were in teaching practicum. However, one of the preservice teachers stated that she had "*pretty good science experience*" with her mentor teachers during her teaching practicum. Based on observations, three of the participants used hands on science activities when they were in their teaching practicum. All participants reported taking several science classes during their secondary education such as, physics, biology, chemistry, marine biology, and anatomy. They were also currently enrolled at the time of this study in the Science Teaching in Early Childhood Education methods course as a requirement of their early childhood teacher education program.

### Data Collection and Data Analysis

The data collection process in phenomenological research was explained by Sanders (1982) in three basic steps as semi-structured interviews with individuals, taking notes of the relevant experiences of individuals in detail and observing the attitudes of the individuals towards the behaviour under research. Büyüköztürk et al. (2017) emphasized the necessity of carrying out

interviews in the phenomenology studies in order to reveal the experiences related to the phenomenon and their meanings. In this context, it can be said that the most used technique as a data collection tool in phenomenology research is the interview technique. Ersoy (2019) have stated that the interview questions can be in the form of structured or semi-structured. For data collection, semi-structured interviews and observations were used. The interview protocol consisted of sixteen questions, which were asked to participants individually. These were audio-recorded and transcribed by the researchers. Each interview lasted between 20 and 45 minutes. The interview questions were created by the researchers and consisted of three questions about each participant's educational background, three questions related to prior science experiences, three questions related to self-evaluation around science content knowledge, three questions related to attitudes toward science, and four questions related to beliefs about teaching and practicum experiences which preservice teacher has classes about teaching practicum. The interview protocol was developed based on the current literature on the science teaching self-efficacy beliefs and their sources and influences (Bandura, 1977a; Stajkovic & Luthans, 1998). To ensure the reasonableness and validity of the interview protocol, the questions were sent to three experts in the field: an assistant professor in Early Childhood Teacher Education, a professor in Science Teacher Education, and a professor in the Department of Education who has expertise as a qualitative researcher. These colleagues evaluated the interview questions for validity. The questions were then asked to five preservice teachers who did not participate in this study in order to pilot the protocol reliability. Minor revisions were then made to the questions. When interview questions were ready, face-to-face meetings were then scheduled for each of the three participants based on their availability.

In addition, the researchers conducted observations during preservice teachers' Science Methods Course. The aim of the Science Method Course was to provide instruction on teaching science at the early childhood level. For each class meeting, the instructor professor divided the time into two instructional parts: a lecturer-style portion and a hands-on portion. In the first part, the professor led discussions about the aims of science teaching, various science teaching methods, assessment and evaluation, and supporting young children in developing positive attitudes about science. In the second part of the course meetings, the professor would lead hands-on experiments with students about related science content that is developmentally appropriate for young children, such as weather, force and motion, living and nonliving things, electricity, and day and night. In the second portion, both the instructor and the students were expected to be active participants in these activities. Depending on the activities, preservice teachers worked individually or in groups. For the purpose of the study, preservice teachers were observed when they were working as individuals as well as in groups. Each of the observations took 25-30 minutes for each participant. Each participant was observed at a different time. During observations, participants' behaviors, discussions, and spoken ideas about related science activities, and answers to instructor and peer's questions about related science contents were collected.

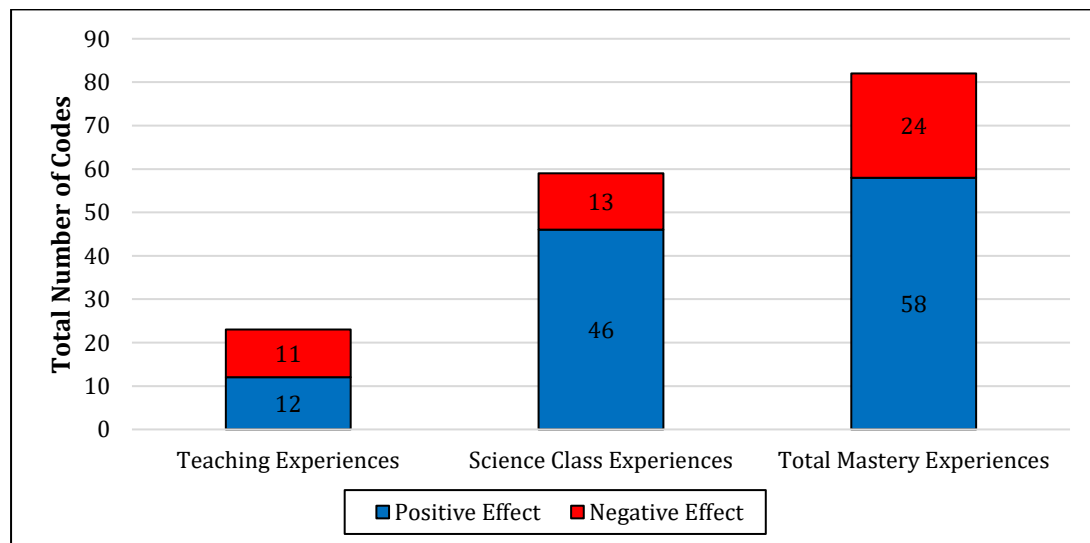
Moustakas (1994) has indicated that the data analysis process in phenomenology studies is as follows: 1) identifying important expressions, 2) classifying common expressions, 3) thematising the meaning sets, 4) forming structural and tactile representations and 5) combining structural and tactile representations. In this study, the answers of the participants to each question were analysed during the data analysis by paying attention to the phenomenological data analysis process of Moustakas (1994). During data analysis, a qualitative analysis software, NVivo, was used for creating codes and analyzing interviews and observations and emergent

subcoding was employed to add more detail to the data (Miles, Huberman, & Saldana 2014). Based on this coding technique, primary codes were developed from the literature: mastery experiences, physiological and emotional states, vicarious experiences, and social persuasion. After these main codes were established, subcodes were created. For example, the subcodes “for teaching experiences” and “prior science classes” were created under mastery experiences because of the definition of mastery experiences. Due to the data of study, two subcodes which were created based on their positive and negative effects on the preservice teachers’ self-efficacy beliefs were categorized while using evaluation coding technique. Evaluation coding is about judgments about merit or content (Miles et al., 2014).

## Results

### Mastery Experiences

Mastery experiences are related to one’s previous attitudes, interest and behaviors toward something. If someone has positive attitudes towards something her/his self-efficacy about related that may be higher than who has negative attitudes. It is also for their interest too. For instance, if a child interest with some scientific concepts and enjoy during activities with those contents, he/she could show more self-efficacy (Simsar, 2016). In this case, preservice teachers’ mastery experiences speak to their prior experiences with science and teaching science. Based on interviews and observation data, there were two main types of mastery experiences most stated by participants: teaching experiences and taking science classes due to the coded by researchers (see Figure 2). Figure 2 shows that preservice teachers’ science class experiences were more frequently brought up in the interviews and had several positive and negative codes on participants’ self-efficacy beliefs. Likewise, teaching experiences also had some positive and negative codes. Interestingly for these participants, science class experiences had more positive codes than its negative codes for preservice teacher self-efficacy.



**Figure 2.** Influence of mastery experiences on self-efficacy beliefs

Teaching experiences refers to preservice teachers' practicum experiences. During this time, preservice teachers had opportunities to teach science activities and participate in leading science class. They also had opportunity to gain feedback and to observe their mentor teacher. For the three participants in this study, teaching experiences had some positive and negative codes for preservice teachers' self-efficacy beliefs. Related with the importance of teaching experiences, PT1 stated that

"I think it's all great, but I just wish I had a little more direction so I could know, Oh I'm good at teaching (science) or I'm not good at teaching (science)."

She also concluded that she viewed her science teaching experiences as hard when compared with reading and language arts teaching due to the related science standards. She shared:

"Like, I want to make butter with my kids. I did it last year, they loved it. They thought it was so cool, we talked about going from a liquid to a solid and I put it in my lesson plan and I found some standard that I stretched to make it work, but – I think there's only like 15 science standards to begin with on the [state department of education standards] website, as opposed to there's 76 reading and language arts."

Due to the someone's attitudes towards teaching science which is related with her mastery experiences part of the standards and curricula of the classroom, PT2 stated that she does not feel confident when she teaches science:

"Now teaching it (science), I am not confident. I am not confident of the teaching, I just don't feel as comfortable to teach as I am teaching reading and math. That's what we mostly see in schools [when we student teach at the practicum placement]. So science and social studies are my two subjects that I am weak at."

Science class experiences refer to preservice teachers' experiences in their science classes which were taken from their elementary to college levels, including the science methods course. From the interviews, each participant had different kinds of K-16 science experiences, in large part because of their science class teachers' instructional approach, such as relying on direct instruction or conducting more hands-on activities. For example, PT2 stated that:

"In my marine biology [class], I remember, we would dissect of a lot of animals. A baby shark, but I don't remember what kind of it was. We dissected many things. It was really hands on. So I really enjoy marine biology class."

PT3 also shared her sentiment around the importance of hands-on activities when reflecting on her experiences in the science methods course due to the previous science teacher:

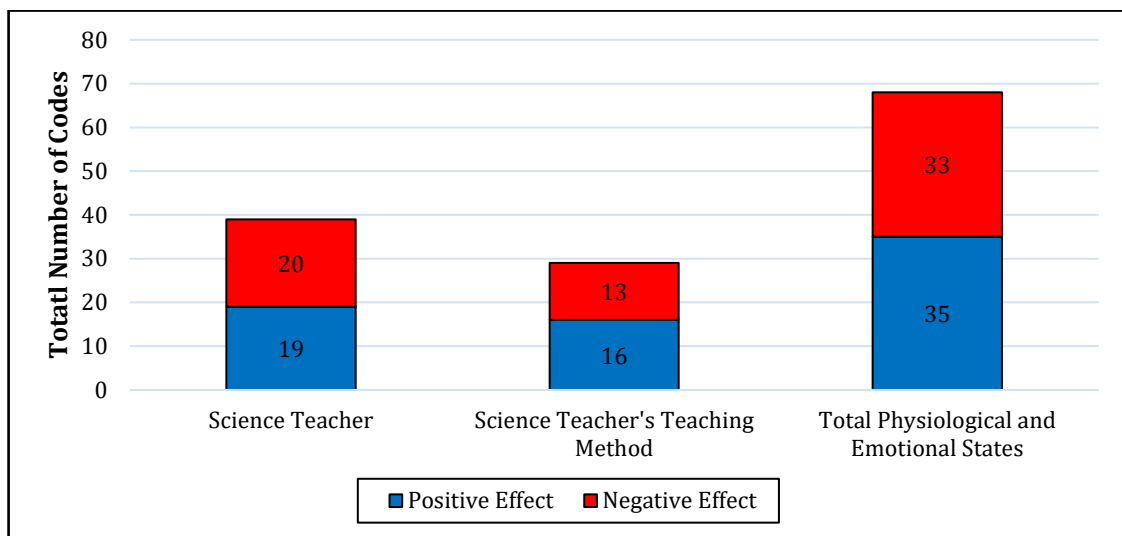
"Like today (in Teaching Science in Elementary School methods course), we did something with rocks and exploring, comparing, and asked questions using inquiry, things like that. So, Yeah [the methods course professor] is always doing experiments with us. And that helps me as a teacher or future teacher too, within doing that every day that kind of made it permanent in my brain: 'do experiments.'"

In addition, she also pointed out that her previous science class had an unclear impact on her science teaching self-efficacy beliefs:

"I was in sixth grade. We did this, I think this is science, right we were doing test where we tested light bulbs to test which one lights longer. It was ok experiment...I don't exactly know how that help me science specifically. Except for the fact that. It was an experiment, and involved interacting."

### Physiological and Emotional States

Physiological and emotional states refer to one's interest or attitudes towards something. In this case, it refers preservice teachers' interest and emotional feelings toward science and science teaching. The data were collected by asking questions about prior interest and current interest with science. Participants shared their thoughts about science while talking about their prior science classes and they also shared whether these were positive or negative for them (see Figure 3).



**Figure 3.** Influence of physiological and emotional states on self-efficacy beliefs

Interestingly, much of the feelings and attitudes described by the preservice teachers were in reference to the teachers of their previous science classes and their corresponding teaching methods. To describe her attitudes toward the importance of classroom science experiences as being hands-on, PT2 stated that:

“That was my chemistry class, on the other hand, it was more my teacher did do more hands on. He did like here is the book, this is what we were doing for this lesson, this is what we would do for next class, and here is the test. So, it was more like it wasn't hands on how it should be. Because science I feel it has to be hands on. If not, you don't really understand it.”

In this statement, she shows how her teachers' effect on her interest in science was not positive because of his reliance on direct instruction techniques. From this quote, one could take the stance that she believes that science must be hands-on and that it should always be taught in that way. However, in contrast, PT1 shared that,

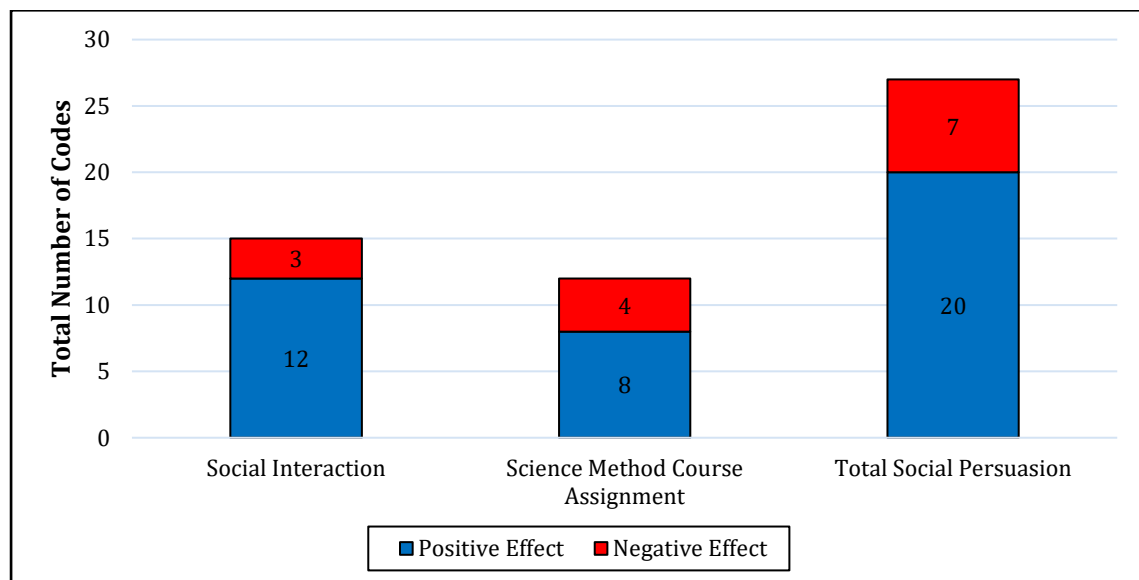
“In the 7th grade, we had this teacher, Ms. B. She did something that we've never done before. She gave us a book about e. coli. It was – I mean, it's a novel. We had assigned readings and that was one of the most interesting things. It's the only time I've had a science teacher that had us read a science-based novel. It was good. I liked it and I think I even went on to read another books after that. She was a great teacher. She's the only science teacher I remember in middle school.”

In this experience, PT1 has a positive feeling toward her science teacher because of her teaching style even if her science class teacher used direct instruction teaching methods or activities that

might not appear to be “hands-on”. These two examples show that teachers and teaching methods may have positive and/or negative physiological and emotional effects on preservice teacher’s self-efficacy beliefs about science teaching in the future.

### Social Persuasion

Social persuasion is related with people’s behavioral changes due to their social interaction with others (Stajkovic & Luthans, 1998). In this case, preservice teachers’ sources of social persuasion could impact their self-efficacy belief about science teaching due to their social interaction and group work in science method course, such as those that occur with their peers and teachers during science experiences (see Figure 4).



**Figure 4.** Influence of social persuasion on self-efficacy beliefs

One of the most salient sources came from their peer collaboration. Interviews and observations showed that most of the social persuasion effects were seen in data collected from participant observations. Because of their science methods course, preservice teachers’ science teaching self-efficacy could be improved from their collaborative experiences and group work. From the field notes from PT2’s observation, the researchers noted that this participant was interested in sharing her own experiences with others during group work:

“PT2 said “this should be in science center” and when she tries to explained to her friends what they should do with sunflower seeds, PT2 shared her stories about how she planted sunflower when she was younger.”

In this experience, PT2’s stories about plants and her interest with science objects are shared while she and her peers were talking about seeds. In another example from an observation of PT1 during the same seed and plant activity, there is evidence that social interaction:

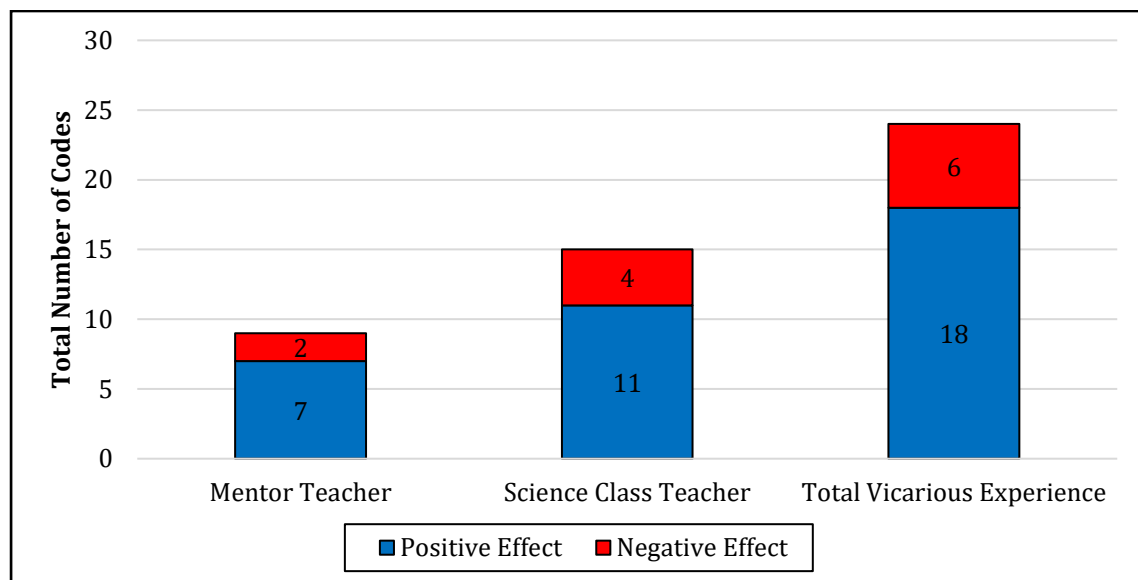
“Not a lot of on-topic discussion – group discussed football plans & an assignment in a different methods course primarily as they were making their leaf rubbings. Group discussed boyfriends and Pinterest at bean seed center.”



In this experience, PT1 also joined to her peers while talking about other assignments. This happened because none of the table may have had interest with their task about the particular science topics addressed around soil, seeds, and plants. It means that, if a person stated in a group of people who doesn't care with that contents, that person also may impact from the groups' communication.

### Vicarious Experiences

Vicarious experiences are related with one's observation of another's behaviors and its effects on other people's behaviors. Data analyzes of study about preservice early childhood teachers' science teaching self-efficacy beliefs and their vicarious experiences were shown in Figure 5.



**Figure 5.** Influence of vicarious experiences on self-efficacy

In this case, preservice teacher' sources of vicarious experiences are their science class teachers and mentor teachers. The attitudes and behaviors held by these two groups of people while teaching and modeling have the potential to have positive and negative impacts on self-efficacy beliefs. Figure 5 shows that preservice teachers' vicarious experiences have positive and negative codes on their self-efficacy beliefs. Based on the Figure 5, Mentor Teachers had positive and negative codes on self-efficacy beliefs. Similarly, Science Class Teacher also has positive influences and negative influences. Related with mentor teachers' impacts on preservice teachers' science teaching, PT1 shared her experiences and stated that:

“Um, I've never seen science [in the practicum classroom]. I've never seen science being taught whole group. [The mentor teacher] like puts out a science center but the kids don't do anything there. It's not effective.”

From here PT1, stated that her bad experiences during teaching practicum, she may conclude that mentor teacher doesn't give science it is because it is hard to teach and/or it's is not really important as much as other. That is why she may have low self-efficacy beliefs against science in early childhood classroom. However, if a preservice teacher had more chance to observer her

mentor teachers during science teaching, she may have pre self-efficacy beliefs than others. For instance, PT2 stated about her mentor teacher that:

“She really tries to show me and model good ways to include these subjects. For instance, the main topic for next week is community helpers. And what she is doing that she is doing a lot of social studies lesson plans. At the end of the day, to incorporate wonders curriculum. But, it’s hard to incorporate different things like science and social studies because of the curriculum that we have to teach.”

Related with science class teachers and his impacts on preservice teachers’ self-efficacy beliefs on science teaching, PT2 stated that:

“Because I remember in High school, we had (Marine Biology), biology, chemistry. You really know like little things for making vinegar and baking powder. I mean baking soda. It’s going to (up) like how we made volcanos. Then we would realize “Oh man I like chemistry class. WOW. That’s what we did. Then we would just connect like I feel like my students when they get to chemistry or something, they are not even known that’s what. Because we don’t do experiments. They don’t really have hands on with science. I think that’s really important, but I guess we have to teach for the [standardized testing].”

In here, preservice teachers discuss what she had experiences about science and how it should be. She disagreed how she learnt when she was younger and she shared her feeling how it should be done. In relation to the complexity of what should be done in a science class, PT3 described her experiences in the science methods course as such:

“[The methods course professor] is always doing experiments with us. And that helps me as a teacher or future teacher to within doing that every day that kind of made it permanent in my brain to do experiments. He always has questions for teachers- students to ask questions, as a scientist you need to -- always need to ask good questions. So it’s actually it’s probably one of the more productive science classes that I have had just because of the interactions.”

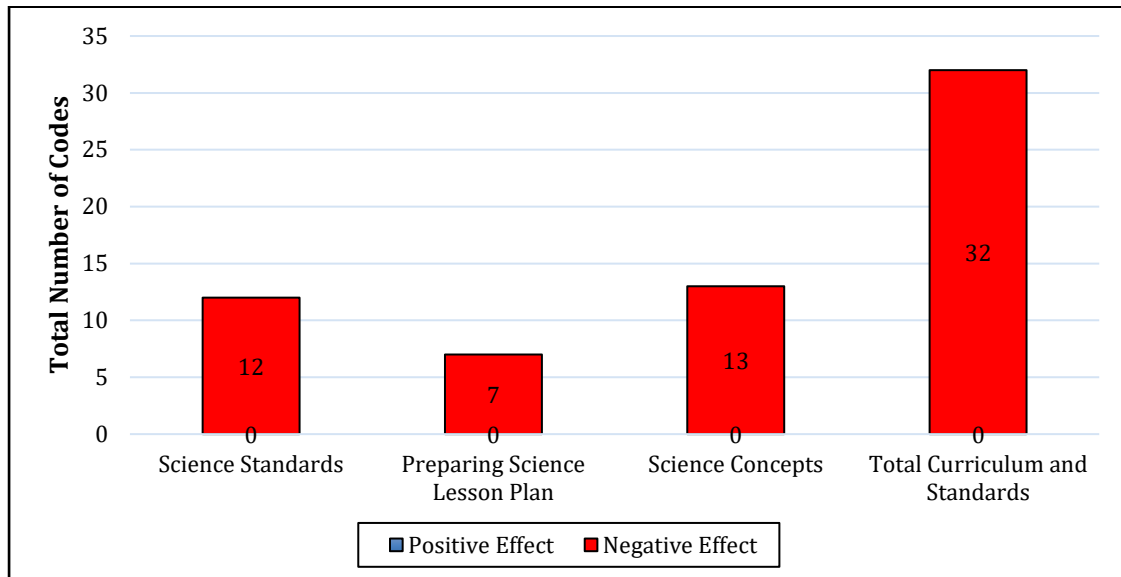
From this quote, PT3 shared what she learnt from her professor and how science could be taught to children. She shared positive feeling that how her professors instruction style impacts her thoughts about science teaching. Related with that, PT1 also stated her positive feelings for her science course that:

“Dr. J. has a big influence to my attitudes toward science. Because he makes this flies. Everything was always exciting and new in that class. However, in my elementary science class, it wasn’t fun. They (teachers) didn’t make it fun. It was pressure for me.”

This quote means that PT1’s professor’s teaching experiences had a good influence on their science teaching skills. Probably she thinks that, teaching science should be more fun and students could be enjoying from it. Because of her previous experiences which teacher made not it fun, her science course professor had more positive impacts on her self-efficacy beliefs.

### **Curriculum and Standards**

All in all, the findings show that preservice early childhood teachers’ self-efficacy beliefs about teaching science are indeed influenced by their mastery experiences, physiological and emotional states, social persuasion, and vicarious experiences. However, an additional category emerged as preservice teachers’ concerns about curriculum and standards also influence their self-efficacy beliefs (see Figure 6).



**Figure 6.** Influence of science curriculum and standards

Figure 6 shows the level these factors have influence on preservice teachers' science self-efficacy beliefs. It is important and, indeed, expected that preservice early childhood teachers will use the appropriate curriculum and standards for science when designing and implementing lesson plans for their students. Yet this was a concern for the preservice teacher participants in this study. When answering the question "What worries or concerns might you have about teaching science to students?", PT2 stated that:

"I have plenty. I was always not comfortable. Because I am not comfortable with many of the concepts."

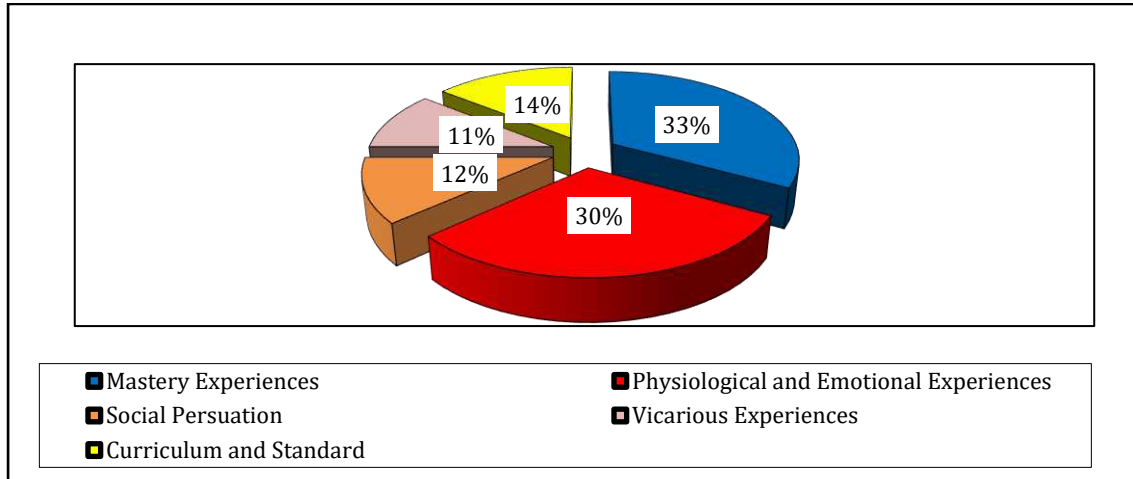
Echoing this sentiment, PT1 stated that:

"I just don't really know where to start with kindergarten, what they should know or what they should be learning. The standards are just not helpful."

From the quotes are related with science curriculum and standards, the participants stated that standards were not help them to create and teach science. Because of that they don't feel comfortable to teach science in early childhood classroom. That is why curriculum and standards may have negative influence on their self-efficacy beliefs.

### Source of Self-Efficacy Beliefs

The interview and observational data show that there were several sources that focused on preservice early childhood teachers' previous and current science experiences. In Figure 7, each of the data were organized under the related primary codes conceptualized by Bandura's theory of sources of self-efficacy: mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion, and physiological and emotional states.

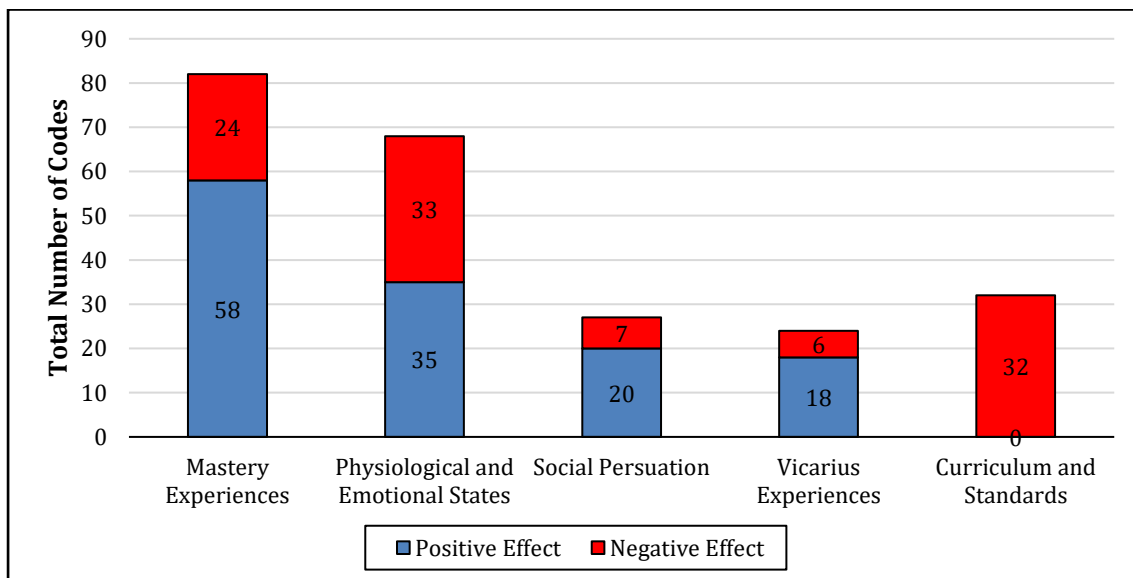


**Figure 7.** Source of self-efficacy beliefs

From this data set, mastery experiences have more influences than other sources for these participants as they were referenced the most. Vicarious experiences seemed to have low impacts on self-efficacy beliefs. In Figure 7, most of the social persuasion sources came from observational data. Because of the collaborative nature of the methods course activities, social persuasion sources were observed mostly in the science teaching method course.

### Effects of Experiences on Self-Efficacy Beliefs

To examine the level of each source as a negative and positive influence on self-efficacy beliefs, all the data were organized as their positive and negative effects on preservice early childhood teachers' science teaching self-efficacy beliefs (see Figure 8).



**Figure 8.** Effects of experiences on self-efficacy beliefs

Figure 8 shows that preservice teachers' concerns about curriculum and standards and physiological and emotional states have more negative codes on self-efficacy beliefs than other sources. Figure 8 also shows that mastery experiences had more positive codes on self-efficacy beliefs than other sources. Additionally, physiological and emotional states have slightly equal positive and negative codes.

### **Discussion and Conclusion**

The current study examined preservice early childhood teachers' science teaching self-efficacy beliefs by using semi-structured interviews and observations for three preservice teachers. The results demonstrated that mastery experiences had more positive and negative impacts of experiences as a sources of preservice teachers' science teaching self efficacy beliefs. Related with mastery experiences, this finding resonates with other work that states preservice teachers' science method courses and previous science activities or experiences have important and lasting impacts on their beliefs (Avery & Meyer, 2012; Kırık, 2013; Mulholland et al., 2004; Saçkes et al., 2012; Watters & Ginns, 2000). Similarly, findings of the current study also suggest the importance of science method courses and previous science experiences. Science method course can have significant influence on preservice teachers' self-efficacy beliefs if it is designed by the giving more theoretical and practical teaching experiences to preservice teachers (Avery & Meyer, 2012; Çığ, 2020; Saçkes et al., 2012; Vural & Hamurcu, 2008; Watters & Ginns, 2000). Likewise, the results of the current study suggest that science method courses, prior science classes and preservice teachers' elementary and high school teachers have important influence on self-efficacy beliefs on science teaching. Resonating with this, Vural and Hamurcu (2008) also found that science method courses had positive influences on preservice teacher self-efficacy beliefs. It could be said that teacher education programs could focus on giving more science methods courses. The current study also agrees with this finding with effects of science class teacher's impacts on preservice teacher self-efficacy beliefs which reported by the preservice teachers. Mulholland et al. (2004) stated that the number of science classes taken by preservice teachers during high school education had significant impacts on their science teaching efficacy beliefs. Similarly, the present study underlined the importance of having more science subject studies during K-12 education for preservice early childhood teacher. However, it is also found that, previous teachers' teaching method on science had some teacher reported negative effects on their students' self-efficacy beliefs and also attitudes towards science. Because of that, not only having more science classes but they also have good teaching method such as hands-on experiences. The results also show that preservice teachers' previous science experiences, such as those during their K-12 education or science method course experiences, have lasting impacts on their self-efficacy beliefs. These findings suggest that preservice teacher's educational background had more impacts on their self-efficacy beliefs than may have been previously thought in the field.

In addition, Kırık's (2013) study showed that attitudes towards science teaching influence preservice teachers' self-efficacy beliefs. Findings of this current study showed that preservice teachers' physiological and emotional states towards science and science teaching are one of the most impacting factors on their self-efficacy beliefs. The findings of the present study demonstrate that physiological and emotional states toward science had slightly equal positive and negative influences on self-efficacy beliefs. It is because of their teachers' science teaching method.

Englehart (2010) found that preservice teachers' science teaching experiences and science curriculum and standards have impacts on self-efficacy beliefs. Research has shown that teaching experiences have significant impacts on preservice teacher's science teaching self-efficacy (Aslan & Sağır, 2008; Cantrell et al., 2003; Cone, 2009; Englehart, 2010; Kiremit, 2006; Kırık, 2013; Plourde, 2002; Simsar, 2016; Woolfolk, 2000). Likewise, findings of the current study show that preservice teachers' concerns about curriculum and standards and their teaching experiences had significant effects on their self-efficacy beliefs. In contrast, it is also found that their preservice teaching experiences have positive effects on their self-efficacy beliefs. However, this may not be long-lived, as Aslan and Sağır (2008) specified that when preservice teachers enter their practicum to teach science, their self-efficacy decreases as they often feel under prepared. Related with vicarious experiences, one of the most important factors found that science class teachers can greatly impact preservice teachers (Avery & Meyer, 2012; McKinon & Lamberts, 2014; Velthuis et al., 2014; Worch et al., 2012). In addition, mentor teachers also had positive and negative influences on their preservice teachers' science teaching efficacy beliefs (Simsar, 2016). The findings of the present study suggest that preservice teachers' previous science class experiences, their science class teachers and related teaching styles, and their mentor teachers have positive influence on their self-efficacy beliefs. In addition, the current study's findings seem to be consistent with those of Cantrell et al. (2003) in that having opportunities to teach science is related to preservice teachers' science teaching self-efficacy beliefs. When compared to Cantrell's (2003) study, the practicum experience associated with the science methods course is not an extensive teaching experience. Yet, when considered alongside findings from other studies such as those by Ginns et al. (1995) and Bleicher and Lindgren (2005), the correlation between teaching science during teaching practicum and self-efficacy beliefs is acceptable.

The findings of the current study suggest that early childhood teacher educators should support preservice teachers by allowing them to have a greater number of science experiences in general. Science activities conducted with children should be more hands-on and inquiry based to improve preservice teachers' attitudes towards science. Early science learning experiences can help preservice early childhood teachers in the future. In other words, teachers who have high efficacy beliefs about science teaching can be more effective in their classroom while enhancing their students' scientific knowledge. Early childhood teachers often have a difficult time when integrating science activities by using related curriculum and standards. Policymakers and teacher educators should focus on ways to help preservice early childhood teachers more carefully learn to integrate science with other subjects such as language arts, mathematics, and play.

## References

- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 28-32.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. Longman, New York.
- Aslan, O., & Sağır, S. U. (2008). *The determination of the preservice science and technology teachers' scientific attitudes, self-efficacy levels and affecting factors*. Retrieved from: <http://www.anadolu.edu.tr>.
- Avery, L. M., & Meyer, D. Z. (2012). Teaching science as science is practiced: Opportunities and limits for enhancing preservice elementary teachers' self-efficacy for science and science teaching. *School Science and Mathematics*, 112(7), 395-409.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Retrieved from <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>.
- Banilower, E. R., Smith, P. S., Weiss, I. R., Malzahn, K. A., Campbell, K. M., & Weis, A. M. (2013). Report of the 2012 national survey of science and mathematics education. *Horizon Research, Inc.(NJI)*.
- Bayraktar, S. (2011). Turkish preservice primary school teachers' science teaching efficacy beliefs and attitudes toward science: The effect of a primary teacher education program. *School Science and Mathematics*, 111(3), 83-92.
- Bleicher, R. E., & Lindgren, J. (2005). Success in science learning and preservice science teaching self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 16(2005), 205-225.
- Bulunuz, M., & Jarrett, O.S. (2010). Developing an interest in science; background experiences of preservice elementary teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1), 65-84.
- Bursal, M. (2012). Changes in American preservice elementary teachers' efficacy beliefs and anxieties during a science methods course. *Science Education International*, 23(1), 40-55. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1037908167?accountid=4840>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cantrell, P., Young, S., and Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14(3), 177-192.
- Çığ, O. (2020). Yapılandırmacı fen öğrenim sürecinde çocuğun ve eğitimcinin rolü. *Erken Çocukluk Fen Eğitiminde Temel Konular ve Güncel Yaklaşımlar*, (1. Baskı, ss. 107-124). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cone, N. (2009). Community-based service-learning as a source of personal self-efficacy: Preparing preservice elementary teachers to teach science for diversity. *School Science and Mathematics*, 109(1), 20-30. doi: 10.1111/j.1949-8594.2009.tb17859.x.
- Denham, C. H., & Michael, J. J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 6(1), 39-63.
- Duschl, R. (2008). Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic, and social learning goals. *Review of Research in Education*, 32(1), 268-291.
- Englehart, D. S. (2010). Contrast of the science teaching practices of two preservice early childhood educators. *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(10), 40-54.
- Fulp, S.L. (2002). 2000 national survey of science and mathematics education: Status of elementary school teaching. Horizons Research, Inc. Available online: [http://www.horizonresearch.com/reports/2002/2000survey/elem\\_sci.php](http://www.horizonresearch.com/reports/2002/2000survey/elem_sci.php)

- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582
- Ginns, I. S., Tulip, D. F., Watters, J. J., & Lucas, K. B. (1995). Changes in preservice elementary teachers' sense of efficacy in teaching science. *School Science and Mathematics, 95*(8), 394. Retrieved from <https://login.proxy.lib.fsu.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/195203144?accountid=4840>.
- Kazempour, M. (2014). I can't teach science! A case study of an elementary preservice teacher's intersection of science experiences, beliefs, attitude, and self efficacy. *International Journal of Environmental & Science Education, 9*(1), 77-96.
- Kiremit, Ö. H. (2006). *Comparison of preservice science teachers' self-efficacy beliefs about biology*. (Doctoral dissertation), Retrieved from Dokuz Eylül University Social Science Institute Dissertation and Thesis.
- Kırık, O. T. (2013). Science teaching efficacy of preservice elementary teachers: Examination of the multiple factors reported as influential. *Research in Science Education, 2013*(43), 2497-2515. doi: 10.1007/s11165-013-9357-y
- McKinnon, M., & Lamberts, R. (2014). Influencing science teaching self-efficacy beliefs of primary school teachers: A longitudinal case study. *International Journal of Science Education, 4*(2), 172-194. doi: 10.1080/21548455.2013.793432.
- McMillan, J. H. (1996). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3th ed.). New York: Longman.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mulholland, J., Dorman, J. P., & Odgers, B. M. (2004). Assessment of science teaching efficacy of preservice teachers in an Australian university. *Journal of Science Teacher Education, 15*(4), 313-331. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/62079956?accountid=4840>
- Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology, 29*(4), 245-253.
- Protheroe, N. (2008). Teacher Efficacy: What is it and does it matter? *Principal, 87*(5), 42-45.
- Putman, S. M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience. *Action in Teacher Education, 34*(1), 26-40.
- Riggs, I. (1988). The development of an elementary teachers' science teaching efficacy belief instrument. Dissertation Abstracts International.
- Rizvi, M., & Elliot, B. (2005). Teachers' perceptions of their professionalism in government primary schools in Karachi, Pakistan. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33*(1), 35-52.
- Ersoy, F. (2019). Fenomenoloji. In A. Saban & A. Ersoy (Editors), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3rd ed., pp. 81-139). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saçkes, M., Flevares, L.M., Gonya, J., & Trundle, K.C. (2012). Preservice early childhood teachers' sense of efficacy for integrating mathematics and science: Impact of a methods course. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 2012*(33), 349-364. doi: 10.1080/10901027.2012.732666.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: A new way of viewing organizational research. *Academy of Management Review, 7*(3), 353-360.
- Simsar, A. (2016). Turkish preservice early childhood teachers' science teaching self efficacy beliefs. Retrieved from [http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU\\_FA2016\\_SIMSAR\\_fsu\\_0071E\\_13558](http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_FA2016_SIMSAR_fsu_0071E_13558).
- Simsar, A., & Dogan, Y. (2020). Mentor teachers' mentoring practices in science teaching: Views of pre-service early childhood teachers. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 15*(1), 94-113. doi: 10.29329/epasr.2020.236.6
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education, 31*(4), 480-497.



- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-74.
- Stein, M. K. & Smith, M. (2011). *5 Practices for orchestrating productive mathematics discussions*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Strandberg, M. & Lindberg, V. (2012). Feedback in a multiethnic classroom discussion: A case study. *Intercultural Education*, 23(2), 75-88.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Velthuis, C., Fisser, P., & Pieters, J. (2014). Teacher training and preservice primary teachers' self-efficacy for science teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 25(2014), 445-464. doi: 10.1007/s10972-013-9363-y.
- Vural, D. E., & Hamurcu, H. (2008). Preschool teacher candidates' self-efficacy beliefs regarding science teaching lesson and opinions about science. *Elementary Education Online*, 7(2), 456-467.
- Watters, J., & Ginns, I. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 301-321.
- Woolfolk, A. H. (2000). "Changes in teacher efficacy during the early years of teaching" *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA. Session 43:22, Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning. The Ohio State University.
- Worch, E.A., Li, L., & Herman, L. (2012). Preservice early childhood teachers' self-efficacy and outcome expectancy for ICT integration in science instruction. *Education Research and Perspectives*, 39(1), 90-93.

#### Authors

**Dr. Ahmet SIMSAR** has been working as an assistant professor at Early Childhood Education Department of Kilis 7 Aralık University. His research interest are focused on early childhood science education and teacher education. He also had some studies about early childhood refugee children and their education.

**Dr. Shannon G. Davidson** is a postdoctoral scholar in the School of Teacher Education at Florida State University. Her research focuses on teaching and learning in science education, particularly at the elementary level. She is also interested in how firsthand science experiences shape teachers' orientations to their classroom practices in science teaching.

#### Contact

[ahmetsimsar@kilis.edu.tr](mailto:ahmetsimsar@kilis.edu.tr)

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

## Senior Executives Opinions regarding Educational Competencies of University Graduate Young Labor Force: Logistics Education Case

Üst Düzey Yöneticilerin, Üniversite Mezunu Genç İşgücünün Eğitim Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri: Lojistik Eğitimi Örneği

Gülşen Serap Çekerol\*

### To cite this article/ Atf için:

Çekerol, G. S. (2020). Senior executives' opinions regarding educational competencies of university graduate young labor force: Logistics education case. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 796-813.  
doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.2m

**Abstract.** The aim of this study is to explore the opinions of executive managers about educational competencies of young graduates of logistics departments. The study is a phenomenological study designed according to the principles of qualitative research. The reason for choosing logistics sector is that the departments established at universities with high expectation of employment for their graduates have failed to realize this expectation. The data for the study were collected through semi-structured interview technique, which is a qualitative data collection method. The study lasted 11 months between 2018 and 2019, and the interviews were carried out with the senior executives of 8 large-scale companies. The participants of the study were given code names due to ethical concerns. The data were analyzed through content analysis technique, and it revealed three main themes; namely “Disability”, “Requirements” and “Expectations”. The opinions were later classified into subthemes under each main them. Based on these themes, suggestions were made regarding university graduate young labor force in logistics sector.

**Keywords:** Logistics education, educational competencies, qualitative study, phenomenology

**Öz.** Bu araştırmanın amacı, genç nüfusun istihdamında, sektör yöneticilerinin eğitim yeterlilikleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel olarak desenlenmiş fenomenolojik bir çalışmadır. İstihdam beklentisinin yüksek olduğu görüşüyle birçok üniversitede açılan lojistik programlarının, beklenen istihdamı gerçekleştirememesi nedeniyle örnek olarak lojistik eğitimi ele alınmıştır. Araştırmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma, 2018-2019 yılları arasında 11 ay süren ve 8 dev ölçekli işletmelerin üst düzey yöneticilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bütün katılımcılarına etik olarak kod isimler verilmiştir. Araştırmanın analizi içerik analizi ile yapılmış olup “Yetersizlikler”, “Gereklilikler”, “Beklentiler” olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır ve her temanın altında ana temaya ilişkin alt temalarla katılımcı görüşleri değerlendirilmiştir. Oluşan temalar sonrası, üniversite mezunu genç işgücüne yönelik öneriler oluşturulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Lojistik eğitimi, eğitim yeterlilikleri, nitel araştırma, fenomenoloji

### Article Info

Received: 25.12.2019

Revised: 06.06.2020

Accepted: 19.07.2020

\* Correspondence: Eskişehir Technical University, Turkey, [gscekerol@eskisehir.edu.tr](mailto:gscekerol@eskisehir.edu.tr). ORCID:0000-0003-0391-2489

## Introduction

The challenging marathon starting from primary school years and involving families aims to create good employment opportunities for young children in the future. While earning sufficient amount of money to survive is enough for some people, others aspire to work in high-paid jobs and in jobs with considerable career options.

In today's world, large-scale companies satisfactorily meet this career and high-income expectation of individuals. It is a well-known fact that the first requirement individuals need to fulfill in order to be employed in such enterprises is to receive quality education. However, it is also known that receiving quality education itself is not enough to accomplish such goals in a country like Turkey, where 15.8% of the population are in 15-24 age range (TÜİK, 2019).

On the other hand, the rules of business world have changed and the gap between generations has become more clear-cut due to the technological advancements in this new era. There is often a generation gap between new generation employees and old generation managers when they have to work together in certain organizational structures. The cost of an employee to a company who quits his position is 2.5 times more than of his gross wage (Capital Dergisi, 2019), thus expectations of all employees should be in harmony with others to avoid potential problems in a particular company.

In Turkey, there are 130 state universities (10 technical universities, 1 high technology institute, 2 fine art universities, 1 National Defence University and Police Academy) and 73 foundation universities (Assessment Selection and Placement Center Guide Book). According to data published by Turkish Statistical Institute (TSI), despite this rapidly increasing number of universities, the number of unemployed people (15 years and older) reached 4.650.000 with an increase of 980.000 in August period, which includes July, August and September months. In other words, it increased to 14 % with an increase of 2.9 %. The unemployment rate for young population (15-24 age range) increased to 27.4% with an increase of 6.6% (Turkish Statistical Institute) in August period. The percentage of unemployed university graduates in this age group (15-24 age range) is 34.4% (TÜİK, 2019).

What is unemployment? "Unemployment" is used to define a situation in which individuals fail to find a job although they are eager and healthy enough to work. According to Ülgener, unemployment is the gap between "full employment" and "actual employment volume" (Ülgener, 1991, 112). Biçerli defines unemployment as "failure to fully use potential labor force, which is the main production factor (Biçerli, 2011 427); and according to Zaim, "it is the gap between labor force level and the employment level, which refers to those who find a job to work" (Zaim, 1997, 167). The phrases "although they are eager to work" and "are healthy enough to work" have triggered the current study.

This study aims to find an answer to the following question: "What criteria related to educational competencies of potential candidates do employers have in their minds to affect their decision to employ them? In order to narrow down the scope of the study, it focuses on educational competencies of students who graduated from "Logistics" education programs of universities as criteria for employment - whose number has rapidly increased as of 2000s.

73 universities in Turkey have programs offering Logistics education, and thousands of students graduate from these programs every year. However, despite this high number of graduates, the sector report published in 2018 revealed that the percentage of the participants who believe that the most serious problem of logistics sector is the lack of qualified labor force is 42.3 and the percentage of those who believe that people who work in logistics sector lack competencies and skills necessary for the sector is 36.5% (Ulaştırma ve Lojistik Sektör Raporu, 2019). What are the reasons of this dissatisfaction in the sector although the education provided is considered sufficient enough in theory? Before we look for answers to this question, we need to examine logistics and its education in detail.

### **Logistics and Logistics Education**

The most suitable general definition of logistics as part of business life is the one suggested by Council of Supply Chain Management Professionals-CSCMP, a world-wide non-governmental organization. This council defines logistics as “supply chain management that plans, implements, and controls the efficient, effective forward and reverse flow and storage of goods, services and related information between the point of origin and the point of consumption in order to meet customers' requirements (Long, 2003).

As the definition suggests, logistics plays an important role in people's lives and a large number of scientific studies have been conducted on the issue as of 1990s. Logistics has always been a sector that requires expertise, which has inevitably created a considerable demand for knowledge and a labor force that can apply this knowledge into practice. Due to technology-sensitive structure of the sector, there is a need for software and equipment that plan and track logistic operations as well as employees who can use this equipment effectively. Thus, it is recommended that logistics education should include content focusing on both theory and practice. The needs of the sector should be determined effectively and labor force demand of the sector should be met by providing educational opportunities at high school, associate degree and undergraduate degree levels (Çekerol, 2019).

Those receiving logistics education are expected to acquire the following knowledge and skills (Çalışkan & Öztürkoğlu 2014, 148);

Logistics staff should be equipped with functional, technical and leadership-based skills and they should have experience in global management and be credible (Dischinger et.al 2006).

Knowledge and skills logistics managers should have been classified into three groups: general knowledge, specific knowledge about logistics and supply chain, and competencies and skills (Mangan & Cristopher, 2005).

The abilities of logistics staff should not be limited to operational ones such as how operations are carried out and how cost per kilometer can be reduced. They should also include the abilities related to managerial issues such as making necessary changes in existing situations, adapting to new conditions and coordinating as effectively as possible (Sheffi & Claus, 1997).

Professionals in logistics sector should be able to work with others, consider problems from different point of views and find different solutions in addition to their knowledge and experience in logistics (Van Hoek, 2001).

Logistics staff should be competent in the following management knowledge and skills: supply chain management, logistics and shipping, management ethics, production management, correspondences, accounting and electronic trade (Murphy & Poist, 2007).

Logistics education is offered at both high school and higher education level in Turkey. The first high school that provided logistics education is Mehmet Emin Horoz Vocational and Technical High School, which was founded in 2005-2006 academic year. In 2017-2018 academic year, there were 118 logistics departments in Vocational and Technical high schools under the supervision of Ministry of National Education. These high schools are often located in densely populated regions and those with well-developed harbor and transportation services. The first higher education program offering logistics education was established in 1988 in the School of Maritime Business and Management at Dokuz Eylül University. Many other universities started to offer similar associate degree, undergraduate and graduate degree programs in the following years. These programs were generally established in business administration faculties or in management and organization departments of vocational schools.

As displayed in Table 1 below, there are currently 142 associate degree programs in 73 universities in Turkey (53 state and 20 foundation universities). Of these 142 programs, 41 are evening education programs and 3 distance education programs. As for the data regarding undergraduate degree programs, there are 92 undergraduate degree and 1 distance education programs in 64 universities (35 state universities and 29 foundation universities). Of these 92 programs, 19 are evening education programs and 20 offer English-medium instruction (ÖSYM Klavuzu, 2019). The data regarding master's degree programs show that there are 48 master's degree programs in 25 universities (10 state universities and 15 foundation universities). Of these 48 programs, 20 offer a program with thesis, 21 without thesis and 7 distance education programs without thesis. Finally, 6 universities (2 state and 4 foundation universities) offer PhD programs on logistics in physical science institutes (2 programs) and social sciences institutes (4 programs).

**Table 1.**

*Logistics Education at Higher Education Level*

	<b>Formal</b>	<b>Distance Education</b>
<b>Logistics Associate Degree</b>	73 Universities 53 state universities and 20 foundation universities 142 associate degree programs 41 evening education programs	3
<b>Logistics Undergraduate Degree</b>	64 Universities 35 state universities and 29 foundation universities 92 undergraduate programs 19 evening education undergraduate programs 20 English-medium undergraduate programs	1
<b>Master's Degree Program</b>	25 Universities 10 state universities and 15 foundation universities 48 Master's Degree Programs 20 Master's Degree Programs with Thesis 21 Master's Degree Programs without Thesis 7 Master's Degree Distance Education Programs without Thesis	7
<b>PhD Programs</b>	6 PhD programs 2 state universities and 4 foundation universities	

### **The Aim of the Study**

This study was conducted to explore education-based problems that negatively affect the employment of young people who receive logistics education. For the purposes of the study, interviews were conducted with senior executives of large-scale companies in logistics sector.

Large-scale logistics companies employ thousands of employees, operate at global level in terms of market share, and have strong competitive power and considerable amount of capital. They contribute to the economy of their country and to employment by offering 7/24 logistics services for important companies that play an important role in the economy.

The study explores the opinions of senior executives of large-scale logistics companies through in-depth interviews focusing on logistics education. The study seeks answers to the following questions:

1. How do the participants perceive graduates of logistics departments?
2. How do the participants perceive logistics education?

### **Method**

#### **Research Design**

This is a phenomenological study designed according to the principles of qualitative research. Phenomenological study aims to explore common characteristics of individuals' experiences with a phenomenon or concept (Creswell, 2013). This approach provides rich data to help researchers understand such experiences in detail (Smith, Flowers & Larkin 2009). The study uses phenomenology design since it aims to determine how senior executives perceive education-employment relationship based on their experiences and what they expect from employment and the following processes.

#### **Participants**

Personal experiences are an important criterion in phenomenological research. People with experiences about the phenomenon in focus are often participants of a particular study because first hand and subjective experiences are considered valuable data in such studies (Güler, Halıcıoğlu & Taşkın, 2013, Güder, 2019). The ideal number of participants in phenomenological research is still a debatable issue. Based on Dukes and Polkinghore's ideas, Creswell (2013) suggests that the number of participants may change between 3 and 25. Dukes (1984) recommends the presence of 3-10 participants while Polkinghorne (1989) claims that 5 to 25 participants will be enough in phenomenological studies (Sever & Ersoy, 2017).

Criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants of the current study. In purposeful sampling, researcher himself decides which units or groups to choose according to the aim of the study (Koçak & Arun, 2006, 26). Criterion sampling is about studying all the samples which meet predetermined criteria (Punch, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2016, s.112). Criterion sampling is not only based on time

variable, and any situation related to the topic of a study can be determined as criterion (Grix, 2010). The criterion for participation in the current study is “being a senior executive in a large-scale company”. The interviews were conducted on a voluntary basis.

Since the study focuses on opinions regarding employment of young people, the large-scale companies with high rates of employment in logistics sector were determined and their senior executives were included in the study group. A total of 8 senior executives were accessed accordingly and the interviews were conducted with those who volunteered to participate in the study.

Table 2 below displays demographic information about the senior executives who participated in the study

**Table 2.**

*Demographic Information about the Participants*

Participants	Gender	Age	Work Experience (year)	Educational Background	Foreign Language	Place of residence	The number of employees
P1	Male	54	33	Undergraduate degree	English	İstanbul	7.500
P2	Male	47	22	Master's Degree	English	İstanbul	3.500
P3	Male	59	30	Master's Degree	English German	İstanbul	385.000
P4	Male	50	11	PhD degree	English	İstanbul	2.600
P5	Male	50	24	Master's Degree	English German Italian	İstanbul	7.050
P6	Male	48	19	Undergraduate degree	English	İstanbul	21.000
P7	Male	55	30	Undergraduate degree	English	İstanbul	100.000
P8	Male	48	21	Undergraduate degree	English German	İstanbul	400.100

Table 2 shows that all the participants are male and four of them are graduates of undergraduate programs, 3 of master's degree programs and 1 of PhD programs. Their ages range between 47 and 59 and they have work experiences in the sector ranging between 11 years and 33 years. In addition, 5 senior executives can speak 1 foreign language, 2 of them 2 foreign languages and 1 of them 3 foreign languages. They all reside in İstanbul and the companies can be considered large-scale companies with their more than 2500 employees.

**Data Collection**

Due to the need to obtain in-depth information for the purposes of the study, the data were collected by using qualitative data collection methods. Researchers dealing with subjective data aim to explain cases and phenomena in their own environments and conditions instead of making generalizations (Gürbüz & Şahin, 2016, 401). The main data collection instrument in

phenomenological research is interview (Yıldırım & Şimşek, 2016). The data of the current study were collected through semi-structured interviews.

The following steps were taken while finalizing the semi-structured interview form to be used as the data collection tool in this study:

- Following the literature review, semi-structured interview questions were prepared and shared with a non-participant academician and 3 experts in the field in order to ensure reliability.
- The form was finalized according to the feedback received from the experts. The following questions were asked to the participants in the following order:
  1. What are your opinions about logistics education?
  2. What do you think about graduates of logistics departments?
  3. What would you advise to the educational institutions offering logistics education?

Since the participants are senior executives, the researcher made appointments beforehand, written consent forms were sent via e-mails. The participants were also informed about the study and the procedures to be followed in the interviews such as voice recording. They were also told that no one else except the researcher will listen to these recordings or read the transcripts. The researcher visited the company on the day of the appointments and the participants answered all the questions. The duration of the interviews ranged between 50 minutes and 120 minutes. The participants were informed that the interview will be voice recorded, and necessary permissions were taken accordingly. Because of the participants' busy schedule, the data collection took 11 months between November 2018 and October 2019. The participants were given codes instead of their real names, and they were sent the transcripts of their own interviews so that they can check them for accuracy. No negative feedback was received from the participants.

### **Data Analysis**

The data obtained from the interviews were analyzed through content analysis method, in which data are analyzed in four phases: Coding; generating themes, reviewing codes and themes; and defining findings and interpreting.

The following steps were taken in the analysis of the data; First, the voice recordings were transcribed and written by using MS Word software (Times New Roman 12 point 1.5 row spacing) and a total of 267 pages of data were obtained.

Later, the transcripts were examined and the data were coded. The common points among the codes were determined and categorized accordingly. After that, these codes and categories were thematized. NVivo qualitative data analysis software was used for data analysis purposes. Based on the findings obtained from the interviews conducted with senior executives, three main themes were identified; "Disability", "Expectations" and "Requirements". Finally, the relationship between the codes, the themes and the findings were interpreted through quotations from the transcripts.



## Validity and Reliability

In order to ensure validity and reliability of the study, certain strategies were used such as persuasiveness, transferability, consistency and objectivity (Yıldırım & Şimşek, 2016). To ensure persuasiveness, transcripts of the data collected were sent to the participants and their approvals for accuracy were taken. The analyses were done regularly and the findings obtained were compared, interpreted and conceptualized. Experts were counselled while writing research questions. As for transferability, the method of the study was explained clearly in detail and the findings were supported through direct quotations from the transcripts. Consistency was achieved by taking an expert's opinions during the coding of the data.

## Results

Based on the findings obtained from the interviews conducted with senior executives, three main themes were identified; "Disability", "Expectations" and "Requirements". These themes are displayed in Figure 1 below.

### Disability: Analytical Thinking Skill, Personality Traits

In this theme, senior executives emphasized disability problems of logistics department graduates.

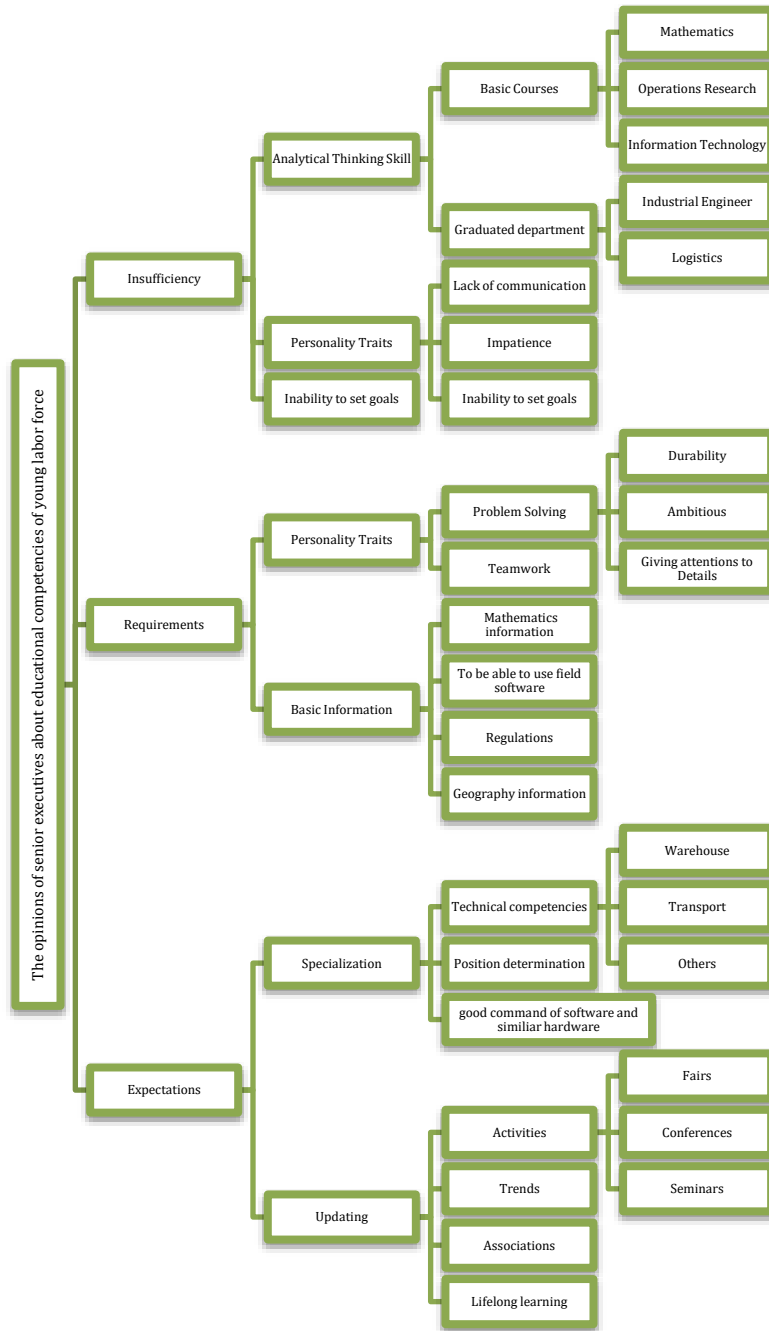
All the participants stated that they find graduates of logistics programs insufficient; especially in terms of analytical thinking skill. Therefore, they said that they preferred industrial engineers for the activities requiring this skill. P7 said the following in support of this tendency: "... I mean, in operations research, graduates are a bit weak in analytical thinking. I think this is a shortcoming, A concept, maybe "logistics engineering", might be created. I mean engineering side lacks in new graduates."

Similarly, P6 emphasized the importance of analytical thinking skill as follows: "... Yes, if you fail to think analytically, you cannot manage an operation. I observe that this fact is ignored by young graduates and this makes me upset. So, there should be analytical thinking, mathematics, software and computer skill; I mean... It is like; how can you talk if you don't know the alphabet?"

The inadequacy of the graduates in mathematics were supported by the words of P6 as follows: "...How much am I going to sell this, write the price on a piece of paper and let me sell it" You cannot represent a company like that. "But most of the customers want to learn the price" No, if one of them asks "So how did you decide on this price?", you have only one minute there."

One of the subthemes of "disability" main theme is "personality traits". The participants stated that students should prepare themselves for the sector throughout their education. They also claimed that these graduates have communication problems and fail to set goals. P8 gave the following example to explain inadequacies of graduates: "... I think it was 3 years ago. We were doing a job interview with a graduate of Logistics Department. He had gone abroad with Erasmus Exchange Program, everything looked perfect on documents. Later, he wanted to see the environment he would work and did not show up in the next interview. Throughout his

*education life, he did not prepare himself about his possible working environment. He did not show up in the next interview when he saw the field...*”



**Figure 1.** The opinions of senior executives about educational competencies of young labor force; main themes, subthemes and codes

More than half of the participants reported that graduates are incompetent and impatient in terms of setting goals. P7 explained this opinion through his real-life experiences as follows: *“We have intern students from logistics departments every year. We want to employ them in the future, however, one week later we find out that they have limited knowledge and are not open to new learning opportunities. They try to give up since they want to work in more comfortable working environments”*

In summary, the senior executives opined that graduates of logistics departments they have employed so far have been incompetent in many ways. The senior executives who employ logistics graduates report that they lose their employment chances because of their incompetencies and industrial engineers are preferred instead of them. It is believed that their inadequacy in basic mathematics, operational research and information technologies negatively affect their analytical thinking skill. Another inadequacy that negatively affects employment is communication problems. The participants also believe that graduates of logistics departments lack effective communication skills, are reluctant to learn new things and not well-prepared for working environment conditions. They are also impatient and are not interested in tasks to fulfill. These problems are clearly related to their personality traits.

### **Requirements: Personality Traits, Basic Information**

Another main theme obtained from the interviews is “requirements”, which consists of two subthemes: “Personality Traits” and “Basic Information”.

As for “personality traits” subtheme of “requirements” main theme, the participants explained personality traits they expect from graduates of logistic education programs as criteria for employment. All the participants suggested that graduates to be employed in the sector should effectively communicate with people from all hierarchical levels since their work environment is not a plaza environment. P5 stated the following to explain the importance of communication in the sector: *“In logistics sector, there are people who you have to have dialogues with; storage employees who load goods to trucks and those who carry and deliver them. There are two different profiles. On the other hand, there are local and international managers with different cultural backgrounds. You have to have different relationships with each of them. You should understand their needs and requests and find solutions accordingly. So, network of people you need to communicate is quite wide. You should ignore you ego and do your job because there are many customers you should satisfy and communicate with.”*

Another participant emphasizing the importance of communication is P2: *“The most important component of the sector is truck drivers, if you are into shipping business. One should be able to understand what they really mean, how they communicate, their problems, concerns and reasons of happiness. It is a complicated job and only graduates who are eager to have such communication should apply for this job.”*

Most of the participants highlighted that those who would like to work in logistics sector should be ambitious. P1 explains this criterion as follows: *“If someone is really ambitious and eager to do something, education has secondary importance. Because diploma is not sufficient itself. We try to see the ideal profile behind the diploma”*. P6, who stated that dealing with details is important in the sector, emphasized the following: *“Currently speaking, we do our job without a good grasp of details. Since we do it like that, we are not like Japan or South Korea or Germany.*

*In fact, success comes with details. If you have a good grasp of details, you are more likely to succeed. They should be here with real knowledge”*

The participants who consider team work as a requirement highlighted the importance of collaboration. P8 stated the following to explain this importance: *“The most important input needed is people who work in harmony with each other, we always talk about global market and competition. The best way to have competitive power is to unite.”*

As for “Basic Information” subtheme, the participants mentioned basic information employees should know and also basic information that might be used as criteria for employment. All the participants reported that mathematics and geography information are the most basic ones for the sector: P5 stated the following to explain this issue: *“he should know basic concepts of logistics. With basic concepts, I mean that they should know about the country, its roads, types of vehicle. He should know the country, its geography and roads for sure.. Also mathematical knowledge related to the sector; for example the vehicles, the vehicles used here, their capacities, what is the tonnage of a truck, how much can it be loaded. Calculations are based on this information. That many pallets of load are good for that truck or the size of a pallet is like that ... He should know all these and make necessary calculations accordingly.”* Similarly, P3 emphasized the importance of mathematics as follows: *“They don’t even know about what  $m^3$  means, what volume means, how distance is measured. These are serious shortcomings. It is crucial to have this knowledge in logistics sector. It is necessary to give them background; especially at schools.*

As for “Basic Information” subtheme, the participants mentioned basic information employees should know and also basic information that might be used as criteria for employment. All the participants reported that mathematics and geography information are the most basic ones for the sector: P5 stated the following to explain this issue: *“he should know basic concepts of logistics. With basic concepts, I mean that they should know about the country, its roads, types of vehicle. He should know the country, its geography and roads for sure.. Also mathematical knowledge related to the sector; for example the vehicles, the vehicles used here, their capacities, what is the tonnage of a truck, how much can it be loaded. Calculations are based on this information. That many pallets of load are good for that truck or the size of a pallet is like that ... He should know all these and make necessary calculations accordingly.”* Similarly, P3 emphasized the importance of mathematics as follows: *“They don’t even know about what  $m^3$  means, what volume means, how distance is measured. These are serious shortcomings. It is crucial to have this knowledge in logistics sector. It is necessary to give them background; especially at schools.*

Since the sector serves at international level, knowledge of foreign language is considered a must. P2 explains this importance as follows: *“75% of our sector has been bought by foreigners. Most probably, there will be only one company left in 10 years’ time, which is 100% Turkish, non-foreigner. Employees have no chance to survive if they do not know English.”* Similarly, P8 stated: *“Logistics sector fairs are foreigner-dominant environments. A person we send to such fairs should come with new information, so he should communicate them in a foreign language.”*

Most of the participants suggested that it is important to be informed about regulations related to logistics sector so that they can act appropriately in case of unexpected situations. P1 emphasized the importance of this knowledge as follows. *“This sector has many components; roads, insurance, those who carry the load, who organize shipping procedures, storage managers and customers. I mean both our side and customer side. We try to explain everybody we make business the law focusing on responsibilities of both sides. The relationships with a*

*customer while making business or during an operation is something all managers should know. Carrier should know that responsibility is not valid in case of lightning stroke. They look quite simple but important both on customer and employee sides.”*

In summary, senior executives want potential labor force to be knowledgeable about the sector before they apply for the job. Due to the nature of the sector, working environment might involve people from various educational and cultural levels and the success depends on appropriate communication with these diverse shareholders. The participants expect employees to be prone to team work and collaboration and find solutions to problems without ignoring details. Another requirement for the solution of these problems is good command of sector knowledge. A person with poor mathematical skills is unlikely to be successful in the sector. The senior executives stated that it is necessary to know a foreign language in the sector. In addition, knowledge of geography – i.e transportation networks- as well as knowledge of logistics regulations are among the requirements for the employment in the sector.

### **Expectations: Specialization, Updating**

Based on the opinions of senior executives about employment competencies, the third main theme “expectations” consists of two subthemes: Specialization and Updating.

As for the subtheme “specialization”, senior executives stated that they expect graduates to be guided for a specific field of the sector so that they can decide on a good position for themselves and acquire technical competencies for this particular position. P1 uttered the following sentences to explain this situation. *“Young employees always ask what their position will be in time, which is a kind of expectation. This expectation puts burden on the sector, creates problems in a sector where healthy solutions are planned, considered and designed. It also causes waste of resources. Also, when these employees think that their expectations are not met in short term, they prefer to work in a different position by leaving a position which is likely to give them a better and more quality career, which seems to be a bad decision.”*

Within the framework of specialization, the participants stated that good command of software and similar hardware is an expectation of the sector. P2 explains his opinion about this issue as follows: *“In addition to general knowledge provided, how do logistic ERP interactions and logistic PP module work in SAP? Here, generally logistics operations, production and how they will be delivered to customers are planned, let's say PP module. What I mention here is very specific. SAP is software and PP module is its sub module. It has a widespread use in Turkey. When we see a person who knows about this technology, it means he has knowledge, talent about “what is happening in logistics world, what is happening in Turkey, what kind of activities happen in Turkey? We hire a person who says that I can process an order”*

P6, who highlights the importance of specialization, states: *“Indeed, if someone comes to me and says “I know how to unload a truck, I know anything about unloading a truck but nothing else, I immediately hire him, I hire him thinking that his logic is correct. He knows one thing but he knows it in detail.”*

As for “updating” subtheme of “expectation” main theme, the senior executives emphasized the importance of knowledge. They suggested that they should always update themselves and become a member of the associations in the field even when they are students. By doing so, they

might have the opportunity to keep up with the up-to-date knowledge by attending seminars, conferences and fairs. P7 supported the importance of updating by stating : ... *there is a strong competition among young people but there are many opportunities for those who want to improve themselves. A young person who asks an interesting question in a conference we organize can catch the opportunity to show himself up. We see that there are students who contact to us after conferences and create new opportunities for themselves in this way.*” Similarly, P1 exemplifies the issue as follows: “... *in fact, what we do is an analysis of the delivery of a product in a network in a correct way. There are not ideal solutions yet. It might be possible to make better analyses thanks to new technology and artificial intelligence. What is the concept called “über”?* It helps a person to optimize the needed source at local level. From logistics point of view, it will be possible to meet people’s and companies’ demands by using optimum time and resources in a region even if this demand can be up to millions. In other words, logistics is a dynamic process and the rule of surviving in the sector is an to be equipped with knowledge to adapt this dynamic structure.”

P7, who emphasizes the importance of lifelong learning as a necessity for the occupation although it is an individual gain, explain it by stating: “... *I strongly believe that the most crucial component of logistics is human. Every activity is carried out by people, even if you have the best technology in the world, this is not important if you do not work with the right person. Who is this right person? The person who continuously asks himself how he can do better.*”

### Discussion, Conclusion, and Suggestions

Based on the findings obtained from the interviews carried out with the participant senior executives, the study revealed three main themes regarding employment of young people following their graduation: “Disability”, “Expectations” and “Requirements”.

The main theme “disability” consists of two sub themes: analytical thinking skill and personality traits. According to the participants, analytical thinking skill is a must and it is impossible to carry out logistics operations without this skill. They also stated that mathematics and computer skills are the basis of analytical thinking skill and logistics departments’ graduates are not competent in these two components. Since the sector requires effective planning and optimization, industrial engineers can meet these requirements. Murphy and Poist (2007) stated that those who receive logistics education should have analytical thinking skill. The study found that graduates of logistics department fail to meet this requirement. In this respect, the claim that logistics education fails to develop this skill should be examined in detail. Another subtheme of “disability” theme is personality traits. The participant executives emphasized that they have communication problems with newly graduated employees who are not well prepared in terms of personality traits. Due to insufficient knowledge about the practical issues in the field, the new graduates are not interested in business environment and cannot set goals, which means that they fail to be patient, which is an incompetency in terms of personality traits.

Another subtheme of “disability” theme is personality traits. The participant executives emphasized that newly graduated employees who are not well prepared in terms of personality traits experience problems in their communication attempts. Due to insufficient knowledge about the practical issues in the field, the new graduates are not interested in business

environment and cannot set goals, which means that they fail to be patient as an incompetency in terms of personality traits.

Senior executives stated that graduates of logistics departments are not competent in mathematics, operational research and information technologies and these problems result in inadequacy in analytical thinking skill. In addition, they reported that newly graduated students are impatient due to their ineffective communication skills and fail to set goals, which shows a serious incompetency in terms of personality traits.

The incompetency-related opinions of the participant senior executives about graduates of logistics departments are quite striking. Although Van Hoek's (2001) study emphasized that effective communication and team work should be indispensable components of logistics education, these opinions clearly show that logistics education does not meet these sectoral expectations, therefore, it is necessary to examine course contents in logistics education by looking for an answer to the question "What does the sector ask for?" The ideal employee profile is defined as a graduate who does not receive engineering education but is equipped with skills to find solutions with an analytical perspective and with communication skills to communicate with employees from all levels of hierarchy in a company.

The second main theme of the study based on the opinions of senior executives who participated in the study is "requirements", which consists of two subthemes: personality traits and general information. The first theme determined for the employment of graduates of logistics departments is personality traits. The working environment for logistics sector is not a large plaza. Although each large-scale company has its own headquarters, most of graduates do not work in these headquarters. They often work in places such as storages, harbors and shipping coordination points, where many people from different sectors also work. The first step to find solutions to problems faced in such a working environment is getting to know about the environment and being patient. Logistics sector is a 7/24 dynamic sector, through which millions of products are carried by using different shipping methods and kept in different transfer points or storages for some time. Many problems might occur during this 24-hour dynamic process. At this point, logistics staff should know all the details and act according to his job definition in order to find solutions to these problems. The participants stated that ambition and patience are necessary personality traits for problem solution. Many different employees work together because of the nature of the sector, which requires taking actions with a team spirit. Thus, logistics graduates, as a part of the team, should effectively communicate with other team members through a strong collaboration.

Under the "general information" subtheme of "requirements" main theme, the participants mentioned about basic information that logistics graduates should know in order to be employed in the sector. Knowledge of mathematics is a must for all the operations in logistics activities and this requirement has been stated by the participants many times during the interviews. Another requirement stated in the interviews is that logistics graduates should know at least one foreign language because logistics is the power unit of trade activities in this globalized world. Still another requirement reported by participant executives in terms of employment criteria is knowledge of geography because shipping networks and geographical features of other countries are very important in logistics activities. The final requirement stated by the participant executives is the knowledge about logistics regulations, which is important in finding solutions to problems encountered in this risky sector. Thus, considerable knowledge about regulations and laws related to logistics sector was reported as a requirement for graduates of logistics

departments. Basic level information is considered important in Turkish logistics sector, however, more general competencies such as information technologies competency are more important at global level. The study by Razaque and Bin Sirat (2001), which examined Asian professional logistics staff, reported expectations specific to the sector and about personality traits. The expectations specific to the sector mainly focus on logistics information and shipping in contrast to the focus on basic information as revealed by the current study. However, the expectations in terms of general management issues such as analytical thinking skill, specific software and communication skills are consistent with the findings of other studies.

The third theme determined from the opinions of the participant senior executives is “expectation”, which consists of two subthemes: “specialization” and “updating”. As for “specialization” subtheme, the participants stated that logistics graduates should be specialized on certain specific operations and activities in the sector since they cannot be knowledgeable about everything. They should set career goals for themselves by deciding on a specific field such as storage area, shipping or other activities. When a graduate decides on his area of specialty, he is expected to decide on the ideal position and meet necessary technological requirements of this position. Today, technology is integrated into every field. Logistics also uses specific software and technological devices in its operations and activities. The participants suggested that knowing how to use these types of software and technology will bring a lot advantages to graduates of logistics and it will be easier to use similar ones in the future. The participants reported that the subtheme “updating” is a natural expectation since people should update their existing knowledge depending on the latest developments. They also said that graduates of logistics departments can do something to update themselves as part of lifelong learning process. Finally, they suggested that the associations in the sector as well as attending fairs, conferences and seminars play a role in updating this knowledge and a good way to keep up with sectoral trends.

An overall evaluation for the findings of the study reveals a negative perception by senior executives in logistics sector about logistics education in Turkey. They opine that graduates of logistics education programs are not equipped with sufficient amount of knowledge about the sector and its operations. In other words, education provided in educational institutions is often based on theoretical knowledge and memorization and therefore do not prepare students for the actual practice. They also believe that graduates do not have analytical thinking skill as well as adequate knowledge about mathematics, geography and information technologies. They also report that students are not competent enough in communication skills, problem solving skills, patience and working in detail. The participants stated that logistics education should provide quality content in basic courses and help students develop analytical thinking skill, which is quite important due to the nature of the sector. They also found educational institutions inadequate because they do not focus on specialization. They suggest that students should develop their software use skills by doing practical applications in lessons. They also believe that logistics education should include detailed content in logistics regulations, world geography, foreign language etc. Students should be open to learning at all times and keep up with the latest developments by attending events such as conferences, seminars etc. All executives state that graduates will have a better chance of employment if they are specialized in a task rather than knowing about everything a little.

There are a number of master theses focusing on logistics education and its development in the literature. However, literature review revealed no studies on logistics education and expectation



of the sector in Turkey. The findings of the study were obtained from the interviews conducted with the senior executives of large-scale logistics companies operating in Turkey. If we want graduates of logistics education programs to be employed in the sector, the findings obtained from the current study should be examined in detail in collaboration between the sector and educational institutions and necessary revisions should be made to train well-equipped graduates. The basic topics to focus on are developing analytical thinking skill and effective communication skills.

## References

- Biçerli, K. (2011). *Çalışma ekonomisi*. (6. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Çalışkan, F., & Öztürkoğlu, Y. (2014). Türkiye’de Lojistik Eğitiminde Temel Eğilimler, *III. Ulusal Lojistik ve Tedarik Zinciri Kongresi*, Bildiriler Kitabı, Harman Yayıncılık, 148.
- Capital Dergisi. (2019). *Kötü yönetici işi bırakıyor*, <https://www.capital.com.tr/yonetim/insan-kaynaklari/kotu-yonetici-isi-biraktiriyor>, Kasım 2019.
- Creswell, J.W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, Trans. Edt: M. Bütün S. B. Demir (3. Baskıdan Çeviri.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çekerol, G. S. (2019). *Türkiye’de lojistik stratejileri ve pratikleri*. (1. Baskı), Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*, Second Edition, London: Palgrave Macmillen.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (3. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Koçak, A., & Arun, Ö. İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu, *Selçuk İletişim*, Cilt:4, Sayı:3, 26
- Long, D. (2003). *International Logistics Global Supply Chain Management*, (1. Print), New York: Springer Publishing.
- Mangan, J., & Christopher, M. (2005). Management development and the supply chain manager of the future, *International Journal of Logistics Management*, 16(2), 178-191.
- Murphy, P. R., & Poist, R. F. (2007). Skill requirements of senior level logisticians: A longitudinal assessment. *Supply Chain Management: An International Journal*, 12(6), 423-431.
- Smith, J. A., Flower, P., & Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research. *Journal Qualitative Research in Psychology*, 6(4), 346-347.
- ÖSYM Klavuzu. (2019). <https://www.osym.gov.tr/TR,15617/2019.html> Erişim Tarihi, Kasım 2019.
- Priest, R. J., Dischinger, T., Rasmussen, S., & Brown, C.M. (2006). Researching the short-term mission movement, *Missiology: An International review*, Volume:34, Issue:4, 431-450.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Razzaque, M., & Bin Sirat, M.S. (2001). Skill requirements: perception of the senior Asian logisticians, *International Journal of Physical Distribution and Logistics Management*, 31(5), 374-395.
- Sever, I., & Ersoy, A. (2017). Araştırma görevlilerinin gözünden danışmanlık ve doktora süreçleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, Uluslararası E-Dergi*, 7(1), 183- 202. <http://ebad-jesr.com/>
- Sheffi, Y., & Claus, P. (1997). *Logistics at large: Jumping the barriers of the logistics function*, Council of Logistics Management Conference, Chicago.
- TÜİK. (2019). [http://www.tuik.gov.tr/VeriTabanlari.do?vt\\_id=28&ust\\_id=null](http://www.tuik.gov.tr/VeriTabanlari.do?vt_id=28&ust_id=null) Erişim Tarihi, Kasım 2019.
- Ulaştırma ve Lojistik Sektör Raporu. (2019). <https://www.ulk.sakarya.edu.tr/wp-content/uploads/2018/05/Ula%C5%9Ft%C4%B1rma-ve-Lojistik-Sekt%C3%B6r-Raporu-2018.pdf> Erişim Tarihi, Kasım 2019.
- Ülgener, S. (1991). *Milli gelir, istihdam, iktisadi büyüme*. (Yeniden Gözden Geçirilmiş 7. Basım). İstanbul: Der Yayınevi.
- Van Hoek, R.I., (2001). Logistics education: Achieving market and research driven skill development, *International Journal of Physical Distribution and Logistics Management*, 31(7/8), 505-519.
- Yağan Güder, S. (2019). Dikenli gül: Türkiye’de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 921-941.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zaim, S. (1997). *Çalışma ekonomisi*. (10. Baskı). İstanbul: Filiz Kitabevi.

**Author**

**Dr. Gülsen Serap Çekerol** is associate professor in the field of Quantitative Decision Making. Her fields of work are logistics and distance education.

*Contact*

Eskisehir Technical University  
Transportation Vocational School  
Basin sehitleri st. Porsuk Campus, Eskişehir,  
Turkey  
[gscekerol@eskisehir.edu.tr](mailto:gscekerol@eskisehir.edu.tr)

## Developments in Transformational School Leadership Research: A Systematic Review

Dönüşümcü Okul Liderliği Araştırmalarındaki Gelişmeler: Sistematik Bir Derleme

Ali Çağatay Kılınç\*

Mahmut Polatcan\*\*

Tuba Yaldız\*\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Kılınç, A.Ç., Polatcan, M., & Yaldız, T. (2020). Developments in transformational school leadership research: A systematic review. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 814-830. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.3m.

**Abstract.** The purpose of this study is to outline the nature of empirical base on transformational leadership in Turkey. The present study included a total of 109 graduate theses conducted on school principals' transformational leadership behaviors between 2000 and 2019 and released in the Council of Higher Education's (CoHE) database. Results revealed that an important body of research investigated the relationship between transformational leadership and job satisfaction and organizational commitment. Authors' suggestions to policymakers and practitioners were often about enabling further in-service training activities and providing school principals with various opportunities to study for a master's degree. Suggestions from quantitative studies echoed the need for conducting relevant studies on different samples and expanding qualitative studies to inquiry into transformational leadership. Results, therefore, mirrored the fact that the empirical base on transformational leadership is lacking in terms of mediator and moderator effects of various variables along with the antecedents and results of transformational leadership.

**Keywords:** Transformational leadership, school principal, systematic review, graduate thesis

**Öz.** Bu çalışma Türkiye'de dönüşümcü liderlik alanındaki ampirik gelişimin doğasını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırma 2000-2019 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez merkezi veri tabanında okullarda dönüşümcü liderliğe yönelik yayınlanan toplam 109 lisansüstü tezini kapsamaktadır. Sonuçlar dönüşümcü liderlik ile iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin sıklıkla çalışıldığı görülmüştür. Bununla birlikte dönüşümcü liderlik ile örgütsel vatandaşlık, okul kültürü, okul iklimi, informal ilişkiler, duygusal zekâ, örgütsel imaj ve motivasyon arasındaki ilişki bir dizi araştırmaya konu olmuştur. Araştırmalarda politika yapıcı ve uygulayıcılara müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışlarının geliştirilmesine yönelik genel olarak hizmet içi eğitim ve lisansüstü eğitim olanaklarının sunulması gibi öneriler sunulmuştur. Öte yandan araştırmacılara yönelik önerilerde sıklıkla kavramın farklı örneklerde çalışılması ve nitel araştırmaların yaygınlaştırılması vurgulanmıştır. Bu bağlamda dönüşümcü liderliğin öncülleri ve sonuçlarının yanı sıra aracı ve düzenleyici etkilerin oldukça sınırlı düzeyde incelenmiş olduğu görülmektedir. Bir okulun etkili olabilmesi ve öğrenci başarısına katkı sağlayabilmesi için okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemeleri önem arz etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dönüşümcü liderlik, okul müdürü, sistematik derleme, lisansüstü tez

### Article Info

Received: 17.01.2020

Revised: 02.06.2020

Accepted: 20.07.2020

\* Karabük University, Turkey, [cagataykilinc@karabuk.edu.tr](mailto:cagataykilinc@karabuk.edu.tr) ORCID: 0000-0001-9472-578X

\*\* Correspondence: Karabük University, Turkey, [mahmutpolatcan78@gmail.com](mailto:mahmutpolatcan78@gmail.com) ORCID: 0000-0002-5181-0316

\*\*\* Ministry of Education, Turkey, [tuba\\_yaldiz@hotmail.com](mailto:tuba_yaldiz@hotmail.com) ORCID: 0000-0001-6929-6223

## Introduction

Educational researchers, policymakers, and practitioners have long concluded that school leadership matters for school effectiveness (Barnett & McCormick, 2004; Hallinger, 2010; Leithwood, Harris & Hopkins, 2019; Marks & Printy, 2003; Valentine & Prater, 2011). Before the 1980s, school principals benefited from trait and contingency theories of leadership. Later on, instructional leadership appeared as a promising theory to contribute to the school effectiveness (Blase & Blase, 1999; Hallinger & Heck, 1999; Leithwood, 1994; Leithwood & Jantzi, 1999; Southworth, 2002). Rooted in effective school movement, instructional leadership came to the prominence as one of the popular leadership models in a line of school leadership academies in the USA and focused mostly on school principal roles in improving instruction (Hallinger, 2003; Hallinger, 2010; Hallinger, Wang, Chen, & Liare, 2015; Harris, Jones, Cheah, Devadason, & Adams, 2017). Research interest in effective school leadership models grew gradually since 1990 to leverage student achievement and engagement. As the notion that school leadership takes a crucial part in school effectiveness expands, scholarly interest shifted to producing and discussing various leadership models such as distributed (Harris, 2004; Heck & Hallinger, 2009; Spillane, 2005), shared (Lambert, 2002; Pearce, 2004), teacher leadership (Harris, 2003; Lambert, 2010), servant leadership (Sendjaya & Sarros, 2002; Van Dierendonck, 2010), and transformational leadership (Bass & Avolio, 1990, 1993; Leithwood & Jantzi, 1999) pertaining to contributing well to the quality of instruction.

## Transformational Leadership

Since the early 1980s, transformational leadership started to consume scholarly attention in the organizational behavior literature as one of the promising leadership models (Hiller, DeChurch, Murase & Doty, 2011; Liu, 2018; Mhatre & Riggio, 2014). The essence of transformational leadership theory lies in the growing competition closely associated with the structural changes and technological developments in the organizations. Organizations seek ways to adapt well to the changes in society. Aligned with this, transformational leadership focused on developing an organization's innovation capacity. Early transformational leadership research was built upon transactional leadership (Allix, 2000; Bass & Avolio, 1990; Bass, 1990; Kuhnert & Lewis, 1987; Stewart, 2006). The construct of transformational leadership was developed by Burns. Burns who was inspired by the charismatic leadership theory of Max Weber argued that transformational leadership could leverage followers' performance by gathering them under shared values, beliefs, and purposes in contrast to the core of transactional leadership, which places leaders' power, control and incentives in the center of leadership process (Bass, & Avolio, 1990; Kuhnert & Lewis, 1987). Then Bass expanded the construct of transactional leadership to the industry, public relations, and education (Allix, 2000; Humphreys, 2001; Kuhnert & Lewis, 1987). Bass (1990) focused on the relationship between leader, performance, and incentives in the transactional leadership model and stressed leader's behaviors such as building organizational standards and avoiding to assume responsibility. However, Bass's transformational leadership theory concentrated on leaders' behaviors towards meeting followers' demands to promote their work performance. The transformational leadership model is comprised of four components entitled intellectual stimulation, individualized consideration, idealized influence, and inspirational motivation. Intellectual motivation denotes increasing

followers' awareness to achieve the organizational vision while individualized consideration is regarded as leaders' encouraging behaviors to influence followers to add more to the organizational targets. Idealized influence means a leader's fascinating effect on followers. Inspirational motivation, on the other hand, is related to the extent to which a leader exhibits an exciting vision that helps motivate others to perform beyond expectations. When compared to traditional leadership approaches, transformational leadership holds the promise of developing followers' potential, changing their values and beliefs and ensuring trust to encourage them to perform beyond expectations (Allix, 2000; Bass, 1995; Humphreys, 2001; Kunhert & Lewis, 1987; Seltzer & Bass, 1990).

### **Transformational Leadership in Education**

During the early part of the second millennium, school principals have begun to encounter increasing pressures for student achievement. Therefore, school principals have been expected to demonstrate transformational leadership behaviors to transform their schools into professional learning communities in which teacher professional learning and practice are enhanced through a variety of ways (Griffith, 2004; Marks & Printy, 2003; Moolenaar, Daly & Slegers, 2010; Yang, 2014). The theory of transformational leadership has originally been conceptualized by Burns and developed by Bass to be adapted into various contexts (Allix, 2000; Humphreys, 2001). Later on Podsakoff, MacKenzie, Moorman and Fetter (1990) adapted a transformational leadership model aligned with the recent leadership demands of modern organizations. In this model, the authors tested the mediator effects of job satisfaction and trust between the relationship of a leader's transformational leadership behaviors and followers' organizational citizenship. The above-mentioned study treated transformational leadership as a construct comprised of such dimensions as intellectual stimulation, identifying and articulating a vision, providing an appropriate model, fostering the acceptance of group goals, high-performance expectations, and providing individualized support. Bass's transformational leadership model was first adapted into educational institutions by Leithwood and his colleagues and used widely in educational research in the USA. Leithwood's transformational leadership model included dimensions entitled (1) building vision, (2) modeling behavior, (3) setting group goals, (4) providing support, (5) providing stimulation and (6) holding high expectations (Jantzi & Leithwood, 1996; Leithwood, 1994; Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996; Leithwood & Jantzi, 1999, 2000, 2005).

### **Purpose of Research**

Research on school principals' leadership behaviors in educational institutions has been in progress since the early 1960s. As mentioned before, early studies focused widely on the effects of personal traits of school leaders on teachers' organizational behaviors and thus the other factors that might be influential on organizational behaviors in such complex school systems were ignored. Aligned with effective school movement, research on transformational leadership has been originated in the USA and spread to such other countries as China, Britain, the Netherlands, and Turkey (Leithwood & Jantzi, 2006; Liu, 2018; Marks & Printy, 2003; Sağnak, 2010; Sun, Chen & Zhang, 2017). In Turkey, research on transformational leadership has accelerated since the turn of the new century. It is, however, evident that the pattern of research in Turkey is mostly based on empirical investigations (Ayık, Diş & Çelik, 2016; Buluç, 2010; Cemaloğlu & Kılınç, 2012; Kandemir, 2018; Özcan, Balyer & Yıldız, 2018). In a substantial

body of research, thus, the focus is on exploring the relationship between transformational leadership and such constructs as teacher job satisfaction, commitment, citizenship and participation into decisions as it has long been accepted that transformational leadership promises to influence teacher beliefs and perceptions on commitment to change and student learning (Hallinger & Heck, 1998).

The current study analyses the nature of the research methods adopted in the empirical investigations of transformational leadership, the individual and organizational variables with which transformational leadership is associated, and the suggestions made by authors for policymakers, practitioners, and researchers. The findings of this study may contribute to developing an understanding the extent to which school principals' transformational leadership behaviors influence school improvement, student performance, and student achievement. Research on transformational leadership in Turkish schools has accelerated since the turn of the new century, however, the literature is short in terms of evidence that focused on the research patterns of transformational leadership. Outlining patterns in contemporary empirical research base on transformational leadership in Turkey promises to guide further research.

### **Method**

This study was designed as a systematic review under qualitative research method. Systematic reviews allow researchers to view and analyze findings from a variety of studies in a transparent and accountable way (Oakley, 2002) and therefore provide educational researchers with fruitful guidance for future research (Hallinger, 2017). Thus, the current study focused on quantitative studies conducted on transformational leadership behaviors of school principals in Turkey.

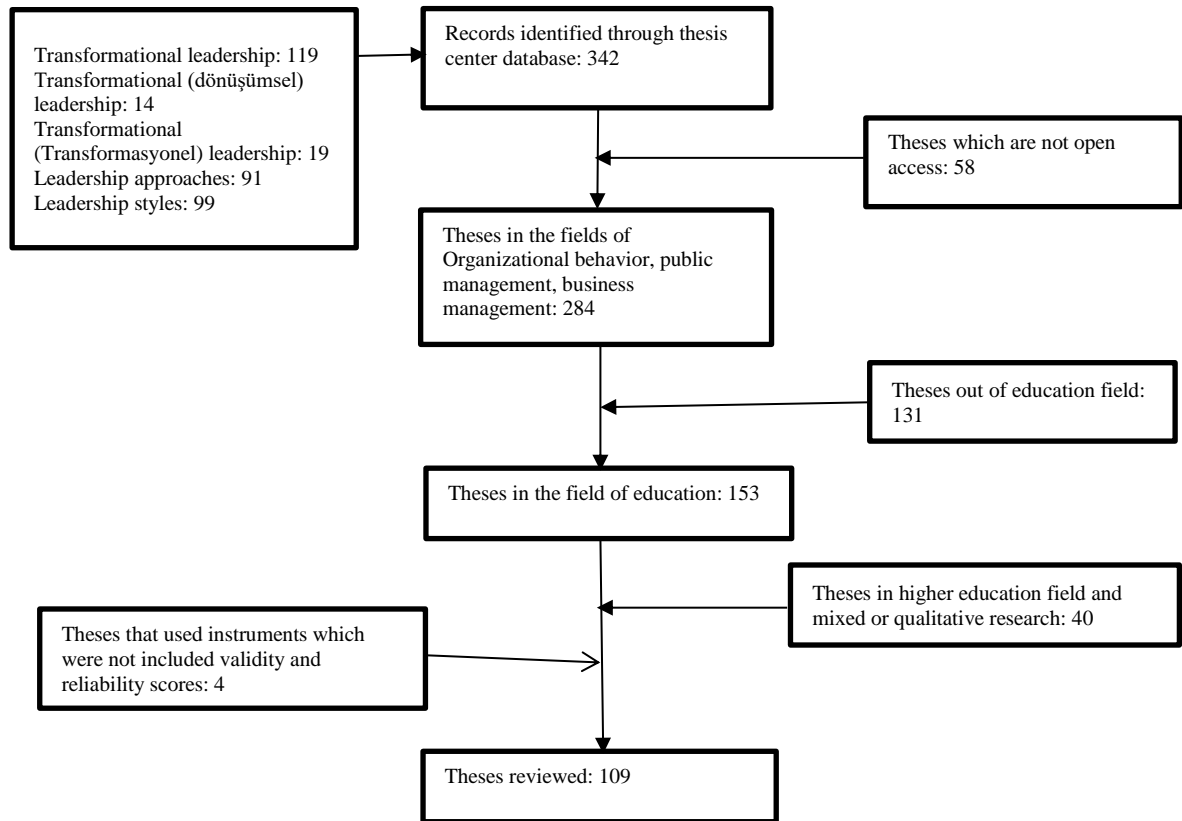
### **Inclusion Criteria**

In systematic reviews, the author is expected to be quite sensitive and careful in analyzing, synthesizing, and evaluating the knowledge base that the study focused on. Hence, the current study applied the following criteria:

1. This study included only the graduate theses that specifically focused on school principals' transformational leadership behaviors. Therefore, we excluded theses conducted in other research areas such as business management.
2. As the research on transformational leadership behaviors of school principals in Turkey accelerated since the turn of the new century, this study included theses conducted in the period from 2000 to 2019.
3. This study deals only with quantitative research base on school principals' transformational leadership.
4. This study investigated only the theses which have been conducted in primary, secondary, and high schools.

## Screening Process

The current study investigated master these and doctoral dissertations on transformational leadership behaviors of school principals released in CoHE (Council of Higher Education) Thesis Center. A keyword search was conducted in the database of CoHE by entering such keywords into the search engine as “transformational leadership”, “leadership styles” and “leadership approaches”. This search yielded a total of 342 theses. Then these pieces were computerized and each of them was entered into a Microsoft Excel spreadsheet. The authors scanned the titles and abstracts separately. The studies that were conducted in the field of higher education, public, and business management and those not aligned with the purpose of the current study were excluded from the database. In the reviewed studies, leadership styles and approaches, variables related to transformational leadership, instruments used in the theses, and suggestions were classified. Consequently, we decided to analyze a total of 109 eligible documents. Figure 1 specifies the steps in the identification and screening of sources in the current systematic review.



**Figure 1\***. Steps in the identification and screening of sources in the current systematic review

\* In a line studies conducted on transformational leadership in Turkey, the concept of transformational leadership is further complicated by the fact that often local researchers used different denotations for transformational leadership such as “dönüşümcü”, “dönüşümsel” and “transformasyonel”.



## Quality Review

The quality of the 113 theses was evaluated based on EPPI-Centre (2006), and the framework for assessing the weight of evidence proposed by Gough (2007). Evaluating the methodological quality and methodological and topic relevance of studies reveals the weight of evidence. Thus, being well-designed and using valid and reliable measurement tools leverage the quality of studies in terms of evidence. Furthermore, the relevance between the methodology and topic of studies gives clues about the quality of studies (EPPI-Centre, 2006). In this regard, each author prepared a check-list and rated the theses in terms of quality from 1 to 4. Theses on which there were disagreements were reviewed by an expert to arrive at a final decision. We excluded 4 literature pieces that did not meet the criteria of quality as they used instruments that did not include validity and reliability scores. After this step, the database reduced the corpus to 109 eligible documents consisting of 102 master theses and 7 doctoral dissertations. A Microsoft Excel sheet was used to bring the authors, subjects, methods, results, and suggestions together as a whole. The reliability coefficients of the instruments conducted in the studies changed from .63 to .98.

## Results

Findings of the current study designed to outline the developments in research on school principals' leadership behaviors were investigated under four sections: (1) The types of research and instruments, (2) the significant difference that occurred in the perception of teachers on school principals' transformational leadership behaviors according to individual demographics, (3) the results of the studies and (4) the suggestions for both practitioners and researchers depending on the research results. Table 1 illustrates the classification of studies reviewed according to research publication date, type, and the instruments and dimensions used in the studies.

**Table 1.**

### *Profile of Studies Reviewed*

Publication date	2000-2004	2005-2009	2010-2014	2015-2019	Total
N	2	17	43	47	109
%	1.84	15.59	39.45	43.12	100
Publication type	Master Thesis		Doctoral Dissertation		Total
N	102		7		109
%	93.58		6.42		100
Instruments Used and Dimensions	Researchers				<i>f</i>
Avolio and Bass (1985) Multifactor Leadership Questionnaire (idealized influence, intellectual stimulation, inspirational motivation, individualized consideration)	Altuğ (2010), Arslan (2013), Aytek (2013), Arkçı (2014), Bardakçı (2017), Başaran (2006), Cansüngü (2016), Cıvıgaz Kazancıoğlu (2018), Çelebi (2012), Çelik (2010), Çelik (2017), Çetin (2012), Çetinkaya (2011), Çiçek (2010), Daşcı (2014), Didin (2014), Dursun (2009), Erdel (2018), Eryılmaz (2016), Esen (2016), Gavuz (2008), Genç Yücel (2019), Gençay (2014), Güllü (2009), Güneş (2011), İncirkuş (2012), Kandemir (2018), Karabağ Köse (2013), Karadavut (2014), Karaduman (2014), Karakoç (2010), Kazancı (2010), Kılıç (2006), Kılınç (2009), Kılınç (2013), Kılınç (2017), Kiriş (2016), Kul (2010) Kurt (2009), Maral (2016), Okçu (2011), Orçan (2015), Öncü (2017), Önk (2015), Özcan (2013), Özer (2009), Saylık (2012), Sağlam (2008), Sonel (2019), Sönmez (2010), Şahin (2012), Terekeci (2008), Titrek (2019), Tozal (2015), Tuncel (2013), Tura (2012), Ulutaş (2010), Uzun (2014), Ülger (2003),				66

Vural (2016), Yaman (2019), Yenel (2016), Yıldırım (2006), Yılmaz (2019), Zeren (2007)		
Akan, Yıldırım, and Yalçın (2014) School Principals' Leadership Style (transformational leadership, laissez-faire leadership, transactional leadership)	Alpay (2019), Aslan (2019), Boyraz (2018), Demir Balcı (2019), Şentürk (2019), Taş (2017), Yalçın (2014), Yılmazlar (2018), Zengin (2019)	9
Şahin (2005) Scale of School Principals' Leadership Styles (transformational leadership, transactional leadership)	Beşiroğlu (2013), Can (2014), Çimili Gök (2010), Dalgıç (2015), Doğan (2014), Sarıdemir (2015), Şahin (2014), Taşdemirci (2009),	8
Çetiner (2008) Transformational Leadership Scale	Çetiner (2008), Dülker (2019), Gelmez (2018), Mete (2018), Yılmaz (2010)	5
Taş, Çelik, and Tomul (2007) Leadership Style Scale (Autocratic leadership, democratic leadership, laissez-faire leadership, transformational leadership, transactional leadership)	Baş (2018), Çağlı (2019), Ocak (2014), Pektaş (2019), Yıldırım (2019)	5
Oran (2002) Transformational Leadership Questionnaire (inspirational motivation and idealized influence, intellectual stimulation and individualized consideration)	Aksel (2016), Cömert (2005), Kiriş (2013) Turan (2019)	4
Brestich (1999) Transformational Leadership Scale (Identifying and articulating a vision, providing an appropriate model, fostering the acceptance of group goals, high-performance expectations, providing individualized support, intellectual stimulation)	Bilir (2007), Çelik (2013), Yüksel (2015)	3
Toksöz (2010) Transformational Leadership Questionnaire (idealized influence, intellectual stimulation, inspirational motivation, individualized consideration)	Toksöz(2010), Canbaz (2019), Tosun (2015)	3
Podsakoff, MacKenzie, Moorman, and Fetter (1990) Transformational Leadership Scale (Core transformational behaviors, high performance expectations, individualized support, intellectual stimulation).	Kaya (2015), Keleş (2009), Şar (2018)	3
Jantzi and Leithwood (1996) Transformational Leadership Scale; (1) building vision, (2) modeling behavior, (3) setting group goals, (4) providing support, (5) providing stimulation and (6) holding high expectations.	Akkaş Baysal (2013)	1
Oğuz (2008) The Leadership Style Questionnaire (Transformational leadership, laissez-faire leadership, transactional leadership)	Yürek (2018)	1
Bycio, Hackett, and Allen (1995) School Principals' Leaders Style Scale (transformational leadership, transactional leadership)	Şahin (2003)	1

Findings have mirrored that an upward trend is visible in the number of research especially after 2010. Furthermore, majority of studies were master theses and most of them used Multifactor Leadership Questionnaire ( $f = 66$ ) developed by Avolio and Bass (1985) as a data collection tool followed by Leadership Style Scale by Akan, Yıldırım and Yalçın ( $f = 9$ ), Scale of School Principals' Leadership Styles by Şahin (2009) ( $f = 8$ ), Leadership Style Scale by Taş, Çelik and Tomul (2007) ( $f = 5$ ), Transformational Leadership Scale by Çetiner (2008) ( $f = 5$ ). It is therefore plausible to suggest that Bass and Avolio's (1985) instrument is widely used in transformational leadership research in Turkey. Table 2 reveals the research evidencing that teacher perceptions' of school principals' transformational leadership styles differed significantly according to demographic variables.

**Table 2.**

*The Significant Difference According to Demographic Variables*

Demographic Variables	Publications
Gender	Bardakcı (2017), Başaran (2006), Çelik (2010), Doğanalp Kesmez (2015), Erdel (2018), Gelmez (2018), Genç Yücel (2019), Gençay (2014), Kılınç (2009), Kılınç (2017), Kiriş (2016), Maral (2016), Mete (2018), Ocak (2014), Orçan (2015), Özcan (2013), Sağlam (2008), Şahin (2014), Yüksel (2015)
Educational background	Arslan (2013), Başaran (2006), Can (2014), Çelik (2017), Esen (2016), Kılınç (2009), Maral (2016), Orçan (2015), Şar (2018), Tosun (2015)
Seniority	Aksel (2016), Baş (2018), Başaran (2006), Canbaz (2019), Cansüngü (2016), Çelik (2017), Çetiner (2008), Doğanalp Kesmez (2015), Dülker (2019), Gelmez (2018), Keleş (2009), Kılınç (2009), Kiriş (2016), Ocak (2014), Özcan (2013), Saylık (2012), Sonel (2019), Tuncel (2013), Turan (2019), Ulutaş (2010), Yılmaz (2010), Yılmaz (2019), Zengin (2019)
Age	Aytek (2013), Can (2014), Çifci (2009), Erdel (2018), Gelmez (2018), Kiriş (2016), Mete (2018), Ocak (2014), Özcan (2013), Şahin (2012), Şentürk (2019), Turan (2019), Yılmaz (2010)

As can be seen in Table 2, there are a group of studies illustrating that teachers' perceptions of school principals' transformational behaviors differed significantly according to the demographics such as gender, educational background, seniority, and age. Among the demographic features, gender (Bardakcı, 2017; Başaran, 2006; Çelik, 2010; Doğanalp Kesmez, 2015; Erdel, 2018; Gelmez, 2018; Genç Yücel, 2019; Gençay, 2014) and seniority (Aksel, 2016; Baş, 2018; Başaran, 2006; Canbaz, 2019; Cansüngü, 2016; Çelik, 2017; Çetiner, 2008; Çifci, 2009) became prominent that made a significant difference in teachers' perceptions of school principals' transformational leadership behaviors. Furthermore, a line of relevant research showed that teachers' educational background (Maral, 2016; Orçan, 2015; Şar, 2018) and age (Aytek, 2013; Can, 2014; Çifci, 2009; Erdel, 2018) were among the factors that differed teachers' perceptions of school principals' transformational leadership behaviors. Results from the analysis of variables which are related to or predict transformational leadership are presented in Figure 1.

As can be seen in Figure 1, a total of ten studies focused on the link between school principals' transformational leadership behaviors and teachers' job satisfaction. However, several pieces have just focused on the relationship between transformational leadership and teacher job satisfaction without uncovering which variable was influential on the other (Bilir, 2017; Cansüngü, 2016; Çelebi, 2012; Kul, 2010; Sarıdemir, 2015; Şahin, 2012; Tura, 2012; Yılmaz, 2014). On the other hand, results from this systematic review showed that school principals' transformational leadership behaviors have an impact on teacher job satisfaction (Arkçı, 2014; Güllü, 2009). Another issue from the relevant research is the association between transformational leadership and teacher commitment to school. As in the case of the job satisfaction, several studies were conducted to determine which variable is antecedent or outcome (Aslan, 2019; Beşiroğlu, 2013; Okçu, 2011; Kaya, 2015; Zeren, 2017). Furthermore, a small number of studies provided evidence for the prediction of organizational commitment by transformational leadership (Canbaz, 2019; Kandemir, 2018; Yalçın, 2014).



**Figure 1.** Variables That are Related to or Predict Transformational Leadership

Findings of the current systematic review further revealed that there were positive correlations between transformational leadership and several constructs under the umbrella of organizational behaviours such as school culture (Çıpa, 2014; Kılıç, 2006; Şahin, 2003), organizational citizenship (Özer, 2009; Yaman, 2019), individual informal relations (Çetinkaya, 201; Saylık, 2012; Şahin 2014), school climate (Alpay, 2019; Çetin, 2012), school image (Çençay, 2014; Zengin, 2019), emotional intelligence (Çelik, 2010; Doğan, 2014), motivation (Aksel, 2016; Vural, 2016; Yıldırım, 2019), innovation and innovation management (Çelik, 2017; Esen, 2016), change management (Baş, 2018), organizational justice (Güneş, 2011), worklife quality (Yalçın, 2014), teacher performance (Çıpa, 2014), organizational learning (Karabağ Köse, 2013), self-efficacy (Yürek, 2019), personal traits of school principals (Cıvgaz Kazancıoğlu, 2018), social entrepreneurship skills of school principals (Titrek, 2019), organizational socialization (Turan, 2019) and psychological capital (Yüksel, 2015). It is clear that much of the research did not attempt to unveil the effects of transformational leadership on various variables mentioned above, which points to a serious niche in the relevant literature. On the other hand, another vein of research focused on the links between transformational leadership and several negative organizational behaviors such as organizational silence (Daşçı, 2014; Öncü, 2017; Pektaş, 2019), conflict management (Çağıl, 2019; Dalgıç, 2015), mobbing (Daşçı, 2014), organizational cynicism (Dülker, 2019) and crisis management (Ulutaş, 2010) and found negative correlations.

However, the findings of this review surfaced that the authors of the above-mentioned publications did not focus on the effect of transformational leadership, which made it difficult to discuss the role of transformational leadership in decreasing the potential effects of these negative organizational behavior variables. Findings related to the suggestions presented in the reviewed publications are given in Table 3.

**Table 3.**

*Themes Related to the Suggestions Made in the Reviewed Publications*

	Themes	f
Suggestions for researchers	1. Expanding the sample and population of studies (including school principal, parents, and students)	93
	2. Conducting research in different regions, educational level and school types (comparison of findings from state and private or vocational and Anatolian high schools)	64
	3. Examining the effects of transformational leadership on individual and organizational variables such as burnout, student achievement, teacher performance, motivation, organizational citizenship, teacher rewarding and personal traits	43
	4. Conducting qualitative research	25
	5. Investigating the reasons for the significant difference in teachers' perceptions of transformational leadership according to various other demographic variables apart from gender and age	19
	6. Using different data collection tools and also developing culture-specific instruments	15
	7. Analyzing factors that impact school principals' leadership behaviors	8
	8. Surfacing the communication patterns among school administrators and teachers	3
	9. Enquiring the efficiency of in-service education activities	2
Suggestions for practitioners	1. Training school principals in terms of leadership behaviors through in-service education activities	88
	2. Encouraging school principals for graduate education and receiving support from universities	35
	3. Improving communication patterns between school principals and teachers, incorporating teachers into decision-making processes and school principals' empowering teachers	33
	4. School principals' being role model for teachers, providing professional learning opportunities for teachers and rewarding successful teachers	32
	5. Individual consideration of school principals for teachers, providing teachers for resources aligned with their needs	16
	6. Conducting lectures on educational leadership, administration, and supervision including related practices in faculties of education.	15
	7. Building a positive school climate and team spirit	9
	8. Experienced teachers' sharing their craft knowledge and experience with novice teachers	8
	9. Following the scientific developments and conducting scholarly work on leadership	6
	10. Encouraging female teachers for administrative position	5
	11. Giving priority to teachers who have a master degree for school administrator appointments	4
	12. Job rotation for school administrators	2

As is clear from Table 3, the authors of the reviewed literature pieces often make suggestions for policymakers and practitioners that in-service training activities should be organized in which school principals could develop their professional knowledge and skills, teachers should participate in decision-making processes in the school and collegiality among school members should be strengthened. Suggestions for practitioners often stress that school principals should be given in-service training related to leadership behaviors ( $f = 88$ ), opportunities for participating in graduate studies should be expanded for school principals ( $f = 35$ ), teachers are given the right to participate in school-based decision-making processes ( $f = 33$ ), teachers should be provided further time and place for professional learning and development ( $f = 32$ ), principals exert effort to provide teachers with instructional sources ( $f = 16$ ), and courses related to educational leadership, management and supervision should play a bigger part in faculties of education as pre-service teacher education institutions ( $f = 15$ ). On the other hand, suggestions

for researchers articulate that other research should be conducted in different samples ( $f = 93$ ), in different regions, education level and school types ( $f = 64$ ), investigate the effects of transformational leadership on various individual and organizational variables such as burnout, student achievement, teacher performance, organizational justice, teacher rewarding and personal traits ( $f = 43$ ), be designed under qualitative research methods ( $f = 25$ ), uncover the reasons why teachers' perceptions of school principals transformational leadership behaviors differed significantly according to gender, branch or other demographic variables ( $f = 19$ ), and use different and culture-specific instruments to measure transformation leadership ( $f = 15$ ).

### Discussion and Conclusion

The construct of transformational leadership conceptualized in the early 80s upon scholarly debates on restructuring school has started to attract scholarly attention in Turkey during the last decade. International literature on the school principal's transformational leadership suggests that it takes a large part in teachers' instructional practices and student achievement (Leithwood & Jantzi 2005). Our analysis, however, indicated that research on transformational leadership in the Turkish educational setting is still thin in terms of scrutinizing the factors that foster transformational leadership behaviors. This review specifically focused on the organizational behavior constructs which are related to transformational leadership and analyzed the research methods, results, and suggestions for practitioners and researchers.

What makes transformational leadership a prominent issue on which a substantial number of local educational scholars consume attention is that the construct holds potential to increasing teacher work performance and building an effective school culture that nurtures collaboration among colleagues (Leithwood & Jantzi 2005). The fact that reviewed studies often conducted quantitative research methods increases the possibility of generalizing the research findings and making future implications. Liu (2018) and Sun, Chen, and Zhang (2017) revealed a similar tradition of research in their reviews undertaken in China education context. Albeit transformational leadership is the second only popular in school effectiveness research to instructional leadership (Hallinger, 2003; Jantzi & Leithwood, 1996; Leithwood & Jantzi, 2000), it is surprising that there are scant doctoral dissertations that dealt with school principals' transformational leadership behaviors. Furthermore, results suggest that the majority of reviewed pieces used Avolio and Bass's transformational leadership model originally developed for the context of business management. As this model ignores building healthy teaching and learning culture and supportive climate (Liu, 2018), it is here plausible to note that this model is ineffective in measuring school principals' transformational leadership behaviors. Therefore, Podsakoff, MacKenzie, Moorman, and Fetter (1990) and Jantzi and Leithwood (1996) developed the transformational leadership model for educational contexts including items related to school culture, climate, and instructional improvement. Albeit Jantzi and Leithwood's (1996) model for transformational leadership is widely used, it is surprising that Turkish educational scholars insist on using Avolio and Bass model, which was not been developed specifically for educational contexts as mentioned above. Aligned with research in the Turkish context, transformational leadership research shows a similar pattern in terms of modeling (Liu, 2018; Li & Shi, 2005; Sun, Chen & Zhang, 2017). Therefore, we recommend that Turkish scholars direct their future research attention on transformational leadership by using school-based frameworks. What is crucial in this point, however, is to develop unique models of transformational

leadership lying on both the theoretical framework for school-based transformational leadership and the specific features of the Turkish national education context.

The results of our analyses revealed that teachers' demographics (gender, seniority, educational background, and age) were influential in their perceptions of school principals' transformational leadership behaviors. However, it is here to note that the literature is lacking in terms of the evidence whether teacher-related factors are determinant in school principals' executing transformational leadership behaviors. Furthermore, results from the current review showed that it was not clear whether the factors related to transformational leadership were antecedents or outcomes as the majority of the studies reviewed did not include predictive analyses. Results also showed that a line of research has focused on the link between transformational leadership and job satisfaction and organizational commitment. This finding is consistent with Çoğaltay, Karadağ, and Öztekin's (2014) meta-analysis study that specifically focused on the relationship between organizational commitment and transformational leadership. Furthermore, another key finding from this review is that organizational citizenship, school climate, school culture, school image, teacher motivation, social entrepreneurship, organizational justice, organizational socialization, administrating the change, teacher performance, and organizational learning are found to be antecedent factors of transformational leadership. This finding is important in that capturing the results of school principals' transformational leadership gives clues about the extent to which school principals lead to meet the demands of teachers, students, and the school as a whole. Supporting earlier findings (Liu, 2018; Sun, Chen & Zhang, 2017), our review also provides evidence that individual informal relationships, personality traits, emotional intelligence, and self-efficacy appeared as the antecedents of transformational leadership. Personal factors related to school principals such as self-efficacy and emotional intelligence enable school principals to support teacher learning and to build an effective school culture that nurtures the quality of teaching. It is, therefore, reasonable to suggest that evidence base on transformational leadership needs to be supported with research focusing specifically on investigating factors that tend to play a mediator role between various variables and transformational leadership along with research on defining predictive relationships revealing which variables are antecedents or outcomes of transformational leadership. Consequently, further research should deal with more complex relationships regarding transformational leadership.

As transformational leadership is regarded as crucial for school effectiveness and student learning, Turkish educational researchers have given a considerable amount of time and effort to study the construct. Transformational school leaders are supposed to be aware of values and beliefs that nurture school culture, to synchronize school members' personal targets with those of school, to create team spirit in the school, to build a shared vision and to support teacher professional learning (Blase & Blase, 2003). When we examined the suggestions presented to develop school principals' transformational leadership in reviewed publications, it is seen that authors stressed the importance of organizing in-service education activities, strengthening the communication networks among school members, rewarding successful teachers, and facilitating teacher participation in school-based decision-making processes. It is, however, reasonable to argue that these suggestions are thin with regard to the roles that are attributed to the transformational school leaders because they are basically expected to build a strong vision aligned with school purposes, to support teacher professional learning, and to build a healthy school culture in which the quality of teaching is leveraged through collective efforts of school

members. Therefore, it is not possible for school principals to achieve these skills with in-service education activities which are traditionally designed as a set of isolated activities.

### **Implications and Limitations**

This review, to our knowledge, would provide direction and guidance, especially in terms of methodological considerations, to further research on transformational school leadership. Compared with international studies, there is limited research on transformational leadership in the Turkish educational context. A recent review of research on principal leadership illustrated a similar pattern in China (Liu, 2018). Scholars have agreed that transformational leadership adds to developing and sustaining school performance, supporting teacher creativity, and initiating instructional innovation in schools (Leithwood & Jantzi, 2005; Yang, 2014). Therefore, further consideration should be given to uncover the results or outcomes of transformational leadership. It should also be noted that suggestions made in the reviewed publications such as conducting transformational leadership research in different samples and types of school and employing different research methods such as qualitative or mixed and using other instruments seem to be far from guiding future research and supporting the relevant evidence base. Rather, further research would benefit from unique and culture and context-specific research models that allow investigating the associations between various personal and organizational factors and transformational leadership.

This study has several limitations that warrant caution in the interpretation of the results, as is the case for most review studies. First, this review provided specific lenses to graduate theses and dissertations conducted in Turkey, excluding refereed papers. We acknowledge that transformational school leadership has consumed substantial attention from Turkish educational leadership scholars for the last two decades, which accelerates the number of refereed articles. However, we also note that a growing number of graduate students prefer to deal with the construct in their theses or dissertations. Therefore, we chose to focus on theses, considering this as a useful option to map the local research on transformational research. Further research may benefit from a close consideration of refereed literature pieces. Second, this study did not perform the most recent instruments for mapping knowledge production such as bibliometric analysis. Hence, future research might be guided by topographical and/or bibliometric analysis approaches to provide a more extended picture of the knowledge base on school principals' various leadership behaviors.



## References

- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434. doi: 10.1177/0013161X03261742
- Allix, N. M. (2000). Transformational leadership: democratic or despotic? *Educational Management & Administration*, 28(1), 7-20. doi: 10.1177/0263211x000281002
- Ayık, A., Diş, O. ve Çelik, Z. (2016). Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik rolleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 547-564.
- Bass, B. M. (1985) Model of transformational leadership. In T.F. Mech & G.B. McCabe (Eds.), *Leadership and academic librarians* (pp. 66–82). Westport, CT: Greenwood.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. doi: 10.1016/0090-2616(90)90061-S
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27. doi: 10.1108/03090599010135122
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17, 112-121.
- Bass, B. M. (1995). Comment: Transformational leadership: Looking at other possible antecedents and consequences. *Journal of Management Inquiry*, 4(3), 293-297. doi: 10.1177/105649269543010
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378. doi: 10.1177/0013161X99353003
- Buluç, B. (2010). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 72-85.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-156.
- Çoğaltay, N., Karadağ, E. ve Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(4), 483-500. doi: 10.14527/kuey.2014.019
- EPPI-Centre (2006). *EPPI-Centre methods for conducting systematic reviews*. [http://pbevaluation.pbworks.com/w/file/fetch/14976232/EPPI-Centre\\_Review\\_Methods\\_1.pdf](http://pbevaluation.pbworks.com/w/file/fetch/14976232/EPPI-Centre_Review_Methods_1.pdf) adresine 20/12/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Gough, D. (2007). Weight of evidence: a framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education*, 22(2), 213-228.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356. doi: 10.1108/09578230410534667
- Hallinger, P. (2017). Surfacing a hidden literature: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 362-384.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness (ed. Tony Bush, Les Bell, Ray Bolam, Ron Glatter, Peter M. Ribbins). *Educational management: Redefining theory, policy and practice* (pp.178-190). Thousand Oaks, California: Sage
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. doi: 10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In Brent Davies & Mark Brundrett (Eds.), *Developing successful leadership* (pp. 61-76). Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-90-481-9106-2\_5

- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Liare, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-15533-3
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324. doi: 10.1080/1363243032000112801
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24. doi: 10.1177/1741143204039297
- Harris, A., Jones, M., Cheah, K. S. L., Devadason, E., & Adams, D. (2017). Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: insights and implications. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 207-221. doi: 10.1108/JEA-05-2016-0051
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. doi:10.3102/0002831209340042
- Hiller, N. J., DeChurch, L. A., Murase, T., & Doty, D. (2011). Searching for outcomes of leadership: A 25-year review. *Journal of Management*, 37(4), 1137-1177. doi: 10.1177/0149206310393520
- Humphreys, J. H. (2001). Transformational and transactional leader behavior. *Journal of Management Research*, 1(3), 151-159.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538. doi: 10.1177/0013161X9603200404
- Kuhnert, K. W., & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657. doi: 10.5465/amr.1987.4306717
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430. doi: 10.1080/1363243032000150953
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. doi: 10.1177/0013161X94030004006
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. doi: 10.1080/15700760500244769
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 785-840). Springer, Dordrecht.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479. doi:10.1177/0013161X99355002
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. doi: 10.1108/09578230010320064
- Leithwood K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. doi: 10.1080/09243450600565829
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(4), 1-18. doi: 10.1080/13632434.2019.1596077
- Li, C., & Shi, K. (2005). The structure and measurement of transformational leadership in China. *Acta Psychologica Sinica*, 37(06), 803-811. doi: 10.1007/s11782-008-0032-5
- Liu, P. (2018). Transformational leadership research in China (2005–2015), *Chinese Education & Society*, 51(5), 372-409. doi: 10.1080/10611932.2018.1510690
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. doi: 10.1177/0013161X03253412
- McCleskey, J. A. (2014). Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4), 117.

- Mhatre, K. H., & Riggio, R. E. (2014). Charismatic and transformational leadership: Past, present, and future In D. Day (Ed.), *The Oxford handbook of leadership and organizations* (pp. 221-240). London: Oxford University Press.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670. doi: 10.1177/0013161X10378689
- Oakley, A. (2002). Social science and evidence-based everything: The case of education. *Educational Review*, 54(3), 277-286.
- Özcan, K., Balyer, A., & Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547. doi: 10.17860/mersinefd.434775
- Kandemir, M. (2018). *Kadın müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisinde motivasyonun aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pearce, C. L. (2004). The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. *Academy of Management Perspectives*, 18(1), 47-57.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142. doi: 10.1016/1048-9843(90)90009-7
- Sağnak, M. (2010). The relationship between transformational school leadership and ethical climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(2), 1135-1152.
- Seltzer, J., & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership: Beyond initiation and consideration. *Journal of Management*, 16(4), 693-703. doi: 10.1177/014920639001600403
- Sendjaya, S., & Sarros, J. C. (2002). Servant leadership: Its origin, development, and application in organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(2), 57-64. doi: 10.1177/107179190200900205
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91. doi: 10.1080/13632430220143042
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. doi: 10.1080/00131720508984678
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-29.
- Sun, J., Chen, X., & Zhang, S. (2017). A review of research evidence on the antecedents of transformational leadership. *Education Sciences*, 7(1), 2-27. doi:10.3390/educsci7010015
- Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30. doi: 10.1177/0192636511404062
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228-1261. doi: 10.1177/0149206310380462
- Yang, Y. (2014). Principals' transformational leadership in school improvement. *International Journal of Educational Management*, 28(3), 279-288. doi: 10.1108/IJEM-04-2013-0063

#### Authors

#### Contact

**Dr. Ali Çağatay Kılınç** is an associate professor of Education Administration at Karabuk University, Faculty of Letters, Department of Educational Sciences. His research interests include educational leadership, teacher learning and teacher leadership. He currently undertakes editorial responsibilities in several academic journals.

cagataykilinc@karabuk.edu.tr

**Dr. Mahmut Polatcan** is an assistant professor of Education Administration at Karabuk University, Faculty of Letters, Department of Educational Sciences. His research interests include principals leadership, teacher effectiveness and teacher leadership. He currently undertakes editorial responsibilities in several academic journals.

mahmutpolatcan78@gmail.com

**Tuba Yıldız** is currently receiving her Master's degree.

tuba\_yaldiz@hotmail.com

## Yükseköğretimde Performansa Dayalı Akademik Teşvik Uygulamasının İncelenmesi\*

Investigation of Performance Based Academic Incentive Practice in Higher Education

Nermin Karabacak\*\*

Mehmet Küçük\*\*\*

İsa Korkmaz\*\*\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Karabacak, N., Küçük, M. ve Korkmaz, İ. (2020). Yükseköğretimde performansa dayalı akademik teşvik uygulamasının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 831-864. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.4.m

**Öz.** Yükseköğretimde performansa dayalı akademik teşvik uygulaması akademisyenlerin ekonomik olarak durumlarını iyileştirmek ve aynı zamanda bilimsel çalışmalarında motivasyonlarını artırmak için planlanmış bir uygulamadır. Fakat uygulamanın yeni olmasından dolayı performansa dayalı akademik teşvik değerlendirilmesinde komisyonların karar verme süreçlerinde sorunlar yaşanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Karadeniz Bölge Üniversitelerinde akademik teşvik komisyonlarında görev yapan akademisyenlerin deneyimleri temelinde akademik teşvik uygulamasını incelemektir. Araştırma, durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Devlet Üniversiteleri Sıralamasında Karadeniz Bölge Üniversiteleri arasında üst, orta ve alt sıralamada yer alan üniversitelerden biri seçilmiştir. Bu kurumların akademik teşvik alt-üst komisyonlarında görev yapan üyeleri de araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucu, teşvik yönetmeliğinde değerlendirme ölçütlerinin açık olmayışına bağlı teşvik komisyonlarında çatışmalar yaşandığını ve teşvik başvurusunda bulunanların komisyon üyelerine etik dışı davranışlarda bulunduğu, akademik faaliyet türlerinin değerlendirilmesinde farklı sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda uygulamanın amacına ulaşması için teşvik yönetmeliğinin güncelleştirilerek değerlendirme ölçütlerinin netleştirilmesi oldukça önemlidir.

**Anahtar Sözcükler:** Yükseköğretim, akademik teşvik, performans, üniversite, nitelik, nicelik

**Abstract.** The purpose of academicians' performances based on academicians' scientific research and production are to improve academicians' income and increase their motivation to do more research and publication. However, since this application is a new for the evaluation of academicians in higher education, the commissions of academicians' performance evaluation have some difficulties in the process of decision making. The aim of this research is to examine the academic incentive practice on the basis of the experience of academicians working in the academic incentive sub-upper commissions at the universities in the Black Sea region. The research was carried out in the case study model and in qualitative research design. Criteria sampling method was used in the research. In order to carry out the research, each institution was selected from the universities on the top, in middle and lower ranking among the Black Sea Region Universities according to the determined criteria. In the research, data were collected conducting semi-structured interviews. The members of these institutions working in the sub-upper academic incentive commissions were determined as the participants of the research. The results of the research reveal that there are conflicts in incentive commissions due to the criteria that are not clear in the regulation on incentive, academicians who apply for incentives act unethical behaviors towards the commission members, and there are different problems in the evaluation of the types of academic activities. For this reason, the research is important in terms of reflecting the issues to be considered in updating the incentive practice by revealing the problems arising from the incentive practice and faced by commissions.

**Key Words:** Higher Education, academic incentive performance, university, quality, quantity

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.04.2019

Düzeltilme Tarihi: 27.03.2020

Kabul Tarihi: 15.07.2020

\* Bu makale Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi SBA-2017-724 No'lu Bilimsel Araştırma Projesinden üretilmiştir. Çalışmanın bir bölümü International Congress on Science and Education Afyonkarahisar 2018'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Sorumlu yazar / Correspondence: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye, nermin.karabacak@erdogan.edu.tr ORCID: 0000-0001-5231-1730

\*\*\*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye, mehmet.kucuk@erdogan.edu.tr ORCID: 0000-0001-5910-4099

\*\*\*\*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, ikorkmaz@erbakan.edu.tr ORCID: 0000-0002-6647-1812

## Giriş

Üniversitelerin temel işlevlerinden biri, bilime uluslararası düzeyde katkı sağlamak için bilgi üreterek topluma ve insanlığa hizmet sunmaktır. Üniversiteler de bu görevleri akademisyenler yerine getirmektedir. Akademisyenlerin araştırma yapma, eğitim-öğretim ve topluma hizmet sağlama olarak üç temel sorumlulukları bulunmaktadır. Üniversitelerde bu sorumluluklar yerine getirilirken akademisyenlerin katkılarında farklılıklar oluşmaktadır.

Üniversiteler arasındaki rekabet ve yükseköğretim alanındaki kalite çalışmaları sonucu eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten, araştırma yapan ve topluma hizmet sunan akademik personelin performanslarının değerlendirilmesi de bir gereklilik haline gelmiştir (Esen ve Esen, 2015). Akademik personelin araştırma, hizmet ve eğitim-öğretim ile ilgili çalışmalarının değerlendirilerek bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi ve başarılarının ödüllendirilmesi sistemli bir performans değerlendirme çalışması ile mümkün olabilir. Performans değerlendirme, akademisyenlere mevcut performansını artırma ve ilgili alanlardaki eksikliklerini düzeltme imkânı sağlar (Arreola, 2006; Esen ve Esen, 2015; Kaptanoğlu ve Özok, 2006).

Dünya genelinde akademik performansın değerlendirilmesinde kullanılan boyutlardan bazıları; patentler, yayınlar, lisanslar ve atıflardır. Performans değerlendirmede en yaygın kullanılan ölçütler; makaleler ve bu yayının yapıldığı dergilere yapılan atıfların değerlendirilmesidir. Akademik performans değerlendirmede, uluslararası atıf dizinlerinde listelenen hakemli dergilerde yapılan yayın sayısı, bu yayınların etki düzeyleri önemli ölçütlerdir (Cave, Hanney ve Kogan, 1991; Kaptanoğlu ve Özok, 2006; Tonta, 2017). Bu ölçütlerin yanında akademisyenlerin performans değerlendirmeleri ülkeden ülkeye ve aynı ülkedeki üniversitelere göre de değişiklik gösterebilmektedir. ABD, Almanya, Avustralya, Çin, Fransa, Kanada, Norveç, Yeni Zelanda gibi pek çok ülkede akademisyenler performanslarına göre değerlendirilmektedir.

Akademisyenlerin performans değerlendirmesinin temele alındığı Itawamba Üniversitesi'nde (ABD) her yıl akademisyenlerin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde kullanılan ölçütlerden biri olan yaratıcı/bilimsel ürünler üretmek yer almaktadır (Brock, Chrestman ve Armstrong, 1999). Bu performans sonuçları, akademisyenlerin terfi ya da kıdem derecesinin uygunluğuna göre görevine devamı için kullanılmaktadır (Central Oregon Community College, 2008). Huber (2002) tarafından ABD üniversitelerinde araştırmaya çok fazla önem verilmesi nedeniyle *üniversite demek araştırma demektir* şeklinde ifade edilmiştir. Oxford Üniversitesi'nde (İngiltere) araştırma teşvik politikası, araştırma fonu kazananlara maaşlarını artırmak veya araştırma fonları sağlamak için maddi ödüller sunulmaktadır. Üniversitenin bölümleri ve araştırma merkezleri için de araştırma fonları oluşturulmuştur. Üniversitenin misyon ve vizyonuna en uygun katkıyı yapmak için çalışan akademik personele üniversitenin ödül stratejisi bağlamında teşvik uygulamaları bulunmaktadır (Özdemir ve Akın, 2018). Dünya çapındaki üniversitelerde akademisyenlerin performans değerlendirmelerinde teşvik sistemi uygulanmaktadır. Bu teşvik sistemi yapmış oldukları akademik çalışmaların direkt olarak Türkiye'deki teşvik uygulamasında olduğu gibi maddi olarak ödüllendirme değil de akademik yükseltme ya da atamalarda kullanılmaktadır. Akademisyenlerin performanslarına dayalı olarak yapmış oldukları çalışmaların maddi olarak fonlandırılması ABD, Kanada, İngiltere, Almanya, Singapur, Kuzey Kore, Fransa, Hollanda vb. pek çok ülkedeki üniversitelerin bünyelerinde gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan teşvik uygulamasındaki gibi akademisyenlerin her yıl yapmış oldukları akademik çalışmaların belli bir puanın üstünde olanların maddi olarak ödüllendirildiği bir sisteme yapılan literatür taramasında rastlanılmamıştır.

World University Rankings sıralamasında pek çok ülkenin politika yapıcıları ve akademik kurum yöneticileri, ülke üniversitelerini dünya standartlarına yükseltmek için özel çalışmalar yürütmektedirler. Bu bağlamda üniversitelerin performanslarının geliştirilmesi üzerinde durularak (Chen, Yang ve Shiau, 2006; Siew, 2015, Yu-Jen Tsen, 2013) dünyada, “üniversitede üretilen bilgidan bir ürün üretimi ve kendi üretkenliğini” ortaya koymada talepçi hükümet politikaları yürütölmektedir (Cowen, 1996).

Akademik performansa dayalı değerlendirme uluslararası ölçütler dikkate alınarak ölkemizdeki üniversitelerin ve akademik çalışma koşullarının göz önünde bulundurulurarak akademisyenlerin motivasyonuna olumlu katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Türkiye’deki üniversitelerin de dünya çapındaki üniversiteler sıralamasında yerini alabilmesi için bu ölçütlere göre akademisyenlerin performanslarının ölçölmesi gerekliliği bulunmaktadır. Bu amaçla Türkiye’deki akademik personelin ödüllendirilmesini temele alan ve politika yapıcılar tarafından yürürlüğe konulan “*akademik teşvik uygulaması*” performans değerlendirmede pozitif yönde uygulamaya konulan bir çalışmadır. Bu yolla kamuya bağılı yükseköğretim kurumlarındaki akademik personelin teşvik kapsamındaki akademik çalışmaları maddi olarak desteklenmeye başlanmıştır. Akademik teşvik ödeneğinde, akademisyenlerin yapmış oldukları farklı faaliyet türlerindeki akademik çalışmalar ölçütler konularak puanlandırılmıştır. Akademik teşvik uygulamasında, akademik personelin performansları dokuz faaliyet türünde sınıflamıştır. Bu faaliyet türleri; proje, araştırma, yayın, tasarım, sergi, patent, bildiri, atf ve ödöldür (Resmi Gazete, 2015, 2016). Bu uygulamada akademik personelin belirtilen dokuz faaliyet türünden minimumun 30 puan, maksimumun 100 puan alma sınırı vardır. Puan sınırlaması, akademisyenlerin birden fazla faaliyet alanında çalışmalarını sağlamak amacıyla getirilmiştir. Performans değerlendirmesinde çalışmanın ulusal/uluslararası olması, yayınlanan çalışmanın dergi indeksi, yazar sayısı, ünvana göre katsayı ağırlıklandırılması ölçütleri bulunmaktadır. Yıl içinde yapılan akademik çalışmalar YÖKSİS sistemine girildikten sonra başvuru dosyası oluşturulmaktadır. Bu başvuru dosyasının çıktılarıyla ilgili anabilim dallarında oluşturulan “*Birim Akademik Teşvik Başvuru ve İnceleme Komisyonu*”na gerekli başvuru yapılmaktadır. Akademik teşvik puanları, “*Birim Akademik Teşvik Başvuru ve İnceleme Komisyonu*” alt komisyonlarında ve fakültelerde kontrol edilerek eksiklikler tamamlanmakta ve yanlış belgeler düzeltilmektedir. Başvuru dosyaları ilgili komisyonlar tarafından incelendikten sonra üst komisyon konumunda bulunan “*Akademik Teşvik Düzenleme, Denetleme ve İtiraz Komisyonu*” tarafından incelenmektedir. İncelemeler tamamlandıktan sonra nihai sonuç kamuoyuyla üniversitelerin web sayfalarında paylaşılmaktadır.

Uygulama henüz yeni olduğundan, yükseköğretim kurumu tarafından yürütölen akademik teşvik ödeneğinin ürün ve süreç değerlendirmelerine yönelik yeterli çalışma bulunmamaktadır. Buna karşın akademik teşvik uygulamasına olan ilgi nedeniyle kısa sürede yapılan konuyla ilgili çalışmalarda (Ağın ve Göktürk, 2017; Aydın-Turan, Dil ve Memiş-Sağır, 2019; Bobat ve Çakılcı, 2017; Gül ve Arabacı, 2018; Hamurcu ve Eren, 2019; Küçük ve Karabacak, 2017; Manolova-Yalçın ve Kılıç, 2018; Okumuş ve Yurdakal, 2017; Özdemir ve Akın, 2018; Şahin, Yavuz-Tabak ve Tabak, 2017; Turhan ve Erol, 2017; Tonta, 2017; Ültay ve Ültay, 2018; Yıldız, 2017; Yılmaz ve Memişoğlu, 2019; Yücel ve Demir, 2018); üniversitenin ve ülkenin tanıtımına katkı, planlı çalışmaya yönlendirme, atıflara değer verme, disiplinlerarası çalışmaya ve nitelikli yayın yapmaya yönlendirme, üretime katkıyı artırma, genç araştırmacıları ve akademik personeli maddi olarak destekleyerek motivasyonu arttırmaya yönelik uygulamanın teoride iyi kurgulandığı konuyla ilgili alan yazın tarafından ortaya konulmuştur.

Aynı zamanda bu çalışmalardaki bulgularda, teşvik değerlendirmesindeki ölçütlerin yetersizliği nedeniyle öznel değerlendirme yapılabildiği için üniversitelerin kendi içindeki birimlerde ve üniversiteler arasında standart olmayan uygulamalar yapıldığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda performans değerlendirme uygulamasında öncelikle akademik personelin performansını doğru bir şekilde yansıtacak *akademik teşvik değerlendirme* aracının standartlaştırılması gerekliliği bulunmaktadır. Bu gerekçeyle akademik teşvik uygulamasında yaşanan sorunlar bağlamında 2015 yılında görülen eksiklikler 2016 yılı için *akademik teşvik ödeneği yönetmeliğinde* giderilmeye çalışılsa da alan yazındaki çalışmalar, teşvik yönetmeliğinden kaynaklanan farklı sorunları gündeme getirmiştir.

Bununla birlikte, 2015 yılından itibaren teşvik uygulamasının hedeflendiği gibi yükseköğretim kurumlarındaki akademisyenleri nitelikli üretimler yapmaya teşvik edip etmediği, akademik teşvikte görev alan alt ve üst komisyonların ne tür sorunlar yaşadığı, uygulamanın üniversitelere göre farklılaşp farklılaşmadığı, aynı coğrafi bölgede olup üniversitelerin teşvik puanları arasında neden büyük farklılıklar oluştuğu, şehir olarak birbirlerine çok yakın buldukları halde bir Karadeniz üniversitesi teşvik puanı sıralamasında üstlerde yer alırken diğer üniversite/üniversitelerin ortalarında ya da en altlarda ya da sıralamaya dahi girmediği, teşvik başvurusunda bulunmadığı ya da puanlarını paylaşmaması merak edilen ve araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle akademik teşvik uygulamasının Karadeniz Bölge Üniversitelerindeki akademik teşvik alt-üst komisyonlarında görev yapan akademisyenlerin deneyimleri temelinde derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma bağlamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Akademik teşvik değerlendirme komisyon üyeleri uygulamayı nasıl değerlendirmektedir?
2. Akademik teşvik değerlendirme komisyonu üyelerinin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Akademik teşvik değerlendirme komisyonu üyelerinin uygulamanın iyileştirilmesi için önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma durum çalışması deseninde bütüncül tek durum çalışması türünde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, bir ya da birkaç durumun yoğun bir şekilde çalışılmasıdır (Glesne, 2013; Yin, 2014). Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” soruları temelinde bir olgu ya da olayın derinlemesine incelenmesi ve “bağlamsal açıklama”sıdır. Bütüncül tek durum çalışması tek bir analiz biriminin (bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam, bir sorun) çalışıldığı ve belirli durumlara ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, sorunlar, süreçler vb.) bütünsel bir biçimde tek parça olarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerinde kullanılan bir durum çalışması türüdür (Akar, 2016; Creswell, 2015; Merriam, 1998; Patton, 2002; Stake, 2005; Yin, 2014;).



Bu çalışmada, araştırmanın amacına en iyi hizmet edecek şekilde akademik teşvik alt-üst komisyon üyelerinin teşvik uygulamasındaki yönetmelikten kaynaklanan eksiklikleri ve haksız uygulamaları, teşvik başvurusunda bulunan kişilerin etik dışı davranışlarını ve farklı alanları değerlendirmede yaşanan sorunları görmeleri bağlamında bütüncül bir şekilde incelenmesi için durum çalşması deseni kullanılmıştır.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın yapılacağı kurumların belirlenmesinde Devlet Üniversiteleri Sıralaması (2017) raporundaki ölçütler kullanılmıştır. YÖK tarafından yapılan teşvik uygulamasının sonuçlarına dair ne özel kurumlar ve kamu kurumları ve ne de akademisyenler tarafından hazırlanan makale ya da sonuç raporlarının bulunmaması nedeniyle Türkiye’de tek çalışma durumunda olan Karadağ ve Yücel (2017) tarafından hazırlanan Devlet Üniversiteleri Sıralaması (DÜS) raporundaki verilerin kullanımı tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversitelerin ve teşvik komisyon üyelerinin seçiminde yapılan işlemler aşağıda belirtilmiştir. Karadeniz Bölge Üniversitelerindeki teşvik sıralamasında en yüksek puandan en düşük puana doğru;

1. 60-64,9 puanla üst sıralamada; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Düzce Üniversitesi ve Amasya Üniversitesi,
2. 55-59,9 puanla orta sıralamada; Ordu Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sinop Üniversitesi, Bayburt Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Hitit Üniversitesi
3. 50-54,9 puanla alt sıralamada; Gümüşhane Üniversitesi yer almaktadır.

Belirtilen puan aralıklarında yer alan üniversiteler; 2006 yılından önce ve sonra kurulma, öğretim elemanı sayısı ve akademik birim sayısı bakımından üstte, ortada ve alt sıralamalarda yer alma durumuna göre belirlenmiştir. Belirlenen bu durumları karşılayan üst sıralamadaki üniversitelerden biri A üniversitesi, orta sıralamadaki üniversitelerden biri B üniversitesi ve alt sıralamadaki üniversitelerden biri C üniversitesi kodlamasıyla çalışmanın verilerinin toplanacağı kurumlar olarak seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversitelerin seçimi işleminden sonra teşvik komisyonu üyelerinin seçimi gerçekleştirilmiştir. Bu durum çalışması için çalıştığı üniversitenin “Akademik Teşvik Düzenleme, Denetleme ve İtiraz Komisyonu” üst biriminde, “Birim Akademik Teşvik Başvuru ve İnceleme Komisyonu” alt komisyonunda görevli sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanlarındaki akademisyen olmasına bakılmıştır (Neuman, 2013). Bu durum bağlamında araştırmanın yapılacağı üniversitelerden Akademik Teşvik Düzenleme, Denetleme ve İtiraz Komisyonu” üst biriminde ve “Birim Akademik Teşvik Başvuru ve İnceleme Komisyonu” alt komisyonunda görevli akademisyenlerin listeleri resmi yolla elde edilmiştir. Bu akademisyenlerin arasından A Üniversitesinden sekiz, B Üniversitesinden altı ve C Üniversitesinden dört katılımcı, toplamda 18 katılımcı seçilmiştir. Katılımcıların aşadaki isimleri gerçek olmayıp araştırmacılar tarafından verilen kod isimlerdir. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Katılımcılar	Çalışma Alanı	Teşvik Puanı	Yöneticilik Görevi	Akademik Ünvan	Çalıştığı Kurum	Teşvik Komisyonu Görevi
Ali	Sosyal B.	60	√	Doç.Dr.	A	Alt-Üst Komisyon
Ahmet	Fen B.	100	√	Prof. Dr.	A	Alt-Üst Komisyon
Mehmet	Sosyal B.	48		Dr. Öğr. Ü.	A	Üst Komisyon
Mustafa	Sağlık B.	80	√	Prof. Dr.	A	Üst Komisyon
Hasan	Sağlık B.	96	√	Prof. Dr.	A	Alt-Üst Komisyon
Hüseyin	Sosyal B.	54		Prof. Dr.	A	Üst Komisyon
Veli	Fen B.	90	√	Prof. Dr.	A	Üst Komisyon
Zeki	Sosyal B.	70	√	Prof. Dr.	A	Üst Komisyon
Fatma	Fen B.	60	√	Doç.Dr.	B	Üst Komisyon
Fatih	Fen B.	68		Dr. Öğr. Ü.	B	Üst Komisyon
Ercan	Fen B.	86	√	Prof. Dr.	B	Alt-Üst Komisyon
Ozan	Sağlık B.	62	√	Prof. Dr.	B	Üst Komisyon
Emre	Sosyal B.	65	√	Doç.Dr.	B	Üst Komisyon
Eren	Sosyal B.	61		Doç.Dr.	B	Üst Komisyon
Erdal	Sosyal B.	65	√	Prof. Dr.	C	Üst Komisyon
Ayşe	Fen B.	93		Dr. Öğr. Ü.	C	Alt-Üst Komisyon
Sadık	Fen B.	76	√	Prof. Dr.	C	Alt-Üst Komisyon
Selim	Fen B.	97	√	Doç.Dr.	C	Alt-Üst Komisyon

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu 18 akademisyen oluşturmaktadır. Akademisyenlerin 10’u profesör, beşi doçent ve üçü doktor öğretim üyesidir. Katılımcıların cinsiyetlerine bakıldığında 2’si kadın, 16’sı erkektir. Katılımcıların uzmanlık alanlarına göre dağılımı sosyal bilimler 7, fen bilimleri 8 ve sağlık bilimleri 3 uzman şeklindedir. A Üniversitesi’nden 8, B Üniversitesi’nden 6, C Üniversitesi’nden 4 katılımcıyla bu çalışma yürütülmüştür. İlgili üniversitelerin üst birim komisyonundan 11 komisyon üyesi ve hem üst hem de alt komisyonda görevli 7 komisyon üyesi çalışma grubundadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmadaki verilerinin toplanması, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu literatür taramasına bağlı olarak 7 sorudan oluşmuştur. Ön uygulama olarak hazırlanan görüşme soruları iki konu alanı uzmanının görüşleri alınarak 3 soruya indirilmiştir. Ön görüşme formu, araştırmacıların bulunduğu iki farklı üniversitede birer pilot görüşme yapılarak uygulanmıştır. Pilot uygulamalardan sonra görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği netleştirilerek yarı-yapılandırılmış görüşme formuna nihai hali verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulandığı üniversitelerde “Akademik Teşvik Düzenleme, Denetleme ve İtiraz Komisyonu” olan üst birim ve “Birim Akademik Teşvik Başvuru ve İnceleme Komisyonu” olan alt komisyonlarda görevli komisyon üyelerinden veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde gerçekleştirilen işlemler aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

Resmi yazışmalar yoluyla araştırmada yer alan üniversitelerin rektörlüklerinden çalışma izni alınmıştır. Çalışma iznine bağlı olarak üniversitelerin ilgili birimlerinden teşvik komisyon üyelerinin listesine ulaşılmıştır. Üniversite ve birim bazında teşvik komisyonlarında sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanlarından uzmanların bulunması gerekliliğinden dolayı katılımcı listesinde bulunan akademisyenlerin sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanlarından olmasında dikkat edilmiştir. Teşvik komisyonunda yer alan üyelere mail ve telefon aracılığıyla ulaşılarak çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma gönüllülük esasına dayalı olması bağlamında katılımcı olarak belirlenen akademisyenlerle ön görüşmeler yapılarak onayları alınmıştır. Katılımcılar tarafından, görüşmenin yapılacağı en uygun zaman dilimi ve gün belirlenmiştir. Teşvik komisyon üyeleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların çalışma odalarında gerçekleştirilmiştir. İlgili üniversitelerdeki görüşmeler 01 Mayıs – 30 Haziran 2017 tarihleri arasında birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme başlangıcında, görüşmeyle ilgili bilgiler hatırlatılmış ve daha önce sözlü olarak alınan görüşme izni bir kez de yazılı olarak alınmıştır. Katılımcılara üç yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Bu sorular;

1. Akademik teşvik uygulamasını nasıl değerlendiriyor sunuz?
2. Akademik teşvik uygulamasındaki performans değerlendirme sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştınız?
3. Akademik teşvik uygulamasındaki performans değerlendirme sürecinin daha iyi işlemesi için önerileriniz nelerdir?

Katılımcıların izniyle görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Katılımcılara, çalışmanın sorularını bir kez görüp okumaları sağlanmıştır. Bir-iki dakikalık süre tanınarak görüşmeye geçilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 60-75 dakika sürmüştür. Veri toplama süreci not alma yöntemiyle de desteklenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Görüşme verileri metin haline getirilmiştir. Bu metinler birinci yazar tarafından ses kayıtları ile karşılaştırılarak geçerlik çalışması yapılmıştır. Daha sonra veriler NVivo 11 programında analiz edilmiştir. Verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi sürecinde takip edilen genel işlemler: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Corbin ve Strauss, 2015; Moustakas, 1994). İçerik analizinde, toplanan veriler düzenlenerek verilerin kodlanması yapılmıştır. Veriden elde edilen temaların birbirleriyle olan ilişkisinin ortaya konması için verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde, araştırmanın kodlamacıları tarafından kodlamalar ayrı ayrı yapılmıştır. Bu kodlama işleminden sonra veri analizindeki kodlamalar arasındaki uyum test edilmiştir.

### **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için derin odaklı veri toplama ve katılımcı teyidi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarıyla 60-75 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir

(Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2015). Nitel paradigmada inandırıcılığı arttırmanın bir alternatifi de katılımcıların sayı ve özellikleri, nasıl seçildikleri, araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri ve analiz tekniklerinin ayrıntılı olarak sunulmasıdır (Creswell ve Miller, 2000; Johnson, 1997). Bu araştırmada farklı uzmanlık alanlarından katılımcılardan veriler toplanarak veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir (Shenton, 2004).

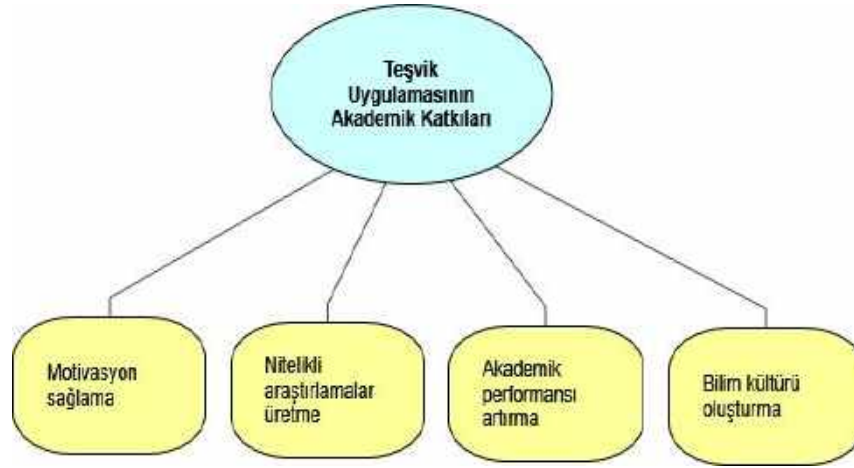
Bu araştırmada, katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Bu alıntılar, “aktarılabirlik”te araştırma verilerinin geçerliğini arttıran uygulamalardır (Neuman, 2013; Saban, 2008). Temalara ait kodlamaların yansımalarında gerekli olan yerlerde veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu bağlamda bulgular doğrudan verilerek, araştırmanın dış geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır. Seçilen bir alıntı ifadesinin uzun olması durumunda, katılımcıların kendi sözcükleri ve ifadelerinin anlamı korunarak alıntının ifade ettiği en önemli boyutlar aktarılmıştır. Çalışmada verilen alıntıyı hangi katılımcının ürettiğine dair kişisel bilgiler, alıntı ifadesinin hemen ardından verilmiştir. Gizlilik ilkesi gereği katılımcıların gerçek isimleri kodlanarak verilmiştir.

Çalışmanın araştırmacıları tarafından araştırma soruları ve görüşme transkriptleri tekrar tekrar okunarak (Flick, 2009) verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlamalar yapılmıştır. Kod tablosu yapılarak çalışmadan elde edilen kodlar bir araya getirilmiştir. Veri seti dikkatlice okunarak kodların üzerinde tekrarlanan çalışmalar yapılmıştır. Veri kodlaması işlemi tamamlanarak temaların oluşturulması sürecine geçilmiştir. Bu aşamada elde edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışma bulgularının ana hatlarını oluşturan başlangıç temaları elde edilmiştir. Çalışmanın temalaştırma işleminde, başlangıç temaları ve alt temaları tablolaştırılmıştır (Maxwell, 2013; Miles, Huberman ve Saldana, 2018). Yapılan içerik analizinin güvenilirliğini sağlama bağlamında kodlayıcılar arası tutarlılık kapsamında iki alan uzmanı tarafından verilerin kodlanması sağlanmıştır. Alan uzmanları tarafından başlangıç tema, alt temaları ve kodlar incelenerek veriler kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik %89,6 olarak bulunmuştur. Bu çalışmaya yönelik gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında, kodlayıcılar ve uzmanlar arasında % 90 oranında bir uzlaşma sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğinden sonra veriler, veri setindeki kodlamalara ve temalara indirgenerek nihai hale getirilmiştir (Corbin ve Strauss, 2015). İçerik analizinde elde edilen kodlar, ilişkili temaların altlarına yerleştirilerek bulguların sunulması işlemine geçilmiştir. Bu araştırmanın, teyit edilebilirliğini sağlamak için çalışmadan elde edilen notlar, veriler ve kodlamalar daha sonra incelenebilecek şekilde elektronik ortamda saklanmıştır.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Akademik teşvik alt-üst komisyonlarında görev yapan akademisyenlerin teşvik uygulamasında karşılaştıkları sorunların incelendiği bu araştırmada, bulgulara tematik olarak sırasıyla derinlemesine yer verilmiştir.

## Teşvik Uygulamasının Akademik Katkıları Teması



**Şekil 1.** Teşvik Uygulamasının Akademik Katkıları Teması

Araştırmanın analizi işlemleri sonucu, teşvik uygulamasının akademik katkıları genel bulgu olarak elde edilmiştir. Katılımcılar tarafından akademik katkıları desteklemede, teşvik uygulamasının yerinde ve doğru bir planlama olduğu önemli bir kazanım olarak görülmektedir. Katılımcılar teşvik uygulamasının akademik çalışmalara motivasyon sağlama yönünü pozitif olarak değerlendirmektedir. Teşvik uygulamasının hem üniversite için hem de bireylere katkı sağlayan bir uygulama olarak asıl amacının nitelikli araştırmalar üretmeye dönük olması gerekliliği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılar tarafından teşvik uygulaması akademik performansı artırmada bir ödüllendirme sistemi olarak algılanmaktadır. Bu uygulamada bilim kültürü oluşturmak için altyapı sağlamanın önemine de dikkat çekilmiştir.

### **Motivasyon Sağlama**

Katılımcılar teşvik uygulamasını akademik çalışmalarda bir motivasyon sağlama aracı olarak değerlendirmektedir. Bu kısa sürede akademisyenleri, teşvik uygulamasına bağlı üretim amaçlı planlı bir şekilde işbirliğine ve disiplinler arası çalışmaya yönlendirmesi tarafı da vurgulanmıştır. Bu konuda bir katılımcı görüşü;

“Teşviğin işbirliğine yönlendirdiğini düşünüyorum. Ben tek başıma bir makale üretebilirim ama sizinle çalıştımda iki tane üretebilirim. Sizin de katkınızın olması şartıyla. Teşvikten sonraki düzende kimya, eczacılık, ziraat fakülteleri ile çalışmalar planladığım oldu. Bu gerçekten teşvik edici bir şey”. (Ozan)

Katılımcılar, teşvik uygulamasının üniversitelerin bilim üreten kurumlar olarak topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik çalışmalara teşvik ettiğini betimlemişlerdir. Bu bağlamda Ar-Ge üretimleri yoluyla akademisyenlerin hem kendi çalıştığı üniversitesini hem de ülkesine yapacağı katkı ve değerler vurgulanmıştır. Teşvik uygulamasının maddi boyutundan çok ulusal ve uluslararası düzeyde nitelikli araştırmalar üretmeye yönlendirdiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu konuda dikkat çekici bir katılımcı görüşü;

“Teşvik uygulamasına pozitif bakıyorum. Maddi bir gelirin ötesinde değerlendirme olarak, Ar-Ge üretim yapan akademisyenlere çok olumlu katkılarının olacağına inanıyorum. Hem uluslararası alanda söz sahibi olmamıza hem de kendi ülkemizde kutsal kurumların bir yerlere taşınmasında katkısı olacağına hiç şüphem yoktur. Bunu sağlayacak olan da üniversitelerdir”. (Erdal)

### *Nitelikli Araştırmalar Üretme*

Teşvik uygulamasının üniversiteye, ülkeye ve insanlığa hizmet edecek çalışmaları desteklemesi bağlamında nitelikli araştırmalar üretmeye doğru planlanmış ve oldukça yerinde bir uygulama olduğu vurgulanmıştır. Nitelikli araştırmalar üretmede, üniversiteler tarafından Ar-Ge çalışmalar yürüterek ülkeye ve dünyaya hizmet edecek ürünlerin ortaya konulmasının gerekliliklerine dikkat çekilmiştir. Bu çalışmaların da bölge üniversitelerinde, bölgeye ve ülkeye hizmet edecek şekilde tüm disiplin alanlarında yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Dünyadaki ülkelerin her yönden rekabet içinde bulunduğu küresel yarışta, bir adım önde olmak için bilimsel üretimi sağlayacak olan kurumlar üniversitelerdir. Toplumla hizmet etmede üniversitelerin işbirliği içinde diğer kurum ve kuruluşlarla başarabileceği yansıtılmıştır. Teşvik uygulamasının bu amaca hizmet etmesine yönelik bir katılımcı görüşü;

“Teşvik uygulaması 1003 hedefli, ürün odaklı, ürün bazlı projelerin sayısını arttırmalı. Ülke ekonomisini kalkındıracak, dışa bağımlılığımızı azaltacak böyle projeler olsun. Örneğin, bu projelerden 5 tanesinden ürün çıkarsa gerçekten büyük bir katma değer olur. Gelecek yüzyıl içerisinde kendi hedefimizi planlayıp bölgeyi de düşünerek ağır sanayi, silah, ekonomik, ecza her yönüyle ürün için çalışmamız lazım. Global ekonomide, ekonomik olarak güçlü olacaksınız, onlarla rekabet edeceksiniz, ürün üretmek için çaba göstereceksiniz her alanda, bunu da üniversite yapacak. Üniversitesiz olmaz ki. Sanayisiz Ar-Ge olmaz, üniversitesiz Ar-Ge olmaz. Yani ikisi iç içe olacak ki sorunu çözecek bir Ar-Ge yapacak”. (Mustafa)

Teşvik uygulamasının planlı bir şekilde işbirliğine ve disiplinlerarası çalışmaya yönlendirmesinin aynı zamanda hem akademik çalışmalarda bireye katkı sağlama yönü hem de bağlı bulunduğu üniversitenin tanınırlığına katkı sağlayarak ülkeye hizmet etme yönü vurgulanmıştır. Teşvik uygulamasının bireye ve üniversiteye katkısına bağlı pozitif bir şekilde bilimsel üretimlerin kalitesinde de artışa etki edeceği vurgulanmıştır. Aynı zamanda teşvik uygulamasının geleceğe dönük katkı sağlaması gerekliliği ve ürün odaklı projeler üretilmesi yoluyla teşvik uygulamasının amacına dikkat çekilmiştir. Bu uygulama bağlamında üniversitelerin merkez ve taşra üniversitesi konumundan daha çok akademik üretim yoluyla ülkeye hizmet sunarak devlet üniversiteleri sıralamasının da değişebileceği görüşü yansıtılmıştır. Bir katılımcı görüşü;

“Geleceği görmek için olmalı teşvikler. Teşvikten dolayı bilimsel çalışmaların daha kaliteli olacağına inanıyorum. Dergiler, çalışmalar içerisinde eleme yapmak zorundalar. Buna göre devlet üniversitelerindeki sıralamanın da değişeceğini düşünüyorum. Bireye de katkı sağlıyor. Ama ben üniversite bazlı daha çok katkı getireceğini düşünüyorum”. (Ayşe)

### *Akademik Performansı Artırma*

Teşvik uygulamasının üniversiteye, ülkeye ve insanlığa hizmet edecek çalışmaları desteklemesi bağlamında akademisyen maaşlarına ücret artışı yerine hem akademisyenlerin maddi olarak ödüllendirildiği hem de akademik performansı artırıcı bir değişken olarak verilmesi doğru bir uygulama olarak yer almıştır. Aynı zamanda bu uygulamanın akademik performansın artmasına bağlı olarak ulusal ve uluslararası üniversitelerin sıralamasında da puan kazandırıcı bir etken olduğu vurgulanmıştır. Bir katılımcı görüşü;

“Akademisyen maaşına zam yerine, bu zammın teşviğe yapılması taraftarıyım. Üniversitemizin puan kazanabilmesi önündeki puanlar bu teşviğin içerisinde kabaca yer alan puanlama sisteminde bulunan çalışmalardır”. (Eren)

Teşvik uygulamasının üniversiteler arasında bir rekabet ortamı yaratarak üniversite sıralamasındaki başarıyı yükseltmede teşviğin katkısı dile getirilmiştir. Aynı zamanda bu güzel rekabetin üniversitelerin yöneticileri tarafından desteklenerek akademisyenlerin akademik üretimlerinin projelendirme yoluyla ortaya konulması için akademik personeli teşvik ettikleri katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

*“Bu yılki üniversitemizin başarısına teşvik kesinlikle katkı getirmiştir. Üniversitedeki yetkililerinin bu konudaki teşviklerini görüyorum ben. 1001 ve diğer TÜBİTAK projelerini üniversitenin dürtüsü ile yazdık. Üniversitemizin bir adım öne çıkması için puan alması gerekiyor. Burada üniversitenin puan kazanması önemli. Teşvik bunu sağlıyor”. (Fatma)*

### **Bilim Kültürü Oluşturma**

Akademik teşvik, üniversite olanaklarının dikkate alınarak bilim kültürü oluşturmaya yönelik getirilmiş bir uygulama olarak yansıtılmıştır. Teşvik uygulamasının asıl amacının akademisyenleri maddi olarak ödüllendirmenin yanında süreç içerisinde bilim kültürü oluşturarak bilim üretiminin artması için bir ivme olduğu vurgulanmıştır.

“Teşviğin ruhu bence Türkiye Üniversitelerinin bilimde çağ atlamasına yönelik olarak tedbir getirilmiş. Üniversitem adına özellikle bu yönetimin ilk geldiği dönemden itibaren daha öncesinde de vardı ama bu üniversite yönetiminin proje konusunda başarılı olduğunu ya da mesafe aldığını düşünüyorum. Bunu teşvik etme adına eğitim programları yaptılar. Akademik teşvik bu çalışmalara ivme kazandırdı. Bunun, bu anlamda çok önemli bir başarı olduğunu düşünüyorum”. (Hüseyin)

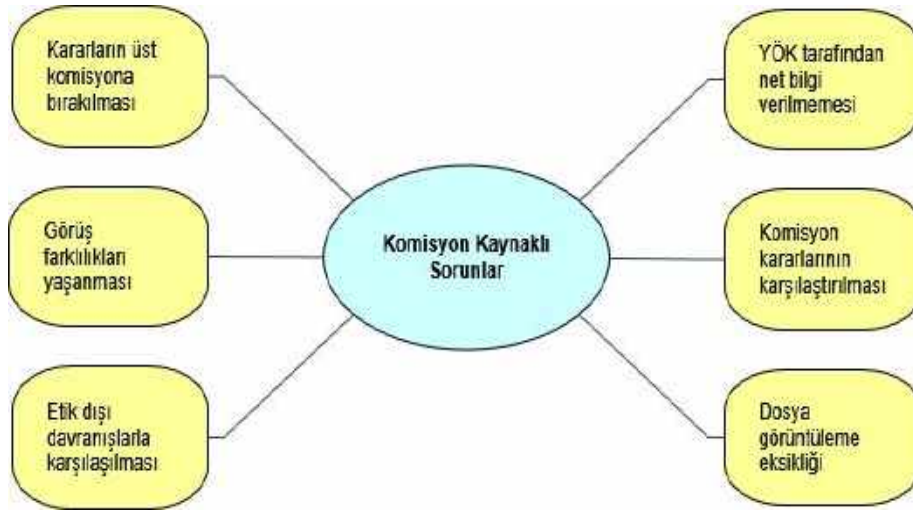
Üniversite ve alt birimleri olarak bilim kültürünün teşvik uygulaması öncesi oluşturulduğu ve altyapı olanaklarını Ar-Ge çalışmalarıyla tamamladıkları ve teşvik uygulamasının da bu süreçte ivme kazandırmasına yönelik bir katılımcı görüşü;

“Eczacılık alanında özellikle cihazlarımız çok pahalı, enstrümantasyon olmadan, imkân olmadan araştırma yapamazsınız. Yaptığımız çalışmanın kalitesi neye bağlı? İmkânlarımıza bağlı. Biz Eczacılık Fakültesi olarak şu anda altyapı ve donanım olarak en iyilerden bir tanesiyiz. Buradaki cihazları hep projelerle fakülteye kazandırdık. Teşvikte üniversitemizin bir adım önde olması için Ar-Ge projelerimize daha önem vermeye başladık”. (Mustafa)

Bölge üniversitelerindeki, bir üniversite araştırmacısıyla ve donanımıyla alt yapısını tamamlayarak bilim kültürünü oluşturmuş bir üniversite olarak teşvik uygulamasında en üstlerde yer alırken bir başka üniversite ise araştırmacı ve donanımıyla bilim kültürünü oluşturamamış bir üniversite olarak yer almaktadır. Teşvik uygulamasında üniversitelerin birbiyleriyle rekabet edebilmeleri için şartlarının eşit olmasa bile yakın olması gerekir. Bu durum aynı zamanda teşvik uygulamasında da fırsat eşitliğine aykırı bir durum oluşturmaktadır. Bu bağlamda bilim kültürü oluşturan üniversitelerin teşvik puanlamasında önde oldukları görülmektedir. Bu nedenle teşvik uygulaması taşradaki alt yapı eksikliği olan üniversitelerin bilim kültürü oluşturmada teşvik edici bir unsur olabilir. Bir katılımcı tarafından da teşvik uygulamasının başından itibaren üniversite sıralamasında son sıralarda yer aldıkları ve buradaki başarısızlıklarının üniversite olarak bilim kültürü oluşturamadıkları ve alt yapıya sahip olmadıkları ve bu uygulamada üniversite olanaklarının da dikkate alınması gerekliliği ve alt yapı kadar araştırmacıların kimliğinin de son derece önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu katılımcının oldukça dikkat çekici görüşü;

“Üniversite sıralamasında son sıralarda yer alıyoruz. 3 yıldır yönetimdeyim. Ben bunu altyapının yeterince oluşturulmadan, fazla üniversite açılmasına bağlıyorum. Burada bir bölümü açmak için en az 3 öğretim üyesi bulmak gerekiyor... Bunlar geliyorlar, derse girip çıkıyorlar. Çoğunluğu öğretmenlikten geliyor ya da dışardan doktora yapmış olanlar. Öğretmenlikten gelen biri yayını öncelikli olarak düşünmüyor derse girip çıkıyor bir lise eğitimi gibi devam ettiriyor. Öğretim üyeliği heyecan gerektiren bir şey. Akademik kadrodan gelme olacak öğretmen profilinden değil. Yani akademik altyapıdan gelen çok az. Tabii kadro genç kadro ya da deneyimsiz diyelim. Yaş itibarıyla genç olmasalar bile uygulama itibarıyla deneyimsizler. Akademisyenlerin çoğu burada yardımcı doçent. Bizde doçent, profesör kadrosu çok az. ÖYP’yla doktora yapanlar yeni yeni sisteme giriyorlar. Benim tecrübelerime göre, yeni üniversitelerde yaşanan öğretmenlikten gelme, altyapı eksikliği bir davranış biçimi oluşturuyor ve bu davranış biçimi akademik yayına dönüşmüyor. Mesela bizde de güzel sanatlar bölümünün adı var kendi yok. Bir tane tasarım fakültesine bir dekan atanmış, bir tane de yardımcı doçent var. Ne öğrenci var, ne de program. Çok fazla akademik çalışmalarla ilgisi yok”. (Erdal)

### Komisyon Kaynaklı Sorunlar Teması



Şekil 2. Komisyon Kaynaklı Sorunlar Teması

Akademik teşvik komisyon üyelerinin hem alt hem de üst komisyonda teşvik değerlendirmesinde yaşadıkları farklı sorunlar bulunmaktadır. Komisyon üyelerinin kendi deneyimlerinden yansıttıkları sorunlar; sorumluluk gerektiren kararların üst komisyona bırakılması, komisyon üyeleri arasında görüş farklılıkları yaşanması, komisyon üyelerine etik dışı davranışlarla karşılaşılması, belirsiz konularda YÖK tarafından net bilgi verilmemesi, üniversitelerin komisyon kararlarının karşılaştırılarak komisyon üyeleri arasındaki çatışma ortaya çıkması, değerlendirilen teşvik dosyalarını görmeyi sağlayacak bir sistemin eksikliğidir.

#### *Kararların Üst Komisyona Bırakılması*

Akademik teşvik yönetmeliğindeki faaliyet türlerinin puanlandırılmasında yetersiz açıklamalar ve net olmayan ölçütlerle ilişkili olarak özellikle alt komisyonlar tarafından karar verilmesi gereken değerlendirmeler üst komisyona bırakılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü her üç



üniversitede de sorumluluk gerektiren kararların üst komisyona bırakıldığı üst komisyon üyeleri tarafından aktarılmıştır. Alt komisyonların karar vermesi gereken değerlendirmelerin üst komisyona bırakılması bu komisyonların görevlerini tam anlamıyla yerine getirmediği şeklinde değerlendirilebilir. Bu konuda iki katılımcı görüşü;

“Eser kitaplarda 5 yıllık yayınevi şartı var ama alt komisyon onaylamış. Onlar zaten bunu biliyorlardı ve bakmış olmaları gerekirdi. Alt birimlerin yeterince çalışmadıklarını buradan anladık...”. (Veli)

“Sorun olduğu durumlarda alt komisyonlar benden geçsin biz iyi arkadaşız, muallak veya kabul edilemeyecek bir durum varsa ben onaylıyorum üste gönderiyorum ama üstte ne yaparlar, onu bilmemem mantığıyla davranış sergiliyorlar. Bu aşlında alt komisyonun görevini yerine getirmediğinin işaretidir...”. (Ozan)

### **Görüş Farklılıkları Yaşanması**

Akademik teşvik yönetmeliğinde faaliyet türlerinin puanlandırılmasında yetersiz açıklamalar ve net olmayan ölçütler teşvik dosyalarının değerlendirilmesinde alt komisyonlarda ve özellikle çoğunluğu üst komisyonlarda olmak üzere çatışmanın kaynağı olmuştur. Bu çatışmada komisyon üyeleri arasında görüş farklılıkları yaşanmasının nedeni kendi, ekibi, yakınları ya da birimindeki akademisyenlerin yönetmeliğe uygun olmayan teşvik puanının kabul edilmediği zaman kararın kişiselleştirilerek/gruplaştırılarak komisyon üyeleri arasındaki gruplaşmadır. Bir katılımcı görüşüyle, komisyon üyeleri arasında görüş farklılıkları yaşanması sorunu çok iyi bir şekilde ortaya konulmuştur.

“... 2016’da, 400 kişiye bir kongrede ödül verildi. Ödüle karşı çıktığımız zaman diyor ki; bu yönerge uygun, evet ödül yönergeye uygun. Buna itiraz ettiğim zaman, o arkadaş da bizim görüşümüze itiraz ediyor”. (Selim)

Üst komisyon üyelerinin deneyimlerinden tartışmalı değerlendirmelerde nihai kararlarda ölçütlerin oy birliğiyle alınmadığı ortaya konulmuştur. Bu konuda dikkat çekici bir görüş;

“Yayın yapan editör; sizin makaleniz bu yıl en çok atıf alan yayımlar içerisinde ilk beşe girmiştir. Bundan dolayı ödüllendirildiniz yazısı vermiş bir başvuru sahibine. Ödül ile ilgili net bir tanımda yok. Bu ödül müdür, değil midir? Siz ödül değildir diye düşünüyorsunuz birileri de ödül diye düşünüyor. Jüride oyluyorsunuz 5’e 4’e olduğu zaman geçiyor”. (Sadık)

Bu görüşü destekleyen başka bir katılımcı görüşü;

“Üst komisyon kararı veren nihai kurul. Karşıt görüşümüzü belirtiyoruz ama ısrarcı olamıyorsun. Çünkü belirsizlikler çok. Kimin hitabeti iyiyse, kim baskinsa onun kararı geçiyor...”. (Mustafa)

### **Etik Dışı Davranışlarla Karşılaşılması**

Komisyon üyelerine etik dışı davranışlarda bulunulması her üç üniversitede de yaşanan ortak bir sorun olarak bu çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Teşvik başvurusunda bulunan akademik personel tarafından akademik faaliyet türlerinde etik dışı uygulamalarda bulunulurken; komisyon üyelerine de etik dışı davranışlarda bulunulmaktadır. Akademisyenlerin uygun olmayan/etik dışı talepleri komisyon üyeleri tarafından karşılanmadığında sözlü ve yazılı mobbing uygulama gibi davranışlar içerisinde buldukları alt ve üst komisyon üyeleri tarafından yansıtılmıştır. Bir katılımcı görüşü;

“Bilim kurulu olmayan bir çalışma için 5 puanlarını kestik, sorun çıktı. Sizi oraya niye koydular, siz kabul edebilirsiniz. Hatta şunu söyleyenler de oldu; mahkemeye veririz, puanlarımızı istiyoruz diye...”. (Mustafa)

Bir yıl önce üst komisyon tarafından kabul edilen çalışmaların bir yıl sonra kabul edilmediği, yönetmeliğe uygun olan fakat etik olmayan konularda itiraz yapıldığında çalışması kabul edilmeyen karşı tarafın itirazına maruz kalarak bir çatışma durumunun yaşanması YÖK'ün akademik teşvik kılavuz kitabındaki muğlaklıklara bağlanmıştır.

“Makale indekslerini değerlendirmeyi üst kurula bırakmışlar. Üniversiteler arası kurulun indekslerini saydık. Böyle olunca bu çalışmalardan puan alamayan kişiler sorun yarattılar, rektöre ulaştılar...”. (Selim)

### ***YÖK Tarafından Net Bilgi Verilmemesi***

Teşvik yönetmeliğinden kaynaklanan belirsizliklere bağlı olarak C üniversitesinde belirsiz konuların kararları üniversitenin üst yönetimi tarafından verilirken A ve B üniversiteleri tarafından YÖK aranmış olup bazı belirsizliklerin çözüme kavuşturulduğu bazılarının ise kavuşturulamadığı üst komisyon üyeleri tarafından aktarılmıştır. Bu konuda dikkat çekici katılımcı görüşleri;

“Tartışmalı konularda YÖK’e başvurduk ama YÖK de bu konuda çok net bilgi vermedi”. (Ahmet)

“Yönergenin açık olmadığı durumlarda YÖK’teki kişi/kişiler ya da birimlerle iletişime geçirilerek durum ifade edilmiş ve oradan gelen bilgi doğrultusunda değerlendirme tamamlanmıştır...”. (Ozan)

“Karşılaştığımız sorunlarda YÖK’ü aramadık, itirazlarda rektör beyle görüştük ve itirazlara yönetmelik doğrultusunda karar verdik...”. (Erdal)

### ***Komisyon Kararlarının Karşılaştırılması***

Çatışma yaşanan bir durum da ortak çalışma yürüten farklı üniversitelerdeki akademisyenler tarafından üniversitelerin komisyon kararlarının karşılaştırılma yoluna gidilerek üniversitelerin aldıkları kararların kıyaslanmasıdır. Bu durum aynı zamanda hem üniversitelerin hem de teşvik komisyonlarının çatışma yaşamasında neden olmaktadır. Bu konuda bir görüş;

“Bir A Üniversitesi ile bir B Üniversitesi’nin ve C Üniversitesi’nin tek olan yönetmelikte farklı değerlendirmesi olmaz. Aynı bilimsel çalışmayı biri kabul ederken diğeri red ediyor. Burada üniversiteler de birbirlerine düşüyor. Hatta kişiler birbirlerini tanıyorlar. Bizim kabul etmediğimiz ödül belgesini kabul eden üniversiteler olmuş. Kabul etmediğimiz kişiler isim de vererek A Üniversitesi’nde B kişinin kabul edildi bilgisini veriyor...”. (Ozan)

### ***Dosya Görüntüleme Eksikliği***

Teşvik dosyaların incelenmesi A üniversitesinde sadece alt komisyonlardan sorunlu olarak gelen ve itiraz edilen dosyaların incelenmesi şeklinde gerçekleştirilirken, B üniversitesinde AVESİS sistemiyle, C üniversitesinde ise alt komisyonlarda incelenen 90 dosyanın hepsi üst komisyon tarafından tekrar tek tek incelenmiştir. A ve C üniversitelerinin teşvik değerlendirme komisyon üyeleri tarafından incelenen dosyaların görüntülenememesi sorunu ifade edilmiştir. Bu konuda dikkat çekici iki görüş;

“90 dosya hepsi tek tek önümüze geldi. Akademik dosya ve çıktılara tek tek bakıldı. Teknolojinin bu kadar geliştiği bir dönemde bir üniversite için uygun bir yöntem değil”. (Sadık)

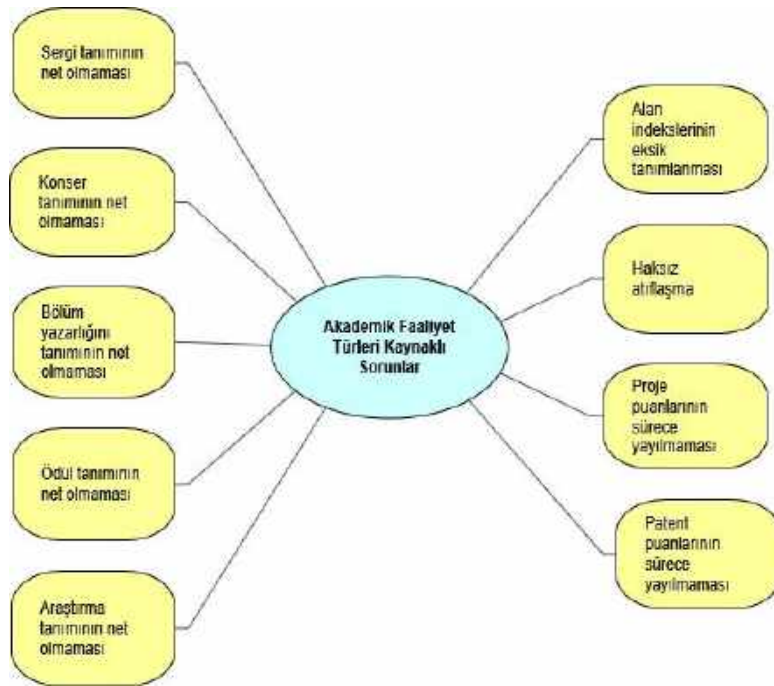
“Kendi sistemimizde biz alt komisyonların yaptığı çalışmalara göre karar verdik çünkü dosyaları hiç göremedik, bu da bir sıkıntı. Alt komisyonlar tarafından bize sadece onların sonuçları geldi. Bize üst

komisyon olarak sorunlu gelen dosyaları inceledik. Bu nedenle üst komisyonda biraz sıkıntılar oldu. Üst komisyonun görmesini sağlayan bir programın olması gerekir. Biz hiç dosya göremedik, itirazları ancak inceledik...”. (Ahmet)

Teşvik dosyalarının dijital ortamda incelenmemesi hem zaman kaybına yol açarken hem de değerlendirmedeki objektifliği etkilediği söylenebilir. Çünkü, C üniversitesinde 90 dosyanın hepsi üst komisyon tarafından tek tek incelenirken, A üniversitesinde sadece sorunlu dosyalar incelenmiştir. Bu durum üniversitenin teşvik değerlendirme dosya sayılarının çok fazla olduğu kurumlarda teşvik dosyalarında yapılan haksız puan kazanımlarını görememe nedeniyle farklı sorunlara yol açabilir. Bu ciddi bir sorundur ve bu sorunun çözümüne yönelik alternatifler geliştirilmelidir. B üniversitesinde AVESİS sistemiyle teşvik dosyalarını inceleyen bir katılımcı görüşü;

“AVESİS sistemiyle uzaktan atandığımız kişilerin raporlarını, yayınlarını aldıkları puanları kendi bilgisayarımızda inceleyebildik. Üniversite olarak avantajlı bir sisteme sahibiz”. (Fatma)

### Akademik Faaliyet Türleri Kaynaklı Sorunlar Teması



**Şekil 3.** Akademik Faaliyet Türleri Kaynaklı Sorunlar Teması

Akademik teşvik komisyon üyelerinin hem alt hem de üst komisyonda teşvik değerlendirmesinde akademik faaliyet türlerinin teşvik yönetmeliğinden kaynaklanan yaşadıkları farklı sorunlar bulunmaktadır. Komisyon üyelerinin akademik faaliyet türlerinden kaynaklanan karşılaştıkları sorunlar; sergi, konser, bölüm yazarlığı, ödül, araştırma tanımlarının net olmaması, alan indekslerinin eksik tanımlanması, haksız atıflaşma, proje puanlarının ve patent puanının sürece yayılmamasıdır.

### ***Sergi Tanımının Net Olmaması***

Akademik teşvikte sanatsal çalışmalar olarak yer alan sergiler, sanatsal tasarımlar, bilimsel tasarımlar, ses ve görüntü çalışmaları olarak yer almaktadır. Özellikle sanatsal çalışmalarda yaşanan sorunların daha iyi yansıtılabilmesi adına çalışmanın katılımcılarından mutlaka bu alanlardan bir akademisyenin bulunmasında dikkat edilmiştir. Teşvikte sanat çalışmaları sınırlı bir şekilde ve belirsizliklere yol açabilecek şekilde tanımlanmıştır. Bir katılımcı görüşü;

“Sağlık fakültesinde Erasmus’la gittikleri yerlerde hastalarla etkileşimlerinin resimlerini çekip, bir fotoğraf sergisi yapmışlar. Komisyondan geçerse diye düşünüyor. Sağlıkçı alanı ile ilgili sergi açmıyor. Bu kişiler bundan önce hiç sergi açmamışlardı. Bir sergi 30 puan. Oldukça yüksek bir puan...”. (Ayşe)

Sergi çalışmalarında, bir sergiden alınan puan oldukça yüksektir. Başka alanlarda 30 puanın tamamlanması için çalışma sayısının çok olması gerekmektedir. Sanatsal çalışmalarda, alan dışından kişilerin de sanatsal çalışmalar sunması üç üniversitede de yaşanan sorunlar arasındadır. Teşvikte sanat çalışmalarının sınırlı bir şekilde ve belirsizliklere yol açabilecek şekilde tanımlanmasından dolayı alan uzmanlarının dışında sergilerin açıldığı alt ve üst komisyon üyeleri tarafından şiddetli bir şekilde vurgulanarak dile getirilmiştir. Sanatsal çalışmalarda yaşanan başka bir sorun ise sanatçıların dışında alt ve üst komisyonlarda sanatsal çalışmalara değer verilmemesi ya da kolay elde edilebilen çalışmalar gözüyle bakılmasıdır. Üst komisyonda görev alan ve alan uzmanı olmayan akademisyenler tarafından da bu görüş onaylanarak SSC ya da SSCI’li bir makale kadar emek harcamadan kolay yoldan ve kısa zamanda çok puan toplanılan bir faaliyet türü olarak ifade edilmiştir. Bir katılımcı görüşü;

“Öğrenciye bir ders uygulamasında yaptırdığı projeleri sergi olarak sunanlar oldu. Bir sanatçı, bir sanat eserinden 30 puan alabiliyor. Bir resim, bir kilim parçasını sanat eseri olarak sunuyor. O kadar uzun emekler gerektirecek bir şey yok. SSC ya da SSCI’li bir makale kadar emek harcamadan. Muhakkak bir emek vardır. Bunu da hiçe saymıyorum. Benim bu puanı alabilmem için iki, üç tane uluslararası yayın yapmam lazım. Ne büyük sanatçıymış diyorum...”. (Eren)

Sergi faaliyet türünde yaşanan sorunlar, alan uzmanı olmayan komisyon üyeleri tarafından bu şekilde yansıtılırken alan uzmanı olan akademisyenler tarafından ise alan dışındaki komisyon üyeleri tarafından sanat çalışmalarının değerlendirilmesinde bir sorun olduğu yansıtılmıştır. Bu konuda bir katılımcı görüşü;

“Sanat çalışmalarını kolaycılık olarak görüyorlar. Her sergi puan almıyor. Sizin bir emeğinizin olması gerekiyor. Sanatçıların puan alacağı çalışmalar daha çok sergiler, eser sunmadır. Bir yere eser sunduğumuz zaman oradan alacağınız plaket veya katılım belgesi bunlar olabiliyor. Siz oraya bir eser gönderiyorsunuz ve o eser jürinin karşısına çıkıyor, bir değer biçiliyor. Bu çalışmalar kolaymış gibi algılanıyor Akademik teşvik komisyonları çok objektif bakmıyorlar. Sergimizi kabul etmediler. Bir yıl, iki yıl boyunca emek veriyoruz bir sergiye dönüşmesi için ...”. (Fatma)

### ***Konser Tanımının Net Olmaması***

Teşvik yönetmeliğinden kaynaklanan sergi faaliyet alanında yaşanan sorunlar konser, ödül, araştırma, bölüm yazarlığı faaliyet alanlarında da yaşanmıştır. Bu faaliyet alanlarında yaşanan sorunun kaynağı ise teşvik yönetmeliğindeki belirsizlikler ve yoruma açık ifadelerdir. Komisyon üyeleri tarafından bu faaliyet alanlarındaki belirsizliklere bağlı olarak alan uzmanı olmayan akademisyenlerin bile yaptıkları çalışmaları sanat alanında başvurdukları ifade edilmiştir. İki katılımcı görüşü;

“Konserle ilgili net tanımlama olmadığı için ses kayıtları ve radyo konuşmaları bile eser olarak sunuldu. 30 puan alabilmek için en az 8-10 konser veriyorum ya da konser hazırlığı yapıp yönetiyorum. Valiliğin, belediyenin talebiyle belli bir yerden resmi olarak protokole yönelik düzenlenmiş veya oradan gelen bir isteğe cevap verilen konserleri değerlendirmeye aldık...”. (Ali)

“Bir radyo konuşmasını sanat çalışması olarak sunmuşlardı, alanı da uygun değildi mühendislikten birisiydi”. (Mehmet)

### ***Ödül Tanımının Net Olmaması***

“Yabancı katılımlı bir kongrede herkese ödül verilmiş. Komisyonunda olan kişi ve o ödülü alan kişi de kâğıt üzerinde bir usulsüzlük yok diyor. Doğru, kâğıt üzerinde yok. Bir kongre de herkes ödül alamaz”. (Hasan)

“Teşekkür yazısı aldım diyerek ödüle müracaat edenler oldu”. (Ayşe)

### ***Araştırma Tanımının Net Olmaması***

“Bir tarafta makaleler, kitap bölümleri bunların hepsi bir kalemde 30 puan. Araştırma denilen bir şey de 30 puan, ne olduğu belli değil. Araştırmadan sadece bir kişi yararlandı.”. (Hüseyin)

“Yüksek lisans tezini bize araştırma olarak sunanlar oldu. Araştırma yaptım diyor. Bu YÖK’ün verdiği tanıma uygun”. (Zeki)

Teşvik yönetmeliğindeki ödül ve araştırma tanımlarına bağlı olarak sorunlar yaşanmıştır. Bilimsel bir kurulu olmayan gazete ve televizyondan alınan belgeler, akademik dergilerden alınan yazılar, teşekkür yazıları ödül olarak sunulmuştur. Yurt dışındaki bir kongrede ise tüm katılımcılara ödül verilmiştir. Yapılan tez çalışmaları ve projeler araştırma olarak sunulmuştur.

### ***Bölüm Yazarlığı Tanımının Net Olmaması***

Yönetmelikte belirtilen ulusal ve uluslararası yayınevi şartlarını taşımadığı halde bölüm yazarlığı faaliyet türünden başvurular yapılmıştır. Teşvik başvurusunda Türkçe basılı çalışmalar uluslararası yayın olarak sunulmuştur. Kitap niteliği taşımayan özgeçmiş, anılar, şiirler, çeviriler, broşür vb. şeylerle, üç ya da beş sayfadan oluşan çalışmalar kitap bölümü olarak sunulmuştur. Akademisyenler tarafından, akademik etiğe uygun olmayan bir şekilde bu davranışlarda bulunulmuştur. Bu konuda iki katılımcı görüşü;

“Kitap niteliği taşımayan broşür gibi 50-60 sayfalık bir yayın. Bilimsel bir özelliği de yok. Bir önsöz yazmış birinin şiirlerini toplamış, neşretmiş... Türkçe basılı kitaplar uluslararası yayın olarak getiriliyor. Başka bir sorun, kitap bölümü ya da kitap bölüm yazarlıklarında. Mesela aynı kitapta bir buçuk sayfalık 9 tane bölüm yazmış, en fazla olanı 3 sayfa. Bunların 9 bölümüne ayrı ayrı puan verirsiniz; bir buçuk sayfa ile 3 sayfa arasında çok sayıda bölüm yazmış olacak. Bunların hepsini ayrı ayrı kabul ettiğiniz zaman vereceğimiz puan kitabın puanını geçiyor...”. (Erdal)

“Kişi çeviri yapmış. Devlet çeviriye teşvik vermiyor. Kişi, bunun çeviri değil kitap olduğunu iddia ediyor. Kitabın önsözünde bunun bir çeviri olduğunu ifade ediyor. Kendi kurduğu bir matbaasında basmış...”. (Ozan)

### ***Alan İndekslerinin Eksik Tanımlanması***

Katılımcılar tarafından sağlık, fen bilimleri ve mühendislik alanında, alan indekslerinde sorun yaşanmadığı halde özellikle sosyal bilimler alanında sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Bu

sorunların nedeni ise YÖK tarafından belirtilen alan indekslerinin kısır kalması olarak yansıtılmıştır. İki katılımcı görüşü;

“Dergilerle ilgili açıklamalar var. Ama bu dergilerin sınıflandırması yok. İktisat alanında teşvikle ilgili benim gördüğüm en önemli problem bu”. (Fatih)

“Üst komisyon olarak karşılaştığımız sorunlarda ilahiyat ve iktisat bölümü için alan indeksi. İktisattaki alan indeksi neler? Alanım fen, biz bunu araştırıyoruz, bir sürü kaynağı bakıyoruz...”. (Ercan)

### ***Haksız Atıflaşma***

Atıflar konusunda ise tanınmış akademisyenlerin makalelerinde haksız atıflaşma yapmaları, atıfa ait belgenin konulmaması, atfın yayımlandığı derginin SSCI, SCI, AHCI’li olarak gösterilmesi gibi etik olmayan sorunlar yaşandığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu konuda dikkat çekici iki görüş;

“Atfı SSCI’li dergide yapılmış gösteriyor ama atfın yapıldığını gösteren belge başka bir dergi gösteriyor”. (Fatma)

“Ekip halinde çalışan akademisyenler genelde birbirlerinin çalışmalarına atıf yapmışlar. Edebiyat kitabında, biyolojiye atıf yapılıyor. Her iki hocayı da tanyorum; ikisi de yakın arkadaş oldukları için birbirlerine atıf yapmışlar...” (Eren)

### ***Proje Puanlarının Sürece Yayılmaması***

Bir değerlendirme kurulundan geçtiği halde kurum dışı TÜBİTAK projelerinden 1002, 2209 öğrenci projeleri, 1000 kodlu projelerin kabul edilmeyip üniversitelerin BAP projelerinin yüksek bir puanla teşvikte değerlendirilmesi sorunuyla karşılaşmıştır.

“Karşılaştığım sorunlardan birisi TÜBİTAK projeleriydi. TÜBİTAK projelerinden 1002, 2209 öğrenci projeleri, 1000 kodlu projeler sayılmadı teşvik uygulamasında. TÜBİTAK projesinde üç yılda bir proje alırsınız, belki iki proje alırsınız. Kurum dışı projeler TÜBİTAK, Avrupa Birliği projeleri gibi bu tip projelere, projeyi aldıktan sonra süre içerisinde her yıl belli bir puan verilebilir. Yüksek lisans tezi için BAP projesi her yıl iki, üç tane proje alabilirim. Maksat teşvikten puan almaksa Hiç TÜBİTAK projesi yapmam”. (Mustafa)

“BAP’la bir TÜBİTAK projesinin puanı çok yakın. TÜBİTAK projesi yaparsanız 30 puan alacaksınız. BAP projesi herkese veriliyor, zorluk derecesi yok, bütçe ve içerik ne kadar değerlendiriliyor? Üniversitenin desteklediği BAP projesinden akademik teşvik verilmemesi gerekir.”. (Mehmet)

### ***Patent Puanlarının Sürece Yayılmaması***

Çalışmanın katılımcıları arasında patent alanlar da bulunmaktadır. Bu bağlamda patente yönelik sorunların yansımalarına katkıda bulunulmuştur. Uzun bir süreç ve emek isteyen ülkeye ve insanlığa hizmet sunan patent çalışmalarının bir kalemde ve bir defaya mahsus değerlendirilmesinin yanlışlığı ortaya konulmuştur. Üretime katkı sağlayan patent çalışmalarının teşvik edilmesi için çok daha iyi düzenlemelerin getirilmesi gerekliliği bulunmaktadır.

“Ben patentimi yeni aldım. Patent almak çok zor inan ki; müracaatları, patent almam 3 yıla yakın oldu. Ürüne de dönüştürdük patenti. Ben bunu sadece bir sene kullanabileceğim. Benim her sene patent almam zor. Patentler, büyük buluşlar, katkı getiren çalışmalar 5 yıl kullanılabilmeli...”. (Hasan)

## Uygulamaya Yönelik Öneriler Teması



**Şekil 4.** Uygulamaya Yönelik Öneriler Teması

Akademik teşvik komisyonlarında teşvik dosyalarının değerlendirmesini yapan üyeler teşvik yönetmeliğindeki net olmayan açıklamalar ve eksikliklerden kaynaklanan yaşadıkları sorunları değerlendirerek uygulamanın işlevsellik kazanması ve amacına ulaşmasına yardımcı olmak için teşvik uygulamasının sürdürülebilirliği için uygulamaya yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler; yönetmeliğin güncelleştirilmesi, sistemdeki düzenlemelerin önceden planlanması, merkezi bir sistem oluşturulması, bölgesel farklılıkların dikkate alınmasıdır.

### *Yönetmeliğin Güncelleştirilmesi*

Uygulamaya yönelik önerilerde ortak görüş birliği halinde yönetmeliğin güncelleştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Üniversiteler arasında farklı uygulamaların yapılması, akademik faaliyet türlerinin değerlendirilmesindeki farklı uygulamalar, komisyonların yaşadıkları sorunlar ve teşvik başvurusunda bulunan kişilerin etik olmayan davranışlarda bulunmasının ana nedeni teşvik yönetmeliğinde net olmayan açıklamalar olması bağlamında teşvik yönetmeliğinin yoruma açık olmayan şekilde güncelleştirilmelidir. Bu konuda katılımcı görüşleri;

“Üniversite birliği olması için YÖK tarafından ortak bir kılavuz madde hazırlanması lazım. Maddeler açık olmalı, net olmalı. Tüm üniversitelere dijital ortamda göndersin. Yoruma açık bıraktığı zaman kişi her zaman kendi lehine karar veriyor...” (Zeki)

“Ayrıntılı bir teşvik yönetmeliğinin hazırlanması gerekir. Kriterler kesinlikle net olmalı. Aynı kongrede 10 bildiri sunulmamalıdır. Bir kongredeki puanlarla teşvik puanını doldurmuş oluyor”. (Hüseyin)

“Teşvik uygulamasının devamı akademisyenleri ekstra bir çalışma moduna sokacağı için güncellenerek devam ettirilmeli. Uygulama çalışanla çalışmayanı iyi ayırmalı”. (Ercan)

“Teşvik ciddi araştırma yapan akademisyenlere verilirse ve komisyonlar ciddiyetle görev yaparlarsa çok olumlu katkılarının olacağına inanıyorum. Bunu sağlamak için teşvik yönergesindeki kriterler net olmalı”. (Erdal)

### ***Sistemdeki Düzenlemelerin Önceden Planlanması***

Akademik çalışmalara verilen emeğin ve zamanın karşılığının alınabilmesi için sistemdeki düzenlemelerin önceden duyurulmasının gerekliliği yansıtılmıştır. Bu konuda katılımcı görüşleri;

“Bilgilendirmede ilk yıl hazırlıksız yakalandık. Sistemin ani değişikliği uygun değil. Önceden yapılan hazırlıklar boşa gidiyor”. (Veli)

“Tam yıl İsonu açıklanıyor kurallar. Başta açıklanmaması hem güven kaybına neden oluyor hem de iş gücü kaybına. İnsanlar çalışmalarını buna göre planlıyorlar”. (Emre)

“Akademik yılın başında ya da altı ay öncesinden söyle. Yeni bir kural çıktığı zaman bundan sonraki yılı kapsıyor şeklinde olması lazım...”. (Sadık)

Katılımcıların çoğunluğu tarafından sistemdeki düzenlemelerin önceden planlanması ve duyurulması görüşü ifade edilmesine karşın bir katılımcı tarafından sistemdeki ani değişikliklerin doğru bir uygulama olduğu belirtilmiştir. Bu konuda oldukça çarpıcı bir katılımcı görüşü;

“2016 uygulamasının aslında çok fazla eksik yönü var. Gelecek yıla pek çok şeyin değişeceğini tahmin ediyorum. Çünkü insanlar bu konuda gerçekten çalışıyorlar. 2015'te problemler çok görülmedi. Aslında en gerçekçi 2015'te yapılan bu uygulamaydı. Çünkü önceden bir haberi yoktu kimsenin. Ama 2016'da bu sefer insanlar değişik stratejiler geliştirmeye çalıştılar, teşvik alma yolunda. Dolayısıyla şimdi de 2017'de haksız olarak elde edilebilecek durumların önüne geçmek için birçok çalışma var. Bence değişiklik çok önemli. Akademisyen akademik teşvik için çalışmamalı, kendi başarısını arttırmak için çalışmalı veya üniversitesinin başarısını arttırmak için çalışmalı. Ben ani değişikliği yanlış bulmuyorum. Aynı düzenlemede gittiği zaman akademisyen puan almak için strateji geliştiriyor. Stratejisini geliştirecek fırsat vermemeli ve bunun sonucunda doğal olarak bu teşviği almalı. Sempozyuma ağırlık verilerek puan alınırsa bu iş olmaz ve bunun kapısını da açmamalı bence. SCI/SSCI'li bir makale kadar emek vermeden bildirilerden çok rahat 30 puan alınabiliyor”. (Ahmet)

### ***Merkezi Bir Sistem Oluşturulması***

Teşvik uygulamasında standart olmayan uygulamalara bağlı olarak yaşanan sorunları önlemenin bir yolu olarak merkezi bir sistem önerilmiştir. Bu konuda katılımcı görüşleri;

“Üst komisyona gerek kalmayacak şekilde ya da yapılan tüm işlemler aynı üniversiteler arası kurul sisteminde olduğu gibi online olarak gerçekleştirilebilir”. (Hüseyin)

“Sorunları önlemenin yolu merkezi bir sistem oluşturulabilir. Tüm belgelerimizi sisteme yükleyelim YÖK değerlendirsin. Üniversiteden üniversiteye değişmez bu uygulama o zaman”. (Ayşe)

### ***Bölgesel Farklılıkların Dikkate Alınması***

Akademik teşvik puanıyla devlet üniversiteleri sıralaması yapılarak merkez ve taşra üniversitelerinin değerlendirilmesinin doğru olmadığı, taşra üniversitelerinin altyapı sorunları bağlamında bölgesel farklılıkların dikkate alınması önerisi getirilmiştir.



“Taşra üniversitesi olarak bizim yayın olanaklarımız büyükşehirdeki üniversitelere göre biraz daha sınırlı, laboratuvar olanakları sınırlı. Puanlamalarda bu durumun gözetilmemiş olması bir eksiklik bence. Ankara Üniversitesi, ODTÜ, Hacettepe’nin sahip olduğu olanaklarla, onların edeceği yayın kalitesi ile puanıyla bizim aynı tutulmamız eşitliğe aykırı. Bölgesel farklılıklara göre bir dağılım oluşturulursa daha iyi olur”. (Sadık)

“Büyükşehir üniversitelerinde çoğunlukla SCI, SSCI’li yayınlar daha çok. Bildiriler konferans, sempozyum katılımları bunlar daha az. Yaptığı çalışmaları SCI, SSCI’li dergide değerlendiriyor. Konferansa katılmayı kendisine yük olarak görüyor. Taşradaki de konferanslara katılarak puanını yükseltmeye çalışıyor. Taşra ve merkez üniversitelerin alt yapısı arasında çok büyük farklar bulunduğu için teşvik düzenlemesinde dikkate alınabilir”. (Selim)

### Tartışma ve Sonuç

Yükseköğretimde performans dayalı akademik teşvik uygulaması 2015 yılında ilk defa uygulanmış olup ikinci uygulamada ilk uygulamada yaşanan sorunlar güncellenmiştir. Bu güncellemelere karşın teşvik değerlendirmesinde görev alan alt ve üst komisyonlarda sorunlar yaşanmıştır. Bu yaşanan sorunlar, komisyonlarda görev yapan akademisyenlerin bakış açısından ortaya konularak alana katkı sağlamaya çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, teşvik uygulamasının akademisyenlerin çalışmalarına motivasyon sağlayarak performanslarının değerlendirilmesine olumlu yönde katkı sağladığı ilgili çalışmalarla da desteklenmiştir (Esen ve Esen, 2015; Gül ve Arabacı, 2018; Küçük ve Karabacak, 2017; Okumuş ve Yurdakal, 2017; Şahin, Tabak ve Tabak, 2017; Turhan ve Erol, 2017; Yokuş, Ayçiçek ve Kanadlı, 2018). Bu çalışmalarda olumlu sonuçlara karşın Şahin, Tabak ve Tabak’ın çalışmasında akademik teşvik uygulaması için iyi yapılandırılmamış yetersiz bir uygulama sonucu da yer almaktadır.

Teşvik uygulamasının akademik performansı artırmada doğru bir uygulama olduğu konuyla ilgili alan yazında Gül ve Arabacı (2018) ve Okumuş ve Yurdakal’ın (2017) çalışmalarıyla desteklenmiştir. Benzer şekilde diğer çalışmalarda, akademisyenlerin çalışmalarının desteklenmesi amacıyla çalışanla çalışmayı ayırt edici maddi destek olarak yer almıştır. Bu sonuçlar konuyla ilgili alan yazın tarafından da desteklenmiştir (Gül ve Arabacı, 2018; Küçük ve Karabacak, 2017; Şahin, Tabak ve Tabak, 2017; Turhan ve Erol, 2017; Yılmaz ve Memişoğlu, 2019). Camgöz ve Alpterten (2006) tarafından rekabetçi bir üstünlük kazanmak ve çalışanların performanslarının artırılması için performans değerlendirmenin bir gereklilik olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de akademisyenlerden en üst düzeyde verim alınabilmesi için çalışma alanlarına göre performanslarının ölçülmesi gerekliliği bulunmaktadır. Bu bağlamda yıllarca ülkemizdeki devlet üniversitelerinde görev yapan, yurt dışındaki en iyi akademik dergilerde araştırmaları yayınlanan, uluslararası bilimsel toplantılarda sunum yapan akademisyenlerle bu konuda yeterli çaba göstermeyen akademisyenler aynı ücreti almıştır. Bu nedenle, çok sayıda araştırma yapmanın manevi tatmin dışında maddi herhangi bir çekiciliğinin kalmadığı söylenebilir (Küçük ve Karabacak, 2017). Bu bağlamda akademik teşvik uygulamasının manevi tatmine bir katkı sağladığı Tuzcu (2016) tarafından da ifade edilmiştir. Tonbul tarafında da (2008) çalışanla çalışmayan ayırt edileceği akademik performansı ödüllendirmenin gerekliliği ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçları, teşvik uygulamasının hem üniversite için hem de bireylere katkı sağlayan bir çalışma olarak asıl amacının nitelikli araştırmalar üretmeye yönelik bir uygulama olduğunu göstermektedir. Teşvik uygulamasının hem üniversite için hem de bireylere katkı sağlayan bir uygulama olduğu konuyla ilgili alan yazında Esen ve Esen’in çalışmasında (2015) kurumsal

yenileşmeye süreklilik sağlanması ve bireysel olarak akademisyenlerin mesleki gelişimine katkı sağlanması sonucuyla desteklenmiştir. Küçük ve Karabacak (2017) ve Uslu ve Şenol'un (2018) çalışmalarında da teşvik uygulamasının üniversitenin tanınırlığını katkısı sonucuyla desteklenmiştir. Üniversitelerin bilgi üreten kurumlar olarak ürün bazlı topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik çalışmalarda hizmet üreten akademisyenlerin bireysel performanslarını ödüllendirmenin kurumsal gelişim sürecinde yönetimi güçlendirdiği ortaya konulmuştur (Yalçın-Balçık, Yenilmez ve Şahin, 2016). Akademik teşvik ödeneğinin akademisyenlerin bilimsel faaliyetlerine ivme kazandırdığı gerçekliği (Ültay ve Ültay, 2018), akademik çalışmalarda motive edici bir güç olarak akademisyenlerin performanslarının değerlendirilmesinin kurumlar ve akademisyenler için yaratacağı katkının olumlu yönde olduğu algısı (Esen ve Esen, 2015) ilgili çalışmalarla ortaya konulmuştur.

Teşvik uygulamasının bilim kültürü oluşturmada üniversite olanaklarının da dikkate alınması gerekliliği sonucu, kurumsal olanakların eksikliği temasıyla Esen ve Esen'in (2015) çalışmasında yer alırken Başbuğ ve Ünsal'ın (2010) çalışmasında akademik performansın önündeki en önemli engelin bilimsel araştırmanın gerektirdiği fiziksel koşullardan mahrum olma (laboratuvar, oda, araç-gereç, vb.) sonucu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Şahin, Tabak ve Tabak'ın (2017) çalışmasında taşra üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin ders yükünün fazlalığı nedeniyle bilimsel çalışmalar için zaman yetersizliği ifade edilmiştir. Bundan dolayı teşvik uygulamasında merkez ve taşra üniversitelerin alt yapı olanaklarına sahip olma bakımından aynı standartta değerlendirilmesinin fırsat eşitliğine aykırı olduğu söylenebilir. Etkili bir performans değerlendirme, akademisyenlerin mevcut performansını arttırmasına ve ilgili alanlarda eksikliklerini düzeltmesine imkân sağlamalıdır (Arreola, 2006). Bu bağlamda merkez ve taşra üniversitesi farketmeksizin tüm akademisyenler teşvik uygulamasında aynı standartlarla değerlendiriliyorlarsa taşra üniversitelerinin de alt yapı imkânlarına sahip olmaları gerekir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, akademik teşvik komisyonlarının yaşadıkları sorunlar; sorumluluk gerektiren kararların üst komisyona bırakılması, komisyon üyeleri arasında görüş farklılıkları yaşanması, komisyon üyelerine etik dışı davranışlarla karşılaşılması, belirsiz konularda YÖK tarafından net bilgi verilmemesi, üniversitelerin komisyon kararlarının karşılaştırılarak komisyon üyeleri arasındaki çatışma ortaya çıkması, değerlendirilen teşvik dosyalarını görmeyi sağlayacak bir sistemin eksikliğidir. Bu sonuçlar, bu araştırmaya özgü oldukça dikkat çekici sonuçlar olup teşvik komisyonlarının yaşadıkları sorunlara dikkat çekmesi açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü teşvik uygulamasındaki eksiklikleri, teşvik başvurusunda bulunan kişilerin etik dışı davranışlarını, teşvik uygulamasından kaynaklanan haksız uygulamaları ve farklı alanları değerlendirmede yaşanan sorunları komisyon üyeleri hem görmekte hem de tartışmalı değerlendirmelerde verdikleri kararlardan dolayı komisyon üyeleriyle çatışma yaşarken meslektaşları tarafından da etik olmayan davranışlarla karşılaşarak farklı sorunlar yaşayabilmektedirler. Teşvik değerlendirme komisyonlarının yaşadıkları sorunların kaynağı akademik teşvik yönetmeliğinde faaliyet türlerinin puanlandırılmasındaki yetersiz açıklamalar ve net olmayan ölçütlerdir. Araştırma sonuçlarından üniversitelerin komisyon kararlarının karşılaştırılması sonucu benzer bir şekilde Gül ve Arabacı'nın (2018) çalışmasında puanlama ölçütlerinin üniversiten üniversiteye değişiklik gösterdiği şeklinde ifade edilmiştir. Belirsiz konularda YÖK tarafından net bilgi verilmemesi sonucu ise benzer bir şekilde Yılmaz ve Memişoğlu'nun (2019) çalışmasında teşvik uygulamasında karmaşıklık ve tutarsızlığın hâkim olması, Yokuş, Ayçiçek ve Kanadlı'nın (2018) çalışmasında ise YÖKSİS'in tutarsız ve etkisiz çalışması ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, akademik faaliyet türlerinde komisyonların yaşadıkları sorunlar; sergi, konser, bölüm yazarlığı, ödül, araştırma tanımlarının net olmaması, alan indekslerinin eksik tanımlanması, haksız atıflaşma, proje puanlarının ve patent puanının sürece yayılmamasıdır. Sergi çalışmalarının puanlarının yüksek olması nedeniyle sanat ve tasarım çalışmalarıyla sergi açan uzmanların dışında, alan uzmanı olmayan kişilerin de alanıyla ilgili olmayan sergiler açtıkları alt ve üst komisyon üyeleri tarafından ortaya konulmuştur. Sanat çalışmalarına değer verilmemesi sonucu, özellikle teşvik alt ve üst komisyonunda görev yapan sanat alanındaki akademisyenler tarafından ifade edilmiştir. Sanat çalışmaları yapan uzmanlar tarafından özellikle üst komisyonda sergi, sanat ve tasarım çalışmalarının komisyon üyeleri tarafından değerli görülmediği, kolaycı bir yolla elde edildiği ve alan uzmanı olmayan kişiler tarafından değerlendirilmesi bir sorun olarak yansıtılmıştır. Üst komisyonda görev alan ve alan uzmanı olmayan akademisyenler tarafından da bu görüş onaylanarak SSC ya da SSCI'li bir makale kadar emek harcamadan kolay yoldan ve kısa zamanda çok puan toplanılan bir faaliyet türü olarak yansıtılmıştır.

Bir belediye konserinden radyo konuşmasına kadar olan herşeyin sanat alanında bir performans çalışması olarak sunulduğu alan uzmanı olan komisyon üyesi ve üst komisyon üyeleri tarafından konser alanında yaşanan sorunlar olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada sanatsal çalışmalarda yaşanan sorunların da yer bulmasına karşın alan yazında sanat çalışmaları başlığında oldukça sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Turhan ve Erol (2017) çalışmasında sosyal sorumluluk, sanat ve kültür faaliyetlerine puan verilmediği, Yılmaz ve Memişoğlu (2019) çalışmasında alana özgü farklılıkların dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçlarına karşın Gül ve Arabacı (2018) tarafından tasarım ve sergi çalışmalarındaki yüksek puanlarla güzel sanatlar alanlarının teşvik almada önde olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Akademik faaliyet türlerinden bölüm yazarlığında yaşanan sorunlar; teşvik başvurusunda bulunan akademisyenler tarafından Türkçe basılı çalışmaların uluslararası yayın olarak sunulması, kitap niteliği taşımayan özgeçmiş, anılar, şiirler, çeviriler, broşür vb. şeylerin ve üç ya da beş sayfadan oluşan çalışmaların kitap bölümü olarak sunulmasıdır. *Bölüm yazarlığını tanımının net olmaması bu çalışmaya özgü bir sonuçtur.*

Akademik faaliyet türlerinden alan indekslerinde yaşanan sorun ise YÖK tarafından belirtilen alan indekslerinin yetersiz olması ve tüm alan indekslerini kapsamaması nedeniyle alt komisyonda onaylanan indeksli makalelerin üst komisyonda onaylanmamasıdır. Özellikle üst komisyon üyeleri tarafından alan indeksleri konusunda sosyal bilimler alanında sorunlar yaşandığına dikkat çekilmiştir. Alan indekslerinin eksik tanımlanması sonucu benzer şekilde Yılmaz ve Memişoğlu'nun (2019) çalışma sonuçlarıyla desteklenmiştir. Bu çalışmada akademik yayınların indekslerine dayalı olarak ya da Q düzeyine ilişkin bir sınıflamaya gidilmesiyle diğer yayınları niteliksiz görmeye neden olduğu ve gerçek bir değerlendirmeyi yansıtmadığı da ifade edilmiştir. Alan indeksleri konusunda sorun yaşanmaması için YÖK tarafından alanlara yönelik tüm indekslerin listesi oluşturulmalıdır.

Teşvik komisyonları tarafından haksız atıflaşmada bazı akademik dergilerin daha önceki sayılarına atıf yapma, ekip halinde çalışan ve tanınmış akademisyenlerin genelde birbirlerinin çalışmalarına atıf yapması, atıfın yayınlandığı derginin SSCI, SCI, AHCI'li olarak gösterilmesi gibi etik olmayan sorunlar ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonuçları olarak haksız atıflaşmada ortaya konulan bu sonuçlar Gül ve Arabacı (2018), Ültay ve Ültay (2018) ve Yücel ve Demir'in (2018) çalışma sonuçlarıyla desteklenmiştir.

Proje, patent ve ödüller konusunda ise ödül tanımının net olmaması, araştırma tanımının net olmaması, uzun süreli projelerin puanlandırılmasının sürece yayılmaması ve patent puanının sürece yayılmaması sonuçlarına ulaşılmıştır. Ödül tanımının net olmamasına bağlı olarak gazete ve televizyon programlarından alınan belgeler, akademik dergilerden alınan yazılar, teşekkür yazıları teşvik başvurusunda bulunan akademisyenler tarafından ödül olarak sunulmuştur. Ödül olarak sunulan bu çalışmaların, bilimsel bir kurulunun da olmadığı eklenmiştir. Ödül konusunda karşılaşılan bir sorun da yurt dışındaki bir kongrede tüm katılımcılara ödül verilmesidir.

Araştırma tanımının net olmaması bağlamında teşvik başvurusunda bulunulan akademisyenler tarafından tezlerin, makalelerin ve projelerin dahi bu faaliyet türünden başvurusu yapıldığı komisyon üyelerinin karşılaştığı etik dışı bir uygulamadır. Bu davranışta bulunulmasında, teşvik yönetmeliğinin istenildiği gibi yorumlanması ve faaliyet türü olarak yüksek puana sahip olması söylenebilir. Araştırma faaliyet türünde yurt içi araştırma 20, yurt dışı 30 puandır. Araştırma tanımıyla ilgili belirsizliklerin giderilmesi ve açıklamanın netlik gerekliliği bulunmaktadır. *Araştırma tanımının net olmaması bu çalışmaya özgü bir sonuçtur.*

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, proje puanlarının sürece yayılmaması sonucu yer almaktadır. Bu sonuç oldukça dikkat çekici ve önemli bir sonuçtur. Akademik teşvikten yararlanılabilmesi için yapılan projelerin sonuçlandırılması gerekliliği bulunmaktadır. TÜBİTAK 1001, 1003, 1007, San-Tez, Avrupa Birliği gibi projeler sürece dayalı olarak gerçekleştirilen projelerdir. Kapsamlı proje türleri olan bu projeler 2 ya da 3 yıllık gibi bir zaman dilimini gerektirmektedir. Bu uygulamada araştırmacının, projenin sonuçlandırılmasını bekleme zorunluluğu doğmaktadır. Bu uygulama, araştırmacıları kısa süreli projelere yönlendirebilir. Her iki komisyon üyelerinin karşılaştığı bir sorun da TÜBİTAK, Avrupa Birliği ve diğer Ar-Ge projeleriyle BAP projelerinin aynı kategoride sınıflandırılmasıdır. TÜBİTAK, Avrupa Birliği ve diğer Ar-Ge projelerinin yazımı ve değerlendirme sürecindeki kriterler BAP projesiyle bir tutulmuştur. BAP projeleri üniversitelerin bünyesinde Ar-Ge üretimi söz konusu olmaksızın neredeyse her başvuru yapan öğretim üyesine ve özellikle de yüksek lisans ve doktora tezlerinde kabul edilme olasılığı yüksek olan projelerdir. BAP projelerinin zaten bir teşvik olduğu ortak bir görüş olarak belirtilmiştir. Projelerle ilgili başka bir sorun da bir değerlendirme kurulundan geçtiği halde kurum dışı TÜBİTAK projelerinden 1002, 2209 öğrenci projeleri, 1000 kodlu projelerin kabul edilmeyip üniversitelerin BAP projelerinin yüksek bir puanla teşvikte değerlendirilmesi sorunudur.

Uzun süreli projelerin puanlandırılmasının sürece yayılmaması sonucu alan yazında konuyla ilgili literatür tarafından proje uzun bir süreçte gerçekleştiği ve makale çalışmaları gibi sürekli yapılmadığı, TÜBİTAK destekli tüm projelerin desteklenmesi Gül ve Arabacı'nın (2018) çalışmasında ve projelerin daha fazla desteklenmesinin gerektiği Turhan ve Erol'un (2017) çalışmasının sonuçlarıyla desteklenmiştir. Bu bağlamda proje faaliyet türünün değerlendirilmesine yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir.

1. Uzun süreli projelerde puanlama yıllara bölünerek ara raporun kabulünden sonra her yıl için teşvik verilebilir.
2. TÜBİTAK 3001, 3501, 1001, 1003, 1007, Dünya Bankası, Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi tarafından desteklenmiş proje (yalnızca Ar-ge niteliğindeki projeler), TÜBA ve San-Tez destekli projeler akademisyen sayısına göre sınırlı, kabul edilme olasılıkları da düşük ve oldukça emeğe dayalı projelerdir. Buna karşın üniversitelerin BAP'nin kabul edilme oranı oldukça yüksektir. Bu bağlamda ürün ortaya koyma amaçlı *proje üretimlerinin sınıflandırılması gerekliliği bulunmaktadır.*

3. 2017 yılı itibariyle Sağlık Bakanlığının döner sermaye kısıtlaması uygulamasından dolayı bazı üniversitelerde BAP'ne sınırlama getirilirken, kendi bünyesinde Araştırma Hastanesi bulunan üniversitelerde sınırlama bulunmamaktadır. Bu bağlamda BAP projesi uygulamaları da eşitsizlik doğurmaktadır. Bu uygulamanın da Türkiye standartlarında olması gerekliliği bulunmaktadır. BAP projelerinin niteliğinin artırılması bağlamında ölçütlerinin de yükseltilmesi gerekliliği bulunmaktadır.
4. TÜBİTAK 2209, 2237-A, 4004, 4005, 4006, 4007, 1000 gibi projeler teşvik kapsamında değerlendirilmemektedir. Bu projeler de hakem heyetinden geçerek onaylanan projelerdir. Bu projeler etkinlik temelli olması bağlamında sınıflandırılarak teşvik kapsamına alınmalıdır.
5. Akademik teşviğin ve TÜBİTAK projelerinin amacı akademisyenleri proje yazmaya teşvik etme ve Ar-Ge üretimlerini artırma amacı taşımaktaysa bu konudaki proje yazımlarının da desteklenmesi gerekir. Sosyal bilimlerin bu konudaki katkılarını sağlamak amacıyla daha farklı uygulamalara gidilebilir.

Patent puanlarının sürece yayılmaması sonucuna ulaşılmıştır. *Bu sonuç oldukça dikkat çekici ve önemli bir sonuçtur.* Patent alanında ulusal/uluslararası tescillenmiş patent puanının sürece yayılması ve bu tür Ar-Ge çalışmalarının özel olarak ödüllendirilmesi gerekliliği bulunmaktadır. Üniversitenin asıl amacı topluma hizmet etmektir. TÜBİTAK 1003, 1005, 1007 gibi ürün odaklı ülke ekonomisini kalkındıracak, dışa bağımlılığı azaltacak böyle projelerde ülkenin geleceği ön plana çıkmış olur. Sosyal, fen ve sağlık bilimlerinde ürün odaklı bir ticari ürün ya da ülkenin dışa bağımlılığını azaltacak bir sorunu çözecek tarzda projelerin üretilmesi ve patentlerinin alınması oldukça önemlidir. Gelecek yüzyıl içerisinde her yönüyle ağır sanayisinden, ekonomisine, sağlığa, eğitime her yönüyle ürün üretimi için çalışmalar yapılması gerekiyor. Küreselleşen ekonomide rekabet edebilmek için, ürün üretimi ve patent almanın her alanda üniversitenin öncülüğünde gerçekleşmesi gerekir. Üniversitesiz Ar-Ge olmaz. Bu bağlamda ürün ortaya konulan patent çalışmalarının gerçek değerinin karşılığını bulması oldukça önemlidir. Çalışmanın katılımcıları arasında patent alanlar da bulunmaktadır. Bu katılımcı, ürün ortaya koyma ve patent alma sürecinin zorluğunun ortaya konulmasına katkı sağlamışlardır. Uzun bir süreç ve emek isteyen, ülkeye ve insanlığa hizmet sunan patent çalışmalarının bir defada ve bir kez değerlendirilmesi doğru bir uygulama değildir. Patent çalışmalarının teşvik edilmesi için düzenlemenin güncellenmesi gerekliliği bulunmaktadır.

Araştırma sonuçlarından uygulamaya yönelik öneriler; yönetmeliğin güncelleştirilmesi, sistemdeki düzenlemelerin önceden planlanması, merkezi bir sistem oluşturulması, bölgesel farklılıkların dikkate alınmasıdır. Yönetmeliğin güncelleştirilmesinin gerekliliği ortak görüş birliği olarak vurgulanan bir sonuçtur. Araştırma boyunca teşvik değerlendirmesinde görev alan alt ve üst komisyon üyelerinin değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunların ve etik dışı uygulamaların nedeni teşvik yönetmeliğindeki yoruma açık ifadeler ve değerlendirme ölçütlerinin yetersizliğidir. Teşvik uygulamasından kaynaklanan etik sorunlar çok sayıda çalışma tarafından ortaya konulmuştur (Gül ve Arabacı, 2018; Küçük ve Karabacak, 2017; Okumuş ve Yurdakal, 2017; Turhan ve Erol, 2017; Yücel ve Demir, 2018; Yokuş, Ayciçek ve Kanadlı, 2018; Yılmaz ve Memişoğlu, 2019). Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak teşvik uygulamasının değerlendirilmesi üzerine yoğunlaşılırken bu çalışmada teşvik komisyonlarının, teşvik değerlendirmesinde yaşadıkları sorunlar üzerine yoğunlaşmıştır. Teşvik uygulaması kaynaklı komisyonların yaşadıkları sorunların ifade edilmesi, teşvik uygulamasının güncelleştirilmesinde dikkate alınacak hususları yansıtması bakımından önemlidir. Teşvik

uygulamasından kaynaklanan sorunların analizini yapıp değerlendirebilecek ve bu sorunları en iyi ifade edebilecek olan kişiler de teşvik komisyon üyeleridir. Bu bağlamda bu çalışma alana bu yönüyle önemli bir katkı sağlamaya çalışmaktadır.

Teşvik uygulamasında akademisyenlerin performansını doğru bir şekilde ölçebilecek ölçütlerin standartlaştırılması gerekliliği bulunmaktadır. Araştırmanın bu sonuçları, değerlendirme ölçütlerinin net olmaması (Gül ve Arabacı, 2018; Yılmaz ve Memişoğlu, 2019; Okumuş ve Yurdakal, 2017; Turhan ve Erol, 2017; Yokuş, Ayçiçek ve Kanadlı, 2018) konuyla ilgili alan yazın tarafından da desteklenmiştir. Çözüm önerisi olarak da teşvik yönergesinin güncellenerek netleştirilmesi (Ültay ve Ültay, 2018; Turhan ve Erol, 2017) gerekliliği vurgulanmıştır. Aynı zamanda araştırma sonuçları yönetmeliğin güncelleştirilirken kolay yoldan puan toplanabilecek faaliyet türlerinde de bir standartlaşmaya gidilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Hamurcu ve Eren (2019) tarafından yapılan çalışmada, performans değerlendirme sürecinin zor ve uzun bir süreç olmasına bağlı olarak akademik teşvik uygulamasının geliştirilmeye açık bir sistem olduğu ve bu alanda daha fazla çalışma yapılmasının önemi vurgulanmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada akademik faaliyet türlerinin her biri için 30 puan sınırı, bazı akademik faaliyet türlerinde hiç çalışmaların yapılmadığı ve hiç puan alınmamasına bağlamında bu akademik faaliyet türlerinin değerlendirmeden çıkarılarak akademik faaliyet türlerinde yeniden güncelleme yapılması gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Teşvik yönetmeliğinin netleşmesi hem komisyonların yaşadıkları sorunları ve teşvik başvurusunda bulunan kişilerin etik olmayan davranışlarda bulunmasını engelleyecektir hem de üniversiteler arasında farklı uygulamaların yapılmasını engelleyecektir. Bu bağlamda Hamurcu ve Eren (2019) tarafından akademik teşvik tabanlı yeni bir performans değerlendirme modeli geliştirilmiştir.

Sistemdeki düzenlemelerin önceden duyurulması sonucu alan yazında sadece Gül ve Arabacı'nın (2018) çalışmasıyla desteklenmiştir. Son anda teşvik yönetmeliğinin değişmesi olumsuz bir durum olarak ifade edilmiştir. Teşvik uygulamasında merkezi bir sistem oluşturulması önerisi benzer bir şekilde yine Gül ve Arabacı'nın (2018) çalışmasında bir otomasyon sistemi kurulması sonucuyla desteklenmiştir. Bu bağlamda üniversiteler arasında standart olmayan uygulamaları önlemenin bir yolu olarak merkezi bir sistem önerilmiştir. Bölgesel farklılıkların dikkate alınması sonucu bu çalışmaya özgü bir sonuçtur. Merkezi bir sistemle, merkez ve taşra üniversitelerinin değerlendirilmesi fırsat eşitliğine aykırı bir durumdur. Çünkü üniversiteler buldukları il, bölge, ulaşım imkânları, laboratuvar, personel, bütçe ve altyapı bakımından çok büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Bundan dolayı bölgesel farklılıkların dikkate alınması önerisi getirilmiştir.

Araştırmanın sonuçları bağlamında;

1. Teşvik yönergesindeki ölçütlerdeki eksiklikler nedeniyle teşvik alt ve üst komisyonlarının yaşadıkları sorunların giderilmesi için yönergenin yoruma meydan bırakmayacak şekilde güncellenmesi gerekliliği bulunmaktadır.
2. Türkiye'de akademik teşvik ödeneği uygulamasına yönelik bilimsel verilere dayalı nitel yolla derinlemesine çalışmaların yapılması alana katkı sağlama ve uygulamanın geliştirilmesi için oldukça önemlidir.
3. Yükseköğretimde performans uygulaması bağlamında yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların kuramsal temelinde, ülkenin geleceğine yön veren akademisyenlerin bilimsel çalışmalarında topluma yararlılık ve süreklilik sağlama yoluna gidilebilir.

4. Teşvik uygulamasında bölgesel farklılıklar dikkate alınabilir.
5. Taşra üniversitelerinin de alt yapı sorunları giderilerek üretime dayalı çalışmalar yapması desteklenebilir.

### Kaynaklar / References

- Ağın, E. ve Göktürk, E. (2017). *Yükseköğretimde akademik teşvik ödeneği uygulamasının yapısı, işleyişi ve sorunları*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, 11-13 Mayıs. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (111-149). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arreola, R. A. (2006). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A Guide to designing, building, and operating large-scale faculty evaluation systems* (3rd ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Aydın-Turan, Ş, Dil, E. ve Memiş-Sağır, P. (2019). Performans odaklı bir üniversitede akademisyenlerin çalışma deneyimleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 17(33), 59-84.
- Başbuğ, G. ve Ünsal, P. (2010). Kurulacak bir performans değerlendirme sistemi hakkında akademik personelin görüşleri: Bir kamu üniversitesinde yürütülen anket çalışması. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 29(1), 1-24.
- Bobat, A. ve Çakılcı, E. (2017). Performans aracı olarak akademik teşvik yönetmeliği: Sorun içinde sorular. *Çalışma ve Toplum*, 55(4), 1945-1965.
- Brock, C. M., Chrestman, C., & Armstrong, L. (1999). Administrative evaluation for faculty retention. *Itawamba Community College. Eric (e-journal)*, 2-14, Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432344.pdf>
- Camgöz, S. M. ve Alperden, N. (2006). 360 Derece performans değerlendirme ve geri bildirim: Bir üniversite mediko-sosyal merkezi birim amirlerinin yönetsel yetkinliklerinin değerlendirilmesi üzerine pilot uygulama örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 13(2), 191-210.
- Cave, M., Hanney, L., & Kogan, M. (1991). *The use of performance indicators in higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Central Oregon Community College. (2020). *Faculty evaluation official practices*. Erişim adresi: <http://www.cocc.edu/instruction/faculty-resources/faculty-evaluation-standards/faculty-evaluation-official-practices/>
- Chen, S., Yang, C., & Shiau, J. (2006). The application of balanced scorecard in the performance evaluation of higher education. *The TQM Magazine*, 18(2), 190-205.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (2. Baskı). M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cowen, R. (1996). Performativity, post-modernity and the university. *Comparative Education*, 32(2), 245-258.
- Esen, M. ve Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 52-67. doi: 10.5961/jhes.2015.109
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). London: Sage.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (2. Baskı). A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gül, İ. ve Arabacı, İ. B. (2018). Öğretim elemanlarının akademik teşvik ödeneğine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 675-687. doi:10.17755/esosder.349216
- Hamurcu, M. ve Eren, T. (2019). Akademik teşvik tabanlı yeni bir performans değerlendirme önerisi ve uygulama. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 82-100.
- Huber, M. T. (2002). Faculty evaluation and the development of academic careers. *New Directions for Institutional Research*, 114, 73-83.
- Johnson, J. L. (1997). Generalizability in qualitative research: Excavating the discourse. In Morse, J.M. (Ed.). *Completing a qualitative project: Details and dialogue*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2017). *Devlet üniversiteleri ve fakülteleri sıralaması [DÜS] 2017*. Erişim adresi: <http://www.enginkaradag.net/#!/blank/whkme>



- Kaptanoğlu, D. ve Özok, A. F. (2006). Akademik performans değerlendirmesi için bir bulanık model. *İstanbul Teknik Üniversitesi Dergisi*, 5(1), 193-204.
- Küçük, M. ve Karabacak, N. (2017). Türk Yüksek Öğretiminde akademik teşvik uygulaması üzerine bir değerlendirme. *Turkish Journal of Teacher Education*, 6(2), 124-157.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Manolova-Yalçın, O. ve Kılıç, H. (2018). Akademisyenlerin öğretim performansları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 122-135.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education* (2nd Edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neuman, L. V. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri. Nitel ve nicel yaklaşımlar* (2 Cilt). S. Özge (Çev.). İstanbul: Yayınodası Yayıncılık.
- Okumuş, K. ve Yurdakal, İ. H. (2017). Akademisyenlerin akademik teşviğe ilişkin görüş ve düşünceleri. *Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 145-156.
- Özdaşlı, K. ve Çelikkol, Ö. (2012). Psikolojik sözleşme: Kavramsal çerçeve ve bir içerik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 141-154.
- Özdemir, M. Ç. ve Akın, F. (2018). Türkiye’de uygulanan akademik teşvik sisteminin karşılaştırmalı analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 834-850, doi: 10.17719/jisr.20185639052
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Resmi Gazete. (2015). *Akademik teşvik ödeneği yönetmeliği*. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/12/20151218-4.pdf>
- Resmi Gazete. (2016). *Akademik teşvik ödeneği yönetmeliği*. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/12/20151218-4.pdf> adresinden 08/04/2017
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Siew, Renard Y. J. (2015). Case study of an Australian residential college. *Journal of Facilities Management*, 13(4), 391-398.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Şahin, F., Yavuz-Tabak, B. ve Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 403-410, doi: 10.5961/jhes.2017.217
- Tonta, Y. (2017). *TÜBİTAK Türkiye adresli uluslararası bilimsel yayınları teşvik programının değerlendirilmesi*. TÜBİTAK Ulakbim, Ankara. Erişim adresi: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta>
- Turhan, M. ve Erol, Y. C. (2017). Akademisyenlerin akademik teşvik ödeneğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 281-296. doi: 10.17679/inuefd.341708
- Tuzcu, M. A. (2016). Ankara Üniversitesi TÖMER’de çalışan akademik ve idari personelin iş tatmin düzeyinin ve iş tatmin düzeyine etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(1), 161-197.
- Uslu, A. ve Şenol, Z. (2018). Geliştirme ödeneğinin üniversitelerin gelişimine etkisi. *Muhasebe ve Finans İncelemeleri Dergisi*, 1(1), 9-26
- Ültay, E. ve Ültay, N. (2018). Akademik teşvik ödeneğinin bilimsel faaliyetlere etkisi hakkındaki akademisyen görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 162-171, doi: 10.5961/jhes.2018.258

- Yalçın Balçık, P., Yenilmez, K. ve Şahin, S. P. (2016). Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri'nde bireysel performans değerlendirme süreci. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19(1), 87-99.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, C. (2017). An examining the academic incentive outcomes of teaching staff in faculties of education. *International Conference on New Horizons in Education*, 13-15 July, Proceedings Book, Vol. 6, p. 251. Vienna: Vienna University of Technology.
- Yılmaz, Ö. ve Memişoğlu S. P. (2019). Yükseköğretim kurumlarında akademik performans değerlendirmeye ilişkin akademisyen görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 542-554, doi: 10.5961/jhes.2019.353
- Yin R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yokuş, G., Ayçiçek, B. ve Kanadlı, S. (2018). Akademisyen görüşleri doğrultusunda yükseköğretimde performansa dayalı akademik teşvik sisteminin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(2), 140-149, doi:10.2399/yod.18.007
- Yu-Jen, T. (2013). An exploratory analysis in the construction of college performance indices. *International Journal of Organizational Innovation*, 5(3), 98-132.
- Yücel, A. G., & Demir, S. B. (2018). Academic incentive allowance: scientific productivity, threats, expectations. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 39-55.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 633-662.

#### Yazarlar

#### İletişim

**Dr. Nermin Karabacak**, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rize'de Dr. Öğretim Üyesidir. Araştırmacının sınıf öğretmenliği deneyimi bulunmaktadır. Nitel araştırma paradigması çalışma alanları arasında yer almaktadır. Aynı zamanda araştırmacı tarafından, değerler eğitimi ve öğretmenlik mesleği konuları üzerine çalışmalar yürütülmektedir. Araştırmacı tarafından değerler eğitimi ve göçmenlerin eğitim gereksinimlerine yönelik toplum destekli eğitim projeleri de yürütülmektedir.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize, Türkiye  
[nermin.karabacak@erdogan.edu.tr](mailto:nermin.karabacak@erdogan.edu.tr)

**Dr. Mehmet Küçük**, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rize'de profesör ve Eğitim Fakültesi dekanıdır. Araştırmacının uzmanlık alanı bilimin doğası ve nitel çalışmalardır. Bilimin doğası ve nitel çalışmalar üzerine çok sayıda çalışması bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından, TÜBİTAK tarafından desteklenen bilim ve toplum alanında yeni destek programları geliştirme, mevcut destek programlarını yürütme ve koordine etme, bilim ve toplum alanında ulusal ve uluslararası işbirlikleri geliştirme, topluma yönelik bilimsel etkinlikler düzenleme faaliyetlerini yürütmekte olan Bilim ve Toplum desteklerinde proje yürütücülükleri bulunmaktadır. Aynı zamanda, Eğitim Fakültesi paradigması hedefinde, kurum içi ve kurum dışı çok sayıda sosyal destek projeleriyle topluma hizmet etme misyonunu yerine getirmede örnek

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize, Türkiye  
[mehmet.kucuk@erdogan.edu.tr](mailto:mehmet.kucuk@erdogan.edu.tr)

çalışmalar yapmaktadır.

**Dr. İsa Korkmaz**, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında profesör olarak çalışmaktadır. 1988 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında lisans eğitimini almıştır. Milli Eğitim Bakanlığının 1416 sayılı yasayla burslu olarak Amerika’da yüksek lisans ve doktorasını yapmıştır. 1994 yılında Ohio University de yüksek lisans, 1998 yılında yine aynı üniversitede doktorasını tamamlamıştır. 1998 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yardımcı doçent olarak göreve başlamıştır. 2009 yılında doçent olmuştur. 2012 yılında Selçuk Üniversitesinin bölünmesinden dolayı Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Necmettin Erbakan Üniversitesine bağlanmıştır. 2014 yılından itibaren aynı fakültede Profesör olarak görev yapmaktadır.

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya, Türkiye,  
[ikorkmaz@erbakan.edu.tr](mailto:ikorkmaz@erbakan.edu.tr)

### Summary

**Purpose and Significance.** To be taken in a place in the worldwide ranking of universities, Turkish universities should measure academicians' performances according to some criteria. Academic Incentive Practice based on awarding academic personnel in Turkey and enacted by policy makers is a positive policy implemented. Academic studies of the academic staff in public institutions of higher education started to be supported financially in 2016. Since the practice is still new, there are not enough studies on product and process evaluations of the academic incentive allowance carried out by the higher education institution. On the other hand, the studies (Ağın & Göktürk, 2017; Aydın-Turan, Dil & Memiş-Sağır, 2019; Bobat & Çakılcı, 2017; Gül & Arabacı, 2018; Küçük & Karabacak, 2017; Manolova-Yalçın & Kılıç, 2018; Okumuş & Yurdakal, 2017; Özdemir & Akın, 2018; Şahin, Yavuz-Plate & Plate, 2017; Turhan & Erol, 2017; Tonta, 2017; Ültay & Ültay, 2018; Yıldız, 2017; Yılmaz & Memişoğlu, 2019; Yücel & Demir, 2018) conducted in a short time due to the interest in the academic incentive practice revealed that the practice has been designed well in theory as it contributes to the promotion of the university and the country, directs to the planned study, gives value to references, leads to conducting interdisciplinary studies and publishing qualified papers, increases the contribution to production, and increases the motivation of young researchers and academic staff by supporting them financially.

Whether the incentive application has encouraged academicians in higher education institutions to make qualified productions as it has been aimed for 2015, what problems the sub-upper commissions involved in academic incentives experience, whether the practice differs according to universities, why there are big differences among the academic staffs' incentive scores of universities in the same geographical area, why a university in the Black Sea region is on the top while another university in the same region is in the middle or lower ranking, and why a university does not apply for the incentive or why it does not share its scores are the issues which lead to curiosity and which should be researched. For this reason, the present study aims to examine the academic incentive practice on the basis of the experience of the academicians working in the sub-upper academic incentive commissions in the Black Sea region universities. In this study, answers to the following questions were sought.

1. What are the points of view of the sub-upper commission members towards the academic incentive practice?
2. Why do the sub-upper commission members who take part in the incentive assessment experience problems?
3. What are the practical suggestions of the commission members involved in the incentive assessment in order to achieve the purpose of the academic incentive practice?

**Methodology.** This research was carried out with the case study model in qualitative research design, in which the criteria sampling method was used. To carry out the research, in State Universities Ranking (DÜS 2017), one of the universities ranked among the Black Sea Region Universities was selected according to the determined criteria for each rank, one in the top rank with 60-64.9 points, one in the middle rank with 55-59.9 points, and one in the lower rank with 50-54.9 points. The universities in the specified score ranges were compared by determining the upper, middle, and lower rankings according to the ones founded before and after 2006, the number of faculty members, and the number of academic units. In this comparison, one of the universities in each of the upper, middle, and lower rankings was chosen as the institution where the data of the study would be collected. The lists of members of the university in which they worked in the fields of social sciences, sciences, and health sciences working in the academic incentives lower and upper commissions were officially obtained. Among these academics, a total of 18 commission members were selected as the participants of the research, of which eight participants were from University A, six were from University B, and four were from C University. In the research, data were collected through semi-structured interviews, which were developed based on literature and expert opinions. In the analysis of the data, computer-aided qualitative data preparation NVivo 11 program was

used. The analysis of the data was carried out with content analysis. In the content analysis process, steps were as in the following: (1) coding data, (2) finding themes, (3) editing codes and themes, (4) defining and interpreting the findings (Corbin & Strauss, 2015; Moustakas, 1994).

**Results.** This section includes the findings obtained from the analysis of semi-structured interview data. The findings were presented by following the data representation approach according to the themes. In this research, the performance-based academic incentive application in higher education at the Black Sea Region Universities was examined, and the themes were categorized in four headings. These are the future contributions of the incentive, the problems faced by the academic incentive commissions, the problems faced by the commissions in the types of academic activities, and practical suggestions. The theme of future contributions of incentive implementation explains that the incentive application is a correct application as a driving force in academic studies by taking place in the world literature with national studies rather than a wage increase. The theme also emphasizes that in this application, university facilities should also be considered. The theme of the problems experienced by the academic incentive commissions explains that commission members experience uncertainty, conflict, and reliability problems due to insufficient explanations and unclear criteria in scoring the types of activities in the academic incentive regulation. The theme of the issue of the problems faced by the commissions in the types of academic activities explains deficiencies of field indices and the fact that definitions of exhibitions, concerts, section writing, award, and research are not clear. In this theme, unfair citation, the fact that long-term projects are not scored, the national and international patent score is in the process, and not to value artwork are the problems faced by commission members in academic activity types. The theme of suggestions regarding the application explains that the arrangements in the system should be planned, the regulation should be updated, a central system should be created, and regional differences should be taken into account.

**Discussion and Conclusion.** The results of the research show that it is also supported by related studies that incentive application is a driving force in the future-oriented contributions and contributes positively to the evaluation of academicians' performance (Esen & Esen, 2015; Gül & Arabacı, 2018; Küçük & Karabacak, 2017; Okumuş & Yurdakal, 2017; Şahin, Tabak, & Tabak, 2017; Turhan & Erol, 2017; Yokuş, Ayçiçek, & Kanadlı, 2018). In the related literature, it was supported by the studies of Gül and Arabacı (2018) and Okumuş and Yurdakal (2017) that the incentive application is a correct application rather than a wage increase. The results of the research show that the incentive practice is an application that contributes to both the university and the individuals, and its main purpose is to be included in the world literature with national studies. In the relevant literature, which includes that the incentive application contributes to both the university and the individuals, Esen and Esen (2015) supported the incentive application because of the continuity of institutional innovation and contribution to the professional development of academicians individually. In the works by Küçük and Karabacak (2017) and Uslu and Şenol (2018), the incentive application was supported because of its contribution to the universities' recognition. The result of the necessity of considering university facilities in incentive implementation is involved in the study by Esen and Esen (2015) with the theme of lack of institutional facilities, while the most important obstacle to academic performance is the physical conditions (laboratory, room, equipment) that scientific research requires in the study by Başbuğ and Ünsal (2010).

As in the results of the research, the problems faced by academic incentive commissions include the fact that decisions that require responsibility are left to the upper commission, the criteria are not taken unanimously in the final decisions, there are differences of opinion among the commission members. It also consists of the fact that there is a conflict between the commission members, unethical behaviour to the members of the commission, and the necessity of a system that allows the system that makes the files appear. These results are quite remarkable results because they are unique to this research, and it is thought that incentive commissions will contribute to the literature in terms of drawing attention to the problems they face. It is because the members of the committee may experience different problems by encountering unethical behaviours while faced with a conflict with the committee members due to the deficiencies in the incentive application, the unethical behaviour of the applicants, the unfair practices

arising from the incentive application, and the problems experienced in evaluating the different areas. The source of the problems experienced by the incentive evaluation commissions is insufficient explanations and unclear criteria in scoring the types of activities in the academic incentive regulation.

According to the results of the research, while the printed studies in Turkish are presented as international publications by academicians who have applied for an incentive with the authorship of the department, and the works written in three or five pages such as their CVs, memories, poems, translations, and brochures are presented as a book chapter. The fact that the definition of chapter writing is not clear is a result, unique to this study. As for the field indices, the indexed articles approved by the HEC are not approved by the upper commission due to the inadequacy of the field indices specified by HEC and not covering all field indices. In the unfair citation by the incentive commissions, problems such as citing the previous issues of some academic journals, the crew studies together and familiar academics generally referring to each other's work, and showing the citation of the journal shown as SSCI, SCI, AHCI caused unethical problems. Since the award and research definition were not clear, the documents received from newspapers and television programs, articles from academic journals, and acknowledgment were presented as an award by academics who applied for incentives. Another problem faced with the award is that all participants are awarded at a congress abroad.

The results indicate that there is a result of not scoring long-term projects. This result is remarkable and important. In order to benefit from academic incentives, there is a need to finalize the projects. Projects such as TÜBİTAK 1001, 1003, 1007, San-Tez, and the European Union are projects based on the process. These projects, which are comprehensive project types, require a period of 2 or 3 years. Therefore, the researcher has to wait for the project to be finalized. This fact might direct researchers to short-term projects. Another problem faced by both commission members is the classification of TÜBİTAK, European Union, other R & D projects, and scientific research projects in the same category.

It is found that national and international patent points are process-oriented. This result is remarkable and important. In the field of patents, there is a need to spread the national/international registered patent score to the process and to reward such R & D studies especially. The main purpose of the university is to serve the society. The future of the country becomes prominent in such projects that will improve the product-oriented country's economy and reduce the dependency on foreign countries.

Practical suggestions from the results of the research are updating the regulation, planning the arrangements in the system in advance, creating a central system, considering the regional differences. The necessity of updating the regulation is emphasized as a common consensus. The reason for the problems and unethical practices faced by the members of the lower and upper commissions taking part in the incentive assessment throughout the research process is the inadequate expressions and the evaluation criteria in the incentive regulation. Ethical problems arising from the incentive application have been revealed by many studies (Gül & Arabacı, 2018; Küçük & Karabacak, 2017; Okumuş & Yurdakal, 2017; Turhan & Erol, 2017; Yücel & Demir, 2018; Yokuş, Ayçiçek, & Kanadlı, 2018; Yılmaz & Memişoğlu, 2019).

## Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri: Afyonkarahisar Örneği\*

Teachers' Views on Values Education: Case of Afyonkarahisar Province

Hakan Bayırlı\*\*

Okan Doruk\*\*\*

Aysel Tüfekci\*\*\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 865-894. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m

**Öz.** Bu araştırmanın amacı farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin değerler eğitiminin uygulanışı konusunda deneyimlerini ve bu deneyimlere bağlı görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma temel nitel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde tipik durum örnekleme, kartopu örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya Afyonkarahisar'da değerler eğitimi projesine katılım gösteren, farklı branşlardan 10 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme aracıyla toplanmıştır. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Görüşme dökümleri tekrar tekrar okunarak kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen kodlar gözden geçirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak, ilişkili kategoriler temalar altında toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında, öğretmenlerin değerler eğitimi toplumumuzda ve kültürümüzde yaşanan değişimlerden dolayı gerekli gördükleri, öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında değer öğretimi yaklaşımlarından en çok telkin ve eylem/davranış yoluyla öğrenme yaklaşımlarını kullandıkları ve yapılan değer eğitimi etkinliklerinin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin değer öğretimi sırasında ödül kullanımının öğrenciler üzerinde olumsuz etki bırakacağını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin değerler eğitimine ilgilerinin artmasına yönelik tedbirler alınması önerisinde bulunulabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, öğretmen görüşleri, değer eğitiminde ödül kullanımı, Afyonkarahisar değerler eğitimi projesi

**Abstract.** The aim of the current study is to reveal the experiences and opinions of the teachers working in various branches in Turkey on the implementation of the values education project. The research was conducted in a basic qualitative research design. Typical case, snowball and maximum variation sampling techniques were used to select the participants. In this respect, the participants were 10 teachers working in different branches and participating in the values education project. Research data were obtained through semi-structured interview and were analyzed by content analysis. The transcripts were read repeatedly and coded. Then, the codes obtained were reviewed and categories were formed. Finally, the related categories were grouped under themes. The study reveal that teachers deemed values education necessary due to the changes in our society and culture, and that teachers mostly used inculcation and action learning approaches during values education and stated that value education activities had a positive effect on the students. In addition, it was seen that the teachers thought that the use of rewards during the teaching of value would have a negative effect on the students. It may be suggested to take measures to increase teachers' interest in values education.

**Keywords:** Values education, views of teachers, using reward in values education, Afyonkarahisar Values Education Project

### **Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi: 25.02.2020

Düzeltilme Tarihi: 17.06.2020

Kabul Tarihi: 10.07.2020

\* Bu çalışma 15-17 Kasım 2019 tarihleri arasında düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye, [hbayirli@aku.edu.tr](mailto:hbayirli@aku.edu.tr) ORCID: 0000-0002-8415-5418

\*\*\* Gazi Üniversitesi, Türkiye [okandoruk@gazi.edu.tr](mailto:okandoruk@gazi.edu.tr) ORCID: 0000-0001-6264-765X

\*\*\*\* Gazi Üniversitesi, Türkiye [atufekci@gazi.edu.tr](mailto:atufekci@gazi.edu.tr) ORCID: 0000-0001-7792-5624

## Giriş

Değerler, davranışlarımıza, hissettiklerimize, duygularımıza rehberlik eden; kültür ve topluma anlam veren; davranışların iyi ya da istenilen yönde olduğu hakkında yargıya varmamızı sağlayan ölçüt ve inançlardır (Halstead ve Taylor, 2000; Akbaş, 2004; Superka ve Johnson, 1975). Değerler hayata anlam katma, sosyal hayatı biçimlendirme, kişilerin davranışlarına yön verme, karşılaşılan olgu ve olayları değerlendirmede ölçüt olma gibi özellik ve işlevlere sahiptir (Aydın, 2011; Aydın ve Gürler, 2012). Değerlerin bu işlev ve özelliklere sahip olması insan davranışlarını anlamada değerlerin önemini ortaya koymaktadır. Çünkü değerlerin, davranışların çıkış noktası olduğu söylenebilir (Okumuş, 2010).

Toplumsal değişim, toplumun ve kişilerin değerlerini de etkilemektedir. Toplumsal değişim sonucunda özellikle gençler arasında şiddete maruz kalma, madde bağımlılığı, intiharlar ve cinsel istismar gibi davranış bozuklukları giderek artmaktadır (Gysbers ve Henderson, 2000). Dünyanın tamamında görülebilen davranış bozuklukları ve toplumsal sorunların temelinde, değerlerin erozyona uğraması ve bireyler tarafından içselleştirilememesi gösterilebilir (Okumuş, 2010).

Davranış bozukluklarının yayılmasını engellemek için değerlerin nesilden nesile aktarılması bu sayede korunması ve geliştirilmesi gerekir. Değerlerin kalıcı davranış olarak aktarılmasının imkân ve yollarını araştırmak toplum açısından her zaman önemli bir uğraş olmuştur (Meydan, 2012). Bir toplumun geleceği iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlıdır. Ancak kişiler iyi ahlaki karakteri tek başlarına elde edemezler. Bu sebeple öğrenim çağındaki her kişiye uygun ahlaki kararlar almasına ve davranışlar göstermesine yardımcı olacak değerleri ve becerileri kazandırmak ailelerin yanı sıra kaçınılmaz olarak okulların da temel görevleri arasındadır (Ekşi, 2003). Okullarda öğrencilere değerleri kazandırmak amacıyla yürütülen süreçlere günümüzde değerler eğitimi adı verilmektedir (Superka ve Johnson, 1975).

Ülkemizde değerler eğitimi, ilk olarak, 2005 yılında yapılandırmacı felsefeyi temel alarak uygulamaya giren Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı'nda ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Programı'nda doğrudan yer almıştır (MEB, 2004; MEB, 2010). 2017'de taslak olarak yayınlanan ve 2018'de uygulamaya giren tüm öğretim programlarında değerler eğitimi, öğretim programlarının bir boyutu olarak yer almıştır. Bunun yanı sıra, milli eğitim müdürlükleri örtük program çerçevesinde bazı değerler eğitimi projelerini uygulamaya koymuşlardır. Bu projelere örnek olarak altı yıldır devam eden Konya-Selçuklu Değerler Eğitimi Projesi (SEDEP) ve beş yıldır devam eden Afyonkarahisar Değerler Hareketi (DEHA) örnek verilebilir.

### **Afyonkarahisar Değerler Hareketi (DeHa)**

Afyonkarahisar Değerler Hareketi projesi 2013, yılında Afyonkarahisar Değerlerini Anlatıyor Projesi (ADAP) ismiyle faaliyetlerine başlamıştır. Proje, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Projenin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi amacıyla milli eğitim müdürlüğü yetkililerinden oluşan üst kurul ve okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, akademisyenler ve öğrencilerden oluşan yürütme kurulu oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra her okul kendi faaliyetlerini yürütebilmek amacıyla en az iki öğretmen ve okul öğrenci meclisi başkanından oluşan okul yürütme kuruluna sahiptir. Yürütme kurulu tarafından her yılın başında paydaşlarla toplantılar yapıldıktan sonra eğitim öğretim dönemi içerisinde her ay bir değer işlenmesine olanak sağlayan sekiz değer belirlenir ve okul yürütme kurullarına gönderilir. Okul



yürütme kurullarının görevi öğretmenleri o ay işlenecek değerle ilgili bilgilendirmek ve etkinlik üretilmesine katkı sağlamaktır. Okullarda uygulanan etkinlikler her ay, il milli eğitim müdürlüğü tarafından kurulan bir bilgisayar programı aracılığıyla sisteme yüklenir. Yılın sonunda değerlendirme komisyonu tarafından etkili görülen etkinliklere katılım gösteren öğretmenler ve idareciler ödüllendirilir (Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2017).

### **Değerler Eğitiminde Ödül Kullanımı**

Türkiye’de Afyonkarahisar Değerler Hareketi projesinde de görüldüğü gibi değerler eğitimi uygulamalarında sıklıkla ödül kullanımına başvurulduğu görülmektedir (Değerler Eğitimi Merkezi, 2019). Birçok değerler eğitimi projesinde sürecin sonunda, ilgili değerlere uygun davranışlar gösteren öğrenciler ödüllendirme yoluyla davranışların devamı için teşvik edilmektedir. Değerler eğitiminde sıklıkla kullanılan ödülün, değer kazandırma sürecinde etkili olup olmadığına yönelik ülkemizde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kappan’a (1997) göre bir kişiyi iyi ve yardımsever davranışlar göstermesi için ödülle, yani dışsal teşviklerle, motive etmek, kişinin fedakârca davranışlar göstermesini zayıflatabilir. Bunun yanı sıra kişileri ödülle iyi davranışlar göstermesini sağlamaya çalışmak onların ödüle ulaşmak için sahtekârca davranışlar sergilemelerine yol açabilir (akt. Bolat, 2016). Bu konuda yurtdışında yapılan bazı deneysel çalışmalarda, ödül kullanımının değer öğretiminde olumlu bir etkisinin olmadığı, aksine değere uygun davranışların sergilenmesinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Fabes ve diğ., 1989; Warneken ve Tomasello, 2008).

### **Değerler Eğitiminde Öğretmen Rolü ve Öğretmen Görüşlerinin Önemi**

Toplumun tamamını ilgilendirmesinden dolayı değerler eğitiminin çok boyutlu olarak ele alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim sisteminin tüm unsurlarının bu alanda bilinç ve duyarlılık kazanması gerekmektedir. Bu unsurlar arasında öğretmenlerin yeri ayrıdır çünkü öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama rolünün yanı sıra, öğrencilere değerleri kazandırmada öncü rol ve görevleri bulunmaktadır (MEB, 2010). Bunun yanı sıra değer öğretiminde öğretmenlerin rol model olma, demokratik bir sınıf ortamı oluşturma, işbirlikli öğrenme uygulama, sanat bilinci geliştirme, ahlaki bir topluluk oluşturma ve sorunları çözmeyi öğretme gibi başlıca görevleri vardır (Lickona, 2009). Hem yapılandırmacı eğitim felsefesi hem de eleştirel pedagoji, öğretmenlerin öğrencilerine değerleri doğrudan aktarmaması, bunun yerine onların kendi kavram ve değerlerini oluşturmaları için öğrencileri teşvik etmeleri gerektiğine vurgu yapar (Veugelers, 2000).

Bu doğrultuda, eğitim kurumlarında değerler eğitiminin uygulanması ve öğretilmesinde başrol oyuncusu olarak görülen öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi önemli bir ihtiyaçtır (Batmaca, 2016). Zira öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki bilgileri, uygulamaları ve beklentileri okullarda yürütülen değerler eğitimi etkinliklerinde belirleyici rol oynamaktadır (Gür, Koçak, Şirin, Şafak ve Demircan, 2015). Öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili algılarının ve görüşlerinin ortaya konulmasının bu alanda yapılacak araştırmalara ve geliştirilecek ölçme araçlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Ogelman ve Sarıkaya, 2015). Değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin araştırılması okulda değerler eğitiminin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi, okul ortamında ele alınan ve sorun yaşanan değerlerin belirlenmesi ve ihmal edildiği düşünülen değerlerin eğitimine yönelik süreçlerin düzenlenmesi bakımından önemlidir (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013).

## Çalışmanın Önemi

Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin alındığı birçok çalışma olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar incelendiğinde çeşitli derslerdeki değerler eğitimi uygulamalarına, değerler eğitimi projelerine, öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandığı yaklaşım, yöntem ve tekniklere ve değerler eğitiminde yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri gibi problem durumlarının ele alındığı görülmüştür.

Çeşitli derslerdeki değerler eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini ele alan çalışmalar incelendiğinde, en çok sosyal bilgiler dersindeki değerler eğitimi uygulamalarıyla ilgili araştırmaların yapıldığı görülmüştür (Baysal, 2013; Batmaca, 2016; Çelikkaya ve Filoğlu, 2014; Öğretici, 2011; Varol, 2013). Bunun yanı sıra hayat bilgisi ve tarih gibi derslerde uygulanan değerler eğitimi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini ele alan çalışmaların da olduğu tespit edilmiştir (Meydan ve Bahçe, 2010; Yiğittir ve Öcal, 2011).

İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin branşlarını odak noktası yaparak, onların değerler eğitimine ilişkin görüşlerini ele alan çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği gibi farklı branşlarda çalışan öğretmenlerle görüşmeler yürütüldüğü anlaşılmıştır (Akpınar ve Özdaş, 2013; Bartan, 2018; Can, 2008; Ogelman ve Sarıkaya, 2015; Yalar ve Yanpar-Yelken, 2011; Yıldırım ve Çalışkan, 2018).

Değerler eğitiminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalarda ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerler eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar verdiğini ifade ettikleri görülmüştür (Ateş, 2013; Can, 2008; Selçuk, 2016). Gür, Koçak, Şirin, Şafak ve Demircan (2015) ise yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında yaşadıkları güçlüklerle ve sıkıntılara ilişkin görüşlerini almışlardır.

Değerler eğitimi uygulamaları sadece öğretim programlarında yer aldığı kadarıyla değil; bunun yanı sıra, il milli eğitim müdürlükleri tarafından hazırlanan projelerle de desteklenmektedir. İl milli eğitim müdürlükleri ve çeşitli paydaşlarda birlikte yürütülen değerler eğitimi projeleri kapsamında yapılan uygulamaları öğretmen görüşleri çerçevesinde ele alan çalışmalarda (Gürhan ve Çiftçi, 2017; Koyuncu ve Uçar, 2018; Meydan, 2012) değerler eğitimi projelerinin öğrencilerin olumlu davranış geliştirmeleri noktasında etkili olduğu ifade edilmiştir.

Akbaş (2009) ise çalışmasında, değerler eğitiminin önemli boyutlarından birini oluşturan değerler eğitimi uygulamaları sırasında öğretmenlerin kullandığı yaklaşım, yöntem ve tekniklere odaklanmıştır.

İlgili literatür incelediğinde değerler eğitiminin birçok boyutunun öğretmen görüşleri çerçevesinde araştırıldığı görülmüştür. Araştırma kapsamında yer alan değerler eğitiminde ödül kullanımı, değerler eğitimi sırasında karşılaşılan güçlükler vb. konularda öğretmen görüşlerini irdeleyen çalışmaların alanyazında yeterince olamadığı söylenebilir. Bu yönlerden araştırmanın alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Değerler eğitimi konusunda yapılan etkinlikler ve süreç hakkında öğretmen görüşlerinin alınması, değerler eğitimi uygulamalarının daha etkili ve sağlıklı yürütülmesi için önem taşımaktadır.

*Bu ihtiyaçlar doğrultusunda çalışmanın amacı; Afyonkarahisar’da çeşitli kademelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin değerler eğitimi projesinin uygulandığı konusundaki deneyimlerini*

ve bu deneyimlere bağlı görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliği konusundaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin değerler eğitiminde uyguladığı yöntem-teknipler nelerdir?
3. Öğretmenlerin değerler eğitiminin etkililiğine dair görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin değer eğitiminde ödül kullanmaya ilişkin deneyimleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşadıkları güçlükler nelerdir?
6. Öğretmenlerin değerler eğitiminin daha etkili yapılmasına yönelik görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma deseni, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler sunulmuştur.

### **Araştırma Deseni**

Araştırma temel nitel araştırma yaklaşımına göre desenlemiştir. Nitel araştırmalar, insanların kurmuş oldukları dünyayı, deneyimleri nasıl yorumladıklarını ve bu deneyimlere nasıl bir anlam yüklediklerinin belirlenmesi açısından önemlidir (Glesne, 2013). Temel nitel araştırmaları yürüten araştırmacılar ise insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, içinde yaşadıkları dünyalarını nasıl yapılandırdıklarıyla ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenirler (Merriam, 2018). Araştırmada, öğretmenlerin değerler eğitimi projesinin uygulandığı konusundaki deneyimlerinin neler olduğuna ve öğretmenlerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarına odaklanıldığı için temel nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir.

### **Katılımcılar**

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden tipik durum, kartopu örnekleme ve maksimum çeşitlilik teknikleri kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme bir kültürü veya programı çalışılan ortama yabancı insanlara anlatılırken kullanılır (Patton, 2014). Değerler eğitimi ve uygulamaları konusunda yeterli bilgi sahibi olmayan kişilere bilgi sağlamak amacıyla değerler eğitimi sürecinde aktif olarak rol alan öğretmenler çalışma grubu olarak seçilmiştir. Kartopu örnekleme yaklaşımı konu hakkında zengin bilgi sağlayabilecek kişilere ulaşmada kullanılır (Patton, 2014). Görüşmelere başlamadan önce proje yürütücülerinin lideriyle görüşülmüş ve görüşmeye onun önerdiği öğretmenlerden başlanılmıştır. Çalışmada kullanılan bir diğer örnekleme tekniği olan maksimum çeşitleme tekniği ise birçok farklılığı içerisinde bulunduran ana temaları bulup tanımlamayı içerir (Patton, 2014). Çalışmada farklı görüşler ve her kademedeki öğretmenin ortak görüşlerine ulaşabilmek amacıyla öğretim kademelerinde çeşitlemeye gidilmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri, idareciler ve proje yürütücülerini ile görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmaya Afyonkarahisar’da altı yıldır yürütülmekte olan değerler eğitimi projesine katılım gösteren, proje yürütücülerinin de aralarında olduğu farklı branş ve öğretim kademesinden 10 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Her bir öğretmene numara verilmiş ve numaraların başına çalıştığı eğitim kademesinin ilk harfi eklenmiştir. Bunun yanı sıra görüşülen öğretmen eğer projede yürütücü olarak çalışıyorsa numaranın başına ‘Y’ idareci olarak çalışıyorsa ‘İ’ harfleri konulmuştur. Okul öncesi için ‘OÖ’, ilkokul için ‘S’, ortaokul için ‘O’, lise için ‘L’ harfleri numaraların öncesine eklenmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Projede Bulunma Süresi
OÖ1	Kadın	Okul Öncesi	9 yıl	4 yıl
S2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	13 yıl	5 yıl
S3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	17 yıl	3 yıl
O4	Erkek	Türkçe	12 yıl	5 yıl
O5	Erkek	Bilişim Teknolojileri	17 yıl	5 yıl
L6	Erkek	Din Kültürü	12 yıl	5 yıl
L7	Kadın	Rehberlik	15 yıl	-
İ8	Erkek	Sınıf Öğretmeni	15 yıl	-
Y9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	16 yıl	4 Yıl
Y10	Kadın	Din Kültürü	18 yıl	5 yıl

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin dördü kadın altısı ise erkektir. Katılımcılar branşlarına göre dört sınıf, iki din kültürü ve ahlak bilgisi, bir okul öncesi, bir Türkçe, bir bilişim teknolojileri ve bir rehberlik öğretmeni şeklinde ayrılmıştır. Katılımcılardan ikisi projede yönetici olarak, bir öğretmen ise idareci olarak geri kalanlar ise öğretmen olarak görev yapmaktadır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verileri görüşmeler aracılığı ile elde edilmiştir. Nitel görüşmelerin çıkış noktası insanların bakış açılarının anlamlı, açığa çıkarılabilir ve bilinebilir olduğu varsayımdır. Bu sebeple görüşmeler, bir insanın zihninden neler geçtiğini ortaya koymak ve insanların yaşantıları yoluyla oluşturdukları hikâyelerini bir araya getirmek için yapılır (Patton, 2014). Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili görüş ve deneyimlerinin en iyi görüşmelerle ortaya çıkarılacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak, araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu soruların yazılabilmesi amacıyla öncelikle konuyla ilgili kavramsal çerçeve ve soru havuzu oluşturulmuş, havuzda bulunan sorular araştırmacılar tarafından tartışılarak son hale getirilmiştir. Son haline getirilen sorular, incelemesi için nitel araştırmalar üzerine çalışmalar yapan ve dersler veren uzmana sunulmuştur. Gerekli dönütler sağlandıktan sonra bazı sorular çıkarılmış, bazı sorulara sondalar eklenmiştir.

Öğretmenlerle görüşmelere başlamadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne çalışmanın amacı ve yöntemiyle ilgili bilgi verilmiş ve gerekli resmi izinler alınmıştır. Görüşmelere pilot çalışma ile

başlanmıştır. Bu doğrultuda, bir öğretmenle yaklaşık 30 dakika süren pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sayesinde görüşme sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlar tespit edilmiş ve giderilmesine yönelik önlemler alınmıştır. Katılımcıların belirlenmesi aşamasında proje lideriyle yapılan görüşmede, projeye yaptıkları etkinliklerle aktif katılım gösteren okulları önerdiği görülmüştür. Görüşme için gidilen okullarda değerler eğitimiye katkı sağlamak için panoların kullanıldığı, duvar resimlerinin çizildiği, etkinlik köşelerinin (yardım kutuları, bitki yetiştirme alanları vb.) oluşturulduğu gözlemlenmiştir. İdarecilerin ve öğretmenlerin yıllardır emek verdikleri projenin akademik araştırma konusu olmasını memnuniyetle karşıladıkları ve bu doğrultuda görüşmelere önem verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerle görüşmelerden önce çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, etik hassasiyetlerden bahsedilmiş ve gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler katılımcılarla yüz yüze bir şekilde ve öğretmenlerin çalıştıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra görüşme kayıtlarının dökümleri yapılmıştır.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi; açık bir metinde iletilmek istenen mesajlardan, sosyal gerçekliği göstermek amacıyla açık olmayan bazı çıkarımları sistematik bir biçimde sunmayı hedefleyen veri analizi tekniğidir (Gökçe, 2019). Nitel araştırmalarda veri analizi süreci ilk görüşme dökümlerini okumakla başlar (Merriam, 2018). Bu doğrultuda, görüşme dökümleri oluşturulduktan sonra genel bir okuma yapılmıştır. Kodlar, bir çalışmada toplanan tanımlayıcı ve yoruma dayalı bilgilere anlam birimleri atamak için kullanılan künye ve etiketlerdir (Miles ve Huberman, 2019: 56). Görüşme verilerinden anlamlı örüntülere ulaşmak amacıyla kodlar çıkarılmıştır. Elde edilen kodlar birbirleri ile karşılaştırılıp benzer olanlar aynı kategoriler altında toplanmıştır. Kategoriler incelenerek, birbirleriyle ilişkili olan kategoriler de temalar altında toplanmıştır. Bulgular temalar çerçevesinde sunulurken doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### **Geçerlik-Güvenirlilik**

Merriam (2018), nitel araştırmaların öncelikli amacının anlamak olduğu için, nitel araştırmaların güvenirlilik ölçütlerinin, amacı kanunlar keşfetmek ve hipotezleri sınamak olan nicel araştırmalardan zorunlu olarak farklı olduğunu söyler. Bu doğrultuda nitel bir araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin geliştirilmesi amacıyla sekiz farklı stratejiden bahseder. Bunlar; *çeşitleme, katılımcı doğrulaması, veri toplama aşamasında yeterli ve uygun katılım, araştırmacının konumu ve yansıtıcılık, uzman incelemesi, denetleme tekniği, zengin, yoğun betimleme ve azami çeşitlilik* (Merriam, 2018: 221). Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin geliştirilmesi amacıyla yukarıda bahsedilen stratejilerden bazıları işe koşulmuştur. Kullanılan stratejilerden ilki çeşitlemedir. Patton (2014)'a göre dört tür çeşitleme tekniği vardır: *yöntemde çeşitleme, kaynakların çeşitlenmesi, analizci çeşitlenmesi, kuram çeşitlenmesi*. Bu çalışmada *çeşitleme* tekniklerinden *analizci çeşitlenmesi* kullanılmıştır. *Analizci çeşitlenmesi* bulguları kontrol eden çoklu analizci kullanımını ifade eder (Patton, 2014). Bu doğrultuda çalışmada, araştırmacılar ayrı ayrı kodlamalar yapmış ardından her bir araştırmacının oluşturduğu kodları bir diğer araştırmacı kontrol etmiştir. Farklı tespit edilen kodlar üzerinde tartışma yapıldıktan sonra tekrardan düzenlenmiştir. Çalışmada kullanılan bir diğer geçerlik, güvenirlilik stratejisi ise uzman incelemesidir. Kodların, kategorilerin ve temaların oluşturulması sırasında nitel araştırmalar üzerine çalışmalar yapan bir uzmandan dönütler alınmıştır. Zengin betimleme, araştırmada kullanılan bir diğer geçerlik, güvenirlilik stratejisidir. İçerik analiziyle elde edilen

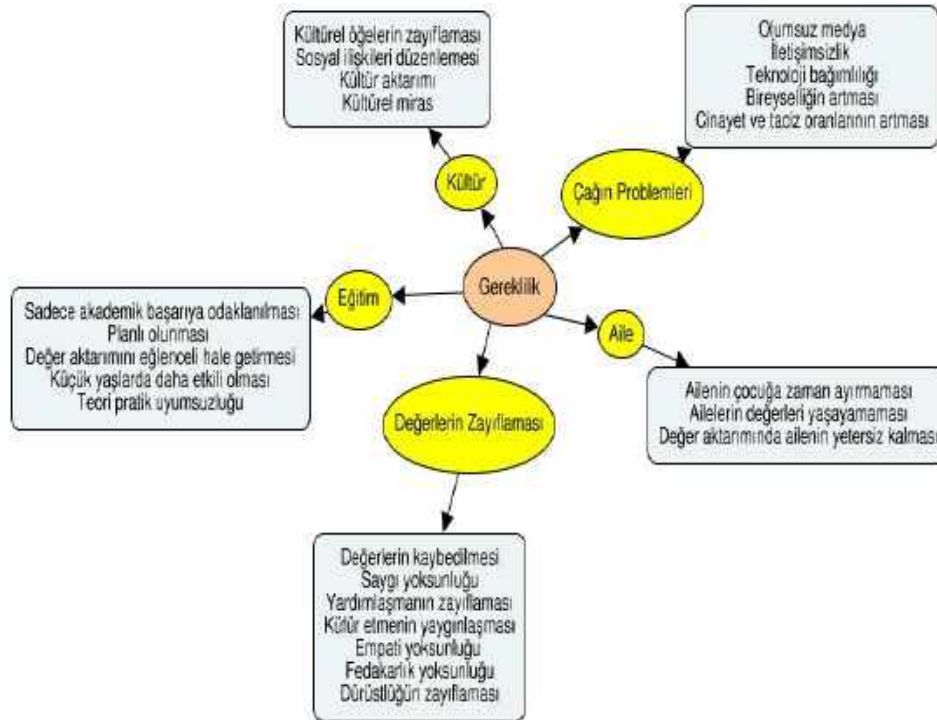
bulgular okunurluğu ve anlaşılabilirliği artırmak amacıyla şekillerle sunulmuş ve katılımcı ifadelerinden alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak çalışmada, zengin anlamlar ve örüntüler keşfetmek amacıyla kaynakların çeşitlenmesi stratejisi kullanılmış, farklı öğretim kademelerinde ve branşlarda çalışan öğretmenler seçilerek azami çeşitliliğe dikkat edilmiştir.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, temalar altında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### Değerler Eğitiminin Gerekliliği Teması

Şekil 1’de görüşme yapılan öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğine dair görüşlerini içeren bulgular sunulmuştur.



Şekil 1. Değerler eğitiminin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri *kültür*, *çağın problemleri*, *aile*, *değerlerin zayıflaması* ve *eğitim* şeklinde beş kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin tamamı değerler eğitiminin okullarda yapılmasının gerekliliği üzerinde görüş belirttikleri için değerler eğitiminin gerekliliğinin gerekçeleri üzerinde durulmuştur.

Görüşmelerde, bazı öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğini *kültür* kategorisi çerçevesinde ele aldığı görülmüştür. Bu kategori kapsamında bazı öğretmenlerin bayramlaşma,

büyükleri ziyaret gibi kültürel öğelerin zayıflamasını gerekçe göstererek değerler eğitiminin gerekliliğini vurguladığı görülmüştür. Öğretmenlerin bazılarının ise değerlerin sosyal ilişkileri düzenlemesi, kültürel bir miras özelliği taşıması ve kültür aktarımını sağlaması gibi işlevlerinden yola çıkarak değerler eğitiminin gerekliliğini vurguladığı tespit edilmiştir. Projede yürütücü olarak görev yapan bir öğretmen konuyla ilgili şu ifadelerde bulunmuştur:

“Değerler eğitimi bizim sosyal ve kültürel yapımızda, tarihimizde var olan bir şey. Ahilik sisteminde de öğrenci eğitiminde etik değerlerimiz çok önemliydi. Usta-çırak ilişkisinde bu işleniyordu. Bizim sosyal yapılanmamızda, toplumumuzda var olan bir şey. Ebeveyne karşı, komşuya karşı, yaşlılara karşı, büyük ve küçükler arasındaki sistematik yapılanma da dâhil bu değerler üzerinden biz hayatımızı sürdürürüz.” Y10

Değerler eğitiminin gerekliliğine ilişkin belirlenen kategorilerden bir diğeri *çağın problemleri* kategorisidir. Öğretmenlerin bir kısmı içinde yaşadığımız çağda ortaya çıkan problemlerden öğrencilerin olumsuz etkilendiğini, bu nedenle değerler eğitiminin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler medyanın olumsuz etkilerinin ve teknoloji bağımlılığının artmasına bağlı olarak ortaya çıkan iletişimsizlik, bireysellik, cinayet ve taciz gibi problemlerden dolayı değerler eğitimi gerekli görmektedir. Konuyla ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Özellikle şu bilgisayar ve internetin artık hayatlarına çok girmesinden dolayı bence bazı şeyleri kaybettik. Mesela ben bir kafede otururken gençleri izliyorum, bir grup arkadaş gelmiş ama hepsinin elinde cep telefonu... Birbirleri ile iletişim kurmuyorlar. Herkes kendi halinde. Bir değer işi yok. Bir sohbet etseler belki babası hasta onu öğrenecek. Belki ona göre bir yaklaşım geliştirecek. Yani değer mutlaka verilmeli diye düşünüyorum gerçekten.” Y9

“Dolayısıyla iletişimsizlik noktasında da hani çocuk sanal alemde iletişim kurabiliyor ama duygusal anlamda, birebir temas halinde olduğu insanlara karşı maalesef iletişim kuramıyor. Hani çok bilinen bir şey vardır işte babaanneyi ziyarete geliyorlar ama ellerinde cep telefonu ya da çocuk odanın içerisinde sanal alemde belki 1000 tane arkadaşı ile iletişim kuruyor ama babasının veya annesini duygusal anlamda yakalayamıyor. Bundan dolayı da değerlerimizin yoksunluğunu gözlemleyebiliriz çıkan sorunlara baktığımızda.” Y10

“...Çünkü son yıllarda özellikle haber programlarında izlediğimiz duyduğumuz her güne bir cinayet her güne bir gasp her güne bir tecavüz, taciz zaten gündemde.” O4

Öğretmenlerin aileden kaynaklı problemlerden dolayı da değerler eğitiminin gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmenler, ailelerin yeteri kadar çocuklarına vakit ayıramadıkları, ailelerin değerleri yaşamaması ve ailenin değer aktarımında yetersiz kalması gibi sebeplerden dolayı ortaya çıkan değer eğitimine yönelik bir boşluk olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenler, aileden kaynaklı boşluğun doldurulabilmesi amacıyla okullarda değer eğitimi yapılmasının gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Konu ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Şu anda çok tehlikeli ve kötü bir gençlik geliyor. Bunda bir sebep de bence ailelerin yeteri kadar çocuklarına zaman ayıramamasından kaynaklanıyor. Yeteri kadar zaman ayıramadıklarından dolayı da çocuklarına doğru değerleri empoze etme noktasında sıkıntı yaşıyorlar.” İ8

“...Çünkü ailede bir körelme var, siz buna [değerlere] ne kadar çocuğu yönlendirseniz de... Mesela küfre karşı bir faaliyet geliştirdiniz, başlattınız. Ama bu ailede devam etmiyor. Çocuğa bir soru soruyorsunuz işte ‘bu yaptığın hareketi evde rahatça yapabiliyor musun’ diye. ‘Yapıyorum’ diyor, tıkanıp kalıyorsun.” O5

Öğretmenler, ayrıca, sahip olunan bazı *değerlerin zayıflaması veya kaybolmasından* dolayı okullarda değerler eğitimi yapılması konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin saygı, fedakârlık, yardımlaşma ve dürüstlük gibi değerlerde gerçekleşen zayıflama ve bireylerin bu değerlerden yoksun olmasından dolayı değerler eğitimi gerekli gördükleri tespit edilmiştir.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerde empati becerisinin yoksunluğundan dolayı değerler eğitimini gerekli gördükleri anlaşılmıştır. Konuyla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Artık insanların empatiden tutun, saygıdan tutun, kişisel sınırı korumadan tutun pek çok konuda değerlerimizin kaybolduğunu düşünüyorum. Çok bireyselleştik. Her şey, bütün ilişkilerimizi menfaate dayalı olmaya başladı. Maalesef çıkarıcılık had safhada ve her şeye maddi açıdan bakar olduk. Bu da manevi değerlerimizin maalesef sönmesine sebep oldu. Kesinlikle değerler eğitimine ihtiyacımız var!” L7

“Maalesef bireyselleşme ve bencilleşme normalin üzerinde olduğundan dolayı gerçekten bencil bir nesil ile karşı karşıyayız. Empati yoksunluğu çok net hissediliyor. Bir yaşlının ayaklarının sızlayabileceğini, ayakta duramayacağını öğrenci algılayamıyor.” Y10

Öğretmenlerin değerler eğitimini gerekli gördüğü nedenlerden biri de *eğitim* sisteminde var olan bazı boşluklar ve örgün eğitim sisteminin değerler eğitimi yapılmasına daha uygun olmasıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin özellikle eğitim sisteminin sadece akademik başarıya odaklanmasından ve insanın ahlaki gelişimini ihmal etmesinden dolayı değerler eğitimini gerekli gördükleri anlaşılmıştır. Konuyla ilgili lisede görev yapan bir öğretmen şu ifadelerde bulunmuştur:

“...Çünkü dünya tarihine baktığımız zaman insanlara zarar veren toplumlar, ülkeler, devletler eğitimsiz değillerdi. Amerika'nın Japonya'da Hiroşima ve Nagazaki'de 250 bin kişiyi katlettiğini görüyoruz ki çok bilimsel olarak füzeleri, topları, tüfekleri vardı. Fizikçileri, kimyacıları, bilim adamları üst düzeydeydi ama bir ahlaki anlayış, bir insan sevgisi, bir merhamet duygusunun eksik olduğunu görüyoruz.” L6

Bazı öğretmenler, değerlerin teorik olarak bilindiğini fakat pratikte buna uygun davranılmadığından değerler eğitiminin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden hareketle öğretmenlerin değerler eğitimini hem teorik hem de pratik bir süreç olarak gördükleri söylenebilir. Konuyla ilgili bir sınıf öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Okullarda biz çocuklara eğitim verirken çocuklar doğruyu yanlış sadece kağıt üzerinde soru çözerken biliyor. Ona sorulduğu zaman ‘Biz bunu yapmalı mıyız?’ ‘Evet’ diyor ama bu davranış noktasında gerçekleşmiyor. Yani öğrenci onun doğru ya da yanlış olduğunu biliyor ama uyguluyor. İşte çocukların bu davranışları uygulayabilmesi için değerler eğitimi gerekli.” S2

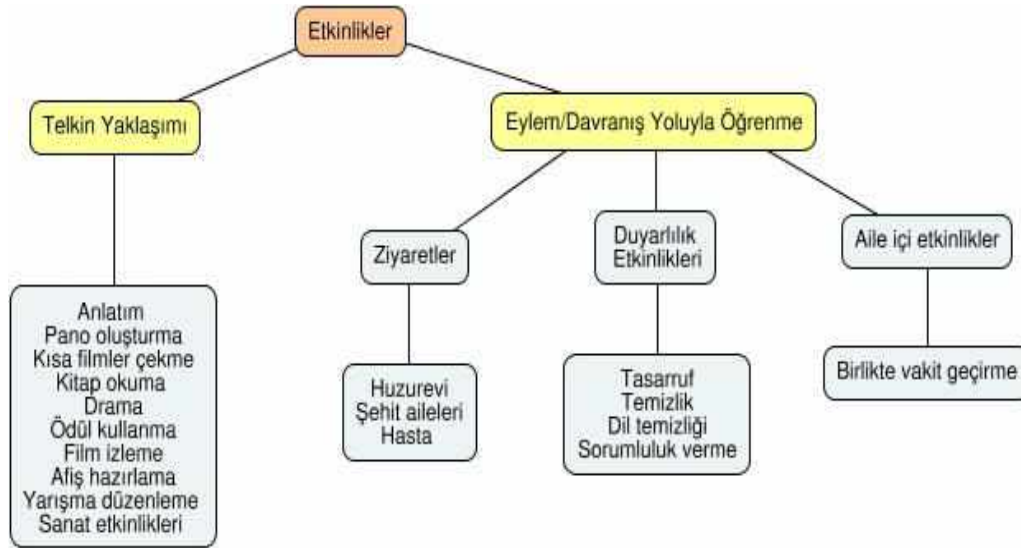
Bazı öğretmenlerin okullarda değer eğitiminin gerekliliğine *örgün eğitimin sağladığı imkânlar* açısından yaklaştığı görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenler okullarda yapılan değerler eğitiminin daha eğlenceli olması ve planlı bir şekilde yapılmasından dolayı değerler eğitimini gerekli görmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin küçük yaşlarda değer kazanımının daha kolay olmasından dolayı okullarda geç kalınmadan değer eğitimi yapılmasının gerekli olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Konuyla ilgili ilkokulda idarecilik yapan bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Değerler eğitimi bence ilkokulların tek konusu olmalı. İlkokullarda sadece biz bunu öğretmeliyiz. Yanlış anlamayın çocuk okuma yazmayı ortaokulda da öğrenir. Matematığı kahvehanede de öğrenebilir. Hayat bilgisi zaten toplumun içerisinde her zaman karşılaşılabilecek bir şey. Ama bu değerler eğitimi ‘ağaç yaş iken eğilir’ mantığından hareketle ilkokulda öğretilmeli.” İ8

### **Değerler Eğitiminde Kullanılan Yöntem-Teknikler Teması**

Şekil 2’de görüşme yapılan öğretmenlerin etkinlikler sırasında kullandıkları değer öğretimi yaklaşımlarına dair görüşlerini içeren bulgular verilmiştir.





Şekil 2. Değerler eğitiminde kullanılan yöntem-tekniğe ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler *telkin yaklaşımı* ve *eylem / davranış yoluyla öğrenme yaklaşımı*dır.

*Telkin yaklaşımı* kategorisi incelendiğinde bazı öğretmenlerin anlatım, pano oluşturma, kitap okuma, drama, ödül kullanma, film izleme, afiş hazırlama, yarışma düzenleme ve sanat gibi yöntem, teknik ve etkinlikleri kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin telkin yaklaşımında sadece anlatım yöntemiyle sınırlı kalmadıkları bunun yanı sıra drama gibi öğrenci merkezli tekniklere de yer verdikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Tabii yaş seviyesi büyüdükçe daha soyut şeyler de oluyor. Pano hazırlıyorlar çocuklar okullarda filmler izliyorlar.” L6

“Ne yapıyoruz? Yaşlılara saygı da mesela işte onlara işte nasıl davranacağımızı kendimiz yaşlı olarak drama yapıyoruz. Kendileri yaşlı oluyorlar mesela otobüste onlara yer verme...” OÖ1

*Eylem/davranış yoluyla öğrenme* kategorisi incelendiğinde görüş bildiren öğretmenler değerler eğitiminde ziyaretler (huzurevi ziyaretleri, şehit aileleri ziyaretleri ve hasta ziyaretleri), duyarlılık etkinlikleri (kısa filmler çekme, tasarruf, temizlik, dil temizliği ve sorumluluk verme) ve aile içi etkinlikleri uyguladıklarından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerindeki ortak nokta, öğrencilerin etkinliklere aktif katılımıdır. Konuyla ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Afyon’da sürekli ağızlarda küfür [var]. Bu dil temizliğine vurgu yapmamız gerektiğini düşündük. Sahalara gittik. Sahalarda buna dikkat çekmek için öğrencilerimizi götürdük. Öğrencilerimizle dil temizliğine vurgu yapan bir pankart hazırladık. Hem futbol sahasında hem basketbol sahasında ve de önemli küme lig maçlarında yaptık. Bunlar çok fazla sayıda insanın katıldığı maçlardı, final maçlarıydı çok olumlu tepkiler aldı” S3

“Kendi çapımızda yazıp yönettiğimiz kısa bir film vardı ‘Hatıralar Çemberi’ diye. YouTube’da da var EBA’da da var. Her hafta bir kısa filmimiz oluyor. YouTube’den indiriyoruz, mesela konumuz merhamet. Merhamet ile ilgili, çünkü bazen siz de bilirsiniz görsellik kelimelerin önüne geçer. Bir dakikalık bir film 1000 sayfalık bir kitaptan çok daha etkilidir.” İ8

### Değerler Eğitiminin Etkililiği Teması

Şekil 3’te görüşme yapılan öğretmenlerin değerler eğitiminin etkililiği konusunda görüşlerini içeren bulgular sunulmuştur.



Şekil 3. Değerler eğitiminin etkililiği konusunda öğretmen görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (9) değerler eğitiminin öğrencilerin değerlere karşı olumlu tutum geliştirme ve değerlere uygun davranışlarda bulunma noktasında etkili veya kısmen etkili olduğunu ifade ettikleri görülebilir. Değerler eğitimi etkinliklerinin etkili olduğunu düşünen öğretmenlerin bu düşüncelerini kendi gözlemlerinin yanı sıra öğrenci ve veli ifadelerine dayanarak dile getirdikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak öğrencilerine sağlıklı olmaya önem verme değerini kazandırmak ve zararlı alışkanlıklardan uzaklaştırmak için onları hastane ziyaretine götüren bir öğretmen, yapılan etkinliğin etkililiği hakkında şu ifadelerde bulunmuştur: “Bir öğrencimiz mesela 2 yıl önceki ziyaretten sonra şimdi arkadaşlarına sordum ‘o günden sonra (sigara) asla içmedi’ dediler. Mesela bu, o davranışın kalıcı olduğu ile ilgili güzel bir örnek bence.” Y10. Öğrencilerine sorumluluk ve zaman bilinci kazandırmak için idarecisi olduğu okulun teneffüs zillerini kaldıran, fakat daha sonra çeşitli sebeplerden dolayı teneffüs zillerini tekrar aktif hale getiren bir öğretmen, yapılan değer eğitimi etkinliğinin öğrenciler üzerindeki etkisiyle ilgili şu ifadelerde bulunmuştur: “Bazen zili bir dakika geç çalışıyorum bilinçli olarak. Çocuklar zamanın farkında olduğu için zil geç çaldı, elektrik kesintisi var deyip kendileri derse giriyorlar. Yani o sistemden çok güzel dönütler aldık. Gerçekten zaman kavramını, öğlen aralarını çok düzgün değerlendirdiler.” Y9. Lisede görev yapan bir öğretmen ise değerler eğitimi etkinliklerinin etkili olduğunu, fakat zaman geçtikçe daha da etkili olacağını ifade etmiştir: “Malum, genelde bir tanım vardır eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve hemen anında bazen karşılık alınamayabilir. Hani bir tohum gibidir yani önce biz ekeriz tohumu ancak onun yeşermesi bazen belli bir süre alabilir. Bütün öğrencilerimizin bir anda değişmesini beklemek zaten doğru olmaz. Tabii ki anlık tepkiler alıyoruz öğrencilerimizden kendilerine çekidüzen verenleri veya unutulmuş değerleri önemsediklerini görüyoruz.” L6

Bazı öğretmenlerin değerler eğitimi etkinliklerinin etkililiği konusunda öğrenci görüşlerine dayanarak ifadelerde bulunduğu görülmüştür: “Öğrenciler etkinliklerden müthiş zevk alıyorlar. Dediğim gibi benim öğrencim olmayan öğrenciler bile etrafımı sarıyor, artık bazen teneffüslerde yürüyemez

oluyorum. Okul bitiyor, eve gideceğim çocuklar etrafımdan ayrılmıyor ‘Öğretmenim bize de görev verin biz de alabiliriz.’ diyorlar.” S2

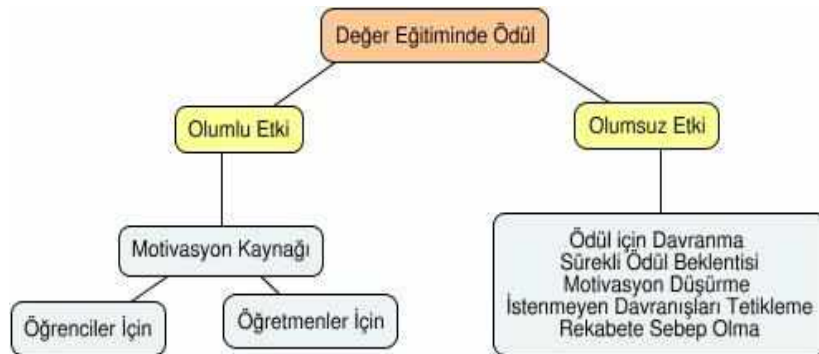
Bir öğretmen ise veli görüşlerine dayanarak yapılan değerler eğitiminin etkili olduğunu ifade etmiştir: “Üç dört senedir çok etkili olduğunu gözlemliyoruz. Ailelerinden de dönütler alıyoruz. Ailelerinde herhangi böyle bir durum olduğu zaman okulda öğrendiklerini gösteriyorlarmış. Onlar da çok mutlu oluyorlar gerçekten güzel geri dönütler alıyoruz.” OÖ1

Şekil 3’e göre öğretmenlerin bir kısmının değerler eğitiminin öğrencilerin değerlere karşı olumlu tutum geliştirme ve değerleri davranışa dönüştürme noktasında kısmen etkili (3) olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Konuyla ilgili olarak ortaokulda görev yapan bir öğretmen bunu şu şekilde ifade etmiştir: “Dönütler var, az da olsa bir dönüş oluyor. Ama şunu hala göremedim kendi adıma: 5 yıl biz bunu uygulamışız, ‘Hakikaten harika bak şöyle şöyle dönütler var’ dediğimiz pek olmadı. Ama milli eğitim müdürünün dediğine göre iyi şeyler oluyor.” O4. Ortaokulda görev yapan bir öğretmen ise yapılan değer eğitimi etkinliklerinin kısmen etkili olmasını öğrencilerin etrafında değerleri davranışa dönüştüren rol model kişilerin az olmasına bağlamıştır: “Çocuk hakikaten camı gönülden dinlediği oluyor. [Değeri] alıyor, onu da hissediyorsun. Ama etrafında o kadar kötü var ki kötü olarak davranışı değiştirmeyen o kadar çok insan var ki. Ortam çok önemli.” O5

Şekil 3 incelendiğinde, bir öğretmenin değer eğitiminin etkililiği üzerinde genel bir yorum yaparak sadece yapılan değer eğitimi etkinliklerinin belirli şartlarda ve durumlarda etkili olmadığını ifade ettiği görülmüştür. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmen, yapılan etkinliğin devamlılığı olmaması durumunda ve yapılan etkinliklerin çocuğa uygun olmaması durumunda değer eğitimi çalışmalarının etkisiz kaldığını ifade etmiştir: “Eğer sorun doğru tespit edilmişse, gerçekten sorunsuz ve bu sorunu gidermek için gerçekten olumlu bir proje üretilmiş ise etkisini hissediyoruz. Ama işte yaş grubuna, çocuğun pedagojik durumuna, bilişsel durumuna, bedensel durumuna, maddi, ekonomik durumuna, sosyal, kültürel durumuna uygun olmayan bir proje sunduysanız çocuk benimsemiyor... Projenin sürdürülebilirliği olmadığı için bir süre sonra o davranışın yavaş yavaş sönmeye başladığını gözlemliyoruz.” S3

#### Değerler Eğitiminde Ödül Kullanımı Teması

Şekil 4’te görüşme yapılan öğretmenlerin değerler eğitiminde ödül kullanımına ilişkin görüşlerini içeren bulgular verilmiştir.



Şekil 4. Değerler Eğitiminde Ödül Kullanımıyla İlgili Öğretmen Görüşleri

Şekil 4' te görüldüğü üzere öğretmenlerin değerler eğitiminde ödül kullanımıyla ilgili yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri değerler eğitiminde ödül kullanımının olumlu ve olumsuz etkileri şeklinde iki kategori altında toplanmıştır.

Değerler eğitiminde ödül kullanımının *olumlu etkileri* kategorisi incelendiğinde öğretmenler, ödülün öğrencilerin değer kazanmaya yönelik motivasyon kaynağı olmasından bahsetmişler ve ödülün değer kazandırmadaki rolünün önemli olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlere göre ödül, değerler eğitiminde öğrencileri değer geliştirmeye teşvik edebilir, bu değere uygun davranışlar sergilediğinde aldığı ödülün dolayı gururlanabilir ve böylece değeri yaşamının hazzına varabilir. Öğretmenlerin değerler eğitiminde ödül kullanmayı faydalı görmesine rağmen konuya temkinli de yaklaştıkları görülmüştür. Konuyla ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Benim şahsi kanaatim belli bir yaşa kadar, çocuğun zihni olgunlaşmaya kadar ödüller olabilir, aşırıya kaçmamak şartıyla. Ancak belli bir yaştan sonra artık maddi ödüllerin ön plana çıkarılmasının ben doğru olmadığını düşünüyorum. Çünkü değerler demek vicdani şeyler demektir.” L6

“...Çünkü bizim ilkokullarda çocuklar için verebileceğiniz en önemli şey ödüldür. Hele bunu okul önünde cuma günü bir törende yapıyorsanız çocukların olumlu anlamda bağlanmalarını daha fazla sağlarsınız.” İ8

“Teşvik edici anlamında yani çocuğun kafasında üç boyutlu bir görüntüye dönüşmesi anlamında ödül gerekli. Çocuğa oturup bu etkinliği yaparsak sana şu değeri kazandıracam diyemiyorsunuz belki ama böyle bir yarışmada veya böyle bir etkinlikte şöyle bir ödül var dediğinizde, çocuk için bir ışık oluyor, ulaşabileceği hedef noktası oluyor” Y10

Öğretmenlerden biri değerler eğitimi projesi kapsamında ödüllendirilen öğretmenlerin bu konudaki motivasyonlarının artacağından bahsetmiştir:

“Ödül öğretmenleri gerçekten cesaretlendiriyor ve öğretmenin ihtiyacı olduğunu düşünüyorum ödüllendirilmeye. Her ne kadar öğretmen de olsalar ödüllendirilmelerinin iyi sonuçlar vereceğini düşünüyorum. Şevklerini artırır. Hele ki bu sisteme yansiyacak bir şey; başarı belgesi gibi bir ödül olursa öğretmenler için daha iyi olur.” S2

Değer eğitiminde ödül kullanımının *olumsuz etkileri* kategorisi incelendiğinde, bazı öğretmenler, öğrencilerin ödüle ulaşmak için değere uyduğu ve bu değeri özümsemediklerinden bahsetmişlerdir. Ayrıca öğrenci ödüle ulaşamadığında ödüle ulaşan diğer öğrencilerle rekabet etmekte ve tekrarları yaşandığında değerlerle uyuma hususunda motivasyonlarının düştüğünden bahsetmişlerdir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer olumsuz etki ise değerler eğitiminde ödül kullanmaktan dolayı öğrencilerde sürekli ödül beklentisi oluşmasıdır. Ödül beklentisi sonucu bu ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin değere uygun davranışları terk ettikleri öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Değerler eğitiminde ödül kullanımının bir diğer olumsuz etkisi ise istenmeyen davranışların ortaya çıkmasıdır. Öğretmenlere göre öğrenciler ödüle ulaşmak için yalan söyleme, çıkarıcılık, gösteriş yapma, diğer kişileri kötüleme gibi istenmeyen davranışlarda bulunabilmektedir. Değerler eğitiminde ödül kullanımının sadece öğrencilere değil öğretmen ve idarecilere de olumsuz pekiştirici olduğunu belirten öğretmenler vardır. Konuyla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler benim nöbetimde geliyorlar işte gözümün içine bakarak çöptü alıyor ‘öğretmenim bu çöptü çöp kutusuna atıyorum ben’ diyor, arkadaşı yere düşüyor geliyor bana baka baka ‘kalk arkadaşım geçmiş olsun bir şeyin var mı?’[diyor]. Gözü bende, bu sefer davranış rol oluyor. Ödül çok daha kötü davranışların ortaya çıkmasına sebep oldu. Bencilliğin, çıkarıcılığın, öğretmeni kandırmaya yönelik hareketlerin merkeze oturmasına neden oldu.” S3

“Ödül vermek çocuğu ilerde çıkarıcı yapabilir. ‘Buna iyi davranırsam bu da bana böyle yapar. Bunu şöyle yaparsam bunun karşılığında bana ne gelecek acaba? O kadar iyi davrandım bana şöyle davranıldı bir daha yapmayacağım’ gibi iyilik hesabı olur. Bizim kendi branşımızdaki tabirle hasbi olmaz hesabı olmaya başlar. İyilik gördüklerinde iyilik yapmaya iyilik görmediklerin de iyilik yapmaktan vazgeçmeye başlayabilir.” L6

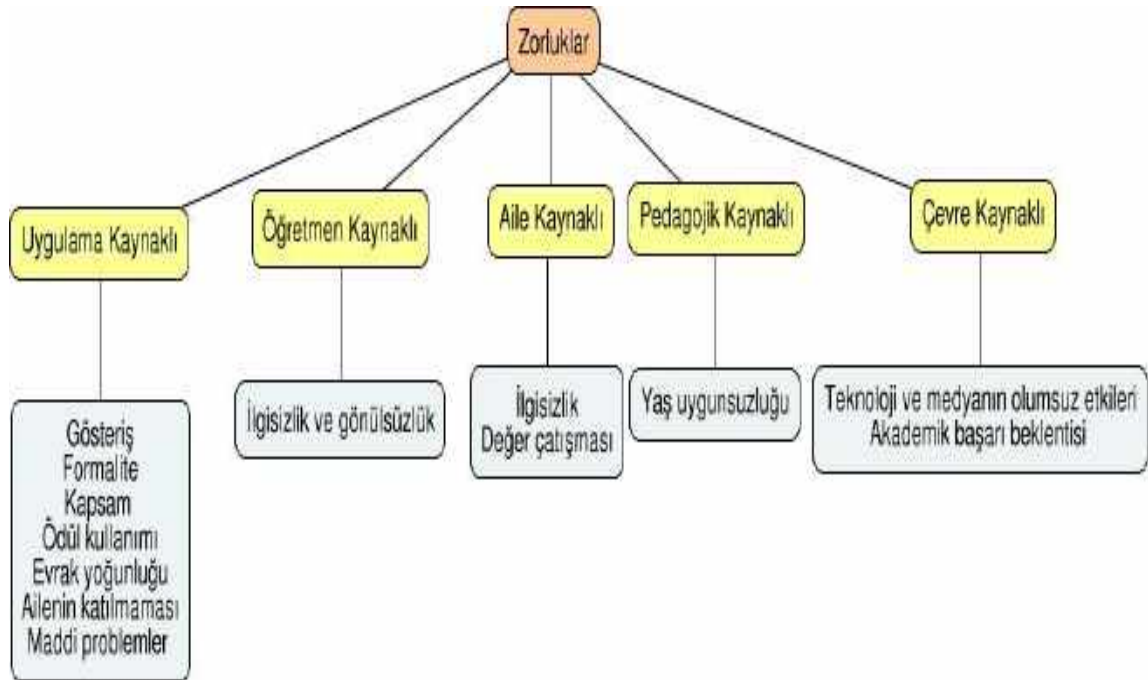
“Bence abartmadan verilebilir, bu sefer çocuk her davranışa bir ödül bekliyor, mesela soru çözdü ‘Hocam ödül var mı? Diye soruyor. Bazen işin ucu kaçabiliyor” O4

“Okullarda bazen şöyle söylentiler kulağımıza geliyor; ‘Bir daha yapmayacağım. O kadar uğraştık bize ödül verilmedi, hâlbuki hak etmiştik.’ O yüzden söndüğünü görüyoruz. Herkese ödül vermenin bir anlamı kalmayacak yani o yüzden öğrencilerden çok öğretmen ve okul idarelerinin ödül alamadıkları zaman heyecanlarının söndüğünü görüyoruz” O5

“Bir süre sonra öğretmenler kendi sınıfından bir öğrencinin orada ödül almamasını mesele etti. ‘Benim sınıftan çıkısın’ diye. Çünkü bir süre sonra veliler ‘Bizim sınıftan niye kimse ödül almıyor?’ demeye başladılar...”S3

### Değerler Eğitimi Sırasında Yaşanılan Güçlükler Teması

Şekil 5’te görüşme yapılan öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerini içeren bulgular verilmiştir.



Şekil 5. Öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin beş kategoride toplandığı görülebilir. Bu kategoriler uygulama, öğretmen, aile, pedagojik kaynaklı ve çevre güçlükler şeklindedir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında yaşadıkları güçlüklerle dair görüşleri analiz edildiğinde *uygulama kaynaklı* güçlüklerin diğer güçlüklerle kıyasla sıklıkla ve farklı şekillerde ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları sırasında karşılaştıklarını ifade ettikleri ilk güçlük etkinliklerin gösteriş amaçlı yapıyor olmasıdır. Proje kısmında yapılan etkinlikler fotoğraflayıp il milli eğitim müdürlüğü tarafından oluşturulan sisteme yükleniyor, ardından dönem sonunda en iyi etkinlikleri yapan okullar ödüllendiriliyor. Sistemin bu şekilde işlemesinden dolayı bazı öğretmenler, bazı etkinliklerin gösteriş amacı taşıdığını ve ödül kazanmaya yönelik olduğunu ifade etmişlerdir:

“*Milli Eğitim bunu çok beğenecek ödül alacak gibi konularda biraz sıkıntıya düşüyoruz. Şimdi biz öğretmenler olarak bunu gerçekten çocukların ileriki hayatlarında da bunları kullanabilmelerini sağlamak için bunu uygulamalıyız. Ama ben çoğu öğretmenin öyle [yaptığını] düşünmüyorum. Bunu, ‘Okulumuzun adı duyulsun aman işte biz şöyle güzel yaptık, şurada televizyona çıktık, burada şöyle konuşulduk’ demek için olduğunu düşünüyorum.*” O01. Konuyla ilgili bir sınıf öğretmeni şu ifadelerde bulunmuştur: “*Bunu niye yapıyor çünkü en milliyetçi o okul olmalı ya da o öğretmen olmalı, en milliyetçi proje olmalı. Gösteriş uğruna neye yaramış? Yani çocuğun olmadığı ama en’lere koştuğumuz projeler maalesef yukarıda da ödül buluyor, beğeni topluyor.*” S3. Öğretmenlerin sıklıkla ifade ettiği bir diğer güçlük ise değerler eğitimi etkinliklerinin formaliteden yapılması ve angarya işler olarak görülmesidir. Konuyla ilgili olarak ortaokulda görev yapan bir öğretmen şu ifadelerde bulunmuştur: “*Değerler hareketinde her okul, tamam, faaliyet yapsın ama sırf yapmış olmak için, yazısı yazıldı bilmem ne! Böyle bu tarz seçkin faaliyetler [yapılmalı].*” O5. Konuyla ilgili olarak bir diğer öğretmen şu ifadelerde bulunmuştur: “*Bu [projenin] altıncı senesi ve altı senede projelerin artık iyice içinin boşaldığını sadece sisteme girelim diye girildiğini fark ediyorum. Demek ki aynı şekilde altı yıl daha gitmeyecek gibi gözüküyor.*” S3.

Bazı öğretmenlerin yapılan etkinliklerin bütün öğrencileri kapsamadığını ve sadece bir grup öğrenciyle yürütüldüğünü, bu durumdan dolayı değerler eğitiminin etkisinin azaldığını ifade ettikleri görülmüştür. Konuyla ilgili projede yürütücü olarak çalışan bir öğretmen şu ifadelerde bulunmuştur: “*Yani değerler eğitimi keşke çok daha fazla öğrenci ile çalışabilsek. Biz tabii bir etkinlik yaptığımızda iki öğrenci, üç öğrenci ile götürüyoruz. O ay yaklaşık beş, altı etkinlik çıkartabiliyoruz. Keşke o yaptığımız etkinliği tüm öğrencilere yansıtabilsek.*” Y10. Bir diğer öğretmen görüşü ise şu şekildedir: “*Bu projede üç tane öğrenci var. İşte onlar da güzel giydirilmiş ağzı laf yapan, yüzü düzgün, çiçek almış ellerine gidiyorlar, bilmem ne ziyareti! Yani çok dar bir proje. İşte çocuğa dokunmadı. Biz her projemizde kaç çocuğa dokunduk diye bakıyoruz.*” S3.

Öğretmenlerin uygulama sırasında karşılaştıkları bir diğer önemli güçlük ise etkinlikleri hayata geçirebilmek için karşılaştıkları maddi problemlerdir. Bu sıkıntıyı tespit eden öğretmenler projenin maddi kaynağı olmadığı için bu zorluğu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bir öğretmenin maddi anlamda sıkıntı yaşadığını ifade ettiği fakat bu durumdan memnun olduğunu da dile getirdiği görülmüştür: “*Maddi anlamda şöyle bir problemim var: Yaklaşık beş, altı yıldır her yıl bir maaşım gidiyor. Açıkçası cebimizden karşılıyor. Yalnız şöyle bir şey var: ben o parayı veriyorum ama sonuçta zevk almış oluyorum.*” S2. Projede yürütücü olarak çalışan bir diğer öğretmen ise şu ifadelerde bulunmuştur: “*Maddiyattan, evet, sıkıntı çekiyoruz. Ama aşıyor, aşılmıyor değil. Ama aşılması için de okul müdürünün ya da öğretmenin sürekli hayırsever peşinden koşması gerekiyor. Burada tabii ki engel oluşturabiliyor. Bir okul müdürü ‘Benim param yok, ben bir proje yapıyorum ama param yok, ondan bundan isteyeceğim şimdi yüz çevirecekler gerek yok’ diye sönme yapabilir.*” Y9.

Değer eğitimi sırasında karşılaşılan güçlüklerden bir diğeri öğretmenlerin çok fazla evrak yoğunluğu olmasından dolayı değerler eğitimi etkinliklerine vakit ayıramayışlarıdır. Öğretmenler tarafından daha az sıklıkla ifade edilen bir zorluk projede güzel etkinlikler ve davranışlar ödüllendirildiği için öğrencilerin değerlere uygun davranışları içselleştirip gerçekleştirmek yerine ödül almaya yönelik davranışlarda bulunmasıdır. Öğretmenler tarafından daha az sıklıkla ifade edilen diğer bir zorluk ise ailenin etkinliklerin içine dahil edilmemesidir. “*Veliler ilgisizden ziyade bu projede velilere de bir şey yapılıysaydı, sadece öğretmen, öğrenci yürütmeseydi. Mesela bu sorumluluk bilinci vardı ya az önce bahsettiğimiz onda veliler katıldı ama genel anlamda katabilmiş değiliz.*” O4

Şekil 5’e göre öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında karşılaştığı güçlüklerden bir diğer kategori ise *öğretmen kaynaklı* güçlükler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun projeye katılan

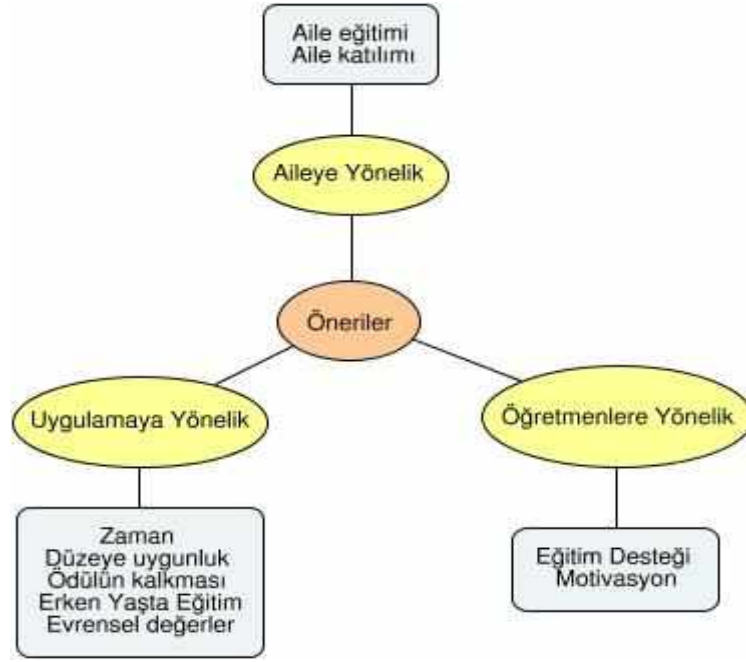
öğretmenlerin ilgisiz ve gönülsüz olmasının projenin en önemli sıkıntısı olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, yukarıda ifade edilen değerler eğitimi faaliyetlerini formaliteden görme bulgusunu destekler niteliktedir. Lisede rehber öğretmeni olarak çalışan bir öğretmen şu ifadelerde bulunmuştur: “Gönüllü olmayanlar var maalesef. Buna inanmayanlar var. Bu projeyi herkesin sahiplenmesi gerektiğini düşünüyorum. Ama gönüllü olmayanlar bunu maalesef bitiriyorlar.” L7. Konuyla ilgili olarak benzer şekilde: “... Gönüllülük olduğu için en büyük zorluk gönülsüz öğretmene nasıl gönüllendireceğimiz. Gönüllü olan insan zaten ona bir görev vermesen de kendisi öğrencisine illaki bir şey katıyordur. En büyük zorluk öğretmenlerin bunun faydasına inandırılması gereğidir bence.” Y10. İlkokulda idareci olarak çalışan bir öğretmen konuyla ilgili şu çarpıcı ifadelerde bulunmuştur: “Öğretmen arkadaşlar da bu işin ne kadar önemli olduğunu bilmiyorlar... Bazı okullar kâğıt üzerinde yaparken bazı okullar bununla ilgili toplantılar yaptığında, öğretmenler bu işe angarya gözüyle bakıyor. Sonuçta hepsinin diğer okullarla eylem birliği içerisinde olması gerekiyor. Hepsinin diğer okullarda bir arkadaşı var. Onun yanına gittiğinde ‘Müdürümüz değerler hareketi ile ilgili üç saat toplantı yaptı.’ dediğinde, ben biliyorum, diğer okuldaki öğretmen ‘Siz enayi misiniz?’ diye soruyor.” İ8. Bir diğer öğretmen öğretmenlerin kıdemi arttıkça projeye ve değer eğitimine yönelik ilgilerinin azaldığından bahsetmiştir: “Özellikle meslekte 25-30 yıllık öğretmenler biraz daha katı kurallara sahip. Onları çok esnetemiyorsun. ‘Derste veririm ayrıyeten projeydi bilmem neydi yapmama gerek yok. Ben derste bu işi hallederim’ kafasıyla gidiyor.” Y9.

Öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında karşılaştığı zorluklardan bir diğer kategori *aile kaynaklı güçlüklerdir*. Öğretmenlerin değerler eğitiminde yapılan etkinlikler karşısında veli ilgisizliğiyle karşılaştıkları sıklıkla ifade ettikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir: “İlk gittiğim her yerde veli ilgisizliği ile karşılaşıyorum. Ama zaten biz bu veli ilgisizliğini bu değerler eğitimi ile ilgili yaptığımız projelerde çözüyoruz. Yoksa mümkün değil, velilerin okula karşı olan ilgisizliğini çözemeyiz.” S2. Öğretmenlerin değer eğitimi sırasında veli kaynaklı karşılaştıkları güçlüklerin bir diğeri ise okulda kazandırılmaya çalışılan değerler ile evde yaşanan değerler arasında çatışma yaşanmasıdır. Konuyla ilgili olarak bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir: “Biz burada küfür etmeye karşı büyük proje başlattık. Çocuklar hakikaten dikkat ediyor. Bu, benim başıma gelen bir olay; çocuk sınıf içerisinde küfürü patlattı. ‘Annenin babanın yanında yapabilir misin?’ dedim. ‘Babam yapıyor yani sıkıntı yok. Ben de ağzımdan kaçırıyorum. Beni tuhaf karşılamıyorlar.’ [dedi]. O an bitti. İnan, hocam sınıf içerisinde eriyip bitiyorsunuz.” O5.

Şekil 5’e göre öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında karşılaştıkları bir diğer güçlük ise *pedagojik kaynaklı sıkıntılardır*. Bu kategoride öğretmenler öğrencilerin yaş seviyesine uygun olmayan değerler ve etkinliklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Değerler Hareketi projesinde yukarıda belirtildiği gibi değerler, proje yürütme kurulu tarafından öğretmen görüşleri alınarak belirleniyor ve her öğretim kademesinde aynı değerlerle ilgili etkinlikler yapılıyor. Öğrenci seviyesine ve gelişim dönemine uygun olmayan değerlerin belirlenmesinin değerler eğitimi için sıkıntı olduğunu özellikle ilkökul ve anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ifade ettiği tespit edilmiştir. Anaokulunda görev yapan bir öğretmenin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “Biz okul öncesi olduğumuz için bazen bize hitap etmeyen konular olabiliyor. Yani çocuklara nasıl anlatacağız bunu, hani nasıl verilebilir, çok böyle düşündüğümüz [oldu]. Çok soyut kalıyor bazı değerler. Mesela şey vardı, diğergâmlık. ‘Bu neydi ki, bunu nasıl versek ki, nasıl olur?’ diye bunu düşünabiliyoruz.” OÖ1. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan bir diğer öğretmenin konu ile görüşleri şu şekildedir: “Bu başlıklar [değerler] belirlenirken ilkökul, ortaokul, anaokulu, lise ayrımı yapılmıyor. Bütün öğrenciler için ortak değerler belirleniyor. Anasınıfındaki çocuğa ‘paylaş’ dediğinde paylaşmaz çünkü benmerkezcidir.” S3

## Değerler Eğitime Yönelik Öneriler Teması

Şekil 6’da görüşme yapılan öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik önerilerini içeren bulgular sunulmuştur.



Şekil 6. Değerler eğitiminin daha iyi yapılmasına yönelik görüşleri

Şekil 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin değerler eğitiminin daha iyi yapılmasına yönelik görüşleri aileye, öğretmenlere ve uygulamaya yönelik olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

*Aileye yönelik* öneriler kategorisi incelendiğinde öğretmenler ailelere değerler eğitimiyle ilgili eğitimler verilmesi ve ailelerin aktif olarak katılması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Konuyla ilgili olarak bir öğretmen şu ifadelerde bulunmuştur:

“Mesela biz bir kısa film çekmiştik; ‘kul hakkı’ diye. Ben gittim çocuğun velisi ile konuştum dedim; “Böyle bir şey var yardımcı olur musun?” “Memnuniyetle, Emre benim çocuğum ilkokulda hiç böyle şeylere katılmadı, içine çok kapanık.” dedi. Neyse biz bisikletçiye gittik ayarladık çarşıda konuştuk. Adam film için gitti bisikletini yaptırdı ve dedi ki “hocam Emre hakikaten bundan çok olumlu etkilendi” O4

Değerler eğitiminin daha iyi yapılmasına yönelik oluşturulan bir diğer kategori ise *öğretmenlere yönelik* öneriler kategorisidir. Bu kategori uzman kişilerden eğitim desteği, öğretmenlerin motive edilmesi gibi kodlardan oluşmaktadır. Bu kategoride öğretmenler, kendilerinin süreç daha aktif katılımlarının sağlanmaları için eğitim desteklerinden, eğitime karşı cesaretlendirilmelerinden ve değerler eğitimiyle ilgili yapılan toplantıların farklı yerlerde yapılmasından bahsetmişlerdir. Konuyla ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:



“...Öğretmenin nabzını tutabilecek, öğretmeni harekete geçirebilecek sihirli cümleleri olan, hitabet gücü olan insanlarla eğitim yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ben öğretmenlerimizin mesleki yorgunluğun giderilmesi için sürekli, tabiri caizse, dürtülmeleri gerektiğini düşünüyorum.” Y10

“Mesela daha etkileyici olsun diye beş yıldızlı bir otelimizin sahibi ücretsiz olarak kapılarını bize iki defa açtı. Çayları, kurabiyeleri öğretmenlere ikram etti. Farklı bir ortamda toplantı yapılması da öğretmenlerimize şunu göstermesi açısından önemli yani ‘Biz bu işi önemsiyoruz, siz değerlisiniz, bu proje değerli’. Bu şekildeki toplantılarımız faydalı oluyor.” L6

Değerler eğitiminin daha iyi yapılmasına yönelik öğretmen görüşlerinden oluşturulan bir diğer kategori ise *uygulamaya yönelik* önerileri içeren kategoridir. Bu kategori; eğitime ayrılan zamanın artırılması, düzeye uygun değerlerin belirlenmesi, erken yaşlarda değerler eğitimi, ödülün kalkması ve evrensel değerlerin eğitimi gibi başlıklardan oluşmaktadır.

Değerler eğitiminin daha iyi yapılabilmesi için öğretmenler değerler eğitimine erken yaşlarda başlayıp, her dönemde bu eğitimin öğrenci düzeyine göre yapılmasından, eğitim süresinin artırılmasından, eğitimin amacı dışına çıkmasından dolayı ödül kullanımının kaldırılmasından ve evrensel değerlerin öğretilmesinden bahsederek değer eğitiminde öğrencinin merkez olmasına vurgu yapmışlardır. Konuyla ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“On saat Türkçe, matematik, on saat hayat bilgisi on saat de değerler eğitimi. Bunu sağladığımız takdirde uygulamada çok fazla problem yaşamayacağız. Çünkü bu yaşlarda kazandırdığınız davranışlar ilerleyen yaşların temelini oluşturacak.” İ8

“Okul öncesi şöyle olabilir; ilkokullar, ortaokullar, liseler onlara tamam aynı konular olsun ama bize de mesela daha ulaşabileceğimiz farklı konularda olabilir.” OÖ1

“Ben yerel değerlerden daha ziyade evrensel değerlerin öncelikle öğrencileri kabul ettirilmesi daha sonra daha bize özel olan değerlere önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Örneğin bir hayvanseverlik, canlıya zarar vermeme, şimdi buna bakıyorsun Çin’de de bir kediyeye tekme atmazlar Amerika’da da atmazlar, Yugoslavya’da da atmazlar ya işte neyse atmazlar yani bu evrensel bir değerdir. O zaman dünya insanı olunabilmesi için en geniş olan en kabul gören en hassas değerlerden başlamamız gerektiğini düşünüyorum.” S3

## Tartışma Sonuç

Değerler eğitimi birçok insanın planlı veya plansız katılımlarıyla gerçekleşen uzun soluklu bir süreçtir. Bu süreci anlamaya çalışmak, sürecin daha iyi yürütülmesine ve süreç sırasında ortaya çıkan problemlerin çözümünde daha kolay ve etkili çözüm üretilebilmesi açısından önemli görülmektedir. Değerler eğitimi sürecinin en önemli paydaşlarından biri öğretmenlerdir. Lickona (2009), öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında rol model olma, demokratik sınıf ortamı oluşturma, velilerle iyi iletişim kurma gibi görevleri olduğunu ifade eder. Değerler eğitiminde öğretmenlerin önemli bir role sahip olması onların bu sürece ilişkin görüşlerini de önemli kılmaktadır. Bu çalışma on katılımcıyla ve veri toplama tekniği olarak görüşmelerle sınırlıdır. Değerler eğitiminin bazı boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı bu çalışmada dikkat çekici olarak nitelendirilebilecek sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı, değerler eğitiminin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğine farklı açılardan baktıkları görülmüştür. Öğretmenler özellikle bu çağa özgü olan, insanları olumsuz yönde etkileyen problemlerden dolayı değerler eğitiminin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin medyanın olumsuz

etkilerini, teknoloji bağımlılığını, bireyselliği, cinayet ve taciz olaylarının sık görülmesini bu çağın problemleri olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi gerekli görmelerinin sebeplerinden bir diğeri günümüzde birçok değer zayıflaması ya da ortadan kalkması olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler günümüzde özellikle öğrencilerde saygı ve empati değerlerinin zayıfladığını ifade ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Gür ve arkadaşlarının (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin %89,7'sinin değerler eğitimi önemli ve gerekli gördüğü, bunların %19'unun ise değerler eğitiminin kültür devamlılığının sağlanmasını ve kaybolan değerlerin yeniden kazanılmasını desteklemesi açısından önemli gördüğü anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin değerler eğitimi yapılmasını gerekli gördüğü noktalardan bir diğeri ise ailenin bu konuda yetersiz kalması ve değerleri yaşamamasıdır. Öğretmenlerinin değerler eğitiminin gerekliliği noktasında en çok vurguladıkları durumlardan bir diğeri ise ailelerinin ve çevrenin sadece akademik başarıya odaklanması ve buna bağlı olarak çocukların duygusal ve ahlaki gelişimlerinin ikinci plana atılması olduğu görülmüştür. Bunu yanı sıra öğretmenlerin okullarda yapılan değerler eğitiminin daha planlı olması, küçük yaşta yapılan değer eğitiminin daha etkili olması, değer aktarımını daha eğlenceli hale getirmesi, değerler konusunda teorideki ve pratikteki uygulamaları uyumlu hale getirmesi gibi eğitimsel açıdan gerekli olduğunu ifade ettikleri anlaşılmıştır. Ateş (2013) öğretmenlerin değerler eğitimi ve uygulamaları konusunda görüşlerini aldığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmada öğretmenlerin medyanın olumsuz etkilerini, akademik başarıya odaklanma ve şehir hayatından dolayı bireyselliğin arttığını vurguladığı görülmüştür.

Öğretmenlerin bir kısmı da kültürel öğelerin zayıflaması ve değerlerin toplumsal ilişkileri düzenlemesi, kültür aktarımını sağlaması gibi işlevlerinden dolayı değerler eğitiminin yapılması gerektiğini ifade ederek konuyu kültür ve toplum çerçevesinde değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu görüşlerine benzer şekilde Aydın (2011), değerlerin en önemli işlevinin sosyal hayatı belirleyebilmesi ve biçimlendirebilmesi olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, Yıldırım ve Çalışkan (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin tamamının değerler eğitiminin gerekliliğine inandığını belirlemişlerdir. Yazar, Özekinci ve Lala (2017) öğretmenlerin değerler eğitime yönelik metaforik algılarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenler tarafından en fazla kullanılan metaforun 'yapıtası' olduğunu tespit etmişlerdir.

Gözel (2018), yaptığı çalışmada öğretmenlerin hepsinin değerlerin önemine vurgu yaptığını ve değerleri olumlu davranış kazandırmaya ve toplumla bütünleşmeyi sağlamaya yardımcı birer araç olarak gördüklerini bulmuştur. Bunun yanı sıra Akpınar ve Özdaş (2013) ilköğretimde değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında öğretmenlerin neredeyse tamamının okullarda değer eğitimi yapılmasını önemli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Değerler eğitime verilen önem sadece Türkiye'deki öğretmenlerle sınırlı değildir. Thornberg (2008), İsveç'te değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerine karakter ve davranış gelişimi açısından değerleri öğretmeyi önemli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları sırasında değer öğretimi yaklaşımlarından telkin ve eylem/davranış yoluyla öğrenme yaklaşımlarını kullandıkları görülmüştür. Proje beş yıldır devam etmesine rağmen değerler eğitimi için en çok başvurulan yaklaşımın geleneksel yaklaşımlar olması projenin eksik yanı olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin ziyaretler, duyarlılık kazandırma, sorumluluk kazandırma, aile içi etkinlikleri

içeren eylem/davranış yoluyla öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinin sebebi değer öğretimine öğrencinin aktif bir şekilde katılmasını sağladığı için daha etkili olması ve Afyonkarahisar’da uygulanan değerler eğitimi etkinliklerinin öğrenci merkezli proje kapsamında yapılması olabilir. Öğretmenlerin değer öğretiminde kullanılan değer analizi, ahlaki muhakeme gibi yaklaşımları kullanmamalarının sebebi bu yaklaşımlar hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları olabilir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Yıldırım ve Çalışkan (2018) ve Bartan (2018) çalışmalarında öğretmenlerin değer eğitimi sırasında en çok telkin ve yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat veren eylem/davranış yoluyla öğrenme yaklaşımını kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Baysal (2013) sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin, en çok ahlaki ikilem yaklaşımını uygularken, en az değer analizi yaklaşımını uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Baysal (2013)’ın elde ettiği sonuçlarla bu çalışmanın sonuçlarının benzer olmadığı görülmüştür.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yapılan değerler eğitimi etkinliklerin öğrenci tutumları ve davranışları açısından etkili veya kısmen etkili bulmalarıdır. Bu doğrultuda, gerek proje kapsamında gerekse müfredat kapsamında yapılan değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve davranışlarında olumlu yönde etki yaptığı söylenebilir. Benzer şekilde, Meydan (2012), çalışmanın yapıldığı tarihte, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen ve iki yıldır devam eden değerler eğitimi projesi üzerine öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında uygulayıcıların, değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerde değerleri fark etme ve değerlere uygun davranmaya istek duyma düzeyinde gelişme sağladığını ifade ettiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Gürhan ve Çiftçi (2017)’nin bir proje kapsamında ilkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirdiği çalışmasında katılımcılar, proje uygulanmaya başladıktan sonra öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde ciddi değişiklikler olduğunu söylemişlerdir. Sağlam (2016) değerler eğitiminin etkililiği konusunda velilerle yürüttüğü çalışmasında velilerin, değerler eğitimi uygulamalarının çocukları üzerinde herhangi bir davranış değişikliği meydana getirmediği sonucuna ulaşmıştır. Değerler eğitimi konusunda veli ve öğretmenlerin ifadeleri arasındaki farklılığın dikkatle incelenmesi gerektiği söylenebilir. Bu doğrultuda değerler eğitiminin etkililiği konusunda öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin alındığı bir çalışmanın tasarlanması önerisinde bulunulabilir.

Çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç ise değerler eğitiminde ödül kullanımı konusundadır. Çalışmada öğretmenlerin değerler eğitiminde ödül kullanımına genel olarak olumsuz yaklaştığı görülmüştür. Bu olumsuz yaklaşıma rağmen öğretmenlerin büyük çoğunluğu gerek proje kapsamında gerekse bireysel uyguladıkları etkinliklerde değerler eğitiminde ödüle yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Değerler eğitiminde ödül kullanımı konusunda, öğretmenlerde düşünce ve eylem birlikteliğinin olmadığı söylenebilir. Çalışmada öğretmenlerin bir kısmının değerler eğitiminde ödül kullanımının öğrencileri, değerleri benimseme ve değerlere uygun davranışlar göstermesi için teşvik ettiğini belirttiği görülmüştür. Benzer şekilde Ateş (2013), yaptığı çalışmasında öğretmenlerin değer eğitimi sırasında öğrenci davranışlarını pekiştirmek için ödül kullandıklarını bulgulamıştır. Fakat aynı çalışmada, ödül kullanımının etkileri üzerinde herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Mevcut araştırmada öğretmenlerin bir kısmının ise değerler eğitimi uygulamalarında ödül kullanımının öğrencilere değer kazandırmak yerine değer kaybına yol açtığını ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler değer öğretiminde ödül kullanımının öğrenciler arası rekabeti arttırdığı bundan dolayı da bazı olumsuz davranışların sergilendiğini ifade etmişlerdir. Fabes ve arkadaşlarının (1989) ve Warneken ve Tomasello (2008)’nin çocukların değer geliştirme sürecinde ödül kullanımının etkisi üzerine

yaptığı deneysel çalışmalarda ödülün çocukların değer geliştirme ve bu değere uygun davranışlar sergileme açısından bir etkisi olmadığı, aksine çocukların değere uymayan davranışlar geliştirmelerine sebep olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Eğitimde ödül kullanımı davranışçılık kuramının sıklıkla başvurduğu uygulamalardan birisidir. Günümüzde en etkili değerler eğitimi yaklaşımları olarak gösterilen değer analizi ve değer açıklama gibi yaklaşımlar bireyi merkeze alan yapılandırmacılık ve bilişsel gelişim kuramı gibi yaklaşımlara dayanmaktadır. Bu doğrultuda etkili bir değerler eğitimi için ödüle başvurulmaması gerekebilir. Çalışmada öğretmenlerin değerler eğitiminde ödül kullanımına ve bunun olumlu ya da olumsuz etkilerine yönelik farklı ifadelerde bulunmaları bu konunun daha çok tartışılması ve araştırılması gerektiğini gösterebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında uygulamadan, aileden, çevreden, pedagojik nedenlerden ve ilgisiz, gönülsüz öğretmenlerden kaynaklı güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Uygulamadaki zorluklar incelendiğinde etkinliklerin gösteriş ve ödül için yapıldığı, etkinliklerin formaliteden yapılması, etkinliklerde ulaşılan öğrenci sayısının az olması, etkinliklerde ödül kullanılması, öğretmenlerin evrak yoğunluğu, uygulayıcıların etkinliklere aileleri katmaması ve etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli maddi imkânların olmaması gibi bulgular elde edilmiştir. Benzer şekilde Ateş (2013), yaptığı çalışmada bazı öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarının daha çok kâğıt üzerinde kaldığını ifade ettiklerini bulmuştur. Gür ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışmada ise bazı öğretmenlerin öğrencilerin sürekli ödül beklentisinden dolayı değer eğitimi sırasında güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde, Gürhan ve Çiftçi (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, değer eğitimi uygulayıcıların aileyi sürecin içine katmamasını değer eğitiminin zayıf yönü olarak vurguladığı görülmüştür.

Çalışmada öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanan bir diğer güçlük ise öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilgisiz ve gönülsüz olmalarıdır. Benzer şekilde Yıldırım ve Çalışkan (2017) yaptıkları çalışmada bazı öğretmenlerin değerler eğitimine ilgisiz öğretmenlerin varlığını ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Gürhan ve Çiftçi (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun değerler eğitimi sürecine isteksiz katıldığı sonucuna ulaşmıştır. Değerler eğitiminin önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilgisiz olması sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi önündeki engellerden biridir. Bu durumun en önemli nedeni değerler eğitiminin öğretim programlarının bir parçası olarak değil il milli eğitim müdürlüğü tarafından yapılması istenen 'fazladan' bir iş olarak görülmesi olabilir.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin ailelerinin değer eğitimine ilgisiz olmasından kaynaklı zorluklarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ogelman ve Sarıkaya (2015) ve Varol (2013) yaptıkları çalışmalarda ailelerin, benzer şekilde, değerler eğitimine yönelik ilgisiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çocukların okulda aldıkları değerler ile ailelerinde gördükleri değerler arasında çatışma yaşanmasından dolayı zorluk yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Gür ve arkadaşlarının (2015) ve Akpınar ve Özdaş'ın (2013) yaptığı çalışmalarda bazı öğretmenlerin aile ve okul değerleri arasındaki farklılığın çocukların değer çatışması yaşamasına neden olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Küçük yaş öğrencilerin okulöncesi ve ilkokulda öğrencilerin işlem öncesi ve soyut işlemler döneminde olması soyut olan değerleri anlamakta güçlük çekmesi sonucunu doğurabilmektedir. Çalışmada bazı öğretmenlerin il milli eğitim müdürlüğü tarafından gönderilen değerlerin özellikle küçük yaş grubuna sahip öğretim kademelerinde zorluk oluşturduğunu ifade ettikleri

tespit edilmiştir. Ogelman ve Sarıkaya (2015), okul öncesi öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin değer eğitimi sırasında en çok çocukların düzeylerinden kaynaklı zorluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Gür ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışmada bazı öğretmenlerin değerlerin soyut bir konu olmasından dolayı yaş gruplarına uyarlamakta güçlük çektiklerini ifade ettiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin değer eğitimi sırasında çevre kaynaklı zorluklarla karşılaşmalarıdır. Bu noktada medyanın ve teknolojinin olumsuz etkileri ve aile, akrabalar, komşular ve arkadaşlardan oluşan çevrenin öğrenciden sadece akademik başarı beklemesi ön plana çıkmıştır. Meydan ve Bahçe (2010) yaptıkları çalışmada bazı öğretmenlerin teknolojiyi değerlerin yok olmasına sebep olan bir unsur olarak gördüklerini tespit etmişlerdir. Yıldırım ve Çalışkan (2017) ve Gözel (2018) yaptıkları çalışmalarda bazı öğretmenlerin okullarda ve derslerde akademik başarının ön planda tutulmasından dolayı güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada son olarak öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinin daha etkili sürdürülmesine yönelik önerilerine dair sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşlerinin aileye, uygulamaya ve öğretmenlere yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin aileye yönelik önerileri incelendiğinde ailelerin değerler eğitimi sürecine daha çok katılması ve bu doğrultuda değerler eğitimine yönelik aile eğitimleri düzenlenmesi önerilerinde buldukları görülmüştür. Bu sonuca benzer şekilde Yalar ve Yelken (2011) ve Gür ve diğerleri (2015)'nin öğretmenlerin değerler eğitiminin iyileştirilmesine yönelik görüşlerini aldıkları çalışmalarda, katılımcılar aileler için eğitici seminerler verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin uygulamaya yönelik önerileri ise değerler eğitimine ayrılan zamanın artması, düzeye uygun değerlerin verilmesi, ödülün kaldırılması, erken yaşta değerler eğitiminin yapılması ve evrensel değerlerin eğitiminin ön plana çıkarılması şeklinde ifade edilmiştir. Benzer şekilde Yalar ve Yelken (2011) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin değerler eğitimine daha fazla zaman ayrılmasını vurguladıklarını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra Gürhan ve Çiftçi (2017) çalışmasında öğretmenlerin *öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak etkinlikler yapılmalı* önerisine sahip oldukları sonucuna varmıştır.

Öğretmenlere yönelik önerilerde ise öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda uzman kişilerce eğitilmesi ve öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması sonuçlarına ulaşılmıştır. Yalar ve Yelken (2011) ve Gür ve arkadaşlarının (2015) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin değer eğitiminin daha etkili yapılabilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini vurguladıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra Gürhan ve Çiftçi (2017) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin değerler eğitimi projesiyle ilgili motivasyonları artırılması önerisinde bulunduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde literatürdeki çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

## Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretmenlerin etkinlikleri formaliteden yapmalarının sebebi bu konuda nasıl etkinlikler hazırlayacaklarını bilmemeleri olabilir. Buradan hareketle öğretmenlere değer eğitiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin anlatıldığı eğitimler verilebilir. Bunun yanı sıra bu sorunun nedenini anlayabilmek amacıyla araştırmalar tasarlanabilir.
- Çalışmada projeye katılan öğretmenlerin değer eğitimi için en çok telkin yaklaşımını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Telkin yaklaşımının değer eğitimindeki zayıf etkisi göz önüne alındığında proje yetkililerinin değerler eğitiminde kullanılan birey merkezli yaklaşımları öğretmenlere tanıtmaları projeden daha iyi sonuçlar alınması açısından önemli olabilir.
- Çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin projeye katılan diğer öğretmenlerin değerler eğitimine karşı ilgisiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin değerler eğitimine karşı motivasyonlarını ve ilgilerini arttıracak atölye çalışmaları, uzman kişilerce eğitimler, değerler eğitiminin gerekliliğinin anlatıldığı, sayısal verilerle desteklenen seminerler düzenlenebilir.
- Çalışmada bazı öğretmenlerin belirlenen değerlerin öğrencilerinin yaş seviyelerine uygun olmadığını söyledikleri belirlenmişti. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler oluşturulurken öğrencilerin düzeylerine göre değerler seçilebilir ve yaş seviyesini dikkate alan değer eğitimi yaklaşımları tercih edilmelidir.
- Çalışmada değerler eğitiminde ödül kullanımı konusunda bazı öğretmenlerden olumsuz değerlendirmeler gelmiştir. Ödülün davranışçı kuramın bir uygulaması olduğu göz önüne alınıp değerler eğitiminde ödül kullanımından vazgeçilmesi veya sürecin başında dışsal motivasyonu sağlamak amacıyla küçük miktarda kullanılması önerilebilir. Bunun yanı sıra ödülün değer eğitiminde etkili bir yöntem olup olmadığını inceleyen müstakil araştırmalar yapılması önerilebilir.
- Çalışmada bazı öğretmenlerin sadece ulusal değerlere yer verildiğini ifade ettikleri görülmüştü. Ulusal değerlerin yanı sıra evrensel değerlerin de eğitime yer verilerek öğrencilerin bu değerleri özümsemeleri sağlanabilir.

### Kaynaklar / References

- Afyonkarahisar İl MEM. (2017). *Değerler hareketi uygulama yönergesi*.  
<https://afyon.meb.gov.tr/2017/09/27/14726099.pdf> 12.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer eğitimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414.
- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 105-113.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7 (19), 39-45.
- Aydın, M. Z. ve Gürlü, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bartan, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ile sınıf içi uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batmaca, M. K. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kars Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve besinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaya, T. ve Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Değerler Eğitimi Merkezi (2019). *Türkiye değer ödülleri*. Erişim:  
<https://turkiyedegerodulleri.com/hakkinda> 14.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., May-Plumlee, T., & Christopher, F. S. (1989). Effects of rewards on children's prosocial motivation: A socialization study. *Developmental Psychology*, 25(4), 509.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi; Felsefe, yöntem, uygulama*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gözel, Ü. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M. ve Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 78-91.
- Gürhan, E. ve Çiftçi, S. (2017). İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of International Education Science*, 4(13), 230-246.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2000). *Developing and managing your school guidance programme*. (3rd Edition). Alexandria: American Counselling Association.

- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Koyuncu, N. ve Uçar, Ş. (2018). Selçuklu değerler eğitimi projesi (SEDEP) ile ilgili veli görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 157-173.
- Lickona, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. NY: Bantam.
- MEB. (2004). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5 sınıflar)*. Ankara. Devlet Kitapları Basımevi Müdürlüğü.
- MEB. (2010) İlk Ders Genelgesi. Erişim: <http://www.egitimvevzuat.com/index.php/201009091422/2010/lk-ders-201053-genelge.html> 09.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimleri Dergisi*, 1(1), 20-37.
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Miles, B. ve Huberman, M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Edt). Ankara: Pegem Akademi.
- Ogelman, H. G. ve Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.
- Okumuş, E. (2010). Toplum ve ahlak eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 28-32.
- Öğretici, B. (2011). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimine yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, A. (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 723-742.
- Selçuk E. (2016). *Okullarda değerler eğitiminin verimliliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Superka, D. P., & Johnson, P. L. (1975). *Values education: approaches and materials* (ERIC Document Reproduction Service No: ED103284).
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798.
- Varol, Ç. (2013). *Sosyal bilgiler derslerindeki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, 44(6), 1785-1788.
- Yalar, T. ve Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 79-98.
- Yazar, T., Özekinci, B. ve Lala, Ö. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 245-269.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, H. (2018). 2005 ile 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1(1), 7-23.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20), 117-124.



#### Yazarlar

**Hakan Bayırlı**, sınıf eğitimi, hayat bilgisi öğretimi, değerler eğitimi alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

**Okan Doruk**, sınıf eğitimi, fen bilgisi öğretimi, bilim tarihi öğretimi alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

**Aysel Tüfekci**, okul öncesi eğitimi, nitel araştırmalar alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

#### İletişim

Araştırma Görevlisi Hakan Bayırlı, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Afyonkarahirsar. E- mail: [hbayirli@aku.edu.tr](mailto:hbayirli@aku.edu.tr)

Araştırma Görevlisi Okan Doruk, Gazi Üni. Eğitim Fakültesi Yenimahalle/Ankara. E-mail: [okandoruk@gazi.edu.tr](mailto:okandoruk@gazi.edu.tr)

Dr. Öğrt. Üyesi Aysel Tüfekci Akcan, Gazi Üni. Eğitim Fakültesi Yenimahalle/Ankara. E-mail: [atufekci@gazi.edu.tr](mailto:atufekci@gazi.edu.tr)

## Summary

**Purpose and Significance.** The aim of the current study is to reveal the experiences and opinions of the teachers working in various levels in Turkey on the implementation of the values education project. In this context, it is important to investigate the views of teachers about values education in order to carry out values education more effectively in the school, to determine the values that are dealt with and problems in schools environment and to organize processes for the education of values that are thought to be neglected. When the related literature was examined, it was seen that many dimensions of values education were studied within the framework of teacher opinions. There are not any studies on the 'Values Movement Project' which is the research subject of this study. In addition, no research has been conducted within the framework of teacher opinions on the use of rewards in values education, which is one of the sub-dimensions of this study. Considering the existing gaps in the literature, it is thought that the study would contribute to the field.

**Method.** The research was designed in a basic qualitative research design. Typical case, snowball and maximum variation sampling techniques were used to determine the participants. Ten teachers consisting of pre-school, primary, secondary and high school teachers, administrators and project managers participated in the study. The data were collected through semi-structured interviews. The questions were prepared by researchers, specialists' opinions were resorted and finalized after the pilot application. Interviews lasted for about 30-45 minutes. Before the interviews with the teachers, they were informed about the purpose of the study, ethical sensitivities were mentioned and a consent form was signed. The interviews were conducted face-to-face in the schools where the teachers worked. The data obtained from the interviews were analysed by content analysis. After the interview transcripts were prepared, the whole texts were read by the researchers. Then codes were extracted from the interview data in order to reach meaningful patterns. The codes obtained were compared with each other and similar ones were put under the same categories. Interrelated categories were grouped under themes. The findings were presented within the framework of themes and supported with quotations. In this study, triangulation, expert analysis and rich description techniques were used to ensure validity and reliability.

**Results.** Based on the teachers' answers to the questions at the end of the interviews, six themes were created: the necessity of values education, the methods - techniques used in values education, the effectiveness of values education, the use of rewards in values education, the difficulties encountered during values education and the suggestions for values education.

In the theme of the necessity of values education, it was seen that teachers stated that values education is necessary due to the facts that values are transmitter of culture, problems such as technology dependence and individualization arise today, the values that people have are weakened, families cannot spend enough time with their children, and schools focus only on academic success.

In the theme of methods and techniques used in values education, it was seen that teachers mostly resorted to inculcation and action learning approaches during values education.

In the theme of the effectiveness of values education, the majority of teachers stated that values education was effective or partially effective in developing positive attitudes towards values and behaving in accordance with values.

In the theme of the use of rewards in values education, teachers mentioned that the use of rewards is positive. They stated that the rewards is an important source of motivation and has an important role in gaining value. However, some teachers stated that undesired behaviours and continuous expectation of reward may arise in order to reach the prize in students as a result of the use of awards in values education.

In the theme of the difficulties encountered during the values education, the teachers emphasized that the activities were done to show off or for the sake of formality and that some teachers were reluctant against the values education. Moreover, they stated that family related, pedagogical and environmental problems cause difficulties in values education.

In the theme of suggestions for values education, the teachers made suggestions regarding family, teachers and practice. The teachers talked about the need to support families with training on values education and the need for active participation of families in the process. In addition, the teachers suggested that values education should be started at an early age, education should be done according to students' age level, the reward use should be abolished and universal values need to be taught.

**Discussion and Conclusion.** The study unearths that the teachers consider the necessity of values education from different perspectives. When the reasons of the teachers were examined, it was seen that they emphasized the necessity of values education for reasons such as training young people, providing social order and maintaining the existence of society. Similarly, Thornberg (2008) concluded that teachers in Sweden consider it important to teach values to their students in terms of character and behaviour development.

In the study, it was observed that teachers mostly used inculcation and action learning approaches during values education. Similar to the results of this study, Yildirim and Caliskan (2018) also found that teachers used action learning approaches, which provide opportunity for learning by doing and experiencing.

Most of the teachers found the values education activities effective or partially effective in terms of student attitudes and behaviours. Similar to these results, in the study of Gürhan ve Çiğçi (2017), participants stated that there were significant positive changes in the students' behaviours after the project started to be implemented.

The study set forth that the teachers generally approached the use of awards in values education negatively but most of them included awards in values education both in the scope of the project and in individual activities. In other words, it can be said that there is no association between thought and action among teachers about the use of awards in values education. Fabes et al., (1989) and Warneken and Tomasello (2008) concluded that the award had no effect on children's value development and performance of value-appropriate behaviours, but rather caused children to develop negative behaviours.

In the study, it was found that teachers faced difficulties arising from practice, family, environment, pedagogical reasons and, reluctant teachers during values education.

Lastly, it was seen that teachers made suggestions for family, practice and teachers in order to continue the values education process more effectively. Similarly, the studies of Yalar and

Yelken (2011) and Gür et al., (2015) emphasized that teachers should be given in-service training in order to make value education more effective.

## Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Destek Hizmetler Hakkında Uygulamacı Görüşleri\*

Practitioners' Perspective About Support Services Offered to Inclusive Students at Special Education and Rehabilitation Centres

Eren Yenigün\*\*  
Serhat Odluyurt\*\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Yenigün, E. ve Odluyurt, S. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kaynaştırma öğrencilerine sunulan destek hizmetler hakkında uygulamacı görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 895-919. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.6m

**Öz** .Bu araştırmanın amacı, İstanbul'da bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde (ÖERM) çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya devam eden öğrencilerine sağladıkları destek hizmetlerin ve ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını bir ÖERM'de çalışan 13 kadın, iki erkek öğretmen oluşturmaktadır. Bulgulara göre katılımcıların kaynaştırmaya ve kaynaştırmaya devam eden öğrencilerle çalışmaya yönelik olumlu görüşleri bulunmakla beraber, çalışmada özel eğitim ve kaynaştırma konusunda destek eğitim ve bilgi ihtiyaçlarının olduğunu vurgulanmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerine akademik becerilerin kazandırılması konusunda zorlandıklarını söyleyen öğretmenler bu konuda yeterli destek hizmetlerin sağlanmadığını ifade etmektedir. Katılımcılar, öğrencilerinin kaynaştırmaya devam ettiği okulların sorumluluklarına ilişkin; uygun BEP hazırlaması, destek eğitim sunması, problemlere yardımcı olması, akranların bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerine yönelik destek sunan yapı olarak ÖERM'lerin görüldüğünü ve bu merkezlerin hem akademik hem sosyal açıdan farklı destekler sağlayan bir yapı olduğunu belirtmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma, destek hizmet, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi (öerm), öğretmen görüşü,

**Abstract.** The aim of this research is to determine the support services and their needs which are given by the teachers working in a Special Education and Rehabilitation Centres (SERC) to the students who continue to inclusion. With this aim, semi-structured interview forms are prepared, acquired data are analyzed descriptively. The participants are constituted by 13 females and two male teachers working in a SERC. The teachers, who say that they find difficulty in providing academic skills to the inclusive students, its evaluation or how to approach it, stated that they have not been provided sufficient support services on this subject. The teachers who participated in this research, saying that regarding the responsibility of the inclusive schools, which the students go to, are preparing appropriate Individualized Education Program (IEP), offering support education, helping with the problems; stated that the school should inform the peers and should never discriminate the children whatsoever. Teachers expressed that the SERC are seen as units for presenting support to the inclusive students, and as units for offering support aimed at academic, personal or behavioral problems.

**Keywords:** Inclusion, support service, special education and rehabilitation centres (serc); teacher opinions

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.02.2020

Düzeltilme Tarihi: 29.06.2020

Kabul Tarihi: 25.07.2020

\* Bu çalışma birinci yazarın Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı'nda Doç Dr. Serhat Odluyurt danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

\*\* Nova Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, İstanbul, Türkiye, [yeniguneren@gmail.com](mailto:yeniguneren@gmail.com) ORCID: 0000-0003-3360-8920

\*\*\* Sorumlu Yazar/ Correspondence: Anadolu Üniversitesi, Türkiye, [svildiri@anadolu.edu.tr](mailto:svildiri@anadolu.edu.tr) ORCID: 0000-0001-5861-0627

## Giriş

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (ÖEHY) (MEB, 2018, s.1) özel eğitim ihtiyacı olan bireyler; “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyi” ifade eder. Biraz daha geniş tanımla özel gereksinimli bireyler, fiziksel, sosyal, zihinsel veya bunlardan birkaçı birlikte ele alındığında tipik gelişim aşamalarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu anlamlı farklılık çoğu zaman bir yetersizlik, bazen de üstün kabiliyet olarak ortaya çıkmakta olup her ne şekilde olursa olsun kişiyi akranlarından ayıran sıfatlara dönüşmektedir. Toplum tarafından bu “farklılık” durumu, bir işi “yapamama” durumuna dönüştürüldüğünde ise buna “engel” kisvesi atfedilmekte olup esasında herhangi bir engel ile doğmayan özel gereksinimli bireyin norm tarafından engellendiği açıkça söylenebilmektedir. Bu durumda engel, kişinin çevreye ve çevrenin beklentilerine uyum sağlayamamasından kaynaklanır (Ataman, 2003). Bu kapsamda anlamlı farklılıkları olan özel gereksinimli bireyler için hazırlanması gereken özel programlar/ortamlar/yöntemler, yetiştirilmesi gereken özel personel yani başlı başına özel bir eğitim gerekmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrenciler için; ayrı özel eğitim okullarında, genel eğitim okullarının özel eğitim sınıflarında ya da genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim görebilme seçenekleri ortaya çıkmaktadır (<https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/3.pdf> Erişim tarihi 09.05.2019).

Kaynaştırma, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin akranları ile aynı eğitim ortamlarında birlikte eğitim görmeleri ve gereksinimleri olan destek hizmetleri almaları şeklinde tanımlanır ve bu tanım aynı zamanda çocuklara sosyal ve gelişimsel açıdan uygun sınıf ortamlarının sağlanmasını içerir (Odom 2000). Dolayısıyla kaynaştırma için yapılan pek çok benzeri tanım şu şekilde bir sonuca ulaşır; kaynaştırma, en genel haliyle özel gereksinimli bireylerin gerekli destek hizmetler sağlanarak tam ya da yarı zamanlı olarak normal gelişen akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmesidir (Batu, 2000; Gulliford ve Upton, 1992; Kırcaali-İftar, 1992; Osborne ve Dimattia, 1994). Erken çocukluk döneminden itibaren özel gereksinimli çocuklara verilecek eğitimin öncelikli amaçlarından biri, çocukların akranları ile aynı ortamlarda sosyal, öğretimsel ve fiziksel açılardan bütünleştirilerek bir arada eğitilmeleridir (Odom ve McEvoy 1990, Rotheram-Fuller, Kasari, Chamberlain ve Locke, 2010). Bunun yanında destek hizmetlerin sağlanmaması durumunda özel eğitime gereksinim duyan bireylerin gereksinimlerinin karşılanamaması söz konusu olduğundan uygulamanın kaynaştırma değil sadece “yerleştirme” olacağı söylenmektedir (Cook ve Friend, 2010; Gürgür, 2008; Halvorsen ve Neary, 2009).

Yaygınlaşarak uygulanmaya devam eden kaynaştırma ile ilgili bu noktada sorulması gereken soru “Türkiye’de kaynaştırma ne kadar başarılı uygulanmaktadır?” şeklinde olmalıdır. Kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkan akademik başarı ve sosyal becerilerin gelişimi konularındaki olumlu yönlere yapılan vurgularla birlikte (Batu, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Turhan, 2007; Yıkılmış ve Vural, 2008) uygulama kısmı ile ilgili önemli sorunların olduğu aşikâr olmaktadır (Akdemir-Okta, 2008; Eripek, 2000; Gürgür, 2008; Gürgür ve Uzuner, 2010; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Zira kaynaştırma eğitimi, sadece özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi anlamına gelmeyip temel ilkelerinden biri genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlerine özel eğitim desteği sağlanmasıdır. Bu destek hizmetler sınıf içinde ve sınıf dışında sunulan hizmetler olarak ikiye ayrılabilir (<https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/3.pdf>, Erişim tarihi 09.05.2019). Öğrencilere okul içinde sağlanamayan destek hizmetler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM) tarafından sunulmaya çalışılmakta olup Türkiye’de ÖERM’ler, öğrencilerin

eğitimlerinde tamamlayıcı nitelikte kurumlar şeklinde nitelendirilebilir (Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi - DESÖP, 2013). Özel gereksinimli bireyler ihtiyaçlarına uygun eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerini halihazırda devam ettiği okullara ek olarak devlet dışında özel ve tüzel kişiliği olan kurumlardan da eğitim almaktadırlar. Bu eğitimi sağlayan yerler arasında ÖERM'ler gösterilmektedir (Akçamete ve Kaner, 1999:1; Baykoç Dönmez, 2010).

ÖERM'ler doğrudan MEB'e bağlı özel kurumlar olarak hizmet vermektedirler. MEB bünyesinde yürütülen bu okul dışı destek hizmetlerin yasal dayanağı ise "MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (ÖEKY)" dir (MEB, 2012). ÖERM'ler; "*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin engellilik hallerini ortadan kaldırmak veya engelin etkilerini azaltmak için bireysel olarak onları geliştirmek*" şeklinde bir amaç ile açıklanmaktadır (MEB, 2012, s.3). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı verilerindeki istatistiklere göre 2017-2018 yılında Türkiye genelinde 2505 Rehabilitasyon Merkezinde 415.785 öğrenci eğitim görmektedir. Bu öğrenciler içinde kaynaştırma eğitimine, özel eğitim okullarına, özel alt sınıflara devam eden öğrenciler olduğu gibi örgün eğitime henüz başlayacak yaşa gelmemiş yada örgün eğitimini tamamladığı için devam etmeyenler de bulunmaktadır (<https://ailevecalisma.gov.tr/media/34054/istatistik-bulteni-aralik2019.pdf>, Erişim tarihi: 19.05.2020). MEB'e bağlı okullarda destek özel eğitim hizmetlerinin ve ilişkili hizmetlerin sunulmasında destek oda açılma yasal zorunluluğunun olması (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>, Erişim Tarihi: 19.05.2020) ancak; kaynaştırma eğitimi yapılan okulların destek eğitim odalarında hizmet verecek özel eğitim öğretmenlerinin ve gezici öğretmenlerin yeterli sayıda olmaması MEB bünyesinde yalnızca özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen ve okul hemşiresinin istihdam edilmesi ve diğer uzman personelin istihdam edilmemesi gibi sorunlar yer almaktadır (Yücesoy Özkan, Öncül ve Kaya, 2013). Hatta çoğu zaman bu hizmetler okullardaki rehber öğretmenler aracılığı ile yürütülmeye çalışılmaktadır (Akay ve Gürgür, 2018; Nizamoğlu, 2006; Saraç ve Çolak, 2012; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Dolayısıyla bu durum gözetildiğinde söylenebilmektedir ki sayılan pek çok sebeple işlevsel desteğin sağlanamamasından ötürü destek eğitim yetersizliğini gidermek için yapı taşlarından biri haline gelen ÖERM'lerin önemi yadsınamaz (Akdemir-Okda, 2008; DESÖP; 2013). Türkiye'de destek özel eğitim hizmetlerinin uygulanmasını ve işleyişini inceleyen araştırmalarda, engelli bireylere okul içinde destek hizmetlerin sağlanmadığı ve okul dışından sağlanan destek hizmetlerin ÖERM'lerde sağlanan hizmetlerle sınırlı olduğu, sınıf öğretmenlerine ise gerekli destek hizmetlerin sağlanmadığı görülmüştür (DESÖP; 2013). ÖERM'lerde sunulan hizmetlerin uygulanmasını ve işleyişini inceleyen araştırmalarda ise genellikle bu hizmetlerin sunulması sırasında; kurumlar arası işbirliği, nitelikli personel istihdamı, eğitim programları, aile-personel iletişimi ve işbirliği, denetleme ve finans gibi sorunlar yaşandığı ortaya konulmuştur (DESÖP; 2013).

Alanyazına bakıldığında özel eğitime gereksinim duyan bireylere sağlanan destek hizmetlerin etkililiğine odaklanan bir kısım çalışma bulunmaktadır. Örneğin Keser'in (2016) yaptığı çalışmada destek hizmetler bütünleştirme, yani bireylerin her ortamda kaynaştırılması, açısından incelenmiş destek hizmetlerin bütünleştirme amacından çok uzak olduğu ve uyarlamaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) (2013) tarafından hazırlanan "Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi (DESÖP)" ile; destek özel eğitime ihtiyacı olan bireylere hizmet sunan ÖERM'lerin mevcut durumlarının ve sorunlarının tespit edilerek, hizmetlerin ve kamu kaynaklarının daha etkili ve verimli kullanımının sağlanması için yeni politika ve model önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu projede destek özel eğitim hizmetlerine ilişkin acil ya da kısa dönemde

yapılması gereken çalışmalar, orta dönemde ve uzun dönemde yapılması gereken çalışmalar, eylem planları ve politika önerileri şeklinde ortaya konulmuştur. Akay'ın (2011) yaptığı araştırmada ise ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden üç işitme engelli öğrenci için okul ortamında destek eğitim odası hazırlanmış ve destek hizmet uygulamalarının çocuklara nasıl katkıları olduğuna odaklanılmıştır. Gürgür, Büyükköse ve Kol'un (2016) yaptığı çalışmada altı işitme engelliler öğretmeniyle ÖERM niteliğini artırma ve ÖERM öğretmenlerinin ihtiyaçları hakkında bir analiz çıkarılmıştır. Sonuçlar altı temada değerlendirilirken öğretmenler ÖERM lerin başarılı olduğu ve sorun yaşadığı konulara yönelik görüşlerini ve yaşanan sorunlar için çözüm önerilerini belirtmiştir. Şanlı (2012) ise yaptığı araştırmada bir ÖERM'e devam eden zihin engelli çocuğu olan 443 ailenin gereksinimlerini belirlemeye çalışmış aileler genel olarak bilgi ihtiyacından bahsetmiştir, Gürgür, Kış, Akçamete (2012) tarafından yapılmış bir çalışmada ise kaynaştırma öğrencilerine sunulan destek hizmetler incelenmiş sekiz Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı gönüllüsüyle çalışma desenlenerek destek hizmet hakkında gönüllülerin görüşleri toplanmıştır. Gönüllüler destek hizmetin akademik ve sosyal anlamda olumlu etkilerinden bahsederken araştırma sonucunda destek hizmetlerden gönüllü katılımının olumlu etkisinden bahsedilmiştir. Araştırmalara bakıldığında, ÖERM'in destek eğitim hizmetlerindeki rolüne odaklanan çalışma sayısı az olmakla beraber doğrudan kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilere, bu öğrencilerin devam ettiği okullardaki öğretmenlerine ve öğrencilerin ailelerine bu merkezlerde sağlanan destek hizmetlere odaklanan çalışma ise alan yazında yer almamaktadır. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitim hizmetine erişmek için sıklıkla başvurduğu ÖERM'lerin kaynaştırma sürecinde okul ve öğretmenlerle bağlantısı ve kaynaştırma öğrencilerine ÖERM'lerde sunulan destek hizmetlerin ne olduğu söylenememekle beraber ÖERM de uygulamacıların kaynaştırma sürecinde ihtiyaç duyduğu destekler de yeteri kadar bilinmemektedir. Tüm bu sebeplerin ışığında bu çalışmanın amacı, bir ÖERM' de kaynaştırma öğrencilerine ne gibi hizmetler sunulduğu ve asıl olarak hizmet sunan kişilerin karşılaştığı eksikleri, yaşadığı sorunları ve ihtiyaç duyduğu destekleri belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. ÖERM uygulamacılarının kaynaştırma tanımına ve kaynaştırma öğrencileri ile çalışmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
2. ÖERM uygulamacılarının ÖERM' lere devam eden öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi aldığı okulundan beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. ÖERM uygulamacılarının kaynaştırma öğrencilerini, öğrencilerin öğretmenlerini ve ailelerini destekleyen hizmetlere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. ÖERM uygulamacılarının kaynaştırma sürecinde yaşadıkları sorunlar ve ihtiyaç duydukları desteklere ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, okul kademesi fark etmeksizin kaynaştırma eğitimi alan ve bir ÖERM' e devam eden öğrencilere yönelik kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ÖERM' de çalışan uygulamacıların görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yapılmış betimsel araştırma türlerinden biri olan nitel



araştırma yöntemlerinin fenomenoloji desenindedir (Ersoy, 2016, s. 104; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69; Patton, 2002, s. 104). Fenomenolojik yaklaşıma göre bir fenomen için deneyimi olan katılımcıların bu deneyime ilişkin ortak fikirleri/görüşleri üzerinde durulmaktadır (Creswell, 2016, s. 77). Araştırma verilerinin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve İstanbul'da bir ÖERM'de çalışan öğretmen ve öğretmen olarak görev yapan çocuk gelişimciler katılmıştır. Katılımcı seçimi için öncelikle gönüllü olma ve hâlihazırda kaynaştırma öğrencisi ile çalışıyor olma ön koşulları belirlenmiştir. Bu çalışma için katılımcı belirlenirken seçkisiz olmayan ve amaçlı örnekleme başlığı altında yer alan örnekleme yöntemlerinden ölçüt (criterion) ve maksimum çeşitlilik (maximum variation) örnekleme olmak üzere çok aşamalı örnekleme kullanılmıştır. MEB izni ve kurum müdürünün izni alındıktan sonra kurumda çalışan 19 katılımcı arasından gönüllü olan ve koşulları sağlayan 15 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan uygulamacıların kişisel bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.**

*Araştırmaya Katılan Uygulamacıların Demografik Özellikleri*

Özellikler	Sayı
<b>Cinsiyet</b>	
Kadın	13
Erkek	2
<b>Mezuniyet</b>	
Lisans	10
Önlisans	4
Lise	1
<b>Mezun Olduğu Program</b>	
Özel Eğitim – Zihin Engelliler Öğretmenliği	2
Sınıf Öğretmenliği	2
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	2
Okulöncesi Öğretmenliği	4
Çocuk Gelişimi (Önlisans)	4
Çocuk Gelişimi (Lise)	1

Araştırmaya katılan uygulamacılar arasında uygulama hizmet yılı en uzun olanlar genel olarak iki bölümden mezundur: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ile Çocuk Gelişimi. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik mezunu iki kişi ortalama 10 yıldır uygulama içinde olup Çocuk Gelişimi önlisans mezunları ortalama 7 yıldır uygulamada bulunmaktadır. En uzun süre mesleki deneyime sahip uygulamacının ise Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi bölümünden mezun olduğu ve 22 yıldır hizmet ettiği görülmektedir. En kısa süre hizmet geçmişi bulunan uygulamacı ise beş aydır çalışmakta ve Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünden mezundur.

### **Araştırmacının Rolü**

Birinci araştırmacı ilgili alanyazını tarayıp önhazırlık yaptıktan sonra uygun görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan sorulara göre uzman görüşleri alınıp sorular araştırmacı tarafından tekrar düzenlenmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı ortam, ses gibi değişkenleri kontrol altına almış, ses kaydında bir sıkıntı olmaması için ses kayıt cihazı ve uçak moduna alınmış telefon ile görüşmeleri kayıt altına almıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra birinci araştırmacı araştırma verilerini analize hazır hale getirmiş ve analize başlamıştır. Verilerin analizi doğrultusunda her iki araştırmacı bulguları ilgili alanyazın doğrultusunda tartışmıştır.

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

İlgili alanyazın birinci araştırmacı tarafından taranmış ve çalışmaya ön hazırlık yapılmıştır. Daha sonra araştırmaya uygun 11 görüşme sorusu yazılmış, uzman görüşleri alınmış, sorular tekrar düzenlenmiştir. Görüşme öncesinde, katılımcıları çalışma ile ilgili bilgilendirmek ve görüşme yapılacak tarih ile yerin belirlenmesi amacıyla bir sözleşme hazırlanmış ve sözleşmede araştırmanın amacı ve çalışmanın nasıl gerçekleştirileceği açık ve net bir şekilde belirtilerek randevu alınmıştır. Sorular alanyazın incelenerek araştırmacılar tarafından oluşturulduktan sonra kontrol edilmiş, özel eğitim alanında çalışan ve en az yüksek lisans derecesine sahip beş uzman kişiden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda soru sayısı değişirse de bazı sorular için ekstra veri elde edilmesi amaçlı alt basamaklar eklenmiş, soru stilleri daha açık hale getirilmiş, cümlelere bazı örnekler eklenerek son şekliyle pilot uygulamaya hazır hale getirilmiş ve iki kişiyle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme kaydı dinlenerek sorulara verilen yanıtların birebir dökümü yapılmıştır. Pilot uygulamada soruların öğretmen tarafından anlaşıldığı ve rahatlıkla cevaplanabildiği netleşmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Görüşme zamanlarının belirlenmesini kolaylaştırmak amacıyla, araştırmaya katılmayı kabul eden uygulamacılardan, ön görüşmeler sırasında verilen sözleşmede kendileri için uygun olan görüşme günü ve saatlerini belirtmeleri istenmiş ve görüşmeler belirttikleri gün ile saatte randevuya uygun şekilde yapılmıştır. Araştırmanın nasıl yürütüleceği, araştırma sonuçlarının nasıl kullanılacağı, görüşmenin ne şekilde gerçekleşeceği, katılımcıdan neler beklendiği, araştırmada katılımcıların gerçek isimlerinin ve kimlik bilgilerinin kullanılmayacağı, verdikleri bilgilerden dolayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilenmeyecekleri belirtilmiştir. Görüşmenin kesintiye uğramaması için ses kaydı yapılacağı ancak bu ses kayıtlarının araştırmacılar dışında kimse tarafından dinlenmeyeceği açıklanmış ve çalışmanın tamamının gönüllülük esasına dayalı olduğunu beyan eden bir sözleşme hazırlanmıştır. Her bir ses dosyasına görüşme sırasına göre isim ve kaydedildiği tarih not düşülmüştür. Her bir katılımcı, görüşme öncesinde sözleşmeyi okumuş imzalamıştır. Görüşme formunda yer alan 11 soru, katılımcılara, yerlerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan, aynı sırayla sorulmuştur. Katılımcıların sorulan soruları anlayıp anlamamalarına, açıklama talep etmelerine ya da verdikleri cevapların niteliğine göre yalnızca gerektiğinde sorular genişletilmiş, örnekler verilmiş ve ek sorular sorulmuştur. Görüşmeler için ses kayıt cihazı kullanılmış ve kaydedilen görüşmeler bilgisayara aktarılarak yedeklenmiştir. Yapılan görüşmeler en az 5 dakika 16 saniye, en fazla ise 19 dakika 08 saniye sürmüştür.

### Verilerin Analiz Edilmesi

Betimsel analizde veriler, belirlenen temalara göre ayrılır, özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini etkili bir biçimde açıklamak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Amaç, elde edilen bulguları okuyucuya düzenlenmiş ve aynı zamanda yorumlanmış bir biçimde göstermektir. Elde edilen veriler, önce sıralanır ve sistematik, açık bir şekilde gösterilir; bazen araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara bazen de görüşme ve gözlem süreçlerinde ifade edilen sorulara ya da boyutlara odaklanır. Daha sonra, yapılan betimlemelere göre veriler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve bazı sonuçlar çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri analizinin bu aşamasında; görüşme kayıtlarının dökümü yapılmış, kontrol edilmiş, veriler işlenmiş ve görüşme kodlama anahtarı hazırlanmıştır.

**Verilerin Dökümü:** Ses kayıtları, hiçbir değişiklik ya da düzeltme yapılmadan aynen yazıya aktararak döküm yapılmış, konuşmacılar görüşen-görüşülen kodlaması kullanılarak sıralanmıştır. Bilgisayardan alınan görüşme dökümü formlarının tamamının alandan bir uzman tarafından ses kaydı ile karşılaştırılması yapılarak kontrol edilmiştir.

**Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi:** Tüm görüşmelerin ses kayıtlarının yazılı dökümü ve kontrolü yapıldıktan sonra, görüşme yapılan öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda ikinci araştırmacı ile birlikte önce temalar daha sonrasında ise bu temalardan yola çıkılarak “Görüşme Kodlama Anahtarı” oluşturulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerin görüşlerinin temaların ilgili sorular altına seçenek olarak sıralanmasından sonra görüşme kodlama anahtarının güvenilirliğini belirlemek için tüm görüşme dökümleri ve kodlama anahtarı çoğaltılarak özel eğitim alanından yüksek lisans derecesi ve nitel araştırma yöntemleri konusunda çalışma deneyimi olan bir uzmana ulaştırılmıştır. Yapılan bu karşılaştırmada uzman aynı yanıt seçeneğini işaretlemişse “Görüş Birliği”, farklı seçeneği işaretlemişse “Görüş Ayrılığı” olarak nitelendirilmiştir. Görüşme kodlama anahtarında görüş birliği elde edilen kodlamalar, tüm kodlamaların toplamına bölünmüş ve yüz ile çarpılarak güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Görüşme kodlama anahtarının güvenilirlik çalışmasındaki en düşük güvenilirlik 4’üncü soruda %75 olarak hesaplanmıştır. Tüm soruların güvenilirlik ortalaması ise %94,6 olarak hesaplanmıştır.

**Bulguların Tanımlanması:** Veriler kolay okunabilir ve anlaşılır duruma getirilerek görüşme yapılan uygulamacıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar eklenerek bulgulara yazılmıştır. Elde edilen veriler sayılarla ifade edilip verilerin sayısal analizinde frekans hesabı yapılmıştır.

**Bulguların Yorumlanması:** Elde edilen bulgular araştırmanın temel amacına uygun hazırlanmış olan görüşme sorularının sırası göz önüne alınarak açıklanmış, alan yazınla ilişkilendirilmiş ve rapor edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde dört ana tema altına yerleşmiş sırasıyla ÖERM öğretmenlerinin kaynaştırma tanımına ve kaynaştırma öğrencileri ile çalışmaya, öğrencilerinin devam ettiği kaynaştırma okulunun sorumluluklarına, kaynaştırma öğrencilerine yönelik görevlerine, diğer öğrencilerden farklı olarak kaynaştırma öğrencilerine sağladıkları süreci destekleyici hizmetlere, kaynaştırma sürecinde yaşadıkları sorunlara ve ihtiyaç duydukları desteklere ilişkin bulgular gruplanmış ve bu başlıklarda alt bulgulara verilmiştir. Ayrıca, ifade akıcılığı olması açısından tablo altı açıklamalarda ve alıntılarda katılımcıların hepsi için öğretmen ifadesi tercih edilmiştir.

### ***Kaynaştırma Tanımına ve Kaynaştırma Öğrencileri ile Çalışmaya İlişkin Bulgular***

ÖERM öğretmenlerine kaynaştırma uygulaması hakkındaki temel bilgi düzeyini belirleyebilmek amacıyla “Bu zamana kadarki deneyiminiz ve bilginiz ışığında sizce kaynaştırma nedir? Kaynaştırmanın tanımını yapar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Dokuz öğretmen kaynaştırmayı “Birlikte eğitim alma.” olarak tanımlamıştır. Peşi sıra beş öğretmen ise “*Kaynaştırma sadece okulda kalmayıp tüm bireyler her ortamda kaynaşmalı.*” cevabını vermiş olup Sedat öğretmen “*Ülkemizde uygun biçimde uygulanmıyor.*”, Süeda öğretmen de “*Gelişimsel yetersizliği olan çocukların gerçek performanslarını gösterdiği ortam.*” olarak açıklama yapmıştır. Birlikte eğitim alma olarak görüş bildiren Filiz Öğretmen bu soruya “*Çocuklarımızın normal çocuklarla eğitim hayatını sürdürmesi.*” diye açıklama getirmiştir. Bunun yanında gelişimsel yetersizliği olan çocukların gerçek performanslarını gösterdiği ortam temasına uygun söylemde bulunan Fadime öğretmen ise “*Çocukların gerçek performanslarını gösterdiği, böylece özel eğitimdeki öğretmenlerin neler çalışması gerektiğini gösteren ortamlardır.*” demiştir.

İkinci olarak ÖERM’de çalışan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile çalışmaya ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla “Kaynaştırma öğrencileriyle çalışmaya ilişkin ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, sekiz kişi “Kaynaştırma öğrencileriyle çalışmak çok keyifli, keşke bütün öğrencilerimiz için zorunlu olsa.” demiştir. Altı kişi ise kaynaştırmayı “Sosyal ve akademik beceri öğretimini destekleyen uygulama” olarak görmektedir. Fadime, İnci, Sude öğretmen kaynaştırma sorunlarına değinip “*Öğretmen, okul, aile iş birliği içinde olup çaba sarf etmeli*” derken Olgu ve Bedir öğretmen ise “*Öğretim sunma açısından farklı değil.*” demiştir. Gül öğretmen ise “*Çocuğa psikolojik destek*” diye açıklama yapmıştır. Nisan Öğretmen kaynaştırmanın sosyal ve akademik beceri öğretimini desteklediği vurgulayarak bu soruya “*Bence çocukların mutlaka normal akranlarıyla aynı ortamda bulunması gerekiyor, olumlu model görmeleri açısından hem de sosyalleşmeleri açısından.*” diye cevap vermiştir. Selma Öğretmen “*İyi ve sistemli çalışan okullar olduğu zaman da daha hızlı ilerlediklerini görüyorum.*” diyerek öğretmen, aile, okul iş birliğinin öneminden bahsetmiştir.

Özetle öğretmenlerin çoğu kaynaştırma öğrencileri ile çalışmaktan keyif almakta ve kaynaştırmanın akademik ve sosyal becerileri desteklediğini düşünmektedir. Aynı zamanda bazı öğretmenler iş birliğine vurgu yaparken bazıları da kaynaştırma öğrencilerini diğerlerinden farklı görmemektedir. Bir öğretmen ise kaynaştırma öğrencilerine psikolojik desteğin önemine değinmiştir.

### ***ÖERM'lere Devam Eden Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitimi Aldığı Okulundan Beklentilerine İlişkin Bulgular***

ÖERM öğretmenlerinin kaynaştırma okulunun sorumlulukları konusunda ne düşündüğünü öğrenmeye yönelik “Kaynaştırma öğrencilerinizin gittiği kaynaştırma okulunun sorumluluklarının neler olabileceğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir ve şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Yedi öğretmen okulun uygun BEP hazırlamasını, destek eğitim sunmasını ve problemleri çözmek için yardımcı olmasını isterken eşit sayıda öğretmen de akranların bilgilendirilmesi ve çocukların ayrıştırılmaması gerektiğini düşünmektedir. Yanı sıra öğretmenin, idarenin kaynaştırma konusunda eğitilmesi gerektiğini düşünen altı öğretmen bulunmaktadır. Dört öğretmen iş birliğine değinirken üçü de sınıf düzenlenmesinden bahsetmiştir. Ezel Öğretmen “*Keşke bize onlar şununla gelseler yani grup eğitiminde şunu çalışın hocam, çünkü grupta bunu gördüm. Öyle olmuyor, tam tersine biz öneriyoruz.... O yüzden bence ilk sorumluluk adaptasyonla ilgili çalışma yapmak.*” diyerek çocuğun hazırlık sürecine değinmiş ve “*Çocuğun gelişimine uygun BEP hazırlamalı, destek eğitim sunmalı, problemlere yardımcı olmalı*” diye belirtmiştir. Selma Öğretmen ise kaynaştırma öğrencisi için sınıf düzeni, öğrencinin güvenliği, BEP hazırlama, problemlerin çözümü ve destek eğitim için yardım etmelerinin gerekliliği, aile ve özel eğitim kurumuyla olan iş birliği, akranların bilgilendirilmesi ve ayrıştırılmaması gibi pek çok konu üzerinde fikir beyan eden şu açıklamayı yapmıştır: “*Öncelikle öğrencinin güvenliğini sağlaması gerekiyor... Herkesin bilgilendirilmesi gerekiyor, öncelikle kaynaştırma hakkında veliler akranlar bilgilendirilmeli ve herkes iş birliği yapmalı ...*”. Genel olarak bütün öğretmenler kaynaştırma öğrencisinin ayrıştırılmaması adına okulun önemli görevleri olduğu kanısında olup problemlerin çözümü için iş birliği gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı ise kaynaştırma öğrencisinin okulda problem davranış sergilemesi ihtimaline karşın sınıfın düzenlenmesi ve sadece akranları adına değil kendi adına da güvenliğinin sağlanmasına yönelik vurgu yapmıştır.

### ***ÖERM' in Kaynaştırma Öğrencilerini, Öğrencilerin Öğretmenlerini ve Ailelerini Destekleyen Hizmetlerine İlişkin Bulgular***

Görüşmelerde ÖERM öğretmenlerine bu sefer de kaynaştırma öğrencileri üzerindeki görevlerini belirlemek amacıyla “ÖERM' lerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin görevlerinin neler olabileceğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamının hemfikir olduğu ÖERM görevi “Ailelere, öğretmenlere ve okul idaresine destek sağlamak.” olmuştur. Peşinden gelen ortak düşünce ise “ÖERM ler çocuğa doğrudan destek sağlayabilir.”dir. Tüm bunların yanında Ezel ve Sedat öğretmen ise ÖERM lerin yapısal olarak fazla bir görevi üstlenmeye uygun olmadığını söylemiştir. Gül Öğretmen ÖERM' lerin ailelere, öğretmenlere, okul idaresine ve çocuğa olan desteklerine vurgu yaparak “*Bireysel eğitim programının hazırlanmasına yönelik aslında içerikle ilgili çocuğu daha iyi tanıdığımız için öğretmene bir takviyede bulunabiliriz. ...aslında sınıftaki uyumunu geliştirmeye yönelik bizden teorik bilgiler alabilirler.*” açıklamasını yapmıştır. “*Önce konuştuğumuz öğretmenle iletişim halinde olmalı, okulla iletişim halinde olmalı, müdürle... Aileyle kaynaştırmanın eş değerinde gidebilmesi için ödevler ve çalışmalar yapmalıyız. Biz de aileyi yönlendirmeliyiz bu konu hakkında.*” diyen Selma öğretmen hem aile yönlendirmesinin gerekliliğinden hem de idareyle iletişim halinde olunması gerektiğinden bahsetmiştir. Görülen şu ki bazı öğretmenler ÖERM' lerin fazla bir görevi olmak zorunda olmadığını düşünse bile “*Aileye, öğretmene, idareye destek sağlama*” konusunda hem fikir olmuşlardır.

Görüşmelerde öğretmenlere ÖERM' lerde öğrencilere sağlanan hizmetleri öğrenmek amacıyla "Öğrencinizin kaynaştırma sürecini desteklemek için öğrencinize ne gibi hizmetler sağlıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Yapılan görüşmelerde 11 öğretmen "Çocuğun neye ihtiyacı varsa onu" desteklediğini söylerken aynı orandaki öğretmen de "Sosyal, duygusal, iletişimsel" sorunları desteklediğini söylemektedir. Bazı öğretmenler ise belirgin olarak "Sınıf kurallarını" öğrettiğini ya da çalışması için dokümanlar hazırladığını söylemiştir. Karşılıklı iş birliği ve çocuğun ihtiyaçlarından bahseden Gül Öğretmen: *"Ben genelde çalıştığım tüm akademik becerileri öğretmenlerle paylaşıyorum okuldaki sosyal aktivitelere katılmaları için öğretmenlere bu anlamda bilgi veriyorum."* demiş ve genelde sosyal, duygusal beceri zorluklarını ve iletişim becerilerini desteklediğini de vurgulamıştır. Filiz Öğretmen *"Ne eksiği varsa, sosyal alanda, bilişsel alanda, motor becerilerde, ne eksiği ben destek vermeye çalışıyorum açıkçası."* diyerek çocuğun ihtiyacı ne olursa olsun ona destek vermeye çalıştığından bahsetmiştir. Öğretmenler bu çalışmada genel bir kanı olarak öğrencinin ihtiyacı neyse ona uygun çalışmalar yaptığından bahsetse de aynı çoğunluk genel ihtiyacın sosyal-iletişimsel problemler olduğu görüşünde de birleşmiştir.

Görüşmelerde kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin öğretmenlerine sağlanan hizmetler kapsamında "Kaynaştırma öğrencisinin öğretmenlerine ne tür hizmetler sağlıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin neredeyse tamamı *"Öğrenci ile ilgili fikir alışverişi yapıp problemlere yönelik destek sunuyoruz."* cevabını vermiştir. Bu cevap için Olgu Öğretmen *"Onların gelişimiyle ilgili bilgi veriyoruz. Olan veya olabilecek problemleri davranışları nasıl çözebilecekleri ile ilgili destek sağlıyoruz."* cevabını vererek bilgi alışverişini ve problem çözme kapsamını vurgulamıştır. Sedat Öğretmen ise *"Her ders için aşağı yukarı belli çalışma sayfaları, çalışma kâğıtları hazırlıyoruz, böyle haftalık şeklinde okula gönderdiğimiz oluyor."* şeklinde cevaplayarak materyal desteği sağladıklarından bahsetmiştir. Derin Öğretmen ise okul kuralları öğretmekle öğretmene hizmet ettiğini *"En büyük yardımı sınıf kurallarına uymasını sağlamak oluyor burada."* sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmenlerin (görüşmeyi ya da iş birliğini reddeden öğretmenlerle görüşemediklerini ifade eden dört öğretmen hariç) neredeyse tamamı problemlere destek ve iş birliği amaçlı kaynaştırma öğretmeniyle görüşmektedir. Aynı zamanda ihtiyaç duyan öğretmenler için materyal destekleri sağlanarak çocukların okulda boşa zaman harcamaması odaklı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış (eşleme, boyama, okuma anlama, matematik gibi farklı alanlarda) çalışmalar yapılmaktadır.

Görüşmelerde kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin ailelerine sağlanan hizmetler kapsamında "Kaynaştırma öğrencisinin ailelerine ne tür hizmetler sağlıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. ÖERM öğretmenlerinin neredeyse tamamı ailelere yönelik sağladıkları hizmetler kapsamında "danışmanlık ve destek" hizmetini göstermiş aynı zamanda çeşitli problemlere (örn; psikolojik destek gereksinimi için yönlendirmenin yapılması veya yasal hakları için bilgi paylaşımı yapılması, gözlem yapmalarının sağlanması gibi) çözüm önerileri sağladıklarını beyan etmişlerdir. Gül Öğretmen *"Birincisi çocuğu kabullenmesiyle ilgili o süreci daha doğru atlatmaları için, ikincisi bu uyum becerilerinin, sosyal becerilerin ne kadar önemli olduğuna dair uğraşıyoruz."* diye bir açıklama getirip danışmanlık ve destek hizmeti ile problemlere yönelik çözüm önerileri üzerinde durmuştur. Bedir Öğretmen *"Bizim alanımızı aşan bir şey, psikolojik bir durum ya da tıbbi bir durum varsa uygun yerlere yönlendiriyoruz."* diyerek yönlendirme yapıp haklarını anlattıkları durumlardan bahsederken Sude Öğretmen *"Burada yapılan beceri öğretimlerini evde yapılması için onlara bir ödev dosyası hazırlıyorum. Haftada bir kere mutlaka derse gözleme gelmelerini istiyorum."* diyerek ödev ve materyal konusunda

yaptığı desteklere değinmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin çoğu danışmanlık hizmeti sunduğundan ve problemlere yönelik çözüm önerilerinden bahsetmiştir. Altı öğretmen de okul-aile-öğretmen arasında köprü olduğundan bahsetmiştir. Psikolojik yönlendirme ve ders odaklı ödevlendirme görevleri de bazı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

### ***Kaynaştırma Öğrencileri ile Çalışılan Konular, Yaşanan Sorunlar ve Öğrencilere Sunulan Desteklere İlişkin Bulgular***

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin toplamından farklı olarak kaynaştırma öğrencisiyle çalışılmasına önem verilen konuları ortaya çıkarabilmek amacıyla “Kaynaştırmaya dâhil olmayan (yani özel eğitim okuluna, özel alt sınıfa devam eden) öğrencilerinizden farklı olarak kaynaştırma öğrencilerinizle çalışmaya önem verdiğiniz konular var mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. ÖERM öğretmenlerine yöneltilen bu soruda kaynaştırma dışındaki diğer özel eğitim öğrencilerinden farklı olarak kaynaştırmaya devam eden öğrencilerle çalışılmasına önem verilen konularla ilgili görüşleri incelendiğinde çoğunluk bu soruya “Sosyal, Duygusal, İletişimsel” becerilere verdikleri önemden bahsederek cevap vermiştir. Gül Öğretmen sosyal, duygusal, iletişimsel beceriler ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik destek odaklı çalıştığını vurgulayan şöyle bir açıklama yapmıştır: “...arkadaşlarıyla daha çok nasıl vakit geçirebilir, daha uyumlu sınıfta nasıl kalabilir, daha çok nasıl sınıfa dâhil olabilirle ilgili çalışmalar yapıyoruz.” Filiz Öğretmen de onun gibi sosyal, duygusal, iletişimsel beceriler üzerinde durarak “Şöyle, sosyal anlamda daha çok bence akademik değil de bence sosyal anlamda....” diyerek bireysel destek odaklı çalıştığını vurgulamıştır.

Kaynaştırma öğrencileriyle çalışırken öğretim sırasında problemlerle karşılaştığını söyleyen öğretmenlere “Karşılaştığınız sorunların nedenlerini neye bağlıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşülen ÖERM öğretmenlerinden beşi kaynaştırma öğrencisinin sınıf öğretmenlerinin iş birliğine girmemesinden ve farklı çalışmasından yakınmıştır. Örneğin İnci Öğretmen yaşadığı sorunların sebeplerini şöyle açıklamıştır: “İletişimsizlik olabilir ya da sınıf öğretmenlerinin, biz eğitimcilerin belirlediği “ben böyle öğretiyorum” tarzı olabilir.” Bedir Öğretmen özetle öğrencinin özelliğine vurgu yaparak “Kaynaştırmaya bağlı olarak değil, genel olarak özel gereksinimli bir öğrenci olduğu için problem yaşıyoruz.” diyerek kendisi gibi düşünen diğer üç öğretmenin söylediklerini de özetlemiştir. Sedat Öğretmen “Okul idarecilerin, öğretmenlerin dediğim gibi çalışanların hepsinin bizim çocuklarımıza karşı en başta bakış açılarını değiştirmeleri, onların da eğitim hizmetlerinin tamamından faydalanmaya diğer çocuklar kadar hakkı olduğunu anlamaları ve ona göre davranmaları gerekiyor bence.” diyerek kaynaştırmanın herkes bilgilendiğinde başarıya ulaşacağına vurgu yapmış ve idarenin, öğretmenlerin, öğrencilerin bilgisinin yetersiz olmasının sorun oluşturduğuna değinmiştir.

Yapılan görüşmelerde kaynaştırmaya devam eden öğrencileriyle öğretim sırasında karşılaştığı problemi ve neden bunlarla karşılaştığını ifade eden öğretmenlerin çözüm önerisi sunması açısından sorunun diğer kısmı olan “Bu sorunların aşılması için nelerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. ÖERM öğretmenleri yaşadıkları sorunların çözülebilmesi için özellikle iş birliği halinde çalışmayı önemsemektedir. Bade Öğretmen iş birliği ve eşgüdümlü çalışmanın öneminden bahsederek “Ortak çalışma, bütün branşların ortak çalışması ve hani gerçek anlamda hizmet içi eğitimler, laf olsun diye değil ve hani akademik şeyin de öğretmenlerden uzaklaşmaması gerekiyor hani akademik çalışma yapılır ama zaman içinde, okullara gidilip gerçek sorunlarla yapılması gerekiyor.” demiştir. “Birincisi kaynaştırmayı doğru anlamamız gerektiğini düşünüyorum. Sadece okul süreciyle değil,

*toplumsal bir kaynaştırmadan da bahsediyorum, aileye bu anlamda büyük bir destek sunulmalı.*” açıklaması yapan Gül Öğretmen iş birliği ve eşgüdümlü çalışma ile bütünleştirme mantığına değinmiş aynı zamanda da öğrencinin ihtiyacına yönelik program hazırlanması gerektiğinden bahsetmiştir

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesi için karşı tarafa neler yapılması gerektiği üzerine konuşmuşken öğretmenlerinin neye ihtiyaç duyduğunu da öğrenmek için “Kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesi için ÖERM de çalışan bir öğretmen olarak ne tür desteklere ihtiyaç duymaktasınız? (Seminer, kurs, hizmet içi eğitim, danışmanlık, okul ile iletişim vb.)” sorusu yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler ÖERM’deki öğretmenlerden yedisinin düzenli destek/bilgilendirme ihtiyacı içinde olduğunu göstermektedir. Örneğin Gül Öğretmen: “*Aslında hepsine ihtiyaç duyma durumundayız. Çünkü bir vaka bir diğeriyile benzerlik göstermeyebiliyor çocuk bazında çalıştığımız için. Mutlaka sizi bu anlamda destekleyecek bir süpervizyona ihtiyacınız oluyor.*” diyerek kaynaştırmayla ilgili katkı sağlayacak her şeye ihtiyacı olduğunu bildiren geniş bir örnek vermiştir. Bedir Öğretmen de kaynaştırma ile ilgili her şeye ihtiyaç duyduğunu belirtirken şu cümleleri kurmuştur: “*Tabi ki kaynaştırmayla ilgili bana katkı sağlayacak her şeye ihtiyacım var. Seminer, kurs, hizmet içi eğitim, her şeye ihtiyacım var çünkü bilgi sonsuz.*” diyerek daha geniş açıdan her şeye ihtiyacı olabileceğini vurgulamıştır. Sedat Öğretmen: “*Belki hani danışmanlık alabilseydim mesleğimin ilk yıllarında çok daha fazla belki öğrenciye faydam olacaktı... Daha çok bu alanda tecrübeli kişilerin bize düzenli bilgi aktarmasına ihtiyacımız var.*” demiş ve düzenli olarak deneyimli kişilerin yönlendirmesinin öneminden bahsetmiştir. Ezel Öğretmen: “*Güncel kaynaştırmadaki haklarla ilgili de bilgi alabiliriz. Çünkü sık sık değişiyor Türkiye’de. Onları da bence her Eylül tekrarlamak lazım, yılın başında.*” diyerek farklı bir açıdan bakmış ama genel olarak hem iş birliğine hem de kaynaştırma ile ilgili her yıl değişen bilgileri edinmeye olan ihtiyacından bahsetmiştir. Araştırmanın öneri kısmına gelindiğinde görüşler çeşitlenmiştir. Sekiz öğretmen düzenli olarak aile ve uzman desteği isterken yine beş öğretmen de kaynaştırma ile ilgili her şey bana fayda sağlar demiştir. İşbirliğinin totalde en çok arzu duyulan madde olması da genel toplamda ortaya çıkmakla beraber az bir kısım öğretmen de kaynaştırma ile ilgili değişen şeylerle ilgili bilgilendirilmeyi talep etmiştir.

### ***Daha İyi Bir Kaynaştırma İçin Öneriler***

Son olarak da kaynaştırma öğrencilerine daha iyi bir eğitim sunmak için önerileri belirlemek amacıyla ÖERM öğretmenlerine “Kaynaştırma öğrencilerine daha iyi bir eğitim sunmak için önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin sadece okul ortamında değil her ortamda bütünleştirilmesi taraftarı olmakla beraber BEP’lerin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hazırlanarak öğrencilerin işlevsel amaçlara sahip olmasını önemsemektedir. Bu soru için bütünleştirme düzenlemesi ve daha işlevsel amaçlar içeren bireyselleştirilmiş eğitim programları yazılması gerektiğini, aynı zamanda da bütün öğretmen gruplarının kaynaştırma dersi alması gerektiğini düşünen Ezel Öğretmenin açıklaması şöyle olmuştur: “*Kaynaştırmanın kaldırılması gerektiğini düşünüyorum... Kim varsa, hepsine ulaşabilecek bir sistemde eğitim almamız gerekecek. O zaman kimsenin adı kaynaştırma olmayacak. Bir arada yaşam olacak.*” Aynı zamanda öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmasını tekrar ifade eden altı öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden Nisan Öğretmen “*Bir kere öğretmenle özel eğitim öğretmenin iletişim, sağlıklı bir iletişimi. Bence en önemlisi bu. Eğer bu iletişim sağlıklı bir şekilde kurulursa, bence öğrenciler için faydalı olacağımızı düşünüyorum...*” ifadesinde bulunmuştur. Gül Öğretmen bu soru için “*Bireysel eğitim programlarının*



*gerçekçi olarak hazırlanması gerektiğini düşünüyorum.*” cevabını vererek işlevsel amaçlar içeren BEP’ler ve bütünleştirme konusuna vurgular yapmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin istedikleri bütünleştirme, işlevsel amaçlar, iş birliği, düzenli bilgilendirilme ve temelden sağlam kaynaştırma eğitimidir.

## Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular tartışılırken dört ayrı başlıkta bir akış oluşturulmuştur. Birinci başlıkta kaynaştırma tanımı ve kaynaştırma öğrencilerine ilişkin görüşler, ikinci başlıkta kaynaştırma öğrencisinin devam ettiği okulun sorumlulukları, üçüncü başlıkta ÖERM öğretmenlerinin kaynaştırmayı desteklemek amacıyla sundukları hizmetler ve son olarak da dördüncü başlıkta ÖERM öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yaşadıkları sorunlar ve ihtiyaçları tartışılmıştır. Yapılan bu tartışmalar ışığında uygulamacı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

### ***Kaynaştırma Tanımı ve Kaynaştırma Öğrencileri ile Çalışmaya İlişkin Bulguların Tartışılması***

Kaynaştırmayı kısaca akranlarıyla “birlikte eğitim alma” şeklinde tanımlayan öğretmenlerin yanında beş öğretmen “kaynaştırma sadece okulda kalmamalı bireyler her ortamda kaynaşmalı” demiştir. Kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini araştıran birçok çalışma göstermektedir ki akranlarıyla birlikte eğitim gören özel gereksinimli çocukların hem akademik hem de sosyal anlamda yaşam kalitelerini artırma şansları yükselmektedir (Ayrıl vd., 2015). Bu çalışmada da öğretmenler kaynaştırma için aynı vurguda bulunmuş ve aynı zamanda bütünleştirmenin gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

Salend (2001) sınıf içinde her öğrencinin kendi gelişimi doğrultusunda ilerlemesine olanak verecek bir öğrenme ortamı oluşturulmasının ve öğrencilerin yalnızca akademik yönden gelişmeleri değil, aynı zamanda sosyal kişisel yönden de gelişmelerinin de hedeflenmesinin önemli olduğunu söylemiştir. Gürgür vd.’nin (2012) yaptığı araştırmada kaynaştırmanın destek hizmet sağlandığı takdirde akademik ve sosyal becerileri desteklediği bulgularına ulaşılmıştır. Ek olarak sınıf atmosferi ve etkinliklerinin tüm bireyleri kapsayıcı bir nitelikte olması öğretmenlerin uygulamayla ilgili tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Sınıf ortamının toplumun küçük bir modeli olduğu kabul edilirse, sınıftaki sağlıklı iletişimin diğer sosyalleşme alanlarına da taşınacağı söylenebilir (Sart vd. 2004). Bu araştırma sonuçlarına göre de öğretmenler kaynaştırma ortamında bulunan öğrencilerin hem akademik hem de sosyal olarak desteklendiği kanaatinde.

### ***ÖERM’ lere Devam Eden Öğrencilerin Gittiği Kaynaştırma Okulunun Sorumluluklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.***

Eğitimciler genellikle yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte olabilecekleri kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesine direnç göstermekte ya da genel eğitim ortamına uyum sağlayan, akademik ve davranışsal olarak uygun becerilere sahip öğrenciler söz konusu olduğunda kaynaştırmayı desteklemektedirler (Praisner, 2003). Araştırmalar eğitimcilerin sergiledikleri olumsuz tutumların ya da direnç gösterme eğiliminin; kaynaştırmanın

işbirlikçi öğretim düzenlemelerini gerektirmesi, aile katılımını sağlanmasına ilişkin duydukları kaygı ve kendilerine sunulan destek hizmetlerinin ve aldıkları eğitimin yetersizliği gibi etmenlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Odluyurt, Değirmenci ve Adalıoğlu, 2015). Bu araştırmanın bulgularına göre ÖERM öğretmenleri kaynaştırma sınıf öğretmenleriyle iletişime geçmekte ve destek sağlamaya çalışmaktadır. Gürgür, Büyükköse ve Kol' un (2016) çalışmasında öğretmenler kurum içi ve dışı iş birliğinin öneminden, kurum dışında okulların rehber ve sınıf öğretmenleri ile iletişim kurma çabalarından bahsetmişlerdir. Öğretmenler kurum dışında farklı okulların sınıf öğretmenleriyle iletişim ve iş birliği sorunu yaşadıklarını özellikle dile getirmişlerdir.

Kaynaştırma uygulamaları fiziksel olarak bir arada bulunmayı barındırdığı kadar sosyal ve toplumsal kaynaşma işlevleri de içermektedir. Ancak önemine ve bir dizi olumlu etkisine rağmen kaynaştırma uygulamaları yeterince etkili ve başarılı biçimde sürdürülemede, çoğunlukla fiziksel kaynaştırmanın ötesine geçememektedir. Fiziksel bir kaynaştırma ise, tek başına başarıyı sağlamada yetersiz kalmaktadır (Collins, 2007). Alanyazına baktığımızda, Yıkılmış ve Özbey'in (2009) yürüttüğü çalışma, kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin okul içinde destek eğitim almadıklarını ve ÖERM'lerde öğrencilere destek hizmet sağlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Ancak ÖERM'de yürütülen araştırmamızda öğretmenlerin beklentisi ise kaynaştırmanın tanımında da yer alan “destek hizmet sağlanır” ibaresindeki desteğin yerinde ve doğru şekilde verilmesidir. Destek hizmetin sağlıklı verilememesi kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin görmezden gelinmesi ile sonuçlanmakta ve uygulamanın başarıya ulaşmasını engellemektedir (Collins, 2007). Türkiye’de ise bu durumda destek hizmet sağlama konusundaki eksiklik, ÖERM öğretmenlerinde beklenti olarak okulların destek hizmet sağlanması, BEP hazırlaması, problemler konusunda yardımcı olması şeklinde yansımış (DESÖP, 2013; Gürgür vd., 2012; Gürgür vd., 2016) bu araştırma sonucunda da bu bulgulara ulaşılmıştır. Ancak kaynaştırma hakkındaki en önemli kıstaslardan biri olarak tüm bireylerin iş birliği yapması gerekmektedir. Yaptığı araştırmada Balo (2015) akranların kaynaştırma öğrencisine karşı önyargılı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu durumda okulun akranları bilgilendirmesi gerektiği sonucuna ulaşılır. Kaynaştırma öğrencisiyle bir şekilde temasta olacak herkesin iş birliği içinde çalışması ve okulun kaynaştırma öğrencisine bu konuda en büyük desteği sağlamasının yanında öğretmenlerin söylediği önemli şeylerden bir diğeri de kaynaştırma öğrencisinin hiçbir şekilde diğerlerinden ayrı tutulmaması gerektiğidir. Kaynaştırma, kaynaştırılan bireye sağlanan hizmetlerin lütuf değil bir hak olduğunu herkesin bilmesiyle başlar. Bireyin sadece birey olmasından ileri gelen “aynı” lığı doğuştan veya sonradan kazandığı “farklı”lığından daha üstündür.

### ***Kaynaştırma Öğrencilerini, Öğrencilerin Öğretmenlerini ve Ailelerini Destekleyen Hizmetlere İlişkin Bulguların Tartışılması***

Türkiye’de destek özel eğitim hizmetlerinin uygulanmasını ve işleyişini inceleyen araştırmalarda engelli bireylere okul içinde yeterli destek hizmetin sağlanamadığı (Akay, 2011; Gürgür vd., 2012; DESÖP, 2013; Keser, 2016) ve okul dışından sağlanan destek hizmetlerin ÖERM’lerde sağlanan hizmetlerle sınırlı olduğu (DESÖP, 2013; Gürgür, 2016), sınıf öğretmenlerine ise devlet tarafından gerekli destek hizmetlerin sağlanmadığı ifade edilmektedir (DESÖP, 2013). ÖERM’lerde sunulan hizmetlerin uygulanmasını ve işleyişini de inceleyen DESÖP’te (2013) genellikle bu hizmetlerin sunulması sırasında; kurumlar arası iş birliği, nitelikli personel istihdamı, eğitim programları, aile-personel iletişimi ve iş birliği, denetleme ve finans gibi

sorunlar yaşandığı bulgularına ulaşılmıştır. ÖERM öğretmenleri aile-öğretmen-okul arasında bir köprü görevi görüp hepsine destek sağlamaya çalışmakta, çoğu zaman da bu süreçte sorun yaşamaktadır. Her durumda bu üç grubun herhangi birinde yaşanan probleme yönelik iş birliği kurmak problemin çözümü için öğretmenlerce elzem görülmekte ve ÖERM öğretmenleri genellikle bu köprü görevini tek başına üstlendiğinden probleme çözüm bulmayı da kendi kendine edindiği bir amaç olarak ifade etmektedir. Ayrıca hem DESÖP (2013) çalışmasında yer alan öğretmenler hem de bu araştırmadaki öğretmenler ÖERM’ lerde kaynaştırma öğrencilerine yönelik okulla paralel olacak biçimde akademik becerilerin öğretimine ağırlık verdiklerini, öğrenciler için işlevsel beceri öğretimi yaptıklarını, problem davranışları azaltmak üzere çalıştıklarını ve büyük yaştaki öğrenciler için ise sosyal beceri öğretimi için çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Gürgür vd.’nin (2012) yaptığı araştırmada katılımcılar, kaynaştırma uygulamalarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin destek hizmetleri almalarının önemli olduğunu ifade etmiş, Gürgür vd.’nin (2016) yaptığı işitme kayıplı öğrenciler üzerinden yaptığı araştırmada ise özel eğitime gereksinim duyan her öğrencinin okul içi veya dışında sunulacak destek hizmetlere gereksinim duyabileceği vurgulanmıştır. Bu desteklerin içeriği ise öğrencinin neye ihtiyacı varsa onu içerecek şekilde olduğu DESÖP (2013) araştırmadaki öğretmenlerce dile getirilmiştir. Dolayısıyla yapılan bu araştırmada da öğretmenler, öğrencilere kaynaştırmayı destekleyici olarak bazı öncelikli destekler sunsa da asıl olarak öğrencinin neye ihtiyacı varsa onu gözettiğini söylemektedir.

Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar ÖERM’ lerde hizmet sürecinde özellikle ailelerle iş birliği ve aile katılımı ile ilgili sorunların varlığını işaret etmektedir (Korucu, 2005; Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı-ÖZİDA, 2006). Ancak 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” nin 4. Maddesinde “ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanmasının esas” olduğunu açık bir şekilde belirtmektedir. Bu araştırmanın yapıldığı ÖERM öğretmenleri de bu duruma cevaben ailelere danışmanlık hizmeti sağlayıp problemlere yönelik çözüm önerileriyle ilgili fikir alışverişinde bulunduğunu ifade etmiştir. DESÖP (2013) çalışmasında destek özel eğitim hizmetlerine ilişkin katılımcılar; ÖERM’ lerde; işlevsel beceri öğretimi, sosyal beceri öğretimi, problem davranışların azaltılması gibi çalışmalar yapılmasına karşın yapılan çalışmaların çoğunlukla akademik becerilerde yoğunlaştığını ifade etmişlerdir. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarı ve sosyal kaynaştırması için de mutlaka özel eğitim destek hizmetlerin sunulması gerektiği unutulmamalıdır (Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012). Bu araştırmada ise ÖERM’ lerde çalışan öğretmenler kaynaştırma öğrencisinin akademik becerilerde neye ihtiyacı varsa onu desteklediği ifadesinin yanında özellikle sosyal, duygusal ve iletişimsel becerileri desteklediğini ifade etmiştir.

### ***ÖERM’ de Uygulamacıların Yaşadıkları Sorunlar ve İhtiyaç Duydukları Desteklere İlişkin Görüşlerin Tartışılması***

Alanyazında destek hizmet sağlayan öğretmenler arasında iletişim ve iş birliği eksikliği yaşandığı durumlarda gerçekleştirilen uygulamalar arasında tutarsızlıklar olabileceği ve sürecin başarısızlıkla sonuçlanabileceği vurgulanmaktadır (Johnston, Allington ve Afflerbach, 1985; Will, 1986). Öğrencilerin sınıflarında kabul ve uyum sorunu yaşaması, bu sorunları yaşarken destek alamaması da yine iş birliği sorununu gündeme getirmektedir. Bu araştırmada da ÖERM öğretmenleri konu kaynaştırma olduğunda kendilerinin de genel eğitim sınıf öğretmeniyle “birlikte” eğitim vermesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldığı eğitim mesleğin uygulandığında tüm ihtiyaçlara cevap verememektedir. Aldıkları eğitimlerin kusursuz olduğu varsayılrsa bile, meslekteki yeni gelişmelere uyum sağlamak ve çevresel

koşulların gereklerini yerine getirebilmeleri için öğretmenlere sürekli eğitim sağlanması gerekmektedir (Adıgüzel vd., 2017). Alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları da ÖERM' lerde görev yapan öğretmenlere mesleki gelişim olanaklarının sağlanmasına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (ÖZİDA, 2006; Korucu, 2005; Sağıroğlu, 2006).

Gürgür, Büyükköse ve Kol'un (2016) yürüttüğü araştırmada katılımcıların dile getirdikleri en önemli sorun, hizmet öncesinde yeterli donanım ile ÖERM' lerde çalışacak şekilde yetiştirilmediklerini ifade etmeleridir. Bu bakımdan öğretmen yetiştirme programlarının tekrar gözden geçirilerek ÖERM' lerin işleyişi, görevleri, yasal temelleri, ve güncel durumu ile ilgili ilişkin teorik derslerin verilmesinin gerekliliği önemli görülmektedir. Sucuoğlu ve Akalın (2010) bazı sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada kaynaştırma ve özel gereksinimli çocuklarla ilgili hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin bu programları kısa süreli bulduğunu ve yapılan eğitimlerde öğretmenlerin sadece bilgilendirilmesi amaçlandığı bulgularına ulaşmıştır. Hizmet içi eğitim programlarına katılım gösteren öğretmenlerin konuyla ilgili farkındalıkları artsa dahi öğretmenler, öğretim süreci içerisinde kullanabilecekleri işlevsel bilgiyi alamamakta, bu kurslarda edindikleri yöntem ve teknikleri kendi sınıflarında uygulayamadıklarını söylemektedirler. Gürgür, Kış ve Akçamete'nin (2012) yürüttüğü çalışmada ise katılımcıların bazıları derslerin daha çok uygulamaya dayalı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yürütülen bu araştırmada da diğer alanyazın araştırmalarıyla uyumlu olarak öğretmenler, uygulamaya yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir.

Balo'nun (2015) yürüttüğü araştırmada kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin seviyelerinin ve özel gereksinimlerinin farklı olması nedeniyle her öğrenciye farklı plan yapılması gerektiğinden sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırladığı; fakat sınıf öğretmenlerinin bu planı hazırlamak için yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. ÖERM öğretmenleri ile yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin işlevsel amaçlar içeren ve sadece o öğrenci için "Bireyselleştirilmiş" bir Eğitim Planı (BEP) görebilme arzusu birçok araştırmayla desteklenmekte ve önemi görülmektedir. Diğer yandan sosyal kaynaştırma ya da bütünleştirmenin sadece MEB'in değil, yanı sıra diğer kurum ve kuruluşların, hatta genel anlamda toplumun sorumluluğu olduğu su götürmez bir gerçektir (Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012). Uluslararası alanyazın doğrultusunda bir değerlendirme yapıldığında, Türkiye'de işletilen ÖERM politikasının bir destek hizmet türü olarak geçmediği, dolayısıyla da ÖERM' lerin aslında bütünleştirmede destek hizmet niteliği taşımadığı sonucuna erişilmiştir (DESÖP, 2013; Keser, 2016). Ancak esasen Türkiye'de eksik bırakılan destek hizmet kolonu için yegâne mercii olarak ilk etapta ÖERM' ler iş yapmaktadır. Pek çok alan/kişi arasında köprü görevi görüp pek çok yere danışmanlık ve yönlendirme sunmaktadır. Bu bakımdan ÖERM öğretmenlerinin kaynaştırma açısından baktıklarında öğrencilerin her alanda bütünleştirilmesine yönelik düzenlemeler talebi önem kazanmaktadır. ÖERM'lerde destek özel eğitim hizmetlerini ve ilişkili hizmetleri sunan öğretmenler ve uzmanlar özel gereksinimli bireylerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarındaki öğretmenleri ile iletişim ve işbirliği kurmadıklarında, iki kurumda sunulan hizmetler birbirini destekleyici olmak yerine birbirinden önemli ölçüde farklılaşmakta, böylece sunulan hizmetler amacına ulaşamamaktadır (DESÖP; 2013).

## Sonuç

ÖERM de destek özel eğitim hizmetlerinin ve ilişkili hizmetlerin sunulmasında kurumlar arası işbirliği, nitelikli personel istihdamı, eğitim programları, finans, aile-personel iletişimi ve ikisi arasında işbirliği gibi çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Türkiye’de destek özel eğitim hizmetlerinin etkililiğini inceleyen araştırmalarda; hem özel eğitim danışmanlığı şeklindeki sınıf içi destek özel eğitim hizmetlerinin, hem de destek eğitim odası ve gezici öğretmenlik şeklindeki sınıf dışı destek özel eğitim hizmetlerinin, engelli bireylerin akademik başarılarının artmasında ve problem davranışlarının azalmasında etkililiği olduğu bulunmuştur (Akdemir-Okta, 2008; DESÖP, 2016).

Bu çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara bakıldığında, ÖERM’ lerde çalışan öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırmaya ve kaynaştırmaya devam eden öğrencilerle çalışmaya yönelik görüşleri olumlu yöndedir. Ancak bu noktada özel eğitim ve kaynaştırma konusunda destek eğitim ve bilgi ihtiyaçlarının olduğu vurgulamaktadırlar. Öğretmenler sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine akademik becerilerin kazandırılması, değerlendirilmesi ya da nasıl yaklaşılacağı konusunda zorlandıklarını ve bu konuda yeterli destek hizmetlerin sağlanmadığını ifade etmekle birlikte lisans eğitimleri sırasında kaynaştırma eğitimine ilişkin ders almalarının gerekliliğine de dikkat çekmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin gittiği kaynaştırma okulunun sorumluluklarının ilişkin uygun BEP hazırlaması, destek eğitim sunması, problemlere yardımcı olması gerektiğini söylemiş; okulun akranları bilgilendirilmesi gerektiğini ve çocukları hiçbir şekilde ayırtmaması gerektiğini ifade etmiştir. Tüm bunların yanında, ÖERM’ lerde çalışan öğretmenler olarak hem okula, hem öğretmene hem de gerektiğinde aileye destek sundukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek sunan yapı olarak ÖERM’lerin görüldüğünü ve bu merkezlerin akademik, bireysel ya da davranış sorunlarıyla ilgili farklı destekleri sunan bir yapı olduğunu belirtmişlerdir. Son söz olarak bu araştırmanın bulguları ve alanyazının önerileri ışığında ÖERM lerde sunulan eğitimin nitelikli hale getirilmesi gereklidir. Her ne kadar “kağıt üzerinde” bir standart olsa da işleyişte bunun böyle olmadığını söylenebilmektedir. Bu standartın oluşturulması, için öncelikle yasal olarak “nitelikli” bir denetim olması gereklidir. Ayrıca, ÖERM lerde kilit rolde olan öğretmenlerin süreci verimli yürütmesi için donanımlı olması gerekli ve önemlidir denilebilmektedir.

## Öneriler

### Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. ÖERM’ lerde görev yapan öğretmenler, kaynaştırma eğitimine dair kurs, seminer ve hizmet içi eğitim aracılığıyla uzman kişiler tarafından bilgilendirilebilir.
2. Milli Eğitim Bakanlığı, kaynaştırma öğrencileri ile çalışan ÖERM’deki öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunları aşması amacıyla yazılı, yüzyüze veya mentrolük yoluyla bilgilendirici düzenlemeler yapabilir.
3. ÖERM yönetimleri tarafından kaynaştırma öğrencileri ailelerinin öğretmenler ile görüş alışverişinde bulunabilecekleri toplantı zamanları belirlenebilir.

4. ÖERM' lerde çalışan öğretmenler kaynaştırma öğrencilerine ilişkin kullanılabilir öğretilimsel uyarlama yapma ve etkili öğretim sunma konusunda seminerler alabilir.

#### **İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma, geliştirilecek bir anket ile daha fazla sayıda ÖERM'de çalışan öğretmenler ile yapılabilir.
2. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi amacıyla aynı araştırma farklı illerde, farklı katılımcılarla ve farklı araştırmacılar tarafından yinelenabilir.
3. Daha önce sınıfında kaynaştırma öğrencisi ile çalışmamış ÖERM öğretmenleri ile gerçekleştirilerek elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.
4. Araştırmadaki öğretmenlerin belirtmiş olduğu gereksinimler doğrultusunda, kaynaştırma eğitimindeki başarılarını artırmaya ilişkin özel eğitim uzmanları tarafından bir destek eğitim programı hazırlanarak bu programın etkililiği sınanabilir.

### Kaynaklar / References

- Adıgüzel, S., Kızır, M ve Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (01), 45-59. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.296901
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 9-36. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m
- Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 2, 395-405.
- Akçamete, G., Kış, A. ve Gürgür, H. (2009). *Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.
- Akdemir Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim*. A. Ataman (Ed.), *Özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G. ve Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışımı etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(özel sayı), 218-230.
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi (2006). *Özürlü çocuklara yönelik rehabilitasyon ve özel eğitim hizmetleri çalışması raporu (ÖZİDA)*. <https://engelsizolalim.wordpress.com/2013/01/02/ozurlu-cocuklara-yonelik-rehabilitasyon-ve-ozel-egitim-hizmetleri-calismasi-raporu-4/> Erişim tarihi, 09.05 2020
- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163-180. doi: [10.1177/002246699502900207](https://doi.org/10.1177/002246699502900207)
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Batu, E. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (04),35-45. doi: 10.1501/Ozlegt\_0000000050.
- Batu, S. (2008). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 89-107). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Baykoç Dönmez, N. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim N. Baykoç (Ed.), *öğretmenlik programları için özel eğitim içinde* (ss. 13-26). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Collins, B. C. (2007). Issues in rural special education that affect students with severe disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 26(2), 3-9. doi: 10.1007/s10882-007-9047-7
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8. doi: [10.1080/10474410903535398](https://doi.org/10.1080/10474410903535398)
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi (DESÖP). (2013). *Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. <http://kutuphane.aile.gov.tr/uploads/pdf/zds8N0hiGbgrTz3r.pdf> Erişim tarihi: 09.05 2020
- Eripek, S. (2000). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 95-104.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 51- 110). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Matrix*, 5(2), 15-27.
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4), 1234-1253
- Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online* 11(3), 689-701.
- Halvorsen, A., & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Işıkkhan, V. (2018). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkiye bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-26.
- Johnston, P., Allington, R., & Afflerbach, P. (1985). The congruence of classroom and remedial reading instruction. *The Elementary School Journal*, 85(4), 465-477.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 55-76.
- Keser, F. (2016). *Özel gereksinimli bireylerin aldıkları destek hizmetlerin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Mcmillan, H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th edition), London: Pearson.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Odluyurt, S., Değirmenci, H. D., Adalıoğlu, İ. ve Kapan, A. (2015). Otizmli çocuklara doğrudan ve video modelle birlikte sunulan pecc uygulamasının etkilerinin karşılaştırılması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 316-342.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1990). Mainstreaming at the preschool level: Potential barriers and tasks for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(2), 48-61.
- Osborne Jr, A. G., & Dimattia, P. (1994). The IDEA's least restrictive environment mandate: Legal implications. *Exceptional Children*, 61(1), 6-14.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145. doi: 10.1177/001440290306900201
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227-1234. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02289.x
- Sağıroğlu, N. (2006). *Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms* (p. 407). Upper Saddle River, NJ; Merrill.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1). 13-28.



- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. K. (2004). *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 19-37.
- Şanlı, E. (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wagner, M., Friend, M., Bursuck, W. D., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Sumi, W. C., & Epstein, M. H. (2006). Educating students with emotional disturbances: A national perspective on school programs and services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 12-30. doi: 10.1177/10634266060140010201
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52(5), 411-415. doi: [10.1177/001440298605200502](https://doi.org/10.1177/001440298605200502)
- Yıkılmış, A. ve Ozbey, F. Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 124-153
- Vural, M., Yıkılmış, A. (2016). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücesoy-Özkan, Ş, Oncul, N. ve Kaya, O. (2013). Effects of computer-based instruction on teaching emergency telephone numbers to students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48 (2), 200-217. <https://ailevecalisma.gov.tr/media/34054/istatistik-bulteni-aralik2019.pdf>, (Erişim tarihi: 19.05.2020) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>, (Erişim Tarihi: 19.05.2020) <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/3.pdf>, (Erişim tarihi 09.05.2019)

#### Yazarlar

**Eren Yenigün**, İstanbul'da Nova Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde çalışmıştır. 2018 yılı biterken MEB yurtdışı doktora bursu kazandı. Dil eğitimine devam etmektedir. Uzmanlık alanları arasında görme engellilerin eğitimi ve OSB'li bireylerde Uygulamalı Davranış Analizi konuları yer almaktadır.

**Dr. Serhat Odluyurt**, 1998 yılından beri Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde görev yapmaktadır. Uzmanlık alanları arasında Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamaları, OSB'li bireylerde Uygulamalı Davranış Analizi konuları yer almaktadır.

#### İletişim

**Eren Yenigün**, Öğretmen, Nova Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, İstanbul, Türkiye,

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

**Doç. Dr. Serhat Odluyurt**, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskisehir, Türkiye, [syildiri@anadolu.edu.tr](mailto:syildiri@anadolu.edu.tr)

## Summary

**Purpose and Significance:** It is very important to provide support services to inclusive students in order inclusion to be completely successful. When the support service condition required to be provided within the Turkish education system cannot be met in the schools where the students attend, Special Education and Rehabilitation Centers (SERC) are mostly seen as the units that will perform this task. In the literature, the support education-oriented researches focus on the effectiveness of in-school support education offered in inclusive education; SERC-focused researches focus on issues such as support provided to families in SERCs and their expectations and problems in the process. However, there is no study focusing on the support services provided by SERCs for inclusive students. In the light of these reasons, this study aims to examine what services provided to inclusive students in SERCs undertaking a significant position to provide support services in Turkey, the shortcomings service providers' faced by, their problems and the support they need.

**Method:** This research is a qualitative research aiming to determine the support services and needs provided by teachers working in a SERC in Istanbul to their students who continue to inclusive education. Therefore, semi-structured interview forms were prepared and the obtained data were analyzed descriptively. Descriptive research is used to evaluate the behaviors, opinions, demographic characteristics and conditions of the individuals or groups surveyed; and is based on describing the existing situation as it is and statistically reflecting it. (McMillan & Schumacher, 2010) The participants of this research consist of 13 female and two male teachers working in SERC.

**Results:** In this study, which focuses on the support services offered to students with special needs that continue to integrate in SERCs and the needs of SERC teachers, the findings were shaped under four main headings. 1) What are the opinions of SERC teachers regarding the definition of inclusion and working with inclusive students? 2) What are the opinions of SERC teachers regarding the responsibilities of the inclusive school where inclusive students continuing the SERC? 3) What are the opinions of SERC teachers regarding the services that they provide to their inclusive students, teachers and families and support this process? 4) What are the opinions of SERC teachers regarding the problems they experienced during the inclusion process and the support they needed? According to the results obtained, although SERC teachers have positive opinions about working with inclusive students and inclusion itself, teachers emphasize that they need support education and information about special education and inclusion. Teachers who say that they have difficulty in gaining, evaluating or approaching academic skills of inclusive students state that adequate support services are not provided in this regard; at the same time, they point out the necessity of taking courses on inclusive education during their undergraduate education. The teachers participating in the research state that their students should be able to have an appropriate Individualized Education Plan (IEP) regarding the responsibilities of the inclusive school, provide supportive education, help with problems, inform peers and never separate children. Teachers state that SERCs are seen as a structure that provides support for inclusive students and that these centers are a structure that offers different supports related to academic, individual or behavioral problems. Besides all these, it is observed that teachers working in SERCs support the school, the teacher and the family when necessary, and try to act as a bridge between them.

**Discussion and Conclusion:** In the research, it is aimed to determine the support services provided by the teachers in SERC to inclusive students, their families and class teachers who

work with inclusive students and SERC teachers' needs. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with 15 teachers who are working in a SERC and are currently continuing to work with inclusive students. While discussing the findings of the research, a flow was created in five separate titles. The definition of inclusion and opinions about inclusive students in the first topic, responsibilities of the school where the inclusive student continues in the second topic, the responsibilities of SERC teachers in the third topic, and the problems/needs of SERC teachers in the fifth topic during the inclusion process were discussed. In the light of these discussions, suggestions were made to practitioners and researchers.

Firstly, a majority of the teachers, who define the inclusion as a "educate together" with their peers briefly, said that "inclusion should not only stay in school, but individuals should be socialized in every environment." Many studies investigating the effectiveness of inclusive practices show that children with special needs who are educated with their peers have an increased chance of active participation in society and improving their quality of life (Sucuoglu, 2004). In this study, teachers also made the same emphasis for inclusion and also mentioned the necessity of integration (with the meaning of inclusion in every areas). Teachers who have taken any lesson about what it is meant inclusion in their university lives have mentioned the satisfaction of having taken this lesson and also added that they can prepare programs more easily thanks to the lesson. In the research conducted by Gürgür et al. (2012), it was found that inclusion supports academic and social skills if support services are provided. In this study, teachers believe that students in an inclusive environment are supported academically.

Regarding the responsibilities of teachers on inclusive school, SERC teachers say that they communicate with inclusive classroom teachers and are trying to provide support. In the literature, it is seen that the teachers of inclusive schools have a negative attitude towards cooperation (Praisner, 2003; Korucu, 2005; Odluyurt, Değirmenci and Adalıoğlu 2015; Gürgür and Kol 2016). In addition to the fact that one of the results of this research is the communication problem with the teachers, the teachers working mostly in SERC talked about the problem solving focused interviews with the teachers at the inclusive school. It has been stated that support special education services are a very important prerequisite for the quality of inclusive practices (Baker & Zigmond, 1995). In this case, as an expectation by SERC teachers, the lack of providing support services in Turkey reflects in the way that schools should provide support services, prepare IEP, and help with problems. In addition, SERC teachers' other expectation from school is to inform their peers against cooperation and prejudices.

In the research conducted by ASPB, regarding supportive services in SERC they stated that they provide support about the scope, duration, form and continuity of education; family involvement, family information and family education; internal and inter-institutional cooperation. In researches examining the implementation and operation of special education services in Turkey, it has been explained that support services are not provided to individuals with disabilities within the school and the support services provided outside the school are limited to the services provided at the SERCs and also it was explained that the necessary support services were not provided by the state to the classroom teachers who work in inclusive schools (DESÖP, 2013). In this study, SERC teachers try to serve as a bridge between family-teacher-school and try to provide support for all of them. Most of the time emphasize that they are having problems in this process. In any case, cooperating with the problem in any of these three groups is considered essential for the solution of the problem and the solution of the problem is expressed as a self-fulfilling task since it usually takes on this bridge task alone. At

the same time, according to the literature studies, the inclusive school teachers find themselves insufficient in providing adequate support to the inclusive students and express that they do not know how to behave towards the inclusive students (Balo, 2015; Gurgur, Buyukkose and Kol, 2016). Almost all of the SERC teachers stated that if the teachers demand support and are open to communication, they exchange ideas and offer support for the problems. As for the support services provided to the families, the teachers stated that they provide consultancy services in the same way and offer solutions for the problems. According to the findings of the literature, although it is said that there is an academic support in SERCs in general (DESÖP, 2013), the teachers working in SERCs support the social, emotional and communicative skills, in addition to the statement that the inclusive student supports whatever they need, stated that they think these studies will increase their social cohesion and class acceptance.

In the literature, it is emphasized that there may be discrepancies between the practices performed in cases where there is a lack of communication and cooperation among the teachers providing support services and the process may result in failure (Johnston, Allington ve Afflerbach, 1985; Will, 1986). SERC stated that teachers who do not have sufficient equipment related to mainstreaming teachers neglect students in their classrooms and / or experience generalization problems due to the fact that the skills taught by their teacher in SERC are tried to be taught in another way in the general education class. The biggest challenge of special education is that teachers who constantly use problem solving skills on students who need special education feel burnout in their personal lives (Işıksan, 2018). Therefore, SERC teachers emphasize the need for the support of experienced / expert people. Since teachers express that they are not trained to work in SERCs (Gürgür, Büyükköse & Kol, 2016), it is considered necessary to revise teacher training programs and provide theoretical and applied lessons regarding SERCs. At the same time, teachers emphasize the need for practical training rather than theory. Research on individual support services concludes that in order to individual support services to be successful, planning must again be based on IEPs and concrete training tools are important factors for ensuring students' permanent learning (Akçamete et al., 2009; Wagner et al., 2006; Gürgür, 2008). In this study conducted with SERC teachers, the realistic IEP desire of teachers is supported by many researches and its importance is seen. When an evaluation is made in accordance with international literature, Turkey does not exceed SERC operated as a support service type of policy. Thus, it was concluded that SERCs do not actually have a support service feature in inclusion (Keser, 2016). However, SERCs are seen in the first place as an auxiliary to complete support services and these institutions act as a bridge between many areas / people and offer counseling and guidance to many places. In this regard, the demand of SERC teachers for the inclusion of students in every field becomes important.

As a result, the opinions of most of the teachers working in SERCs about inclusion and working with students who continue to inclusion are positive. However, at this point, they emphasize that they need support education and information on special education and inclusion. Teachers stated that they had difficulties in acquiring, evaluating or how to approach academic students in their classrooms and that they did not provide adequate support services, but they also pointed out the necessity to take courses related to mainstreaming education during their undergraduate education. Regarding the responsibilities of the inclusive schools, the teachers participating in the research said that they should prepare appropriate IEP, provide support education, and help with problems; the school should inform peers and should not separate the children in any way. In addition to these, it is seen that as teachers working in SERCs, they support both the school, the teacher and the family when necessary. Furthermore, teachers stated that SERCs are seen as

a structure that provides different support for academic, individual or behavioral problems to inclusive students.

Finally, suggestions for practice are as follows; 1) SERC teachers can be informed by experienced / expert people about inclusion. 2) Ministry of Education can make arrangements for SERC teachers' practice problems. 3) SERC administrations can set meeting times for inclusive families. 4) Schools can develop collaborative processes for one-on-one attention to inclusive students. 5) SERC teachers can take seminars on instructional adaptation and effective teaching.

The suggestions for further researches are as follows; 1) This research can be done with more SERC teachers. 2) The same research can be generalized in different provinces, with different participants and by different researchers. 3) The perspectives of SERC teachers on inclusion can be patterned with different research methods. 4) Comparison can be made with the findings of the research of SERC teachers who do not have inclusive students in their class. 5) The effectiveness of the program can be tested by special education experts by preparing a support education program, as requested by teachers.

## Çift İlişkilerinde Şiddet: İlişkisel Faktörler, Köken Aile Deneyimleri ve Baş Etme Stratejileri

Violence in Couple Relationships: Relational Factors, Family of Origin Experiences and Coping Strategies

Suat Kılıçarslan\*

İzzet Parmaksız\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Kılıçarslan, S. ve Parmaksız, İ. (2020). Çift ilişkilerinde şiddet: İlişkisel faktörler, köken aile deneyimleri ve baş etme stratejileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 920-949. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.7m

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.10.2019

Düzeltilme Tarihi: 10.07.2020

Kabul Tarihi: 25.07.2020

**Öz.** Çift ilişkilerinde yaşanan şiddet, hem Türkiye’de hem de dünyadaki önemli problemlerden biridir. Çiftler arasındaki ilişkilerin nelerden ve nasıl etkilendiğini, bireylerin içinden geldiği aile kökenindeki ilişkilerin çift ilişkilerine nasıl yansıdığını ve çiftler arasında yaşanan bu sorun ile nasıl baş edildiğini ortaya çıkaran araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çerçevede, bu araştırmada çift ilişkilerinde yaşanan şiddetin nedenleri, katılımcıların çift ilişkisinde şiddetle baş etme stratejileri ve alan yazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak çiftlerin köken aile deneyimlerinin çift ilişkisine yansımaları incelenmiştir. Bu çalışma betimleyici türde bir araştırmadır ve araştırma deseni olarak nitel araştırma türlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, evli bireylerin çift ilişkilerinde yaşadıkları şiddet konusunda sadece kişilerin bireysel özellikleri değil, çiftlerin ilişkisel deneyimleri ve nesiller arası aile etkileşimlerinin de yansımaları olduğu açığa çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Şiddet, çift ilişkisi, köken aile

**Abstract.** Violence in couple relationships, both in Turkey and in the world, is amongst the major problems. There is a need for different studies revealing what affects the relationships between couples and how they are affected, how the relationships in the family origin of individuals are reflected on the relationships between couples and how to deal with this problem between couples. In this context, in this study, the causes of violence in couple relationships, strategies of coping with violence in the couple’s relationship, and the effects of the origin family experiences of the couple on the couple relationship, unlike other studies in the literature, were examined. This study is a descriptive study and phenomenology, a qualitative research type, was used as the research design. The research data were obtained through semi-structured interviews, which are qualitative research methods. Content analysis method was used to analyze the data. As a result of the research, it has been revealed that the violence experienced by married individuals in couple relationships reflects not only individual characteristics of individuals but also the relational experiences of couples and intergenerational family interaction.

**Keywords:** Violence, couple relationship, family of origin

\* Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye, [suatkilarcarlan@hotmail.com](mailto:suatkilarcarlan@hotmail.com) ORCID: 0000-0002-2907-8480

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye, [izparm44@gmail.com](mailto:izparm44@gmail.com) ORCID: 0000-0003-2468-6134

## Giriş

Olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla atılan adımlara rağmen şiddet, hem Türkiye’de hem de dünyanın diğer bölgelerinde var olan önemli problemler arasında yer alan ve çözüm bekleyen toplumsal bir olgu olarak kendini göstermektedir. Dünya Sağlık Örgütü şiddeti; kişinin kendisine, başkalarına veya bir topluluğa yönelik olarak yaptığı ölüm, yaralama, psikolojik zarar verme, gelişim geriliği ya da ihmal ile sonuçlanabilecek kasıt içeren eylemler (World Health Organization, 2002) olarak tanımlamaktadır. Alan yazın incelendiğinde şiddet davranışının çoğunlukla fiziksel, psikolojik (duygusal), sözel, cinsel ve ekonomik şiddet olmak üzere beş alt başlıkta incelendiği görülmektedir. Yumruk-tokat atmak, tekmelemek, itip kakmak, birinin üzerinde sigara söndürmek, kesici-delici aletle yaralamak gibi (Bozkurt-Şener, 2011) insan bedenine zarar verici eylemler fiziksel şiddet olarak değerlendirilirken, bireyin isteği dışında, herhangi bir cinsel hareket veya girişimde bulunarak veya cinsel içerikli sözler ile bireyin fiziksel, psikolojik ve sosyal anlamda zarara uğratılması cinsel şiddet olarak tanımlanmaktadır (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi ve Lozano, 2002). Psikolojik şiddet ise maruz kalan kişide korku yaratan ve kişinin özgüvenini düşüren bağırma, korkutma, küfür etme, tehdit etme gibi davranışlar olarak tanımlanmıştır (O’Leary ve Mauiro, 2001). Bireyin para harcamasının kısıtlanması, çalışmasına izin verilmemesi ya da zorla çalıştırılması, ekonomik konularda aile içinde kararların tek başına bir kişi tarafından verilmesi gibi ekonomik anlamda bireylere zarar veren zorlayıcı ve baskıcı davranışların her çeşidine de ekonomik şiddet denmektedir (Kadına Yönelik Şiddetle Mücadelede Ulusal Eylem Planı, 2016). Sözel şiddet ise, kırıcı eleştiri, bağırma, alaycılık, suçlayıcılık ve lakap takma gibi davranışlarla ortaya çıkan; maruz kalan bireyde psikolojik hasara yol açan bir şiddet türüdür (Altınay ve Arat, 2007). Sözel şiddet diğer şiddet türlerinin ifade şekli olarak da tanımlanabilir.

Farklı etkileşim alanlarında sürekli karşılaştığımız şiddetin en fazla görüldüğü yerlerden biri de çift ilişkileridir (Page ve İnce, 2008; Türkiye İstatistik Kurumu, 2012). İstatistiksel veriler aile içi şiddetin sadece gelişmişlik düzeyi az olan ülkelerde değil, sebepleri farklı olmakla birlikte gelişmiş ülkelerde de yaygın olarak görüldüğünü belirtmektedir (Odman ve Odman, 2017). En çok maruz kalınan şiddet türü ise kadının beraber yaşadığı erkek tarafından uygulanan şiddettir (Yetim ve Şahin, 2008). Türkiye gibi evlilik ve çift ilişkilerinin daha geleneksel değerler çerçevesinde yürütüldüğü ülkelerde çift şiddeti konusu daha çok erkeğin kadına uyguladığı fiziksel ya da cinsel şiddet şeklinde algılanabilmektedir. Nitekim Türkiye’de 2009 yılında yapılan kadına yönelik aile içi şiddet araştırması sonucunda her yüz kadından 42’sinin eşinden veya birlikte olduğu kişiden fiziksel veya cinsel şiddet gördüğü ortaya çıkmıştır (Kadının İnsan Hakları, 2015). Fakat çift ilişkilerinde şiddet konusu daha detaylı değerlendirildiğinde yukarıda da belirtildiği gibi fiziksel, psikolojik, sözel, cinsel ve ekonomik şiddet gibi çok boyutlu bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma çerçevesinde de çift ilişkisindeki şiddet kavramı, sadece fiziksel ya da cinsel şiddet olarak değil, çok boyutlu kompleks bir problem olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar şiddetin hem kadın hem de erkek tarafından uygulandığını göstermektedir. Yapılan araştırmalarda çift ilişkilerinde etnik köken fark etmeksizin çiftler arasında yaşanan şiddetin karşılıklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Field ve Caetano, 2005; Straus, 1999). Başka bir deyişle, ilişkide yaşanan çatışmalarda kadın ve erkek benzer oranlarda şiddet davranışı sergilemektedir. Follingstad ve Edmundson (2010) da yapmış oldukları araştırmada, yakın ilişkilerde psikolojik kötüye kullanma davranışlarının büyük ölçüde karşılıklı olduğunu ve fiziksel güç kullanmaya göre daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

İlişkilerde şiddetin nedeni hep merak edilmiştir. Ailede görülen şiddetle ilgili olarak araştırmacılar eşler arası şiddetin çok boyutlu nedenleri olduğunu (Bevan ve Higgins, 2002) ve ilişkilerde çoğunlukla eşlerden birinin diğerini kontrol etmek için şiddeti kullandığını ifade etmektedir (İbiloğlu, 2012). Araştırmalar incelendiğinde, eşi tarafından şiddet gören ve karşılıklı olarak şiddet gördüklerini ifade eden çiftlerin ilişkilerinden memnun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Stith, Gren, Smith ve Word, 2008; Tonizzo, Howells, Day, Reidpath ve Froyland, 2000). Siegel (1991), ilişkilerinde şiddet olan çiftlerin her ne kadar yakınlık için yoğun bir istek duysalar da sağlıklı bağ kurabilme ile ilgili sahip oldukları problemlerin, ilişkilerinde yoğun gerilimler yaşamalarına sebep olabileceğini vurgulamıştır.

Aile içi şiddete maruz kalma durumunun risk etkenleri olarak kalabalık ailede yaşamak, düşük aylık gelire sahip olmak, kadının yaşı, düşük eğitim düzeyi, kocanın eğitim düzeyinin düşük olması, kocanın kumar ve alkol alışkanlığının olması, kocanın şiddet içerikli filmler veya TV dizileri izleme alışkanlığının olması, köken ailede şiddet görmüş olma gibi etkenlerin altı çizilmiştir (Akar, Aksakal, Demirel, Durukan, ve Özkan, 2010; Özçakır, Bayram, Ergin, Selimoğlu ve Bilgel, 2008). Çift ilişkisinde şiddetin oluşmasına yönelik önemli bir başka açıklamada çift uyumu ile ilişkilidir. Sabatelli (1988) çift uyumunu, eşlerin birbirleri ile iletişim kurabildiği, evliliğin önemli alanlarında yoğun anlaşmazlıklar yaşanmadığı, anlaşmazlıkların her iki bireyi de memnun edecek şekilde çözümlendiği evlilik olarak tanımlamıştır. Bu açıklamalara bakılarak bireylerin yaşam deneyimleri ve çift ilişkilerinde yaşadıkları gerilimlerin çift uyumunu azalttığı ve sonucunda şiddet yaşantısını ortaya çıkardığı söylenebilir.

Araştırmalar, neredeyse her kültürde sağlıklı ailelerin; değişime uyum sağlama, uygun sınırlar koyabilme, açık iletişim kurma, sorumluluk alma, kendilerine ve çocuklarına ilişkin güven ifade etme ve gelecekleri hakkında iyimser olma (Cutler ve Radford, 1999) gibi bazı özellikler taşıdıklarını göstermektedir. Olson'a (2000) göre sağlıklı bir evlilikte çiftler içten bir yakınlık, esneklik ve uyumluluk gösterirler ve her bir birey diğerinin gelişimini destekler. Çiftler duygularının farkındadır ve birbirlerine geniş bir yelpazede duygularını ifade ederler, iletişimleri açıktır, eşitlikçi ve karşılıklı birbirlerini destekleyicidirler (Stabb, 2005). Figley ve McCubbin (1983) ise sağlıklı aile etkileşimlerinde; ailenin yaşadığı stresin ne olduğunu fark edememe, var olan sorunu ailedeki tek bir bireyin sorunu olarak görme, suçlama yapma, aile üyeleri arasında hoşgörüsüzlük, sevgi ve bağlılığı açık ifade edememe, aile üyeleri arasında açık olmayan iletişim, aile rollerinde belirsizlik, kaynakları uygun ve etkili kullanmama ve şiddetin var olması gibi tutum ve davranışlar olduğunu ifade etmektedir.

Çiftlerin birbirine psikolojik yakınlık sağlaması, eşlerin birbirini sevdiğini, saygı duyduğunu ve birbirine değer verdiğini göstermektedir (Çelik, 2006). Aile içinde şiddet olan kişilerin ise evlilik ve ilişki konusunda anlaşmazlıklarla baş etme, çift uyumu, cinsel uyum, bütçe kullanımı, sosyal ilişkiler ve benzeri konularda daha olumsuz beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bunun sonucunda bu kişiler eşine karşı güvensiz ve agresif davranışlar sergileyebilmektedir (Steinberg, Davila ve Fincham, 2006). Olumsuz iletişim modelinin ve şiddetin farklı türlerinin olduğu aile yapısı için Gray ve Steinberg (1999) çocukluk döneminde deneyimlenen ilk ilişkinin aile ilişkisi olduğu, bunun da çocuk için yetişkinlik döneminde kendi yaşayacağı ilişkinin kalitesini belirlediğini ifade etmiştir. Sonuç olarak ailenin yaşadığı çatışmalarla yapıcı bir iletişim dili çerçevesinde baş edilememesi aile fonksiyonlarının sağlıklı olarak yürütülmesini engelleyerek çocuklar ve diğer aile fertlerinin ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır (McCoy, George, Cummings ve Davies, 2013). Çiftlerin ilişkilerinde şiddet yaşantısı sergilemelerinde özellikle çocukluklarında şiddet yaşamaları ya da şiddete tanık olmalarının çok etkili olduğu



ifade edilmektedir (Sabri, Renner, Stockman, Mittal ve Decker, 2014). Eşler arası şiddeti yordayan en güçlü ve tutarlı faktörlerden biri de ebeveyn şiddetine tanık olma veya maruz kalma olarak saptanmıştır (Feldman ve Ridley, 1995). Çiftlerin evliliklerinde eşlerine duygusal şiddet uygulamalarında geçmişteki ebeveyn tutumlarından etkilendiği ve kendilerinin de eşlerine aynı tutumla karşılık verdikleri görülmüştür (Bozkurt, 2014). Bu açıdan bakıldığında ise şiddet uygulayan bireylerin sergilediği davranışların ebeveynlerinin davranışlarını taklit etmesi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Bu nedenle aile içi şiddetin sadece o evdeki kişiler arasında veya mevcut eş tarafından uygulandığını düşünmek oldukça yanlıştır. Aile sistem kuramı çerçevesinden bakıldığında aile üyeleri arasındaki etkileşim türü tüm aile fertlerinin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Bu bağlamda, çiftlerin aile üyeleri ve yakın akrabaları ile olan ilişki biçimleri de ilişkilerdeki şiddetin nedenleri olabilmektedir (Hague ve Malos, 2005).

Aile içi şiddetin algılanması ve tanımlanması genellikle toplumun ve bireylerin kültürel değerleri üzerinde şekillenmektedir (Şahin ve Beyazova, 2001). Bu nedenle araştırmalar, şiddet kavramının algılanmasındaki toplumsal, bireysel ve kültürel farklılıklar nedeniyle aile içi şiddetin yaygınlığının ve büyüklüğünün saptanmasının güç olduğu vurgulamaktadır (Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2014). Türkiye’de de aile dinamikleri hızlı değişimler göstermektedir. Yaşanılan bölge, ekonomik koşullar, eğitim düzeyi, etnik yapı gibi pek çok değişkene bağlı olarak aile yapıları birbirinden farklılık göstermektedir (Beşpınar, 2014; Sunar ve Fişek, 2005). Kültürel farklılıkların fazlalığı ya da aynı kültürden de olsa bulunduğu kültüre aynı oranda adapte olamama çiftler arasında gerginlik yaşanmasına neden olabilmektedir (Olver, 2012). Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında sosyo-ekonomik koşullar, eğitim, eşin madde kullanımı veya ruhsal hastalık varlığı, çocukluk yaşantılarında şiddet görme gibi etkenlerin şiddet riskini arttıran ortak faktörler olarak belirtildiği görülmektedir (Abramsky vd., 2011; McKinney, Caetano, Ramisetty-Mikler ve Nelson, 2009; Thompson ve Kingree 2004; Uthman, Lawoko ve Moradi, 2009).

Günümüzde çift ilişkilerine dair çalışmalar giderek artmakta ve çift ilişkisinde etkili olan değişkenler de daha detaylı bir araştırma alanına dönüşmektedir. İlgili literatüre bakıldığında çift ilişkisinde şiddetle ilgili olarak kadının erkeğe şiddeti (Belknap ve Melton, 2005; Dobash, ve Dobash, 2004), erkeğin kadına şiddeti (Flood, 2019), kadına yönelik şiddette toplumun tutumları, aile içi şiddet ve teknolojinin kötüye kullanımı (Woodlock, 2017), kadın erkek şiddetini etkileyen güç, evlilik ve imkanlar gibi faktörler (Ma, 2013), aile içi şiddete maruz kalmanın çocuklara etkisi (Holt, Buckley ve Whelan, 2008), aile içi şiddeti yaşayan çocukların psikopatolojisi (Howell, 2011), kadına yönelik şiddette kültürel ve bilişsel faktörler (Alves vd., 2019), evlilikte şiddetle ilgili toplum algısı (Wilchek-Aviad, Neeman-Haviv, Shagan ve Ota-Shushan, 2019) ve çiftlerin köken ailesindeki şiddetin kendi aile yaşamlarına etkisini (Kernsmith, 2006) araştıran çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu bağlamda; çiftler arasındaki etkileşimlerin nasıl ve nelerden etkilendiği, bireylerin içinden geldiği köken aile ilişkilerinin çift ilişkilerine nasıl yansıdığını ortaya çıkaran farklı araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Çift ilişkilerinde şiddet konusu çok sık yaşanan ve yasal tedbirlerin de alınmasını gerekli kılan bir durum olduğundan, şiddetin nasıl ve neden ortaya çıkabileceğine ilişkin derinlemesine görüşlerin alındığı çalışmaların alanda çalışan uzman ve araştırmacılara önemli katkılar sağlayabileceği ve farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, bu araştırmada, katılımcıların çift ilişkilerinde şiddete yönelik bakış açılarının değerlendirilmesi, bununla birlikte alan yazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak katılımcıların köken aile deneyimlerinin kendi evlilik ilişkisine yansımaları ve şiddetle baş etme stratejilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu

çalışma aynı zamanda kullanılan niteliksel araştırma yöntemiyle çift ilişkilerinde yaşanan şiddetin nedenleri ve nasıl ortaya çıktığıyla ilgili derinlemesine bir açıklama ortaya koymaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma soruları çerçevesinde katılımcıların görüşleri alınmıştır.

1. Katılımcıların kendi çift ilişkilerinde şiddete dair deneyimleri nelerdir?
2. Katılımcıların içinde büyüdükleri köken aile ilişkilerindeki şiddete ilişkin deneyimleri nelerdir?
3. Katılımcıların çift ilişkisinde şiddetle baş etmeye yönelik stratejileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma betimleyici bir araştırmadır ve araştırma deseni olarak nitel araştırma türlerinden olgu bilim (fenomenoloji) türü kullanılmıştır. Fenomenoloji; bireylerin yaşadıkları olay veya durum ile ilgili öznel deneyimlerinin incelendiği nitel bir araştırma türüdür (Lester, 1999). Fenomenoloji deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenmeye ve ortaya konulmaya ihtiyaç duyulan olgulara odaklanmak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenoloji araştırmalarında temel veri toplama aracı görüşmelerdir. Bu çalışmada da evlilik deneyimine sahip bireyler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Orta Anadolu'da bir ilde ikamet eden, herhangi bir psikiyatrik bozukluk tanısı almamış 18-55 yaş arası (Ort= 33.10) ve birbiri ile evli olmayan 72 yetişkin evli bireyden (36 kadın, 36 erkek) oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi sürekli eğitim merkezi bünyesinde verilen aile eğitimlerine katılan ve araştırmaya katılmaya gönüllü bireyler arasından seçilmiştir. Katılımcılara ait sosyodemografik özellikler aşağıda paylaşılmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1.**

*Katılımcılara Ait Sosyodemografik Özellikler*

	N	Kardeş Sayısı				Yaş ( $\bar{x}$ )	Ekonomik Durum Algısı			Eğitim Düzeyi		
		Tek	2-3	4-5	6 ve üzeri		Düşük	Orta	Yüksek	Ortaokul	Lise	Yüksekokul/ Üniversite
Kadın (f)	36	2	15	13	6	32.5	1	29	6	10	17	9
Erkek (f)	36	4	14	10	8	33.7	3	25	8	4	19	13

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; katılımcıları tanımaya yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilen “kişisel bilgi formu” ve aile yapısı, çift ilişkileri ve köken aile deneyimlerine odaklanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” aracılığıyla toplanmıştır. Belli bir forma dayalı görüşmeler, farklı bireylerden hem sistematik hem de karşılaştırılabilir bilgiler elde etmeyi sağlamaktadır. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle kolay, görüşülen kişiyi konuşmaya teşvik edici ve özelden genele doğru soruların sorulmasına dikkat edilmesi ilkesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) gözetilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken soruların anlaşılabilirlik ve araştırma amacına uygunluğu açısından değerlendirilmeleri amacıyla alan uzmanı olan üç akademisyenin görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Araştırmaya katılan bireyler ile yapılan görüşmeler Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı’nda görevli iki öğretim üyesi tarafından, katılımcılar ile önceden randevularla üniversitenin sürekli eğitim merkezinde yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler, tutarlılığı sağlamak amacıyla ortak bir anlayışla ve önceden planlanan görüşme formatı çerçevesinde yapılmıştır. Bu çerçevede katılımcıların çift ilişkisi ve ilişkilerinde şiddete yönelik deneyimleri, köken aile deneyimlerinin çift ilişkilerine nasıl yansıdığı ve şiddetle baş etme stratejilerine yönelik görüşlerini almak üzere üç ana bölümde hazırlanan görüşme soruları katılımcılara yöneltilerek bu konudaki görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir.

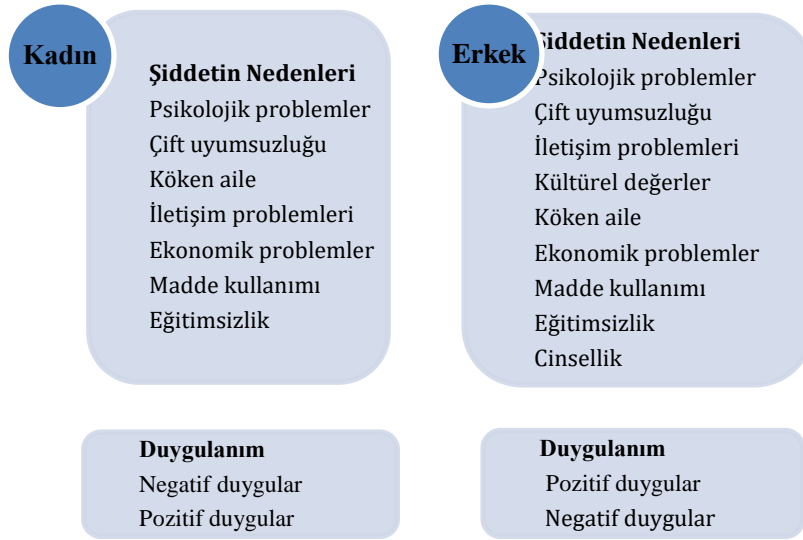
## Verilerin Analizi

Araştırma için öncelikle Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi etik kurul komisyonundan izin alınmıştır. Veri toplama aşamasında araştırmaya katılan bireylerden de bilgilendirilmiş onam çerçevesinde izin alınarak yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtlardan elde edilen veriler araştırmacılar aracılığıyla yazılı metne dönüştürülerek bu metinler üzerinde içerik analizi çalışması yapılmıştır. İçerik analizinin amacı, toplanan verilerden kavramlara ve kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. Veriler üzerinde yapılan işlem, benzer verileri ortak kavramlar ve temalar altında birleştirmek ve anlaşılır formatta düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde elde edilen veriler öncelikle araştırmacılar tarafından okunmuştur. Çalışmanın bulguları ile ilişkili olarak tutarlı ve anlamlı bağlamlar dâhilinde kodlar oluşturulmuştur. Furman, Langer ve Taylor’a (2010) göre kodlama işleminin bir süre bekledikten sonra tekrarlanması niteliksel veri analizinin geçerliğini desteklemektedir. Bu sebeple ilk kodlama işleminin ardından bir hafta beklenmiş, bu sürecin sonunda araştırmacılar önceki kodlamalar gözden geçirilmiş, gerekli değişiklikler ve yeni kodlamalar yapılmıştır. Böylece kodlamaların veri ile uyumlu ve isabetli olmasına özen gösterilmiş ve sonrasında ana temalar belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılığa da dikkat edilerek hem zamana göre değişmezlik hem de bağımsız gözlemciler arası uyum ilkesine dikkat edilmiştir. Bu aşamadan sonra elde edilen veriler katılımcıların görüşlerinden alıntılar da paylaşarak sunulmuştur.

## Bulgular

Araştırmada ortaya çıkan tüm bulgulara ilişkin katılımcı görüşlerinden hareketle oluşturulan genel tema ve kodlar tablo içinde aşağıda paylaşılmış olup, bu verilere ilişkin detaylı açıklamalar

tablo altında verilmiştir. Türkiye ve dünyada şiddet konusu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların çok büyük bir çoğunluğunda cinsiyet değişkeninin sonuçlar üzerinde anlamlı bir farklılaşma yarattığı görülmüştür. Bu sebeple, bu araştırmanın bulguları sunulurken katılımcı görüşlerinin cinsiyete göre farklılıklara ilişkin daha derinlemesine bilgi sağlaması amacıyla kadın erkek görüşlerinin tablo içinde ayrı ayrı ele alınarak sunulmasının alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Tablolar ve açıklamaları bu çerçevede kadın erkek görüşlerini daha net yansıtacak şekilde hazırlanmıştır. Daha sonrasında ise araştırma sorularına dair katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar paylaşılmıştır.



**Şekil 1.** Katılımcıların çift ilişkilerinde yaşadıkları duygular ve şiddetin nedenlerine ilişkin görüşleri

Katılımcıların çift ilişkisinde şiddetin nedenlerine ilişkin görüşleri detaylı olarak incelendiğinde, kadın katılımcıların; psikolojik/ruhsal problemler olarak sırasıyla; anlayışsızlık, eşin aşırı sinirli olması, saygı göstermeme, sevgisizlik, birbirini anlayamama, bencilik, güvensizlik, kendini ifade edememe, tutarsızlık, kolayı seçme, çaresiz hissetme, yalnız hissetme, fikir ayrılığının çok yoğun olması, iki yüzlü olma, ilgisizlik, olayların çok büyütülmesi, eşi kaybetme korkusunun olmaması, yalan, ruh sağlığı sorunlarına sahip olma, şiddetle tatmin olma, olgunlaşmamış olma, toplumsal baskı hissetme, bilinçsizlik, birbirini iyi tanımama, sorumsuzluk, güvenin istismar edilmesi, değerli hissetmeme gibi ifadeler kullanıldığı görülmüştür. Çift uyumsuzluğuna ilişkin görüşlere bakıldığında; beklentilerin uyuşmaması, sürekli kendini haklı görme, karşı tarafı önemsememek, uyumsuzluk, birbirini değiştirmeye çalışma, erkeğin egemen olma isteği, cinsel uyumsuzluk, eşler arasında farklılıklar, ilişkiyi domine etmeye çalışma şeklinde ifadeler ön plana çıkmıştır. İletişim problemleri açısından karşılıklı sakın konuşamama, empati kuramama, yanlış anlaşılma, kendini sürekli haklı görme gibi nedenler öne sürüldüğü görülmüştür. Köken aile deneyimleri açısından yetiştirilme tarzı, eşin köken ailedeki gibi yaşamak istemesi, aile büyüklerinin etkisinde kalma, aile değerlerinin farklılığı, ailede babanın şiddet yanlısı olması, ailenin suçlamaları şeklinde ifade edilmiştir. Ekonomik problemler açısından ekonomik şartların iyi olmaması, parayı yönetememe, ekonomik olarak kısıtlanma, aşağılanma gibi nedenler öne sürülmüştür. Bunun dışında içki kullanma, kumar oynama gibi bağımlılık/madde kullanımı içeren gerekçeler de sunulmuştur. Toplumsal/kültürel değerler ile ilgili olarak da kadın itaat

etmeli anlayışı; eğitim farklılığı açısından eş ile farklı eğitim ve kültür seviyesinde olma şeklinde görüşlerin vurgulandığı görülmüştür.

Erkek katılımcıların görüşlerine bakıldığında ise psikolojik/ruhsal problemler açısından saygının olmaması, kıskançlık, bencillik, sürekli tartışmanın olması, kişilik problemleri, stres, kendini ön plana alma, esnek olamama, hiçbir şeyden memnun olmama, partneri zorlama, eşin agresif olması, öfkeyi kontrol edememe, kırıcı olma, sonunu düşünmeden hareket etme, eş kontrol etme çabası, sürekli olumsuzlukları görme, eşin kendisine karşı çıkması, ahlaki hassasiyet göstermeme, gurursuz olma, vefasız olma, düşünce ve duygularına değer verilmemesi, ruh sağlığı problemlerinin var olması, haksız olmayı kabul edememek, kendini üstün görme, huysuzluk, mantıklı olmama, eşini kendi malı gibi görme, aşırı ilgi isteği, inatçılık, hayır diyememe ifadeleri ön plana çıkmıştır. İletişim problemleri açısından empati kuramama, alttan alamama, iletişimsizlik, duyguların anlaşılması, dinlememe, kötü söz söyleme; çift uyumsuzluğu açısından, eş değişirmeye çalışma, sürekli farklı fikirlerde olma, yoğun anlaşmazlık yaşama, uyumsuzluk, biz olamama; değerler açısından dini eğitim yetersizliği, merhamet olmaması, şefkat olmaması, hoşgörülü olmama, kadının söz dinlememesi, kadın alttan almaması, erkek döver de sever de anlayışına sahip olma; köken aile/aile büyükleri açısından köken ailede şiddetin yaşanmış olması, aile terbiyesi eksikliği, köken aileye düşkünlük, ailelerin aşırı müdahil olması; ekonomik problemler açısından yoksulluk, eşin aşırı harcama yapması, ev içi çatışmalar, eşin yemek hazırlamaması; bağımlılık/madde kullanımı açısından alkol kullanma ve son olarak eğitimsizlik ve cinsellik problemleri şeklinde cevapladıkları görülmüştür.

Katılımcıların evlilik ilişkisi içinde yaşadığı duygular incelendiğinde kadın katılımcıların çift ilişkisinde olumlu duyguları olumsuz duygulardan daha az ifade ettikleri görülmüştür. Erkek katılımcıların ise, çift ilişkisine dair olumlu duyguları kadınların aksine olumsuz duygulardan çok daha fazla yaşadıkları görülmüştür. Kadın katılımcıların çift ilişkisine dair duyguları detaylı olarak incelendiğinde; olumlu duygular olarak sıklık sırasına göre; mutluluk, sevgi/aşk, saygı, değerli hissetme, huzur, heyecan, sevinç gibi duyguları ifade ettikleri görülmüştür. Buna karşın, olumsuz duygular açısından ise sırasıyla kıskançlık, korku, değersiz hissetme, güvende hissetmeme, öfke, hayal kırıklığı, mutsuzluk, üzüntü, özgüven eksikliği, yalnızlık, eşini sevmeme, kendini ifade etmekte zorlanma, eziklik hissetme, huzursuzluk, evlilikten zevk almama, kullanılmış hissetme, umutsuzluk ve gelgitler yaşama gibi duyguları ifade ettikleri görülmüştür.

Erkek katılımcıların çift ilişkisine dair duyguları detaylı incelendiğinde ise; olumlu duygular olarak sıklık sırasına göre mutluluk, sevgi, huzur, saygı, sevgi, güven, sıcaklık, şükür, hoşluk, memnuniyet, özlem, sakinlik; olumsuz duygular açısından ise karmaşa, güvensizlik, mecburiyet, çaresizlik, hayal kırıklığı, pişmanlık, zorlanma, mutsuzluk, önemsenmemek, değersizlik, kızgınlık, üzüntü, utanma, hayal kırıklığı, zorlanma, karamsarlık, yalnız hissetme şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcıların çift ilişkilerinde yaşadıkları duygular ve şiddetin nedenlerine ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“16 yaşındaydım. Çocukluğumda yaşadığım sıkıntılardan dolayı eşimi bir kurtuluş aracı olarak gördüm. Görünce ona sevgi beslediğimi düşündüm. Aşkı bilmediğim için âşık olduğumu zannettim. Sevğiden ziyade bağımlılık ve kendimi yanında güvende hissedebileceğim birinin olmasını hayattımda. Kendimi ona layık görmeyerek korkuyla başladım. Bilinçsiz bir şekilde hayata başladım. İlk 10 yılımda eşimin istekleri doğrultusunda hiçbir şeyden haberim olmadan yaşadım. Evlendikten sonra 1 ay boyunca korktuğum için eşimi kendime yaklaştırmadım. Cinselliğin, haz ve hissini ne olduğunu bilmiyordum. Eşimin sabrı sonucu kendime

ait duyguları öğrenebildim. Eşimin sabrı ya da öyle davranması bende sürekli bir eziklik, layık olmama duygusuna neden oldu. Yaşım küçük olduğu ve annesiz babasız yetiştiğim için maddi manevi her konuda eksikliğim vardı. Hala da eksiklik yaşıyorum. Eşimin benim değil başkalarının düşüncelerini önemseydiğini düşünüyordum.” (Kadın, 40)

“Eşimle arkadaş aracılığıyla görüşmeye başladık. 3 yıllık bir ilişkimiz var. Ben daha uyumlu, bir karaktere sahibim. Eşimse daha ani çıkışları olan birisi. Birimiz sınırlıyken diğeri sakin kalmaya çalışarak dengeyi bu şekilde korumaya çalışıyoruz. Huzurluyum onunla ve omzuna başımı koyduğum anda sanki her şey bitiyor. Güven duygusunu yaşayabildiğim limanım sanki.” (Kadın, 35)

“Üniversitede bir alt dönemimdi. Bir yıl boyunca uzaktan takip ettim, hal hareketleri onu eş seçmem için güven verdi bana. Zor bir başlangıç dönemi olsa da teklifimi kabul etti Üniversite döneminde iki yıl birlikte olduk ve işimi kurar kurmaz nişanlanıp evlendik. Eşime karşı beraberliğimizin ilk gününden beri yapıcı, alttan alan, tartışmalarda suçu kabullenen ve özür dileyen taraf hep ben oldum. Bu durum beni daha çok değersiz hissettirdi.” (Erkek, 33)

“Beşinci yıla giriyoruz. Ablamın bir arkadaşının önerisiyle tanıştık. Sonunda evlendik. Genel olarak iyiyiz. Eşimle çok fazla ilgilenemediğimi fark ettim şu anda. Hafta sonları bazen güzel vakit geçiriyoruz. Her ailede olduğu gibi atıştığımız zamanlar da olabiliyor. O genelde söyleniyor. Hep işinle ilgileniyorsun benimle hiç ilgilenmiyorsun diye.” (Erkek, 34)

“Kişilik haklarına saygısızlık yapıldığı, karşılıklı güven duygusu gelişmediği için, empati yapılmadığı ve insanın kendisini ifade etmesine izin verilmediği için evlilikte şiddet yaşanır. Aile büyüklerimizin etkisiyle, ekonomik şartların iyi olmaması ve eşimin sorumsuzlukları nedeniyle de şiddet çokça yaşandı.” (Kadın, 42)

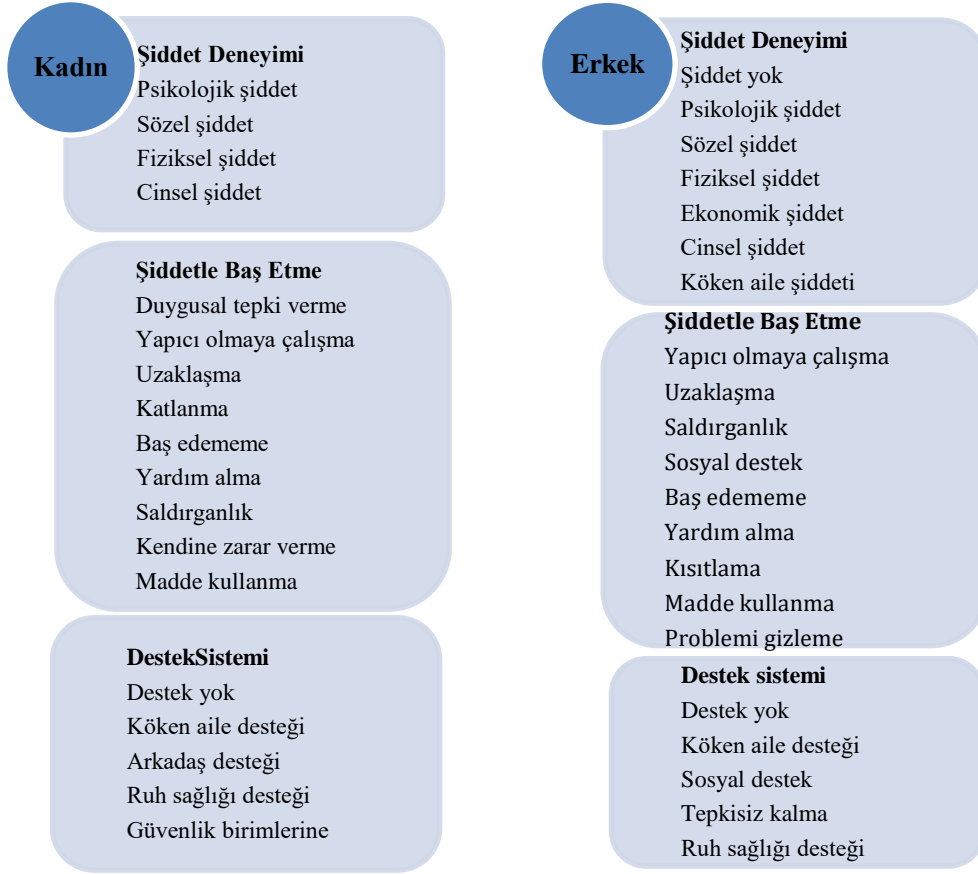
“Eşlerin birbirine karşı saygısı yoksa ve bencilce davranılıyorsa şiddet kendini gösterir. Ya da eşlerin baştan bir uyumsuzluğu vardır anlaşamıyorlardır. Bunun sonucu olarak da iletişim sorunları ve sonunu düşünmeden hareket etme şiddeti kaçınılmaz yapacaktır.” (Kadın, 30)

“Şiddet ve zorbalığın yaşanmasının en büyük nedeni tarafların bencil ve aykırı bir kişiliğe sahip olmasıdır. Çünkü evlilik bir ortaklıktır ve bireylerin “biz” olabilmeleridir. Bunun için karşı tarafla ortak olabilmek evliliğin birinci kuralıdır.” (Erkek, 38)

“Şiddet sadece kaba kuvvetten ibaret değildir. Şiddet sorularına almak istediğin cevabı kibarca alamayıp, kabaca, tek kelimeyle aldığında ilişkilerde diyalogun kapandığı noktadır. Mütevazılığın, saygının, sevginin bittiği noktayı şiddet olarak yorumluyorum. Evlilikte, sevgi saygının temelini kaydı an her şey şiddettir.” (Erkek, 40)

“Kişilik haklarına saygısızlık yapıldığı, karşılıklı güven duygusu gelişmediği için, empati yapılmadığı ve insanın kendisini ifade etmesine izin verilmediği için evlilikte şiddet yaşanır. Aile büyüklerimizin etkisiyle, ekonomik şartların iyi olmaması ve eşimin sorumsuzlukları nedeniyle de şiddet çokça yaşandı.” (Kadın, 42)

“Şiddet ve zorbalığın yaşanmasının en büyük nedeni tarafların bencil ve aykırı bir kişiliğe sahip olmasıdır. Çünkü evlilik bir ortaklıktır ve bireylerin “biz” olabilmeleridir. Bunun için karşı tarafla ortak olabilmek evliliğin birinci kuralıdır.” (Erkek, 38)



**Şekil 2.** Katılımcıların çift ilişkisinde şiddete ilişkin deneyimleri ve şiddetle baş etme stratejileri

Katılımcıların çift ilişkisinde şiddete ilişkin deneyimleri ve şiddetle baş etme stratejilerine ilişkin görüşlerinden hareketle oluşturulan kod ve temalar detaylı incelendiğinde, kadın katılımcıların ifade sıklık sırasına göre; sözel şiddet olarak aşağılanma, eleştiri, suçlanma, sürekli sorgulanma, kıyaslanma, yalan söylenmesi, küfür/argo sözler; fiziksel şiddet olarak sırasıyla fiziksel şiddete maruz kalma, üzerine yürünmesi, eşin eşyaları kırıp dökmesi; duygusal/psikolojik şiddet olarak sırasıyla duygusal şiddete maruz kalma, giyiminin sürekli kontrol edilmesi, aşırı kıskançlık, baskı yaşama, değersizleştirilme, aldatılma, kırıcı olunması, tavır alınması, karşılıklı güvensizlik, sık sık yalnız bırakılma, değer ve inançlarla alay edilmesi, erkeğin ilişkiyi tek taraflı yönetmesi, sofraya birlikte oturmama, eşin kendisinde problem görmemesi, haksızlığa uğrama, şiddeti uygulayıcısı olarak psikolojik şiddet uyguladığını vurguladıkları görülmüştür. Katılımcıların cinsel şiddetle ilgili yaşantılarını ise ifade etmekte zorlandıkları, özellikle kadınların cinsel şiddeti erkeklerden çok daha fazla yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu anlamda cinsel şiddet açısından cinsel şiddete maruz kalma, eşin istediğini yapmaya zorlanma, kendimi kullanılmış hissetme, kısıtlanma, evden dışarı çıkamama, olarak cevapladıkları görülmüştür.

Kadın katılımcıların şiddetle baş etme ve destek sistemlerine ilişkin görüşlerine detaylı bakıldığında iletişim kurma açısından sırasıyla eş ile iletişim kurma, olayları tartışma, sessiz kalma, haklarını savunma, susma, sakinleşmeyi bekleme, yardım alma/destek alma, profesyonel yardım alma, anne-babadan yardım isteme, kendi haklarını savunma; ayrılma/uzaklaşma

düşünceleri açısından boşanmayı düşünme, evden çıkıp gitme, ilişkiyi bitirmeye girişimi, ayrılma kararı alma, susmayı tercih etme, ortamı terk etmek, bir süre ayrı kalma, zamana bırakma, üzerine düşünmeme, sosyal izolasyon, eşten uzaklaşma, gizleme, kimseye anlatmama, kendi içinde yaşama, susma, Allah'a sığınma, kendini avutma, köken aile ile paylaşmama; sonuçlarını düşünme açısından çocuğunu düşünme, kendi davranışlarını gözden geçirme; problemle baş edememe açısından şiddet problemleriyle baş edememe, boş verme, sorunları konuşmama; yapıcı olma açısından alttan almak, tartışmayı uzatmama, orta yolu bulmaya çalışma, karşılıklı özür dileme, başka şeylerle meşgul olma, sakinleşmeyi bekleme, zararı azaltmaya çalışma, destek alma, eşi anlamaya çalışma, kendi davranışlarını değiştirmeye çalışma; dolaylı saldırganlık gösterme açısından susarak eşi sinirlendirme, geri adım atmama, sözel şiddet uygulama, psikolojik şiddet uygulama, ekonomik şiddet uygulama; kendine zarar verme tutumu açısından intiharı düşünme, olanlara katlanma, boyun eğme, kabullenme, kendini avutma, sigara ve alkol gibi maddeler kullanma; duygusal tepki verme açısından ağlama, kaderine razı olma, öfkeye hakim olamama, kızma/bağırma, çaresizlik, duygularını iletememe, eşten duygusal uzaklaşma, yetersiz hissetme, hayattan zevk almama, kendine olan inancın azalması, kendine olan güvenin azalması, önemsenmediğini düşünme, eşe güvenme isteği, ilişkiyi sürdürmek için kendini zorlama, anlaşılmiş hissetme, pişman olup özür dileme gibi görüşler ifade edilmiştir. Kadın katılımcıların destek sistemine ilişkin görüşleri detaylı incelendiğinde ise destek almama, yalnız kalma; köken aile desteği alma açısından anneyle paylaşma, kız kardeşiyle paylaşma, aile desteği alma, aile ile paylaşmama, eşin ailesinden destek isteme, çocuklardan destek bekleme; arkadaşlar/sosyal destek açısından arkadaşlarla dertleşme, başkalarına danışma, komşulara paylaşma, ruh sağlığı desteği alma, emniyete başvurma, şikayetçi olma, devletten yardım bekleme; haklarını arama, tepkisiz kalma açısından, sorunun bitmesini bekleme, zamana bırakma şeklinde cevapladıkları görülmüştür.

Erkek katılımcıların çift ilişkisinde şiddete maruz kalmaya ilişkin deneyimleri detaylı incelendiğinde ise; çoğunlukla fiziksel şiddetin olmadığı, daha çok duygusal/psikolojik şiddetin varlığı vurgulanmıştır. Duygusal/psikolojik şiddet açısından fikirlerinin önemsenmemesi, kendisine saygı duyulmaması, yok sayılma, aşırı kıskançlığa maruz kalma, anlaşılmama, intikam alma isteği, üzerinde baskı hissetme, eşin sürekli stresli olması, kırgın/küs kalma, öfke kontrolü olmaması, empati kurulamaması; sözel şiddet açısından sözel şiddete maruz kaldığını belirtme, sözel şiddet uygulama, bağırma, hakaret, sürekli tehdit edilme; fiziksel şiddet açısından fiziksel şiddete maruz kaldığını ifade etme, herhangi bir fiziksel şiddete maruz kalmama, eşe fiziksel şiddet uygulama, kapıya vurma, duvara yumruk atma, başka şeylere vurma; ekonomik şiddet açısından ekonomik şiddete maruz kalma, eşi ekonomik olarak kısıtlama; cinsel şiddet açısından birbirine cinsel şiddet uygulama, ihanete uğrama; köken aile açısından kardeşlerinin yok sayılması, babanın müdahale etmesi gibi ifadeler vurgulanmıştır.

Erkek katılımcıların şiddetle baş etme ve destek sistemlerine ilişkin görüşlerine bakıldığında ise sırasıyla; iletişim kurmaya çalışma açısından iletişim kurmak için çaba harcama, sağlıklı tartışmama, kendini ifade edemememe, sabretme, sakin konuşma, tatlı dil kullanmaya çalışma, susmak, dinlemek, çözüm bulmaya çalışma, tartışmayı sürdürme, tepkisiz kalma, sakinleşince konuşma, duygularını anlatmaya çalışma, kendi yanlışlarını anlatma, konuşmamama, hoş olmayan sözlerle maruz kalma; uzaklaşma/ayrılma açısından, evden uzaklaşma, iletişime ara verme, eşi bir süre yalnız bırakma, ilişkiden kaçma isteği, ayrılmayı düşünme, eşi evden uzaklaştırma, o ortamdan uzaklaşma, kaçma; yapıcı tepkiler gösterme açısından, alttan alma, eşe destek olmaya çalışma, barışma çabası, eşe değer verdiğini gösterme, ailece mücadele etme, sorunu belirlemeye çalışma, uzatmama, eşi anlamaya çalışma, eşin gönlünü almaya çalışma,



eşimi sosyal hayatta rahat bırakma, eşin hoşuna gidecek davranışlar sergileme, durumu kabullenmeme, durumu görmezden gelmeme, öfke kontrol yöntemleri kullanma çabası, eşin istediklerini yapmaya çalışma, endişelerini eş ile paylaşma, sakinleşince konuşma, şiddetin varlığını kabul etme, boşanmaya direnme; yarasız tepkiler açısından içine atma, karşıdan çaba bekleme, çaba sarf etmeme, karşı tarafı suçlama, yoğun biçimde tartışma, birbirini yıpratma, akıl/öğüt verme, şakaya vurma, kendinden taviz verme, telefonlara çıkmama; gizleme açısından problemlerin duyulmasından korkma, sosyal destek, yakın arkadaşlarla paylaşma; psikolojik yardım alma, baş edememe, kalıcı bir çözüm getirememe; kısıtlama açısından arkadaşlarla zaman geçirmenin kısıtlanması, eşi sosyal yaşamdan mahrum bırakma, eşi susturma; madde kullanımı açısından alkol alma, sigara içme; saldırganlık açısından eşe zarar vermeyi düşünme, zorbalık yapma, şiddete misilleme yapma gibi davranışlar gösterildiği ifade edilmiştir. Erkek katılımcıların destek sistemine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise; daha çok destek olmadığı ifade edilmiş olduğu, bununla birlikte sırasıyla arkadaş desteği alma, amca dayı, teyze vb. gibi yakın akrabalarından destek isteme, köken aile desteği, ruh sağlığı desteği alma, tepkisiz kalma, eşten destek alma şeklinde cevapladıkları görülmüştür. Bu görüşlerden hareketle katılımcıların yaşadıkları problemlerde destek almakta zorlandıkları ve gerektiğinde ise daha çok köken aile ve yakın arkadaşlara destek almak için başvurduklarını göstermektedir.

Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İlk zamanlar kendi içime kapandım. Çaresiz ve kimsesiz olduğumu biliyordum. Yapabileceğim hiçbir şeyin olmadığını düşündüğüm için kabullendim. Sonrasında dayanamayıp kendimi sözel olarak savunmaya başladım. Bunun karşılığında yeniden fiziksel, psikolojik ve ekonomik şiddete maruz kaldım. Bu kısır döngü böyle devam etti. Sonrasında tepkilerim sonucu fiziksel şiddet bitti. Ama, psikolojik ve ekonomik şiddet devam etti. Kimseden yardım almıyordum. Kendi içimde yaşadım. İnsanların artık bana acımasını istemiyordum. Benim iyi bir durumda ve mutlu olduğumu görmelerini istiyordum. Anlattığımda karşılık bulamayacağımı biliyordum. Sözel ve fiziksel şiddete maruz kaldığımı nasıl söyleyebilirdim. Çevreme göre ben iyi bir durumdaydım. Şimdi çocuklarım büyüdü, imkânları ölçüsünde onlar yardım etmeye çalışıyor. Ben onların da aynı şeylere maruz kalmaması için kimseye derdimi anlatmadım.” (Kadın, 45)

“Fiziksel şiddet yaşamadım fakat duygusal şiddet zaman zaman oldu. Ki bu da uyum süreciyle alakalı bir durumdu. Evliliklerde ebeveynlerin gölgesi şiddet, zorbalık ve uyum sağlayamamada en önemli faktörlerden biridir. Fiziksel şiddet kabul edilebilir bir durum değil. Duygusal şiddette ise önce sebepler üzerinde düşünür, çözemeyeceğim bir durum söz konusuysa profesyonel yardım almayı tercih edebilirim. Duygusal şiddette baş etme mekanizmaları işe yaramadı. Şu ana kadar dışarıdan bir yardım almadım. Sorunlarımızı kendi içimizde çözüyoruz.” (Kadın, 43)

“İlk yaptığım misilleme yapmak olmuştur. Eşim de inatçı bir insan olduğu için çok etkisi olmuyor. Eşimin inatçı yapısı benim hayır diyememem sorunların başlangıcı ve büyümesine sebep oldu. Yalnız bıraktım olmadı. Bazı şeylerden mahrum bıraktım olmadı. Eşimi sosyal hayatta rahat bıraktım. Çocuğa ben bakıp onu arkadaşları ile geziye gönderdim ev işi konusunda sıklıkla sordum. Hoşuna gideceğini düşündüğüm davranışlar sergilemeye çalışıyorum. Zaman zaman kendi ailesine bilgi verip yardımcı olmalarını istiyorum. Bu durumla çok baş edebilmiş değilim. Amcam ve eşinden yardım alıyorum.”(Erkek, 37)

“Birkaç tokat dışında fiziksel şiddet uygulamam olmadı. O da olmamalıydı. Sözel şiddet bizim evde vazgeçilmez. Bu alışılmış oldu. Umursanmayarak ruhsal ve sözel şiddete maruz kaldığımı düşünüyorum. Anlaşılmadığım zaman da büyük hayal kırıklığı yaşıyorum. Zorbalıkla bir yere varamadım. Kavgalarım bir elin parmaklarını geçmez. Susmak ve dinlemek çözüm olabilir. Başa çıkmak için sabır, sükunet, suhulet, sakin konuşma yöntemleri, tatlı dil gerek. Ben aslında hep bir intikam, rövanş peşinde oldum. Yardım almayı hiç düşünmedim. Dışarıdan gelince gönlüm alınsın istedim. Bunlarla baş etmek için bir şey yaptığım yok aslında. Çoğunlukla herhangi bir stratejiye başvurduğumu söyleyemem. Alınan olduğum için karşıdan bekliyorum. Bu da çok bir fayda sağlamıyor. Ben çok da çaba sarf edip bu konuya emek verdiğimi de söyleyemem.” (Erkek, 40)



**Şekil 3.** Katılımcıların çift ilişkisinde şiddetle baş etmeye ilişkin önerileri

Katılımcıların çift ilişkisinde şiddetle baş etmeye ilişkin önerileri detaylı incelendiğinde kadın katılımcıların eşlere yönelik öneriler açısından sırasıyla; eşler sağlıklı iletişim kurmalı, dürüstlük olmalı, eşler arasından saygı ve sevgi olmalı, empati yapılmalı, eş ile aynı fikirde olunabilmeli, baskı yapmamalı, kabul edici olunmalı, eşler birbirlerini anlamalı, karşındaki önemsenmeli, severek/aşık olarak evlenilmeli, eşler kendini rahat ifade edebilmeli, kişi kendini geliştirmeli, eşi kırmamaya dikkat edilmeli, öfke anında uzaklaşılmalı, hoşgörülü davranılmalı kişisel hak ve özgürlüklere saygı duyulmalı, birey hazır olmadan evlenmemeli, eşler birbirinden beklentilerini bilmeleri, eşler empati kurabilmeli, abartma olmamalı şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Kadın katılımcıların devlet kurumlarına ilişkin önerileri açısından incelendiğinde eğitim desteği alt temasında aileler bilinçlendirilmeli, aile danışmanlığı verilmeli, dini eğitim verilmeli, evlilik öncesi eğitimler verilmeli, cinsel eğitim verilmeli, öfke kontrolü öğretilmeli, iletişim becerileri eğitimleri verilmeli, kadınlar eğitilmeli, eğitimli insanlar yetiştirilmeli, kendini ifade eden bireyler yetiştirmeli, kadınlar bilinçlendirilmeli, erkekler çocukken eğitilmeli; yasal düzenleme/yaptırım/cezalar açısından yaptırımları caydırıcı olmalı, devletin şiddet konusunda duyarlılığı artırılmalı, kadınlar çalışma hayatına daha fazla alınmalı, devlet kadını korumalı, kadın sahipsiz bırakılmamalı, kadının ekonomik özgürlüğü olmalı, kurumlar daha etkili olmalı, devlet sığınma evleri daha fazla yapılmalı, aileler önemsenmeli, emniyet olayları iyi takip etmeli, güçsüz olanlar korunmalı, birey devlet desteğine ulaşabilmeli, hak ve özgürlükler korumalı, önlemler alınmalı, psikolojik destek verilmeli, sadece polis koruması yeterli değil, sosyal etkinlikler yapılmalı, akademik konferanslar düzenlenmeli, suçlular eğitilmeli, şiddet görenler yalnız olmadığını hissetmeli, emniyet ve adalet bireyin yanında olmalı, devlet vatandaşını önemsemeli, kadınlara psikolojik yardım sunulmalı; medya/iletişim araçlarına ilişkin öneriler açısından tv' de şiddet göstermemeli, tv' de eğitici programlar yapılmalı, sosyal devlet olma, kamu spotları sunulmalı; değerler/sosyo-kültürel aktarımlara ilişkin öneriler açısından şiddet gizlenmemeli, manevi değerler ön plana çıkarılmalı, susulmamalı, çocuklar kadın erkek ayrımı yapılmadan büyütülmeli; ailelere yönelik öneriler açısından çocuklar hazır olmadan evlendirilmemeli, aile çocuklarını iyi yetiştirmeli, zorla bir şeyin elde edilemeyeceğini ailede çocuklara öğretmeli, genç çiftlerin aile içi işlerine karışmamalı, köken aileler destek olmalı,

aileler çocuklarının yanında olmalı, çocuklara iyi model olunmalı, çocukları cinsiyete göre ayırt etmemeli, çocuklar anlayışla büyütülmeli, ebeveynler hakkaniyetli davranmalı, çocuklara değer verilmeli, anne baba ahlaki değerleri öğretmeli, babalar çocuklarıyla daha çok vakit geçirmeli, çocukken gerekli özveri öğretilmeli, çocuklarını daha anlayışlı yetiştirmeleri, çocukların ihtiyaçları önemsenmeli, dikkatli ve hassas olunmalı, erkek çocuk iyi eğitilmeli, vicdanlı olmalı, erkek kadını sahipsiz görmemeli, kadın ailesiyle iletişim kurabilmeli, köken aileler yaşadıkları olumsuzlukları evli çiftte yansıtmamalı, kişi yalnız bırakılmamalı, çocuklar şımartılmamalı, kız çocuklarını ezdirmemeli, aileler sağduyulu olmalı, aileler adil olmalı, aileler merhametli olmalı, güvenli bir yuva oluşturmalı; kadınlara yönelik öneriler açısından kadınlar ekonomik özgürlüklerini kazanmalı, eşleriyle açık iletişim kurmalı, saygı görebilecekleri eş seçebilmeli, mutlu edebilecek kişileri eş olarak seçmeli, güçlü durmalı, haklarını savunabilmeli, korkak olmamalı, şiddeti sineye çekmemeli, kendine güvenmeli, kendilerini ezdirmemeli, kendilerini geliştirmeli, kendini iyi ifade etmeli, ayakta kalabilmeli, anlayışlı olmalı, korkak olmamalı, kendine güvenmeli, kendini ezdirmemeli, kendini geliştirmeli, tek başlarına ayakta kalabilmeli, hayallerinden vazgeçmemeli, hayır diyebilmeli, erken yaşta evlenmemeli, duygularını paylaşmalı, inatlaşmamalı, iyi anne olmalı, alttan almayı bilmeli, kocalarının dediklerini yapmalı, hedefleri için çaba sarf etmeli, kendilerini sevmeli, kendisini savunmalı, kararlı olmalı, sessiz kalınmamalı, değer veren erkekleri seçmeli, şiddet görüyorlarsa ayrılmalı, tatlı dilli olmalı, ortak karar alabilmeli, birbirlerini desteklemeli, sabırlı olmalı; erkeklere yönelik öneriler açısından empati yapmalı, erkekliği güç olarak görmemeli, sevgi, saygı, merhametli olmalı, anlayışlı olmalı, eşlerini mutlu etmeye çalışmalı, eşlerini önemsemeli, çocuklarını önemsemeli, hakkaniyetli olmalı, kadınlara karşı nazik olmalı, kibar davranmalı, öfkesini kontrol edebilmeli, gerektiğinde tedavi olmalı, şiddet yerine iletişim kurmalı, iletişim becerilerini geliştirmeli, eşlerine destek olmalı, adil olmalı, baskıcı olmamalı, otoriter olmamalı, kendini yenileyebilmeli, cömert olmalı, eşlerine iyi davranmalı, iyi baba olmalı, duyarlı olmalı, kadınlara değer vermeli, eşlerini dinlemeli, ailesini küçük düşürmemeli, kendilerini geliştirmeli, sakın kalabilmeli, eşine zaman ayırmalı, ev ekonomisinde adaletli olmalı, cinsellikte özenli olmalı, eş ile iletişime geçmeli, stresini yönetebilmeli, eşine ilgi göstermeli, birbirinin tanınmalı, gerektiğinde psikolojik destek almalı, eşi bir hayat arkadaşı olarak görmeli olarak cevapladıkları görülmüştür.

Erkek katılımcıların ise ilgili soruları şu şekilde cevaplamışlardır. Eşlere yönelik öneriler açısından uzlaşma yoluna gidilmeli, karşı taraf dinlemeli, anlayışlı olunmalı, empati yapabilmeliler, karşılıklı saygı göstermeli, sürekli olumsuzlukların tartışılmamalı, tanımadan asla evlenmemeli, internette duygusal ilişki kurulmamalı, elindekiyle yetinilmeli, karşılıklı sevgi olmalı, özgüven olmalı, dürüstlük olmalı, değer verildiği hissettirilmeli, gerekirse boşanılmalı, eş seçiminde beklentiler dikkate alınmalı, zorluklardan kaçılmamalı, evlilikte tartışmalar olabilir, küs kalınmamalı, eşlerin ekonomik özgürlükleri olmalı, kültürel farklılıklara dikkat edilmeli, saygı olmalı; devlet kurumlarına ilişkin öneriler açısından çiftlere etkili iletişim öğretilmeli, aile eğitimi verilmeli, bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı, evlilik öncesi çiftler bilgilendirilmeli, önleyici tedbirler alınmalı; yasal düzenleme/yaptırım/cezalar açısından hazır olmadan evlilik izni verilmemeli, cezalar yükseltilmeli, şiddet uygulayanlar tedavi ettirilmeli, emniyet takip yapmalı, iş olanağı sağlanmalı, kadın koruma evleri artırılmalı, sorunlu kişileri devlet tedavi etmeli, aileyi koruma projeleri yapılmalı, psikolojik destek sağlanmalı, maddi destek sağlanmalı; değerler/sosyo-kültürel aktarımlar açısından dini değer anlatılmalı, medya/iletişim aracılığı bilgilendirme yapılmalı, şiddet haberleri sunulmamalı, evlilik programları olmamalı; ailelere öneriler açısından çocuklara ahlaki değerler öğretilmeli, çiftlere destek olunmalı, zorbalığın erkeğin hakkı olmadığı öğretilmeli, kız çocukları para için evlendirilmemeli, ebeveynler çiftin işlerine karışmamalı, çocuklarına sevgi aşılmalı, aşırı

baskıcı davranmamalı, erkek çocukları ayrıcalıklı yetiştirilmemeli, çocuk yaşta evlendirmemeli, evlenmeden önce kişinin rızası alınmalı, gençlere saygılı davranılmalı, insanın kıymetli olduğu öğretilmeli, kız çocuklarını asi yetiştirmemeli, ilişkiyi zorla kurtarmaya çalışılmamalı, adil olunmalı, sevdiği kişi ile evlendirmeli, yaşananları olgunlukla karşılamalı, çocuklara dini değerler öğretmeli, çocuklara duyarlı olunmalı; kadınlara yönelik öneriler açısından olmuyorsa sürdürmeye uğraşılmalı, şiddet gördüklerinde haklarını aramaları, anlaşabileceği insanlarla evlenmeli, bakımlı olmalı, pişman olacakları davranışlar yapılmamalı, eşinin sözünü dinlemeli, eşlerine karşı anlayışlı olmalı, her konuda aktif olmalı, her şey için kavga çıkarılmamalı, uyumlu olmalı, ekonomik özgürlükleri olmalı, iletişime açık olmalı, kendini ezdirmemeli, savunma sporlarını bilmeli, birbirlerini mutlu etmeli, kendini geliştirmeli, kocasına karşı sevgi sunmalı, erkeklerin sabrını zorlamamalı, eşine iyi davranmalı, tatlı dilli olmalı, az tv izlemeli, empati içinde olmalı, erkeğin evin reisi olduğunu unutmamalı, kimlik rollerini bilmeli, eşinde art niyet aramamalı, eşi öfkeli iken cevap vermemeli, eşyle ilgilenmeli, her şeye burnunu sokmamalı, ilişkide gurur olmamalı, kadınısı davranmalı, bilinçli çocuklar yetiştirmeli, ne istediklerini bilmeli, huzursuzluk çıkarmamalı, kocasına hakaret etmemeli, saygılı olmalı, konuşarak sorunları çözmeye çalışmalı, kültürlü olmalı, fedakarlık yapabilmeli, şiddet kabul edilmemeli, aile terbiyesi almalı, beklentilerini gözden geçirmeli, ihanet etmemeli; erkekler için öneriler açısından ailesiyle iyi geçinmeli, aldatmamalı, empati kurabilmeli, eve para getirmeli, öfkelerine hakim olmalı, şiddet kullanmamalı, eşi ile uyumlu olmalı, eşin emanet olduğunu unutmamalı, eşe karşı anlayışlı olmalı, eşi değerli hissettirmeli, eşini sevmeli, tartışmadan uzak durmalı, eşine iyi davranmalı, eşyle inatlaşmamalı, saygılı olmalı, eşini utandırmamalı, hayır demeyi bilmeli, ilgili olmalı, şefkatli olmalı, kadını çalıştırmamalı, kadınlara nezaket gösterilmeli, sıkıntılarını evine yansıtmamalı, çocuklarına örnek olmalı, zorlanırsa bırakabilmeli, eşinin kontrolüne girmemeli, yardım almaktan kaçınmamalı, şiddet içerikli filmler izletilmemeli, yasal yaptırımları iyi bilmeli, zamanlarını ailesiyle paylaşmalı, merhametli olmalı, duyarlı olmalı, çocuklarını iyi yetiştirilmeli, baba evde huzuru sağlamalı, kendini kadınlardan üstün görmemeli ve kendisini sakinleştirebilmeli şeklinde cevapladıkları görülmüştür.

Bazı katılımcıların çift ilişkisinde şiddetle baş etmeye ilişkin görüşleri şöyledir.

“Başta iyi bir eğitim gerekli. Kişinin kendisini geliştirmesi lazım. Karşıdakini önemsemeli, sevecek evlenilmeli, birbirine saygı ve sevgi olmalı. Kadınlara sahip çıkılmalı. Emniyet yetkilileri olayları iyi takip etsinler. Kadınlara ekonomik özgürlüklerini kazandıracak çalışma ortamı hazırlanmalı. Kanunları sıkı uygulayıp boşlukları doldursunlar. Kadını koruma ve insan hak ve özgürlüklerini korumaya yönelik uygulamalar artırılsın. Kadınlar sessiz çığlık atmasın, içlerinde yaşamasınlar, paylaşsınlar, kendilerine güvensinler, kendilerini anlatsınlar, susmasınlar. Erkekler kadınlara nazik, hakkaniyetli, adaletli, saygılı ve merhametli olsunlar. Aile büyükleri evlatlarının arkasında dursunlar, destek olsunlar. Maddi olmasa bile manevi destek olsunlar. Çocuklarının aile içi işlerine karışmasınlar.”(Kadın, 34)

“Şiddet gören taraf yalnız olmadığını, devletin, emniyetin, adalet kurumlarının varlığını yanında hissetmeli. Güçlü olduğunu bilmeli. Kadınlar kendilerine verilen “Sen zayıfsın.” algısından kurtulmalı. Erkeğe erkek olmanın yumruğunu masaya vurmak değil, koruyup kollamak olduğu öğretilmeli. Çocukken gerekli özveri öğretilmeli. Aile büyükleri mümkün olduğunca evliliklere müdahale etmemeli. Ancak şiddet durumunda her iki tarafın ebeveynleri oturup konuşarak ortak bir kararla davranmalı. Ebeveynler sadece kendi çocuğunu koruyup kollama yoluna gitmemeli.” (Kadın, 43)

“Halkımız bilinçlendirilmelidir. Şiddet ve zorbalığın erkeğin hakkı olmadığı öğretilmelidir. Kadınların eğitilmesi, meslek sahibi olması, ekonomik özgürlüklerini kazanması etkili olacaktır. Cezalar yükseltirise caydırıcılık artabilir. Eşinden tehdit alan, dayak yiyen ve hayati tehlikesi olan kadınları emniyet daha iyi koruyabilmelidir. Kadınlar eşleri öfkeli iken cevap vermesin. Ortalık sakinleştikten sonra düşüncelerini söyleyip, eşlerinin yanlışlarını sakince konuşsunlar. Eğer şiddet önlenemiyorsa boşanmak gerekir. Erkek

huzurlu bir hayat istiyorsa aile içine huzuru getirecek olan anne ve babadır. Ufak tefek sebeplerle aile ilişkileri gerilmemeli. Erkekler öfkelerine hâkim olmalı. Aile büyükleri evlatlarının önceliklerinin değiştiğini anlamalıdır. Ebeveynler çiftlerin işlerine karıştırsa sorun büyümektedir. Onları özgür bırakınlar.” (Erkek, 49)

“İşlenen suçlara verilen cezalar caydırıcı olmalı ve emniyet yetkilileri takip yapmalı. Devlet önleyici tedbirler almalı ve ekonomik sıkıntı içinde olan ailelere yardım destek ve eğitim hizmetleri sunulmalı. Kanun boşluklarından kötü niyetli kişilerin faydalanmasının önüne geçilmelidir. Kadınların ekonomik özgürlükleri olsun tamam ama bu sebeple eşlerine minnet etmemek adına huzursuzluk çıkarmasınlar. Yapmaları gerekeni yapsınlar. Kendilerini geliştirip mutlu olmanın yolunun aile birliğinden geçtiğini unutmasınlar. Saygılı olsunlar. Erkekler duyarlı ve hassas olsunlar ve sorunların çözümlerinde yardım almaktan kaçınmasınlar. Merhametli olsunlar. Kaba kuvvetle bir yere varılmayacağını unutmasınlar. Aile büyükleri çocuklarına destek olsunlar ama işlerine karışmasınlar. Çocukların mutluluğu onları mutlu etsin. Korkmasınlar anne baba vazgeçilmezdir. Bunun için endişelenip olumsuz işlere girmesinler.” (Erkek, 37)

<b>Kadın</b>	<b>Köken ailede şiddet deneyimi</b>	<b>Erkek</b>	<b>Köken ailede şiddet deneyimi</b>
	Şiddet var Fiziksel, Psikolojik, Sözel, Ekonomik Şiddet yok	Şiddet var Fiziksel, Psikolojik, Sözel, Ekonomik Şiddet yok	
	<b>Köken ailede çift ilişkisi</b> Negatif ilişki algısı Pozitif ilişki algısı	<b>Köken ailede çift ilişkisi</b> Negatif ilişki algısı Pozitif ilişki algısı	
	<b>Köken ailede şiddet ile baş etme</b> İletişim kurma Tepkisiz kalma Baş edilemedi Boşanma Mesafe koyma Aile bireylerinin müdahil olması Katlanma	<b>Köken ailede şiddet ile baş etme</b> Tepkisiz kalma Baş edilemedi Boşanma Mesafe koyma	
	<b>Diğer</b> Pasif duygular (Ağlama, Korkma, Küsme...) Problemi uzatmama Uyarma Kendine zarar verme Mücadele etme	<b>Diğer</b> Unutmaya çalışma Problemi uzatmama Yadırgamama Kendine zarar verme Mücadele etme	
	<b>Köken aile etkileri</b> Şiddet uygulayan ebeveynenden uzaklaşma Şiddete maruz kalan ebeveyne yakınlaşma Aileden kopma	<b>Köken aile etkileri</b> Şiddet uygulayan ebeveynenden uzaklaşma Şiddete maruz kalan ebeveyne yakınlaşma Aileden kopma	

Şekil 4. Katılımcıları içinde büyüdükleri köken ailede çift ilişkisine ve şiddete ilişkin deneyimleri

Katılımcıların içinde büyüdükleri köken ailede şiddete ilişkin deneyimleri ve köken ailesinde çift ilişkisine dair görüşleri detaylı bir biçimde incelendiğinde; kadın katılımcıların köken ailede şiddet deneyimi ile ilgili olarak ailede şiddet yaşandığını sıklık sırasına göre; fiziksel şiddet vardı, sözel şiddet vardı, psikolojik/duygusal şiddet yaşandı, ekonomik şiddet vardı ve ailede şiddet yaşanmadı şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Kadın katılımcıların köken ailede çift ilişkisine ilişkin görüşlerine bakıldığında pozitif ilişki algısı olarak, anne-babam uyumlu bir çiftti, babam anlayışlıydı, bize sorunları yansıtmadılar, babam fedakardı, babam daha eşitlikçiydi, babam sert bir insan değildi şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Negatif ilişki algısı açısından babam sert mizaçlıydı, babam kendi bildiğini yapardı, anlaşamazlardı, boşanmak zorunda kaldılar, annem babamın sınırlarını çok zorlardı, babaannem annemi değersizleştirmeye çalıştı, babam çok sert görünürdü, annem baskın bir karakterdi, annem kendini çok koruyamazdı olarak yanıtladıkları görülmüştür.

Kadın katılımcıların köken ailede şiddet ile baş etmeye ilişkin görüşleri incelendiğinde; başa çıkamama vurgusunun çoğunlukta olduğu, bunu sırasıyla boşanma/ayrılma düşüncesi, uzaklaşma/mesafe koyma, ayrı odalarda yatma, uzaklaşma, ayrı bir odaya çekilme, köken ailenin müdahil olması, alacağımız kararları tek başımıza alamadık, annem anneannelere giderdi, çocukları için katlanma, tepkisiz/sessiz kalma, müdahale edememe, hiçbir şey olmamış gibi davranma, iletişim kurma, konuşarak problemi çözme, şirinlik yapma, gönül almaya çalışma, kendini sevdirmeye çalışma, birbirinin fikrini almaya özen gösterme; diğer tepkiler açısından bakıldığında eşten korkma, küsme, söz dinleme/itaat etme, özür dileme, kendinden taviz verme, uyarma, kendine zarar verme, başka şeylerle ilgilenme, mücadele etme, üzülme, ağlayarak tepki gösterme, şeklinde cevapladıkları görülmüştür.

Kadın katılımcıların köken ailenin etkilerine ilişkin görüşlerini incelediğinde bu soruları daha çok olumsuz etkilendikleri şeklinde yanıtladıkları görülmüştür. Bu deneyimlerin şu anki ilişkilerime olumsuz yansımaları, travmaların hala etkisinde olma, çok çaresizlik yaşadığını vurgulama, o süreçte intiharı kurtuluş olarak düşünme, içine atma, aile ile birlikte pek vakit geçiremememe, problemler yüzünden anne-babanın ayrılması, şiddetin kendisine de yapılacağını düşünme, yokluk yaşama, ailecek dağılma, babanın yaptıklarını unutamama, evlilikten soğuma, yapılanlara üzülme, düşündüğümde ağlama, kendini hep çok kötü hissetme, ikinci sınıf insan gibi hissetme, kırgınlıkların devam etmesi, taraf tutmaya zorlanma, babadan uzaklaşma, babadan nefret etme, küçükken babayı sevmeme, babasına baba diyememe, babayla arasına duvar oluşturma, anneden uzaklaşma, annenin yaptığı hataları yapmamaya çalışma, anne ile arasına mesafe koyma, babaya yakınlaşma, anneye yakınlaşma, evlenince anneyi daha iyi anlama, anneni yanında olma isteği şeklinde cevapladıkları görülmüştür.

Erkek katılımcıların içinde büyüdükleri köken ailede şiddete ilişkin deneyimlerine dair görüşleri detaylı incelendiğinde ailede çokça şiddetin yaşandığı ifade edildiği görülmüştür. Bu ifadeler sıklık sırasına göre; fiziksel şiddet, sözel şiddet, psikolojik/duygusal şiddet, ailede şiddet yaşanmadı şeklindedir. Erkek katılımcıların köken ailede çift ilişkisine ilişkin görüşlerine baktığımızda pozitif ilişki algısı açısından babam annemi üzmezdi, babam haklı da olsa ses çıkarmazdı, birbirine saygı duyarlardı, hiç sıkıntımız yoktu, bizim önümüzde asla tartışmazlardı, tartışmasız bir ailede büyüdüm; negatif ilişki algısı açısından babam sinirli bir insandı, babamın alkolü sıkıntı yaratırdı, çoğunlukla tartışılırdı, evde baba hâkimiyeti vardı, babam kavgacı biriydi, annem baskın karakterdi şeklinde cevapladıkları görülmüştür.

Erkek katılımcıların köken ailede şiddet ile baş etmeye ilişkin görüşleri incelendiğinde; baş edememe, boşanma/ayrılma, uzaklaşma/mesafe koyma, babam akşama kadar eve gelmezdi,

babam evi sık sık terk ederdi, tepkisiz/sessiz kalma, annem bu duruma alışmıştı, annem çok karşı koyamazdı, herkes kabullenmişti şeklinde cevapladıkları görülmüştür. Diğer tepkiler açısından bakıldığında tartışma uzatılmazdı, şiddet pek yadırgamazdı, öfkenin geçmesi beklenirdi, yoğun korku, unutmaya çalışma, katlanma, babaya itaat etme, şeklinde cevapladıkları görülmüştür. Erkek katılımcıların köken aile ilişkilerinin kendisine yansımalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde olumsuz etkilenme açısından çok üzülürüm, çok çaresizlik yaşadım, bizi mutsuz etti, korkardım, huzursuz hissediyordum, anlatmakta zorlanıyordum, duymak bile beni çok rahatsız ediyordu, o an her şey anlamsız geliyordu, ortam buz gibi olurdu, şu an ben de ailemi memnun edemiyorum, şiddeti unutamıyorum, tartışıklarında çok üzülürdüm, endişelenirdim, diğerleri de üzülürdü, anneme acırdım, ağlardım, babama karşı çaresiz hissettim, olaylarda sesiz kalamıyorum, içimde derin yaralar açtı, kalıcı izler bıraktı, benim evliliğim de yara aldı; olumlu etkilenme açısından ailemle hep mutlu oldum, kendi çekirdek ailemi üzmemeye çalıştım, olayları detaylı düşünme, aile üyelerinden uzaklaşma, evden kaçma, evden uzaklaşmayı tercih etme; babaya yakınlaşma açısından babamla arkadaş gibi olduk, babamla birbirimizi daha çok sevdik, büyüdükçe babama hak vermeye başladım; anneye yakınlaşma açısından anneme daha çok bağlandım; babadan uzaklaşma açısından hala babama karşı yakın hissetmiyorum, babama karşı saygım yok, babamdan korkuyordum, babamdan uzaklaştım ve annemden uzaklaştım şeklinde cevapladıkları görülmüştür.

Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Ailemde çok fazla şiddet yaşanırdı. Babaannem ve babam kaynaklı çok yaşanırdı. Tanık olduğumda üzülürdüm. Annemin o anki çaresizliği beni çok üzerdi bu benim evliliğe bakış açım noktasında sıkıntılarım oldu. Belki de benim sorunlarımın sebebi de o travmalar olabilir. Annemin yaptığı hataları kendim yapmamaya çalışırdım ağlardım. Tepki gösterdiğimde şiddetin bana yönelmesinden korkardım. Kardeşlerim de üzülür, korkar ve mukavemet edemezlerdi. Söz ve psikolojik şiddet daha yoğun oldu. Bununla başa çıkamadım aslında. Şu anki ilişkilerime yansıyor. Hala da etkisindeyim, hala da başa çıkmış sayılmayız. Babam şu anda öyle değil ama ben bu duvarı yıkamadım.” (Kadın, 37)

“Annem ve babamdan kaynaklanan şiddet ve zorbalığa hiç maruz kalmadım. Annem ve babamın evliliklerine hep hayran kalmışım. Biz üç kardeşiz. bir ağabeyim bir de erkek kardeşim var. Abim ve kardeşim arasında ara sıra gerginlik yaşanır ama anne babam arasında hiç şiddet yaşanmamıştır.” (Kadın, 26)

“Zaman zaman fiziksel duygusal sözel şiddet yaşanırdı. Bu konu beni çok üzerdi. Mani olamazdım. Babamın baskıcı otoriter yapısı hala devam etmekte. Fiziksel şiddet devam etmiyor ama ruhsal sözel şiddet devam ediyor. Şimdilerde benim evliliğim bu konuda yara almış durumda. Bu durumlar yaşandığında pek etkili olduğumu söyleyemem. İçimde derin yaralar açıp, kalıcı izler bıraktığını düşünüyorum. Çünkü hala çoğu zaman kendimde babama karşı koyma gücü göremiyorum. Kendim de diğer kardeşlerim de benimle aynı durumdalar sanırım. Bu durum da bizi anneye daha çok bağladı.” (Erkek, 39).

“Babam sinirli biriydi. Annemi ve beni de severdi ama bana da kardeşlerime de anneme de zaman zaman şiddet uygulardı. Bu beni çocukken üzerdi. Ama o devirde her evde aynı şey yaşanırdı. Kimse bu durumu yadırgamazdı. Bununla baş edebilmek için babamın her dediğini yapardım. Belki beni dövmez diye düşünürdüm ama babam yine döverdi.” (Erkek, 36)

## Tartışma

Bu araştırmada, katılımcıların çift ilişkisi deneyimleri, ilişkilerinde deneyimledikleri şiddet, nedenleri ve başa çıkma stratejilerine ilişkin görüş ve önerileri ve son olarak çiftlerin köken aile yaşantılarının kendi evlilik ilişkilerine yansımalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak katılımcıların çift ilişkisinde deneyimledikleri duygular incelendiğinde;

kadın katılımcılar pozitif duygularını belirtmekle birlikte ilişkilerinde daha çok negatif duygular deneyimlediklerini vurgularken, erkek katılımcıların ise ilişkilerinde pozitif duyguları daha yoğun bir şekilde deneyimledikleri görülmüştür.

Türkiye’de evlilik kadın-erkek ilişkilerine yön veren geleneksel değerlerin biçimlendiği bir kurum olarak ön plana çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999; TÜİK, 2017). Aileler daha çok kendi yaşam biçimine yakın kişilerle çocuklarının evlilik yapmasını desteklemektedir. (Fıfıloğlu, 2001; Kurter, Jencius ve Duba, 2004). Bu nedenle geleneksel evlenme biçimi olan “görücü usulü” evlilikler günümüzde hala önemini korumaktadır. Çift ilişkisinde yaşanan olumsuz duygulanımların fazlalığı dikkate alındığında bu durum eşlerin birbirini yeterince tanımadan ve gerçekçi olmayan beklentilerle evliliğe adım atmalarına ve sonucunda da bazı konularda hayal kırıklıklarına uğradıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak katılımcıların çift ilişkisinde şiddetin nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde kadın katılımcılar şiddetin nedeni olarak sırasıyla; ruhsal/psikolojik problemler, çift uyumsuzluğu, köken aile ilişkilerindeki gerilimler, iletişim problemleri, ekonomik problemler, madde kullanımı ve eğitim eksikliği gibi sebeplere vurgu yaparken; erkek katılımcılar ise çift ilişkilerindeki şiddet davranışlarının nedenlerine ilişkin yine en çok psikolojik problemleri ifade ettikleri görülmüştür. Sonrasında sırasıyla, iletişim problemleri, çift ilişkisindeki uyumsuzluklar, değerler arasındaki farklılıklar, köken aile büyüklerinin davranışları, ekonomik problemler, ev içi çatışmalar, madde kullanımı, eğitim eksikliği ve cinsellik konusundaki gerginliklerden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Bulgular değerlendirildiğinde katılımcıları çift ilişkilerinde şiddetin nedenlerine ilişkin genel olarak bireysel, ilişkisel ve köken aile etkilerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Araştırmada katılımcıların çift ilişkilerinde şiddetin nedenlerine ilişkin görüşlerine benzer bulgular alanyazındaki çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Örneğin; Babahanoğlu ve Özdemir’in (2016) yapmış olduğu araştırmada aile içi şiddetin en temel nedenleri olarak; maddi yetersizlik, iletişim eksikliği, geleneksel ve ataerkil toplum yapısı, eğitimsizlik, saygı, sevgi ve hoşgörüsüzlük olarak saptanmıştır. Çiftler arası şiddette ilişkisel nedenler olarak ilişkideki yoğun kıskançlık duyguları, partneri kontrol etme ve kişiler arası güç mücadeleleri (Brem vd., 2018) sahiplenme, dürtüsellik, zayıf çatışma çözme becerileri, antisosyal kişilik, saldırganlık ve öfke patlaması gibi nedenlerin şiddeti tetikleyen faktörler olarak kabul edildiği görülmektedir (Dykstra, Schumacher, Mota ve Coffey, 2015). Bu anlamda çiftlerin ilişki deneyimleri içindeyken kendi öfke ve gerilimlerini yönetebilme becerilerinin artırılması, duygularını fark etme ve ifade etme, yaşamış oldukları yaşam gerilimlerde alkol, sigara ve benzeri gibi madde kullanımına başvurmak yerine, yapıcı çatışma çözme becerilerinin tercih edilmesinin ilişkilerine olumlu katkı sağlayabileceği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, kendi geçmiş yaşam deneyimlerinin ve köken aile ilişkilerinin çift ilişkilerine nasıl yansıyor olabileceği konusunda farkındalık kazanma, çift olarak aile büyükleri ile ilişkilerde sınırların belirlenebilmesi, evlilik içinde aile büyükleri ile daha sağlıklı iletişim kurulabilmesi gibi faktörler evliliği çoğu zaman bitirme noktasına getiren şiddet deneyimlerinin azalmasına yardımcı olabilir.

Bu sonuçlar dikkate alındığında, katılımcıların da belirtmiş olduğu gibi çift ilişkilerinde bireylere, çiftlere ve ailelere yönelik ruh sağlığı desteği ihtiyacının daha net bir biçimde ortaya çıktığı söylenebilir. Ailede bireysel, ilişkisel ve kültürel aktarımları dikkate alacak bir biçimde çiftlere etkili iletişim kurabilme, duygularını ifade edebilme, gerginlikle baş etme, öfke kontrolü ve benzeri hizmetlerin bireylere çift ilişkisi sürecinde şiddete başvurmadan yaşadıkları



gerilimleri yapıcı problem çözme becerileri çerçevesinde çözebilmelerinde destek hizmetleri sağlanması önemli hale gelmektedir. Bununla birlikte, araştırmadan elde edilen verilere dayalı olarak çift ilişkilerinde bireylerin köken aileleri ile yaşadıkları deneyimlerin şu an ki ilişkilerine nasıl yansımaları olduğuna ilişkin farkındalık kazanmaları aile olabilme sürecinde çiftlere önemli katkılar sağlayabileceği söylenebilir.

Katılımcıların çift ilişkisinde şiddete maruz kalmaya ilişkin deneyimleri ve şiddetle baş etme stratejileri incelendiğinde; daha çok duygusal/psikolojik şiddetin varlığından bahsettikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla sözel şiddet, fiziksel ve cinsel şiddet takip etmektedir. Erkek katılımcıların bir kısmının kadın katılımcılardan farklı olarak herhangi bir şiddet türüne maruz kalmadıkları, zaman zaman algıladıkları ekonomik şiddet olduğu ve köken ailede yaşamış oldukları şiddet deneyiminin kendilerini etkilediğinden bahsettikleri de görülmüştür.

Şiddet ile baş etmeye yönelik hem kadın hem de erkek katılımcıların önem sırasına göre; duygusal olarak kırıcı tepkiler verme, ayrılma/uzaklaşma, gizleme, katlanmaya çalışma, madde kullanımı, saldırganlık, eşi kısıtlama gibi bazı yararsız tepkiler gösterdikleri ve bununla birlikte yapıcı olmaya çalışma, iletişim kurma, sosyal ya da psikolojik destek alma gibi yapıcı tepkiler gösterme eğiliminde oldukları görülmüştür. Katılımcıların yaşamış oldukları şiddet ile baş etmede var olan destek sistemini ne kadar kullanabildikleri incelendiğinde ise; hem erkek hem de kadın katılımcıların büyük çoğunluğunun yeterince faydalanabilecekleri desteklerinin olmadığını vurguladıkları görülmüştür. Bunun dışında ev içinde tansiyon yükseldiğinde özellikle kadın katılımcıların zaman zaman köken ailelerinden, akrabalarından, arkadaşlarından duygusal destek almaya çalıştıkları görülmüştür.

Aile içi şiddetin algılanması ve tanımlanması her zaman toplumun ve bireylerin kültürel değerleri üzerinde şekillenmektedir (Şahin ve Beyazova, 2001). Bu nedenle araştırmalar, şiddet kavramının algılanmasındaki toplumsal, bireysel ve kültürel farklılıklar nedeniyle aile içi şiddetin yaygınlığının ve büyüklüğünün saptanmasının güç olduğu vurgulamaktadır (Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2014). Şiddetle baş etme becerilerine ilişkin katılımcı görüşleri dikkate alındığında alan yazında pek çok araştırma da vurgulandığı gibi şiddet uygulanan kadınların, şiddet görmeyenlere oranla problem odaklı ve aktif başa çıkma yöntemlerini (şiddet içeren ilişkiyi sonlandırma ve resmi kaynaklara ulaşma gibi) daha az kullandıkları (Clements ve Sawhney, 2000; Taft, Resick, Panuzio, Vogt ve Mechanic, 2007) ve sorunu görmezden gelmeye eğilimli oldukları saptanmıştır (Hunter, 2001).

Türkiye’de aileler herhangi bir sorunla karşılaştıklarında genellikle gizleme eğiliminde olmakta ve profesyonel bir uzmandan yardım alma konusunda çok istekli olmamaktadır. Hem kişisel hem de aile içinde bir sorun yaşandığında bireyler genellikle önce akrabalarından, sonra arkadaşlarından son olarak da ruh sağlığı çalışanlarından yardım almayı tercih etmektedirler (Arslantaş, Dereboy, Aştı ve Pektekin, 2011; Beşpınar ve Beşpınar, 2017). Sullivan, Schroeder, Dudley ve Dixon (2010) ‘a göre şiddet ile karşılaşıldığında, kaçınma, sosyal destek alma veya sorun çözme bu yöntemlerin en temel olanlarıdır. Kaçınma davranışının şiddeti pekiştiren ve arttıran bir yanı olduğu, ancak sosyal desteği olan kadınların daha fazla sorun çözme arayışlarına yöneldiği belirtilmektedir (Snow, Swan, Raghavan, Connell ve Klein, 2003). Buradan hareketle bu araştırmada da bireylerin içinde yetiştiği kültürel değerlerin yardım almaya dair bakış açılarını da önemli derecede etkilediği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede çiftlere sunulacak psikolojik desteklerle yaşadıkları gerilim durumlarında gizleme, geçiştirme, katlanma gibi

yararsız tepkilerdense, sağlıklı bir iletişim kurarak problemlerle etkili bir biçimde baş etme becerilerinin kazandırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Katılımcıların çift ilişkisinde şiddetle baş etmeye ilişkin önerileri incelendiğinde; eşlere, devlet kurumlarına (eğitim ve yasal düzenlemeler, medya ve iletişim araçları, psikolojik destek ve sosyo-kültürel değerlerin aktarımı gibi), ailelere, doğrudan erkeklere ve kadınlara yönelik olarak önerilerde buldukları gözlemlenmiştir. Alan yazında yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde çift şiddetini önlemek için çok boyutlu tedbirler alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Buka ve Earls, 1993; Edleson, 1999; Genç ve Seyyar, 2010). Aile içi ilişkilerde kültürel öğeler dikkate alınıp iletişim ve çatışma problemleri kadın erkeğin pozisyonunu eşitleyerek çözüme kavuşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Evlilik öncesi iletişimle ilgili beceri kazanmak, çiftlerin bu becerilerini geliştirme, birlikte ortak hedefler oluşturma, çatışmaları barışçıl yollarla çözme, gerçekçi beklentiler içinde olma konusunda da yardımcı olabildiği görülmektedir (Banks, 2012). Bununla birlikte, evlilik sürecinde yoğun çatışmalar yaşayan çiftlerin devlet desteği ya da kendi kaynaklarını kullanarak bireysel, çift ve aile psikolojik danışmanlığı almaları konusunda teşvik edilmeleri çiftlere çok daha fazla katkı sağlayabilir. Bu süreçte bireyler, ilişkilerinin doğal gelişim sürecini ve aile yaşam döngüsünde meydana gelen olası krizleri daha iyi anlama, olası yaşanabilecek çatışmaları etkin ve yapıcı bir biçimde yönetme becerilerini artırabilirler. Sosyal desteğin ve sorun çözme becerilerinin yetersiz olduğu durumlarda şiddetin sürdüğü bilinmektedir (Eisikovits, Guttman, Sela-Amit ve Edleson, 1993). Şiddetin daha kolay öğrenildiği aile, arkadaş, TV, internet, sanal medya ve benzeri ortamların kontrol edilmesi ve bu tür gösterilere müsaade edilmemesi gerekmektedir (Genç, Taylan, Adıgüzel ve Kutlu, 2017). Bu anlamda medya ve diğer iletişim araçlarının daha etkili bir şekilde kullanılması açısından yasal tedbirlerin alınması gerektiği söylenebilir.

Katılımcıların köken aile deneyimleri açısından bakıldığında, çocukluk yıllarında geçirilen yaşantılar ve aktarımlar, aile içinde anne-baba arasında yaşanan çatışmalar ve bu gerilimlerle nasıl başa çıkıldığı katılımcıların kendi çift ilişkilerinde yaşamış oldukları gerilimleri nasıl yönetecekleri konusunda etkili olabildiğini göstermektedir. Şiddetin tek nedeni çiftlerin kişisel tutumları değildir. Yapılan araştırmalarda çocukluğunda aile içi şiddete maruz kalanların kendi çift ilişkisi deneyimlerinde daha fazla şiddet yaşantısı olduğu bulunmuştur (Hamilton, 1989; Nadelson, 1996; Riggs, Caulfield ve Street, 2000). Ayrıca şiddete maruz kalanlar kendi çocuğuna da şiddet uygulamaktadır (Egeland, 1993; Haskan ve Yıldırım, 2012; Hemenway, Solnick ve Carter, 1994; Neugebauer 2000; Riggs vd., 2000; Vahip ve Doğanavşargil, 2006;). Çocuk doğrudan şiddete maruz kalmasa da, ana baba arasındaki şiddete tanık olmanın diğer çocukluk çağı travmaları ile benzer etkilere neden olduğu bildirilmiş ve kısa dönemde çocuklarda görülen bazı olumsuz belirtiler saldırganlıkta artış, edilgenlik, çekilme, somatik belirtiler, bunaltı ve kendine zarar verme girişimi olarak saptanmıştır (McDonald ve Jouriles 1991). Bu anlamda araştırma bulgularını da dikkate alarak çift ilişkilerinde meydana gelen şiddet olaylarında yaşanan problemleri gizli tutmak yerine, uygun kişi ve kurumlarla paylaşarak destek sisteminin daha etkili bir biçimde aktive edilmesi ve aile içinde meydana gelen çatışmaların şiddete dönüşmeden ortadan kalkmasına katkı sağlayabilir. Katılımcıların içinde büyüdükleri köken ailede şiddete ilişkin deneyimleri ve köken ailesinde çift ilişkisinde dair görüşleri incelendiğinde hem kadın hem de erkek katılımcıların büyük bir kısmının köken aile içinde fiziksel, sözel, psikolojik ya da ekonomik şiddetin var olduğunu, bazı katılımcıların ise şiddet algılamadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte, katılımcıların köken aile deneyimleri içinde anne-baba ilişkilerinin daha çok negatif olarak algılandığı, şiddet ile baş etmekte zorlandığı, uzaklaşma, boşanma, iletişim kurmama, aile büyüklerinin müdahil olması ya da problemleri

uzatmama, unutmaya çalışma, katlanma, korkma ve itaat etme gibi bazı yararsız tepkiler ortaya koyulduğu ifade edilmiştir. Hem erkek hem de kadın katılımcılar köken ailesinde meydana gelen şiddet olaylarından olumsuz etkilendiklerini ve sonucunda anne ya da babadan birine uzaklaşma veya yakınlaşma reaksiyonları gösterdikleri görülmüştür.

Bulgular alan yazın çerçevesinde değerlendirildiğinde teorik açıdan benzer sonuçların daha önce vurgulandığı görülmektedir. Örneğin; sosyal öğrenme kuramı çocuk veya gençlerin, ebeveynler arasındaki şiddeti gözlemlediklerinde şiddetin aile üyeleriyle olan çatışmaları çözmek için kabul edilebilir veya etkili bir araç olduğunu öğrendiklerini ortaya koymaktadır (Ehrensaft vd., 2003). Biyopsikososyal sistemler teorisine göre ise, bireyler içinde doğdukları aile ve toplum sisteminin bir parçasıdır ve bu sistemlerle sürekli etkileşim halindedirler. Birey doğduğu andan itibaren almış olduğu açık ve örtük mesajlar yolu ile kendine ve içinde bulunduğu topluma yönelik farklı tutumlar geliştirir (Pinsop ve Lebow, 2005). Birey edindiği bu değerler sistemi ile diğerleriyle iletişim kurmaya ve ilişkilerini sürdürmeye devam etmektedir (Goldenberg ve Goldenberg, 1991). Yapılan çalışmalar sosyalleşme sürecinde bireyin diğerleri ile kurmuş olduğu ilişkiler sonucunda içinde yetişmiş olduğu toplumun değerlerini, inançlarını ve tutumlarını benimseme eğilimi gösterdiğini vurgulamaktadır (Sue, Arredondo ve McDavis, 1992). Nesiller arası aile terapisi kuramını geliştiren Murray Bowen da, bireylerin geçmiş kuşaklardan kendilerine aktarılan örüntüleri incelemedikleri ve düzeltmedikleri sürece, bu davranışları büyük bir olasılıkla kendi ailelerinde tekrar edeceklerini savunmuştur (Kerr, 2003). Yapılan araştırmalar çocukken şiddete maruz kalma ve tanık olmanın gelecekte psikiyatrik ve fiziksel hastalıkların da nedeni olabileceğini göstermektedir (Campbell, 2002; Kaplan vd., 1999; Malinosky-Rummel, 1993; McCauley vd., 1997; Tollestrup vd., 1999; Wisner, Gilmer, Saltzman ve Zink, 1999). Buradan hareketle Kaymak-Özmen'in (2004) de vurguladığı gibi ebeveynlerin tutum ve davranışlarına dikkat etmesi, şiddetin çözüm yolu olmadığını çocuklarına göstermesi gelecek nesillerin şiddete başvurma ihtimalini de azaltabilecektir.

Türkiye'de aile yapısına bakıldığında aile üyelerinin birbirlerinin alanına girmesi iş seçimi, eş seçimi gibi birçok önemli karar aşamalarında da kendini göstermektedir. Hatta bireyler evlenip kendi çekirdek ailelerini kurduktan sonra bile ebeveynlerinin müdahaleleriyle karşılaşabilmektedir. Bu durum çiftler arasında problemler yaşanmasına sebep olabilmektedir (Beşpınar ve Beşpınar, 2017; Kurter vd., 2004). Bu anlamda bireysel dinamikler ve çift ilişkilerine yönelik verilebilecek ruh sağlığı desteklerinin yanı sıra, genç bireylere evlendiklerinde üst kuşaktaki aile üyeleri ile sağlıklı ilişkiler geliştirmelerine ve sınırlar koyabilmelerine yönelik olarak da bir bakış açısı kazandırmanın önemli olabileceği söylenebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma bulguları çerçevesinde, evli bireylerin çift ilişkilerinde yaşadıkları şiddet konusunda sadece kendi bireysel ve ilişkisel özelliklerinin değil, köken aileleri ile olan nesiller arası aile ilişkilerinin de önemli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, çift problemlerinin önemli bir nedeni olan şiddetin çok boyutlu bir yapısının olduğu ve de çözüm arayışlarının sadece bir kişiyle değil bu kişilerin ilişki ve ev yaşamıyla ilgili karar almalarında etkili olan anne baba etkileşimlerinin de bu süreçte dikkate alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Bu çerçevede şiddetin bireysel farklılıklara dayalı sosyal, kültürel, psikolojik ve biyolojik pek çok farklı yönünü kabul ederek, çiftler arasındaki şiddetin çok boyutlu ele alınması gerektiği

düşünülmektedir. Bu açıdan devlet kurumlarında ya da özel sektörde çalışan psikolojik danışman, aile danışmanı, psikiyatrist ve sosyal hizmetler çerçevesinde hizmet veren profesyonel meslek elemanlarına önemli görevler düşmektedir. Bu konuda, aile içi şiddetin önlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik araştırma, önleme ve müdahale çalışmalarının yapılması, çiftler arasında yaşanan problemlerin şiddete dönüşmeden kontrol edilmesi açısından katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede, katılımcıların görüşlerinde de vurgulandığı gibi devlet kurumlarının gerekli yasa ve caydırıcı tedbirleri alması, sosyal medya, radyo ve televizyon programlarının şiddeti özendirilmeyecek ve toplumsal değerlere duyarlılık gösteren yayınlar yapması da yararlı olabilir. Bunun dışında, çiftlerin evlilik süreçlerindeki belli gelişim dönemlerinde meydana gelen gerilimlerde; örneğin yeni evlilik aşaması, çocuğun doğması, çocukların okula başlaması, ergenlik dönemi, çocukların evden ayrılması ve ilişkinin bu anlamda yeniden yapılandırılması gibi doğal gelişim krizlerinde çiftlere destek olacak aile psikolojik danışması ve eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları sınırlıkları göz önünde bulundurularak dikkatle değerlendirilmelidir. İlk olarak araştırmanın çalışma grubu düşünüldüğünde, toplanan verilerin Orta Anadolu'da bir il merkezinde yaşayan sınırlı sayıda ve birbiri ile evli olmayan yetişkin bireylerin kişisel görüşlerinden oluşması önemli bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda evlilik ilişkilerindeki şiddet olgusuna dair ilişkisel örüntülerin daha detaylı ortaya çıkarılması bakımından evli çiftlerle karşılaştırmalı bir şekilde yapılacak araştırmaların alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bunun dışında, bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak subjektif görüşlerin ağırlık kazandığı görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bundan sonra yapılacak farklı çalışmalarda daha fazla kişiye ulaşılması, nesnel ölçme araçları kullanılarak kesitsel ve boylamsal metotlarla yapılacak araştırmaların güvenilirlik ve geçerliği artırabileceği söylenebilir. Bu anlamda benzer çalışmaların farklı kültür, yaş ve sosyo ekonomik düzeylerden bireylerle yapılarak çift ilişkisinde şiddete yönelik tutumlar konusunda, bireysel, ilişkisel ve köken aile deneyimlerinin açığa çıkarılması açısından önemli katkılar sağlayabilir. Son olarak, evli çiftlerin yaşamış oldukları çatışmaları şiddete dönüşmeden yönetebileceği bilişsel, duygusal ve davranışsal beceriler kazanması açısından bireyle ve gruplarla yapılacak deneysel psikoeğitim çalışmaları, araştırmacı ve uygulamacılara önemli katkılar sağlayabilir.

### Kaynaklar / References

- Abramsky, T., Watts, C. H., Garcia-Moreno, C., Devries, K., Kiss, L., Ellsberg, M., Jansen, H. A., & Heise, L. (2011). What factors are associated with recent intimate partner violence? findings from the WHO multi-country study on women's health and domestic violence. *BMC Public Health*; 11, 109.
- Akar, T., Aksakal, F. N., Demirel, B., Durukan, E., & Özkan, S. (2010). The prevalence of domestic violence against women among a group woman: Ankara, Turkey. *Journal of Family Violence*, 25(5), 22-25.
- Altınay, A. G. ve Arat, Y. (2007). *Türkiye'de kadına yönelik şiddet*. İstanbul: Punto Baskı.
- Alves, M. J. V., Manita, C., Caldas, I. M., Fernández-Martinez, E., Gomes da Silva, A., & Magalhães, T. (2019). Evolution and analysis of cultural and cognitive factors related with domestic violence against women. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(3), 621-641.
- Arslantaş, H., Dereboy, İ. F., Aştı, N. ve Pektekin, Ç. (2011). Yetişkinlerde profesyonel psikolojik yardım arama tutumu ve bunu etkileyen faktörler. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(1), 17-23.
- Babahanoğlu, R. ve Özdemir, S. (2016). Aile içi şiddetin çocuk üzerindeki etkisi konusunda sosyal hizmet ve hukuk fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 1067-1088. doi: 10.17218/hititsosbil.280831
- Banks, S. G. (2012). Using choice theory and reality therapy in premarital counseling. In P. A. Robey, R. E. Wubbolding, & J. Carlson (Eds.). *Contemporary Issues in Couples Counseling* (p.211-225). New York: Routledge.
- Belknap, J., & Melton, H. (2005, March). Are heterosexual men also victims of intimate partner abuse? VAWnet applied research forum. (01.06.2020) Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.192.4984&rep=rep1&type=pdf>
- Beşpınar, F. U. (2014). Türkiye'de evlilik. M. Turğut ve S. Feyzioğlu (Edt.), *Türkiye aile yapısı araştırması tespitler öneriler* içinde (ss.112-167). İstanbul: Çizge Tanıtım ve Kırtasiye Ltd. Şti.
- Beşpınar, F. U. ve Beşpınar, L. Z. (2017). Türkiye'de hane halkı yapıları ve evlilik pratiklerinde ikili resim: Geleneklerin yanı sıra değişimin yansımaları. *Nüfusbilim Dergisi / Turkish Journal of Population Studies*, 39, 109-149.
- Bevan, E., & Higgins, D. L. (2002). Is domestic violence learned? The contribution of five forms of child maltreatment to men's violence and adjustment. *Journal of Family Violence*, 17(3), 223-245.
- Bozkurt, A. (2014). *Evli bireylerde bağlanma stilleri, aile içi eşler arası şiddet ve evlilik uyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt-Şener, E. (2011). *Kadına yönelik aile içi şiddeti önlemede 4320 sayılı ailenin korunmasına dair kanun ve değerlendirilmesi*. T.C. Başbakanlık Kadınının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Brem, M. J., Wolford-Clevenger, C., Zapor, H., Elmquist, J., Shorey, R. C., & Stuart, G. L. (2018). Dispositional mindfulness as a moderator of the relationship between perceived partner infidelity and women's dating violence perpetration. *Journal Of Interpersonal Violence*, 33(2), 250-267.
- Buka, S., & Earls, F. (1993). Early determinants of delinquency and violence. *Health Affairs*, 12(4), 46-64.
- Campbell, J. C., (2002). Health consequences of intimate partner violence. *Lancet*, 359, 1331-1336.
- Clements, C. M., & Sawhney, D. K. (2000). Coping with domestic violence: control attributions, dysphoria and hopelessness. *Journal of Traumatic Stress*; 13(2), 219-240.
- Cutler, H. A., & Radford, A. (1999). Adult children of alcoholics: Adjustment to a college environment. *The Family Journal*, 7(2), 148-153.
- Çelik, C. K. (2006). *Eğitim yöneticilerinin mesleki tükenmişlikleri ile evlilik doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Dobash, R. P., & Dobash, R. E. (2004). Women's violence to men in intimate relationships: Working on a puzzle. *British Journal of Criminology*, 44(3), 324-349.

- Dykstra, R. E., Schumacher, J. A., Mota, N., & Coffey, S. F. (2015). Examining the role of antisocial personality disorder in intimate partner violence among substance use disorder treatment seekers with clinically significant trauma histories. *Violence Against Women, 21*(8), 958-974.  
doi:10.1177/1077801215589377
- Edleson, J. L. (1999). Children's witnessing of adult domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence, 14*(8), 839-870.
- Egeland, B. (1993). A history abuse is a risk factor for abusing the next generation. (R. J. Gelles, D. R. Loseke Eds) *Current controversies on family violence*'da, (s.197-208) Newbury Park NJ: Sage.
- Ehrensaft, M. K., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E., Chen, H., & Johnson, J. G. (2003). Intergenerational transmission of partner violence: A 20-years prospective study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(4), 741-753.
- Eisikovits, Z. C., Guttman, E., Sela-Amit, M., & Edleson, J. L. (1993). Woman battering in Israel: The relative contributions of interpersonal factors. *Am J Orthopsychiatry, 63*(2), 313-317.
- Feldman, C. M., & Ridley, C. A. (1995). The etiology and treatment of domestic violence between adult partners. *Clinical Psychology and Science Practice, 2*(4), 317-348.
- Fıfıloğlu, H. (2001). Consanguineous marriage and marital adjustment in Turkey. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 9*(2), 215-222.
- Field, C.A., & Caetano, R. (2005). Longitudinal model predicting mutual partner violence among White, Black, and Hispanic couples in the United States general population. *Violence and Victims, 20*(5), 499-511.
- Figley, C. R. & McCubbin, H. I. (2016). *Stress and the family: Coping with catastrophe* London, UK: Routledge
- Flood, M. (2019). The Problem: Men's violence against women. *In engaging men and boys in violence prevention* (pp. 11-38). New York: Palgrave Macmillan.
- Follingstad, D. R., & Edmundson, M. (2010). Is psychological abuse reciprocal in intimate relationships? Data from a national sample of American adults. *Journal of Family Violence, 25*(5), 495-508.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji*. A. Dönmez (Çev.), İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Furman, R., Langer, C. L., & Taylor, D. B. (2010). Analyzing narratives through poetic forms and structures in gerontology: Applying new tools in qualitative research. *Journal of Poetry Therapy, 23*(2), 61-71.
- Genç, Y. ve Seyyar, A. (2010). *Sosyal hizmet terimleri sözlüğü*. Sakarya: Sakarya Yayınevi.
- Genç, Y., Taylan, H. H., Adıgüzel, Y., ve Kutlu, İ. (2017). Aile içi şiddetin ergenlerin şiddet eğilimlerine etkisi: Antalya liseleri örneği, *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 409-422.
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (1991). *Family therapy an overview*. California: Brooks/Cole Publishing Company Pacific Grove.
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Adolescent romance and the parent-child relationships: A contextual perspective. Furman, W., Brown, B. B., Feiring, C. (Eds.), In, *The Development of Romantic Relationships in Adolescence*. Cambridge University Press, New York.
- Grych, J.H., Seid, M., & Fincham, F.D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: the children's perception of interparental conflict scale. *Child Development, 63*(3), 558-572.
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2014). *2013 Türkiye nüfus ve sağlık araştırması*. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, T.C. Kalkınma Bakanlığı ve TÜBİTAK, Ankara, Türkiye
- Hague, G., & Malos, E. (2005). *Domestic violence: Action for change*. Cheltenham: New Clarion Press.
- Hamilton, L. R. (1989). Variables associated with child maltreatment and implications for prevention and treatment. *In Child abuse and neglect: 42*(1), 31-56, doi: [10.1080/0300443890420103](https://doi.org/10.1080/0300443890420103)
- Haskan, Ö., & Yıldırım, İ. (2012). Şiddet Eğilimi Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(163), 165-177.
- Hemenway, D., Solnick, S., & Carter, J. (1994). Child rearing violence. *Child Abuse Negl, 18*, 1011-1020.
- Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse & Neglect, 32*(8), 797-819

- Howell, K. H. (2011). Resilience and psychopathology in children exposed to family violence. *Aggression and Violent Behavior, 16*(6), 562-569.
- Hunter, A. J. (2001). A cross-cultural comparison of resilience in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing, 16*(3), 172-179.
- İbiloğlu, O. A. (2012). Aile içi şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4*(2), 204-222.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. (10. Basım.). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaplan, S. J., Labruna, V., Pelcovitz, D., Salzinger, S., Mandel, F., & Weiner, M. (1999). Physically abused adolescents. Behavior problems, functional impairment and comparison of informant reports. *Pediatrics, 104*, 43-48.
- Kaymak-Özmen, S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*, 27-39.
- Kernsmith, P. (2006). Gender differences in the impact of family of origin violence on perpetrators of domestic violence. *Journal of Family Violence, 21*(2), 163-171.
- Kerr, M. E. (2003). *Process of differentiation*. Paper presented at the 111th Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Krug E. G, Dahlberg L. L, Mercy J.A, Zwi A. B, & Lozano R. (2002) World report on violence and health. Geneva, *The Lancet, 360*(9339), 1083-1088.
- Kurter, M. F., Jencius, M., & Duba, J. D. (2004). A Turkish perspective on family therapy: An interview with Hürol Fisiloğlu. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 12*(3), 319-323.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Stan\\_Lester/publication/255647619\\_An\\_introduction\\_to\\_phenomenological\\_research/links/545a05e30cf2cf5164840df6.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Stan_Lester/publication/255647619_An_introduction_to_phenomenological_research/links/545a05e30cf2cf5164840df6.pdf)
- Ma, C. (2013). Gender, power, resources, and spousal violence-factors affecting male victimization and female victimization. *Academic Research, 9*, 31-44.
- Malinosky-Rummell, R., Hansen, D. J. (1993). Long-term consequences of childhood physical abuse. *Psychological Bulletin, 114*, 68-79.
- McCaughey, K., Kern. D. E., Kolodner, K., Dill, L, Schroeder, A., De Chant, H. K, et al. (1997). Clinical characteristics of women with history of childhood abuse. *Jama, 277*, 1362-1368
- McCoy, K. P., George, M. R., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2013). Constructive and destructive marital conflict, parenting, and children's school and social adjustment. *Social Development, 22*(4), 641-662.
- McDonald, Y., & Jouriles, D. (1991). Towards a family process model of maternal and paternal depressive symptoms: Exploring multiple relations with child and family functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(5), 479-489.
- McKinney, C. M., Caetano, R., Ramisetty-Mikler, S., & Nelson, S. (2009). Childhood family violence and perpetration and victimization of intimate partner violence: Findings from a national population-based study of couples. *Ann Epidemiol, 19*, 25-32.
- Nadelson, C. C. (1996). Vulnerability and response to trauma in women: Developmental issues. Textbook of Psychoanalysis' de (eds. Nersessian E, Kopff R). APA Press, Wahington.
- Neugebauer, R. (2000). Research on intergenerational transmission of violence: the next generation. *Lancet, 335*, 1116-1117.
- O'Leary, K. D., & Maiuro, R. D. (2001). *Psychological abuse in violent domestic relationships*. New York: Springer Publishing Company.
- Odman, M. T., & Odman, L. (2017). *Erkekler de şiddet mağduru*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of family therapy, 22*(2), 144-167.
- Olver, K. (2012). Multicultural couples: Seeing the world through different lenses. In P. A. Robey, R. E. Wubbolding, J. Carlson (Eds.), *Contemporary Issues in Couples Counseling A Choice Theory and Reality Therapy Approach* (pp. 33-47).
- Özçakır, A., Bayram, N., Ergin, N., Selimoğlu, K., & Bilgel, N. (2008). Attitudes of Turkish men toward wife beating: A study from Bursa, Turkey. *Journal of Family Violence, 23*(7), 631-638.

- Page, A. Z., & İnce, M. (2008) Aile içi şiddet konusunda bir derleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 81-94.
- Pinsof, W. M., & Lebow, J. L. (2005). *Family Psychology, the Art of the Science*. US: Oxford University Press.
- Riggs D., Caulfield, M., & Street, A. (2000). Risk for domestic violence: Factors associated with perpetration and victimization. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 1289-1316.
- Sabatelli, R. M. (1988). Measurement issues in marital research: A review and critique of contemporary survey instruments. *Journal of Marriage and the Family*, 50(4) 891-915.
- Sabri, B., Renner, L. M., Stockman, J. K., Mittal, M., & Decker, M. R. (2014). Risk factors for severe intimate partner violence and violence-related injuries among women in India. *Women & Health*, 54(4), 281-300.
- Siegel, J. S. (1991). Analysis of projective identification: An object relations approach to marital treatment, *Clinical Social Work Journal*, 19(1), 71-80.
- Snow, D. L., Swan, S. C., Raghavan, C., Connell, C. M., & Klein, I. (2003) The relationship of work stressors, coping, and social support to psychological symptoms among female secretarial employees. *Work and Stress*, 17(3), 241-263.
- Steinberg, S. J., Davila, J., & Fincham, F. (2006). Adolescent marital expectation and romantic experiences: Associations with perceptions about parental conflict and adolescent attachment security, *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 333-348.
- Stith, S. M., Gren, N. M., Smith, D. B., & Word, D. B. (2008). Marital satisfaction and marital discard as risk markers for intimate partner violence: A meta-analytic review, *Journal Of Family Violence*, 23(3), 149-160.
- Straus, M.A. (1999). The controversy over domestic violence by women.- A methodological, theoretical, and sociology of science analysis. In X. B. Arriaga & S. Oskamp (Ed.), *Violence in Intimate Relationships içinde* (pp. 17-44). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70, 477-486.
- Sullivan, T. P., Schroeder, J. A., Dudley, D. N., & Dixon, J. M. (2010). Do differing types of victimization and coping strategies influence the type of social reactions experienced by current victims of intimate partner violence? *Violence Against Women*, 16(6), 638-657.
- Sunar, D., ve Fişek, G. O. (2005). Contemporary turkish families. (U. Gielen & J. Roopnarine, Eds). *Families in Global Perspective içinde*(169-183). New York: Allyn & Bacon/Pearson.
- Şahin, F., ve Beyazova, U. (2001). Çocuğun şiddetten korunma hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*; 151. [http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/sahin\\_beyazo\\_va.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/sahin_beyazo_va.htm) adresinden erişilmiştir.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü. (2016). *Kadına Yönelik Şiddetle Mücadelede Ulusal Eylem Planı* [Erişim Tarihi: 2019, Ocak]. <https://kadininstatusu.aile.gov.tr/uploads/pages/kadina-yonelik-siddetle-mucadele-ulusal-eylem-planı/kadina-yonelik-siddetle-mucadele-ulusal-eylem-planı-pdf> adresinden erişilmiştir.
- Taft, C. T., Resick, P. A., Panuzio, J., Vogt, D. S., & Mechanic, M. B. (2007). Coping among victims of relationship abuse: A longitudinal examination. *Violence Victims*, 22(4), 408-418
- Thompson, M. P., & Kingree J. B. (2004). The role of alcohol use in intimate partner violence and non-intimate partner violence. *Violence Vict*;19, 63-74.
- Tollestrup, K., Sklar, D., Frost, F. J., Olson, L., Weybright, J., Sandvig, J., & Larson, M. (1999). Health indicators and intimate partner violence among women who are members of a managed care organization. *Preventive Medicine*, 29(5), 431-440.
- Tonizzo, S., Howells, K., Day, A., Reidpath D., & Froyland I. (2000). Attributions of negative partner behavior by men who physically abuse their partners, *Journal of Family Violence*, 15(2), 155-167.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2012). *İstatistiklerle kadın*. Türkiye İstatistik Kurumu Yayınları. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?sessionid=MJxYZVrby1dnnzpFwGpVfp1LpTZrz8Dmr04yCnbhvdWtDJnbJ5jH!839904887?id=13458> adresinden erişilmiştir.
- Uthman, O. A., Lawoko, S., & Moradi, T. (2009). Factors associated with attitudes towards intimate partner violence against women: a comparative analysis of 17 sub-Saharan countries. *BMC International Health and Human Rights*, 9:14. doi:10.1186/1472-698X-9-14



- Vahip, I., ve Doğanavşargil, Ö. (2006). Aile içi fiziksel şiddet ve kadın hastalarımız. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(2), 107-114.
- Wilchek-Aviad, Y., Neeman-Haviv, V., Shagan, N., & Ota-Shushan, A. (2019). The public perception of female and male violence in marital relationships. *Smith College Studies in Social Work*, 88(4), 312-328.
- Wisner, C. L., Gilmer, T. P., Saltzman, L. E., & Zink, T. M. (1999). Intimate partner violence against women: do victims cost health plans more? *Journal of Family Practice*, 48(6), 439-443.
- Woodlock, D. (2017). The abuse of technology in domestic violence and stalking. *Violence Against Women*, 23(5), 584-602.
- World Health Organization (2002). World report on violence and health. [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/1/9241545615\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/1/9241545615_eng.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Yetim, D., ve Şahin, M. E. (2008). Aile hekimliğinde kadına yönelik şiddete yaklaşım. *Aile Hekimliği Dergisi*, 2(2), 48-53.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

#### Yazarlar

#### İletişim

**Dr. Suat Kılıçarslan**, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında; aile ve evlilik danışmanlığı, ailede şiddet, çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlık yer almaktadır.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Niğde [suatkilarcarlan@hotmail.com](mailto:suatkilarcarlan@hotmail.com)

**Dr. İzzet Parmaksız**, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında; sosyal beceri, sosyotelizm (phubbing) ve güvengenlik yer almaktadır.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Niğde [izparm44@gmail.com](mailto:izparm44@gmail.com)

## Summary

**Purpose and Significance.** Despite the steps taken to decrease the negative effects of violence, violence is amongst the major problems existing in Turkey and in the world, and is a problem that needs to solve. When the literature is examined, it is seen that violent behavior is categorized under five subheadings: physical, psychological (emotional), verbal, sexual and economic violence. Encountered frequently in different areas of interaction, violence is also seen commonly in couple relationships. Statistical data indicate that domestic violence is common not only in undeveloped countries, but also in developed countries albeit with different reasons. As a result, these problems experienced by the family prevent family functions from being carried out in a healthy way. The purpose of this study is to reveal the effects of violence and bullying in couple relationships and violence and bullying in the family of origin on couple relationships, and to determine how individuals being affected by the family of origin relationships.

In this context, the participants' views were taken by the following research questions.

1. What are the participants' experiences of violence in their own couple relationships?
2. What are the experiences of the participants about the violence in the family relationships they grew up in?
3. What are the strategies of the participants to cope with violence in the couple relationships?

**Methodology.** This study is a descriptive study, and employs the phenomenology design. The study group consisted of 72 married individuals aged 18-55 who volunteered to participate in the study. The participants were residing in a city center in Central Anatolia. Using the personal information form and semi-structured interview form, developed by the researchers, the participants' views on violence in couple relationships and the effects of their family of origin on their relationships were examined. First, research ethics committee approval was obtained and permissions from the participants were taken. The interviews with the participants were recorded with a voice recorder. The data obtained were converted into written text by the researchers, and content analysis of the text was done. Consistent and meaningful codes and themes related to the findings of the study were determined. The data obtained after this stage were tabulated and presented using quotations from the participants' views.

**Results, Discussion and Conclusion.** As a result, in this study, while female participants stated that they experienced more negative feelings in couple experiences, male participants reported more positive feelings. When the participants' views on the causes of violence are examined, it was seen that both male and female participants considered psychological problems, couple incompatibility and communication problems as causes.

Furthermore, when the participants' views on their experiences of violence in couple relationships were examined, it was seen that they experienced intense conflicts in their marital relationships and that violence occurred when they could not cope with these tensions. The views put forward that violence in couple relationships between married individuals is caused by both their own individual characteristics, relational problems with their spouses and their interactions with their families of origin. In order to cope with violence in their couple relationships, the participants sometimes use destructive strategies like staying away, putting distance, hiding and aggression, and from time to time they exhibit constructive reactions such as communicating, behaving positively, and receiving support from relatives and experts. When

the participants' suggestions to deal with this tension and violence are taken into consideration, it is seen that they make some suggestions for women, men, family elders and government agencies. In addition, when the participants' relationships and experiences with their family of origin are examined, it is seen that most of the participants experienced violence in their own families and perceive relationships as negative. The participants stated that their family of origin could not cope with violent behaviors and developed destructive reactions such as being sad, and putting distance. Therefore, the participants were mostly negatively affected by these problems.

In the current century, there have been changes and transformations in the family institution due to social changes. Tensions and conflicts that may occur during the interaction of individuals in the family environment may cause negative effects on the behavior of family members. One of the biggest problems in relationships is mutual violence by spouses. Factors such as being controlling, being possessive, jealousy, impulsivity, having weak conflict resolution skills, antisocial personality, aggression and burst of anger are accepted as factors triggering violence. In the present evaluations, the participants generally emphasized individual, relational and family of origin factors for the causes of violence in couple relationships. They did not attribute violence to a single cause but stated many different factors as the cause. Furthermore, they could not use active coping mechanisms effectively. It is seen that couples' relationship experiences are based on their early years and the factor of family of origin has a great impact on individuals' marital decisions and relationship experiences.

Based on the results of this study, there is a need in helping couples in premarital and couple relationships in areas like gaining communication skills, creating common goals together, solving conflicts in peaceful ways and having realistic expectations. In addition, it is important to make legal arrangements and develop public awareness activities on this subject. There is an apparent need in couple relationships for mental health support for individuals, couples and families. These multi-faceted services will contribute to a decrease in conflict and violence in marital relationships.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Kimlikleri ve Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri: Ahlaki Muhakeme Temelli Çevre Eğitimi\*

Pre-Service Elementary Teachers' Environmental Identities and Materialistic Tendencies Towards The Environment: Moral Reasoning Based Environmental Education

Esra Saraç\*\*  
Rabia Sarıkaya\*\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Saraç, E. ve Sarıkaya, R. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimleri: Ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 950-979.  
doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.8m

**Öz:** Araştırmanın amacı ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimliklerinin geliştirilmesine ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin azaltılmasına etkisinin incelenmesidir. Eylem araştırması deseninde yürütülen bu çalışmada ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi kapsamında eylem planı hazırlanmıştır. Araştırma, 23 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler, açık uçlu anketler ve yansıtıcı yazı formları ile elde edilmiştir. Nicel veriler ise Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği ve Çevre Kimliği Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Uygulamalar sırasında her hafta farklı çevre konusu ile gerçekleştirilen etkinliğin başında (açık uçlu anketler) ve sonunda (yansıtıcı yazı formları) elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda katılımcıların çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerine ilişkin ifadelerinde olumlu değişimler olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda ekosentrik ahlaki muhakeme kalıplarının arttığı görülmüştür. Çevre Kimliği ve Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeklerinden alınan öntest ve sontest ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ahlaki muhakeme temelli çevre eğitiminin öğretmen adaylarının çevre kimliklerini geliştirmeye ve çevreye yönelik materyalist eğilimleri azaltmaya yönelik kullanılabileceği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlaki muhakeme, çevre kimlikleri, çevreye yönelik materyalist eğilimler, sınıf öğretmeni adayları, eylem araştırması.

**Abstract:** Theaim of this study is to examine the effect of moral reasoning based environmental education on the development of pre-service elementary teachers' environmental identities and the reduction of their materialistic tendencies towards the environment. In this research, which was carried out under the action research design, an action plan was prepared within the scope of moral reasoning based environmental education. This study involved 23 pre-service teachers studying at the department of elementary teaching. Qualitative data were collected using open-ended questionnaires and reflective writing forms, discussions while qualitative data were obtained using "Materialistic Tendencies Towards the Environment Scale" and "Environmental Identity Scale". Analysing the data obtained through open-ended questionnaires carried out at the beginning and at the end of an 8-week application, related to positive environmental identity was observed to increase at the end of the study, while those related to materialistic tendencies towards the environment seemed to reduce. In this study, pre-test and post-test mean scores that pre-service elementary teachers obtained from the "Environmental Identity Scale" and "Materialistic Tendencies Towards the Environment Scale" were statistically significant.

**Keywords:** Moral reasoning, environmental identities, materialistic tendencies towards the environment, pre-service elementary teachers, action research.

### **Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi: 08.09.2019

Düzeltilme Tarihi: 14.07.2020

Kabul Tarihi: 25.07.2020

\* Bu çalışma, ilk yazarın 2018 yılında, ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Gazi Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye, [esrasarac@kilis.edu.tr](mailto:esrasarac@kilis.edu.tr), ORCID: 0000-0001-9047-4434.

\*\*\* Gazi Üniversitesi, Türkiye, [erabia@gaazi.edu.tr](mailto:erabia@gaazi.edu.tr), ORCID: 000-0001-9247-8973.

## Giriş

Dünya üzerindeki insan nüfusunun artması, endüstri 4.0 dönemiyle birlikte hızlı ve yıkıcı bir şekilde gelişen sanayi ve teknoloji çevre tahribatı ve çevre sorunlarının her geçen gün daha hızlı bir biçimde artmasına neden olmaktadır. Şüphesiz ki bugün, çevrenin seri halde bozulduğuna dair endişelenmek için sağlam bilimsel gerekçeler vardır (Foster ve Magdoff, 2014). Başka bir ifadeyle, insanlık, çevresiyle ilişkisinde kritik bir eşiğe ulaşmıştır. Gezegenin yıkımı, insani amaçlar için kullanılamaz hale getirilme anlamında geri dönülmez bir noktaya ulaşmıştır. Gezegeni yıkan insan, şimdi hem doğanın büyük kısmının hem de toplumun geleceğini ve gelişimini tehdit etmektedir (Foster, 2013). Bu bağlamda toplumdaki bireylere çevreci bir bakış açısının kazandırılmasının önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bireylere çevreci bir bakış açısı kazandırmanın yolu da etkili bir çevre eğitimiyle mümkündür. Littleldyke (2008), fen ve çevre eğitimi sürecinde bilişsel ve duyuşsal alanların entegrasyonunu vurgulamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin olumlu çevresel tutumlar geliştirmeleri ve gerçek yaşamlarında çevre ile ilgili kritik kararlar vermelerinde geliştirdikleri duyuşsal tepkilerin önemine dikkat çekmiştir.

## Ahlaki Muhakeme ve Çevre

Hem günlük hayatta karşılaşılan sosyal ya da çevresel sorunların çözülmesinde hem de doğası gereği bilişsel ve duyuşsal özellikleri bütünleştirebilme noktasında ahlaki muhakeme kavramı karşımıza çıkmaktadır. Nitekim çevre eğitimi bağlamında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanları yorumlama biçimleri ahlaki gelişimleriyle doğrudan ilişkilidir (Tuncay, Yılmaz-Tüzün ve Tuncer-Teksöz, 2012). Saunders'e (2015) göre ahlaki muhakeme, bilgi içeren bilinçli bir süreci içermenin yanında özellikle duygular olmak üzere bazı bilinçdışı psikolojik süreçleri de kapsamaktadır. Romeral, Fernandez ve Fragueta (2018) da ahlaki muhakemenin bireylerin belirli durumlarda kabul edilebilir kararlar alıp uygulamalarını sağlayan bilişsel bir süreç olduğunu ifade ederek ahlaki muhakemenin davranışlar üzerindeki etkisine vurgu yapmışlardır. Görüldüğü gibi tüm bu tanımlarda ahlaki muhakeme çevre konularından bağımsız bir şekilde ele alınmıştır. Oysaki Saunders'in (2015) ifade ettiği gibi ahlaki muhakemenin hayvanların, bitkilerin ve çevre konularının ahlaki özellikleri ile ilgili sorgulamayı da içermeyeceğini düşünmek için hiçbir neden yoktur. Doğa açısından ahlaki düşüncenin ne olduğunu anlamak için bazı farklı yollar vardır. Bunlardan birisi çevre açısından ahlaki düşüncenin haklara dayalı mı yoksa sorumluluk temelli mi olduğu ayrımıdır. Başka bir ifadeyle doğanın korunma hakkı var mıdır? Yoksa insanlar doğayı koruma sorumluluğu altında mıdır? Bu soruları cevaplamaya yarayan en önemli ayrım doğa ile insan arasındaki ahlaki durumun ekosentrik mi yoksa antroposentrik mi olduğunun ortaya konmasıdır. Çünkü bunlar çevre etiğinin odağının insan mı yoksa doğa mı olduğunu belirlemektedir (Kortenkamp ve Moore, 2001). Bu bağlamda çevresel ahlaki muhakeme, bireylerin düşüncelerinin ya da eylemlerinin çevrenin korunması ya da çevre sorunlarının çözülmesi açısından doğru olup olmadığı ile ilgili düşünsel bir süreç olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle kişilerin çevreye karşı duygu ve düşünceleri ile çevre sorunlarının çözümlerine yönelik kararlarının altında yatan ahlaki yargılarının ortaya çıkarılmasıdır. Bireylerin çevresel hareketle ilgili ahlaki yargıları ekosentrik, antroposentrik ve çevresel olmayan ahlaki muhakeme kalıpları ile ortaya konulabilmektedir.

## Çevre Kimliği

Çevre kimliği kavramı çevre ile olan ilişkilerimizin tanımıdır. Başka bir ifadeyle, çevre kimliği kişilerin doğa ile birbirlerine bağlılıklarının bir ölçüsüdür ve insanların doğal dünya ile dolaysız ve kişisel deneyimleri yoluyla ortaya çıkar (Clayton, 2003). Çevre kimliği insanın kendisini doğayla nasıl ilişkilendirdiğine bağlı olarak değişir. Gatersleben, Murtagh ve Abrahamse'a, (2014) göre, olumsuz çevre kimlikleri çevreci davranışlara engel olurken, olumlu çevresel kimlikler ise “yeşil davranışları” motive etmektedir. Mannetti, Pierro ve Livi 'de (2004) kimliklerin; moda saatler, trend çantalar, telefonlar alma gibi tüketici davranışlarını da açıklamayı içerdiğini ifade etmişlerdir. Bu söylenenlere ek olarak, Clayton (2003) çevre kimliğinin diğer bir boyutuna dikkat çekerek çevre kimliği daha güçlü olan bireylerin çevre ile ilgili ikilemlerde karar vermede daha az zorluk çektiklerini ve daha güvenilir kararlar verdiklerini ifade etmiştir. Çevre kimliği, bireyin kendi davranışlarının anlamının “çevre için” nasıl olduğunu düşünmesi açısından önemlidir (Payne, 2001). Stets ve Biga (2003) da kimlikle ilgili teoriler daha geniş sosyal yapıları tanımladıkları için çevreye yönelik davranışları öngörmeye davranışları tutumla açıklayan teorilere göre daha uygun olduklarını vurgulamışlardır. Eby'e(2016) göre de bireylerin çevresel kimlikleri farklı güçlerde olabilmektedir. Çevre kimliği gücü arttıkça çevresel davranışlar da artmaktadır. Literatürdeki bu vurgulardan hareketle insan ve çevre arasındaki bağı ve karşılıklı ilişkileri içeren çevre kimliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Spence, Pidgeon ve Pearson, 2018; Carfora, Caso, Sparks ve Conner, 2017; Green, Kalvaitis ve Worster, 2015; Gatersleben vd., 2014; Blatt, 2013; Mason, 2013; Tanık, 2012; Brock, 2010; Hinds ve Sparks, 2008; Clayton, 2003). Kısaca özetlemek gerekirse çevre kimliği, bireyin çevreyi nasıl anlamlandırıldığını, doğa ve kendisi arasında nasıl bir bağ kurduğunu kapsamaktadır. İnsanın kendi benliğini tanımlamada çevrenin önemine ilişkin değer ve inançlarına vurgu yapmaktadır. Çevre kimliği yüksek olan insanlar benliklerini doğal çevrenin ayrılmaz bir parçası olarak görürler. Bu tip insanlar, doğada vakit geçirmeyi severler, doğa olaylarına karşı daha meraklı ve duyarlıdır, doğadaki diğer canlı ve cansız varlıklarla özdeşim kurabilirler, doğanın canlı bir varlık olduğunun farkındadırlar ve buna sevgi ve saygı beslerler. Doğal olarak bu özelliklere sahip kısaca çevre kimliği yüksek bireyler çevre kimliği düşük bireylere göre daha çevresel davranışlar ortaya koymaları beklenmektedir.

## Materyalizm ve Çevre

Çevre kimliklerinin yanında, kimilerine göre ise küresel çevre krizi, temelde değerler krizidir. Bu bağlamda sorunun nedeni, bizlerin çevreyle ilişkilerimizi belirleyen kararları ahlaka aykırı temellere dayanarak almamızdır (Gore, 2008). Çevre ile değerler tartışmasında materyalist değerler, çevreye yönelik davranışlarımızın altında yatan en önemli faktörlerden birisidir. Materyalist yaşam biçimlerinin küresel bir olgu haline gelmesiyle sosyal ve felsefi bir kavram olan materyalizm, giderek çevresel konuların içerisinde de yer almaya başlamıştır (Kilbourne ve Pickett, 2008). Materyalizm birçok tanımda “statüyu, zenginliği, refahı artırmak için daha fazla mal sahibi olmak” anlamına gelmektedir (Kasser ve Ryan (1996); Ger ve Belk (1996), Inglehart (2008); De Mooij, 2004.) Ancak Shrum vd. (2012) çalışmalarında materyalizmi, bireylerin ürün, hizmet, deneyim veya ilişkileri kullanarak kendi benliklerini inşa etme çabası olarak tanımlamışlardır. Bu tanıma göre materyalizm sadece tüketim olarak algılanmamalıdır. Çünkü materyalistlerin aradıkları egzotik yerlere seyahat etme gibi eşya veya madde harici şeyler de olabilir (Andersson ve Nassen, 2016).

Materyalist değerler genellikle ekolojiye zarar veren tutumlarla ilişkilidir. Materyalist insanlar diğer canlılara çok fazla önem vermezler. Çevresel koruma ile ilgilenmezler. Aç gözlülükle sınırlı kaynakları sürekli tüketmeye çalışırlar. Çünkü materyalist eğilimler mevcut kapitalist ekonomik yapının devamı için gereklidir. Günümüz toplumlarında materyalizmi destekleyen pek çok süreç vardır (Crompton ve Kasser, 2009). Artan oranda materyalist yaşam tarzlarına sahip olursak bu sürdürülebilir geleceği engeller. Materyalistler daha zengin olmaya, daha çok mala sahip olmaya önem verirlerse bu yaşam tarzlarının sonucunda daha fazla tüketim, buna bağlı çevresel kaynakların daha çok kullanımı ve dolayısıyla çevrenin daha çok kirlenmesi söz konusu olur. Kasser'a (2011) göre de materyalist değerlere önem veren bireylerin çok olduğu ülkelerde daha fazla karbondioksit salımı vardır. Kasser, Ryan, Couchman ve Sheldon (2004) çalışmalarında, materyalist değerlerin çevrenin korunması değeri ile çatıştığını ve materyalist bireylerin çevreye ve çevresel sorumlu davranışlara yönelik olumsuz bir tutum sergilediğini bulmuşlardır. State of the World'e göre, sürdürülebilir bir gelecek inşa etmek küresel ekonomiyi yeniden inşa etme, değerlerde ve yaşam tarzlarında olağan dışı değişiklikler yapma gibi faktörlere bağlıdır (Aktaran Foster, 2013). Son yüzyılda ekonomik gelişme ile çevresel gerilemenin başa baş ilerlemesi dikkatleri bu noktaya çekmiştir. Farklı bilim dallarındaki bilim insanları materyalist eğilimler ile çevreye yönelik inanç, tutum ve davranışlar arasındaki ilişkileri araştırarak çalışmalar yapılmıştır (Zhou, 2015; Anderson ve Nassen, 2016; Hurst, Dittmar, 2013; Kasser ve Ahuvia, 2002; Kilbourne & Pickett, 2008; Purutçuoğlu, 2008; Ergen, 2015; Tamer, 2013). Tüm bunlardan hareketle, bireylerin sahip oldukları materyalist değerler ve bunun sonucu olan tüketim alışkanlıklarının yerel ve küresel düzeydeki çevre sorunlarının en önemli nedenlerinden birisi olduğu söylenebilir. İnsanların hiç sonu yokmuşçasına doğal kaynakları tüketmesi ve bunun sonucunda atık üretmeleri geri dönüşü olmayan pek çok çevre sorununu beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, materyalist eğilimler çevreye yönelik davranışları etkilemektedir. Daha sürdürülebilir bir yaşam tarzı için materyalist eğilimlerin azaltılması gerekmektedir.

Louv (2017), yürüttüğü araştırmalar sırasında üniversite öğrencileri ile doğa üzerine yaptığı konuşmalardan bahsetmiştir. Bazı öğrencilerin "çevrenin geleceğiyle ilgili daha önce hiç bu kadar kişisel bir şekilde düşünmemiş" olduklarını ifade ettiklerine dikkat çekerek bu gençlerin belki de gelecekte çevre ile ilgili konuları kendileri için amaç edineceklerini ve mesleki becerilerini buna adayacaklarını vurgulamıştır. Bu durumun umut verici olduğunu ifade ederek üzerinde düşünülmesi gereken şu sözleri söylemiştir "Doğa tohumu, uykuda bile olsa, birazcık su ile hemen filizlenebiliyor." Louv'un çarpıcı bir şekilde ifade ettiği gibi yapılması gereken doğa tohumunu filizlendirmektir (Louv, 2017; syf.367). Bu kapsamda genç bireylerin çevre konuları ile ilgili dikkatlerini çekmek, tartışmalarını, sorgulamalarını sağlamak ve en önemlisi bu sosyal ve bilimsel olguyu farklı bakış açılarıyla değerlendirerek kendilerini sorunun değil çözümün birer parçası olarak konumlandırmalarını teşvik etmek son derece önemli görülmektedir. Bu noktada öğretmen adayları ile çevreye ve çevre sorunlarına yönelik ahlaki muhakemeler yapılarak çevreye yönelik olumlu duygu, düşünce ve davranışların geliştirilebileceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi uygulaması ile öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin geliştirilmesi ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin azaltılmasıdır. Bu amaçtan hareketle araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Farklı çevre konuları odağında, ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi uygulaması ile sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimlikleri nasıl geliştirilebilir ve çevreye yönelik materyalist eğilimleri nasıl azaltılabilir?
2. Ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi uygulaması ile sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimlikleri nasıl geliştirilebilir?
3. Ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi uygulaması ile sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik materyalist eğilimleri nasıl azaltılabilir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi öncesi ve sonrası çevre kimliği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi öncesi ve sonrası çevreye yönelik materyalist eğilim ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel yaklaşımlardan biri olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, bir program, örgüt ve topluluktaki özel problemleri çözmeyi amaçlar. İnsanların, günlük hayatlarında karşılaştıkları problemlere çözüm üretmelerini içeren sistematik bir araştırma yaklaşımıdır (Stringer, 2013). Daha kapsayıcı bir tanımla eylem araştırması, değişim ve gelişimi sağlamaya yönelik, bireysel uygulamaları içeren, sistematik verilerin toplandığı bu verilere dayalı olarak eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı döngüsel adımlarla gerçekleştirilen bilimsel araştırma sürecidir (Johnson, 2015).

### *Eylem araştırması süreci*

Bu çalışmada uygulanan eylem araştırmasının aşamaları Tablo 1’de kısaca özetlenmiştir.

### Tablo1.

#### *Eylem Araştırması Sürecinin Aşamaları*

	Uygulama
Problem durumunun belirlenmesi	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kişisel deneyimlerin değerlendirilmesi</li><li>• Gözlemlerin değerlendirilmesi</li><li>• Literatür taraması</li></ul>
Hangi verilerin toplanacağına karar verilmesi	<ul style="list-style-type: none"><li>• Literatür taraması</li><li>• Ölçme araçlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi</li></ul>
Verilerin toplanması ve analiz edilmesi	<ul style="list-style-type: none"><li>• Çalışma grubunun belirlenmesi ve tanışma toplantısı yapılması</li><li>• Ölçeklerin uygulanması</li><li>• Açık uçlu anket formlarının uygulanması</li><li>• Verilerin analiz edilmesi</li></ul>
Eylem planı yapılması	<ul style="list-style-type: none"><li>• Katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda eylem planı oluşturulması</li><li>• Eylem planının uygulanması</li><li>• Uygulama sürecinde verilerin toplanması</li></ul>
Eylem planının uygulanarak sonuçların raporlaştırılması	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nicel verilerin analiz edilmesi</li><li>• Nitel verilerin analiz edilmesi</li><li>• Sonuçların değerlendirilmesi</li></ul>



Araştırmada uygulanan eylem planı Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.**

*Araştırmada Uygulanan Eylem Planı*

Hafta	Çevre Konusu	Etkinlik	Çevre Kimliği ile İlişkisi	Çevreye Yönelik Materyalist Eğilim ile İlişkisi
1	Çevre ve Tüketim	Ekolojik ayak izi	Doğaya karşı sorumlu davranışlar	Tüketim farkındalığı
2	Hava Kirliliği	Günlük aktiviteler ve hava kirliliği Termik Santraller	Çevre dostu günlük aktivitelerin önemi	Küçük bireysel aktivitelerin büyük çevresel sorunlara etkisi
3	Su Sorunu	Yerel ve Küresel su sorunu	İnsanın doğanın bir parçası olduğu anlayışı, doğal kaynakları koruma eğilimi	Yakın çevredeki doğal alanlar üzerindeki insan hâkimiyeti anlayışına farklı bakış açıları
4	Toprak Sorunu	Şehir mahkemesi	İnsan ile çevre arasındaki etkileşim, doğayı koruma eğilimi	İnsan çıkarlarının doğa ile çatışmasına yönelik bakış açısı
5	Küresel İklim Değişikliği	İklim değişikliği gerçekten var mı?	İklim değişikliği hakkında temel bilgiler Doğal kaynakları koruma farkındalığı	Bireysel ve toplumsal tüketim alışkanlıklarını sınırlandırmaya yönelik olumlu tutumlar
6	Nükleer Enerji Santralleri	Şehir toplantısı	Çevreye yönelik olası tehditlere karşı farkındalık	İnsan ve doğa çatışmasında ahlaki muhakeme becerisi
7	Biyoçeşitlilik	Diğer canlılar ile insan	Doğada yaşayan farklı canlı türlerini keşfetme, türlere yönelik olumlu değer yönelimi	Doğadaki türlerin varlıklarına yönelik insan tehdidine karşı farkındalık
8	Sürdürülebilir Biyosfer	Biyosfer II deneyi	Doğal ekosistemlerin önemini fark etme	İnsan davranışlarının doğal ekosistemlere verdiği zararlara ilişkin farkındalık

**Çalışma Grubu**

Araştırmada çalışma grubu belirlenirken, araştırmacının çalıştığı kurumda, öğretim elemanı olduğu bilim dalındaki öğretmen adayları ile çevre konularına ilişkin yaptığı sohbetler ve gözlemleri çıkış noktası olmuştur. Yapılan sohbetlerde, öğretmen adaylarının bireysel tüketim alışkanlıklarının yol açtığı çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının az olduğu düşüncesinin oluşması ve genel olarak öğretmen adaylarının çevreye ve çevre sorunlarına karşı ilgisiz olmalarına yönelik gözlemler bu çalışma grubunun belirlenmesini sağlamıştır. Araştırmacının öğretmen adaylarına ilişkin Bu doğrultuda çalışma grubuna ilgili ölçekler uygulanarak mevcut durumları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çevreye yönelik materyalist eğilimleri ve çevre kimlikleri ile ilgili başlangıçtaki durumlarına yönelik nicel ve nitel veriler bulgular kısmında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Bu bağlamda, araştırmacının çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde bir devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri anabilim dalı 1. sınıfta öğrenim gören 23 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu 23 öğretmen adayı belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütlerin karakteristik özelliklerini gösteren tüm durumların çalışılmasıdır. Ölçüt örneklemedeki asıl nokta seçilecek olan durumların bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Patton, 2014). Çalışma grubuna karar verilirken öğretmen

adaylarının daha önce zorunlu ve seçmeli herhangi bir çevre dersini almamış olmaları ölçüt olarak belirlendiği için 1. sınıf öğrencileriyle çalışmaya karar verilmiştir. 42 mevcutlu sınıfla yapılan görüşmeler sonunda gönüllü olan 5’i erkek 18’i kız olmak üzere 23 öğrenci ile çalışma sürdürülmüştür. Eylem araştırması uygulamasının yapıldığı 8 hafta boyunca 23 öğrenci devamsızlık yapmadan tüm çalışmalara katılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Eylem araştırmalarında nitel veri toplama tekniklerine ek olarak nicel teknikler de kullanılabilir. Ancak unutulmamalıdır ki eylem araştırması bir denenceyi sınamak amacıyla ya da büyük bir evrene genelleme yapmak amacıyla tasarlanan bir çalışma deseni değildir. Bu nedenle, bir eylem araştırmasında nicel yöntemler sadece belli bir durumda olup bitenlerin portresini sağlamak amacıyla kullanılır (Johnson, 2015). Bu çalışmada da veriler hem nitel hem de nicel veri toplama teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Nicel veriler “Çevre Kimliği Ölçeği” ve “Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği” ile elde edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimliklerini belirlemek amacıyla orijinali Clayton (2003) tarafından geliştirilmiş, Türkçe’ye Clayton ve Kılınç (2013) tarafından uyarlanmış Çevre Kimliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler çevreye yönelik tutum ve değerler, çevre dostu davranışlar ve çevre ile ilgili çelişkili bir durumda verilebilecek kişisel kararlar ile ilgilidir. Türkçe’ye uyarlanan 24 maddelik 4 faktörlü “Çevre Kimliği” ölçeğini bu çalışmada kullanmak amacıyla öncelikle pilot uygulaması yapılmış ve bu çalışma için güvenilirlik tekrar hesaplanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Türkiye’de Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinin 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 205 sınıf öğretmeni adayından veri toplanmıştır. Elde edilen verilerle Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının çevreye yönelik materyalist eğilimlerini ölçmek amacıyla ise araştırmacılar tarafından geliştirilen Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği (Saraç ve Sarıkaya, 2018) kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler bireylerin, çevre ve kendi çıkarları arasında kalmaları durumunda nasıl eğilimler gösterebileceklerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 39 madde, tek faktörlü yapıda ortaya çıkan ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır.

Nitel veriler ise öğretmen adaylarının çevre kimliklerini ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerini ortaya çıkarmaya yönelik uzman görüşleri alınarak hazırlanan açık uçlu anketler ve yansıtıcı yazı formları ile toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel ve nicel veriler farklı veri analizi yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Nicel verilerin analizinde, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon testi eşleştirilmiş ya da diğer adıyla bağımlı örneklerde t-testinin parametrik olmayan alternatifidir. Bu çalışmada da 23 katılımcıdan ölçekler aracılığıyla toplanan veriler normal dağılım göstermediği için bu teknik kullanılmıştır. Bu çalışmada nitel verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Çeşitli nitel veri toplama araçları ile toplanan veriler içerik analizi sonucunda kodlar ortaya çıkarılarak bu kodlar önceden belirlenen tema ve kategoriler altında sunulmuştur. Çalışmanın amacına uygun olarak veriler çevre kimlikleri ve çevreye yönelik

materyalist eğilimlere teması altında ve bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikler olmak üzere üç kategori altında ortaya konmuştur. Bu çalışmada öğretmen adaylarına bir çevre eğitimi uygulanmıştır. Bu eğitimin çevre ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve davranışsal çıktılarının olması beklenmektedir. Çevre eğitimi, bir yandan ekolojik bilgileri aktarırken diğer yandan da bireylerde çevreye yönelik tutumlarının gelişmesini ve bu tutumların davranışa dönüşmesini sağlar. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme alanlarına hitap eder (Erten, 2004). Ayrıca çevre eğitimi bağlamında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanları yorumlama biçimleri ahlaki gelişimleriyle doğrudan ilişkilidir (Tuncay, Yılmaz-Tüzün ve Tuncer-Teksöz, 2012). Allen (1975) ahlaki muhakemenin şekillenmesinde bilişsel ve duyuşsal özelliklerin rolüne vurgu yapmaktadır (Akt. Tuncay vd., 2012). Bunlarla birlikte ahlaki muhakeme ahlaki davranışların en önemli ve belirleyici unsurlarından biridir (Romeral, Fernandez ve Fraguera, 2018). Tüm bu nedenlerle elde edilen nitel veriler bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kategorileri altında sunularak ekosentrik, antroposentrik ve çevresel olmayan şekilde üç ahlaki muhakeme kalıbı çerçevesinde yorumlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu çalışmada gerek nicel, gerekse nitel süreçlerde; veri toplama araçlarının belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi gibi araştırmanın farklı boyutlarında ilgili alan uzmanlarından görüşler alınmıştır. Yapılan bu uygulamalar ile çalışmanın niteliği artırılmaya çalışılmıştır. Eylem araştırmasının geçerliği için çoklu veri kaynakları kullanılarak veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Bu amaçla hem farklı nitel veri toplama araçları hem de nicel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Buna ek olarak katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilmiştir. Araştırma sürecinde kodlama güvenirliliği, veri sayısının fazla olmasından dolayı araştırmacı tarafından formlara bağlı kalarak iki farklı şekilde yapılmıştır. İlki, kodlama zaman uyumu; ikincisi ise kodlayıcı tutarlılığı şeklindedir.

Kodlama zaman uyumu, 8 haftalık çevre eğitimi etkinliklerinden her birinin başında uygulanan etkinlik öncesi formlar ve sonunda uygulanan yansıtıcı yazı formlarından elde edilen verilerin kodlamalarının güvenirliliği için kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle her haftalık etkinlik için ayrı ayrı kodlama zaman uyumu hesaplanmıştır. Bunun için öncelikle sürecin başından, ortasından ve sonundan örnekler seçilerek ön kodlamalar yapılmıştır. Bu ön kodlama örnekleri Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesine uzman onayı için sunulmuştur. Uzmanla yapılan görüş alışverişi sonunda her etkinlik için ilk kodlamalar tamamlanmıştır. İlk kodlama yapılan zamanın bir ay sonrası yeniden kodlama yapılarak, ilk ve son kodlama zamanları arası uyuma bakılmıştır. Kodlama zamanları arası uyum için Miles ve Huberman [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma sürecinin her aşamasında hesaplanan güvenirlik uyum düzeyleri %80'nin üzerinde çıkmıştır. Bu nedenle araştırmanın nitel verilerle elde edilen sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

### **Bulgular**

#### **Nicel Verilere İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmeni adaylarının ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi öncesi ve sonrası çevre kimliği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna cevap

bulmak amacıyla öğretmen adaylarının “çevre kimliği” ölçeğinden aldıkları puanlar analiz edilmiş ve bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Çevre Kimliği Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı*

	N	$\bar{X}$	SS
Ön Test Toplam	23	120,43	27,94
Son Test Toplam	23	144,34	20,51

Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası Çevre Kimliği Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde son testten alınan puan ortalamasının ( $\bar{x}=144,34$ ) ön testten alınan puan ortalamasından ( $\bar{x}= 120,43$ ) yüksek olduğu görülmüştür. Uygulama sonrası puan ortalamalarının yükselmesi uygulamanın etkili olduğunu göstermektedir.

Uygulanan çevre eğitiminin öğretmen adaylarının çevre kimliklerine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla katılımcıların çevre kimliği ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları normal dağılım göstermediğinden nonparametrik bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testiyle karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Çevre Kimliği Ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	23	12,00	276,0	-4,198	,000
Eşit	0	-	-		

\*Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Test sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası Çevre Kimliği Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Buna göre, uygulanan çevre eğitiminin öğrencilerin çevre kimliklerini geliştirdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi öncesi ve sonrası çevreye yönelik materyalist eğilim ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna cevap bulmak amacıyla öğretmen adaylarının “çevreye yönelik materyalist eğilimler ölçeğinden” aldıkları puanlar analiz edilmiş ve bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı*

	N	$\bar{X}$	SS
Ön Test Toplam	23	71,60	14,80
Son Test toplam	23	54,26	6,95

Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde son testten alınan puan ortalamasının ( $\bar{x}=54,26$ ) ön testten alınan puan ortalamasından ( $\bar{x}= 71,60$ ) düşük olduğu görülmüştür. Çevreye yönelik materyalist eğilim olgusu doğası gereği negatif bir olgu olduğu için uygulama sonrası puan ortalamalarının düşmesi uygulamanın etkili olduğunu göstermektedir.

Uygulanan çevre eğitiminin öğretmen adaylarının çevre kimliklerine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla katılımcıların çevreye yönelik materyalist eğilimler ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları normal dağılım göstermediğinden non-parametrik bir test olan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları*

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	22	,00	12,45		
Pozitif Sıra	1	12,00	2,00	-4,140	,000
Eşit	0	-	-		

\*Pozitif Sıralar Temeline Dayalı

Test sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Buna göre, uygulanan çevre eğitiminin öğrencilerin çevreye yönelik materyalist eğilimlerini azalttığı söylenebilir.

### **Nitel Verilere İlişkin Bulgular**

Ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi uygulaması, farklı çevre konuları odağında sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimliklerini ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerini nasıl etkilemektedir? Sorusuna cevap bulmak amacıyla sınıf öğretmeni adaylarına 8 haftalık ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi uygulanmış ve her hafta etkinlik başında ve sonunda çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimlere ilişkin açık uçlu anket formlarından elde edilen veriler analiz edilerek bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7'de etkinlik sonrasında etkinlik öncesine göre daha çevre merkezli ifadeleri gösteren kodlar ortaya çıktığı görülmektedir. Bilişsel özellik kategorisi incelendiğinde etkinlik sonrasında çevre ve insan arasındaki ilişkiye vurgu yapan ifadeler dikkat çekmektedir.

Örneğin Damla, "Daha önceden insan ve doğa ilişkisi üzerinde pek durmazdım. Ama bu etkinlik sayesinde bunun üzerinde durmaya karar verdim. İhtiyaç fazlası tüketim yapmamaya karar verdim. Doğa benim için daha önemli oldu diyebilirim." ifadesi ile insan ve çevre arasındaki karşılıklı ilişkiden bahsetmiştir.

1. Hafta: Çevre ve tüketim. Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler teması altında oluşturulan kategori ve Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Tüketim ve Çevre Konulu Etkinlik Öncesi Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar*

Kategori	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası
	Kodlar	Kodlar
Bilişsel Özellikler	Çevreye zarar, çevre-insan ilişkisi, doğal kaynaklara ihtiyaç	Çevre-insan ilişkisi, tüketim-çevre ilişkisi, ekolojik ayak izi, bilişsel farkındalık
Duyuşsal Özellikler	-	Çevre duyarlılığı, doğaya yönelik olumlu tutumlar , doğaya ilgi duyma, empati kurma, üzülme/kötü hissetme, suçluluk duyma , bencil hissetme
Davranışsal Özellikler	Çevre odaklı davranma, maddi odaklı davranma, kişisel refah odaklı davranma, dini odaklı davranma	Çevre dostu davranışlar, bilinçli tüketim, sade yaşam

Veriler incelendiğinde etkinlik öncesi çevre kimliğini barındıran çevre ve insan arasındaki ilişkilere yönelik ifadelerin daha çok insanların çevreye verdikleri zararlar ile ilgili olduğu görülmüştür. Katılımcılar etkinlikten önce daha çok “doğal kaynakların insanların ihtiyaçlarını karşılaması” ya da “insanın yaşam kalitesinin artması için çevreye ihtiyaç duyma” gibi çevreyi insanın faydalandığı bir meta gibi gören, zayıf çevre kimliği göstergesi olan ve antroposentrik ahlaki muhakeme kalıplarını yansıtan ifadeler ortaya koymuşlardır. Etkinlikten önce üç katılımcı tarafından ifade edilen çevre-insan arasındaki çift yönlü ilişkilerin etkinlikten sonra sekiz katılımcı tarafından ifade edildiği görülmüştür. Çevre ve insan arasındaki karşılıklı ilişkilerin nispeten daha fazla katılımcı tarafından vurgulanması etkinliğin bu boyutuyla çevre kimliklerine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Duyuşsal özellikler kategorisi incelendiğinde öğretmen adaylarının ekosentrik ahlaki muhakeme kalıplarını ortaya koyan ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Örneğin Hakan, “Doğaya bilinçsizce nasıl zarar verdiğimin farkına vardım. Doğanın benim yüzümden zarar görmesi beni gerçekten üzdü. Doğaya karşı tutumum değişti. Bundan sonra hareketlerimde doğaya zarar veriyor muyum diye düşüneneceğim.” ifadesi ile çevreye zarar veren bazı davranışlarına yönelik farkındalığının oluştuğunu ve bu davranışlarının kendisini üzdüğünü ortaya koymuştur.

Son olarak davranışsal özellikler kategorisi incelendiğinde etkinlik öncesinde katılımcılar tarafından davranışsal özelliğe ilişkin ifadeler kullanılmış olmakla birlikte bunların çoğunluğunun maddi ve kişisel refah odaklı oldukları görülmüştür. Etkinlik sonrasında ise bütün katılımcıların en az bir defa davranışsal özellikler ile ilgili çevre merkezli bazı ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu davranışsal ifadelerin nedenlerinin odak noktası çevreye zarar vermeme isteği olduğundan öğretmen adaylarının ekosentrik ahlaki muhakeme kalıplarını yansıtmaktadır.

Tablo 8’de etkinlik sonrasında etkinlik öncesine göre daha çevre merkezli ifadeleri gösteren kodlar ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların bilişsel özelliklerini ortaya çıkaran ifadeler incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun, hava kirliliğinin neden önlenmesi gerektiğine yönelik olarak “kirli havanın insan sağlığına zarar vermesi” görüşü üzerinde yoğunlaştıkları

görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle çoğu öğretmen adayının hava kirliliğinin önlenmesinin nedenlerine ilişkin antroposentrik bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Çünkü öğretmen adayları önemli bir çevre sorunu olan hava kirliliği sorununun çözülmesi gerekliliğinin nedenini “insan sağlığına zarar” gibi insan merkezli bir ifadeyle açıklamışlardır. Etkinlik sonrası ise katılımcıların bilişsel özelliklerini ortaya koyan ifadeler incelendiğinde 11 katılımcının hava kirliliğine neden olan davranışlarına yönelik farkındalık kazandıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

2. Hafta: Hava kirliliği. Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler teması altında oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.**

Hava Kirliliği Konulu Etkinlik Öncesi ve Sonrası Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası
	Kodlar	Kodlar
Bilişsel Özellikler	Sağlığa zarar, hayvanlara zarar, bitkilere zarar, çevreye zarar	Bilişsel farkındalık
Duyuşsal Özellikler	-	Üzülme, Kötü hissetme, Olumlu tutum, Utanma, Bencil hissetme, Vicdan azabı, Doğa sevgisi
Davranışsal Özellikler	Deodorant kullanma, araba kullanma, soba kullanma, çöpler, sigara içme	Çevre temelli tüketim, İnsanları uyarma

Örneğin Sinem, “Sürecin başında çevreme hava kirliliği konusunda büyük bir etkimin olmadığını düşünüyordum ama ben ve diğer insanlar belki de farkında olmadan hava kirliliği konusunda büyük bir etkiye sahibiz. Temiz ve berrak olan su giderek berraklığını kaybettiğinde bazen farkında olarak bazen farkında olmayarak büyük bir hava kirliliğine sebebiyet verdiğimi gördüm ve kendimi hiç iyi hissetmedim.” ifadesi ile bireysel davranışlarının hava kirliliğine olan etkilerine yönelik kazandığı bilişsel farkındalığa vurgu yapmıştır.

Katılımcıların duyuşsal özellikler ile ilgili ifadeleri incelendiğinde ise duyuşsal özelliklerle ilişkili dikkat çekici kodlar ortaya çıktığı görülmüştür.

Örneğin İpek, “Havayı ne kadar fazla kirlettiğimi öğrendim. Gelecek nesle bu kadar kötü bir hava bırakacağım için gerçekten kendimden utanıyorum. Elimden geldiği kadar temiz bir hava bırakmaya çalışacağım. Kendimi bu konuda geliştireceğim. Daha dikkatli olacağım...” ifadesiyle; Ece ise, “Verdiğim zarar gözle görünür şekilde görmem beni inanılmaz rahatsız etti. Bireysel olarak kullandığım ürünlerin hangi oranda hangi gaz olarak havaya karıştığını gördüm...” ifadesiyle çevre kimliğinin önemli göstergeleri olan duyuşsal ifadeler kullanmışlardır. Etkinlik öncesi hiç kullanılmayan duyuşsal ifadelerin, etkinlik sonrası birçok katılımcı tarafından kullanılması öğretmen adaylarının bireysel davranışlarının hava kirliliğine olan etkilerini somut ve çarpıcı bir şekilde görmüş olmalarıyla açıklanabilir. Bununla birlikte etkinlik sürecinde hava kirliliğine neden olan bireysel davranışların etkileri muhakeme edilerek çevre odaklı tartışmalar yapılması öğretmen adaylarının ekosentrik bakış açılarını geliştirmiştir.

Etkinlik sonrasında davranışsal özellikler kategorisi altındaki ifadeler incelendiğinde ise, bütün katılımcıların en az bir defa davranışsal özellikler ile ilgili bazı ifadeler kullandıkları görülmüştür. Ortaya çıkan çevre odaklı davranışsal ifadeler kategorisi altında hem olumlu çevre kimliği göstergesi olan kodların arttığı hem de öğretmen adaylarının ekosentrik bakış açılarının geliştiği görülmektedir. Nitekim olumlu çevre kimliğine ve ekosentrik muhakeme kalıplarına sahip bireyler çevre dostu davranışsal ifadeler ortaya koyabilirler.

Örneğin Ece, “*Hava kirliliğine verdiğim zararlar ilgili tamamen kullanmaktan vazgeçebileceğim bir şey yok ancak en aza indirgemeye çalışacağım. Örneğin, bireysel araç kullanmak yerine toplu taşıma aracı kullanmak. Ayrıca elektronik ürünler kullanırken verdiğim zararın bu denli fazla olduğu konusunun farkına vardım. Dikkat edeceğim.*” ifadesi ile hava kirliliğine ve çevreye zarar veren bireysel davranışlarını sınırlandırmaya yönelik vurgu yapmıştır. Önemli çevre kimliği göstergelerinden olan bu çevre dostu davranışlarla ilgili ifadelerin yanında diğer önemli bir bulgu ise bazı katılımcılar tarafından tüketimi azaltma ve doğa dostu ürünler kullanma davranışlarına vurgu yapılmış olmasıdır.

3. Hafta: Su sorunu: Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler teması altında oluşturulan kategorive kodlar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Su Sorunu Etkinliği Öncesi Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar*

Kategori	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası
	Kodlar	Kodlar
Bilişsel Özellikler	Dağlar, barajlar , yer altı suları, şehir suları denizler, kanalizasyon, arıtma tesisi, kuyular, yağlar, çöpler, kimyasal maddeler, fabrika atıkları	Su kirliliğinin nedenleri, atık su arıtma tesisleri, Dünya’daki su sorunu, kuraklık, bilişsel farkındalık
Duyuşsal Özellikler	-	Doğayı sevme, doğa ile bağ kurma, empati kurma, pişmanlık duyma, üzülme, sorumluluk hissetme
Davranışsal Özellikler	Çevre odaklı davranma, maddi odaklı davranma, kişisel refah odaklı davranma, dini odaklı davranma	Su tasarrufu, insanları uyarma, konu ile ilgili gündemi takip etme, çevreyi koruma, su kirliliğine dikkat etme

Tablo 9’da bilişsel özellikleri ortaya koyan kodlar incelendiğinde katılımcıların etkinlik öncesine göre su sorunları ile ilgili daha derinlemesine ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Örneğin Murat, “*Bu etkinlikle dünyadaki su sorunlarını öğrendim. Bu sorunların nedenlerini ve sonuçlarını tartıştık. Bu sorunun dünyaya olan büyük etkisini öğrendim.*” ve benzer şekilde Sinem, “*Hindistan, Çin, ABD gibi ülkelerde de ciddi bir su sorunu olduğunu öğrendim. Bu sorunların yöneticilerin çevreyi ve doğal kaynakları düşünmeden bazı uygulamalar yapmalarından kaynaklandığını gördüm.*” ifadeleriyle Dünya’daki su sorunlarından bahsetmişlerdir.

Duyuşsal özellikler kategorisi altındaki kodlar ise; doğayı sevme, doğa ile bağ kurma, doğa ile empati kurma, çevre ile ilgili farkındalık kazanma, pişmanlık duyma, üzülme ve sorumluluk



hissetme olarak karşımıza çıkmıştır. Bu kodlar ahlaki muhakeme kalıpları açısından değerlendirildiğinde doğaya çıkar beklemeksizin kendiliğinden değer verme bakış açısını yansıttığı için ekosentrik görüşler olarak nitelendirilebilir.

Örneğin, Gamze “*Konuya ilişkin tutumum çevreye fayda sağlama ve onu koruma yönünde gelişti. Çevreyi daha çok benimseyip ona daha iyi bakmamız gerekiyor...*” ifadesi ile doğa ile bağ kurmaya vurgu yapmıştır.

Davranışsal özellikler kategorisi altındaki kodlar incelendiğinde, bütün katılımcıların en az bir defa davranışsal özellikler ile ilgili bazı ifadeler kullandıkları görülmüştür. Dikkat çeken nokta etkinlik öncesinden farklı olarak, su tasarrufu ile ilgili davranışların nedenleri açıklanırken çevre odaklı ifadelerin kullanılmış olmasıdır. Etkinlik öncesinde su tasarrufu etme nedenlerinde kişisel refah (antroposentrik ahlaki muhakeme) ve maddi odaklı (çevresel olmayan ahlaki muhakeme) davranışlara vurgu yapan dokuz katılımcının etkinlik sonrasında çevre odaklı (ekosentrik ahlaki muhakeme) davranışlara vurgu yaptığı görülmüştür.

Örneğin İpek, “*Aslında bildiğim şeyler ama bunları açığa çıkardım... Hani bizler hep cebimizi düşünüp de tasarruf diyoruz ya işte tasarrufun sadece o olmadığını doğadaki varlıklara zarar vermemenin de bir tasarruf olduğunu anladım. Suyu boşa akıtma, doğaya tasarruf et! Bundan sonra çevremi daha insancıl bir şekilde, ben doğayımı doğa benim diyerek bakacağım.*” ifadesi ile bu etkinlikten sonra hem özel bir çevre sorunu olan su sorunu ile ilgili hem de genel olarak çevresel konularla ilgili davranışlarına yönelik aldıkları kararları belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde çevre kimliği göstergeleri olan ifadelerle materyalist eğilimden uzaklaşan ifadelerin birlikte kullanıldığı dikkat çekmektedir.

4. Hafta: *Toprak sorunu*. Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler teması altında oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 10’da verilmiştir.

#### Tablo 10.

*Toprak Sorunu Konulu Etkinlik Öncesi ve Sonrası Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar*

Kategori	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası
	Kodlar	Kodlar
Bilişsel Özellikler	Besin yetersizliği, Verimsizlik, Ekosisteme etki, Canlılara zarar, Sağlığa zarar	Bilişsel farkındalık, ekonomik çıkarların etkisi
Duyuşsal Özellikler	Üretim, ihtiyaçlar, ekonomik güç, fayda, yaşam alanı, toprak parçası, yaratılış, özgürlük, hayat, yenilenme, doğa ana, aidiyet, umut, huzur, enerji	Doğa sevgisi, empati kurma, toprakla ilişki, doğaya bağlılık, vicdan azabı, şefkat, üzülmeye
Davranışsal Özellikler	-	Çevre dostu davranışlar, bilinçli tüketim, sade yaşam

Tablo 10’da etkinlik öncesinde bilişsel özellikleri ortaya koyan ifadeler toprak kirliliği sorunun önemiyle ilgiliyken etkinlik sonrasında 12 katılımcının toprak kirliliğine neden olan bireysel

davranışlarına yönelik ifadeleri kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte dokuz katılımcı toprak kirliliğinin nedenlerine ilişkin insanların çıkarlarından bahsetmiştir.

Örneğin Hakan, “*Sınıf ortamında yapılan bu tiyatro benzeri etkinlik benim çok ilgimi çekti. Doğaya ve toprak sorununa farklı açılardan bakmamı sağladı. Toprağa verilen zararda en büyük payın insanların hırslarından ve çıkarlarından kaynaklandığını öğrendim. Bu beni gerçekten üzdü. Çünkü doğanın kendi kendini yenileme özelliği var ama insan bu düzeni bozuyor.*” ifadesiyle hem kazandığı bilişsel farkındalığa hem de toprak sorununda insanların hırslarına vurgu yapmıştır.

Buradan hareketle öğretmen adaylarının etkinlik öncesine göre etkinlik sürecinde toprak kirliliğine ve evreye yönelik etkilerine ilişkin bilişsel bir farkındalık kazandıkları söylenebilir. Bilişsel alanda yaşanan değişikliklerin ahlaki muhakeme kalıplarını da etkileyerek daha ekosentrik bakış açısının ön plana çıkacağı düşünülmektedir.

Duyuşsal özellikler ile ilgili ifadeleri incelendiğinde ise dikkat çekici bulgular elde edilmiştir. Her katılımcı tarafından çevre ile ilgili en az bir kez duyuşsal ifade kullanıldığı görülmüştür. Katılımcılar tarafından ortaya konan bu ifadeler olumlu çevre kimliği göstergeleridir. Etkinlik sonrasında “davranışsal özellikler” kategorisi altındaki ifadeler incelendiğinde ise, bütün katılımcıların en az bir defa çevre merkezli davranışlar ile ilgili ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Örneğin Ceyda, “*Toprağa karşı yapılan yanlışlara karşı sessiz kalmamayı, bunları yetkili mercilere iletmem gerektiğini öğrendim. Bu bana kendimi iyi hissettirdi ve tabii kendimin bu konuda duyarlı oluşumla gururlandım. Doğaya karşı yapılan haksızlıklara sessiz kalmamayı ve gerekli özeni göstermeyi amaçlıyorum. Doğanın bir parçası olduğumuzu, duvarların arasında sıkışmış olan bedenlerimiz ve zihnimizin gözlerimizi kör etmesine izin vermememiz gerektiğini hissederek fark ettim. Dünya bir tane var ve tüm sorumluluğu bizim. Uyanmalıyız bu gaflet uykusundan.*” ifadesi ile toprak kirliliği sorunundan hareketle çevrenin korunmasında sorumluluk almaya ve eyleme geçmenin gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Örnekteki gibi davranışsal ifadelerin ortaya çıkması, bilişsel ve duyuşsal özelliklerde ortaya konan ifadelerle oldukça paraleldir. Başka bir ifadeyle bilişsel farkındalık ve duyuşsal özelliklerde ortaya çıkan çevre temelli başka bir ifadeyle ekosentrik ahlaki muhakemeler, çevre dostu davranışlara ilişkin kararlar almayı teşvik etmiş olabilir.

Tablo 11’de görüldüğü gibi etkinlik öncesi bilişsel özellikleri ortaya koyan ifadeler, ekonomik, zarar, ihtiyaçlar, üretim, sanayileşme, fayda, insan davranışları, sera gazları, fosil yakıtlar, zehirli gazlar olarak karşımıza çıkmıştır. Bu ifadeler küresel iklim değişikliğinin nedenleri ile ilgilidir. Etkinlik sonrası ise 12 katılımcı konu ile ilgili farkındalık kazandıklarını ya da farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir.

Örneğin Ece, “*Konuyu tartışmadan önce iklim değişikliği yoktur diyen grubu mantıklı bulmuşken ders sonunda fikrim değişti. Tartışmalar sonunda gözle görülebilir bir değişikliğin olduğunu anladım. İklim değişikliğini az da olsa tamamen bitirmesek de elimizden gelenin en iyisini yaparak doğaya katkı sağlamalıyız. Sadece kendi kazançlarımızı ve isteklerimizi düşünmemeliyiz. Örneğin boş bir arsaya bina dikmek yerine yeşil bir alan yapabiliriz.*” ifadesiyle kazandığı farkındalığa dikkat çekerek iklim değişikliği ile ilgili düşüncelerindeki değişimi açıklamıştır.

5.Hafta: Küresel iklim değişikliği. Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler teması altında oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.**

*Küresel İklim Değişikliği Konulu Etkinlik Öncesi ve Sonrası Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar*

Kategori	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası
	Kodlar	Kodlar
Bilişsel Özellikler	Ekonomik, zarar, ihtiyaçlar, üretim, sanayileşme, fayda, insan davranışları, sera gazları, fosil yakıtlar, zehirli gazlar	Bilişsel farkındalık, sera gazları, üretim-tüketim, ekonomik çıkarlar, kişisel çıkarlar
Duyuşsal Özellikler	-	Şaşırma, üzülmeye, duyarlılık, bencillik, ruh dinginliği, doğayla bağ kurma
Davranışsal Özellikler	-	Çevre dostu davranışlar, bilinçli tüketim, insanları uyarma, STK’ya üyelik

Katılımcıların duyuşsal özellikler ile ilgili ifadeleri incelendiğinde ise 10 farklı katılımcı tarafından 13 ifade kullanıldığı görülmüştür. Bu ifadeler; emanet olma, şaşırma, üzülmeye, duyarlılık, bencillik, ruh dinginliğidir. Bu ifadelerde, daha önceki etkinliklere benzer şekilde, doğanın kendiliğinden değerli olma bakış açısını yansıtan ekosentrik ahlaki muhakemeler karşımıza çıkmaktadır.

Örneğin Metin, “*bireysel olarak hangi davranışlarımın hangi sera gazlarını artırdığını öğrenmek beni şaşırttı. Şaşırdım ve iklim değişikliği gibi küresel bir çevre sorununa neden olduğum için üzuldüm... hangi insan davranışlarının iklim değişikliğine neden olduğunu daha iyi anladım. Amerika gibi gelişmiş ülkelerin neden iklim değişikliği yokmuş gibi davrandıklarını anladım. Her şeyin başı ülkenin ekonomik çıkarları olmamalı. Böyle çevre sorunları da var*” ifadesi ile bireysel davranışlarının iklim değişikliğine olan etkisinden dolayı üzgün olduğunu belirtmiştir.

Davranışsal özellikler kategorisi altındaki kodlar incelendiğinde ise, etkinlik sonrasında bütün katılımcıların en az bir defa davranışsal özellikler ile ilgili ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu ifadeler, çevre dostu davranışlar, bilinçli tüketim, insanları uyarma/bilinçlendirme, sivil toplum kuruluşlarına (STK) üyelik olarak karşımıza çıkmıştır. Katılımcılar tarafından en çok ortaya konan davranışsal ifade çevre dostu davranışlarla ilgilidir.

Görüldüğü gibi katılımcılar hem olumlu çevre kimliklerini hem de düşük materyalist eğilimleri ortaya koyan davranışsal ifadeler kullanmışlardır. Bu şekilde davranışsal ifadelerin ortaya çıkmasının, bilişsel ve duyuşsal özelliklerde ortaya konan ifadelerle oldukça paralel olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle bilişsel özelliklerde ortaya çıkan insanların çıkarları doğrultusunda çevreye verdikleri zararlara yönelik bilişsel farkındalık ve duyuşsal özelliklerde ortaya çıkan çevre temelli bakış açısını yansıtan ekosentrik ahlaki muhakeme kalıpları çevre dostu davranışlarla ilişkin kararlar almayı teşvik etmiş olabilir.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların bilişsel ifadelerinde etkinlik öncesinden farklı kodlar kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların ifadelerinde dikkat çeken nokta etkinlik sonrasında nükleer enerji ile ekonomik büyümeyi ilişkilendirerek insanların yaşam kalitesine vurgu yapan

antroposentrik ahlaki muhakeme kalıplarının çok daha az kullanılmış olmasıdır. Sadece dört katılımcı bu yönde ifadeler kullanırken 12 katılımcı çevreyi merkez alan ekosentrik ahlaki muhakeme kalıpları kullanmışlardır.

6. Hafta: Nükleer enerji santralleri. Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler teması altında oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.**

*Nükleer Enerji Santralleri Konulu Etkinlik Öncesi ve Sonrası Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar*

Kategori	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası
	Kodlar	Kodlar
Bilişsel Özellikler	Verimli enerji, dışa bağımlılığı azaltma, çevreye zarar, insana zarar, gelişmiş ülke, ekonomik büyüme	Sera gazı, atıkların depolanması, çevreye zarar, ekonomik kazanç, insana zarar, yenilenemez enerji kaynağı
Duyuşsal Özellikler	Olumlu tutum, olumsuz tutum	Olumlu tutum, olumsuz tutum, vicdan, bencillik, konuya ilgi
Davranışsal Özellikler	-	Eylemlere katılma, fikirlerini söyleme, araştırma yapma

Örneğin Ece, “Kurulması taraftarıydım ancak kurulumu sırasında kurulduğu alanın ekosistemine verebileceği zararlar beni düşündürdü. Sanırım uzun vadede kurulmaması daha mantıklı.” ifadesi ile etkinlik öncesinden farklı olarak nükleer santrallerin çevre boyutunu da değerlendirdiğini belirtmiştir.

Duyuşsal özellikler kategorisindeki ifadeler incelendiğinde etkinlik öncesi nükleer santrallerin kurulmasına yönelik olumlu tutum ortaya koyan başka bir ifadeyle nükleer santrallerin kurulmasını savunan sekiz katılımcının etkinlik sonrası duygu ve düşüncelerinde değişiklik olduğu ortaya konmuştur. Etkinlik öncesi bu santrallerin kurulmaması taraftarı olan altı katılımcı ve kurulması taraftarı olan yedi katılımcının görüşlerinde herhangi bir değişiklik olamamıştır. Bunların yanında etkinlik öncesi nükleer santrallerin kurulmaması taraftarı olan iki katılımcının ise etkinlik sonrası aksi yönde görüş belirtmiş olmaları dikkat çekici bir bulgudur.

Örneğin Ceyda, “önceden kurulmasını istemiyordum ama şimdi istiyorum. Çünkü dış bir ülkeye nereye kadar, ne zamana kadar maddi ödemelerde bulunacağız. Nükleer santral kurulduğu zaman ona harcayacağımız parayı başka şeylere yatırabiliriz.” ifadesiyle nükleer santrallerin kurulmasına yönelik değişen görüşünü ortaya koymuştur.

Davranışsal özellikler kategorisindeki ifadeler incelendiğinde etkinlik öncesinden farklı olarak dokuz katılımcı tarafından davranışsal ifadeler kullanıldığı görülmüştür. Bunlar, eylemlere katılma, fikirlerini söyleme, araştırma yapma olarak karşımıza çıkmıştır.

Örneğin Ece, “Birey olarak elimizden az da olsa bir şeyler gelebilir. Örneğin böyle bir konuyla ilgili bir eylem olduğunda veya bir oy vermemiz gerektiğinde birey olarak fikrimizi savunabiliriz.” ifadesiyle eyleme geçme davranışına vurgu yapmıştır.

Bu etkinlik sürecinde katılımcılardan biyoçeşitliliğin korunmasına yönelik iki farklı görüşü kendilerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Bu görüşlerden birincisi, biyoçeşitliliğin korunmasının nedenini; “canlıyı sevme (biophilia)” olarak açıklayan görüş, ikincisi ise ekosistemin hizmetlerinin maddi değeri ile açıklayan materyalist görüştür. Katılımcıların konu ile ilgili değerlendirmeleri incelendiğinde 19’unun çevre merkezli, canlıları sevme olgusunu temel alan görüşü, 4’ünün ise canlıların ekosistemdeki hizmetlerinin maddi değerini temel alan materyalist görüşü benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak biyoçeşitliliği kendi değerinden dolayı koruma bakış açısını yansıtan ekosentrik ahlaki muhakeme kalıplarının daha çok öğretmen adayları tarafından yansıtıldığı tespit edilmiştir.

*7.Hafta: Biyoçeşitlilik. Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler teması altında oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 13’de verilmiştir.*

**Tablo 13.**

*Biyoçeşitlilik Konulu Etkinlik Öncesi ve Sonrası Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar*

Kategori	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası
	Kodlar	Kodlar
Bilişsel Özellikler	Ekolojik denge, yaşama hakkı, besin zinciri, insana fayda	Farklı canlı türleri, besin zinciri, yaşama hakkı, ekolojik işlev, ekolojik denge, insan-çevre ilişkisi
Duyuşsal Özellikler	Doğa sevgisi, üzülmeye, vicdan, vefa, manevi değer	Olumlu tutum, doğa sevgisi, ilgi duyma, değer verme, heyecan
Davranışsal Özellikler	Canlılara zarar vermeme, doğayı/ekosistemi koruma, biyoçeşitliliği koruma	Canlılara zarar vermeme, biyoçeşitliliği koruma, canlı yaşamlarını araştırma

Bununla birlikte Tablo 13’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının etkinlik sonrasında bilişsel ifadelerinde etkinlik öncesinden farklı ifadeler de kullandıkları görülmüştür.

Örneğin Rana, “hamam böceklerinin, kara yosununun ekosistemde neler yaptığını öğrendim. Balenli balının zararlı maddeleri süzüp suyu temizlediğini bilmiyordum.” ifadesiyle farklı canlı türlerinin ekosistemdeki rolünü öğrendiğini belirtmiştir.

Katılımcıların duyuşsal ifadeleri incelendiğinde ise etkinlik öncesine benzer şekilde olumlu duyuşsal ifadeler karşımıza çıkmıştır. Burada dikkat çeken bulgu her katılımcının en az bir defa olumlu bir duyuşsal ifade kullanmış olmasıdır.

Görüldüğü gibi bazı canlı türlerine karşı olumsuz tutum besleyen katılımcıların tutumları olumlu yönde değişmiştir. Bununla birlikte etkinlik öncesi zaten doğa sevgisi gibi olumlu duyuşsal ifadeler kullanan diğer katılımcıların da olumlu tutumlarının pekiştiği görülmüştür. Bu katılımcıların doğa sevgisi genelinden tür düzeyinde canlılara yönelik olumlu duyuşsal özellikler ortaya koymuş olmaları dikkat çekmiştir. Bu durumun, etkinlik sürecinde birçok canlı türü ve ekolojik işlevi ile ilgili yapılan tartışmalardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Davranışsal özellikler kategorisi incelendiğinde ise karşımıza iki başat kod çıkmaktadır. Bunlar, canlılara zarar vermeme, biyoçeşitliliği koruma, canlı yaşamlarını araştırma ifadeleridir. Katılımcıların çoğunluğu biyoçeşitliliğin korunmasına ilişkin görüşlerini ifade ederken canlılara

zarar vermemeye ilişkin çevre dostu bir davranışı ortaya koymuşlardır. Bu çevre dostu davranışların ortaya çıkması canlı türlerinin biyoçeşitlilikteki yeri ve ekosistemdeki değerleri ile ilgili muhakeme ve tartışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Canlı türlerine ilişkin araştırma yapma davranışsal ifadesini sadece üç katılımcı kullanmış olsa da konu ile ilgili araştırma yapma, bilgi toplamak gibi ifadeler önemli çevreci davranışlardan olduğu için dikkate değer bir bulgu olarak düşünülmektedir. Katılımcıların olumlu çevre kimliklerini ortaya koyan davranışsal ifadelerinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerde ortaya konan ifadelerle oldukça paralel olduğu söylenebilir.

*8.Hafta: Sürdürülebilir biyosfer. Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler*” teması altında oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.**

*Sürdürülebilir Biyosfer Konulu Etkinlik Öncesi ve Sonrası Çevre Kimliği ve Materyalist Eğilimler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar*

Kategori	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası
	Kodlar	Kodlar
Bilişsel Özellikler	Ekolojik denge, bilim-teknoloji, ilahi güç	Çevre-insan ilişkisi, sürdürülebilir biyosfer, doğal kaynaklar, bilişsel farkındalık
Duyuşsal Özellikler	Olumlu tutum, olumsuz tutum	Duyarlılık, değer, doğa sevgisi, empati kurma, üzülmeye, doğa ile bağ kurma
Davranışsal Özellikler	-	Çevreyi korumak, bilinçli davranma, bilinçli tüketim, ekolojik ayak izi azaltma, doğada zaman geçirme

Tablo 14’de görüldüğü gibi katılımcıların bilişsel özellikler kategorisinde etkinlik öncesinden farklı kodlar da kullandıkları tespit edilmiştir. Bu kodlar; çevre-insan ilişkisi, sürdürülebilir biyosfer, doğal kaynaklar, bilişsel farkındalık olarak karşımıza çıkmıştır.

Örneğin Soner, “*sürdürülebilir biyosferin doğal kaynakların dengeli bir şekilde kullanılarak gelecek nesillere aktarılması olduğunu öğrendim... Sürdürülebilir biyosfer insanların yaptıkları şeylerle ilgili olduğu için ikisi birbirini destekliyor ve karşılıklı etkileşim söz konusu.*” ifadesiyle sürdürülebilir biyosfer olgusunu öğrendiğini belirtmiş ve çevre-insan ilişkisine vurgu yapmıştır.

Duyuşsal ifadeler ile ilgili kategori incelendiğinde ise etkinlik sonrasında duyarlılık, değer verme, doğa sevgisi, empati kurma, üzülmeye, doğa ile bağ kurma gibi önemli çevre kimliği göstergeleri olan duyuşsal ifadeler karşımıza çıkmıştır. Ayrıca bu duyuşsal ifadelerin öğretmen adaylarının çevre temelli ekosentrik ahlaki muhakeme kalıplarını yansıttığı söylenebilir.

Örneğin Eylül, “*sürdürülebilir biyosferin sağlanabilmesi için ilk başta doğayı sevmek sonra buna yönelik su, hava vb. ekosistemin döngüsünü sağlayan unsurlara verdiğimiz zararları tam anlamıyla yapmasak da en aza indirmek için bir çaba harcamak gerekli.*” ifadesiyle ekosistemi korumak için öncelikle doğayı sevmemiz gerektiğine dikkat çekmiştir.

Artan bilişsel farkındalığın olumlu olarak duyuşsal ifadelerle de yansıdığı görülmektedir. Bu durum daha önceki haftalardaki etkinliklerin sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Katılımcıların bu etkinlik sonrası olumlu çevre kimliği göstergeleri olan duyuşsal ifadeleri

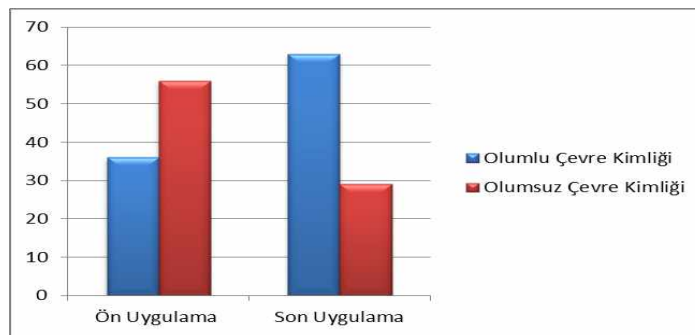
kullanmalarının nedeninin insanlar tarafından yapay biyosferlerin kurulmalarının mümkün olup olamayacağına ilişkin görüşleri muhakeme etmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Davranışsal özellikler ile ilgili ifadeler incelendiğinde ise etkinlik sonrasında bütün katılımcıların en az bir defa çevre ile ilgili davranışsal ifade kullandıkları görülmüştür.

Örneğin Zehra materyalist değil çevre temelli davranışların önemini belirterek, “... İnsanların sürdürülebilir biyosfere katkı sağlamaları gerektiğini düşünüyorum. Maddiyattan çok doğa temelli düşünceleri ve canlıların devamlılığı için daha hassas olmalılar.” şeklinde görüşünü ortaya koymuştur.

Görüldüğü gibi katılımcılar hem olumlu çevre kimliğini hem de düşük materyalist eğilimleri ortaya koyan davranışsal ifadeler kullanmışlardır. Bilişsel özelliklerde ortaya çıkan insanların çıkarları doğrultusunda çevreye verdikleri zararlara yönelik bilişsel farkındalık ve duyuşsal özelliklerde ortaya çıkan çevre temelli, ekosentrik ahlaki muhakemelerin çevre dostu davranışlara ilişkin kararlar almayı teşvik etmiş olduğu söylenebilir.

Ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimliklerini nasıl etkilemektedir? Sorusuna cevap bulmak amacıyla sekiz haftalık ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi öncesi ve sonrasında sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimliğine ilişkin cevapları analiz edilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde uygulama sonrasında hem çevre kimlikleri hem de çevreye yönelik materyalist eğilimler açısından olumlu verilen cevap sayıları artmıştır. Uygulama öncesi çevre kimlikleri ile ilgili açık uçlu ankette yer alan 4 soru için verilen 92 (23x4) cevap analiz edildiğinde, olumlu çevre kimliği göstergesi cevap sayısının 36, olumsuz çevre kimliği göstergesi cevap sayısının ise 56 olduğu görülmüştür. Uygulama sonrası ise olumlu çevre kimliği göstergesi cevap sayısı 63'e yükselmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası açık uçlu sorulara verilen cevaplardaki olumlu etkinin daha iyi görülebilmesi için uygulama öncesi ve sonrası çevre kimliklerine ilişkin cevap sayıları Şekil 1'de verilmiştir.



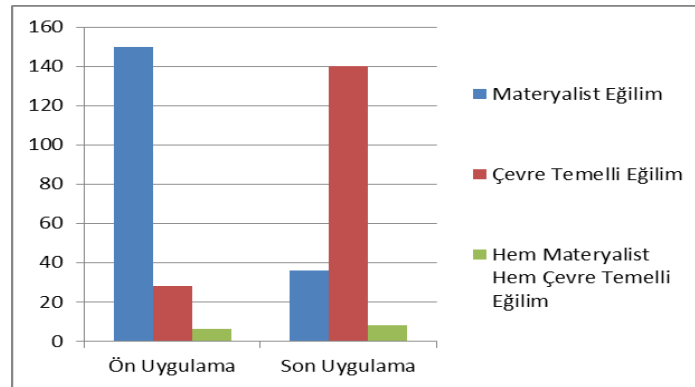
**Şekil 1.** Çevre eğitimi öncesi ve sonrası çevre kimliği ile ilgili olumlu ve olumsuz cevap sayılarının karşılaştırılması

Ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik materyalist eğilimlerini nasıl etkilemektedir? Sorusuna cevap bulmak amacıyla sekiz haftalık ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi öncesi ve sonrasında sınıf öğretmeni adaylarının cevapları analiz edilmiştir. Uygulama öncesi katılımcıların çevreye yönelik materyalist eğilimlerini ortaya koymayı amaçlayan 8 soru için verilen 184 (23x8) cevap analiz edildiğinde, materyalist temelli cevap sayısının 150, çevre temelli cevap sayısının 28, hem materyalist hem çevre temelli cevap

sayısının ise 6 olduğu görülmüştür. Uygulama sonrası ise materyalist temelli cevap sayısı önemli bir azalma göstererek 36'ya düşmüştür. Bu bulgulara göre çevre eğitimi sonrası öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin olumlu şekilde etkilendiği söylenebilir.

Çevre kimlikleri ile ilgili olumlu cevap sayısı artarken çevreye yönelik materyalist temelli cevap sayılarının azalmasından dolayı olumlu çevre kimliklerinin çevreye yönelik materyalist eğilimleri de olumlu şekilde etkilediği şeklinde yorum yapılabilir. Bununla birlikte çevreye yönelik materyalist eğilimleri ortaya çıkarmaya yönelik sorulan açık uçlu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde bazı katılımcılar açısından uygulama öncesi ve sonrası değişimin yaşanmadığı bazı soru maddeleri olduğu görülmüştür. Bunlar, ihtiyaç olmadığı halde yeni telefon satın alma, gerçek deriden ayakkabı satın alma ve motor hacmi yüksek lüks cip satın alma ile ilgili maddelerdir. Tercihlerdeki değişimin daha çok görüldüğü maddeler ise; enerji tasarruflu buzdolabı, doğal gaz sistemi, geri dönüşüm, tarım alanlarına kurulan evler ile ilgili sorulardır. Genel olarak çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerindeki olumlu değişimlere rağmen bu maddelerde ortaya çıkan materyalist tercihlerin katılımcıların tercihlerinde sembolik tüketim, moda, marka tutkusu, lükse önem verme gibi özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Uygulama öncesi ve sonrası açık uçlu sorulara verilen cevaplardaki olumlu etkinin daha iyi görülebilmesi için uygulama öncesi ve sonrası çevreye yönelik materyalist eğilimlere ilişkin cevap sayıları Şekil 2'de verilmiştir.



**Şekil 2.** Çevre eğitimi öncesi ve sonrası çevreye yönelik materyalist eğilimlerle ilgili cevap sayılarının karşılaştırılması

## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi uygulamasıyla sınıf öğretmenleri adaylarının çevre kimliklerini geliştirmeye ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerini azaltmaya yönelik yapılan bir eylem araştırmasıdır. Araştırma sonuçları, verilen eğitimin öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin gelişmesine ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin azalmasına olumlu



bir etkisi olduğunu göstermiştir. Nitel veri analizleri sonucunda çevre kimlikleri ve materyalist eğilimler ile ilgili katılımcıların ifadelerinde ortaya çıkan olumlu değişimleri, nicel veri analizleri sonucu ortaya çıkan istatistiksel anlamlı farklılıklar ile örtüştüğü ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimleri hakkında bize fikir veren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklere ilişkin ifadelerin birbirleriyle benzer olması, bu özelliklerin çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimler açısından birbirlerini destekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, bilişsel özelliklerin duyuşsal özelliklerin ortaya çıkmasına, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin de davranışsal özelliklerin ortaya çıkmasına neden oldukları söylenebilir. Örneğin, ekolojik ayak izi bilgisine sahip bir birey, dünyaya verdiği zararın sayısal sonucunu somut bir şekilde görerek, bilişsel bir farkındalık kazanarak çevreye karşı verdiği zarardan dolayı kötü hissetme, vicdan, ilgi vb. duyuşsal özelliklerin ortaya çıkmasına, bu duyuşsal özellikler de ekolojik ayak izini küçültmek için çevre dostu tüketim yapma gibi davranışsal bir özelliğe neden olmuş olabilir. Lester, Ma, Okhee ve Lambert (2006) ilköğretim öğrencilerinin sera etkisi ve küresel ısınma ile ilgili bilimsel bilgileri ve sosyal aktivizm bilinçleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda, konular ile ilgili yeterli bilimsel bilgiye sahip olan öğrencilerin daha sık çevresel davranış gösterme eğiliminde oldukları, bilgilerinin artışı doğrultusunda aktivist ifadelerinde artış olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, Kilbourne ve Pickett (2008) arzu edilen tüketim davranışının olumsuz çevresel sonuçlara neden olacağı bireyler tarafından algılandıkça bireylerin bilişsel uyumsuzluk yaşayacağını öne sürerek bilişsel farkındalığın önemine vurgu yapmıştır. Bilişsel uyumsuzluk yaşayan bireylerin sahip oldukları bilgiler uyumsuz ve birbirleri ile çelişir. Buradan hareketle, tüketimin artmasından kaynaklanan çevre sorunlarına ilişkin kanıtlar çoğaldıkça bireylerdeki bilişsel uyumsuzluğun artması ve bu bilişsel farkındalığın çevresel davranışa dönüşmesi beklenir. Çünkü birey ancak, çevrenin değerli ve tehdit altında olduğuna yönelik farkındalığa sahip olursa çevre için kaygı duyacak bu da çevre dostu davranışları artıracaktır. Nitekim, Clayton'a (2010) göre de kimliğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçları vardır.

Ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi uygulamasından elde edilen nitel veriler bilişsel, özellikler, duyuşsal özellikler ve davranışsal özellikler kategorileri altında sunulmuş olmakla birlikte; ayrıca ifadeler ekosentrik (çevre merkezli), antroposentrik (insan merkezli) ve çevresel olmayan olmak üzere üç ahlaki muhakeme kalıbı açısından da değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, çıkar sağlamaktan bağımsız doğal çevrenin kendinden değerli olduğu bakış açısını yansıtan ekosentrik, doğal çevrenin insana fayda sağlaması/yaşam kalitesini artırdığı derecede değerli olduğu bakış açısını yansıtan antroposentrik ve yasalar, ekonomik zarar, dini inançlar gibi görüşleri yansıtan çevresel olmayan ahlaki muhakeme kalıpları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmayla benzer şekilde ahlaki muhakemelerin ortaya konduğu bazı araştırmalar da vardır. Kortenkamp ve Moore (2001) çalışmalarında, çevre konuları ile ilgili ahlaki ikilemler kullanarak üniversite öğrencilerinin ahlaki muhakeme kalıplarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin en çok çevresel olmayan ahlaki muhakeme kalıplarına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Tuncay (2010) tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin küresel ve yerel çevre sorunlarına karşı sahip oldukları ahlaki muhakemeleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, en çok doğa merkezli, ikinci sırada insan merkezli ve en az çevresel olmayan ahlaki muhakemeye sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde, Karakaya ve Çobanoğlu (2012), eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarını ortaya koymak amacıyla yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin en çok doğa merkezli yaklaşıma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu çalışmanın asıl amacı öğretmen

adaylarının ahlaki muhakemelerini ortaya çıkarmak değildir. Bu çalışmada önemli olan ortaya çıkan ahlaki muhakeme kalıplarından çok bu kalıpların eylem araştırması süreci içinde olumlu ekosentrik ahlaki muhakeme kalıpları lehine değiştiğini görmektir. Zira etkinlikler uygulanmadan önce öğretmen adaylarının ifadeleri daha çok antroposentrik ve çevresel olmayan ahlaki muhakeme kalıplarını yansıtırken, etkinlikler sonrası ifadelerin daha çok ekosentrik ahlaki muhakeme kalıplarını yansıttığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Uzel'in (2014) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Uzel (2014) su sorunu, iklim değişikliği ve biyolojik çeşitlilik senaryolarıyla ahlaki muhakeme kalıplarını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonucunda ilk konu olan su sorununda öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak insan merkezli ahlaki muhakeme örüntüsüne ait ifadeler kullanırken, son konu olan biyolojik çeşitlilik konusunda insan ve doğa merkezli ahlaki muhakeme örüntülerinin birbirine eşit hale geldiğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın çevre kimliği ile ilgili sonuçları incelendiğinde, literatürde bazı çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmüştür. Hinds ve Sparks (2008), doğal çevre ile etkileşim kurmada duygusal bağın ve çevre kimliklerinin rolünü belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, duygusal bağın ve çevre kimliklerinin doğal çevre ile etkileşim kurma niyetlerinin yordayıcısı olduğu hipotezini ortaya atmışlardır. Bu bağlamda, sosyal bilimler bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışmanın sonucunda, duygusal bağın olmadığı modelde çevre kimliklerini anlamlı bir yordayıcı olarak bulmuşlardır. Buradan hareketle doğal çevre ile etkileşim kurma isteği gibi önemli bir duygusal özelliğin çevre kimliklerinden etkilendiği söylenebilir. Benzer şekilde, Dindar (2014), çevre kimliği yüksek ve düşük olan iki farklı Fen Bilimleri öğretmeni grubunun çevre eğitimi ile ilgili inançlarını karşılaştırmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, çevre kimliği yüksek katılımcıların çevre ile ilgili derin inançları ile bilgi ve pedagoji ile ilgili derin inançları arasında belirli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çevre kimliği yüksek bireylerin çevre kimliği düşük bireylerden farklı olarak çevre bilinci yaratma ve doğayı anlama gibi amaçları vurguladıklarını belirlemiştir. Araştırmacı, çevre kimliği yüksek bireylerin bu kimliklerini öğretmen kimlikleri ile ilişkilendirerek ve bilgi nedir gibi çok genel bir soruda bile çevre ile ilgili inançlarını ifade ettiklerinden hareketle çevre kimliği yüksek öğretmenlerin söylemlerindeki çevre temelli ifadelerle dikkat çekmiştir. Bu sonuçlar araştırmacı tarafından, öğretmenlerin kendi kimliklerine benzer bireyler yetiştirmek istediklerini ve bunu daha duygu ve motivasyon içeren bir çerçevede şekillendirdikleri şeklinde yorumlamıştır. Görüldüğü gibi, bu çalışmada da benzer duygusal ve davranışsal ifadeler olumlu çevre kimliği göstergeleri olarak ortaya çıkmıştır.

Blatt (2014) ise, öğrencilerin çevre kimliklerinin çevre bilimi dersindeki çeşitli etkinliklerden nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, çevre kimliği bağlamında öğrencilerin çevreye karşı materyalist-tüketici değerlerini sorguladıkları, öğrencilerin çevre ile ilgili kararlar almada etkili olabileceklerine ilişkin farkındalık geliştirdikleri, çevre ile kişisel bağ kurma, çevre sorunlarına farklı bakış açıları ortaya koydukları belirlenmiştir. Blatt'ın (2014) bu çalışmasında uyguladığı çevre etkinliklerinin sorgulama ve tartışma içeren etkinlikler olduğu görülmüştür. Tartışma ve sorgulama temelli etkinliklerin çevre sorunlarını farklı bakış açıları ile anlayıp kritik düşünme becerilerini geliştirerek öğrencilere çevre konusundaki inançlarını daha ileri düzeyde tanımlama fırsatı verdiği için bu tür etkinliklerin çevre kimliklerini geliştirdiğini vurgulamıştır.

Araştırmanın çevreye yönelik materyalist eğilimlere etkisi ile ilgili sonuçları incelendiğinde ise çevre kimliği ile ilgili sonuçlara paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sekiz hafta süren ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi uygulaması sonrası çevreye yönelik materyalist eğilim

göstergeleri olan cevap sayılarının uygulama öncesine göre önemli şekilde azalmış olmasının nedeni öğretmen adaylarının çevre konuları ile ilgili ahlaki muhakeme yapma ve konuları farklı bakış açıları ile değerlendirme fırsatı bulmuş olmalarından kaynaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen adayları çevre konuları ile ilgili sosyal, ekonomik, siyasal ve çevresel pek çok açıdan sorgulama yapmışlardır. Nitekim uygulama sonrası, ortaya çıkan doğaya karşı faydacı ve maddi bakış açılarını yansıtan antroposentrik ve çevresel olmayan ahlaki muhakeme kalıpları, uygulama öncesine göre düşüş göstermiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak çevreye yönelik materyalist eğilim göstergesi olan cevap sayıları da azalmıştır.

Bununla birlikte çevreye yönelik materyalist eğilimleri ortaya çıkarmaya yönelik sorulan açık uçlu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde bazı katılımcılar açısından uygulama öncesi ve sonrasında değişimin yaşanmadığı bazı soru maddeleri olduğu görülmüştür. Bunlar, ihtiyaç olmadığı halde yeni telefon satın alma, gerçek deriden ayakkabı satın alma ve motor hacmi yüksel lüks cip satın alma ile ilgili maddelerdir. Tercihlerdeki değişimin daha çok görüldüğü maddeler ise; enerji tasarruflu buzdolabı, doğal gaz sistemi, geri dönüşüm, tarım alanlarına kurulan evler ile ilgili sorulardır. Genel olarak çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerdeki olumlu değişimlere rağmen bu maddelerde ortaya çıkan materyalist tercihlerin katılımcıların tercihlerinde sembolik tüketim, moda, marka tutkunluğu, lükse önem verme gibi özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, yeni telefon satın alma, gerçek deriden ayakkabı satın alma ve motor hacmi yüksel lüks cip gibi tüketim malzemeleri diğerlerine göre daha lüks ve sembolik tüketim ürünleridir. Araştırmanın bu sonucu Finlandiyalı gençlerle yapılan bir çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmaya göre, Finlandiyalı gençler hem çevresel olarak bilinçliken hem de materyal mutluluğu takdir etmektedir. Gençlerin, çevre lehine tüketimlerini azaltmaya istekli olmalarına rağmen sadece dörtte birinin tüketim kararlarının çevresel etkileriyle ilgilendikleri görülmüştür. Bu durum gençlerin hem çevresel endişelere sahip hem de materyalist olma çelişkisini ortaya koymuştur (Autio ve Heinonen, 2004). Benzer şekilde, Kardeş (2011) yaptığı bir çalışmada bu çelişkiye dikkat çekerek, toplumun giderek daha fazla oranda çevrenin korunması konusuna önem verdiğini ancak sembolik tüketimden de vazgeçemediğini ve bu durumun çevreci ürünlerin satın alınmasını engellediğini ifade etmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle, ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi uygulaması ile katılımcıların çevre kimliklerinin arttığı çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin ise azaldığı söylenebilir. Bu bağlamda çevre kimliği ile materyalist eğilimler arasında bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Öztarakçı (2019), öğretmen adaylarının çevre dostu davranışlarını ve çevre kimliklerini incelediği çalışmada öğretmen adaylarının çevre kimliği ve çevre dostu davranışlar puan ortalamaları arasında, zayıf düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Yetik (2019), yaptığı bir çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre kimliği ortalamaları ile çevre dostu davranışlar ortalamaları arasında anlamlı ve orta düzeyde sayılabilecek pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Bu durumu öğretmen adaylarının çevre kimlikleri güçlendikçe çevre dostu davranışlarının da güçlendiği şeklinde yorumlamıştır. Gatersleben, Murtagh ve Abrahamse (2014) da yaptıkları çalışmada çevre dostu davranışlar ile çevresel kimlikler arasında yüksek bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Kempton ve Holland'a (2003) göre bireyler kimlikleri ile tutarlı hareket etmektedirler. Buradan hareketle olumlu çevre kimliklerine sahip bireylerin çevre dostu davranışları sergileyebilecekleri söylenebilir. Benzer şekilde, Mannetti vd. (2004) çevre

kimliklerinin; moda saatler, trend çantalar, telefonlar alma gibi tüketici davranışlarını da açıklamayı içerdiğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi uygulaması katılımcıların çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin azaltılmasına katkı sağlamıştır. Bu durumun nedeninin öğretmen adaylarının süreçte, doğal çevreye yönelik duygu, düşünce ve tutumlarının neler olduğu; tüketim tercihlerinin ve bireysel davranışlarının çevreye nasıl etki ettiği ile ilgili ahlaki muhakeme yapma ve farklı çevre sorunlarını farklı bakış açılarından değerlendirme fırsatı bulmuş olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Literatürde yer alan ve yukarıda bahsi geçen çalışmalarda vurgulanan materyalizm ve çevre ile ilgili sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu bağlamda çevre merkezli ahlaki muhakeme kalıplarını artıracak çevre eğitimi uygulamaları ile bireylere çevreye yönelik olumlu özellikler kazandırılabilir.

### Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi öğrencilerin çevre kimliklerine olumlu etkisi olan bir uygulamadır. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin geliştirilmesinde geleneksel çevre eğitimi yaklaşımları yerine bu tür muhakeme temelli yaklaşımlar kullanılabilir.

Materyalizm, sanayi toplumlarının kurumsal yapılarına sinmiştir. Bu nedenle o toplumdaki bireylere kişisel, toplumsal ve çevresel sebeplerden dolayı az tüketim yapmalarını söylemek etkili olmayabilir. Çünkü bu kültürün yerleştiği kurumlar sürekli materyalizmi över ve destekler. Sonuç olarak o toplumdaki birey, çevreye karşı daha duyarlı olmak adına kendi davranışını değiştirmenin çok etkili olmadığına inanmaya başlar (Kilbourne ve Pickett, 2008). Bu bağlamda, ahlaki muhakeme içeren çevre eğitimi uygulamaları aracılığıyla toplumdaki bireylerin çevre kimliklerini geliştirmek, bu olumsuz inançları yok etmek için kullanılabilir.

Araştırmanın nitel analizlerinin bir bölümünde ortaya çıkan bazı tüketim tercihlerinde gelişen çevre kimliklerine ve azalan çevreye yönelik materyalist eğilimlere zıt olarak ortaya çıkan materyalist temelli tercihlerin nedenlerinin neler olabileceği ile ilgili daha derinlemesine nitel çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada katılımcılar seçilirken sadece çevre eğitimi almamış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçüte uyan öğretmen adayları arasından gönüllü olanlarla çalışılmıştır. Bu nedenle katılımcıların sosyo-ekonomik, kültürel özellikleri ya da cinsiyet gibi demografik değişkenlerin çalışmaya etkisi incelenmemiştir. Araştırmacılar tarafından bu değişkenlerin çevre kimliklerine ve çevreye yönelik materyalist eğilimlere olan etkisine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Son olarak, bu çalışma için öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen “Çevre Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği” konu ile ilgili başka çalışmalarda farklı örneklem için doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik çalışması yapılarak kullanılabilir.

## Kaynaklar / References

- Andersson, D., & Nassen, J. (2016). Should environmentalists be concerned about materialism? An analysis of attitudes, behaviours and greenhouse gas emissions. *Journal of Environmental Psychology*, 48, 1-11.
- Blatt, E. (2013). Exploring environmental identity and behavioral change in an environmental science course. *Cultural Studies of Science Education*, 8, 467-488.
- Brock, R. J. (2010). Exploring the development of fourth graders' environmental identity through participation in a semi-formal nature club. Doctoral Dissertation, Nevada University Department of Curriculum, *Teaching, and Learning*, Nevada.
- Carfora, V., Caso, D., Sparks, P., & Conner, M. (2017). Moderating effects of pro-environmental self-identity on proenvironmental intentions and behaviour: A multi-behaviour study. *Journal of Environmental Psychology*, 53, 92-99.
- Clayton, S., & Opatow, S. (2003). *Identity and the natural environment*. London: The MIT Press.
- Clayton, S., & Kılınc, A. (2013). Proenvironmental concern and behavior in Turkey: The role of national and environmental identity, *Physecology*, 4(3), 311-330.
- Crompton, T., & Kasser, T. (2009). Meeting environmental challenges: The role of human identity. UK: WWF-UK. Retrieved from [http://assets.wwf.org.uk/downloads/meeting\\_environmental\\_challenges\\_\\_\\_the\\_role\\_of\\_human\\_i](http://assets.wwf.org.uk/downloads/meeting_environmental_challenges___the_role_of_human_identity.pdf)
- Dindar, Y. (2014). *Çevre kimliği yüksek ve düşük olan fen bilimleri öğretmenlerinin çevre eğitimi inançlarının kıyaslanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eby, B. D. (2016). *Color me green: The influence of environmental identity labeling on spillover in proenvironmental behaviors*. (Unpublished Master Thesis), Environmental Studies Program, B.A., Colorado University, Colorado.
- Ergen, A., Baykan, B. G., & Turan, S. G. (2015). Effect of materialism and environmental knowledge on environmental consciousness among high school Students: A study conducted in Istanbul province. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 511-526.
- Foster, J. B., & Magdoff, F. (2014). *Her çevrecinin kapitalizm hakkında bilmesi gerekenler* (Ö. Aksakal, Çev. Edt.) Patika.
- Foster, J.B. (2013). *Savunmasız gezegen*. (H. Ünder, Çev. Edt.) Epos.
- Gatersleben, B., Murtagh, N., & Abrahamse, W. (2014) Values, identity and pro-environmental behaviour, *Contemporary Social Science*, 9(4), 374-392.
- Ger, G., & Belk, R.W. (1996). Cross-cultural differences in materialism. *Journal of Economic Psychology*, 17 (1), 55-77.
- Gore, A. (2008). *Tükenen dünya*. (N. Üstüntaş, Çev. Edt.) Siren
- Green, C., Kalvaitis, D., & Worster, A. (2016) Recontextualizing psychosocial development in young children: a model of environmental identity development. *Environmental Education Research*, 22(7), 1025-1048.
- Hinds, J., & Sparks, P. (2008) Engaging with the natural environment: the role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 109-120.
- Inglehart, R. F. (2008). Changing values among Western publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, 31, 130-146.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Özten-Anay, Çev. Edt.) Ankara: Anı.
- Karakaya, Ç., & Çobanoğlu, E. O. (2012). İnsan merkezli alan (antroposentrik) ve almayan (nonantroposentrik) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 23-35.
- Kasser, T., & Ryan R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kasser, T., & Ahuvia, A. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32, 137-146.

- Kasser, T. (2011). Cultural values and the well-being of future generations: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 206-215.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Sheldon, K. M. (2004). Materialistic values: Their causes and consequences. In T. Kasser & A. D. Kanner (Eds.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world* (pp. 11–28), Washington, DC: American Psychological.
- Kempton, W., & Holland, D. (2003). Identity and sustained environmental practice. In S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment* (pp. 317–341). Hong Kong, China: MIT
- Kilbourne, W., & Pickett, G. (2008). How materialism affects environmental beliefs, concern, and environmentally responsible behavior. *Journal of Business Research*, 61, 885–893.
- Kortenkamp, K. V., & Moore, C. F. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 261-272.
- Lester, B. T., Ma, L., Okhee, L., & Lambert, J. (2006). Social activism in elementary science education: A science, technology and society approach to teach global warming. *International Journal of Science Education*, 28(4), 315-339.
- Littlelydyke, M. (2008). Science education for environmental awareness: approaches to integrating cognitive and affective domains. *Environmental Education Research*, 14(1)1-17.
- Louv, R. (2017). *Doğadaki son çocuk*. (C. Temürcü, Çev. Edt.) İstanbul: Tübitak.
- Mannetti, L., Pierro, A., & Livi, S. (2004). Recycling: Planned and selfexpressive behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 227–236.
- Mason, H. M. (2013). *Environment identity development: Exploring the formative experiences and mental models of teachers engaged in environmental education*. (Unpublished Master Thesis). University of Nebraska, Lincoln.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Öztaarakcı, D. (2019). *Öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları ve çevre kimlikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Saunders, L. F. (2015). What is moral reasoning? *Philosophical Psychology*, 28 (1), 1–20.
- Spence, E., Pidgeon, N. & Pearson, P. (2018). UK public perceptions of Ocean Acidification – The importance of place and environmental identity, *Marine Policy*, 97, 287-293.
- Patton, Q. M. (2014) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Bütün, M. ve Demir, S. B, Çev. Edt.) Ankara: PegemA.
- Payne, P. (2001). Identity and environmental education. *Environmental Education Research*, 7(1), 67–88.
- Purutçuoğlu, E. (2008). *Üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ve materyalist eğilimleri ile çevreye yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Romeral, L. F, Fernández, J. S., & Gómez-Fraguela, J. A. (2018). Moral reasoning in adolescent offenders: A meta-analytic review. *Psicothema*, 30 (3), 289-294.
- Stets, J. E., & Biga, C. F. (2003). Bringing identity theory into environmental sociology. *Sociological Theory*, 21(4), 398–423.
- Stringer, E. T. (2013). *Action research*. UK: Sage.
- Tamer, N. (2013). *Sürdürülebilir tüketim açısından giysi satın alma-elden çıkarma davranışında güdüsel satın alma ve materyalist eğilim ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Galatasaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanık, N. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin ve çevre dostu davranışlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tuncay, B., Yılmaz-Tüzün, Ö., & Tuncer-Teksoz, G. (2012). Moral reasoning patterns and influential factors in the context of environmental problems. *Environmental Education Research*, 18(4), 485-505.
- Tuncay, B. (2010). *Moral reasoning of pre-service science teachers toward local and non-local environmental problems*. (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.

- Uzel, N. (2014). *Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik ahlaki muhakemeleri*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yetik, N. (2019). *3. Sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin ve çevre dostu davranışlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.

#### Yazarlar

**Dr. Esra Saraç**, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda öğretim üyesidir. Fen eğitimi, çevre eğitimi, öğretmen yetiştirme alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

**Dr. Rabia Sarıkaya**, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda öğretim üyesidir. Fen eğitimi, çevre eğitimi, biyoloji eğitimi, ekoloji, ekotoksikoloji, genotoksikoloji alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

#### İletişim

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat eğitim Fakültesi, Kilis, Türkiye, [esrasarac@kilis.edu.tr](mailto:esrasarac@kilis.edu.tr)

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, [erabia@gazi.edu.tr](mailto:erabia@gazi.edu.tr)

## Summary

**Purpose and Significance.** The sustenance of the natural environment is a significant issue. Human is the most important factor in saving the global environment. An alternate lens to understanding sustainable behavior might be afforded through the examination of environmental identity and materialistic tendencies towards the environment.

The aim of this study is to examine the effect of environmental education practice involving moral reasoning on the development of pre-service elementary teachers' environmental identities and the reduction of their materialistic tendencies towards the environment.

**Methodology.** In this research, which was carried out under the action research design, an action plan was prepared within the scope of socio-scientific issues-based environmental education. Conducted during the spring semester in the 2016-2017 academic year, this study involved 23 pre-service classroom teachers studying at the department of classroom teaching at a state university in the Southeastern Anatolia Region in Turkey.

Criterion sampling was used from among purposeful sampling methods in order to determine the study group. That the pre-service teachers had not taken any compulsory or elective environment-related courses before was specified as a criterion. A total of eight environmental issues, which involved environment and consumption, air pollution, water issues, land issues, nuclear energy plants, global climate change, biodiversity and sustainable biosphere, were dwelled on for eight weeks during the applications in environmental education.

Both qualitative and quantitative data collection tools were used to collect data in this study. Qualitative data were collected using open-ended questionnaires, activity forms, reflective writing forms, unconstructed observation (video recordings) and focus group discussions while qualitative data were obtained using “Materialistic Tendencies Towards the Environment Scale” and “Environmental Identity Scale”. The Materialistic Tendencies towards the Environment scale was developed by the researchers for this study and the reliability was estimated as 0.94. The environmental identity scale estimated as 0.85 for the reliability of this study was originally developed by Clayton (2003) and adapted to Turkish by Clayton and Kılınç.

The qualitative data obtained from the study were examined using content and descriptive analysis, while Wilcoxon Signed Rank Test was used from among the non-parametrical tests in order to analyze the quantitative data.

**Results, Discussion and Conclusion.** As a result of analyzing the qualitative data obtained at the beginning (open-ended questionnaires) and at the end (reflective writing style) of the activity related to different environmental issues dwelled on during the applications that were conducted at the beginning of each week, the participants were observed to display positive changes in their expressions about environmental identities and materialistic tendencies towards the environment.

On analysing the data obtained through open-ended questionnaires carried out at the beginning and at the end of an 8-week application, the number of answers (pre-application:36, post-application: 63) related to positive environmental identity was observed to increase at the end of the study, while those related to materialistic tendencies towards the environment seemed to reduce (pre-application:150, post-application: 36).



In this study, pre-test ( $\bar{x}=120,43$ ) and post-test ( $\bar{x}=144,34$ ) mean scores that pre-service elementary teachers obtained from the "Environmental Identity Scale" ( $p<.05$ ) and their pre-test ( $\bar{x}=54,26$ ) and post-test ( $\bar{x}=71,60$ ) mean scores obtained from the "Materialistic Tendencies Towards the Environment Scale" ( $p<.05$ ) were statistically significant. Quantitative data obtained from the environmental identity scale and materialistic tendencies towards the environment scale applied at the beginning and end of the research on pre-service teachers also support the qualitative data. In this study, 4 weeks after the applications were completed, focus group interviews were conducted with the pre-service teachers and their opinions were taken regarding the environmental education practice involving moral reasoning.

Analysis of the focus group interviews revealed that participants' opinions on activities were positive, while pre-service teachers did not mention any materialistic expressions when using expressions which were regarded as positive environmental identity indicators. Participants later expressed their attempts to show many environmentally-friendly attitudes in real life after the research was over, which proved an important outcome related to the reflection of the practice on the daily life of pre-service teachers. Based on these results, it is clearly seen that environmental education practice involving moral reasoning can be used for pre-service teachers to improve their environmental identities and to reduce materialistic tendencies towards the environment. In this study, the analysis of qualitative data shows that there may be a relationship between environmental identities and materialistic tendencies towards the environment.

## Yönetici Gözüyle Dezavantajlı Okullar: Sosyal Adaletin Sağlanması için Çözüm Önerileri\*

Disadvantaged Schools from the Perspective of Administrator: Solutions for Social Justice\*

Ali Tosun\*\*

Mustafa Hami Ay\*\*\*

Seval Koçak\*\*\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Tosun, A., Ay, M. H. ve Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 980-999. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.9m

**Öz.** Dünya üzerinde meydana gelen ekonomik, politik ve sosyal gelişmeler, bireylerarası hizmet ve mal dağılımında adaletsiz durumlar ortaya çıkarmıştır. Bu durum en önemli insan haklarından biri olan eğitim alanına da yansımış, eğitimde sosyal adalet kavramını gündeme getirmiştir. Bu araştırmanın amacı eğitimde sosyal adaletin sağlanmasını güçleştiren okul düzeyli dezavantajlı durumları, bu durumların giderilmesine yönelik çalışmalar önündeki sınırlılıkları ve çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırmanın verileri Uşak ili devlet okullarında okul yöneticisi ve yönetici yardımcısı olarak görev yapmakta olan 23 katılımcı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Yönetici görüşleri okulları dezavantajlı duruma iten etmenlerin, okulun insan ve fiziksel kaynaklarından, öğrencilerden, velilerden ve okulun bulunduğu çevreden kaynaklandığına işaret etmiştir. Bununla birlikte okul yöneticileri dezavantajlı okullar için çeşitli öneriler sunsalar da, veli tutumları, mevcut yasal düzenlemeler ve zaman gibi sınırlılıklar da olduğuna dikkat çekmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Dezavantajlı okul, Adalet, Sosyal adalet

**Abstract.** Economic, political and social developments worldwide created unfair situations in the distribution of interpersonal services and goods. This situation reflected in the education field which is one of the most important human rights and revived the concept of social justice in education. The aim of this study was to determine disadvantageous situations at school level which make it difficult to provide social justice in education, limitations and suggestions for the elimination of these situations. The data of the study was conducted with 23 participants who were working as school administrators and administrative assistants in public schools in Uşak. Semi-structured interview form was used as data collection tool. The data were analyzed by descriptive analysis technique. The views of the administrators have indicated that the factors, such as the human and physical resources of the school, students, parents and the environment of the school cause schools to be disadvantageous. At the same time, although the school administrators have offered various suggestions for disadvantageous schools, they have emphasized that there are some limitations such as parents' attitudes, current legal regulations and time.

**Keywords:** Disadvantaged school, Justice, Social justice

### **Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi: 13.10.2019

Düzeltilme Tarihi: 21.06.2020

Kabul Tarihi: 25.07.2020

\* Bu çalışma 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş, sadece özet bildiri olarak basılmıştır.

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, [ali35tosun@gmail.com](mailto:ali35tosun@gmail.com) ORCID: 0000-0001-8214-876X

\*\*\* Milli Eğitim Müdürlüğü, Uşak, Türkiye, [mustafa\\_hami@msn.com](mailto:mustafa_hami@msn.com) ORCID:0000-0001-7964-093X

\*\*\*\* Uşak Üniversitesi, Türkiye, [sevalkokak85@gmail.com](mailto:sevalkokak85@gmail.com) ORCID: 0000-0002-9064-2335

## Giriş

Temel insan haklarından biri olan eğitim hakkı, ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülen politikalar ve sözleşmeler ile eşitlik ilkesinin sağlanabilmesi için güvence altına alınmıştır. Bu anlamda Birleşmiş Milletler (UN), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD), Avrupa Birliği (EU) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi çok uluslu birçok örgüt, eğitime erişim eşitliğinin sağlanabilmesi için politikalar yürütmektedir. Örneğin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına ilişkin hakların 2. Maddesine göre "... hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz..." hükmü ile bireylerin cinsiyet, ırk, dil, din gibi durumları bakımından ayrımcılık gözetilmeden eğitime erişimlerinin sağlanması güvence altına alınmıştır. Türkiye özelinde de 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri bölümünün ilk başlığı olan genellik ve eşitlik ilkesine göre "... eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır...(4. madde)" ifadesi ile eğitime erişim hakkı herkese eşit olarak sağlanması güvence altına alınmıştır. Ancak hem küresel boyutta hem de Türkiye özelinde eğitime erişim hakkının yasalarla ve anlaşmalarla garanti altına alınmış olmasına karşın, UNESCO tarafından 2017 yılında yayımlanan Küresel Eğitim İzleme raporuna göre Dünyada ilköğretim çağındaki 60 milyondan fazla çocuğun okula gidemediği belirtilmiştir. Ayrıca Türkiye bağlamında ise Eğitim Reformu Girişiminin (ERG) 2019 yılı Eğitim İzleme Raporuna göre Türkiye de bölgeler arasında eğitime erişim şartlarında ve eğitim harcamalarının dağıtımında eşitsizlikler olduğu görülmektedir (ERG, 2019).

Öğrencilerin toplumsal yaşama aktif olarak katılımlarının sağlanması için gereken faaliyetlerin yürütüldüğü okullar, öğrencilere sağladığı eğitim fırsatları ve sahip olduğu olanaklar açısından birbirinden farklı özellikler göstermektedirler. Okulların öğrencilere sağladığı fırsat ve olanaklar, eğitim yaşantılarının niteliğini etkileyen önemli faktörler arasında değerlendirilmektedir. TEDMEM (2018) tarafından yayınlanan bir raporda, öğrenci başarılarının belirli bir düzeye kadar sosyo-ekonomik faktörlerden etkilendiği, diğer yandan sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olmasına rağmen uluslararası sınavlarda başarı gösteren öğrencilerin, okul faktöründen önemli ölçüde etkilendiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda dezavantajlı bölgelerde bulunan okullardaki fiziki ve insan kaynağının güçlendirilmesi, *eğitimde sosyal adaletin* sağlanması açısından önemli görülmektedir. Çünkü bireyler sahip oldukları özelliklerin toplamından bağımsız olarak, "insan" olması nedeniyle bir değere sahiptir. İnsanın sahip olduğu bu değer bireye, herkes ile eşit muamele görme hakkı verir. Fakat bireyin sahip olduğu bu hakka rağmen farklı özellikleri nedeniyle farklı muamelelere maruz kaldığı birçok örnekte mevcuttur (Ural, 2012). Ancak sosyal adalet kavramı bireyin herhangi bir özelliği nedeniyle diğerlerine üstünlük sağlamadan; sosyal, ekonomik, eğitimsel ve kişisel boyutlarda insan haklarından kaynaklı eşitlik ve adalet kazanımlarını tahsisi etme, geri kazanma, geliştirme ve sürdürme uygulamalarıdır (Goldfarb ve Grinberg, 2002). Sosyal adalet kavramı içerisinde yer alan eşitlik vurgusu niceliksel olarak sağlanan eşitlikten ziyade, niteliksel olarak eşitliği vurguladığı düşünülmelidir. Bu anlamda sosyal adalet kavramının dezavantajlı durumların ortadan kaldırılarak eşitliğin sağlanabilmesi için pozitif ayrımcılık ile adaleti sağlama eylemi olduğu söylenebilir. Gürgeç'e (2017) göre eşitliğin ve adaletin tam olarak sağlanması açısından sorunlu bir yaklaşım olarak algılsa da sosyal adalet bir yönüyle de dezavantajlı durumda olanları güçlendirme hareketidir. Okulların da farklı dil, ırk, inanç ve ekonomik düzey gibi özelliklere sahip öğrencilerden oluşan sistemler olduğu düşünüldüğünde sosyal adaletin okul olanaklarının iyileştirilmesinden başlayarak sağlanması gerektiği söylenebilir. Bununla beraber öğrenciler

arasında olan bir ayrışmanın sadece dezavantajlı öğrenciler için değil tüm öğrenciler açısından zararlı etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Mickelson, 2016). Bu nedenle nitelikli eğitime ayırım gözetmeksizin tüm öğrencilerin erişebilmesine vurgu yapan sosyal adalet, eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Furman ve Shields, 2003).

Eğitimde sosyal adalet bağlamında öğrencilerin dezavantajlı konumlanmasına sebep olan bu farklılıklar, etnik köken, aile yapısı, cinsiyet, dil, sosyo-ekonomik konum, toplumsal kaynaklara erişme olanaksızlığı, özel gereksinimli olma gibi özellikler odağında bütünleşmektedir (McWhirter, 1997; Banks vd., 2001; Archer, Hutchings, Leathwood ve Ross, 2003; Chiu ve Walker, 2007; Ferreira ve Gignoux, 2010). Sosyal adalet odaklı bir eğitim sisteminde, toplumdaki sosyal ve ekonomik temelli sorunların okula yansımaları ile mücadele edilerek, okuldaki tüm eğitim faaliyetlerinden öğrencilerin eşit olarak yararlanabileceği eşitlikçi bir yaklaşım hakimdir (Jean-Marie, 2008). Bu anlamda okullar eğitimde eşitsizliği arttıran kurumlar değil, her öğrenci için eşit eğitim olanağı sunan, öğrencileri iyi bir vatandaş olarak topluma hazırlayan kurumlar olmak zorundadır (Çelik, 2013). Sosyal adalet kavramı bu yönüyle okul ortamında öğrencilerin sadece akademik anlamda haklarına erişmesini sağlayan bir eylem olmaktan öte eğitimin sağladığı tüm olanakların öğrencilere adaletli olarak ulaştırılması eylemi olarak düşünülmelidir. Dolayısıyla Griffiths'e (1998) göre de eğitimde sosyal adaletin temelinde sosyal sınıfı ne olursa olsun, tüm öğrencilerin bütün eğitim olanaklarından eşit olarak faydalanması gerçeği yatmaktadır. Bunun yanında eğitimde sosyal adaletin, eğitim hizmetlerinin herkesin kendi ihtiyaç ve yeteneklerine uygun şekilde tasarlanmasıyla sağlanabileceği görülmektedir (Polat, 2007). Nitekim sosyal adaleti sağlayabilmeyi ilke edinmiş okul yöneticileri zamanlarının büyük bir kısmını öğrencilerin ihtiyaçlarının ne olduğunu saptamaya ve belirledikleri öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için de çalışmalar yürütmeye harcamaktadır (Theoharis, 2008). Bu bağlamda öğrencilerin sadece okul yaşantılarındaki ihtiyaçlarının belirlenmesi okul ortamında sosyal adaleti sağlayabilmek için yeterli olduğu söylenemez. Sosyal adaleti sağlamayı ilke edinmiş yönetici ve öğretmenler, öğrencilerin okul dışı yaşantıları için de adalet ve eşitlik ilkelerine erişebilmeleri için çaba harcamaları gerektiği söylenebilir.

Bütün bunlardan yola çıkarak eğitimde sosyal adaleti sağlamanın etkili yollarından biri, -dağıtıcı adaletin gereği olarak- eğitim için ayrılan kaynaklardan tüm öğrencilerin eşit düzeyde faydalanabilmesidir (Bates, 2006). Bu anlamda eğitimde sosyal adaletin sağlanabilmesi için eğitime ayrılan kaynakların kullanımı ile ilgili iki boyut ortaya çıkmaktadır. Bu boyutlardan ilki eğitime ayrılan kaynakların arttırılarak her çocuğun nitelikli eğitime erişimini sağlanmasıdır. Bir diğer boyut ise eğitim için ayrılan kaynakların birey, grup ya da bölge dezavantajları gözetilerek adil dağıtımının sağlanmasıdır (TEDMEM, 2018). Bu noktadan hareketle eğitimde sosyal adaletin sağlanabilmesi için okullarda eğitim yatırımlarının dezavantajlı öğrenci grupların yararına da olacak şekilde planlanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (ERG, 2014). Ancak sosyal adalet anlayışına göre dezavantajlı öğrenci gruplarının da her öğrenci gibi nitelikli eğitim hizmetlerine erişmesi gerekirken bu durumun çeşitli nedenlerle sağlanamadığı uzunca bir süredir tartışılmaktadır (Archer, Hutchings ve Ross, 2003).

Sosyal adalet, eğitimde bireysel başarıdan çok grupsal başarıyı vurgulamaktadır. Bu bağlamda okul içinde herhangi bir öğrencinin göstermiş olduğu başarı okul adını duyurmaya yetecek güçte de olsa, burada asıl önemli olan bütüncül başarının var olup olmamasıdır. Bu çerçevede sosyal adalet açısından okuldaki eşitsizliklerin giderilmesi ve bütün öğrencilere eşit olanakların sunulması, başarının öğrenciler arasında yayılmasına katkıda bulunabilir (Çelik, 2013). Ancak okul düzeyindeki dezavantajlı durumlar, öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit olarak faydalanması ve nitelikli eğitimden yararlanmaları önünde engel teşkil etmektedir (Arkan, 2017;

Köse, 2014). Nitekim Özcan, Balyer ve Yıldız (2018) sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarısızlıklarında, okullardaki eğitim kadrosu ile fiziki ve teknik altyapı yetersizliklerinin de rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu konuda Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay (2016) da okullar arası nitelik farklarının öğrenci başarısına yansıdığını; bu nedenle dünya genelinde dezavantajlı okulların geliştirilmesi konusunda önemli çalışmalar yürütüldüğünü ifade etmişlerdir.

Okul düzeyli olanakların nitelikli olması, özellikle dezavantajlı öğrenciler olmak üzere tüm öğrencilerin eğitim yaşantılarını etkilemektedir. Nitekim Ünsal-Özberk, Yılmaz-Fındık ve Özberk (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, dezavantajlı olmasına rağmen yüksek başarı gösteren öğrencilerin bu başarıları üzerinde, okul düzeyli olanakların etkili olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu bulgu, eğitimde sosyal adaleti sağlamanın önemli yollarından birinin de, okul olanaklarının iyileştirilmesi olduğuna işaret etmiştir. Bu nedenle tüm okulların insan kaynağı, teknolojik ve fiziki alt yapı, öğrencilere sağlanan sosyal-kültürel imkânlar, yapı ve yönetim bakımından geliştirilmesinin gereklilik arz ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. İlgili kapsamda bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin görüşlerine göre eğitimde sosyal adaletin sağlanmasını güçleştiren okul düzeyli dezavantajlı durumları, bu durumların giderilmesine yönelik çalışmalar önündeki sınırlılıkları ve okul yöneticilerinden gelen çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Yönetici görüşlerine göre;

1. Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasını güçleştiren okullar arası farklılaşmalar/dezavantajlı durumlar nelerdir?
2. Yöneticilerin okul düzeyli dezavantajlı durumları gidermede karşılaştıkları engeller ve sınırlılıklar nelerdir?
3. Okul düzeyli dezavantajlı durumları ve bu durumların yol açtığı sorunları gidermede alınabilecek önlemler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasını güçleştiren okul düzeyli dezavantajlı durumlara yönelik yönetici görüşlerini anlamak amacıyla yapılan bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma, bireylerin deneyimlerine yükledikleri anlamları yorumlamayı hedefler. Verilerin görüşme yoluyla toplanabildiği bu desende toplanan verilerin analiz süreci çalışmanın teorik çerçeve disiplinine bağlıdır (Merriam, 2015). Bu çalışmada da okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı olarak eğitimde sosyal adaletin sağlanmasını güçleştiren faktörlerin neler olduğu çalışılmıştır. Bu amaçla okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde okulları dezavantajlı duruma iten etmenler, dezavantajlı okulların geliştirilmesi için öneriler ve dezavantajlı okulların geliştirilmesinin önündeki sınırlılıkların neler olduğu belirlenerek eğitimde sosyal adaletin sağlanabilmesinin önündeki engellerin derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

## Çalışma Grubu

Temel nitel araştırmalarda veri kaynakları araştırmannın odaklandığı konuyu deneyimleyen bireylerdir (Merriam, 2015). Bu nedenle araştırmannın çalışma grubu belirli ölçütler çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu amaçla Uşak ilindeki kamuya ait okullar arasından çevre, öğrenci, öğrenci velileri, sosyoekonomik düzey gibi ölçütler tarafından dezavantajlı durumda olduğu araştırmacılar tarafından tespit edilen okullarda görev yapan 23 gönüllü okul yöneticisi ve yönetici yardımcısı araştırmannın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda çalışma grubuna ait bilgiler bulunmaktadır.

**Tablo 1.**

### *Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilere Ait Bilgiler*

Takma İsimler	Cinsiyet	Okul Kademesi	Okulun Bulunduğu Bölge
Bahar	Kadın	Lise	Merkez
Sevgi	Kadın	İlkokul	Çevre ilçeler
Güneş	Kadın	Ortaokul	Merkez
Zeynep	Kadın	Lise	Çevre ilçeler
Ümit	Erkek	Ortaokul	Merkez
Vedat	Erkek	İlkokul	Çevre ilçeler
Sezgin	Erkek	Ortaokul	Merkez
Tarık	Erkek	İlkokul	Merkez
Hasan	Erkek	İlkokul	Çevre ilçeler
Volkan	Erkek	Ortaokul	Merkez
Akın	Erkek	İlkokul	Çevre ilçeler
Sabahattin	Erkek	Lise	Merkez
Mustafa	Erkek	İlkokul	Merkez
Serkan	Erkek	Ortaokul	Çevre ilçeler
Murat	Erkek	Ortaokul	Merkez
Hakan	Erkek	Ortaokul	Çevre ilçeler
Ömer	Erkek	Lise	Merkez
Yusuf	Erkek	İlkokul	Çevre ilçeler
Asım	Erkek	Ortaokul	Merkez
Tahir	Erkek	Lise	Merkez
Ulaş	Erkek	Ortaokul	Merkez
Rasim	Erkek	İlkokul	Çevre ilçeler
Kemal	Erkek	İlkokul	Merkez

Tablo 1.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 4'ü kadın, 19'u erkektir. Katılımcıların 9'u ilkokul, 9'u ortaokul ve 5'i liselerde görev yapmaktadır. Okulların bulunduğu bölgeler açısından bakıldığında ise, yöneticilerin 14'ü il merkezinde, 9'u ise ilçelerde çalışmaktadırlar. Ayrıca tabloda yer alan katılımcı isimleri araştırmacılar tarafından takma isim kodları olarak oluşturulmuştur.

## Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Merriam'a (2015) göre temel nitel araştırmalarda veriler görüşme yoluyla toplanabilir. Mevcut araştırmada

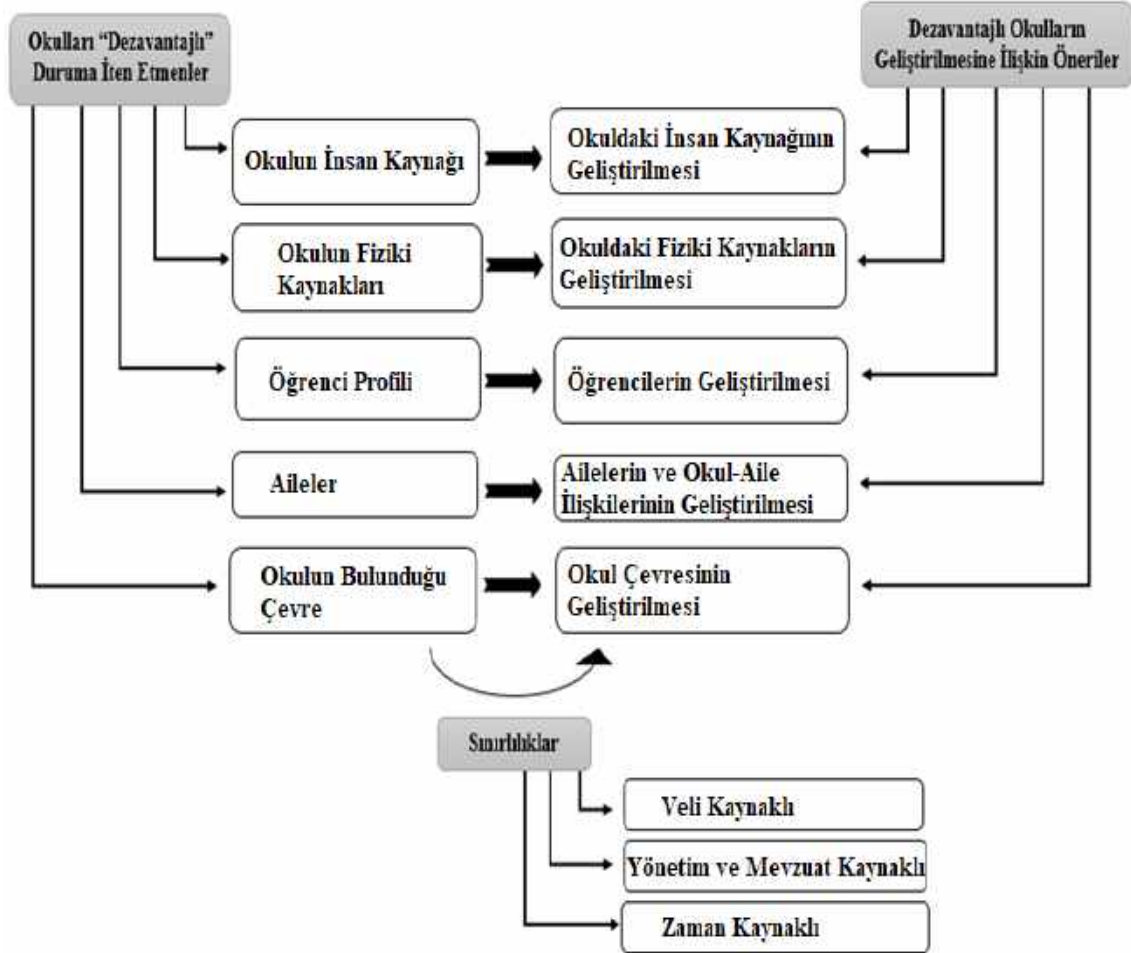
da okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle araştırmanın amacına uygun açık uçlu sorular ve sondaları oluşturulmuştur. İlgili sorular alan ve dil uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Görüşme formunun anlaşılabilirliğinin belirlenmesi için yapılan pilot çalışmada, katılımcılar arasında yer almayan iki okul yöneticisi ile görüşülmüş, görüşme formuna nihai biçimi verilmiş ve ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu şekilde dört açık uçlu soru ve sondalarından oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir. Yıldırım'a (1999) göre nitel araştırmalarda araştırmacının rolü nicel araştırmadakinden farklı olarak; nitel araştırmacı deneklerle doğrudan görüşen, gerekli olduğunda deneklerin tecrübelerini yaşayan, gözlemler yapan, araştırılan konuyu yakından tanıyan ve sahada elde ettiği bu tecrübeyi verilerin analizinde kullanan kişidir. Bu anlamda araştırmanın verileri okul yöneticiliğinde deneyimli ve araştırmanın yapıldığı alanı yakından tanıyan araştırmacılar tarafından eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiş, gönüllülük esasına dayalı olarak kayıt altına alınmıştır. Kayıt işlemine izin vermeyen okul yöneticilerinin görüşleri, araştırmacılar tarafından not edilmiştir. Katılımcılar, gerçek isimleri ile benzerlik göstermeyen takma isimler ile kodlanmıştır. Sonrasında ses kayıtlarının dökümü gerçekleştirilmiş ve veriler analize hazır hale getirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiş, önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından ifade edildiği gibi betimsel analizde veriler, önceden düzenlenen temalar altında düzenlenebilmektedir. Bu çalışmada da temalar, oluşturulan araştırma sorularına göre önceden belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde araştırmacılar arasında görüş birliğine varılamayan ifadeler üzerinde tartışılmış ve nihai bir görüş birliği sağlanmıştır. Belirlenen alt temalar altında ele alınan görüşler, farklı bir uzman tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Tutarlılığın belirlenmesinde Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmıştır. Buna göre %92'lik bir görüş birliği oranı elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesiyle elde edilen temalar, birebir alıntılarla desteklenmiştir.

### **Bulgular**

Dezavantajlı okullara ilişkin yönetici görüşlerinin alındığı bu çalışmada, üç ana tema altında alt temalar belirlenmiştir. Verilerin betimsel analiziyle tespit edilen alt temalar Şekil 1.'de şematize edilmiştir.



Şekil 1. Verilerin Betimsel Analizinden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

### Okulları Dezavantajlı Duruma İten Etmenler

Şekil 1.'de görüldüğü üzere "Okulları Dezavantajlı Duruma İten Etmenler" teması, beş alt tema altında incelenmiştir.

"Okulun insan kaynağı" alt teması altında; dezavantajlı okullardaki öğretmenlerin ücretli veya görevlendirmeye gelen deneyimsiz öğretmen oldukları, öğretmen değişiminin yoğun yaşandığı üzerinde durulmuştur. Bunun yanında dezavantajlı okullardaki okul ve öğrenci profili nedeniyle öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek, motivasyonlarının düşük olduğu, bu nedenle zaten dezavantajlı olan bu okulların daha da dezavantajlı konuma düştükleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirebilecekleri, bilgilerini yenileyebilecekleri ortam ve enerjiyi bulamadıkları ifade edilmiştir. Bu konuda Tarık isimli yönetici: "Okulun dezavantajlı olması, öğretmenlerin motivasyonunu da etkiliyor", Ulaş isimli yönetici: "Genellikle ücretli öğretmenler köy okullarında görevlendiriliyor. ....deneyimsiz veya branş dışı ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesi kırsaldaki okulların eğitim kalitesini düşürüyor." ve Kemal isimli yönetici: "Dezavantajlı okullarda öğretmenler mesleki açıdan



*kendilerini geliştirebilecekleri, bilgilerini yenileyebilecekleri ortam ve enerjiyi kendilerinde ve okulda bulamıyor.”* diyerek bu konuda görüşlerini dile getirmişlerdir.

“Okulun fiziki kaynakları” alt teması altında; dezavantajlı okullardaki fiziki alt yapı, materyal ve teknolojik donanımın yetersizliği, ayrılan bütçenin fiziki alt yapı sorunları nedeniyle yetersiz kalması ve özel gereksinimli öğrenciler için gereken donanımın bulunmayışı konularına vurgu yapılmıştır. Bu konuda Zeynep isimindeki yönetici: “*Dezavantajlı okulların fiziki alt yapı sorunlarını ve eksiklikleri çok fazladır. Bunların çözülmesi için gereken yardım ve bütçe desteği de yoktur.*”, Volkan isimli yönetici: “*Dezavantajlı okullarda materyal eksiklikleri var.. Teknolojik donanım yetersiz.*” ve Serkan isimli yönetici: “*Okullar küçük...fiziksel olanaklar yetersiz olduğundan bu okullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı fazla...*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda okul yöneticileri, sosyoekonomik durumu zayıf olan bölge okullardaki öğrenci profilinin de ekonomik açıdan dezavantajlı olduğunu vurgulamışlardır. Bu öğrencilerin, fiziki imkânları sınırlı olan okullarda öğrenim görmek durumunda kalmalarının ise mevcut dezavantajları besleyerek daha da derinleştirdiğini ifade etmişlerdir.

“Öğrenci profili” alt teması altında; dezavantajlı okullardaki öğrencilerin akademik başarılarının, sosyal ve kültürel becerilerinin düşük olduğu, dil ve adaptasyon sorunu yaşayan mülteci öğrenci sayılarının fazla olduğu konularına değinilmiştir. Buna örnek olarak Ömer isimli yönetici: “*Yabancı uyruklu aile çocukları bulunmakta. Bu da okulların olumsuz durumlarını pekiştirmekte. Ayrıca yabancı ya da Türk olsun dezavantajlı öğrencilerin büyük çoğunluğu başarısız.*” diyerek görüşünü bildirmiştir. Dolayısıyla dezavantajlı olan okullarda yabancı uyruklu öğrenci mevcutlarının da fazla olmasının yeni sorunları gündeme getirdiği vurgulanmıştır.

“Aileler” alt teması altında dezavantajlı okulların bulunduğu bölgelerdeki ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ve eğitim seviyelerinin düşük olduğu, ebeveynlerin eğitimin önemine yönelik bilinç taşımadığı, çocuklarıyla ilgilenmediklerine yönelik düşünceler öne sürülmüştür. Bu bağlamda Rasim isimli yönetici: “*Örneğin dezavantajlı okulların aksine avantajlı okullarda genellikle veliler yüksek kültür seviyesine sahip oluyorlar ya da yüksek kültür seviyesine sahip velilerin bulunduğu okullar avantajlı hale geliyor. Bir okuldaki velilerin bilinçli olması sistematik olarak önce öğretmeni sonra yöneticileri sonrada okulu nitelikli olmak zorunda bırakıyor bence.*” şeklinde fikir bildirmiştir. Bu anlamda görece daha avantajlı olan okullardaki bilinçli velilerin, okulları nitelikli hale gelmeye zorladığı; dezavantajlı okullarda böyle bir veli görünümüne rastlamanın çok mümkün olmadığı dile getirilmiştir.

“Okulun bulunduğu çevre” alt teması altındaki görüşler, okulların uzak bölgelerde olmasının ulaşım sorunlarına, öğrencilerin vizyon geliştirici bazı olanaklardan uzak kalmasına neden olduğu yönündedir. Bununla birlikte genel olarak dezavantajlı okulların bulunduğu çevrenin, okulu destekleme yönünde bir bilince sahip olmadığı belirtilmiştir. Bu çerçevede Zeynep isimli yönetici: “*Okulun uzak olması, ulaşım zorluklarına sebep oluyor... Bu okulların bulunduğu semtlerde, gerek semt sakinleri, esnaf okulları desteklemeye yönelik kültürden uzak.*” ve Ulaş isimli yönetici: “*Herkes tarafından bilinen “gözden uzak olan gönülden de uzaktır” özdeyişi maalesef eğitim sisteminde köy okullarının yerini çok iyi ifade etmektedir. Okulların merkezden uzak olması öğrencilerin çevreden bilgi alma kapasitelerini düşürüyor, vizyonlarını daha da daraltıyor.*” demişlerdir.

## Sınırlılıklar

Şekil 1’den anlaşılacağı üzere dezavantajlı okulların geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde, okul yöneticilerin önlerine çıkan “*Sınırlılıklar*” ise üç alt temada incelenmiştir.

“*Veli kaynaklı*” alt teması altındaki görüşlere göre, velilerin eğitim düzeylerinin düşüklüğü, geçim sıkıntıları ve eğitime verilen önem düzeyi ile bağlantılı olarak çocukları ile ilgilenme konusundaki yetersizlikleri, okuldaki değişim, yenilik ve işbirliğine direnç göstermeleri, okula yönelik sosyal desteklerinin dahi olmayışı, yabancı uyruklu veliler için iletişim sorunlarının olması, dezavantajlı okullarda değişim yaratabilmenin önündeki engel ve sınırlılıklar arasında değerlendirilmektedir. Buna yönelik olarak Vedat isimli yönetici: “*Veli desteği sınırlı oluyor. Bu da yapmak istediklerinizi sınırlıyor. Ekonomik durumları nedeniyle hep geride duruyor veliler. İşbirliğine yanaşmıyorlar. Bazılarının yüzünü görmüyorsunuz bile.*” ve Ulaş isimli yönetici: “*Dezavantajlı okullar genellikle sosyo ekonomik ve eğitim düzeyi düşük bölgelerde... okul aile ilişkileri zor, veli ilgisizliği okul başarısını düşürüyor. Velilerin iletişime kapalı olması dezavantajlı durumların iyileştirilmesini iyice zorlaştırıyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu anlamda okul yöneticilerine göre velilerin maddi manevi desteğinin okul gelişiminde önemli bir unsur olduğu ifade edilmekte; okullar tarafından gerçekleştirilecek veli eğitimi etkinliklerine olan gönüllü katılımın dezavantajlı okullarda görülmediği belirtilmektedir.

“*Yönetim ve mevzuat kaynaklı*” alt teması altında dezavantajlı okulların iyileştirilmesi için okul yöneticilerinden beklenen sorumluluklar ile yetki denkliğinin olmadığı; öğrenci devamı, disiplin sorunları, okula yapılacak yatırımlar, bütçenin kullanılması, okulda yapılabilecek değişimler ve veliler üzerindeki yasal yetkilerinin oldukça sınırlı olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında okullara atanan rehber öğretmenlerin öğrenci sayısına göre belirlenmesi önemli bir yönetsel sınırlılık olarak görülmektedir. Bu kapsamda Volkan isimli yönetici: “*Rehber öğretmen atama durumu yasal engellere takılmakta. Öğrenci sayısı göz önünde bulundurulduğu için ya başka bir okuldan görevlendirme ile gelmekte ya da rehber öğretmen sayısı yetersiz kalmakta. Bu nedenle öğrenciler dezavantajlı durumları yenmek için gereken psikolojik desteği alamamakta.*” ve Akın isimli yönetici: “*Dezavantajlı okulların iyileştirilmesi için okul yöneticilerinden beklenen sorumluluk ile verilen yetki arasında uçurumlar var. Ne öğrencinin devamı konusunda ne okuluna yapılacak yatırımlar konusunda ne de veliler üzerinde hiçbir yasal yetkisi bulunmayan yöneticilerin, mevcut durumu değiştirmek için gereğinden fazla çaba harcaması gerekiyor*” şeklinde görüş bildirmiştir. Sayılan bu yasal sınırlılıkların, özellikle dezavantajlı okulların geliştirilmesini daha da zorlaştırdığı vurgulanmaktadır.

“*Zaman kaynaklı*” alt teması altında okul yöneticileri; bu okullarda genel olarak rehber öğretmen bulunmadığı ve yöneticilerin öğrenci sorunları ile ilgilenmekten, okulun çok temel fiziki eksiklikleriyle uğraşmaktan dolayı okul gelişimine zaman ayıramadıklarını ileri sürmüşlerdir. Bu kapsamda Ulaş isimli yönetici: “*Öğretmen, malzeme, fiziki koşulların yetersizliği başlıca yöneticilerin problemleri olduğundan eğitimin kalitesine ayıracak vakit bulamıyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer bir ifadeyle okul yöneticileri, öğrenci gelişimine ayrılması gereken çabanın daha çok okulun fiziki durumlarının iyileştirilmesi için harcadığını belirtmişlerdir.

## Dezavantajlı Okulların Geliştirilmesine İlişkin Öneriler

Şekil 1.'de görüldüğü üzere “Dezavantajlı okulların geliştirilmesine ilişkin öneriler” teması altında da beş farklı alt tema belirlenmiştir.

“Okuldaki insan kaynağının geliştirilmesi” alt teması altında; (i) dezavantajlı okullarda rehber öğretmen ataması yaparken öğrenci sayısına bakılmaması ve mutlaka rehber öğretmen atamasının yapılması, (ii) bu okullara yönetici atamasında daha seçici davranılması ve kriterlerin geliştirilmesi (iii) yetkili birimlerce il genelindeki dezavantajlı okulların tespit edilerek öğretmen eksikliğinin giderilmesi, (iv) belirlenen dezavantajlı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere maddi-manevi motivasyon kaynaklarının sağlanması ve hizmet puanlarına yansıtılması, (v) bu okullarda tükenmişlik yaşamaya başlayan öğretmenlerin öğrencilere zarar vermeyecek makul sürelerde rotasyonlarının sağlanması şeklinde öneriler geliştirilmiştir. Bu konuda Sabahattin isimli yönetici: “Dezavantajlı bölgede çalışacak öğretmenlere teşvikler uygulanarak bu okullar cazip hale getirilebilir.”, ve Kemal isimli yönetici: “Bu okullarda tükenmişlik yaşamaya başlayan öğretmenlerin belirlenen makul sürelerle rotasyonlarının sağlanması” şeklinde öneriler vermişlerdir. Bu öneriler ile genel olarak okulun insan kaynağının iş doyumu sağlayarak motivasyonlarının artırılması gerektiği ifade edilmektedir.

“Okuldaki fiziki kaynakların geliştirilmesi” alt teması altında; (i) yetkili birimlerce dezavantajlı okulların belirlenmesi ve kaynak aktarımında bu okullara pozitif ayrımcılık yapılması, (ii) dezavantajlı okullara ek bütçe sağlanması, belirli denetim ve kontrollerle ödeneklerin artırılması, (iii) dezavantajlı okulların fiziki alt yapı ve donanım eksikliklerinin kademe kademe giderilmesi yönünde öneriler verilmiştir. Bu konuda Akın isimli yönetici: “Milli Eğitim bütçesi planlanırken dezavantajlı okullara pozitif ayrımcılık yapılarak nitelikli okullarla arasındaki farkı kapatmasına yardımcı olunmalı.”, Ulaş isimli yönetici: “Okul temelli bütçe oluşturulmalı, okul yöneticilerine bu bütçeyi okuldaki elzem eksikliklerin giderilmesinde kullanabilmesi için yetkilendirilmeleri. Okul fiziki ve teknoloji alt yapısı iyileştirilmeli.” demiştir. Okul yöneticileri tarafından okuldaki fiziki kaynakların geliştirilmesine yönelik öne sürülen önerilerin okul temelli bütçe oluşturma odağında bütünleştiği görülmüştür.

“Öğrencilerin geliştirilmesi” alt teması altında (i) Üniversite ve Bakanlık bünyesinde yapılan projelerin dezavantajlı okullardaki öğrencilerin gelişimine yönelik tasarlanması, (ii) kütüphane yapımı, beceri atölyeleri kurma gibi öğrenci gelişimini hedefleyen pilot uygulamalar için dezavantajlı okulların seçilmesi, (iii) bu okullardaki öğrencilerin tüm gelişim alanları için içişleri, sağlık, gençlik ve spor bakanlıklarıyla daha geniş işbirliği yapılması, (iv) yerel yönetimler ve Bakanlıkça dezavantajlı okullardaki öğrencilerin kültürel, sanatsal, sportif faaliyetlere katılımlarının teşvik edilmesi şeklinde öneriler sunulmuştur. Bu konuda Akın isimli yönetici: “Bu okullardaki öğrencilerin tüm gelişim alanları için içişleri, sağlık, gençlik ve spor bakanlıklarıyla daha geniş işbirliği yapılmalı.”, Serkan isimli yönetici: “Proje okulları, en iyi okul değil, dezavantajlı okullar arasından seçilmelidir.” ve Yusuf isimli yönetici: “Öğrencilerin normal hayatlarında ulaşamadıkları sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetlere ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler planlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı/Müdürlüğünce çeşitli kurslar düzenlenebilir.” şeklinde bir öneri sunmuştur. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesinde kurumlar arası işbirliğinin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

“Ailelerin ve okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi” alt teması altında; (i)Dezavantajlı okullarda öğrenim gören öğrenci ailelerine eğitim verilmesi, eğitimde öğrenci-ebeveyn ilişkisinin önemine yönelik bilincin kazandırılması, (ii) velilerin adrese dayalı kayıt sistemine uymaları doğrultusunda bilinçlendirilmesi, (iii)yabancı uyruklu velilere adaptasyon sürecini kolaylaştıracak eğitimlerin sağlanması, (iv) özellikle dezavantajlı okullarda okul-aile işbirliğini sağlayıcı etkinliklerin gerçekleştirilmesi yönünde öneriler ortaya konulmuştur. Bu konuda Sevgi isimli yönetici: “...öncelikle veli eğitimi sağlanmalı. Veli-öğrenci-okul işbirliğinin önemi anlatılmalı. ...maddi bir karşılık beklemeden sadece işbirliklerinin önemli olduğu ifade edilmeli.”, ve Zeynep isimli yönetici: “Velilerin adrese dayalı kayıt sistemine uymaları sağlanmalıdır.” şeklinde öneriler sunmuşlardır.

“Okul çevresinin geliştirilmesi” alt teması altında: (i) okulun bulunduğu çevredeki sanayi, esnaf ve üniversitelerle bu okullara yönelik işbirliğinin sağlanması ve gönüllü uygulamalar için gereken çalışmaların teşvik edilmesi, (ii) bu okullar için farklı kaynaklar yaratılması yönünde Bakanlıkça okul yönetimine destek olunması olarak öneriler geliştirilmiştir. Bu konuda Sezgin isimli yönetici: “*Milli Eğitim – Üniversite ile işbirliği oluşturulmalı. Çevre desteği sağlanmalı. Özellikle dezavantajlı okulların geliştirilmesine yönelik sosyal sorumluluk faaliyetleri bu okullarla yürütülmeli. Sanayi kuruluşlarından sponsorluk ile maddi destek sağlanmalı.*” diyerek önerisini sunmuştur. Görüldüğü üzere okul yöneticileri okul olanaklarının geliştirilmesinde çeşitlendirilmiş kaynaklara ihtiyaç duymakta ve bunun için çevre ve üst yönetim tarafından destek beklemektedirler.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Dezavantajlı okullara yönelik görüşlerin değerlendirildiği bu çalışmada ilk olarak okullara yönelik dezavantajlı durumların kaynakları tespit edilmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerine göre dezavantajlı okullarda öğretmen ve yöneticilerde nicelik, motivasyon ve tükenmişlik sorunları yaşanmakta, bu okullardaki kadrolar genellikle deneyimi olmayan öğretmenlerden oluşmakta ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin sürekli tayin isteyen öğretmenlerden oluşması nedeniyle sık sık öğretmen değişimleri yaşanmaktadır. Ancak Karacan, Bağlıbel ve Bindak’a (2015) göre eğitim faaliyetlerinin aktörü olan öğretmenlerin eğitim yaşamı bağlamında sosyal adaletin sağlanabilmesi konusunda uygulamaya dönük önemli bir sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin beklentilerine uygun okullarda çalışma durumları ile tükenmişlik düzeylerini inceleyen Girgin’ e (2010) göre de öğretmenlerin beklentilerine uygun olmayan okul ortamlarında, tükenmişlik düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, uygun çalışma ortamına sahip olmayan dezavantajlı okullardaki öğretmenlerin motivasyon sorunları yaşayabileceklerine dikkat çekmektedir. Kaldı ki mevcut çalışmada da göre dezavantajlı olarak nitelendirilen okullarda fiziksel alt yapı, materyal, teknolojik donanım yetersizliğinin olduğu, bu okullara ayrılan bütçelerin de yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Okulları dezavantajlı konuma iten bir diğer etmen ise düşük ekonomik düzeyde olan velilerin ilgisizliği, okul ile işbirliği kurmaktan uzak bir tavır sergilemeleri, eğitim seviyelerinin düşük olması ve yabancı uyruklu velilerle yaşanan iletişim sorunlarıdır. Yapılan çalışmalar ailesel faktörlerin ve anne-baba tutumlarının çocukların akademik başarılarını etkilediğini göstermektedir (Baldwin, 1948; Berber, 1990; Özcan, 1996; Gökçedağ, 2001). Dolayısıyla dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören

çocukların olumsuz aile tutumlarının, okul başarısı üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle Türkiye’de anne baba özellikleri ile eğitimin niteliğinin %52 oranında ilişkili olduğu (Yıldırım, 2012) düşünüldüğünde, veli ilgisinin düşük olduğu dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin eğitime ve topluma kazandırılmaları açısından okulun önemi artmaktadır (Köse, 2019). Finn’e (1993) göre, ailelerin sosyoekonomik düzeylerine göre öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri değişmektedir. Berber’ in (1990) ailelerin sosyo-ekonomik durumları ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada da ailesinin aylık gelir seviyesi düşük olan öğrencilerin okul başarılarının, ailesinin aylık gelir seviyesi yüksek olan öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Ailenin eğitim durumunun da okul başarısı için belirleyici faktörlerden biri olduğu (Erkan ve Kırca, 2010) ve çocuğun anne-babasının eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin okul başarılarının, yüksek eğitilmiş anne-babaya sahip çocuklara göre daha düşük düzeyde olduğu bilinmektedir (Berber, 1990). Görüldüğü üzere dezavantajlı bölgelerde bulunan dezavantajlı okulların, aile tutum ve davranışlarından da etkilendiğini söylemek mümkündür. Başka bir ifadeyle veli ilgisizliğinin var olan dezavantajlı durumu daha da derinleştirdiği ifade edilebilir. Okulları dezavantajlı duruma iten sebeplerden sonuncusunun ise öğrenci ve çevreden kaynaklandığı belirtilmiştir. Buna göre dezavantajlı okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarındaki düşüklük, artan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları dil ve kültür sorunları bu durumu tetiklemektedir. Ayrıca bu okulların içinde bulunduğu çevre, okulun desteklenmesine ve öğrencinin eğitime erişiminin önemine yönelik bir bilinç içinde değildir. Bu bağlamda Taşkın-Alp’e (2016) göre öğrencilerin öncelikle okula erişimlerinde yaşanan sorunlar ortadan kaldırılarak tüm öğrenciler için eşitliğin sağlandığı, sosyal refahı yüksek bir okul alanının oluşturulması sağlanmalıdır. Nitekim Köse’ ye (2019) göre dezavantajlı bölgelerdeki okullarda okul toplum ilişkilerinin zayıf olması, öğrencilerin okul bağlılıkları açısından bir dezavantaj oluşturmaktadır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) ise yabancı uyruklu öğrenciler ile okullarda yaşanan sorunları incelediği çalışmaya göre, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile iletişim kurarken dil problemi yaşadıkları fakat öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimleri sonucunda dil problemini kısa sürede çözdükleri belirlenmiştir. Buna rağmen yabancı uyruklu öğrencilerin velileri ile daha uzun süreli dil problemleri yaşadıklarını ve bu durumun bir dezavantaj sağladığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda okulun bulunduğu çevrenin bir dezavantaj oluşturduğu, öğrencilerin kültürel uyumsuzluklarının da eğitim öğretim yaşantısında kimi zorlukları beraberinde getirdiği söylenebilir.

Araştırmada ikinci olarak okulların dezavantajlı durumlarının geliştirilmesinin önünde veliler, yasal düzenlemeler ve zamansal sınırlılık etmenlerinin olduğu tespit edilmiştir. Dezavantajlı okulların hinterlandını oluşturan mahallelerdeki velilerin düşük eğitim düzeyine sahip olmaları ve genellikle geçim sıkıntısı çekmeleri bu okulların gelişimleri için gerekli olan veli desteğini sağlayamamalarına neden olmaktadır. Mevcut yasal düzenlemeler ise dezavantajlı okulların gelişimini sınırlayan bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticilerine göre dezavantajlı okulların diğer okullar ile aynı seviyeye gelebilmesi için rehber öğretmen atamalarında, yönetici seçimlerinde, disiplin sorunları ile başa çıkabilme yollarında, bütçe kullanımında yasal olarak pozitif ayrıcalıklar yapılması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının 17.04.2001 tarih ve 24376 sayılı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin 47. Maddesi d bendine göre “...okul müdürü, okulun psikolojik danışman ihtiyacını, öğrenci sayısını ve bu sayıdaki artışı dikkate alarak belirler...” ibaresi yer almaktadır. Okul müdürünün okula psikolojik danışman talebinde bulunabilmesi için gerekli öğrenci sayısı ise 18.06.2014 tarih ve 6459 sayılı ile Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim

Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliğin rehberlik alan öğretmenlerinin norm kadrolarının belirlendiği 21. Maddesine göre, okul rehberlik servislerine rehberlik alan öğretmeni atanabilmesi için asgari öğrenci sayısı: ilkokullarda 300, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında 150, ortaöğretim kurumlarında 150 olması gerektiği belirtilmektedir. Bu durumda okulun çevresel koşulları göz ardı edilerek sadece öğrenci sayısına göre rehberlik alan öğretmeni atanıyor olması dezavantajlı okulların buldukları durumlar ile baş edebilmeleri için önemli bir sınırlılık olduğu söylenebilir. Tüm bu sınırlılıklar ile baş etmeye çalışan yöneticilere göre dezavantajlı okullarda görev yapan yöneticilerin okulu geliştirebilmeleri önündeki bir diğer sınırlılık da zaman problemidir. Çünkü yöneticilere göre dezavantajlı okullarda görev yapan okul yöneticileri okulun temel fiziki ihtiyaçları ile ilgilenmekten ve rehber öğretmen olmadığı durumlarda rehberlik faaliyetlerini de yürütme çabaları nedeniyle asıl yapmaları gereken okulun eğitsel gelişimine yeterince zaman ayıramamaktadırlar. Şirin'e (2016) göre de Türkiye'de oluşturulacak yeni eğitim politikalarında öğretmen atamaları öncelikli olarak sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı bölgelerde yer alan okullara yapılmalı ve bu okullardaki sınıf mevcutlarının düşürülmesi için önlemler alınmalıdır. Tomul (2009) ise yaptığı çalışmada toplumsal duyarsızlık ve yasal düzenlemelerin, okullarda sosyal adaleti sınırlayan etmenler olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın alanyazındaki çalışma ve tartışmalar, dezavantajlı okulların içinde bulunduğu bu tür imkânsızlıklar ve sınırlılıkların öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ve bu nedenle geliştirilmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır (Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018).

Araştırmada son olarak dezavantajlı okulların geliştirilebilmesi için okul yöneticilerinin önerilerinin, okuldaki insan kaynaklarının, fiziki kaynakların, öğrencilerin, ailelerin ve okulun çevresinin geliştirilmesine yönelik olarak beş başlıkta toplandığı ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri özellikle insan kaynağının (öğretmen ve yönetici) geliştirilmesi ve motivasyonlarının artırılması üzerine yoğunlaşmıştır. Bu anlamda dezavantajlı okullara yönetici seçiminde farklı kriterler belirlenerek daha seçici davranılabilir. Bunun yanında dezavantajlı okullarda çalışmayı teşvik edici ücret yada hizmet puanı gibi desteklerin sunulması çalışanların daha uzun süreli çalışmaya istekli olacağı düşünülmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Vizyon 2023 belgesinde insan kaynağının geliştirilmesi ve motivasyonun artırılması için öğretmen ve yöneticilerin mesleki ve kariyer gelişimlerinin sağlanmasına, okul içerisindeki ödül sistemlerinin hakkaniyetli işletilmesine ve elverişsiz koşullarda çalışan öğretmen ve yöneticileri için teşvik mekanizmalarının oluşturulmasına yönelik hedefler olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Araştırma kapsamındaki dezavantajlı okulların gelişimi için fiziki alt yapı ve donanım eksikliklerinin giderilmesine yönelik ek kaynakların tahsis edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu önerilerin gerekliliği ile ilgili olarak TEDMEM' in (2017) Eğitim Değerlendirme Raporunda da dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi için ek maliyet gerektiği bu nedenle bütçedeki paylarının artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Tomul'a (2009) göre okul yöneticileri sosyal adaleti sağlama eylemlerine öncelikle sosyal desteğe ihtiyacı olan grupları belirleyerek başlamalı ve okulun var olan kaynakları aktif olarak harekete geçirerek, toplumsal bir duyarlılık oluşturup çevredeki kaynaklardan yararlanmalıdır. Ayrıca araştırma bulguları dezavantajlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik, sosyal, sanatsal ve kültürel başarı düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bunun için yerel yönetimler ve bakanlıklar düzeyinde işbirliği yapılarak bu okullara nitelikli yaşam alanları oluşturulması ve öğrencilerin sanatsal, sosyal faaliyetlere katılımlarına olanak sağlayan projeler yürütülmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Dezavantajlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve okul şartlarının gelişimini en büyük katkıyı sağlayacak diğer bir etmen ise öğrencilerin aileleri olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle ailelerin bilinç düzeylerinin artırılmasına yönelik eğitsel çalışmalar gerçekleştirilmesinin yanında yabancı uyruklu ailelerin

adaptasyonlarını kolaylaştırıcı çalışmalar yürütülmesi gerektiği ve bu okulların gelişiminin sağlanabilmesi için okul çevresinin desteğini arttıracak girişimlerde bulunulmasının önemi vurgulanmıştır. ERG (2018) Eğitim Değerlendirme Raporunda da dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitim olanaklarından faydalanabilmesi için olumlu öğrenme yaşantılarının sağlanması, bu okulların fiziki olanaklarının geliştirilmesi ve alternatif eğitim modellerinin geliştirilmesine yönelik vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda okulların paydaşları ile birlikte bir sistem bütünlüğü içerisinde düşünülerek geliştirilmesi, dezavantajlı okulların nitelikli eğitim ortamlarına dönüştürülebilmesi için önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde dezavantajlı okullarda öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve diğer gelişim alanlarında sorunlar yaşadıkları, buna bağlı olarak akademik başarılarının düşük olduğu, okul içi ve çevresel faktörlerin de bu duruma sebep olan kaynaklar arasında olduğu görülmektedir. Bu nedenle dezavantajlı okulların geliştirilebilmesi için çözüm önerilerinin bir sistem bütünlüğü içerisinde yapılandırılması gerekmektedir. Bu kapsamda bu yeniden yapılanmanın okulların fiziki özelliklerinden insan kaynakları yapısına, veli katılımından çevre desteğinin sağlanmasına kadar geniş bir yelpazede temellendirilmesi gerekmektedir. Ancak tüm bunların yapılabilmesi için öncelikle belirli ölçütlere bağlı olarak tüm dezavantajlı okulların tespit edilmesi, kademeli olarak bu okulların geliştirilmesi önem teşkil etmektedir. Okul yöneticilerinin dezavantajlı okullara yönelik görüşlerinden ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler ileri sürülebilir:

- Araştırmada elde edilen bulgulara göre dezavantajlı okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri yükselmektedir. Bu nedenle dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticileri motive edici ücret, hizmet puanı, erken terfi gibi güdüleyiciler sunulması etkili olabilir.
- Araştırma bulgularına göre okulları dezavantajlı duruma iten etmenlerden biri de fiziksel altyapı ve donanım eksikliği sorunlarıdır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen bütçe dağıtımlarında sosyal adaletin sağlanabilmesine katkı sağlayabilmesi açısından dezavantajlı okullara fiziksel alt yapılarını iyileştirici ve donanım eksikliklerini giderici ayrıcalıklı önlemler alınmalıdır.
- Bulgular dezavantajlı okullarda veliler ve çevre öğrencilerin eğitim süreçleri üzerinde ilgisiz olduklarını göstermiştir. Bu nedenle dezavantajlı okul bölgelerinde Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla ve bakanlıklar ve yerel yönetimler aracılığıyla aile eğitim kursları açılarak ailelerin okul başarısına katkı sağlamaları teşvik edilmeli.
- Mevcut yönetmeliklere göre rehberlik alan dersi öğretmenlerinin okullara atanabilmesi için okulun sağlaması gereken tek şartın okulda yeterli öğrenci sayısının -İlkokullarda en az 300 öğrenci gibi- olmasıdır. Ancak dezavantajlı okullarda baş edilmesi gereken psikolojik durumların sıklık dereceleri dikkate alındığında bu okullara rehberlik alan öğretmenlerinin atamalarını kolaylaştıracak yönetmelik düzenlemeleri yapılmalıdır.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda diğer araştırmacılara verilebilecek öneriler:

- Bu çalışma okul bazında yöneticilerle yürütülmüştür. Aynı çalışma İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerindeki yöneticilerle yürütülerek okullar arası karşılaştırmalar yapılabilir; farklı okul şartları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin kurulabileceği çalışmalar desenlenebilir.

- Dezavantajlı bölgelerdeki öğrenci velilerinin ilgisizliği ve öğrenci velilerinin okul etkinliklerine yönelik olumsuz tutumlarının öğrenci üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar yürütülebilir.



### Kaynaklar / References

- Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). *Higher education and social class*. London: Routledge Farmer.
- Archer, L., Hutchings, M., Leathwood, C., & Ross, A. (2003). Widening participation in higher education implications for policy and practice. In L. Archer, M. Hutchings, and A. Ross (Eds.), *Higher education and social class* (pp. 193-220). London: Routledge Farmer.
- Arkan, A. (2017). *Dezavantajlı okullar ve sosyal adalet*. Erişim Adresi: <https://www.setav.org/dezavantajli-okullar-ve-sosyal-adalet/>
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W. & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203.
- Baldwin, A.L. (1948). Child development. *Socialization and the parent child relationship*, 19(1), 127-136.
- Bates R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 141-156.
- Berber, Ş. (1990). *Sosyo-ekonomik faktörlerin ve ana-baba tutumlarının okul başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Chiu, M. M., and Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739. doi: 10.1108/09578230710829900
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*, 7. Baskı, (s: 230-245). Ankara: Pegem Yayınları.
- ERG. (2014). *Sosyal adalet ve sürdürülebilir kalkınma için eğitimde eşitlik şart*. Erişim Adresi: <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Sosyal-Adalet-ve-S%C3%BCrd%C3%BCrebilir-Kalk%C4%B1nma-i%C3%A7in-E%C4%9Fitimde-E%C5%9Fitlik-%C5%9Eart.pdf>
- ERG. (2019). *Eğitimin yönetimi ve finansmanı*. Erişim adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2019-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Ferreira, F. H. G. ve Gignoux, J. (2010). Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği (Çalışma Raporu Sayı: 4). <http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEYINTURKISH/147254-1269017398324/22764932/EgitimdeFirsatEsitsizligi.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk* Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED362322>
- Furman, G. C. & Shields, C. M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? *Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA*.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 31-48.
- Goldfarb, K. P., & Grinberg, J. (2002). *Leadership for Social Justice: Authentic Participation in the Case of a Community Center in Caracas, Venezuela*. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne- baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Griffiths, M. (1998). Towards a theoretical framework for understanding social justice in educational practice". *Educational Philosophy and Theory*, 30(2), 177-192.
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: an agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72, 340-354.

- Karacan, H., Bağlıbel, M. ve Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(31), 54-68. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183435> adresinden edinilmiştir.
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ. ve Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. Eğitim Yönetimi Araştırmaları içinde Publisher: Pegem Akademi, Editors: K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin, pp.353-361.
- Köse, E. K. (2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 28-36.
- Köse, E. K. (2019). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140. Retrieved from [https://pdfs.semanticscholar.org/e5ab/8ccf44a1fcaa9980436566ea47b1b88dfe5\\_d.pdf](https://pdfs.semanticscholar.org/e5ab/8ccf44a1fcaa9980436566ea47b1b88dfe5_d.pdf)
- MEB. (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. Erişim Adresi: <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma. *Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mickelson, R. A. (2016). School Integration and K-12 Outcomes: An Updated Quick Synthesis of the Social Science Evidence. Research Brief No. 5. Updated. *National Coalition on School Diversity*
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. London: Sage.
- Özcan, H. (1996). *İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, K., Balyer, A. ve Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 532-547.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şirin, R. S. (2016). Yol ayrımındaki Türkiye ya özgürlük ya sefalet. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Taşkın-Alp, Y. (2016). Öğrenciler ve eğitime erişim. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR2015-16\\_ArkaPlanRaporu\\_OgrencilerveEgitimeErisim\\_YTA\\_0.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR2015-16_ArkaPlanRaporu_OgrencilerveEgitimeErisim_YTA_0.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41 (1), 3-25.
- Tedmem. (2017). 2017 eğitim değerlendirme raporu. Erişim adresi: <https://tedmem.org/yayin/2017-egitim-degerlendirme-raporu>
- Tedmem. (2018). Okullar dezavantajlı öğrenciler için fark yaratabilir mi? Mem Değerlendirme Notları, Erişim Adresi: <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okullar-dezavantajli-ogrenciler-icin-fark-yaratabilir-mi>
- Tedmem. (2019). 2018 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152)
- Ural, A. (2012). Türk asıllı göçmenlerin Hollanda’daki temel eğitim uygulamalarına yönelik ayrımcılık algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(165)
- Ünsal-Özberk, E. B., Yılmaz-Fındık, L. ve Özberk, E. H. (2018). Dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin okul ve öğrenci düzeyinde matematik başarılarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 111-129.

- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255

#### Yazarlar

#### İletişim

**Ali Tosun**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Öğrencisidir. Çalışma alanlarını örgütsel vatandaşlık, örgüt DNA’sı ve çatışma yönetim stilleri oluşturmaktadır.

Ali TOSUN, Recep Dinç İlkokulu Sivasslı/Uşak, Türkiye.

e-mail: [ali35tosun@gmail.com](mailto:ali35tosun@gmail.com)

**Mustafa Hami Ay**, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans mezunudur. Çalışma alanlarını örgütsel güven ve kültürel liderlik oluşturmaktadır.

Mustafa Hami AY, Milli Eğitim Müdürlüğü, Merkez/Uşak, Türkiye

e-mail: [mustafa\\_hami@msn.com](mailto:mustafa_hami@msn.com)

**Dr. Seval Koçak**, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanlarını okullarda örgütsel davranış ve eğitim liderliği oluşturmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Seval KOÇAK, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez/Uşak, Türkiye

e-mail: [sevalkocak85@gmail.com](mailto:sevalkocak85@gmail.com)

## Summary

**Purpose and Significance.** The education right, which is one of the fundamental human rights, is guaranteed by the policies and conventions carried out at national and international level in order to ensure the principle of equality. Although, the right to education was guaranteed by law both in the world and in Turkey, according to the Global Education Monitoring Report published by UNESCO in 2017, it was stated that more than 60 million children of primary school age in the world couldn't go to school. The schools in which the necessary activities are carried out for the active participation of the students in the social life show different characteristics in terms of the educational opportunities they provide for the students and the opportunities they have. Opportunities and opportunities provided by schools to students are considered among the important factors affecting the quality of educational experiences. In a report published by TEDMEM (2018), it is stated that student achievement is affected by socio-economic factors up to a certain level; on the other hand, it is stated that students who are successful in international exams despite being disadvantaged in terms of socio-economic aspects are significantly affected by the school factor. In this context, strengthening the physical and human resources in schools in disadvantaged regions is considered important in terms of ensuring social justice in education. In addition, it is stated that a separation between students has detrimental effects not only for disadvantaged students but also for all students. For this reason, social justice, which emphasizes the access of all students without discrimination to qualified education, is seen as an integral part of education systems. In this context, the aim of this study is to determine the disadvantages of school-level disadvantages that make it difficult to achieve social justice in education according to the opinions of school administrators, the limitations prevent the studies aimed at eliminating these situations and the solution suggestions coming from school administrators.

**Methodology.** Basic qualitative research design was used within the framework of qualitative research approach. According to Marriam (2015), basic qualitative research aims to interpret the meanings that individuals attach to their experiences. The study group of the research was created within the framework of certain criteria. For this purpose, the study group consisted of 23 voluntary school administrators and assistant administrators who work in the schools that were found to be disadvantageous by the criteria such as environment, students, parents, socioeconomic level among the public schools in Uşak. The data of the research were collected through interviews with school administrators. Interviews with school administrators were conducted with a semi-structured interview form that were prepared by the researchers. Data were analyzed by descriptive analysis, summarized and interpreted according to predetermined themes. As it was stated by Yıldırım and Şimşek (2011), in the descriptive analysis, the data can be edited under themes that were arranged before. In this study, the themes were predetermined according to the research questions. In the analysis of the data, expressions which could not be reached consensus among the researchers were discussed and a final consensus was reached.

**Results and Discussion.** In this study, which the opinions about disadvantageous schools were evaluated, the sources of disadvantageous situations were firstly identified. In this context, according to the school administrators, teachers and administrators in disadvantageous schools experience quantity, motivation and burnout problems, the staff in these schools are usually consist of inexperienced teachers, and as the teachers working in these schools consist of teachers who want continuous appointments, frequently teacher exchanges are experienced. According to Girgin (2010), who examined working conditions and burnout levels in schools that are suitable for teachers' expectations, it was determined that burnout levels increased in school environments that did not meet teachers' expectations. These findings point out the

teachers in disadvantaged schools who do not have a suitable working environment may experience motivation problems. Another factor which causes schools to be in a disadvantaged position is the lack of interest of parents at low economic level, their attitude towards not cooperating with the school, their low education level and communication problems with foreign parents. Studies have shown that factors about families and parents' attitudes affect the academic achievement of children. According to (Baldwin, 1948; Berber, 1990; Özcan, 1996; Gökçedağ, 2001; Finn'e,1993) school commitment levels of students change according to socioeconomic levels of families. As seen, it is possible to say that disadvantaged schools in disadvantaged regions are also affected by family attitudes and behaviors. In other words, it can be stated that the disinterest of the parents deepens the existing disadvantaged situation. It was stated that the last reason that the students and the environment cause the schools to be disadvantaged. Accordingly, low academic and social success of disadvantaged students and the language and culture problems of increasing foreign students trigger this situation.

Secondly, in the study it was found that parents, legal regulations and temporal limitation factors prevented the development of disadvantaged schools. The parents' having low educational level and their suffering from livelihoods cause these disadvantaged schools unable to provide the necessary parents' supports for their development. The current legal regulations which are encountered as another factor that limits the development of disadvantaged schools. In this case, by ignoring the environmental conditions of the school and appointing guidance teachers according to the number of students can be seen as a significant limitation for disadvantaged schools to cope with their situations. According to the administrators, who try to cope with all these limitations and try to develop the disadvantaged schools, another limitation is time problem. According to the administrators, school administrators who work in disadvantaged schools cannot devote enough time to the educational development of the school that they should do because of the basic physical needs of the school and their efforts to conduct guidance activities in the absence of guidance teachers. According to Şirin (2016) the new educational policy the priority in the appointment of teachers should be given to the schools where the socio-economically disadvantaged students go and in the schools which poor children go the number of students in the classes should be pulled down. Tombul (2010), in his study, found that social insensitivity and legal regulations are the factors limiting social justice in schools. Finally, it was found out that the suggestions of school administrators, human resources, physical resources, students, families and the environment of the school were categorized as five headings in order to develop disadvantaged schools. In this context, the opinions of school principals especially focused on developing human resources (teacher and administrator) and increasing their motivation. In this sense, while selecting administrators for disadvantaged schools by defining different criteria, can be approached more selectively. In addition, it is considered that employees may be willing to work for a longer period of time by providing them support such as salary or service points to encourage working in disadvantaged schools. In order to develop these schools, additional resources should be made available to address the shortcomings of physical infrastructure and equipment. Another factor that will make the greatest contribution to the development of school conditions and students in disadvantaged schools is the families of the students. For this reason, in addition to the educational activities aimed at raising the awareness level of the families, studies should be conducted to facilitate the adaptation of foreign national families and attempts should be made to increase the support of the school environment in order to ensure the development of these schools.

## Özel Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi\*

Analysing The Views of Private School Administrators about Talent Management

Çağrı Aydın Gülbahar\*\*

Didem Koşar\*\*\*

To cite this article/ Atf için:

Aydın-Gülbahar, Ç. ve Koşar, D. (2020). Özel okul yöneticilerinin yetenek yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 1000-1028. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.10m

**Öz.** Bu çalışmanın amacı, özel okul yöneticilerinin yetenek yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen araştırma durum desenindedir. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara’da maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile seçilen 23 özel lise yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada yöneticiler öğrenci başarısı, veli beklentileri, rekabet edebilme ve teknolojinin önemi, maddi ve fiziki imkânlar, okul iklimi, kurum kültürünün önemi, ücret politikası ve kariyer olanakları konusunda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, araştırma sonunda yeteneğin doğru tespitinde sorunlar yaşandığı, öğretmenlerin gelişimi için mentörlük, elektronik öğrenme, oryantasyon gibi faaliyetlerin uygulanmadığı, objektif kriterlere dayalı performans değerlendirme sisteminin olmadığı ve geleceğe yönelik yetenek belirleme ve liderlik geliştirme faaliyetlerinden bahsedilmediği ortaya konmuştur. Araştırma sonunda eğitim kurumlarının yönetim stratejilerinin yetenek yönetimi anlayışı ile oluşturulabileceği, okul yöneticilerinin yetenek yönetimi uygulamalarını geliştirecek eğitimlere yer verilebileceği, yetenekli öğretmenleri çekmek için okulların çeşitli çekme kanalları kullanabilecekleri ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yetenek, yetenek yönetimi, özel okul, okul yöneticisi, insan kaynakları yönetimi

**Abstract.** The aim of this study is to examine the private school administrators’ views on talent management. 23 private high school administrators in Ankara in 2017-2018 academic year were selected by maximum diversity sampling method. Case study was used in this qualitative research. Data were collected using semi-structured interview form. Content analysis was used in the analysis of the data. Administrators mentioned student achievement, parents’ expectations, the importance of competition, the use of information technologies, material and physical opportunities, school climate, the importance of corporate culture, wage policy and career opportunities. It was revealed that there were problems in the correct determination of talent, mentorship, electronic learning, orientation, performance evaluation system based on objective criteria and leadership development activities for the future. Management strategies of educational institutions can be formed with talent management approach, trainings that will improve the talent management practices of school administrators can be used, and schools can use various channels to attract talented teachers.

**Keywords:** Talent, talent management, private school, school administrator, human resources management

### **Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi: 22.07.2019

Düzeltilme Tarihi: 21.07.2020

Kabul Tarihi: 25.07.2020

\* Bu çalışma Doç. Dr. Didem Koşar danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde tamamlanan “Özel Okullarda Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Yetenek Yönetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

\*\* T.C.Ticaret Bakanlığı, Ankara, Türkiye, [cagri\\_aydinn@hotmail.com](mailto:cagri_aydinn@hotmail.com) ORCID:0000-0001-5200-2938

\*\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, [didemalikosar@gmail.com](mailto:didemalikosar@gmail.com) ORCID: 0000-0003-4959-1094

## Giriş

Yirmi birinci yüzyılda demografik, ekonomik, teknolojik gelişmelerle değişen toplum yapıları örgütlerin de bu hızla değişen yeni düzene uyum sağlamasını gerekli kılmıştır. Günümüzde hız ve rekabetin öne çıkması yönetim uygulamalarındaki değişimleri de beraberinde getirmiş, “insan gücü” başarıya ulaşmanın odağı olmuştur (Doğan ve Demiral, 2008). Artık örgütlere rekabet avantajı kazandıracak unsur sahip oldukları maddi olanaklar değil, taklit edilemez ve az bulunur olan yetenekli çalışanlar ve yöneticiler olarak değerlendirilmektedir.

İş dünyasında yaşanan değişimler yetenekli çalışanların örgüte çekilmesi, sürekli gelişimi, performanslarının yönetimi ve örgütsel bağlılıklarının sağlanmasını zorunlu hale getirmiş, geleneksel insan kaynakları uygulamalarının yetersiz kalması ‘yetenek yönetimi’ olarak adlandırılan yeni yönetim yaklaşımını ortaya çıkarmıştır (Atlı, 2017). Yüksek performans gösteren bireyleri işe alma ve tutmaya odaklanan örgütler, gelecekte yaşanabilecek olası sıkıntılardan daha az etkileneceklerdir. Bu durum günümüzde birçok sektörün yetenek yönetimi endişesiyle karşı karşıya olmasının sebebi olarak görülmektedir (Wasilowski, 2012). Çalışanları iş hayatına hazırlayan sistem, kişilerin sahip olduğu, tutum, yetenek, bilgi birikimi ve niteliğin de anlaşılmasında rol oynamaktadır. Yüksek nitelikli çalışanlar için talep varsa, bu çalışanları geliştirmek için de etkili eğitimciler olmalıdır. Etkili eğitimcilerin istihdam edilmesi, tutulması ve geliştirilmesi, özellikle de zor iş koşullarında devletler için sürekli politika kaygısıdır (Imazeki, 2009). “Bilgi yoğun” olarak görülen mesleki hizmetler, elektronik, teknoloji sektörlerinin yetenek yönetimi faaliyetlerinde aktif olarak yer aldıkları buna karşın, bilgi yoğun olarak nitelendirilmesi gereken eğitim alanında bu faaliyetlere yer verilmediği görülmektedir (Behrstock, 2010). Özel sektör eğitim sektörüyle karşılaştırıldığında, özel sektörün en iyi ve en parlak çalışanları çekme ve tutma konusunda çok daha başarılı oldukları söylenebilir (Wasilowski, 2012). IBM Şirketi ve Human Capital Institute tarafından yapılan ortak bir araştırmaya göre, yetenek yönetimi uygulamalarında eğitim alanının bankacılık, finansal piyasalar, sağlık hizmetleri, endüstriyel ürünler, telekomünikasyon ve teknoloji alanlarına kıyasla geride olduğu bulunmuştur (Behrstock, 2010). Hâlbuki Smylie ve Wenzel’in 2006 yılında yaptıkları araştırma sonuçları yetenek yönetimi faaliyetlerini uygulayan okulların, yetenek yönetimi süreçleri ile başarılı reform çabaları ve daha nitelikli öğretim arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymakta ve yetenek yönetimi uygulamalarının kâr amacı gütmeyen bir alanda da başarılı olduğu konusunda kanıt sunmaktadır.

Eğitim örgütlerinin sahip olduğu insan kaynağını akılcı bir şekilde yönetmesi gerekir. Sürekli gelişmeyi sağlamak, çalışanların performansını artırmak, personelin kurumlar arası hareketliliğini azaltmak ve yeni personelin eğitiminde maliyetleri düşürmek ve geleceğe yönelik liderler yetiştirmek yetenek yönetimini gerekli kılmaktadır (Aytaç, 2014). Bu anlamda birçok ülkede eğitim alanında yetenek yönetimi faaliyetlerine yatırım yapılması dikkate değerdir (Behrstock, 2010). Eğitim örgütlerinin başarısında esas faktör olarak, öğretmenlerin yeteneği ve okul liderlerinin yetenek yönetimi becerileri ön plana çıkmaktadır (Aytaç, 2014). Yetenek yönetimi yalnızca öğretmenlerin bireysel etkililiği ile ilişkilendirilmemelidir. Etkili öğretim, öğretmenlerin bireysel etkililiklerinin yanı sıra çalıştıkları kurumlarla ilişkilerinin de bir ürünüdür (Demirkasımoğlu ve Taşkın, 2015). Bu nedenle yetenekli bireylerin okula çekilmesi, belirlenmesi, sürekli gelişimlerinin sağlanması ve etkili eğitim ile bunu başarabilecek okul liderlerine duyulan ihtiyaç yetenek yönetimini önemli hale getirmektedir. Liderlik özellikleriyle örgütün geleceğine yön verecek, özgün değerlerle yenileşme ve gelişmeyi sağlayabilecek yetenekli öğretmenlerin eğitim yöneticisi adayı olarak örgütte yer almasının sağlanması

gerekmektedir. En etkin ve çağdaş yönetim anlayışlarından birisi olarak kabul edilen yetenek yönetimine yapılacak yatırım ile eğitim örgütleri dünya ile rekabet edebilecek değerlere sahip olabilecektir (Tabancalı ve Korumaz, 2014). Yaşanmakta olan değişim ve gelişim süreçleri rekabet ortamlarını artırmış, bu ortamlarda da örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri büyük önem kazanmıştır. Bu süreçte örgütlerin insan kaynağı faktörünün ne denli önemli olduğunu göz ardı etmemesi durumu ortaya çıkmaktadır. Böyle bir ortamda yeteneklere verilen önem kaçınılmaz bir durumdur. Yetenekleri keşfedemeyen, yetenekli çalışanlarından faydalanamayan örgütlerin rekabet gücünün azalması mümkündür. Bu nedenle böyle bir süreçte yetenek yönetimi fazlasıyla önem kazanmıştır (Cebeci, 2019). Bilgi çağına geçiş ile birlikte iş dünyasında yaşanan hızlı ve sürekli değişim örgütlerin teknolojik değişimlere uyum sağlamalarını, rekabet avantajı yaratacak mesleki ve teknik bilgileri gelişmiş nitelikli işgücüne duydukları ihtiyacı artırmıştır. Değişimleri yakalayabilmek ve rekabet edebilmek iyi eğitim almış nitelikli insan gücü ile mümkündür (Gür, 2011). Yetenek yönetimi anlayışının temelinde de örgütlerin bu kritik öneme sahip yetenekli çalışanları çekmek ve onları elde tutmak için verdikleri mücadele bulunmaktadır (Serim-Bahadanlı, 2013).

Çalışanlar sürekli öğrenebilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri iş ortamlarını tercih etmekte ve fikirlerine saygı duyulmasını, teşvik edilmeyi ve değer görmeyi beklemektedir. İnsan faktörünün kendini tanıması ve sürekli gelişimi çok önemli hale gelmiştir ve bunun özü de yetenek yönetimidir (Doğan ve Demiral, 2008).

### **Yetenek Yönetimi Tanımları**

Davies ve Davies'e (2014) göre yetenek yönetimi; yetenekli kişilerin keşfedilmesi, geliştirilmesi ve bu çalışanların elde tutulmasını öngören sistematik bir süreçtir. Sinclair'e (2004) göre de benzer şekilde yetenek yönetimi, örgüt amaçları için yeteneklerin örgüte nasıl çekileceği, örgütte tutulacağı ve çalışanların nasıl geliştirileceği konularını içermekte ayrıca örgütteki kilit pozisyonlar ve liderlik için yetenekli çalışanların geliştirilmesi ve terfilerini de kapsamaktadır (aktaran Köse, 2018). Yetenek yönetiminin her düzeydeki çalışanın potansiyelinin en iyi şekilde kullanılması olarak tanımlayan Redford (2005), örgütün azami performansı için işletme amaçları ile çalışan yeteneklerinin uyumlu hale getirilmesini belirtmiştir. 'War For Talent' kitabının yazarları Michaels, Hanfield-Jones ve Axelroad (2001), yetenek yönetimi geliştirmek için örgütlerin yapması gerekenleri beş maddede özetlemiştir. Bu maddeler; yetenek anlayışını benimsemek, çalışan değer önermesi yaratmak, işe alma stratejilerini yeniden düzenlemek, gelişimi örgütün tümüne nüfuz ettirmek ve çalışanları yetenekleri doğrultusunda farklılaştırmak şeklindedir.

### **Yetenek Yönetiminin Boyutları**

Bir dizi etkinlikleri kapsayan yetenek yönetimi, örgütlerde çekme, yerleştirme, geliştirme ve tutma boyutları (Fang Li ve Devos, 2008; Philips ve Edwards, 2009) veya yetenek belirleme, geliştirme ve yetenek kültürü boyutları (Davies ve Davies, 2014) ile açıklanmaktadır. Bu çalışmada yetenek yönetimi; yeteneği çekme, yeteneği seçme ve yerleştirme, yeteneği geliştirme ve yeteneği tutma olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. **Yeteneği çekme boyutu**, gerekli yeteneklere sahip adayların cezbedilmesi, örgüte çekilmesi için yürütülen bir dizi örgüt etkinliğidir (Fang Li ve Devos, 2008). Bunun için örgütsel yeteneklerin belirlenmesi, aranan yetenekli adayların özelliklerini açıkça belirlemek, hangi pozisyonlar için hangi yeterliliklerin taşınması gerektiğinin öncelikle analiz edilmesi ile çekme sürecine başlanmaktadır (Akar, 2015; Atlı, 2017). Öncelikle örgütler düşündükleri rol ve pozisyonlar için gerekli becerileri, bilgileri,



yetenekleri ve sorumlulukları, geleceğe yönelik uzmanlaşmanın nasıl olacağını ve işin gerektirdiklerini belirlemektedir (Fang Li ve Devos, 2008). Örgütün ihtiyacı olan yetenekleri tanımlama ve raporlama süreci iş için uygun adayların belirlenmesinde temel bilgileri sağlar (Armstrong, 2006). Yetenekleri cezbetmek kadar doğru yetenekleri örgüte kazandırmak da önemlidir (Ali, 2008).

Örgütler yetenekli adayları bulmak için birçok çekme kanalı kullanır. Doğru kanalların kullanımı doğru yeteneğin bulunması için önem taşımaktadır (Akar, 2015). Akar (2015, s. 89), Fang Li ve Devos (2008) ile Hatum'un (2010) çalışmalarından yararlanarak işe alım kanallarını Tablo 1'de belirtmiştir;

**Tablo 1.**

*Çekme Kanalları ve Tanımları*

Kanal	Tanım
İşgören referansı	-Örgüt içinden çalışanların tanıdıkları kişileri önermesi ve referans olması.
Kurumun web sitesi	-En önemi kanallardan biridir, ancak web sitesinin yetenekli, doğru adayı çekecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
Üniversite ve iş kolları	-En üst yetenek grubundaki gençlerin bulunabileceği en önemli noktalar. Örgütler üniversitelerde sunular, görüşmeler, ilgili hoca ve bölüm başkanları ile görüşmelerle en yetenekli genç yeteneklere ulaşmaya çalışırlar.
e-istihdam	-Adayların ve örgütlerin en çok kullandıkları web sitesi-portallardır. Monster, Career builder, Hotjobsyadoo vb.
Online simülasyonlar	-Örgütlerin adayların gerçek kapasitelerini görmek için kullandıkları online oyun ya da testlerdir, örgüte özel hazırlanır. Örneğin P&G'nin JustinCase internet simülasyonunda; verilen bir vakaya karşın bir saat içinde yeni bir ürün ya da proje hazırlanmasını beklemekte aday kendisiyle yarışmaktadır. Küresel örgütler, bazen bu simülasyonları yüzlerce iş okulu ya da üniversitelinin katıldığı yarışmalar halinde uygulayabilmektedir. Bu online yöntem kilit bir işe alım kanalı özelliği taşımaktadır.
Video özgeçmiş ve diğer online kanallar	-Youtube, Secondlife gibi online sitelerdeki alanlarda, adaylar kendi video özgeçmişlerini paylaşmaktadır.
Kurum içi haber bültenleri	-Örgütte genellikle halkla ilişkiler ve insan kaynakları birimlerinin işbirliği içinde basılı ya da online olarak, kurum içi bilgi akışını düzenleyen ve boş pozisyonların duyurularını da içeren araçlardır.
İstihdam ajansları	-Yetenek avcıları olarak da bilinen, sektör, örgüt, pozisyon odaklı, en doğru adaya ulaşmak üzere kurum dışından hizmet alınan, insan kaynakları ajanslarıdır.

**Yeteneği seçme süreci;** örgüt ve adayın özelliklerinin uygunluğunun değerlendirilmesidir (Gubman 1998'den aktaran Akar, 2015). Yüksek potansiyele sahip, yenilikçi, yaratıcı, gelecekte örgüt için faydalı olacağına inanılan, parlak bireyleri çekebilmek ve aralarından yetenekli olanları keşfederek doğru pozisyonlarda görevlendirebilmek başarılı bir işe alım süreci olarak değerlendirilmektedir (Çelik ve Zaim, 2011). Yetenek yönetimine girdi sağlayan en önemli süreci seçme ve yerleştirmedir (Altıntaş, 2003; Atlı, 2017; Ceylan, 2007). Örgütler için kritik olan doğru niteliklere sahip adayların doğru işe seçilmesidir. Örgütün geleceğe yönelik hedefleri ile yeteneklerin uyumunun yanı sıra örgüt kültürüne ve değerlerine de uyum sağlayacak adayların seçilmesi önemli hale gelmiştir (Doğan ve Önder, 2014). Yetenek yönetiminde örgütler ihtiyaç duydukları yetenekleri iç kaynaklardan, dış kaynaklardan veya her ikisinden de yararlanarak karşılayabilirler bu nedenle öncelikli olarak stratejik hedeflerine yönelik alım yapılacak pozisyonun gerektirdiği nitelikleri belirlemeleri gerekmektedir (Serim-Bahadanlı, 2013).

Her çalışanın katma değer yaratan bir yetenek olarak değerlendirildiği örgütlerde, çalışanların örgüte çekilmesi ve bağlılıklarını sağlamada eğitim ve kariyer gelişimi önemli unsurlardır. **Yetenek yönetiminin yeteneği geliştirme** aşamasında çalışanlara kendilerini geliştirebilecekleri imkânlar sunulmakta, bireysel ve profesyonel gelişimleri için bir takım faaliyetler yürütülmektedir (Serim-Bahadanlı, 2013). Yetenek yönetiminde tek ve etkili olma garantisi olmayan geliştirme yöntemleri yerini, örgütü ve çalışanı daha etkili kılabilecek sistematik ve planlı yetenek geliştirme faaliyetlerine bırakmıştır (Akar, 2015). Bu geliştirme faaliyetleri arasında; koçluk, mentorluk, proje çalışmaları, stratejik toplantılara katılım, dil eğitimi, elektronik öğrenme, kitap okumaları, psikolog ya da danışman yardımı, iş simülasyonları, rotasyon gibi pek çok farklı yöntem bulunmaktadır (Akar, 2015; Atlı, 2017; Çırpan ve Şen, 2009). Örgütte tüm çalışanların gelişimine odaklanılmalı ve kişisel gelişimlerini kendilerinin yönetmeleri konusunda cesaretlendirilmelidir. Geliştirme zekâsı ve kültürü örgütün tamamına yayılmalıdır (Keçecioglu, 2017).

Örgüt için değerli **çalışanları elde tutma**, onların örgüte bağlı olmasının sağlanması ve onları örgütte tutmak için yürütülen bir dizi faaliyetlerdir. Bu şekilde uzun vadede çalışan bağlılığı sağlanmış olacaktır (Atlı, 2017). Bağlılık; fazladan çaba göstermeye istekli olmaktır, yürekte adanmadır. Çalışan performansını ve bunun sonucu olarak da örgüt başarısını artıracak olan bağlılıktır. Bu nedenle örgütlerin çalışan bağlılığı konusunda yatırım yapması sebepsiz değildir. Çalışanlar örgüte bağlılık hissediyorlarsa kalacaklardır ve bu sayede elde tutma faaliyetleri başarılı olacaktır (Baltaş ve Uşaklıgil, 2014).

### **Eğitimde Yetenek Yönetimi**

Toplumların, geleceklerini planlama, şekillendirme, diğer toplumların gerisinde kalmama düşüncesiyle gelen rekabet stratejileri eğitim örgütlerinin etkililiğiyle mümkündür (Tabancalı ve Korumaz, 2014). Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin dünyadaki mevcut standartlara ulaşmak, gelişmiş ülkelerin de aralarındaki rekabeti sürdürebilmek için gelecek nesilleri etkili bir şekilde eğitmeleri gerekmektedir. Bu nedenle okulların yetenekli ve iyi hazırlanmış öğretmenlere ve liderlere ihtiyacı vardır (Ayhan ve Tan, 2016). Yetenekli liderlerin ve okul çalışanlarının olmaması okullar arasında bir rekabete yol açmış ve özellikle yetenek yönetimi anlayışını benimsemiş olan okullar kendilerini geleceğe taşıyacak yetenek havuzları kurmuşlardır (Aytaç, 2015). Ayrıca bu tür okullar öğretmenler ve yöneticiler tarafından da tercih edilen okullar olmuşlardır (Davies ve Davies, 2014). Yetenek yönetimi farklılık ve yenilik gereksinimi karşılayarak okulların uygulayabileceği en etkili yollardan biridir. Eğitim örgütleri de artık kâr odaklı özel girişimler gibi yetenekli çalışanlara sahip olmayı ve onları elinde tutmayı istemektedir (Aytaç, 2015). Davies ve Davies (2014), eğitim kurumlarında yetenek yönetiminin; hiyerarşik liderlik rollerinin ve basit başarı planlarının yerine getirilmesinden farklı olarak; yetenek yönetimine odaklanma, etkili bir öğrenme ortamı oluşturma ve okullarda liderliği kurma gibi stratejik hedeflere ulaşılmasına katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu süreçte, yetenekli yöneticilerin, öğretmenlerin, uzmanların ve diğer yetenekli çalışanların belirlenmesi, istihdamı ve sürekliliği konusunda okulların bilgi sahibi olması ve becerilerini öğrenmesi giderek önem kazanmıştır. Eğitim kurumlarında yetenek yönetimi, daha fazla yetenekli öğretmen çekmeye, onların kalıcılığını sağlamaya, kariyer gelişimlerinin desteklenmesine ve motivasyonuna odaklanmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin çalışanların, özellikle öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin desteği ve öğretmenler arasındaki ilişkiler öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilemektedir (Balay, 2001). Tüm çalışanlar tarafından benimsenen güçlü okul kültürü, öğretmenlerin performanslarını, motivasyonlarını ve

okula olan bağlılıklarını artıracaktır (Koşar ve Yalçınkaya, 2013). Artık dünya ekonomisinde güç dengelerini belirleyen, rekabet gücü avantajlarıdır. Bunun için iyi eğitim almış işgücü, örgütlerde kaliteyi ve verimliliği artırarak hem verimlilik alanında üstünlük sağlamalarında hem de teknolojik yeniliklere uyum sağlamalarında üstünlük yaratacak önemli bir unsurdur. Örgütler bu üstünlükleri sağlayabilmek için iyi eğitim görmüş, mesleki ve teknik bilgileri gelişmiş, katma değeri yüksek yetenekli işgücünü tercih etmekte ve ihtiyaç hissetmektedir. Eğer ülkelerin eğitim sistemleri bu nitelikli işgücünü oluşturabilecek alt yapıya sahip değilse, ülkelerdeki örgütlerin hızla değişen ve gelişen dünya düzeninde varlık gösterebilmeleri, rekabet edebilmeleri mümkün olmayacaktır. Bu nedenle, bunun farkında olan özellikle gelişmiş ülkeler, bütçelerinin büyük bir bölümünü eğitim yatırımlarına ayırmakta ve eğitim sistemlerini buna göre planlamaktadır (Gür, 2011). Eğitim örgütlerinin yetenek yönetimi uygulamalarını örgüt kültürlerine uygun bir şekilde hayata geçirebilmeleri okul yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri, dolayısıyla ülkenin sahip olduğu beşeri sermaye olan işgücünü ve örgütleri etkileyecek, küresel anlamda da ülkelerin ekonomik yarışında fark edilir sonuçlar doğuracaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Ankara ilinde çeşitli ilçelerdeki özel liselerde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin yetenek yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Örgütlerin sahip oldukları yüksek performansın en önemli nedenlerinden birisi olarak çalışanların yeteneklerinin ortaya çıkması yetenek yönetimini günümüzde daha da önemli hale getirmiştir. Örgütlerdeki yüksek yetenekli çalışanlar, rekabet avantajı için stratejik unsur olarak görülmektedir (Akar ve Balcı, 2016). Çok farklı özelliklere sahip, bilgi donanımı olan, yüksek potansiyele sahip kişileri yetiştirecek olan eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi anlayışının benimsenmesi ile yetenekli eğitimcilerin kazanılması ve mevcut sistemin geliştirilmesinin ülke kalkınmasına yarar sağlayacağı son derece açıktır. Türkiye’de eğitimde yetenek yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olması ve eğitim kurumlarında yapılan bazı araştırmalarda da yetenek yönetimi sürecinin düşük düzeyde uygulandığı sonuçlarının ortaya konması (Akar ve Balcı, 2016; Demirkasımoğlu ve Taşkın, 2015; Günbey, 2016; Yazar, 2018) nitel veri toplama teknikleri ile yönetici görüşlerini ayrıntılı olarak irdeleyen bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu araştırma ile eğitim ve okul yöneticilerine, öğretmenlere, eğitim uzmanlarına, müfettişlere ve politika yapıcılara öneriler sunulurken, yapılacak diğer araştırmalara ve alanyazına katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu bağlamda bu araştırma ile özel okullarda yetenek yönetimine ilişkin yönetici görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda özel okul yöneticilerinin, yetenekli öğretmenin özelliklerine, yetenek yönetiminde okul müdürlerinin sahip olması gereken becerilere, yetenek yönetimine zemin hazırlayan faktörlere, yetenek yönetimi sürecine, bu süreçte karşılaşılan sorunlara ve sürecin geliştirilmesine ilişkin görüşlerinin neler olduğu anlaşılmasına çalışılmıştır.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Deseni**

Özel lise yöneticilerinin (müdür, müdür yardımcısı) yetenek yönetimine ilişkin görüşlerinin ortaya konmasını amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yönteminde ve durum çalışması desenindedir. Durum çalışması deseninde bir duruma ilişkin ortam, olaylar, bireyler, süreçler

gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla, kendi doğal ortamında, yer ve zamanla sınırlı olarak araştırılmaktadır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Aynı zamanda durum çalışması, bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği bir araştırma çeşididir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Durum çalışması ile bir bağlam derinlemesine, oldukça ayrıntılı şekilde ve bütüncül bir bakış açısı ile bireylerin deneyimlerine dayalı olarak değerlendirilmektedir (Akar, 2017). Durum çalışması ile güncel bir durum gerçek bağlam veya ortam içinde araştırılmaktadır (Yin, 2003). Bütüncül çoklu durum deseninde ise her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda bu çalışmada lise düzeyindeki özel okul yöneticilerinin yetenek yönetimi uygulamaları durumu derinlemesine incelendiği için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Ayrıca, her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alındığı için araştırma bütüncül çoklu durum desenindedir.

### Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde görevli 23 özel okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmış ve veri doygunluğu dikkate alınarak katılımcı görüşmeleri tamamlanmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, çalışma grubu ile görece olarak küçük bir örneklem oluşturarak, çeşitliliğin maksimum derecede yansıtılmasını sağlamaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubuna seçilecek yöneticilerin belirlenmesinde cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, yöneticilik görevi, branş, kıdem, okuldaki hizmet süreleri gibi özellikler çeşitlilik kaynağı olarak alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan özel lise yöneticilerinin demografik özellikleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.**

*Çalışma Grubunda Yer Alan Özel Lise Yöneticilerinin Demografik Özellikleri*

Sıra/Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Yöneticilik Görevi	Branş	Kıdem (Yıl)	Okuldaki hizmet süresi (Yıl)
Çınar	Erkek	64	Lisans	Müdür	İngilizce	42	3
Damla	Kadın	29	Lisans	Müdür Yrd.	Türk Dili ve Edebiyatı	5	4
Özden	Kadın	30	Lisans	Müdür	Matematik	7	7
Özgür	Erkek	65	Lisans	Müdür	Fransızca	37	36
Bora	Erkek	69	Lisans	Müdür	Beden Eğitimi	49	23
Hasan	Erkek	48	Lisans	Müdür Yrd.	Almanca	26	1
Sema	Kadın	40	Lisans	Müdür Yrd.	Biyoloji	18	1
Betül	Kadın	37	Y. Lisans	Müdür Yrd.	Türk Dili ve Edebiyatı	37	11
Mehmet	Erkek	45	Lisans	Müdür	Tarih	18	8
Murat	Erkek	53	Y. Lisans	Müdür	Coğrafya	31	2
Esra	Kadın	38	Y. Lisans	Müdür Yrd.	Tarih	17	2
Burcu	Kadın	32	Y. Lisans	Müdür Yrd.	İngilizce	9	8
Türkan	Kadın	48	Lisans	Müdür Yrd.	Fizik	24	2
Duygu	Kadın	44	Lisans	Müdür Yrd.	Türk Dili ve Edebiyatı	12	10
Esen	Kadın	38	Y. Lisans	Müdür	Matematik	15	15
Melike	Kadın	45	Y. Lisans	Müdür	Matematik	6	1

<b>Serap</b>	Kadın	29	Lisans	Müdür	Felsefe	6	5
<b>Ayhan</b>	Erkek	47	Lisans	Müdür Yrd.	Matematik	25	1
<b>Ozan</b>	Erkek	32	Lisans	Müdür Yrd.	Tarih	8	5
<b>Serkan</b>	Erkek	32	Lisans	Müdür	Türk Dili ve Edebiyatı	8	8
<b>Ali</b>	Erkek	66	Lisans	Müdür	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	38	2
<b>Emre</b>	Erkek	59	Lisans	Müdür	Matematik	30	12
<b>Zeki</b>	Erkek	59	Lisans	Müdür	Tarih	38	2

Tablo 2'ye göre katılımcıların 13'ü müdür, 10'u müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır, 11'i kadın, 12'si erkektir. Yaşları 29 ile 69 arasında değişmekte, 6'sı yüksek lisans, 17'si ise lisans mezunudur. Yöneticilerin 2'si İngilizce, 1'i Fransızca, 1'i Almanca, 3'ü Türk dili ve edebiyatı, 5'i matematik, 1'i beden eğitimi, 1'i biyoloji, 4'ü tarih, 1'i coğrafya, 1'i fizik, 1'i felsefe ve 1'i din kültürü ve ahlak bilgisi mezunudur. Mesleklerindeki kıdem yılları göz önüne alındığında 7 yönetici 1-9 yıl, 5 yönetici 10-19 yıl; 3 yönetici 20-29 yıl, 6 yönetici 30-39 yıl ve 2 yönetici de 40 yıldan fazla mesleki kıdeme sahiptir. Çalışma grubundaki yöneticilerin hâlihazırda çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine bakıldığında 1-9 yıl arası 17 yönetici; 10-19 yıl arası 4 yönetici; 20-29 yıl arası 1 yönetici ve 30 yıl üstünde hizmeti bulunan yönetici sayısının da 1 olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 6 demografik ve 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazın ayrıntılı olarak taranmış ve özel okul yöneticilerinin yetenek yönetimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacı ile çeşitli maddeler belirlenerek üç eğitim yönetimi uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Uzman incelemesi sonucu görüşler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiş ve ana soruların dışında gerektiğinde kullanılmak üzere sonda tipi sorular da kullanılarak araştırmanın amacına uygun ve anlaşılır olacak şekilde görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan bazı sorular; "Yetenekli öğretmeni belirleme, işe alma, yeteneğini geliştirme ve okulda tutma konusunda okul müdürlerinin sahip olması gereken beceriler nelerdir?", "Okulunuzda oluşan açık pozisyonları duyurmak için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?", "Yetenekli öğretmenleri kurumunuzda çalışma konusunda istekli yapacak güçlü yanlarınız nelerdir?" şeklindedir.

### Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel bir araştırmada toplanan verilerin detaylı bir şekilde rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması geçerlik ve güvenirlik için önemli ölçütlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma sürecinde iç geçerliğe ilişkin araştırmacı tarafından önlem alınması gereken bazı durumlar vardır. Araştırma bulgularının anlamlı ve kendi içerisinde tutarlı, kavramsal çerçeve ile uyumlu olması, ortaya çıkan kavramların anlamlı bir bütün oluşturması gerekmektedir. Aynı zamanda bulguları teyit etmek için uygun stratejiler kullanılmalı, bulgular araştırma katılımcıları tarafından gerçekçi bulunmalıdır (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmanın bulguları görüşmeler aracılığıyla toplanan verilerden türetilmiştir. İç geçerlik, uzman görüşü, katılımcı teyidi, bulguların doğrudan alıntılarla desteklenmesi, veri toplama aracının ve bulguların ilgili alanyazınla tutarlılığı ile sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmada dış geçerlik, araştırma sonuçlarının diğer insanlara ve benzer ortamlara genellenip genellenemeyeceği ile ilgilidir. Bu nedenle araştırmacının okuyucuya araştırmanın tüm

aşamaları ile ilgili bilgi vermesi gerekir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada dış geçerlik, araştırma yöntem ve aşamalarının tanımlanması, veri toplama, işleme ile verilerin analiz ve yorumlama sürecinin detaylı olarak betimlenmesiyle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada iç güvenilirlik, sonuçların ortaya konan verilerle tutarlılığına ilişkin tutarlılık incelemesi ile dış güvenilirlik araştırmacının izlediği yöntemleri, veri toplama, işleme, analiz etme süreçlerini ayrıntılı bir şekilde tanımlaması, bireysel varsayım ve önyargıların araştırmaya yansıtılmaması, görüşmelerde ses kayıt cihazı ile toplanan ham verilerin başkaları tarafından incelemeye uygun şekilde saklanmış olmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Ek olarak, yapılan analiz sonucu belirlenen kodlar ve temaların uygunluğu araştırmacı ve tez danışmanı tarafından incelenerek görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)X100 şeklindeki formülü kullanılarak güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranı 1. soru için % 87, 2. soru için %90, 3. soru için % 83, 4. soru için % 80, 5. soru için % 82, 6. soru için % 92, 7. soru için % 88, 8. soru için % 79, 9. soru için % 85 ve 10. soru için % 85 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının % 80'in üzerinde çıkması, bu çalışma için güvenilir kabul edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin gizliliğini sağlamak için ise cinsiyetlerine uygun isim verilerek kodlanmışlardır.

### **Verilerin Toplanması**

Çalışma grubunun belirlenmesi ve gerekli yasal izinlerin alınmasından sonra okul yöneticilerine telefon aracılığı ile ulaşılmış ve araştırmanın amacı ile yöntemi hakkında bilgi verilerek görüşme için randevu istenmiştir. Görüşmeyi kabul eden yöneticilerin çalıştıkları okullara gidilerek birebir ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bir görüşme yaklaşık 45 ila 60 dakika sürmüştür. Çalışmada kurum ve şahıs isimlerinin belirtilmeyeceği, verilerin bilimsel amaçla kullanılacağı ve yapılan görüşmelerin sadece araştırmacı tarafından dinleneceği belirtilerek katılımcılardan alınan onay ile ses kayıt cihazı aracılığıyla görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ses kaydı yapılmasına onay vermeyen 1 okul yöneticisi ile yapılan görüşmede ise not tutma tekniği kullanılarak görüşme esnasında katılımcı cevapları not alınmıştır. Kayıt altına alınan her bir görüşme araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler katılımcıların gönüllü katılım formunda belirttikleri mail adreslerine e-posta ile gönderilerek verilerin doğruluğu konusunda kendilerinden teyit alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucunda toplam 128 sayfa görüşme metni hazırlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bu veriler, katılımcı teyitleri alındıktan sonra incelenerek araştırmanın amacı çerçevesinde kodlanmış, bu kodlar sınıflandırılarak araştırma bulgularını ortaya çıkaracak, bu kodları en iyi şekilde açıklayan temalar/kategoriler belirlenmiş ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha kapsamlı bir şekilde incelemeye tabi tutulmaktadır. Betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilerek, bir araya getirilmekte ve organize bir biçimde yorumlanarak okuyucunun anlayabileceği bir şekilde sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların görüşlerini yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiş, alıntı seçiminde farklı görüşler, açıklayıcılık, konuya uygunluk, çeşitlilik ve uç örnekler dikkate alınmıştır (Ünver, Talu-Bümen ve Başbay, 2010).

## Bulgular

### Yetenekli Öğretmenin Anlamı ve Özellikleri

Okul yöneticilerinin yetenekli öğretmenin anlamına ve özelliklerine ilişkin görüşlerini anlayabilmek amacı ile görüşme formunda yer alan ilk soru “*Size göre yetenekli öğretmen kimdir? Hangi özelliklere sahip olmalıdır?*” şeklindedir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde yetenekli öğretmeni kişilik özellikleri ve mesleki özellikler kategorilerinde değerlendirdikleri saptanmıştır. Kişilik özellikleri kategorisinde insan sevgisi, sabırlı/içten/güleryüzlü, hoşgörülü, meraklı, saygılı, empatik, vicdan sahibi/adil, ahlaklı/dürüst; mesleki özellikler kategorisinde yeniliğe açıklık, tutarlılık, uzmanlık, rol model, vakit ayırma, iletişime açıklık, materyal tasarlama, bilgiyi aktarabilme, işbirliğine açıklık, alandışı yetkinlikler, meslek sevgisi, dersi sevdirebilme ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Katılımcıların çoğu kişilik özellikleri arasında insan sevgisini ön plana koyarken mesleki özellikler kategorisinde yeniliğe açıklık katılımcılar tarafından en çok vurgulanan kod olarak belirlenmiştir. Çınar kişilik özelliklerine ilişkin olarak, “*Öğretmende olması gereken bazı vasıflar vardır, öğretmenlik sonradan olmaz, öğretmen doğulur yani insanları sevmeyen bir insanın öğretmen olması bence sakıncalıdır. Sevgi olması lazım içerisinde yani muhabbet kuşunu sevdiği kadar kurbağayı da sevebilmeli*” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı olan Betül bir kişide insan sevgisinin en yüksek noktada olması gerektiğini hem vicdanlı olmanın hem de sabırlı olmanın önemine vurgu yapmıştır. Öğrencilerin öğretmene emanet olması nedeniyle bir öğretmende anlayış ve hoşgörünün gerçek bir öğretmen olmak için gerekli olduğuna değinmiştir. Yine Duygu da öğretmenin mesleğine âşık olmasının ve sabırlı olmanın ne kadar önemli olduğunu ifade etmiştir. Ali de “*Yeteneklerini karşıdaki kitleye aktarırken öncelikle kendi benliğine sahip olacak, karşıdaki kitleyi insan olarak görerek onlara sevgi ve onlara olan muhabbetini aktarması gerekir. Bilgiyi aktarabilmesi için mutlaka karşıdaki insana değer vermesi gerekir*” şeklinde düşüncelerini söylemiştir.

Mesleki özelliklere ilişkin olarak da yetenekli öğretmenin sahip olduğu akademik bilgisini uygun şekilde kullanabilen ve aynı zamanda öğrencilerine rol model olan kişiler oldukları Özden’in “*Yetenekli öğretmen, akademik bilgisini kullanabilen, bunu öğrencilere aktarabilen, sadece öğretmenlik yapan değil öğretmen olan yani akademik bilgi haricinde öğrencinin bütün davranışları ile ilgilenen, bütün eğitim sürecine tanıklık eden, onlarla paylaşım içerisinde bulunan kişidir*” şeklindeki ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bora da “*Akademik anlamda başarılı olmalı, ayrıca iyi bir eğitimci olmalı. Eğitimi, öğretimi birlikte çok iyi yürütmeli ve üretime de zemin hazırlamalı. (...) Öğretmen toplumun her kesimine iyi örnek olacaktır. Hitabıyla, duruşuyla, giyinmesiyle, oturmasıyla, kalkmasıyla toplumuna, öğrencilerine karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmelidir. (...) Öğretmen çok iyi eğitim verebilecek, sonra öğretim, sonra çağa uygun üretime dönüştürebilmesi, projeler üretmesi yetiştirdiği öğrencilerin. Bunlar okullarda üretim ayağı üniversiteler dâhil hepsinde eksik kalıyor. (...) Öğretmen mesleğini çok iyi yerine getirecek. İşini çok sevecek. İdealist olacak öğretmen*” şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Bir başka katılımcı (Mehmet) ise görüşlerini “*Alanına vakıf olan kişi doğru bilgi yönetimiyle çocukları sınav odaklı amacına ulaştırabilir. Bizdeki yetenekli öğretmen kavramı karşılıklı bir; alanına vakıf olacak; iki insani ilişkileri ön planda olacak*” ifadeleri ile söylemiştir.

Genel olarak katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde çoğunluğunun yetenekli öğretmenin anlayışlı, hoşgörülü, sabırlı olduklarına değindikleri, aynı zamanda akademik bilgisini

kullandıkları, öğrencilerine ve topluma rol model oldukları şeklinde görüş dile getirdikleri görülmektedir.

### **Yetenek Yönetimi Sürecinde Sahip Olunması Gereken Beceriler**

Okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yetenek yönetimi sürecinde sahip olması gereken becerilerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan ikinci soru “*Yetenekli öğretmeni belirleme, işe alma, yeteneğini geliştirme ve okulda tutma konusunda okul müdürlerinin sahip olması gereken beceriler nelerdir?*” şeklindedir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde okul müdürlerinin becerilerini teknik, insani ve kavramsal beceriler kategorilerinde değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Teknik beceriler kategorisinde alan bilgisi, insani beceriler kategorisinde iletişim becerisi, eşit ve adil, kolektivist, empatik, insan analizi, güvenilir olma, babacan liderlik davranışı, kavramsal beceriler kategorisinde karar, planlama, sürekli gelişim, rehberlik, motive etme, gözlemci, problem çözme, kriz yönetimi ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu teknik beceriler kategorisinde alan bilgisi (Çınar, Özden, Özgür, Bora, Sema, Esra, Ozan, Emre), insani beceriler kategorisinde iletişim (Özden, Özgür, Betül, Esra, Türkan, Duygu, Melike, Serap, Ayhan, Ozan) ile eşit ve adil olmayı (Özden, Bora, Betül, Mehmet, Murat, Esra, Melike, Serkan, Ali, Zeki), kavramsal beceriler kategorisinde ise karar (Çınar, Damla, Özden, Özgür, Hasan, Sema, Duygu, Esen, Melike, Serap, Emre) kodunu en çok vurgulamışlardır.

Teknik beceriler kategorisinde bazı katılımcılar okul yöneticilerinin işe alacakları öğretmenlerden daha farklı ve üstün yeteneklere sahip olmaları gerektiğini, güçlü bir alan bilgisinin önemine değinmişlerdir. Buna ilişkin olarak Çınar “*Öncelikle işe alacağı öğretmenden daha üstün vasıflara sahip olması gerekir. Zaten alan bilgisinin iyi olması gerekiyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer katılımcı olan Özgür de alan bilgisinin okul yöneticisinde bulunması gerektiğini “*Tabi ki alana ilişkin bilgisinin olması lazım.*” şeklinde dile getirmiştir.

İnsani becerilere ilişkin olarak Hasan “*Karşı taraftan bir şey isterken hep empati kurmamız gerekiyor yani benden bu istenseydi ben nasıl davranırdım, ben nasıl yapardım... Yoksa sadece kuru kuruya istemek değil bana göre en büyük insani beceri budur, karşı tarafın ne hissettiğini anlayabilmek ona göre davranabilmek.*” şeklinde, Mehmet “*Hakkaniyet çerçevesinde yaklaşmak gerekiyor, ben o inançta olan bir insanım, hakkaniyet kayb olduğu zaman olmuyor; adalet yitirildiği zaman dünyanın dengesi de bozuluyor.*” şeklinde ve Murat “*Öğretmenin öncelikli beklentisi adalettir. Adam kayırmamaktır. (...) Artık sadece eleştirerek insanları yönlendirmeye, yönetmeye çalışmak geçerli bir çözüm yolu değil. İşbirlikçi olmak gerekiyor.*” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu insani becerilerin okul yöneticilerinde bulunması gerektiğini ifade etmiş ve özellikle çalışanlarına karşı adil davranmanın önemine dikkat çekmişlerdir.

Kavramsal becerilere ilişkin olarak da katılımcıların görüşlerinin çoğunlukla karar verme, problemlere hızlı çözüm bulabilme konularında öne çıktığı görülmektedir. “*İnsani becerilere sahip olmasının yanında yönetime ait teknik becerileri olması gerekir, karar verebilme, problemlere hızlı çözüm bulma becerisine sahip olmalı, strateji hedeflemesi yapabilmeli.*” şeklindeki ifadesi ile Sema okul yöneticilerinde hızlı karar alma ve problem çözmenin kendilerinde bulunması gereken kavramsal becerilerden bazıları olduğunu belirtmektedir. Duygu ve Emre'nin görüşleri ise şu şekildedir; “*Müdür öğretmenden bir adım önde olmalı. Hızlı ve isabetli karar verebilmesi gerekir. Ani kararlar gerekebiliyor, bir anda karar verebilmeli.*”



(Duygu); “Eğer özgüveni varsa, donanımlı ise karar vermekte de çekinmeden rahatlıkla karar verecektir. Değilse ikilemde kalacaktır. Donanımlı bir insan kararını net olarak verir, muallakta bırakmaz olayı. (...) Okul yönetimi bir defa insan psikolojisinden çok iyi anlaması gerekiyor. Yani bir öğretmenin aynı performansı her gün sergilemesini beklememesi gerekiyor. Bazen bir personelin canı sıkın ise onu beni ilgilendirmez, derse girdiğinde en güzel şekilde anlat yaklaşımından ziyade o öğretmen arkadaşının o sorunu ile ilgilenip onu daha çok psikolojik açıdan motive edecek bir ortam oluşturmalıdır.” (Emre).

### **Yetenek Yönetimi Sürecinin Gerekliliği**

Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi sürecinin gerekliğine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan üçüncü soru “Okulunuzda neden yetenek yönetimi sürecine ihtiyaç bulunmaktadır?” şeklindedir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde yetenek yönetimi sürecinin gerekliğini öğrenci ve okul kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Öğrenci kategorisinde öğrenci başarısı, eğitilmiş nesiller, kaliteli eğitim-öğretim, okul kategorisinde marka olmak/fark yaratmak, devamlılık, rekabet, veli beklentileri/memnuniyeti, sürekli gelişim ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların çoğunluğu öğrenci kategorisinde öğrenci başarısı, (Çınar, Özden, Betül, Murat, Esen, Duygu, Serap, Ayhan, Ozan, Zeki), okul kategorisinde ise rekabet (Damla, Özden, Özgür, Hasan, Betül, Mehmet, Esra, Duygu, Esen, Melike, Serap, Ayhan, Ozan, Serkan, Zeki) kodunu öne çıkarmışlardır.

Katılımcıların çoğuna göre öğrencilerin ve velilerin beklentileri sınavlarda başarı sağlamaktır; Esen’in “Bize gelen öğrencinin de velinin de beklentisi sınavda başarılı olabilmesi. Sınavda başarılı olabilmesi için konuya hâkim, sınava hazırlık yapabilecek öğretmenlerin olması gerekiyor. Başarı için bizim yetenekli öğretmenleri bulmamız gerekiyor.” şeklinde, Melike’nin “Başarı için gerekiyor. Başka bir şey değil. Öğrencinin başarısı için. Öğrencinin başarısı da okulun başarısıdır.” şeklindeki görüşleri de bunu destekler niteliktedir.

Okullar arası rekabetin yetenek yönetimi sürecinin gerekliğini ortaya koyduğunu Özden “Kolejler arasındaki rekabet de önemli.” şeklinde ifade etmektedir. Murat ise okula öğrenciyi çekmek için ve diğer okullardan farklı olarak yeni bir şeyler ortaya koymanın önemini “Cevabı gayet basit öğrencinin gelmesi için. Yani fark yaratmamız gerekir, fark yaratacağsın.” şeklinde dile getirmiştir. Serkan da rekabetin önemine şu sözlerle vurgu yapmıştır; “Özel okullar arasında da rekabetten yüzde yüz bahsediyoruz burada özellikle bizim bulunduğumuz bölgede müthiş bir rekabet söz konusu.”

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde özel okullar arasında başarıyı yakalamak, fark yaratmak, rekabette öne çıkmak gibi nedenlerle okullarda yetenek yönetimi sürecinin uygulanmasının gerektiği anlaşılmaktadır.

### **Açık Pozisyonları Duyurmak İçin Kullanılan Yöntemler**

Okul yöneticilerinin, oluşan açık pozisyonları duyurmak için kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan dördüncü soru “Okulunuzda oluşan açık pozisyonları duyurmak için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?” şeklindedir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde açık pozisyonları duyurmak için kullanılan yöntemleri duyuru ve aracı kullanarak kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Duyuru

kategorisinde sosyal medya, okulun web sitesi, gazete ilanı, aracı kullanarak kategorisinde kişi referansı, yöneticinin kişisel çabası, elçilik aracılığıyla duyuru ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların çoğu duyuru kategorisinde okulun web sitesi (Çınar, Damla, Özden, Özgür, Bora, Hasan, Sema, Betül, Mehmet, Murat, Esra, Burcu, Türkan, Esen, Melike, Ozan, Serkan, Emre, Zeki) kodunu, aracı kullanarak kategorisinde ise kişi referansı (Çınar, Damla, Hasan, Sema, Betül, Esra, Esen, Serap, Ayhan, Ozan, Ali) kodunu vurgulamışlardır.

Katılımcıların çoğunluğu okullarında açık olan pozisyonlar için okulun web sitesini kullandıklarını, okullarındaki insan kaynakları bölümünün de bu konuda yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Damla okulların web sitesinin bu konu için kullanıldığını Özden ise başvuruların direkt insan kaynakları e posta adresine geldiğini, hatta zaman zaman reklam panoları kullandığını da ifade etmiştir. Mehmet ise çeşitli internet sayfalarında duyurularının yer aldığını belirtmiştir.

Bazı katılımcılar ise, açık olan pozisyonlara başvuruda kişisel referansın kullanıldığını, tanıdık aracılığı ile başvuruya gelen kişilerin olduğunu söylemişlerdir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu sözlerle dile getirmişlerdir; “Çevreden tanıdıklardan, kişi referansı ile” (Esen); “Kişi referanslı geliyorlar. Bizim okulların başka şubelerinden taşınan hoca varsa olabiliyor.” (Serap); “Ankara’da çok fazlasıyla tanıdık eş dost işleri de var. Kişi referansı var. Çok fazla ben insan edinmeye, dost edinmeye çalışırım. Bundan dolayı da çok fazla insan telefonla bana bulunduğum yerden ayırılacağım yardımcı olur musunuz gibi ifadelerle geliyorlar.” (Ayhan); “Kişi referansını dikkate alıyoruz. Genellikle bu bölgede oturan öğretmenler başvuruda bulunur ve bu bölgedeki geçmişi olan öğretmenlerimiz muhakkak çıkar. Bu çevredeki diğer idareci arkadaşlarımızdan tanıdığımız olur. Onlarla alakalı bir referans olduğu zaman görüşmelerimiz olur.”(Ozan).

### **Kurumun Motive Edici Güçlü Yönleri**

Okul yöneticilerinin, kurumun yetenekli öğretmenleri çalışma konusunda istekli yapacak güçlü yönlerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan beşinci soru “Yetenekli öğretmenleri kurumunuzda çalışma konusunda istekli yapacak güçlü yanlarınız nelerdir?” şeklindedir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde okulun güçlü yönlerini ekonomik, psikolojik ve örgütsel nitelikler kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Ekonomik nitelikler kategorisinde maddi imkânlar, maaş ödülü, psikolojik nitelikler kategorisinde çalışma saatleri, okul iklimi, kadro, kurum kültürü, örgütsel nitelikler kategorisinde fiziki imkânlar, okulun meşruluğu ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların çoğu ekonomik nitelikler kategorisinde maddi imkânlar (Çınar, Damla, Özden, Hasan, Sema, Mehmet, Murat, Türkan, Duygu, Esen, Serap, Ayhan, Ozan, Ali, Emre, Zeki) kodunu, psikolojik nitelikler kategorisinde okul iklimini (Çınar, Damla, Özden, Bora, Hasan, Betül, Mehmet, Esra, Melike, Ozan, Ali, Emre) ve örgütsel nitelikler kategorisinde fiziki imkânlar (Damla, Özgür, Bora, Hasan, Sema, Murat, Esra, Türkan, Melike, Serap, Ayhan, Ozan, Serkan) ile okulun meşruluğunu (Damla, Özden, Bora, Hasan, Sema, Murat, Esra, Melike, Serap, Serkan, Ali, Emre, Zeki) vurgulamışlardır.

Ekonomik imkânlar kategorisindeki bazı görüşler şu şekilde ifade edilmiştir; “16 yıldır bu okul var ve hiç kimse söyleyemez ki biz maaşımızı zamanında almadık.” (Mehmet); “Öğlen yemekleri buradan veriliyor, servis imkânları zaten evinden alınıyor evine götürülüyor. Ek ders ücreti

ödeniyor. Normal zamanda bizim yönetmeliklerimizde 20+20'dir. 20 saat maaş karşılığı, 20 saat ek ders olarak. Ekonomik noktada sıkıntı yok." (Murat); "Ankara'da neredeyse birinci ya da ikinci geliriz ücret politikası olarak. Tabi ki çalıştırıyoruz. Çalışmadan olmuyor. Yoğun çalışmalarının karşılığını alıyorlar." (Türkan).

Psikolojik nitelikler kategorisinde de Özgür, "Kurumun tarihçesi; önce bir apartman dairesinde başlıyor ondan sonra 2 ayrı villada eğitim yapıyorlar, ondan sonra prefabrik yapılar... Sonra olan arsada inşaat yapıldı ve gelişti. ... Kuruluşu. Tabi ki tarihçemiz değerli. Kurumun tarihçesiyle bağını kurmak için çok önemli bir şey yapıyoruz. Okulla mezunlar derneği bunu bir arada yapıyor. Mezunlarla devamlı kontakımız var." şeklinde Türkan "Ankara'da dördüncü yılımız ama 30 yıllık bir tarihçemiz var." şeklinde Emre de "En önemlisi öğretmenin burada huzurlu bir ortamda çalışmasını sağlıyoruz. İdareciyi burada despot, beni görünce korkan bir öğretmen olmasın. Yöneticiyi gördüğü takdirde mutlu olmalı. Bu güveni yönetici ona verecektir. Öğretmenin burada rahat ve özgür olabilmeli. Sosyal imkânları olabilmeli." şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Örgütsel nitelikler konusunda da dile getirilen bazı görüşler şöyledir; "Bunun yanında okulumuzun ismi de var, "... kadrosunda olmak istiyor. Buradan öğretmen ayrılrsa bile cv'sinde yer alacak." (Özden); "Okulun fiziki şartları çok düzgün. (...) Burası otuz yıllık geçmiş olan bir kurum, "... Dershaneleri ile devam ettirilen bir kolej ve tamamen eğitim amaçlı kurulmuş bir kurum bugünkü haliyle bir kolej, dolayısıyla kurumun ismi de "... Koleji dediğin zaman ister istemez insanlara bir güven veriyor." (Hasan); "Fiziki şartlar, idarecinin davranışı ve tutumu, öğretmenlerin yaklaşımları ama açıkçası biz burada bir aile ortamı oluşturmaya çalışırız." (Ozan).

Yetenekli öğretmenlerin çalışmak isteyecekleri okullarda ekonomik, psikolojik ve örgütsel bazı niteliklere sahip olması gerektiğinin dile getirildiği görülmektedir. Okulun çalışanlarına sağladığı maddi imkânların yanı sıra huzurlu bir ortamda çalışmanın ve okulun sahip olduğu imajın da öneminin katılımcılar tarafından vurgulandığı ortaya konmuştur.

### **En Yetenekli Öğretmen Adayı Seçim Yöntemleri**

Okul yöneticilerinin, en yetenekli öğretmen adayını seçerken kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan altıncı soru "Başvuran öğretmen adayları arasında aradığınız en yetenekli öğretmeni seçerken hangi yöntemleri kullanırsınız? Neden bu yöntemi kullanıyorsunuz?" şeklindedir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde yetenekli öğretmeni seçerken kullanılan yöntemleri özgeçmiş, mülakat, ders anlatımı ve sınav kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Özgeçmiş kategorisinde mezun olunan okul, deneyim, referanslar, okul değiştirme sıklığı, mülakat kategorisinde iletişim becerisi, kişisel özellikler, okul kültürü ile uyum, dış görünüş, pedagojik bilgi, ders anlatımı kategorisinde demo ders, sınıf içi ders, soru-cevap, sınav kategorisinde alan bilgisi ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların çoğu özgeçmiş kategorisinde referanslar (Çınar, Hasan, Murat, Esra, Duygu, Esen, Ozan, Ali), mülakat kategorisinde iletişim becerisi (Çınar, Damla, Özgür, Bora, Hasan, Sema, Betül, Esra, Türkan, Duygu, Esen, Melike, Serap, Ozan, Emre, Zeki) ve dış görünüş (Damla, Özgür, Bora, Sema, Betül, Esra, Türkan, Duygu, Melike, Serap, Ayhan, Ozan, Serkan, Ali, Emre, Zeki), ders anlatımı kategorisinde demo ders (Özden, Betül, Mehmet, Türkan, Esen, Serap, Ayhan, Ozan, Serkan, Ali, Zeki) ve sınav kategorisinde alan bilgisi (Özgür, Hasan) kodlarını vurgulamışlardır.

Adayların seçiminde özgeçmişlerinin incelenerek karara varıldığını belirten katılımcılardan Hasan “Referanslar varsa bunlara da başvuruluyor çünkü zaman zaman yanılabiliyosunuz da o öğretmen konusunda, yanılmamak adına varsa referanslara da mutlaka başvuruluyor.” şeklinde, Esra “Referans bizde çok etki ediyor. Öğretmen kim, nerede çalışmış, neden almıyoruz, nasıl bir öğretmen bunu mutlaka öncesinde duyuyoruz.” şeklinde, Ozan “Genel itibariyle cv ve referanslar araştırılır.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Mülakat kategorisinde bazı katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir; “Konuşması nasıl, öğrenciyle mesafesi nasıl bunlara bakarım. (...) Okula uygun mu diye bakarım.” (Çınar); “Önce mülakat, ön görüşmeye alırız. Tanışırız. Çocukluğundan itibaren nerelerde bulunmuş ne yapmış öğretmenimiz. Kendini dinleriz, hayatını dinleriz. (...) Presentable olmak tabi ki karşı tarafa verdiği mesaj doğrultusunda önemlidir, kıymetlidir ama en önemli unsur değildir. (...) Bu işi öğrenmeye ne kadar açık olduğu kıymetlidir. Yönlendirmeye eleştiriye ne kadar açık olduğu kıymetlidir.” (Burcu); “İletişim becerisi için alanında çok iyi öğretmenler geliyor ama soğuk, donuk, iletişimi kuramayacak öğretmenler varsa tercih etmiyoruz. Bir görüşme yapıyoruz bazen ikinci, üçüncü görüşmeyi yapıyoruz. Zaten görüşmelerde iletişimle alakalı şeyi çözüyorsunuz öğretmeninde.” (Esen); “Dış görünüşe kesinlikle önem veririz. Çünkü burası kurumsal bir yapı, imaj önemli. Aday öğretmenimiz de o imajı taşımalı (Serkan). Katılımcılar aday seçimlerinde mülakatlarda öğretmen hakkında derin bir bilgiye sahip olmaya çalıştıklarını, iletişim becerilerine ilişkin fikir alma amacıyla olduklarını belirtilmişlerdir.

Ders anlatımı kategorisinde ise Bora “İyi bir eğitimci, öğrenciye ulusal ve uluslararası değerleri, etik kuralları iyi kavrayabiliyorsa, iyi bir eğitimci ise işte biz o öğretmenlerle uzun yıllar çalışırız. Okulumuzda bütün öğretmenlerle uzun yıllar çalışmayı hedefleriz. Kendisi ile yaptığımız mülakat ve örnek ders anlatımında sınıfla olan iletişimi, sınıf yönetimi esnasında bunların hepsinin ipuçlarını alabiliyoruz.” diyerek Hasan “Bu safhalardan geçen öğretmenler ders anlatımına geçiyor, komisyon huzurunda, sınıf ortamında örnek ders anlatımına tabi tutuluyor.” diyerek görüşlerini dile getirmişlerdir. Katılımcılar başvurular arasından kendileri ile çalışabilecek en yetenekli öğretmeni seçme konusunda ders anlatımının da etkili bir yöntem olduğunu ifade ederek örnek ders anlatımı esnasında öğretmenin iletişim becerilerine, sunuş şekline ilişkin fikir elde ettiklerini de dile getirmişlerdir.

Sınav kategorisinde ise Özgür ve Hasan’ın görüşleri sırası ile şu şekildedir; “Öğretmen adaylarını önce bir alan sınavına tabi tutuyoruz, x dersin öğretmenin alan bilgileri ne ölçüde, bizim ekiple uyumlu çalışabilir mi, kişisel bilgi ve becerilerinin ne olduğunu öğrenmek için bu sınavı yapıyoruz. Alan sınavının sonucunda belirlediğimiz çıtanın üstündeki adayları ikinci bir mülakat öncesi toplu mülakata alıyoruz.”; “Mutlaka her öğretmen bir yazılı sınava alınıyor orada alan bilgisi ölçülüyor. Bunun dışında bu sınavı başaran öğretmenler mutlaka mülakata çağırılıyor ve komisyon huzurunda mülakata tabi tutuluyor.” Katılımcılar adaylar arasından seçim yaparken sınavı da etkili şekilde kullandıklarını böylelikle aday öğretmenin sahip olduğu alan bilgisinin ne düzeyde olduğunu, kendileri ile uyumlu çalışıp çalışamayacaklarına ilişkin bilgi elde ettiklerini söylemişlerdir.

## **Öğretmen Eğitim ve Mesleki Gelişim Uygulamaları**

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin eğitimi ve sürekli mesleki gelişimleri için yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan yedinci soru “Okulunuzda çalışan öğretmenlerin eğitimi ve sürekli mesleki gelişimleri ile ilgili olarak ne

*tür uygulamalar yapılmaktadır?” şeklindedir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde yöneticilerin okulda çalışan öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişimleri için yapılan uygulamaları hizmet içi eğitim ve destek kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Hizmet içi eğitim kategorisinde okul, MEB; destek kategorisinde akademik destek, lisansüstü eğitim, mentörlük ve diğer ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların çoğu hizmet içi kategorisinde okul (Çınar, Damla, Özden, Özgür, Bora, Hasan, Sema, Betül, Mehmet, Murat, Esra, Burcu, Türkan, Duygu, Esen, Serap, Ayhan, Ozan, Serkan, Ali, Zeki), destek kategorisinde lisansüstü eğitimi (Çınar, Damla, Özden, Özgür, Bora, Hasan, Sema, Betül, Mehmet, Murat, Esra, Burcu, Türkan, Duygu, Esen, Melike, Serap, Ayhan, Ozan, Serkan, Ali, Emre, Zeki), vurgulamışlardır. Okul ve destek kategorisinde dile getirilen görüşlerden bazıları şu şekildedir; “Hizmet içi eğitimler oluyor birinci ve ikinci dönemler, mesela ağustos ayında bir hizmet içi eğitimimiz olacak İstanbul’da 8500 tane öğretmen İstanbul’da eğitimden geçecek 3 gün boyunca.” (Mehmet); “Seminerler düzenliyoruz. Bazen eğitimcilerimiz geliyor. Bunları daha çok rehberlikçilerimiz takip ediyor.” (Duygu); “Milli Eğitimin düzenlediği eğitimlere mutlaka katılmalarını sağlamaya çalışıyoruz.” (Emre); “Yüksek lisans yapan öğretmenlerimiz var, engellemiyoruz yapabilirsiniz hocam diyoruz eğer bizi, çalışma saatlerini etkilemiyorsa. Çoğu dersler zaten akşam olduğu için çok etkilemiyor.” (Özden); “Yüksek lisans eğitimini dersleri aksatmamak koşulu ile destek veriyoruz.” (Bora); “Lisansüstü eğitim yapmak istiyor ise ders programı ona göre ayarlanır. Sene başında benim böyle bir eğitimim var derse, ders programı ona göre hazırlanıyor. Çakışma olursa hemen buraya aktarıyor ve ona göre bir ders değişikliği yapıyor. (...) Yeni başlayan bir öğretmen mutlaka usta bir öğretmenin yanında sağında solunda izleyebilir, takip edebilir, bizi daha çok yönlendirebilir. Bizde daha çok yönlendirme tarzı şeyler oluyor.” (Esra); “Lisansüstü eğitim, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde teşvik ediyoruz. Mesela bazı öğretmenlerim drama eğitimi alıyorlar. Doktora eğitim yapan öğretmenlerim var. Ders programlarını ona göre ayarlıyoruz.” (Esen).*

Katılımcıların çoğunluğu mesleki gelişim faaliyetleri kapsamında çeşitli hizmet içi eğitimler yapıldığını ve aynı zamanda lisansüstü eğitim yapmanın kendilerine çeşitli fırsatlar sağladığını ifade etmişlerdir.

### **Öğretmenlerin Bağlılığını Sağlama Uygulamaları**

Okul yöneticilerinin yetenekli öğretmenin okula bağlılığını sağlamaya yönelik uygulamalara ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan sekizinci soru “Okulunuzdaki öğretmenlerin bağlılığını sağlamaya yönelik uygulamalarınız nelerdir?” şeklindedir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde yöneticilerin okuldaki öğretmenlerin bağlılığını sağlamaya yönelik uygulamaları maddi olanaklar, kariyer olanakları, kurum kültürü ve motivasyon kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların çoğu maddi olanaklar kategorisinde ücret politikası (Çınar, Damla, Özden, Sema, Esra, Türkan, Esen, Melike, Serap, Ayhan, Ozan, Ali, Emre, Zeki), kariyer olanakları kategorisinde yükselme (Çınar, Damla, Özden, Özgür, Bora, Hasan, Sema, Betül, Mehmet, Murat, Esra, Burcu, Türkan, Duygu, Esen, Melike, Serap, Ayhan, Ozan, Serkan, Ali, Zeki), kurum kültürü kategorisinde yönetim süreçlerine katılım (Damla, Özden, Özgür, Bora, Sema, Mehmet, Murat, Esra, Türkan, Esen, Melike, Serap, Serkan, Ali), motivasyon kategorisinde takdir/ödül (Betül, Mehmet, Murat, Esra, Serap, Zeki) kodlarını vurgulamışlardır.

Maddi olanaklara ilişkin olarak, “*Kesinlikle ücret politikası. İyi öğretmene iyi ücret veriyoruz.*” (Özden); “*Ücret politikası önemli, burası vakıf okulu ücretler diğer okullara göre oldukça iyi*” (Sema); “*Daha yetenekli öğretmenin yıla ve tecrübeye göre ücret politikamız değişiyor.*” (Esen); “*Yetenekli öğretmenler için artı ücret politikası var. Az önce söylediğim gibi falan öğretmen burada mı diye sorulan öğretmenle yeni başlamış öğretmeni tabi ki aynı kefeye koymayız. Tabanda aynıdır ama hizmeti onu yukarıya çeker.*” (Ali) şeklinde görüşler belirtilmiştir.

Kariyer olanaklarına ilişkin görüşler ise “*Öğretmenlerin kariyer basamakları da açık, tercih ederlerse, etmiyorlar. Örneğin benim yardımcım yok şu anda, tek başıma çalışıyorum.*” (Çınar); “*Öğretmenlerin kariyer yolları açık. Ben ilk iki yıl öğretemdim. Müdür yardımcılığı teklifi aldım. 2 yıldır resmi olarak müdür yardımcısıyım.*” (Damla); “*Çok çalışan, bizim için emek harcayan ve aidiyet duygusu, sorumluluk duygusu olan öğretmene biz müdür yardımcısı olma imkânını da veriyoruz.*” (Özden) şeklindedir.

Kurum kültürüne ilişkin olarak da “*Yönetim süreçlerine mümkün olduğunca katmaya çalışıyoruz. Kararları asla kendimiz almıyoruz. Önerileri alıp bunları değerlendirip tabi ki bizim bir üst yönetimimiz var ona sunuyoruz. Bazı karar alma süreçlerini kurum içerisinde bitiyoruz bazılarında ortak hareket edilecekse üst yönetimle yapıyoruz. (...) 360 derece gibi yapılan değerlendirme yok. Ama performans değerlendirme ile ilgili kendilerini değerlendirmelerini istiyoruz. Birbirlerini değerlendirmelerini istiyoruz.*” (Türkan); “*Yönetim süreçlerine de katılıyorlar. (...) Performans değerlendirmesini sene sonunda girdiği sınıflarla ilgili öğrencilerden ve velilerden bilgi alıyoruz. Zaten şikâyet olursa hemen bize geliyor. Zaten idare olarak öğretmeni sürekli gözetlediğimiz için, derse gelişi, dersten çıkışı, etüt saatlerinde kalması bunların hepsi bizim gözlemlerimiz arasında olduğu için biz kurum yetkilisine bu yönde bir rapor iletiyoruz. Öğrencilerin performans değerlendirmelerini de aldıktan sonra ona göre öğretmenler ile sözleşme yapılıyor veya yapılmıyor.*” (Ali) şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Motivasyon kategorisinde de “*Bilgi temelli yarışmanın finali Moskova’da yapıldı benim öğrencilerim biyolojiden katıldılar dünya ikinciliği ve dünya üçüncülüğü aldılar. 11 tane de altın madalya getirdiler. Normalde klasik bir müdür törende çocukları kendisi tebrik eder, ben öyle değilim, emek kimin? öğretmenin... O öğretmenin emeği, o hazzı da o yaşasın diye ben hep öğretmene bu tür görevleri veriyorum, öğretileninde tabi ki bu bağlılığı arttırıyor. Küçük ama büyük bir nokta.*” (Mehmet); “*...hocanın bu tür şeyleri vardır mutlaka. Hediyeler verilir. Öğretmenin mümkün oldukça rahat edebilmesi için bütün koşullar sağlanır. Aynı zamanda akademik gelişimine de katkı sağlayacak imkânları da ister. Bunlarla destekler de burada verilir.*” (Murat); “*Sözlü teşvik var. Bir başarı varsa gerek toplantılarda, gerek bire bir, gerek öğretmenler odasında, gerek direk sınıfta takdir edilme var. Hem de net ve açık şekilde sözlü, yazılı ve bazen ücrete destek var.*” (Esra) şeklinde çeşitli görüşler bildirilmiştir.

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde öğretmen bağlılığını arttırmada ücretin önemli olduğu, iyi bir maaşın çalışma konusunda daha istekli olmaya sebep olduğu, aynı zamanda okulda kariyer fırsatının olduğu, kurumda güçlü bir kültürün varlığının, ortak hareket etmenin beraber çalışmanın birlik duygusunun öğretmeni okulda bulunmak için motive ettiği anlaşılmaktadır.

## Yetenek Yönetimi Süreci Sorunları

Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi uygulamalarında ortaya çıkan/çıkabilecek sorunlara ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan dokuzuncu soru “Okulunuzda yetenek yönetimi uygulamalarında karşılaştığınız/ karşılaşılabileceğiniz sorunlar nelerdir?” şeklindedir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde yöneticilerin yetenek yönetimi uygulamalarında karşılaşılan/karşılaşılabilecek sorunları seçim, çatışma ve öğretmen sirkülasyonu kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Seçim kategorisinde yeteneğin doğru tespiti, çatışma kategorisinde amaç, öğretmen sirkülasyonu kategorisinde okulun konumu, okul sayısı, ücret, sorumluluk, iletişim, durağanlık, okul tercihi, zorunlu haller ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Seçim kategorisinde katılımcıların çoğu yeteneğin doğru tespiti (Çınar, Özgür, Hasan, Sema, Betül, Mehmet, Esra, Türkan, Duygu, Esen, Serap, Ayhan, Ozan, Serkan, Emre, Zeki), çatışma kategorisinde amaç (Çınar, Hasan, Betül, Mehmet, Esra, Burcu, Türkan, Esen, Serkan) öğretmen sirkülasyonu kategorisinde sorumluluk (Damla, Özden, Mehmet, Melike, Ayhan) kodlarını vurgulamışlardır. Seçim kategorisinde “En büyük sorunumuz, yanılma payımız var. Yetenekli bir öğretmen diye alırsınız veya tersi de olabilir yeteneksiz görürüz, yeteneklidir, öyle de oluyor.”(Çınar); “Seçerken çok gönülden inandım ben evet bu öğretmene deyip de ondan sonra çok pişman olduğunuz örneklerle karşılaşabiliyorsunuz. Çok nadir de olsa böyle oluyor.” (Betül) şeklinde görüşler ifade edilirken çatışma kategorisinde “Birey kurum amaç çatışması da olabilir. Bakış açıları değişebiliyor.”(Esra); “Amaç çatışması olabilir. Ben okuldan ne bekliyorum, okul benden ne bekliyor.” (Burcu); “Birey kurum çatışması, yeteneklerinin çıkartılmasında beklentiyi karşılamazsa olabiliyor. Nadir de olsa olabiliyor.” (Türkan); “Öğretmen-Kurum amaç çatışması illaki oluyor. Her noktada oluyor. Ders saatinden tutun maaş beklentisi, izin beklentisi, mesaide olabiliyor. Her türlü çatışma olabiliyor.” (Serkan) şeklinde görüşler ifade edilmiştir.

Son kategori olan öğretmen sirkülasyonu kategorisinde de ifade edilen görüşler şu şekildedir; “Burası bayan hocaların fazla olduğu bir kurum. İster istemez hamilelikten dolayı ya da eş nakil durumundan dolayı sıkıntılarımız oluyor. Anlaşamayıp ya da bizle anlaşamayıp sirkülasyon olduğu oluyor ama akın akın değil. Zaruri durumlardan kaynaklı oluyor.” (Serkan); “Çalıştığım süreç ile aldığım ücret uymuyor diyen çok az da olsa öğretmen oluyor. (...) Öğretmen sirkülasyonu eş durumu vs. olmadığı sürece öğretmenlerimiz ayrılmıyor. Geçen sene Milli Eğitim Bakanlığının açtığı bir sınav vardı. 10 yıl özel okullarda çalışanları kadroya geçirme. Bizden 6-8 tane öğretmen o arada gitti. Mülakata girip kazandılar. Bunun dışında zaruri bir hal olmadığı sürece ayrılma olmuyor.” (Ali).

Katılımcıların görüşlerine göre yetenek yönetimi sürecinde ortaya çıkan veya çıkabilecek sorunlar arasında öncelikle yetenekli öğretmeni belirlemek olduğu ortaya konmuştur; bunun yanı sıra çalışanlar ve okul arasındaki amaç uyumsuzluğunun, sürekli öğretmen değişimi olmasının da güçlü bir kültür yaratma konusunda engel teşkil edebileceği vurgulanmıştır.

## Yetenek Yönetimi Süreci Gelişim Önlemleri

Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi sürecini başarıyla sürdürmek ve süreci geliştirebilmek için yapılabilecek uygulamalara ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan son soru “Okulunuzda uygulanan yetenek yönetimi sürecini başarıyla sürdürmek

ve/veya süreci geliştirmek için ne gibi önlemler alınabilir?” şeklindedir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde yöneticilerin yetenek yönetimi sürecini başarıyla sürdürmek ve süreci geliştirebilmek için alınabilecek önlemleri ücret, iklim, yönetim, eğitim, motivasyon, yöntem ve yöntemlerin iyileştirilmesi kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Ücret kategorisinde yüksek ücret/ikramiye, iklim kategorisinde huzurlu ortam/iletişim, çalışma koşulları/saatleri, fiziki imkanlar, eşitlik ve adalet, yönetim kategorisinde yönetsel zorluklar, eğitim kategorisinde gelişimi desteklemek, yöneticiler için eğitim, motivasyon kategorisinde takdir, yöntem kategorisinde aile, MEB öğretmen seçimi, yeni kurumlar, yöntemlerin iyileştirilmesi kategorisinde seçme ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Ücret kategorisine ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir; “Öğretmeni bir kere ekonomik yönden düşünüyorum çünkü öğretmen derse girdiği zaman ekonomik kaygısının olmaması lazım ders anlatırken “ben yarın şu borcumu nasıl ödeyeceğim” diye düşünmeyecek öğretmen, anlatırken verimli olamaz.” (Çınar); “İnsanları memnun etmek zor ama biraz daha az çalıştırıp biraz daha çok para vererseniz herkes sizi tercih etmek ister.” (Murat); “Maddelersek eğer ilk başta öğretmeni ekonomik olarak tatmin etmek gerekir.” (Esen); “Daha iyi ücret olabilir.” (Melike).

İklim kategorisine ilişkin görüşler de şu şekillerde ifade edilmiştir; “Zaten öğretmenimiz ekstra bir yeteneğe sahipse ki ben her birinin üstün ve her birinin kıymetli olduğuna inanıyorum farklı alanlarda. Dolayısıyla burası eşitlik ve adalet yöntemiyle geliştirilebilir.” (Burcu); “İdareci gerçek anlamda idare etmeyi öğrenmek zorunda. Ben bir hata yaptım diyelim bunu anında kuruculara söylerse ben bundan sonra yaptığım hiçbir şeyi söylemem, kimse de söylemez. Sonuçta dediğimiz gibi insanların anında ayağı kayabilir, kimse cesaret edemez.” (Serap); “Yönetim olarak öğretmenler arasında adalet sağlanabilirse öğretmenler okulda kalır.” (Zeki).

Yönetim kategorisine ilişkin olarak Çınar görüşünü “Çok şey yapılabilir de zorluklarımız var. Sadece sizin istemeniz yetmiyor yukardakinin de evet demesi lazım. Bize fırsat tanıyacaklarına ket vuruyorlar. Mesela bana şöyle şöyle bir yarışma var okulunuzdan birer tane öğrenci seçin diyor bakıyorsun ki o yarışmayla bizim okulumuzun hiç ilişkisi yok. E böyle olursa biz hangi yeteneği kiminle seçeceğiz? Onun dışında istediğimiz tiyatro eserini çıkartamıyoruz, istediğimiz resmi yapamıyoruz, istediğimiz toplantıyı yapamıyoruz. Örneğin bir münazara yapacağız 2 gruba ayırıyoruz sen şu fikri savun sen şu fikri savun diyemiyoruz. Yani yönetsel zorluklarımız var.” diyerek açıklamıştır.

Eğitim kategorisine ilişkin görüşler de “Süreci geliştirmek için idarecilerin yetiştirilmesi gerekiyor, onların farkındalıklarının artırılması gerekiyor, belki de onlara daha fazla eğitim verilirse çok daha iyi olacak Biz burada 4 idareciyiz, hiçbirimiz odamızda oturmuyoruz, herkes hareket halinde, herkes bizi görebiliyor, bize ulaşabiliyor, bizimle konuşabiliyor veya değişik bir konuyla geldiği zaman biz destek oluyoruz. (...)O yüzden idarecinin dinlemeyi, anlamayı ve empati yapmayı öğrenmesi gerekiyor.” (Türkan); “Eğitimi ile ilgili üniversitelerden faydalanarak iletişim, sınıf yönetimi, kendi alanlarında yeni gelişmelerle ilgili bilgilendirmeler burası Anadolu Lisesi, Fen Lisesi olduğunda yapacağım.” (Emre) şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenleri motive etme konusunda katılımcılardan birisi “Motivasyon çok önemli diye düşünüyorum, teşekkür edilebilir. Bazen yemekler düzenler bizim okulumuz. O yemeklerde küçük hediyeler verilir, teşekkürler edilir. Bu öğretmen motivasyonunu arttıran etkenlerden bir tanesi.” (Damla); şeklinde; bir diğeri ise “Her okulun çalışma ilkeleri vardır ama bu üretmek etkinlik yapmak, proje üretmek vs. ya da branşında çok iyiysem evet farkedilsin. İyiyimdir ama



*ben iyi olduğumu duymak da isteyebilirim. Yani bu hak edene hakkını verebilme kısmı. Hakkaniyetli olmalılar. İnsanların başarısı güdülenmeli.” (Esra) şeklinde görüşler ifade etmişlerdir.*

Süreci geliştirme kategorisinde “*Öğrencilerin ve ailelerin öğretmen başarısındaki, yeteneğindeki dönütleri bu süreçte bizim için çok önemli. Aileleri de yetenek yönetimi sürecine dâhil etmek gerekiyor.*” (Sema) şeklinde yöntemlerin iyileştirilmesi kategorisinde ise “*(...) Biz eğitim kısmını görebiliyoruz onu anlayabiliyoruz, insani kısımlarını da tespit edebilmemiz kısmen olabiliyor ama dediğim gibi o kısımlarda yanılıyor. O kısımları belki insan kaynakları biriminde çalışmış, bu sistemleri iyi bilen, insanları tanıma yöntemlerini, testlerle, çeşitli şekillerle yapabilen kişilerle çalışmak o kuruma yarar sağlar diye düşünüyorum.(...) Bir yıllık öğretmen ama kendini yeteneğini ortaya çıkartabildi, bunları da bulabilmek, bunlarla da iletişime geçebilmek önemli. Tabi işte deneme süreci olabilse öğretmenlerle belli bir dönem için çok daha iyi olur.*” (Ayhan) şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Okullarda yetenek yönetimi sürecinin geliştirilmesine ilişkin olarak katılımcılar çeşitli öneriler sunmuşlardır. Bu önerilerin bazıları çalışanların maaşlarının iyileştirilmesi, eşit ve adil uygulamalar, empati kuran yöneticiler, çalışanlarını huzurlu bir ortamda motive eden yöneticiler, takdir ve teşekkürün önemsendiği bir iklim ile katılımcı bir anlayış olarak ifade edilmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmada yetenekli öğretmende aranan kişilik özelliklerinin sabırlı, içten, güler yüzlü, insanları seven, vicdanlı, adil ve dürüst olma; mesleki özelliklerin ise alan bilgisi/uzmanlık, meslek sevgisi, bilgiyi öğrenciye aktarabilme, dersi sevdirebilme, yeniliğe ve iletişime açıklık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de öğretmenlerde aranan niteliklerin ve yeterliklerin belirlenmesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. 2017 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için bir rehber niteliği olma özelliği taşımaktadır. Çalışmaya katılan yöneticilerin yetenekli öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri ile MEB “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda yöneticilerin yetenekli öğretmeni tanımlarken aslında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri ölçüt olarak aldıkları söylenebilir.

Yönetici görüşlerine göre, okul müdürlerinin sahip olması gereken beceriler; teknik, insani ve kavramsal beceriler olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Helvacı ve Aydoğan (2011), Davies ve Davies (2014) ile Özdilek (2019)’un yapmış oldukları çalışma bulguları ile kısmen benzerlik göstermektedir. Helvacı ve Aydoğan’ın (2011) araştırmasında; lider okul müdürleri için başlıca özellikler, eşitlik ve adalete önem vermesi, öğretmenlerle iyi ilişkiler kurması, yol gösterici ve gelişmelere açık olması olarak ortaya konmuştur. Davies ve Davies (2014) de çalışmalarında bir okulun ilerleme kapasitesi için okul müdürlerinin sahip olması gereken liderliğin temel boyutlarını başkalarıyla çalışma, iletişim, güven, dürüstlük, saygı ve teşvik etme, destekleme olarak belirlemiştir. Özdilek (2019) da çalışmasında liderlerin etkili bir yetenek yönetim süreci yürütebilmelerinde vizyoner bir lider olmalarının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda yetenek liderlerinin geliştirmesi gereken başlıca becerilerin, iyi iletişim, adil ve yol gösterici yöneticilik olduğu söylenebilir.

Araştırmada ortaya konan bir diğer bulgu okullarda benimsenecek yetenek yönetimi anlayışı öğrenciler açısından öğrenci başarısının istenmesi; okul açısından ise diğer okullarla rekabet edebilmek, okulun devamlılığının sağlanması ve veli beklentilerinin karşılanması olarak belirtilmiştir. Benzer şekilde, Nartgün ve Kaya (2016) tarafından özel okul velilerinin beklentilerinin okul imajı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yürütülen araştırma sonuçları, velilerin nitelikli eğitim kadrosu, akademik başarı ve okulun kalite imajına sahip olmasına önem verdiği sonucunu ortaya koymuştur. Günümüzde rekabetin her geçen gün artması, diğer örgütler gibi okulları da etkilemiştir. Okullar, kendilerini topluma daha iyi bir şekilde tanıtarak olumlu bir imaj oluşturma çabası içine girmiştir. Araştırma sonuçları, yetenek yönetimi uygulamalarının öğrenci başarısını arttıracığı, veli memnuniyetinin sağlanması ile de okul örgütünün dış paydaşlarının tutum ve davranışlarını etkileme gücüne sahip olacağı ve bu sayede okulun nitelikli iş gücünü çekerek devamlılığın sağlanacağı görüşüne sahip olduğunu göstermektedir.

Yeteneği çekme boyutu kapsamında, açık pozisyonları duyurmak ve yetenekli öğretmenleri çekmek için, sosyal medya ve okulların web sitelerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı ortaya konan bir diğer sonuçtur. Demirkasımoğlu ve Taşkın'ın (2015) araştırmasında, öğretmenlerin yetenek yönetiminde işe çekme boyutundaki ifadelerle "az" katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenler diğer okullardaki yetenekli öğretmenlerin veya mezun olmak üzere olan öğretmen adaylarının okula çekilmesi için yöneticilerin çabalarının olmadığını belirtmiştir. Günbey'in (2016) araştırmasında, üniversitede sistematik ve resmi bir yetenek çekme politikasının olmadığı ve kurumun sadece ulusal düzeyde açık pozisyonları duyurma yönteminin olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile kısmen benzerlik göstermektedir. Buna karşın özel okullarda oluşan açık pozisyonları duyurmak için en çok bilişim teknolojilerinden yararlandığı sonucu çıkmakta ve bu sonuç, Akar (2012) tarafından yetenek yönetiminin üniversitelerde uygulanmasına ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerinin belirlenmesi için gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Becerikli (2019) de araştırmasında bu araştırma bulgusuna benzer şekilde proje okul yöneticilerinin de yeteneği çekme kanalı olarak sosyal medya, kariyer günleri, afiş, pankart, basında yer almak, veli ve öğrenci referansları kullandıklarını ortaya koymuştur. Bulgular, bilgi çağına geçiş ile iş dünyasının farklılaşmasının bir sonucu olarak internet üzerinden iş ve personel bulmanın yaygınlaşmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Yeteneği çekme boyutu kapsamında okulun ekonomik, psikolojik ve örgütsel özelliklerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günbey'in (2016) araştırma sonuçlarında yetenekli akademisyenlerin kurumda çalışmak isteme nedenlerine ilişkin görüşlerde kariyer imkânı ön plana çıkmış, maddi imkânlar ise en az söz edilen neden olarak belirtilmiştir. İki araştırmanın farklı sonuçlar vermesi, öğretim kademelerinin farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Yetenekli çalışanların örgüte çekilmesi ve bağlılıklarının sağlanması konusunda işveren markası ve işgören değer önermesi önemli hale gelmiştir. Örgütler kendilerini diğer örgütlerden ayıracak, farklı ve cazip uygulamalara yer vererek aradıkları en yetenekli çalışanları örgütlerine kazandırmayı amaçlarlar. Bu anlamda yetenekli çalışanlar kurumların kendilerine sunacakları imkânları değerlendirmekte, kurumun tarihçesi, güçlü imajı, huzurlu bir çalışma ortamı, insan ilişkilerinin ön planda olması, yöneticilerin tutumu, okulun iyi fiziki imkânlarla sahip olması aranan kriterler olarak belirtilmiştir.

Yeteneği seçme ve yerleştirme boyutu kapsamında, yöneticiler yetenekli öğretmenleri seçerken öğretmenlerin özgeçmişlerinde deneyim ve referanslara önem verdiklerini söylemişlerdir. Özgeçmişinde çok kurum değiştirdiği görülen öğretmenlerin tercih edilmediği belirtilirken mesleğe yeni başlayan öğretmenler yerine tecrübeli öğretmenlerin tercih edilmesi de göze

çarpılmaktadır. Yapılan mülakatlarda iletişim becerisi ve dış görünüş öncelikle dikkat edilen unsurlar olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden, zümre başkanlarına, yönetim kurulu üyelerine veya belirlenen bir öğretmen grubuna demo ders anlatımı veya sınıf ortamında ders anlatımı istenmektedir. Yapılan mülakatlarla öğretmenin okul kültürü, vizyon ve misyonu ile uyumuna önem verildiği belirtilmiştir. Yetenek yönetimine bağlı işe alımlarda, deneyim ve performansın yanı sıra okul kültürü, çalışan yapısı, kurum hedeflerine uyum da dikkate alınmalıdır (Atlı, 2010). Yetenekli öğretmenleri seçerken alan bilgisine yönelik sınav yapıldığını belirten sadece 2 okul yöneticisi olmuştur. Yöneticilerin çoğunluğu öğretmenlere sınav yapmayı doğru bulmadıklarını belirtmiştir. Yerleştirme boyutu kapsamında, okullar internet siteleri üzerinden online başvuruların her zaman yapılabildiğini ve gerekli yetkinliklerin önceden belirlendiği açık pozisyonların oluşması durumunda, önceden özgeçmişlerini göndererek başvuru yapan öğretmen adayları arasından aradıkları yeteneklere sahip öğretmenlere ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Okullarında çalışan potansiyel yönetici adaylarını belirleme konusunda ise sistemli bir çalışmanın olmadığı çıkan sonuçlar arasındadır. Oysaki yetenek yönetimi uygulamalarında örgüt için en yetenekli adayları dış kaynaklardan çekmek kadar, iç kaynaklardan yararlanmak, performans değerlendirmesi yaparak işgücünün yetenek seviyelerini ve yetkinliklerini değerlendirerek gelecek için liderlik gelişimi sağlamanın önemli olduğu görülmektedir (Akar, 2015; Atlı, 2017; Davies ve Davies, 2014; Riccio, 2010; Yarar, 2018).

Yeteneği geliştirme boyutu kapsamında, yöneticilerin tamamı okullarında ve MEB bünyesinde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim ve seminerlerden bahsetmiştir. Yöneticiler öğretmenlere MEB eğitimlerinin duyurusunun yapıldığını, isteyen öğretmenlerin katılabildiğini belirtmiştir. Bazı yöneticiler okullara seminer dönemlerinde uzman davet ettiklerini ve çeşitli konularda destek aldıklarını ifade etmiştir. Yöneticilerin tamamı lisansüstü eğitime destek verildiğini, birçoğu, öğretmenlerin ders programının buna göre hazırlandığını ve yarım gün veya tam gün yüksek lisans eğitimi için izin verildiğini belirtirken birkaç yönetici ders saatleri konusunda çok anlayışlı davranmadıklarını açıkça ifade etmiştir. Hizmet içi eğitim ve yüksek lisans eğitimi dışında kendilerini geliştirmek için dil eğitimi, mesleki gelişime yönelik konferansa gitmek isteyen öğretmenlerine destek olduklarını belirten sadece 5 yönetici; mentörlük uygulamasından bahseden 7 yönetici olmuştur. Araştırmanın bu bulgusu Akar (2012), Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015), Günbey (2016) ile Yarar'ın (2018) yetenek yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmaları ile kısmen benzerlik göstermektedir. Yetenek yönetimi anlayışında yetenekli personelin gelişimi için mentörlük, elektronik öğrenme, oryantasyon gibi faaliyetler önemli hale gelmiştir ve bu açıdan araştırma bulguları değerlendirildiğinde geleneksel personel geliştirme faaliyetlerinin çoğunlukla devam ettiği söylenebilir. Hâlbuki yetenek yönetiminde potansiyel liderlerin geliştirilmesinde koçluk ve mentörlük profesyonel öğrenme yöntemleridir (Davies & Davies, 2014). Fakat koçluk ve mentörlük destekleri Türkiye'de yasal olarak düzenlenmemiştir ve araştırma bulgularına göre yöneticilerin daha az oranda mentörlük uygulamalarından bahsetmesi, bu uygulamalar için zorunluluğun bulunmaması nedeniyle olabilir.

Yetenekli öğretmenleri kurumda tutma boyutunda yöneticilerin birçoğu ücret politikalarının olduğunu, tecrübeye, yeteneğe bağlı olarak daha yüksek ücret veya ikramiyeler verildiğini belirtmiştir. Bunun dışında bazı özel okulların öğretmenlerine sadece eğitim öğretim dönemi için ücret verildiğini ama kendi okullarında on iki ay boyunca ve zamanında maaş ödemesi yapıldığını belirten yöneticiler de olmuştur. 2 yönetici, bazı öğretmenlerin okula ortaklıklarının yapıldığını ve 1 yönetici de sağlık hizmetleri için bir hastaneyle anlaşmaları olduğunu ve öğretmenlerin indirimli olarak sağlık hizmetlerinden yararlanabildiğini belirtmiştir. 22

yöneticinin yetenekli, çalışkan, aidiyet duygusu yüksek öğretmenler için kariyer basamaklarının açık olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir. Aynı zamanda yöneticilerin yarısından fazlası öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarının sağlandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bağlılığını sağlamak ve motivasyonlarını artırmak için ödül sisteminin yaygın olmadığı, sözlü bir şekilde öğretmenlerin takdir edildiği çıkan sonuçlar arasındadır. Okullarda sistemli bir performans değerlendirmesi yapılmamakta, öğretmen performansları genellikle yöneticilerin gözlemine dayanmaktadır. 4 yönetici öğretmen performanslarının değerlendirilmesinde öğrencilere uygulanan anketlerden yararlandıklarını belirtirken, 1 yönetici velilere memnuniyet anketi yapıldığını, 1 yönetici de velilerden bilgi alındığını ifade etmiştir. Sadece 2 yönetici kendi belirledikleri kriterlerle oluşturulan formlar ile öğretmen performanslarını değerlendirdiklerini belirtmiştir. Değerlendirme sisteminden fayda sağlanabilmesi için, sistemin sürekli, kapsamlı, adil, motive edici, geliştirici, duruma uygun, geçerli ve güvenilir olması gerekir (Tunçer, 2013) Somut değerlendirme kriterleri belirlenmeli ve performans değerlendirme sonuçları hakkında öğretmenlere bilgi verilmelidir. Ek olarak araştırma bulguları; öğretmenlere ücret teşviki verildiğini ve kararlara katılımlarının sağlandığını buna karşın motivasyona yönelik bir ödül mekanizmasının ve objektif kriterlere dayalı performans değerlendirme sisteminin olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın bu bulgusu üniversitelerde yetenek yönetimi süreçlerinin uygulanma düzeyini belirlemeye yönelik Rudhumbu ve Maphosa (2015), Akar (2012), Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015), Günbey'in (2016) çalışmaları ile kısmen benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda eğitim örgütlerinde performans değerlendirmesine dayalı çalışan motivasyonunun yetersiz olduğu söylenebilir.

Yöneticiler yetenek yönetimi sürecinde karşılaştıkları veya karşılaşılabileceklerini düşündükleri bir takım sorunlar belirtmişlerdir. Yöneticilerin çoğunluğu yeteneği seçerken her zaman doğru tercihler yapmadıklarını, yetenekli olduğunu düşündükleri öğretmenlerle başarılı çalışmalar yürütemediklerini veya tecrübe olarak zayıf görünen fakat sonrasında yeteneklerini keşfettikleri öğretmenler olabildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerle kurum arasında amaç çatışmalarının yaşanabildiği ve okulun beklentileri, hedefleri ile uyuşmayan, mesleki gelişimleri için çaba sarf etmeyen öğretmenlerin kurumla ilişkilerinin kesildiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen sirkülasyonu sebepleri arasında özel okulların sayısının artması, okulların buldukları ilçeler, daha yüksek ücretli iş teklifleri veya devlet okullarına atanma ve eş durumu sebebiyle yer değişimi gibi zorunlu haller gösterilmiştir. Veladat ve Navehebrahim'in (2011) ilköğretim okullarında yetenek yönetimini eğitim uzmanlarının bakış açılarıyla incelemek amacıyla yaptığı araştırmada bazı okul müdürleri, yetenek yönetimini uygulamak istediklerini ancak bütçelerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise yöneticiler benzer bir sorun yaşadıklarını ifade etmemişlerdir. Bu iki bulgunun farklılık göstermesi özel ve kamu okullarının bütçelerinin farklı olması nedeniyle ortaya çıkmış olabilir.

Yöneticiler okullarında yetenek yönetimi sürecini geliştirmeye yönelik olarak bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Bu görüşlerde yüksek ücret politikasının olması gerektiği, öğretmenlerin sürekli gelişmelerinin desteklenmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Okullardaki çalışma koşullarının iyileştirilmesi bu anlamda çalışma saatlerinin azaltılması ve huzurlu çalışma ortamının sağlanması, yöneticiler ile öğretmenler arasında iletişim aksaklıklarının ortadan kaldırılması, yöneticilerin eşit ve adil olması da öneriler arasındadır. Bazı yöneticiler yetenekli öğretmenleri seçme sürecinin iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiş, öğretmenlere deneme süresi verilmesini veya okullarda insan kaynakları birimlerinin olmasını öneri olarak sunmuştur. Yetenek yönetiminde kurumların vizyonu doğrultusunda hedeflerine ulaşması ve devamlılığı, yeteneklerin etkin yönetimi ve bağlılığının sağlanmasında liderlere önemli roller düşmektedir

(Aytaç, 2014; Doğan ve Demiral, 2008). Araştırma sonuçlarına göre sadece 1 yönetici bu süreçte yöneticilere de eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Oysa yetenek yönetiminde başarılı olan örgütler incelendiğinde liderlik gelişiminin kültürlerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve geliştirme sürecine liderleri de dâhil ettikleri görülmektedir (Tarique ve Schuler, 2010).

Araştırma bulguları doğrultusunda bir takım öneriler sunulabilir; bu öneriler şu şekilde ifade edilebilir; eğitim kurumlarının yönetim stratejileri yetenek yönetimi anlayışıyla oluşturulabilir. Her kurum kendi kültürüne uygun olan, vizyon ve misyonuna uyumlu uygulamalar ile yetenek yönetimini örgütün bir parçası haline getirebilir. Yetenek yönetimi kültürü oluşturmada okul yöneticilerine görevler düşmektedir. Bu amaçla yöneticilerin liderlik özelliklerini geliştirmeye ve okulda yetenek yönetimi uygulamalarına yönelik eğitimler verilebilir; üniversitelerde sunular yapılarak ve ilgili bölüm başkanları ve alan uzmanları ile görüşmeler yapılarak en yetenekli genç öğretmen adaylarına ulaşılabilir; aranan yetenekli öğretmenlerin seçiminde ders anlatımı ve mülakatların yanı sıra, öğretmenlerin kişilik özelliklerini ve okul kültürüne, değerlerine uygunluğunu ölçmeye yönelik testler, durum çalışmaları ve grup görüşmeleri yapılabilir. Öğretmenlerin beceri ve yetenekleri takip edilerek hangi görevleri üstlenebilecekleri ve geleceğe yönelik kariyer planlamaları yapılabilir; objektif kriterlere dayalı performans değerlendirme sistemi geliştirilerek öğretmen bağlılığını arttıracak maddi ve manevi destekler, farklı kariyer olanakları sağlanabilir; sürekli öğrenme kültürünün oluşması ve mesleki gelişim için üniversitelerden akademik destek alınabilir. Kurum dışı eğitimler, iş başında danışmanlık, mentörlük uygulamaları çalışanların gelişimi için etkili olabilir. Ayrıca okullar yetenekli öğretmenleri çekebilme konusunda kendilerini ayrıntılı tanıtan, kültürleri hakkında bilgi sağlayan, örgütsel kimliklerini ifade eden ve bunu duyurabilmek için web sitesi, sosyal medya kullanımı gibi çeşitli yöntemlere başvurabilirler. Bu çalışma, Ankara ilinde bulunan özel liselerde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, devlet okullarında, farklı öğretim kademelerinde ve farklı illerde farklı yöntemler kullanılarak tekrarlanabilir. Yetenek yönetimi uygulamalarının etkililiğinin okullar bazında değerlendirildiği karşılaştırmalı araştırmalar yapılarak yeni bilgi ve deneyimler sağlanabilir.

### Kaynaklar / References

- Akar, F. (2015). *Yetenek yönetimi*. Ankara: İmge.
- Akar, F. ve Balcı, A. (2016). Yetenek yönetiminin bazı Türk üniversitelerinde uygulanmasına ilişkin öğretim üyesi görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 955-974.
- Akar, H. (2017). Durum çalışması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 139-176). Ankara: Anı.
- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*. London and Philadelphia: Kogan Page.
- Ali, F. (2008). *How do big European companies present themselves to attract the most talented people*. (Master's Thesis) The University of Kalmar, Baltic Business School.
- Altıntaş, N. (2003). *Stratejik liderlik ve yetenek yönetimi*. <http://arsiv.ntv.com.tr/news/249410.asp> adresinden erişildi.
- Atlı, D. (2010). *İnsan kaynakları yönetiminin yeni vizyonu yetenek yönetimi ve basın işletmelerinde bir uygulama*. (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atlı, D. (2017). *İnsan kaynakları yönetiminin yeni vizyonu yetenek yönetimi*. İstanbul: Abaküs.
- Ayhan, E. ve Tan, M. (2016). Devlet okullarındaki insan kaynaklarının stratejik olarak yönetilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(9), 55-69.
- Aytaç, T. (2014). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi* (39), 1-24.
- Aytaç, T. (2015). The relationship between teachers' perception about school managers' talent management leadership and the level of organizational commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 165-180.
- Balay, R. (2001). Commitment at public and private high schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 3-4, 92-99.
- Baltaş, A. ve Uşaklıgil, H. O. (2014). Çalışan bağlılığı efsanesi. *Harvard Business Review*. <https://www.baltasgrubu.com/secilmis-yazilar/calisan-baglilik-efsanesi.html> adresinden erişildi.
- Becerikli, E. (2019). *Milli eğitim bakanlığı proje okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile ilgili görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Behrstock, E. (2010). *Talent management in the private and education sectors: a literature review*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509967.pdf> adresinden erişildi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cebeci, Y. (2019). *Özel okullarda öğretmenlere yönelik yetenek yönetimi uygulamaları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ceylan, N. (2007). *İnsan kaynakları yönetiminde yetenek yönetimi ve bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Aypay, A. (Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Çelik, M. ve Zaim, A. H. (2011). Yetenek yönetimi yaklaşımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(20), 33-38.
- Çırpan, H. ve Şen, A. (2009). İşletmelerde yenilikçiliği geliştirmede etkili bir araç: Yetenek yönetimi. *Çerçeve Dergisi*, 52(16), 110-116.
- Davies, B. ve Davies, J. B. (2014). *Eğitimde yetenek yönetimi* T. Aytaç ve C. İpek (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Demirkasimoğlu, N. ve Taşkın, P. (2015). Yetenek yönetiminin örgütsel etkililik ile ilişkisi: Özel öğretim kurumları örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 268-285.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde çalışanların kendilerine doğru yolculuk yöntemi: yetenek yönetimi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 145-166.
- Fang Li, F., & Devos, P. (2008). *Talent management: art or science: the invisible mechanism between talent and talent factory*. (Master's Thesis) The University of Kalmar, Baltic Business School.

- Günbey, M. (2016). *Yetenek yönetimi ile ilgili üniversite yönetici ve akademik personelinin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gür, A. (2011). *Rekabet gücünün artırılmasında nitelikli işgücü ihtiyacı ve mesleki eğitim*. (Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Imazeki, J. (2009). The distribution of highly qualified, experienced teachers. *National Comprehensive Center For Teacher Quality*.  
<http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/August2009Brief.pdf> adresinden erişildi.
- Keçecioğlu, T. (2017). Yetenek yönetimi felsefesine farklı lenslerle bakabilmek üzerine araştırmalar. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Koşar, D. ve Yalcınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 603-627.
- Köse, G. (2018). İnsan kaynakları yönetiminin derin içgörüsü: Yetenek yönetimi ve işveren markası ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 823-833.
- Michaels, E., Hanfield-Jones H., & Axelrod, B. (2001). *The war for talent*. Mckinsey & Co. Inc. Harvard Business School Press.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.  
[http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERI.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf) adresinden erişildi.
- Nartgün, Ş. ve Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Philips, J. J., & Edwards, L. (2009). *Managing talent retention: An ROI approach*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Redford, K. (2005). *Shedding light on talent tactics*. <https://www.personneltoday.com/hr/shedding-light-on-talent-tactics/> adresinden erişildi.
- Riccio, S. J. (2010). *Talent management in higher education: Identifying and developing emerging leaders within the administration at private colleges and universities*. (Doktora Tezi) The University of Nebraska, Lincoln.
- Rudhumbu, N., & Maphosa, C. (2015). Implementation of talent management strategies in higher education: Evidence from Botswana. *Journal of Human Ecology*, 19(1-2), 21-32.
- Serim-Bahadanlı, H. (2013). *İşletmelerde yetenek yönetimi uygulamalarının çalışanların iş tatmini ve örgüte bağlılıkları üzerindeki etkisi: ilaç, tekstil ve otomotiv sektörlerinde araştırma*. (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Smylie, M.A., & Wenzel, S. A. (2006). *Promoting Instructional Improvement: A Strategic Human Resource Management Perspective*. Consortium on Chicago School Research, The University of Chicago. <http://ccsr.uchicago.edu/publications/promoting-instructional-improvement-strategichuman-> adresinden erişildi.
- Tabanlı, E. ve Korumaz, M. (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. *International Journal of Social Science*, 25(1), 139-156.
- Tarique, I., & Schuler, R. S. (2010). Global talent management: literature review, integrative framework and suggestions for further research. *Journal of World Business*, 45, 122-133.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88, 87-108.
- Ünver, G., Talu-Bümen, N. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 155(35), 63-77.

- Veladat, F., & Navahebrahim, A. (2011). Designing a model for managing talents of students in elementary school: A qualitative study based on grounded theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 29, 1052-1060.
- Wasilowski, S. M. (2012). *Talent management in education*. Walden University. [https://works.bepress.com/stuart\\_wasilowski/11/](https://works.bepress.com/stuart_wasilowski/11/) adresinden erişildi.
- Yarar, Z. (2018). *Okullarda yetenek yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

#### Yazarlar

**Dr. Didem Koşar**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesidir. İlgili alanları arasında eğitim yönetimi, örgüt kültürü, örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven ve etkileme yer almaktadır.

**Çağrı Aydın Gülbahar**, T.C. Ticaret Bakanlığında memur olarak görev yapmaktadır. İlgili alanları arasında eğitim yönetimi, yetenek yönetimi, insan kaynakları ve okul yönetimi yer almaktadır.

#### İletişim

Doç. Dr. Didem Koşar, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Beytepe/Ankara, Türkiye, [didemarlikosar@gmail.com](mailto:didemarlikosar@gmail.com)

Çağrı Aydın Gülbahar, Dumlupınar Bulvarı No:151 Eskişehir Yolu 9. Km, Ankara, Türkiye, [cagri\\_aydinn@hotmail.com](mailto:cagri_aydinn@hotmail.com)



## Summary

**Purpose and Significance.** The purpose of this study is to examine the opinions of private school administrators about talent management in Ankara. As one of the most important reasons for the high performance of the organizations, the emergence of the talent of employees has made talent management even more important today. Highly skilled employees in organizations are seen as strategic elements for competitive advantage (Akar& Balcı, 2016). It is clear that the acquisition of talented trainers and the development of the existing system will be beneficial for the development of the country through the adoption of talent management in educational organizations that will train people with very different characteristics, information equipment and high potential. Due to few studies on talent management in Turkey and the results that emerge out talent management applications are few (Akar & Balcı, 2016; Demirkasımoğlu & Taşkın, 2015; Günbey, 2016; Yazar, 2018) it is important to learn the views of school administrators via this qualitative study. With this research, it is aimed to make suggestions to education and school administrators, teachers, education experts, inspectors and policy makers and to contribute to other researches and literature. In this context, the aim of this research is to determine the opinions of managers about talent management in private schools. In line with this general purpose, it has been tried to determine the opinions of the private school administrators about the characteristics of the talented teacher, the skills that the school principals should have in the talent management, the factors that prepare the ground for talent management, the talent management process, the problems encountered in this process and the development of the process.

**Methodology.** This study aims to determine the views of private high school administrators about talent management in qualitative research method and case study design. In the case studies, factors such as the environment, events, individuals and processes are investigated with a holistic approach in their natural environment in a limited manner with time and place, and focuses on how they affect the situation and how they are affected. In the case of holistic multi-case design, each case is handled as a whole within itself (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this direction, this study is in a holistic multi-case design as the views of different private school administrators about the ongoing talent management practices in their schools are discussed. The study group of the research consists of 23 private school administrators working in Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle districts of Ankara province in 2017-2018 academic year. In this study, one of the purposeful sampling methods is easily accessible and maximum diversity sampling technique is used and participant interviews are completed considering the data saturation. The variables such as gender, age, educational status, administrative duty, branch, seniority, and duration of service in the study were taken as the source of diversity in determining the managers to be selected for the study group of the study. A semi-structured interview form consisting of 6 demographic and 10 open-ended questions developed by the researchers was used as the data collection tool. These data obtained from the interviews were coded for the purpose of the research after the participant confirmations were received, these codes were classified and the themes / categories that would reveal the research findings were identified, descriptive and content analyzes were performed.

**Results, Discussion and Conclusion.** When the views of the manager about the traits sought of the talented teacher are examined in the first sub-problem, it is seen that these traits are classified into two categories as personality traits and professional traits. The personality traits sought in a talented teacher are patient, sincere, friendly, loving people, conscientious, fair and honest;

whereas the professional characteristics are field knowledge / expertise, love of profession, knowledge transfer to the student, love the course, innovation and openness to communication. The second sub-problem of the research is the determination of the managers' opinions about the skills that the school principals should have during the talent management process. According to the managers' opinion, the skills that the school principals should have; technical, human and conceptual skills. The third sub-problem of the research was determined in two categories as student and school. Importance of talent management in schools for students, demanding student success; the importance of the school in terms of being able to compete with other schools, ensuring the continuity of the school and meeting the expectations of parents are stated. The fourth sub-problem of the research is the determination of the manager's views on the talent management process. Within the scope of attracting talent, it has been concluded that social media and schools' web sites are used predominantly in order to announce open positions and attract talented teachers, however, person references are taken into consideration. The second question that was asked to learn the views of managers within the scope of attracting talent is the reason why talented teachers prefer the institution. According to the administrators, the strengths to attract talented teachers to school are divided into three categories as economic, psychological and organizational qualities. Within the scope of the selection and placement dimension of talent, the opinions of the managers about the methods used when selecting talented teachers were examined. Opinions were collected in the categories of curriculum vitae, interview, lecture and exam. Administrators stated that teachers attach importance to experience and references in their curriculum vitae. Within the scope of skill development dimension, the opinions of teachers about the education and continuous professional development of teachers were examined. All of the administrators mentioned in-service trainings, which are generally held twice a year in their schools, and in-service trainings and seminars held within the MoNE. Within the scope of ability retention, the views of the administrators about the practices aimed at ensuring the commitment of teachers were examined. In the dimension of keeping talented teachers in the institution, four categories were identified as financial opportunities, career opportunities, corporate culture and motivation. Within the scope of the fifth sub-problem of the research, the opinions of the managers about the problems they face or think they might encounter during the talent management process are examined. Opinions were concentrated in the categories of inability to identify correctly, conflict and teacher circulation. In the sixth sub-problem of the research, the suggestions of managers to successfully manage talent management in schools and improve the process were examined. Managers' views are concentrated in the categories of high wage policy for the most talented employees and supporting the continuous development of teachers. Some suggestions are offered according to the results as in the following; Management strategies of educational institutions can be formed with talent management approach. Each organization can make talent management a part of the organization with practices that are in line with its own culture, compatible with its vision and mission. School administrators have duties in creating a talent management culture. For this purpose, trainings can be given to develop leadership skills of managers and talent management practices in school. In addition to lectures and interviews, tests, case studies and group interviews can be conducted to measure teachers' personality traits and their suitability to school culture and values. This study was conducted in private high schools in Ankara. The research can be repeated using different methods in public schools, different teaching levels and different provinces. New knowledge and experiences can be provided by performing comparative researches in which the effectiveness of talent management practices is evaluated on a school basis.

## Öğretmeyi Öğrenmek: Öğretmen Adaylarının Öğretimsel Kararlarının Etnometodolojik Çözümlemesi\*

Learning to Teach: Ethnomethodological Analysis of Pre-Service Teachers' Instructional Decisions

Raziye Sancar\*\*  
Deniz Deryakulu\*\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Sancar, R. ve Deryakulu, D. (2020). Öğretmeyi öğrenmek: Öğretmen adaylarının öğretimsel kararlarının etnometodolojik çözümlemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 1029-1058.  
doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.11m

**Öz.** Araştırmada, öğretmen adaylarının, ilk öğretim deneyimlerinden hareketle öğretimsel karar almaya ilişkin anlamı nasıl kurduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek etnometodolojik araştırma deseni olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu daha önce hiç öğretim deneyimi olmayan 16 (9 kadın, 7 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Dört ay süren veri toplama sürecinde kullanılan veri kaynakları tekrarlı görüşmeler ve öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerinden elde edilen video kayıtlardır. Öğretmen adaylarının öğretimsel karar almaya ilişkin anlamı; öğretmenin sahip olması gerekenler, yapması gerekenler ve öğrenci yaşamında ve toplumsal yaşamda ulaşması gerekenler üzerinden açıkladıkları belirlenmiştir. Öğretim süreçlerinde başarılı olmak için, öğretmen adaylarının öğretmen olmaya ilişkin anlam yapılarının süreçle birleştirilmesi gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretimsel karar, karar alma, öğretmen eğitimi, etnometodolojik yaklaşım

**Abstract.** In the research, it was aimed to determine how pre-service teachers establish the meaning regarding instructional decision making based on their first instructional experiences. The research was designed as ethnomethodological research by adopting a qualitative research approach. The study group of the research consists of 16 (9 female, 7 male) pre-service teachers who have never had any teaching experience before. The data sources were interviews and video recordings obtained from pre-service teachers' in-classroom teaching experiences. The meaning of pre-service teachers regarding instructional decision making; having (the personal characteristics, content knowledge, and teaching skills), doing (the close relationship and communication with the student, the teaching method, classroom management, and assessment method), and aiming of (reach in student life and social life). Pre-service teachers' meaning-making about being a teacher should be combined with their teaching and learning process for successful teacher education.

**Keywords:** Instructional decision, decision making, teacher education, ethnomethodological research

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.05.2020

Düzeltilme Tarihi: 22.07.2020

Kabul Tarihi: 25.07.2020

\* Bu çalışma, Raziye Sancar'ın ikinci yazar yönetiminde hazırladığı "Öğretmen Adaylarının Kendi Video-Durumlarının Öğretimsel Kararlarının Çözümlemesinde Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, [raziyesancar@gmail.com](mailto:raziyesancar@gmail.com) ORCID: 0000-0002-2875-9233

\*\*\* Ankara Üniversitesi, Türkiye, [deryakulu@ankara.edu.tr](mailto:deryakulu@ankara.edu.tr) ORCID: 0000-0002-6974-7183

## Giriş

Öğretmeyi öğrenmek, başka bir mesleği öğrenmekten farklıdır. Çünkü bu konudaki öğrenmelerimizin temeli çocukluktan başlar ve kendi öğretmenlerimizi izlerken, ne yaptıkları, neden yaptıkları, yaptıklarının bizim üzerimizdeki etkileri hakkında olayların oldukları gibi ortaya çıkmasına neyin neden olduğu ile ilgili herhangi bir farkındalığımız olmaksızın fikirler geliştiririz. Bunun yanı sıra, bir öğretmenin diğerinden daha iyi olduğuna ilişkin yargılar oluşturur ve bu yargılara güveniriz. Ancak söz konusu izlenimlerin doğruluğu tartışmalıdır, çünkü herhangi bir öğretmenin eylemlerinin etkisinin farkında olmamız, onun amacını biliyor olduğumuzu göstermez. Başka bir söyleyişle, öğretmenlerin eylemlerini izlerken, eylemlerinin arka planında yer alan düşüncelerini, amaçlarını, güdülenmelerini ya da zorluklarını bilmemiz olanaklı değildir. Üstelik onların buldukları yerden ve konularından gördüklerini de görebilmemiz her zaman olanaklı değildir. Bu durum, sınıf-içi öğretim uygulamalarının kendiliğinden geliştiğini ya da yapılacaklar hakkındaki kararların her zaman açık (bilinir) olduğunu düşünmemize neden olmaktadır (Kennedy, 2019). Bu nedenledir ki, öğretmen eğitimcileri için, öğretim etkinliklerinin nasıl düzenlendiğine ya da söz konusu etkinliklerin düzenlenmesi sürecinin nelerden ve nasıl etkilendiğine ilişkin anlam arayışı uzun yıllardır süregelmektedir.

Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimle ilgili araştırmalarda, sınıf-içi öğretim etkinliklerinin nasıl düzenleneceğine ilişkin sürekli odak değiştiren yaklaşımların üretildiği görülmektedir. Tüm bu yaklaşımlarda, öğretme işinin öncelikle öğretmenin kendi kişisel özellikleri ve donanımı ile doğrudan ilişkilendirildiği dikkat çekmektedir (Kennedy, 2010). Başlangıçta, çeşitli adımlar (aşamalar) ve işlemlerin öğretmenler tarafından uygulanması olarak tanımlanan öğretme işi (Darling-Hammond ve Bransford, 2005, akt: Parsons ve diğ., 2018), zamanla içerik bilgisi ile işlemlerin bir arada işe koşulduğu bir süreç olarak ele alınmıştır (Shulman, 1986); günümüzde ise daha çok içerik bilgisi ve işlemsel bilgilere ek olarak süreçteki tüm değişkenlerin birlikte düşünülmesini içeren, stratejik durum değerlendirmenin de dâhil olduğu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Kennedy, 2019). İşlemlerin uygulanmasından, içerik bilgisinin işe koşulmasına ya da stratejik düşünmeye kadar hemen her yaklaşımda, öğretme işinin sürekli olarak karar almayı gerektiren bir süreç olarak ifade edildiği görülmektedir (Freeman, 1989; Shavelson, 1973; Shulman ve Elstein, 1975; Shavelson, Cadvel ve Izu, 1977).

Öğretim içeriğine ne kadar ve ne düzeyde değinileceğine, hangi örneklerin hangi amaçla ve hangi grup öğrencilere verileceğine ya da hangi öğrencinin anlayıp hangi öğrencinin anlamadığını belirlemeye ilişkin tüm öğretim durumları karar almayı içermektedir. Shavelson'a (1973) göre öğretimsel kararlar öğretmenlik mesleği için temel öğretme becerisidir. Bu beceri; öğretmenleri birbirinden ayıran sorma, söyleme ve soruları düzenleme becerileri değil, öğretmenlerin hangi soruyu ne zaman soracaklarına ilişkin karar alma becerileri olarak düşünülmektedir. Öğretimsel karar alma; deneyim, değer, içerik bilgisi, pedagojik bilgi ve öğrencilerden etkilenen bilişsel süreçler olarak ifade edilirken (Pielmeier, Huber ve Seidel, 2018; Shavelson, 1973); söz konusu bilişsel süreçlerde deneyimin (Meschede, Fiebranz, Möller ve Steffensky, 2017; Parmigiani, 2012; Wolff, Jarodzka ve Boshuizen, 2017), bağlamın (Blömeke, Busse, Kaiser, König ve Suhl, 2016; Sherin ve Han, 2004) ve bireysel özelliklerin (Rich ve Hannafin, 2009) öğretimsel karar alma üzerindeki etkisine sıklıkla değinilmektedir. Pek çok araştırmacıya göre öğretimsel kararlar her zaman bilinçli olarak alınmaz, aksine bilinçli ya da bilinçsiz kararların sonucunda öğretimsel davranışlar oluşabilmektedir (Brunvand, 2010; Johnson, Dunlap, Verma, McClintock, DeBay ve Bourdeaux, 2019; Page ve Jones, 2018;

Salmon, Rossman, Kemeny ve Winter, 2008). Örneğin, Sharpe ve diğerlerinin (2003) araştırmasında öğretmen adaylarının öğretim ile ilişkili pek çok durum üzerine daha önce hiç düşünmedikleri ve bilinçsiz biçimde davrandıkları ortaya çıkmıştır. Bilinçli ya da bilinçsiz tüm öğretimsel kararlar, öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özellikler, bilgiler ve becerilerle farkında oldukları durumlar üzerinden yapılandırılarak (Freeman, 1989) ve karmaşık bilişsel süreçlerle işlenerek davranışa dönüştürülmektedir (Borko, Shavelson ve Stern, 1981; Shavelson, 1973).

Öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının öğretimsel karar alma sürecinde uzmanlık geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla, öğretimsel karar almaya ilişkin alanyazında sıklıkla acemi ve uzmanlık düzeyi tanımlamaları yapılmakta ve bu düzeyler üzerinden öğretmen adaylarının öğretimsel karar alma becerisinin gelişimine odaklanılmaktadır (Clark ve Peterson, 1986). Örneğin, Kennedy (1987, akt: Merseth, 1991), sınıf-içi öğretim sürecinde öğretme işini;

- Teknik becerilerin bilgisi ve uygulaması,
- Kuram, ilke ve kavramların bilgisi ve uygulaması,
- Durumu dikkatle çözümlenme ve bu durumu farklı açılardan ele alabilme becerisi,
- Çözümlemeler doğrultusunda strateji geliştirme ve uygulama becerisi,

olmak üzere dört ayrı bilgi ve beceri üzerinden sınıflandırmaktadır. Bu bilgi ve becerilerin ilk ikisi sınıf-içi öğretim deneyimi için acemilik düzeyi ile ilişkilendirilirken, son ikisi uzmanlık düzeyinde karar alma ve davranış geliştirme ile ilişkilendirilmektedir (Kennedy, 1987, akt: Merseth, 1991). Acemi ve uzman öğretmenler üzerine odaklanan araştırmalarda, deneyimli öğretmenlerin karmaşık ve düzenlenmiş bilgi yapılarına sahip olmalarının yanı sıra, bu bilgi yapılarının temelini önceki deneyimlerine dayandığı vurgulanmaktadır (Berliner, 1994; Ertmer ve Stepich, 1999; Parsons vd., 2018; Scales vd., 2018). Uzman öğretmenlerin çeşitli öğrenme ve öğretme durumlarına ilişkin öğretimsel kararları bu deneyimlere dayanırken; acemilerin (öğretmen adaylarının) karar almaya ilişkin durumlarda genellikle sınırlı ve yüzeysel bilgilere odaklandıkları ifade edilmektedir (Demiraslan Çevik, 2013). Meschede ve diğerlerine (2017) göre öğretmen adaylarının karar alma sürecindeki odaklarının yüzeysel olmasının nedenleri; deneyimlerinin, uygulama ve içerik bilgilerinin ve duruma özgü koşulları kullanarak stratejik düşünebilme becerilerinin sınırlı olmasıdır.

Öğretme işi, öğretmen adaylarına bir sınıftaki karmaşık durumların tamamına aynı anda atıfta bulunan, etkileşimli bir süreç olarak aktarılmanın yanı sıra, öğretmen adayları tarafından düzenlenmeyi de gerektirmektedir (Averill, Drake, Anderson ve Anthony, 2016; Eilam ve Poyas, 2009; Schieble, Vetter ve Meacham, 2015). Öğretmen eğitimi programlarının temel ve en son amacı öğretmen adaylarının öğretimsel karar alma becerilerini geliştirerek (Demiraslan Çevik ve Andre, 2014) mesleki uzmanlık gelişimini desteklemektir. Günümüzde bile, ülkemizde, öğretmen adaylarının uzmanlaşma yönünde ilerleyebilmeleri için gerekli olan gerçek sınıf-içi öğretim durumlarına ilişkin farkındalıklarını ve öğretimsel karar alma becerilerini geliştirmeye odaklanan bir öğretmen yetiştirme sürecinin varlığından söz etmek pek de olanaklı değildir.

Öğretimsel karar almaya ilişkin alanyazında, öğretim işinin kendisinin karar alma süreci olarak tanımlandığı ve öğretmenlerin sahip oldukları pek çok özellik ve becerilerin öğretimsel karar alma sürecinde doğrudan ya da dolaylı biçimlerde etkili olduğu ifade edilmektedir (Daniel, 2018; Freeman, 1989; Parker, 1984; Parsons vd., 2018; Payne, Bettman ve Johnson, 1988; Scales vd., 2018; Shavelson ve Stern, 1981). Ülkemizde, öğretmen yetiştirmede mesleğe

hazırlanan öğretmen adaylarının öğretimsel karar alma süreçlerinde hangi değişkenleri neden işe koştuğuları hakkında bilgi sahibi olunmaksızın öğretim tasarlanmakta ve bu süreçlerin sonucu olarak öğretmen adaylarından uzmanlık geliştirmeleri beklenmektedir. Bu araştırmayla, özellikle öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerinde öğretimsel karar almaya ilişkin anlamı nasıl kurduklarının belirlenmesinin, öğretmen eğitiminde tasarlanacak öğretim süreçlerine yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin; tanımlama ve açıklamalarının temelini neye dayandığı, öğretecekleri şeye nasıl karar verdikleri, içeriği nasıl sundukları ve öğrencilerin öğrenme sorunlarını belirlemeye yönelik soruları nasıl yapılandırdıklarını bilmek, bu süreçte kuramsal bilgilerin öğretmen adaylarının uygulamalarındaki yerini ve uygulama bilgisinin temellerini keşfetmeye yardımcı olacaktır. Alanyazında öğretmenlerin karar alma süreçlerine ilişkin pek çok bakış açısı ve yaklaşım yer almasına karşın, henüz meslek yaşamına atılmamış ve öğretme işini ilk defa deneyimleyen öğretmen adaylarının öğretimsel karar alma süreçlerine ilişkin çalışmalara rastlanmamaktadır. Özellikle ülkemiz bağlamında öğretmen adaylarının öğretimsel karar almaya ilişkin anlamı nasıl kurduklarının belirlenmesi, öğretmen eğitiminde etkili öğretim süreçleri tasarlanmanın ön koşuludur. Söz konusu öğretim süreçlerinde başarılı olmak için, öğretmen adaylarının öğretmen olmanın anlamına ilişkin yapılarının süreçle birleştirilmesi gerekmektedir (Schieble vd., 2015). Bu gereklilikten hareketle, öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik deneyimleri sırasında, öğretimsel karar almayı nasıl yapılandırdıklarını anlamının alanyazına ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırma, öğretmen adaylarının ilk kez deneyimledikleri öğretim uygulamalarından hareketle, öğretimsel karar almanın nasıl oluşturulduğunu ve öğretimsel karar almaya ilişkin anlamın nasıl kurulduğunu belirlemek amacı ile nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek etnometodolojik araştırma deseni (ethnomethodology) olarak tasarlanmıştır. Etnometodoloji araştırmalarının amacı, olayların gerçek durumlarına ilişkin karar vermek değil; gündelik hayatta hâlihazırda bildiğimiz ancak gözden kaçırdığımız ya da dikkatimizi çekmeyen olaylara dikkat çekmek ve bu olayları gerçekleştiği bağlamda açıklamaktır (Sharrock, 2001). Etnometodoloji, bireylerin olayları nasıl gördüklerini, açıkladıklarını ve bir olayın tanımını etkileşimler aracılığı ile ortaklaşa nasıl geliştirdiklerini anlamaya odaklanmaktadır (Zimmerman ve Weider, 1970). Bireylerin gündelik eylemlerini anlamak ve gerçekleştirmek için kullandıkları, birlikte yaşamalarını, toplumsal ilişkilerini -ister çatışma ister uyum içinde- düzenlemelerini sağlayan, yani iletişim kurarken, kararlar alırken ve akıl yürütürken başvurdukları yöntemlerin araştırılmasıdır (Coulon, 2010). Attwell'e (1974) göre ise etnometodoloji, bireyler arasında kullanılan anlam oluşturma ve gerçeği bulma yöntemlerinin incelenmesidir.

Eylemlerin herhangi bir işi yapmak için nasıl düzenlendiğini anlamının yolu, eylemi gerçekleştiren bireylerin söz konusu işi yürütebilmek için kullandıkları yöntemlerin bilinmesiyle olanaklıdır (Cuff, Sharrock ve Francis, 2006). Bu noktada, gündelik yaşamda varsayılan ve sorgulanmayarak kabul edilen şeyler, etnometodoloji araştırmaları yaparken sorun olarak ele alınır (Francis ve Hester, 2004). Çünkü bu varsayımları, kabulleri ortaya çıkarmak onların sorun olarak ele alınması ile olanaklıdır. Gündelik iletişimin kırılması (bozulması), onun gündelik hayattaki temellerini görünür hale getirir (Bergmann, 2004a). Söz konusu gündelik iletişimin olağanlığının kırılmasını Garfinkel (2014), bireylerin gerçek olarak algıladıkları ortamların

“özellikle anlamsız kılınması” olarak ifade ederken; bu durum Wallace ve Wolf (2013) tarafından “bozma deneyleri” olarak adlandırılmaktadır. Etnometodoloji araştırmalarında araştırmacılar sıklıkla bu bozma deneylerini kullanırlar, ancak bazı durumlarda söz konusu bu kırılmalar kendiliğinden oluşabilmektedir. Bu tür durumlar, yeni bir programa kabulü, yeni bir okulda ya da işyerinde ilk birkaç haftayı, kısacası bireylerin hayatındaki önemli geçiş noktalarını içermektedir (Patton, 2014). Bu nedenle, araştırma yapılandırılırken öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik deneyimlerinin ardından onlar ile görüşmeler yapılmıştır. Çünkü öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik deneyimleri, öğretmen adayları için doğal kırılma noktası olarak görülmektedir. Bu kırılma noktası aracılığı ile öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili ve dolayısıyla sınıf içerisindeki tüm öğretimsel kararlarıyla ilgili düşüncelerinin ilk deneyimleri aracılığı ile nasıl yapılandırıldığı ve bu yapılandırma sürecinde kullanılan yöntemler ortaya çıkarılmaktadır.

### Çalışma Grubu

Etnometodolojik araştırma yaklaşımında ilk aşama üyelerin neler yaptıklarını betimlemektir. Bu strateji, söz konusu bilimsel uygulama ile tutarlı ve bilinçli bir yerel durumun seçilmesini gerektirmektedir (Coulon, 2010). Dolayısı ile araştırmada incelenen durumun doğası gereği, çalışma grubunda yer alacak öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersini ilk kez alıyor olmaları ve daha önce herhangi bir kurumda öğretmenlik deneyimine sahip olmamaları, araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde önemli ve öncelikli role sahiptir. Bu nedenle söz konusu öncelik göz önünde bulundurularak araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden (Merriam, 2009), kolay ulaşılabilir ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır (Patton, 2014). Son olarak, maksimum çeşitliliğin sağlanmasında araştırma sürecinde gidilebilecek uygulama okulları ve bu okullardaki okul uygulama öğretmenleri dikkate alınmıştır. Çalışma grubunda yer alacak öğretmen adaylarının bu okullara göre sayıca dağılımlarına, uygulama okullarının tamamından ve tüm uygulama öğretmenlerinin rehberliğinden öğretmen adayı seçilmesine özen gösterilmiştir. Buradan hareketle, araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, BÖTE Bölümü’nde Öğretmenlik Uygulaması dersini ilk kez alan ve derse devam eden 16 (9 kadın, 7 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna, uygulama okullarına, okul uygulama öğretmenlerine, akademik danışmanlara ve öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Çizelge 1’de yer almaktadır.

### Çizelge 1.

#### Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Okul	Akademik Danışman	Uygulama Öğretmeni	Öğretmen Adayı
O1	A1 K	Ö1 K	K1
O2	A2 K	Ö2 E	K3, K6
O3	A3 E	Ö3 K	K2
		Ö4 E	K5, E2
O4	A4 K	Ö5 K	K9, E3
O5	A5 E	Ö6 K	E6, E7
		Ö7 E	K7, E5
O6	A1 K	Ö8 K	K4, K8
		Ö9 E	E1, E4
<b>6</b>		<b>9</b>	<b>16</b>

Çalışma grubunda yer alan okullar O1, akademik danışmanlar A1, uygulama öğretmenleri Ö1 biçiminde kodlanmış olup; ayırtecdiciliği arttırabilmek için katılımcılar cinsiyetleri ile A1K ya da Ö9E biçiminde kodlanmıştır. Ayrıca öğretmen adayları kodlanırken sadece cinsiyete göre K1 ya da E1 biçiminde numaralandırılarak kodlanmıştır.

### Veri Toplanması

Araştırma, BÖTE Lisans Programında dördüncü sınıfta ve ikinci yarıyıda yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında, ancak dersten bağımsız olarak tasarlanmıştır. Araştırma sürecine Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve MEB Ankara İl Müdürlüğü'nden alınan izinlerin ardından başlanmıştır.

Etnometodoloji araştırmalarında bireylerin içinde buldukları duruma ilişkin açıklamalarına başvurulmaktadır. Veriler çoğunlukla derinlemesine görüşmeler ya da çoklu görüşmeler aracılığı ile toplanmaktadır (Creswell, 2007; Sharrock, 2001). Çünkü bir durumu betimlemek onu inşa etmektir. Betimlemeler söylendikleri anda betimledikleri şeyin kurucu unsuru haline gelirler (Garfinkel, 2014). Buradan hareketle, araştırmada temel veri kaynağı olarak görüşmeden yararlanılmış olup; katılımcılar ile ikişer kez görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada ilgili alanyazın okunarak görüşme sorularının yer aldığı görüşme formu hazırlanmıştır. Söz konusu görüşme formuna son hali verilmeden önce dört alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının görünüş ve kapsam geçerliğine ilişkin geribildirimlerine göre görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Ayrıca çalışma grubu ile aynı sınıfta olan ancak çalışmada yer almayan bir öğretmen adayı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Glesne'nin (2015) ifade ettiği üzere pilot uygulamada katılımcıdan sorulara yanıt vermesinin yanı sıra açıklık, anlaşılabilirlik ve dil ile ilgili konularda da geribildirimlerde bulunması istenmiştir.

Görüşme formu, demografik bilgiler, bölüme ilişkin bilgiler, öğretmenlik mesleği ve ilk ders deneyimleri olmak üzere toplamda dört bölümden oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının bölüme ilişkin düşüncelerini belirleyebilmek için "Bu bölümden beklentileriniz nelerdir?, Bölüm beklentilerinizi karşılıyor mu?", "Bu fakültede derslere ya da öğretim elemanlarına yönelik unutamadığınız bir anınız var mı?" gibi sorular yöneltilmiştir. Öğretmenliğe yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla "Öğretmenliği diğer mesleklerden ayıran herhangi bir özellik var mı? Neden?", "Bir öğretmenin öncelikli görevi ne olmalı? Siz bunu dersinizde yansıtabildiniz mi?" gibi sorular ve ilk ders deneyimlerine ilişkin düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla da "Derste öğremediğiniz herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bununla nasıl baş ettiniz?" gibi sorulara yer verilmiştir. Görüşmeler en az 20 en fazla 80 dakika sürmüş olup; ilk görüşmeler (16) ve son görüşmeler (16) olmak üzere toplamda 32 görüşmenin tamamı ses kayıt cihazı ve video kamera kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmada bir diğer veri kaynağı olarak öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerini içeren video kayıtlardır. Öğretmen adayları ile ilk öğretmenlik deneyimlerine ilişkin yapılan görüşmeler durumlar ve olaylar içermektedir. Dolayısı ile söz konusu duruma bağlama özgü ifade ve açıklamaların anlaşılır ve görünür kılınması araştırma verilerinin çözümlenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Her bir öğretmen adayı için üç kez olmak üzere ortalama 40 dakika süren toplamda 48 sınıf-içi öğretim kaydı verilerin çözümlenmesi sürecinde bağlama ilişkin ayrıntılı bilgi edinilmesi amacıyla araştırmacı tarafından izlenmiştir. Ayrıca söz konusu video kayıtlar görüşme çözümlenmeleri ile elde edilen verileri destekleyen ya da çelişen durumlar açısından incelenmiştir. Başka bir söyleyişle, öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerine ilişkin video kayıtlar araştırma sürecinde ayrıntılı gözlem birimleri olarak kullanılmıştır.



## Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesi; çözümlenme için verilerin hazırlanması ve düzenlenmesi, ardından kodların oluşturulması ve temalara indirgenmesi ve son olarak verilerin şekil, tablo ya da tartışma şeklinde sunulması aşamalarını içermektedir (Creswell, 2007). Verilerin çözümlenmesi, verilerden anlam çıkarma işlemidir. Verilerden anlam oluşturmak, katılımcıların söylediklerini, araştırmacının gördüklerini ve okuduklarını birleştirmeyi, azaltmayı ve yorumlamayı içerir. Veri çözümlenme süreci, tümevarımsal akıl yürütme biçiminde gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2009). Veriler, çözümlenirken; verilerin kodlanması, kodların anlamsal bütünlük oluşturacak biçimde bir araya getirilmesi ile kategorilerin oluşturulması ve son olarak kategoriler daha geniş anlamlar oluşturacak biçimde bir araya getirilerek ana temalar oluşturulması aşamaları izlenmiştir. Veriler çözümlenirken kodlama sürecinde göz önünde bulundurulması gereken önemli konulardan biri, kodların sayılması, gerekip gerekmediği olup bu konuda alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır (Creswell, 2007; Miles ve Huberman, 1994). Nitel araştırmanın doğasına aykırı olan büyüklük ve frekans değerleri nicel yönelimi ifade etmenin (Creswell, 2007) yanı sıra, araştırmada etnometodolojik yaklaşım ile niceliksel değerlerin ön planda olmadığı düşüncesinden hareketle, araştırmanın raporlanmasında kodların sıklıklarına ilişkin sayısal bilgilere yer verilmemiştir. Araştırmanın veri birimi, katılımcının bir duygu ya da olguyu tanımlamak için kullandığı bir kelime kadar küçük ya da belirli bir olayı açıklayan birkaç sayfa metin kadar büyük olabilir (Merriam, 2009). Görüşmeler çözümlenirken kodlama birimi cümle ya da anlam öbeği olarak belirlenmiştir. Araştırma süresince yapılan analitik çözümlenmelerden elde edilen temalar ve kategorilere ilişkin bilgiler Çizelge 2’de yer almaktadır.

### Çizelge 2.

#### Araştırma Temaları ve Kategorilerine İlişkin Bilgiler

Öğretmenin Sahip Olması Gerekenler	Öğretmenin Yapması Gerekenler	Öğretmenin Ulaşması/Amaçlaması Gerekenler
<b>Kişisel özellikler</b>	<b>Yakın ilişki</b>	<b>Öğrenci yaşamı</b>
Mesleği ve çocukları sevmeye	Aile olma	Öğrenci yaşamındaki etkisi, yeri ve önemi
Mesleğe yönelik çaba	Fark edilme/değer görme/takdir edilme	Öğrencide beceri, tutum ve davranış geliştirme
Anlayış ve samimiyet	Sınıf-alan öğretmeni olma	<b>Toplum</b>
Öğrenciler tarafından sevilme ve örnek alınma	<b>İletişim</b>	Toplumsal değerlerin öğretilmesi
<b>Öğretim bilgisi</b>	Mesleğin iletişim kurmayı gerektirmesi	Topluma yararlı birey yetiştirilmesi
Anlatım becerisi	Öğretmenin iletişim kurabilme becerisi	
Planlama becerisi	Kurulan iletişimin öğrencideki karşılığı	
Ders sırasında öğrenmeye destek olabilmesi	<b>Öğretim yöntemi</b>	
Öğrenen özelliklerini bilmesi	Yöntemin verimliliği	
<b>İçerik bilgisi</b>	Yöntemin etkililiği	
Öğretmen ( <i>Alan uzmanı olma/bilme/hâkimiyet</i> )	Yöntemin çeşitliliği	
İçeriğin kendisi ( <i>İçeriğin türü/İçeriğin düzeyi/İçeriğin güncelliği ve işlevselliği</i> )	Yöntemin çekiciliği	
Öğrenci ( <i>İlgi duyma/sevme/Yatkın hissetme/Yeni bilgi ve bakış açısı edinme</i> )	<b>Sınıf yönetimi</b>	
	Sınıfta disiplin, hâkimiyet	
	Öğretmenin beden dili	
	Sınıf yönetiminde denge	
	Dikkat çekme	
	<b>Değerlendirme yöntemi</b>	
	Değerlendirmenin niteliği	
	Değerlendirmede beklenti	
	Değerlendirmede belirsizlik	

## Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek tasarlanan araştırmalarda geçerliğin ve güvenirliğin sağlanması öncelikli olarak araştırmanın etik bir biçimde yürütülmesini gerektirmektedir (Merriam, 2009). Araştırma süreci henüz öneri aşamasında iken araştırmanın yapılacağı üniversite etik kurulunun yanı sıra, uygulama okullarının bağlı bulunduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve dersin yürütücüsü olan öğretim üyesinden izin alınmış; çalışma grubu belirlenirken katılımcılar, araştırmanın tüm aşamalarından haberdar edildikten sonra çalışmaya katılım için gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmanın son aşamasında da katılımcılardan elde edilen verilerin kişisel alana saygı ve özel hayatın gizliliği çerçevesinde raporlanmasına özen gösterilmiştir. Lincoln ve Guba (2013) tarafından araştırmanın inanırılığı, Merriam (2009) tarafından araştırmanın iç geçerliği olarak ifade edilen kavram, temelde araştırma bulgularının gerçekle nasıl eşleştiği sorusu ile ilgilidir. Bir araştırmanın inanırılığını desteklemenin en iyi yolu, çeşitleme olarak ifade edilmektedir. Araştırmada inanırılığı sağlamak için veri kaynağının çeşitlenmesine başvurulmuş olup (Patton, 2014); çalışma grubu ile görüşmeler yapılmasının yanı sıra, verilerin çözümlenmesi aşamasında görüşmelerin yapıldığı ders deneyimlerine ilişkin video kayıtlardan da yararlanılmıştır. Veri toplama sürecinde verilerin birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak toplanması ile konuya ilişkin kapsamlı bir bakış açısının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır (Glesne, 2015). Ayrıca araştırmada inanırılığı arttırmak için kullanılan yöntemlerden bir diğeri de araştırmacı rolünün belirlenmesidir (Merriam, 2009). Bunun için, özellikle araştırmanın raporlanması aşamasında araştırmacının rolüne ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilerek inanırılığı arttırmak amaçlanmıştır.

Araştırmada güvenirlik kavramı, araştırma bulgularının ne ölçüde yinelenebileceğini ifade etmektedir. Başka bir söyleyişle, güvenirlik, araştırma tekrarlandığında önceki sonuçlar ile benzer sonuçları verip vermeyeceği ile ilgili bir kavramdır (Merriam, 2009). Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek tasarlanan araştırmalarda araştırmanın doğası gereği; güvenirlik kavramı, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığı ile ele alınmaktadır. Tutarlılık, araştırma tekrar edildiğinde benzer bulgulara ulaşılmışından çok, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığı ile ilgili bir kavramdır. Araştırmalarda tutarlılığı sağlamak için uzman denetimi ve ayrıntılı tanımlamalar gibi yöntemler kullanılabilir. Yapılan araştırmada Lincoln ve Guba (2013) tarafından önerildiği üzere, sürecin tasarlanmasından, görüşme sorularının hazırlanmasına ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sürecinin her aşaması alan uzmanları tarafından denetlenmiştir. Araştırma süreci alan uzmanları tarafından denetlenerek ve araştırmanın raporlanması süresince gerek araştırma süreci, gerekse araştırmanın yürütüldüğü bağlam ayrıntılı biçimde aktararak araştırmanın tutarlılığına katkı sağlanmıştır. Ayrıca raporlama sürecinde doğrudan alıntılara yer verilerek ve yorumlamalar doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmanın tutarlılığına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmaların genellenebilirliğine ilişkin temel sorun, onların özel durumlarda uygulanamamasından kaynaklanmaktadır (Patton, 2014). Etnometodoloji araştırmalarında durumsal/bağlamsal bilgiler ön planda olduğundan (Garfinkel, 2014), araştırma bulgularının okuyucu tarafından gerçekleştiği bağlamdan benzer bağlamlara aktarılması söz konusudur. Bu nedenle, araştırma raporunda araştırmanın çalışma grubu, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve araştırmacının rolü ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilerek, araştırmanın hem tutarlılığını hem de aktarılabilirliğini arttırmak hedeflenmiştir.

## Araştırmacının Rolü

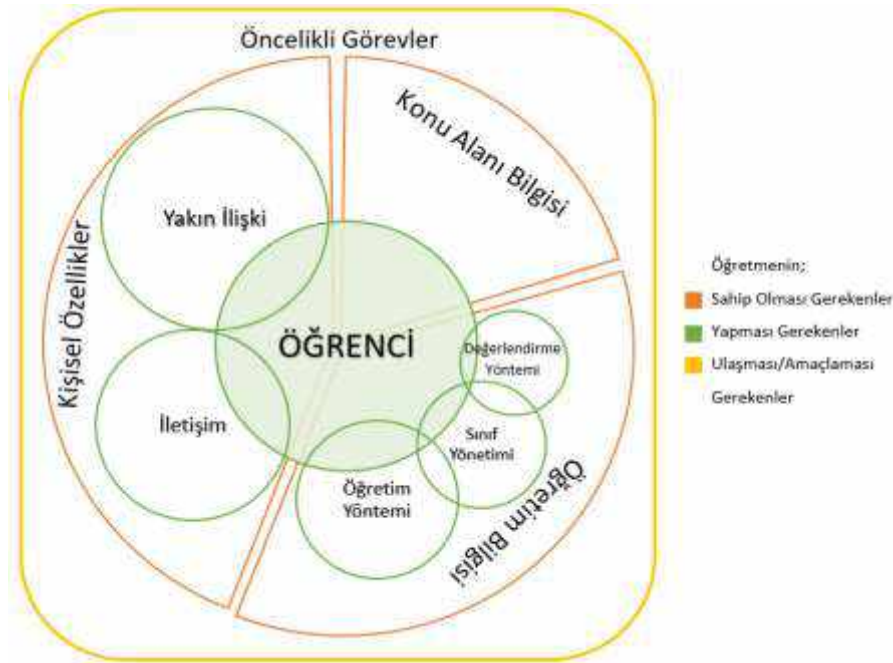
“Burada neler oluyor?”, “Bu insanlar neler yapıyor?” gibi sorular aslında etnometodolojik bir noktaya değinmektedirler. Çünkü etnometodologlar hem çözümleyiciler hem de üyeler olup; ayrıca çözümleyici ve üye arasındaki ilişkiyi anlamlandıran role de sahiptirler. Bu nedenle topluluğun üyeleri kadar sosyal yapının ayrıntılı bilgisine sahip olmak etnometodoloji yapan araştırmacılar için önemlidir (Sharrock, 2001). Başka bir söyleyişle, etnometodoloji araştırmalarında araştırmacının, araştırmanın yapıldığı bağlama özgü bilgilere sahip olması gerekmektedir (Bergmann, 2004b). Çünkü bireylerin kullandıkları kelimelerin, davranışlarının o sosyal yapıda anlamlarını bilmek etnometodoloji için en temel gerekliliktir (Sharrock, 2001). Herhangi bir olayı/durumu, olayın gerçekleştiği bağlamı, olayın içerisinde bulunan bireyin ifadelerini, söz konusu olaya ilişkin ilkeleri bilmeksizin incelemek olanaklı değildir (Zimmerman, 1978). Araştırmacının mezun olduğu lisans programı, araştırma yapılan program ile aynı olup; araştırmacı söz konusu alanda lisansüstü eğitimine devam etmektedir. Bu durum araştırmacıya, araştırmada yer alan öğretmen adaylarının ders deneyimlerindeki bilgisayar ve öğretim teknolojileri konu alanına özgü terimlere ve kavramlara hâkim olma olanağı tanımaktadır. Ayrıca, söz konusu lisans programıyla araştırmacı öğretmenlik meslek bilgisine dolayısı ile mesleğe özgü terim ve kavramlara da hâkimdir. Araştırmacı her ne kadar MEB bünyesinde öğretmen olarak görev almamış olsa da, araştırmanın yürütüldüğü üniversite bünyesinde beş yıllık akademik deneyime sahiptir. Bu süre içerisinde ders yürütmenin yanı sıra, araştırmanın yürütüldüğü Öğretmenlik Uygulaması dersinde de (veri toplama süreci dışında) akademik danışman olarak görev almıştır. Bunun yanı sıra, araştırmanın verileri bahar yarıyılında toplanmasına karşın, araştırmacı, bağlama ilişkin verileri edinebilmek amacı ile güz döneminden itibaren araştırmanın yürütüldüğü okullarda gözlemler yapmıştır. Ayrıca, herhangi bir olaya ilişkin bağlamsal kodları bilmemek kodlama süreçlerini ya da toplanan verilerin çarpıtılması sorununu beraberinde getirebilmektedir. Araştırmacının araştırdığı bağlama ilişkin yanlış yorum ve anlamlardan kaçınılabilmesinin en temel gereklerinden biri katılımcılarla ortak bir dili paylaşıyor olmasıdır (Zimmerman, 1978). Araştırmacının araştırma süresince en temel görevi, onların betimlediklerini söz konusu bağlamlara yerleştirerek bu bağlamlarda anlaşılır hale getirmek ve söylenenleri açıklanabilir kılmaktır (Coulon, 2010). Araştırmada öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler, öğretmen adaylarının deneyimleri ile ilgili olduğu için araştırmacı araştırmanın veri çözümleme aşamasında bu deneyimlere ait video kayıtlarını izleyerek sözü edilen olaylar ve durumlara ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olmayı amaçlamıştır.

## Bulgular

Öğretmen adayları tarafından öğretimsel kararların oluşturulması süreciyle ilgili elde edilen en önemli bulgu; öğretimsel kararların, öğretmenliğin anlamı üzerinden oluşturuluyor olmasıdır. Dolayısıyla, öğretimsel kararların kurulumundan önce öğretmenliğin kurulma biçiminin ayrıntılı betimlenmesi gerekmektedir. Bu bölümde, öncelikle öğretmen adayları tarafından “öğretmenliğin anlamının” oluşturulmasına ilişkin bulgulara, ardından öğretmen adayları tarafından öğretimsel kararların oluşturulmasına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

## Öğretmen Adayları Tarafından “Öğretmenliğin Anlamının” Oluşturulması

Öğretmen adaylarının öğretmenliğin anlamını ilkokuldan üniversiteye kadar eğitim-öğretim süreçlerinde tanıdıkları ve iletişim kurdukları öğretmenleri ve eğitim fakültesinde aldıkları dersler aracılığı ile oluşturdukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının özellikle eğitim fakültesinde aldıkları dersler aracılığıyla kendi öğrencilik süreçlerinde deneyimledikleri üzerinden öğretmenliği anlamlandırdıkları görülmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenliği anlamlandırmaları, üçlü bir yapı üzerinde kurulmuştur. Öğretmen adayları tarafından öğretmenliğin oluşturulmasına ilişkin ayrıntılı bilgi Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretmen adayları tarafından öğretmenliğin oluşturulması

Öğretmen adaylarının öğretmenliği, öğretmenin sahip olması gerekenler, yapması gerekenler ve ulaşması/amaçlanması gerekenler biçiminde üçlü bir yapı ile oluşturdukları görülmektedir. Şekil 1’de bu yapı turuncu sarı ve yeşil renklerle ifade edilmektedir. Öğretmen adaylarına göre bireyin öğretmen olarak; kişisel özelliklere, içerik bilgisine ve öğretim bilgisine farklı önem ya da öncelik düzeylerinde olmakla birlikte, bir arada sahip olması gerekmektedir. Merkezden dağılan yeşil ile renklendirilen yakın ilişki, iletişim, öğretim yöntemi, sınıf yönetimi ve değerlendirme yöntemi ise öğretmenin genellikle sınıf içerisinde ya da dışarısında yapması gerekenleri ifade etmektedir. Tüm bunların bir arada işe koşulduğu ve birbiri ile etkileşimleri sonucunda ulaşıldığı düşünülen öğretmenin öncelikli görevleri ise, öğrenci yaşamında ulaşılması/amaçlanması gerekenler olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları öğretmenliği oluştururken; sahip olması gerekenler olarak işe koştuğu üçlü yapının her birisi ile birlikte, amaçlanan öncelikli çıktılara ulaşmak için nelerin, nasıl yapılması gerektiğini açıklarken, öğrenciyi merkeze almaktadırlar. Dolayısıyla, öğretmen adayları öğrenciyi; sahip olunması gerekenler, yapılması gerekenler ve ulaşılması gerekenler arasındaki en temel etkileşim unsuru olarak görmektedirler.

### ***Öğretmenin sahip olması gerekenler***

Öğretmen adayları öğretmenliği oluşturan üç temel öğeden birini öğretmenin sahip olması gerekenler; kişisel özellikler, öğretim bilgisi ve içerik bilgisi olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenin sahip olması gereken kişisel özelliklere yönelik olarak öğretmen adayları anlamı;

- Mesleği ve çocukları sevmeye üzerinden,
- Mesleğe yönelik çaba üzerinden,
- Anlayış ve samimiyet üzerinden,
- Öğrenciler tarafından sevilme ve örnek alınma üzerinden oluşturdukları görülmektedir.

Öğretmen adayları, öğretmenlikte öncelikli olanın mesleği ve öğrenciyi sevmek olduğuna değinirlerken; öğretmenlik mesleğinin para için yapılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hiçbir öğretmenin çalıştığı okula işyeri gözüyle bakmaması gerektiğine, aslolanın mesleği isteyerek yapmak olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları, öğretmenin mesleğe yönelik çabasını; kendini geliştirebilme, çok yönlü olabilme ve sorumluluk alabilme gibi bir takım becerilerle birlikte ele almışlardır. Her ne kadar öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler arasında mütevazı olmak, eşit ve adil olmak, sıcakkanlı ve samimi olmak, güler yüzlü olmak gibi bir takım özelliklerden söz ediyor olsalar bile, öğretmen adayları tüm bunlarla birlikte öğretmenin anlayışlı ve sabırlı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin öğrencilere rol modeli olmaları konusunda oldukça hassas oldukları dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları, iyi öğretmen olabilmeyi öğrenciler tarafından sevilmeyle açıklamaktadırlar. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

K5: “İçeriğini seviyordum hocasını çok seviyordum, çok severek kilitlenerek izliyordum. Bir de hocadan kaynaklı yani daha çok hocadan kaynaklı, çok sevmiştim hocayı.”

E3: “Öğretme hevesi vardı öğretmek istiyordu. Bir kere çok sevmen lazım öğretmen olabilmen için öğretmeyi sevmen lazım, öğreteceğin kitleyi seviyor olman lazım. Onun dışında işte tutkulu olmalı biraz da evet ben bu çocuklara bunu öğreteceğim demeli.”

Öğretmen adaylarının, öğretmenin sahip olması gereken öğretim bilgisini öğretmenin;

- Anlatım becerisi üzerinden,
- Planlama becerisi üzerinden,
- Ders sırasında öğrenmeye destek olabilmesi üzerinden,
- Öğrenen özelliklerini bilmesi üzerinden anlamlandırdıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adayları, öğretim bilgisini anlatım becerisi üzerinden ele alırlarken; öğretmenin konu alanı bilgisine sahip olması/olmaması, öğrenciler tarafından sevilmesi/sevilmemesi, içeriği aktarabilmesi/aktarmaması konularına değinmişlerdir. Öğretmen adayları, öğretmenin derse ayrılan zamanı etkili kullanabiliyor olması ve ders sürecini yapılandırabiliyor olması gibi durumlar üzerinden öğretmenin planlama becerisine sıklıkla değinmişlerdir. Öğretmenin pedagoji bilgisine sahip olmasına vurgu yaparken özellikle öğrenen özelliklerini bilmeye değinmektedirler. Öğretmen adayları öğrencinin fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişimleri ile ilgili bilgi sahibi olmanın öğretim sürecini tasarlayabilmek için gerekli olduğunu belirtmektedirler. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

K2: “Çocuğu bilmesi gerekir. En başta gerçekten bu o çocuklarla o yaş grubunun fiziksel işte dilsel zihinsel özelliklerini çok iyi bilmesi gerekir. Öğretmeyi planlamayı bilmesi gerekir nasıl planlayacağını... Dediğim gibi o öğretim zamanını planlamayı bunu bilmesi gerekir.”

K8: “Mesela hani içerik anlatım şeyi zaten çok iyiydi hâkimdi yani konuya o anlamda bütün her şeyi de iyiydi... Konuşmalı günlük hayatımızda kullanıyoruz ama bunu gerçekten karşı tarafa aktarabilmeli.”

Öğretmen adaylarının öğretmenin sahip olması gereken konu alanı bilgisini;

- Öğretmen üzerinden (Alan uzmanı olma/bilme/hâkimiyet)
- İçeriğin kendisi üzerinden (İçeriğin türü, düzeyi, güncelliği ve işlevselliği)
- Öğrenci üzerinden (İlgi duyma/sevme, Yatkın hissetme, Yeni bilgi/bakış açısı edinme) üzerinden anlamlandırdıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adayları konu alanı bilgisine yönelik olarak, özellikle alana hâkim olma, içeriği bilme ve konu alanında uzman olma üzerinden anlamı oluşturdukları görülmektedir. Öğretmen adayları, kendi öğrencilik yaşamları süresince edindikleri deneyimlerden hareketle, içeriğin türüne, düzeyine ve genellikle güncelliği ve işlevselliğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenin güncel bilgiye sahip olması gerektiğine değinirlerken; anlatılan içeriğin işlevsel olup olmadığını sorgulamışlardır. Konu ile ilgili örnek ifadelerle aşağıda yer verilmektedir.

K3: “Bir mühendislik öğrencisi gibi davranabiliyor hocamız çoğu zaman hani belki beklentilerini biraz düşürmeye çalışıyor puanı düşürmeye çalışıyor isteklerini düşürmeye çalışıyor.”

K9: “Ben ona hangi soruyu sorarsam bana mutlaka bir cevabı vardır. Yani bu çok güzel.”

### **Öğretmenin yapması gerekenler**

Öğretmen adaylarının, öğretmenin yapması gerekenlere ilişkin anlamı; öğretmenlerin kişisel özelliklerinden hareketle yakın ilişki ve iletişim kurabilme; öğretim bilgilerinden hareketle de sınıf yönetimi, öğretim yöntemi ve değerlendirme yöntemi üzerinden oluşturdukları görülmüştür. Başka bir söyleyişle, öğretmenin kişilik özellikleri öğrenciler ile kurduğu yakın ilişki ve iletişimde etkili olurken; öğretmenin sahip olduğu öğretim bilgisi de sınıf yönetiminde, öğretim ve değerlendirme yöntemlerinde etkili olmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin tüm yapması gerekenlerin merkezinde öğrenci yer almaktadır. Sınıf öğretmeni olmanın öğrenci ile kurulacak yakın ilişkiyi kolaylaştırıcı bir rolü olduğunu ifade ederlerken; alan öğretmeni olarak öğrenciler ile yakın ilişki kurmak için daha fazla çaba harcanması gerektiğine değinmişlerdir. Öğrenciler ile geçirilen zaman, kurulan ilişkinin niteliği ile ilişkili görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre, BT gibi alan öğretmenlerinin öğrenci ile yakın ilişki kurabilmeleri için daha fazla zaman yaratmaları gerekmektedir. Konu ile ilgili örnek ifadelerle aşağıda yer verilmektedir.

E2: “Hani biz belki bilgisayar öğretmenliği olarak bu kadar aktif değiliz bu bahsettiğim konuda ama hani bir sınıf öğretmenliğini düşünürsek mesela ben ilkokul öğretmenimin bana öğrettiği hiçbir şeyi hiçbir şeyi hala unutmam.”

E6: “Bütün öğrencileri ile tek tek ilgilenmeye çalışır hepsi hakkında en azından bir noktada bir fikre sahip olur.”

Öğretmen adaylarına göre öğretmenin yapması gerekenlerden bir diğeri de iletişim olarak ifade edilmiştir. Yakın ilişki kurma ile benzer biçimde, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi

anlamlandırırken, öğretmen adaylarının öğretmenin kişisel özelliklerinin etkili olduğu üzerinde durdukları görülmektedir. Öğretmen adayları iletişim ile ilgili anlamı;

- Öğretmenlik mesleğinin insanlar ile iletişim kurmayı gerektirmesi,
- Öğretmenin iletişim kurabilme becerisi,
- Kurulan iletişimin öğrencideki karşılığı üzerinden kurdukları görülmektedir.

Öğretmen adayları, özellikle sevdikleri ya da sevmedikleri öğretmenlerinden söz ederken öğretmenin iletişim becerisine sıklıkla değinmişlerdir. Öğrenciler ile kurulan iletişimde öğrenciye suçlu hissettirme, öğrenciyi azarlama ya da kurulan iletişimin temelinde sevginin olmadığını hissettirme, öğretmen adayları tarafından hassasiyet gösterilmesi gereken noktalar arasında yer almıştır. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

K4: “Mesela diğer mesleklerde mesela bir mühendisliğin iletişim becerisi olmayabilir yani makinalarla uğraşıyordur ya da evraklarla uğraşıyordur genelde makinalarla uğraşıyordur onlarla da zaten iletişim kurmasına gerek yok ama çocuk böyle değil.”

K9: “Yani çok sert bir surat ve yaptığımız iyi şeye bile cevap verirken hani çok sert bir mizaç ile sanki kötü bir şey yapmışız düşüncesi hissettiriyordu.”

Öğretmen adaylarının, öğretmenin yapması gerekenlerden öğretim yöntemine ilişkin anlamı;

- Yöntemin verimliliği,
- Yöntemin etkililiği,
- Yöntemin çeşitliliği,
- Yöntemin çekiciliği üzerinden oluşturdukları görülmektedir.

Öğretim yönteminin verimliliği ile ilgili olarak öğretmen adayları, süreçte öğrencinin etkin olduğu, ürün geliştirmeye, uygulama yapmaya, sorgulamaya, düşünmeye ve farklı açılardan bakmaya olanak tanıma ya da tanınamaya değinmişlerdir. Öğretmen adayları, öğretim yönteminin çekici olmasını, öğrencinin süreçten sıkılmaması, keyif alması ve öğrencide sürece yönelik merak duygusu uyandırabilmesi ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili ifadelerinden alıntılar aşağıda yer almaktadır.

K3: “Yani şöyle tamamen hani bir tartışma ortamı... Tartışarak izlemeyi hani işlemeyi seviyorum bunun dışında ekstra böyle hani ders olarak çok sevdiğim arzuladığım bir ders yok.”

K7: “Mesela özel öğretim yöntemleri iki dersinde X hoca da verdi o ders o kadar sıkıcı bir dersti ki hani çok bilmiyorum.”

Öğretmen adaylarının öğretmenin yapması gerekenler arasında ifade ettikleri sınıf yönetimine ilişkin anlamı;

- Sınıfta disiplin, otorite, liderlik, hâkimiyet,
- Öğretmenin beden dili,
- Sınıf yönetiminde denge,
- Dikkat çekme üzerinden oluşturdukları görülmektedir.

Öğretmen adayları, sınıf yönetimiyle ilgili olarak sınıfta otorite kavramını sıklıkla kullanmaktadırlar, ancak öğretmen adaylarının kavramı güç sahibi olma anlamında değil, sınıfa hâkim olabilme ve liderlik edebilme anlamında kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının,

öğretmenin beden dili, ses tonu ve üslubu ile ilgili olarak, yalnızca sınıfın kontrolünü sağlamak için değil, dersi etkili ve çekici hale getirmek için de kullanılması gerektiğine değinmişlerdir. Kendi öğrencilik deneyimlerinde özellikle sevdikleri öğretmenlerine ilişkin açıklamalarda beden diline vurgu yapmışlardır. Öğretmenin gerek kural koyarken ve bu kuralları uygularken, gerekse öğrenciler ile iletişim kurarken sınıf içerisinde ve dışarısında dengeyi yakalaması gerektiğini düşünmektedirler. Konu ile ilgili örnek ifadelerle aşağıda yer verilmektedir.

K1: “Öğretmenin özellikleri düşünüyorum öğrenci ile arkadaş gibi olmalı dediğim gibi ama aynı zamanda otoriteyi koyabilmeli. Şey hani nasıl diyeyim onu öğrenciler ondan korkmamalı yani korktukları için değil de hani öğretmeni sevdikleri için dersi dinlemeli.”

K8: “Yani liderlik potansiyeli olan insan olabilir diye düşünüyorum o da şey anlamında hani kontrolü sağlayabilmesi anlamında.”

E1: “Bence vücut dilini güzel kullanmalı. Ses tonu mesela ayarlamayı bilmeli.”

Son olarak öğretmen adayları öğretmenin yapması gerekenler arasında değerlendirme yönteminden söz etmektedirler. Değerlendirme yöntemine ilişkin anlam öğretmen adayları tarafından;

- Değerlendirmenin niteliği,
- Değerlendirmede beklenti,
- Değerlendirmede belirsizlik üzerinden oluşturulmaktadır.

Öğretmen adayları, değerlendirmelerin niteliği ile ilgili olarak özellikle öğrencilerin üst düzey düşünmebilmelerine olanak tanıyan süreçlerin önemine vurgu yapmış olup; ezbere dayalı ve yalnızca bilgi düzeyinde soruların yer aldığı değerlendirme süreçlerine de değinmişlerdir. Öğretmenin derse ilişkin düşük beklentisi, öğretmen adayları tarafından, öğrencilerin içeriği öğrenmeleri ve derse yönelik harcadıkları çaba ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenin öğrencilerden beklentisinin yüksek olabilmesi, öğrenci için yaptıkları ile ilişkilidir. Konu ile ilgili örnek ifadelerle aşağıda yer verilmektedir.

K3: “Sınav açısından uygulama istiyor olabilir ama bir yönlendirme yapmadığım sürece benden mükemmeli isteyemez. En iyisini yapmaya çalışıyorum en iyisi olsun diye uğraşıyorum ama bir yere kadar yönlendirilmediğim sürece bir yere kadar.”

E2: “Bir program öğreniyoruz işte o programı tam olarak öğrenmeden bizden somut bir şeyler isteniyor iyi de biz o programı daha öğrenmedik ki ben ondan nasıl bir ürün çıkarayım.”

### **Öğretmenin ulaşması/amaçlaması gerekenler**

Öğretmen adaylarının, öğretmenliği oluşturan üçlü yapıda öğretmenin sahip olması gerekenler ve yapması gerekenlerin sonucu olarak ulaşması/amaçlaması gerekenlere değindikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının, öğretmenin öğrenci yaşamında ulaşması gerekenleri, konu alanına ilişkin içeriğin öğrenciye aktarılmasının ötesinde, iki temel unsur üzerinden anlamlandırdıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından öğretmenlik ile öğrenci yaşamında ulaşılması gerekenler;

- Öğrenci yaşamı üzerinden;
  - Öğrenci yaşamındaki etkisi, yeri ve önemi,
  - Öğrencide beceri, tutum ve davranış geliştirme,



- Toplum üzerinden;
  - Toplumsal değerlerin öğretilmesi,
  - Topluma yararlı birey yetiştirilmesi üzerinden anlamlandırıldığı görülmektedir.

Öğretmen adayları, öğretmenliğin öğrenci yaşamındaki etkisi ile ilgili olarak, öğretmenlerin öğrencilerinin yaşamlarını biçimlendirebildiklerini ifade ederken; öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlamasına, öğrenciyi hayata hazırlamasına, yönlendirmesine ve öğrenciye rehberlik etmesine vurgu yapmışlardır. Ayrıca, öğretmenin öncelikli görevinin öğrenciyi hayata hazırlamak olduğunu ve öğretmenliği diğer mesleklerden ayıran en önemli özelliğin de hayata dokunabilmek olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adayları, gelecek neslin yaşamına dokunulan ya da dokunulamayan öğrenciler üzerinden inşa edildiğini düşünmektedirler. Öğrencinin kendini ifade edebilme becerisinin öğretmen tarafından geliştirilmesi gerektiğine değinirlerken; öğrencilerin diğer insanlar ile ilişki kurarken nelere dikkat etmeleri gerektiğinin de yine öğretmenler tarafından öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

K9: “Karşımızdaki insan öğrenmeyi açık ve hani işlenmemiş siz onu ham bir şekilde elinize alıyorsunuz ve sizin dilediğiniz şekilde nakış işler gibi işliyorsunuz ve daha sonra hayata yönlendiriyorsunuz.”

E7: “Yön vermek rehberlik yapmak hocam yani biz ne gördüysek insan ailesinden çok öğretmenlerinden bir şeyler görüyor. İyi rehberlik yaparsanız yani yönlendirirsiniz kolay yönlendirirsiniz diye düşünüyorum ben.”

Öğretmen adayları, öğretmenlerin öğrenci yaşamında ulaşmaları gerekenleri toplum üzerinden de anlamlandırırken; öğrencilere toplumsal değerlerin öğretilmesinin yanı sıra, topluma yararlı bireyler yetiştirilmesini öğrenci yaşamında ulaşılması gerekenlerden bir diğeri olarak ifade etmişlerdir. Özellikle kendi öğrencilik deneyimlerinden söz ederlerken, iyi öğretmeni tanımlarken ya da öğretmenin öncelikli görevinden söz ederlerken, toplumsal değerlerin öğretilmesine sıklıkla vurgu yapmışlardır. Ayrıca, öğretmenin amaçları arasında topluma yararlı birey yetiştirmenin önemli bir yer tuttuğu da görülmektedir. Öğretmen adayları, öğretmenlerin gelecek nesillerin en büyük mimarı olduğuna, dolayısıyla, bu nesillerin inşasında toplum yararının öncelikli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

E3: “Toplumsal anlamda düşündüğümüz zaman öğretmenlik bir şey sürecidir, ön yükleme süreci bu büyük bir yatırım o yüzden eğitimin önemi vs. vs. diye tartışıyoruz.”

E7: “Yalnızca ahlaki değerleri vermek açısından söylemiyorum yani program öğretmek açısından da söylüyorum yani bu anlayışta bir insan herhalde o iyi öğretmendir.”

### **Öğretmen Adayları Tarafından Öğretimsel Kararların Oluşturulması**

Öğretmen adaylarının, ilk öğretmenlik deneyimleri ile öğretmenliğe ilişkin yaşadıkları olağan kırılmada deneyim sırasında yaptıkları, yapamadıkları, öngördükleri ya da beklentileri gibi pek çok durumda sınıf içerisinde öğretimle ilgili kararlar aldıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerinde aldıkları bu kararların oluşturulmasının temelinde, öğretmenliğe ilişkin anlamı nasıl kurdukları yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ilk sınıf-içi öğretim deneyimleri ile ilgili olarak aldıkları öğretimsel kararlar; deneyim öncesinde alınan kararlar, deneyim sırasında alınan kararlar ve deneyim sonrasında alınan kararlar olarak ele alınmıştır.

### *Deneyim öncesinde alınan kararlar*

Öğretmen adaylarının, deneyim öncesinde derse hazırlık yapma, süre yönetimi, deneyime yönelik beklenti, derste giyilen kıyafet, akranlarına danışma gibi süreçlerde aldıkları kararlara ilişkin anlamı, özellikle öğretmenin sahip olması gereken öğretim bilgisi, içerik bilgisi ve öğretmenin yapması gerekenlerden öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi üzerinden oluşturdukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının deneyim öncesinde aldıkları kararların oluşturulması sürecinde işe koşulanlar Çizelge 3'te ayrıntılandırılmıştır.

#### *Çizelge 3.*

##### *Deneyim Öncesinde Alınan Bazı Kararların Oluşturulması*

<b>Deneyim öncesinde alınan bazı kararlar</b>	<b>Anlam oluşturmada kullanılanlar</b>
Derse hazırlık	Öğrenen özellikleri, öğrenci düzeyine uygunluk, içeriğin türü, yöntemin etkililiği/çeşitliliği, sınıfa hâkimiyet, öğretmenin beden dili
Süre yönetimi	Öğrenen özellikleri, içeriğin düzeyi/güncelliği/işlevselliği, yöntemin verimliliği
Beklentiler	Alan uzmanı olma, sınıfa hâkimiyet, yöntemin etkililiği, öğrencinin ilgisi
Kıyafet	Resmi (kurum beklentisine uygun olma, ciddi, disiplin, otorite ve rol model olma), özenli (temiz, dikkat çekmeyen, genele uygun), sevilen/rahat edilen
Akranlarına danışma	Teknik destek, konu alanı bilgisi, zaman yönetimi, sınıf yönetimi

Öğretmen adaylarının ilk sınıf-içi öğretim deneyimleri öncesinde gerek kendileri ile ilgili gerekse öğrenciler ile ilgili beklentilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının beklentilerine yönelik anlamın; alan uzmanı olma, sınıfa hâkimiyet, kullanılacak yöntemin etkililiği ve öğrencinin ilgisi üzerinden kurulduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, kıyafet üzerinden anlamı oluştururken özellikle küçük yaş grubundaki öğrenciler için öğretmenin ne giydiğinin önemli olduğuna, üniversite düzeyindeki öğrenciler için bu önemin azaldığına değinmişlerdir. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

E4: "Sınıfı sürdürülebilir miyim? Sürdürülemez miyim? Sınıfta sessizliği nasıl sağlarım? Sınıfta haylaz öğrenci illaki çıkacak onlara nasıl davranırım? Yani bunlar konusunda sıkıntı yaşarsam yaşarım dedim. Onda da bir sıkıntı olmadı hallettim gibi düşünüyorum."

### *Deneyim sırasında alınan kararlar*

Öğretmen adaylarının deneyim sırasında; derse başlarken, öğrenci ile iletişim kurarken, öğrencilerin dikkatlerini çekerken, sınıf içerisinde gezinirken, öğrencileri gözlemlerken ve anlatım hızını belirlerken aldıkları öğretimsel kararlara ilişkin olarak anlamı genellikle öğretim yönteminin çeşitliliği, çekiciliği, sınıf yönetimi, sınıfa hâkimiyet, öğrenen özelliklerini bilme ve alan uzmanı olma üzerinden oluşturdukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının deneyim sırasında aldıkları kararların oluşturulması sürecinde işe koşulanlar Çizelge 4'te ayrıntılandırılmıştır.

#### Çizelge 4.

##### Deneyim Sırasında Alınan Bazı Kararların Oluşturulması

Deneyim sırasında alınan bazı kararlar	Anlam oluşturmada kullanılanlar
Sınıfta iletişim/ilişki	Sınıf yönetimi ve sınıfa hâkimiyet, öğretmenin beden dili ve öğrencinin fark edilmesi/değer görmesi
Dikkat çekme	Öğrencinin ilgisi, yöntemin çeşitliliği, öğretmenin beden dili/ses tonu, materyal ve teknolojiler
Geribildirim verme	Öğretmenin anlayışı/samimiyeti, öğrenen özelliklerini bilmesi, sınıfa hâkimiyet, dikkat çekme, öğrencinin ilgisi
Sınıf içerisinde gezinme	Teknoloji ve materyaller, öğretim yöntemi
Öğrencileri gözlemleme	Teknoloji ve materyaller, sınıf yönetimi, öğrenen özellikleri
Anlatım hızı	Öğrenen özellikleri (önbilgi düzeyi), planlama becerisi
Sınıfta öngörülemeyen durumlar	Alan uzmanı olma/olmama, öğrenen özelliklerini bilme/bilmeme, sınıfta disiplin/hâkimiyet kurma/kuramama, öğrencinin ilgisi/ilgisizliği
Ses tonu	Öğretmenin anlatım becerisi, beden dili, dikkat çekme, sınıf yönetimi ve sınıfa hâkimiyet

Öğretmen adaylarının, derse ilk girdiklerinde hissettikleri ile ilgili olarak genellikle ilk öğrenciler ve ilk deneyim olmasından kaynaklanan heyecana ve öğrencilerin derse ilgisiz olması ve içeriği unutmaktan kaynaklanan tedirgin olmaya değindikleri görülmüştür. Öğretmen adayları derse başlarken; tanışma, öğrenciyi kazanmaya çalışma, önceki öğrenmeler ile ilgili tekrar yapma ve hedeften ve süreçten haberdar etme ile ilgili aldıkları kararlardan söz etmişlerdir. Öğretmen adaylarının derse başlangıçta yaptıkları ile ilgili dikkati en çok çeken bulgu, öğretmen adayları tarafından yöntemin çekiciliğine ilişkin yapılan vurgudur. Öğretmen adaylarının, derse başlarken öğrencilere sıklıkla keyifli bir ders süreci olacağına ilişkin açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının deneyimleri sırasında özellikle öğrencilere verilen ya da verilemeyen geribildirimlere de değindikleri dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarının geribildirim vermeye ilişkin neredeyse tüm ifadelerinin, yapması gerekenin dışında davrandığı durumlar, başka bir söyleyişle, olumsuz durumlar ile ilişkilidir. Söz konusu bu durumun, öğretmenliğin öğrenci yaşamındaki etkisi, yeri ve önemi ile ilişkili olduğu öğretmen adaylarının ifadelerinde görülmektedir. Konu ile ilgili örnek ifadeye aşağıda yer verilmektedir.

K3: “Offf Çok heyecanlı Çok yani 45 kişiye dedi hoca ama o kadar kişi gelmedi hocam 30 küsur kişi falandı ve hani şey size emanet ve ilk defa bana bir sürü çocuk emanet ediliyor ve şeyden çok korktum yönetemeyeceğimden.”

Öğretmen adayları, sınıf içerisinde genellikle öğrencileri gözlemleyebildiklerini ifade ederlerken; özellikle derse katılan, soru soran ya da konuşan öğrencileri deneyim sırasında fark edebildiklerine değinmişlerdir. Öğrencileri gözlemleme konusunda yeterli olmadığını düşünen öğretmen adayları ise bu durumu; birini gözlemlerken diğerini kaçırma, uygulamaları denetleme sırasında gözlemleyememe, alışık olmamaktan kaynaklanan gözlemleyememe, arka planda doğru cümle kurup kurmadığına odaklanırken gözlemleyememe, teknik sorunlar ve yaşanan aksaklıklar nedeniyle gözlemleyememe biçiminde açıklamışlardır. Benzer biçimde, öğretmen adayları öğrencilerle ilgili yaşanan sorunların nedenini, teknoloji ya da materyal ile yaşanan sorunların çözülememesini deneyimsizlikle ilişkilendirmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları deneyim sırasında aynı anda birden fazla şeyi düşünmeye çalıştıklarını ifade ederken, söz konusu durumun kaynağı olarak deneyimsiz-acemi olmalarını göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının deneyim sırasında gerçekleşen durumlara ilişkin ifadelerinde dikkat çeken önemli

bulgulardan biri, hata yapan öğretmen olmayı istememeleridir. Öğretmen adayları, alan uzmanı olma ve içeriğe hâkim olmanın yanında süreç içerisinde konu alanı ile ilgili olsun olmasın her durumda öğretmenin bilgi sahibi olması gerektiğine değinirlerken; deneyimleri sırasında öğrenci sorularına yanıt verememekle ilgili korkularından da söz etmişlerdir. Öte yandan, öğretmen adayları öğrencilerden gelen sorulara yanıt verdiklerinde kendilerini başarılı olarak hissetmiş ve bu durumdan duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

K4: “Çok çaresiz kaldığımı düşündüm çünkü dediğim gibi eğer daha önceden yani sürekli okulda olsan mutlaka bir daha farklı bir şekilde o aksaklığın çıkacağını ya da çıkmayacağını bilebilirim kestirebilirim.”

K9: “Kendi kafamda söylemem gereken cümlelerim bazılarını atladım bu hiç hoşuma gitmedi.”

K1: “İçten içe tamam biliyorum ama ya bir şey sorar da ben bilemezsem diye korktum. Onlar daha küçük ya hani onların gözünde öğretmen her şeyi bilir imajı olduğu için ben yanlış bir şey söylersem diye ondan korktum açıkçası.”

### ***Deneyim sonrasında alınan kararlar***

Öğretmen adaylarının ilk sınıf-içi öğretim deneyimlerinin ardından kendi derslerinde öğrenci olma, öğretmen olarak kendini değerlendirme, üniversitedeki sunum deneyimleri ile sınıf-içi öğretim deneyimlerini karşılaştırma, deneyim sonrası üniversite yaşamını gözden geçirme, deneyimi benzetme, sınıf-içi öğretim deneyimlerini uygulama öğretmenleri ile karşılaştırma, öğretmenlikte deneyimli olma, öğretmen olma kararı ve uzun süre öğretmen olma ile ilgili aldıkları kararlar, deneyim sonrasında alınan kararlar olarak adlandırılmıştır. Öğretmen adaylarının deneyim sonrasında aldıkları kararları genellikle öğretmenin kişisel özellikleri, öğretim bilgisi ve içerik bilgisi üzerinden ve öğretmenin yapması gerekenler arasında yer alan yöntem bilgisi ve sınıf yönetimi üzerinden anlamlandırdıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının deneyim sonrasında aldıkları kararların oluşturulması sürecinde işe koşulanlar Çizelge 5’te ayrıntılandırılmıştır.

### ***Çizelge 5.***

#### ***Deneyim Sonrasında Alınan Bazı Kararların Oluşturulması***

<b>Deneyim sonrasındaki değerlendirmeler</b>	<b>Anlam oluşturmada kullanılanlar</b>
Öğrenci gözünden kendini değerlendirme	Mesleğe yönelik çaba/mesleği ve çocukları sevmeye, sınıfa hâkimiyet, öğrenen özelliklerini bilme, içeriğin düzeyi, yöntemin etkililiği/çekiciliği
Öğretmen olarak kendini değerlendirme	Sınıf yönetimi/hâkimiyet, öğrenen özelliklerini bilme, alan uzmanı olma, anlatım becerisi, iletişim
Üniversitedeki deneyimle okuldaki ilk deneyimi karşılaştırma	Öğrenen özelliklerini bilme, öğretmenin öğrenci yaşamı üzerindeki etkisi, alan uzmanı olma, sınıf yönetimi/hâkimiyet
Yaşamındaki rol modelleri ile ilk deneyimi karşılaştırma	Mesleği ve öğrenciyi sevmeye, mesleğe yönelik çaba/anlayış/samimiyet, öğrenciyi fark etme/değer verme, yönteminin çekiciliği, sınıf yönetimi, alan uzmanı olma, öğrenen özelliklerini bilme
Okul rehber öğretmeni ile ilk deneyimi karşılaştırma	Alan uzmanı olma, mesleğe yönelik çaba/anlayış/samimiyet, yöntemin çeşitliliği/çekiciliği, iletişim kurma, sınıf yönetimi/hâkimiyet
Öğretmenlikte deneyimin rolünü değerlendirme	Öğrenen özelliklerini bilme, mesleği ve öğrencileri sevmeye, yöntemin etkililiği ve sınıf yönetimi/hâkimiyet
Öğretmen olmayı değerlendirme	Alan uzmanı olma, sınıfı yönetimi, mesleği ve öğrencileri sevmeye, sistem (süreç ve işleyiş)

Öğretmen adayları, sınıf-içi öğretim deneyimlerinin ardından üniversite yaşamlarını ve üniversitede öğrendiklerini gözden geçirirken; aldıkları eğitimin niteliğine ve onlara kattıklarına değinmişlerdir. Öğretmen adayları açıklamalarında, fakültede derslerde öğrenilenleri deneyim sırasında uygulayabilmenin kolay olmadığına dikkat çekmişlerdir. Öğretmen adayları öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamaya aktarabilmeleri için daha fazla uygulama deneyimine duydukları gereksinime vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları okul uygulama öğretmeni ile kendi deneyimlerini karşılaştırırken de deneyime duydukları gereksinime değinmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının, öğretmenlikte deneyimin rolünden söz ederken de özellikle sınıf içerisinde beklenmedik durumlara hızlı çözüm üretebilme becerisine vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından öğretmenin deneyimli olmasına ilişkin anlamın; hatalara çözüm üretebilme, eksikleri telafi edebilmesi ve sorun anında çözüm üretebilmesi üzerinden oluşturulduğu görülmektedir. Öğretmen adayları, deneyimli öğretmenin öğretim ile ilgili olsun ya da olmasın öğrencisinin gözlerinden, hal, hareket ve tavırlarından içinde bulunduğu durumu anlayabileceğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili örnek ifadeye aşağıda yer verilmektedir.

E7: “Daha iyi olmalıydım o kesin. Dediğim gibi hocam ses tonumu biraz ayarlayamadım yani bu benimle alakalı olabilir mi bilmiyorum ama yer yer özellikle sınıfa bazen hâkim olmakta zorlandım gözden geçirdiğimde bazen hâkim olmakta zorlandım.”

Öğretmen adaylarının, ilk sınıf-içi öğretim deneyimlerinin ardından neredeyse tamamı öğretmen olmayı istemek ile ilgili olumlu karar bildirirken; yalnızca öğretmen adayı E5 deneyimi sonrasında çocuk ve ses sevmeyi fark ettiğini ve öğretmen olmak istemediğini ifade etmiştir. Öğretmen olmaya ilişkin olumlu açıklamalarda bulunan diğer öğretmen adayları ise, içinde buldukları durumdan memnun olduklarına değinmişlerdir. Öğretmen adaylarından E3 ise, öğretmen olmak istediğini ancak MEB bünyesinde çalışmak istemediğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları, içerik bilgisine hâkim olma başka bir söyleyişle, alan uzmanı olma ve sınıfı yönetebilme üzerinden mesleği yapabileceklerini ifade ederken; atama süreçlerinin zor ve belirsiz olmasına da vurgu yapmışlardır. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini uzun süre devam ettirmeye ilişkin anlamı; mesleği ve öğrencileri sevmenin yanı sıra süreç ve işleyişi içine alan sistem kavramı üzerinden oluşturdukları görülmüştür. Öğretmen adayları, var olan sistemin sıkıcı, hantal ve öğretmeni tüketen bir yapıya sahip olduğuna değinirlerken; söz konusu sevme ve uzun süreli mesleğe devam etme halinin ancak sistemin yenilik ve gelişim odaklı olabilmesi ile olanaklı olduğuna vurgu yapmışlardır. Konuyla ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

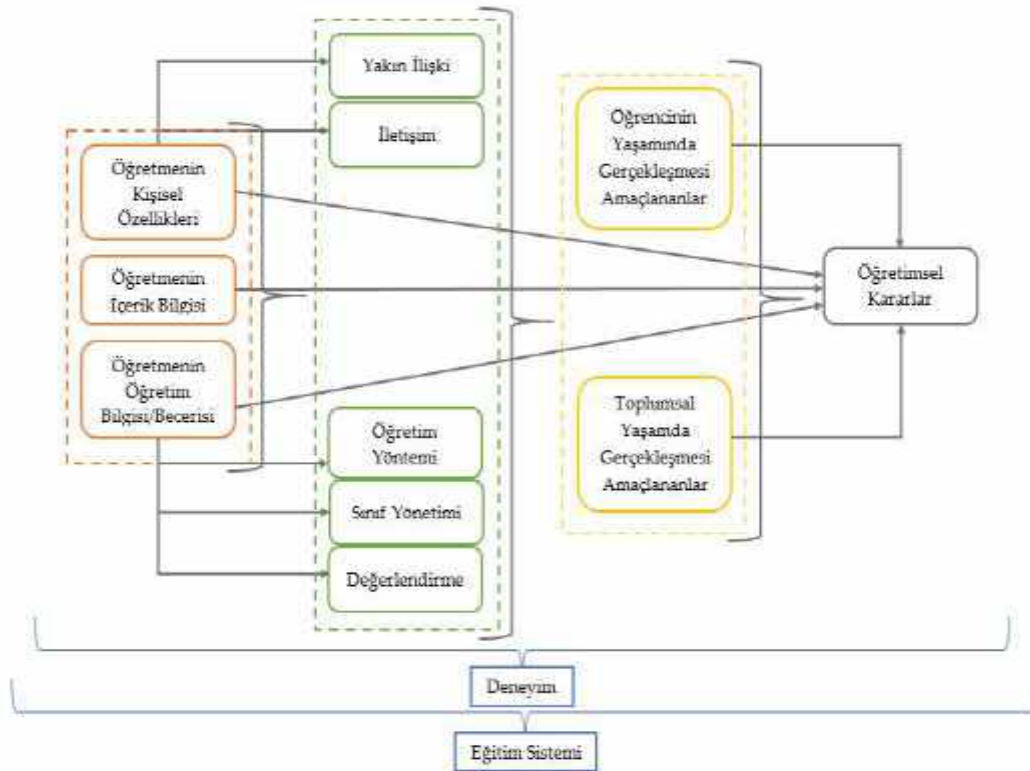
E1: “Mesleki olarak bana uygun bir meslek ama işte şu anda öğretmen olmayı istiyorum ama dediğim gibi kafamda sürekli KPSS derdi var. Atama derdi olmasa ben öğretmen olsam çok güzel bir şekilde öğretmenlik yapacağıma inanıyorum.”

K8: “Eziyet ya hahahaha. Yani sistemden kaynaklı yani kendine bir şeyler katamayacaksa eğitim sistemi yenilenemeyecekse bence eziyet. Yani bir öğretmen zaten dedik ya model olacak kendini geliştirmesi ile işte kendine yeni bir şeyler katmasıyla ve bu eğitimin canlanmasıyla gerçekleşir.”

## Tartışma

Bu araştırmayla öğretmen adaylarının ilk sınıf-içi öğretmenlik deneyimleri aracılığıyla öğretimsel kararlar alırken hangi yollara başvurduklarını ve öğretimsel karar almaya ilişkin anlamı nasıl oluşturduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen etnometodolojik görüşmelerden ve video kayıtlardan ulaşılan

bulgulara göre; öğretimsel karar alma süreci üç temel yapı üzerine kuruludur. Öğretimsel kararlar; öğretmen adayları tarafından merkezinde öğrencilerin yer aldığı, öğretmenin sahip olması, yapması ve amaçlaması/ulaşması gerekenleri içeren, eğitim sisteminden etkilenen ve en çok da deneyimden beslenen bir süreç olarak yapılandırılmaktadır. Öğretimsel karar alma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Öğretimsel karar alma süreci

Öğretimsel karar alma sürecinde öğretmenin sahip olması gerekenler olarak tanımlananlar arasında en çok kişisel özellikler ön plana çıkmaktadır. Bu noktada öğretmenin mesleği ve çocukları sevmesi, mesleğe yönelik çabası ve öğrencilere yönelik anlayışı ve samimiyetinin hem öğretmenin sahip olması gereken hem de yapması gerekenleri önceleyen anlam yapıları olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleği, çocukları ve öğretmeyi sevmeleri mesleği tercih etme ve kimi zaman mesleği sürdürmeye ilişkin kararları ile ilişkilidir (Boz ve Boz, 2008; Durmuşçelebi, Yıldız ve Saygı, 2017; Freeman, 1989; Heinz, 2015; Kartal ve Taşdemir, 2012; Kyriacou, Hultgren ve Stephens, 1999; Manuel ve Hughes, 2006; Watt ve Richardson, 2007). Dahası, meslekte duyarsızlaşma ve mesleki tükenmişlik de mesleği ve çocukları sevmeye ile ilişkili görülmektedir (Kabaklı Çimen, 2016). Öğretmen adaylarının, sınıf düzeyleri, mezun olma ve devam etme durumları başka bir söyleyişle, eğitim fakültelerinde geçirdikleri dönemler ile koşut biçimde mesleği sevmeye durumlarının olumlu yönde farklılaştığı görülmüştür (Çapa ve Çil, 2000; Tural ve Kabadayı, 2011). Öğretmen eğitimi sürecinin ilerleyen

dönemlerinde öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve mesleği benimsemeleri Çapa ve Çil (2000) tarafından, üst dönemlerde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yoğunlaşması dolayısıyla eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan öğretim programları ile açıklanmıştır. BÖTE bölümü özelinde güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programı göz önünde bulundurulduğunda da öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin dönemlere göre dağılımlarının farklılaştığı ve en yoğun meslek bilgisi derslerinin altı ve yedinci dönemlerde yer aldığı görülmektedir. Bu noktada eğitim fakültelerinde verilen meslek bilgisi derslerinin ilk dönemden itibaren sayılarının artırılması ve öğretim programında halihazırda var olan derslerin de içeriklerinin öğretmen adaylarının mesleği ve öğrencileri sevmeye ilişkin düşüncelerini ve mesleğe yönelik çabalarını olumlu yönde pekiştirecek biçimde düzenlenmesi gereklilik olarak düşünülmektedir.

Öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikleriyle doğrudan ilişkili olan öğrencilerle yakın ilişki kurma ve iletişim, öğretmenin yapması gerekenler arasında öncelikli bir yere ve öneme sahiptir. Söz konusu bu yakın ilişki ve iletişim öğretmen adayları tarafından öğrencilerle aile olma, öğrencileri fark etme, değerli görme ve takdir etme kavramları üzerinden ele alınmaktadır. Öğretmen adaylarına göre, bir öğretmenin öğrencileriyle yakın ilişki kurmasında etkili olan temel nokta o öğretmenin öğrencilerle uzun zaman geçirebilmesidir. Sınıf öğretmenleri öğrencileriyle uzun zaman geçirebilme olanağına sahipken, örneğin bilişim teknolojileri öğretmenleri gibi haftada yalnızca 2 saat dersi olan öğretmenler ise öğrencileriyle yakın ilişki kuracak zamana sahip değildirler. Benzer biçimde Atal-Köysüren ve Deryakulu'na (2017) göre de öğretmenlerin öğrenciler ile kurdukları ya da kuramadıkları yakın ilişki, başka bir söyleyişle duygusal bağ, öğretmenlerin mesleğe ilişkin çabalarını, dolayısıyla da meslek yaşamlarını etkilemektedir. Dahası, söz konusu duygusal bağ öğretmenlerin öğrenciler ile geçirdikleri süreyle (ders saati) ilişkili görülmekte ve yetersiz ders saatleri nedeni ile seçmeli ders öğretmenleri eğitim sistemindeki olumlu duyguları deneyimlemek, kendilerini öğretmen olarak hissetmek ve öğrencilerle iyi iletişim kurmak için kendilerini ayrıca çabalamak zorunda hissetmektedirler. Bu noktada öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının meslekleri süresince karşılaşacakları bu duruma ilişkin farkındalıklarının artırılması ve bu durumla başa çıkabilmek için farklı çözüm yolları geliştirebilmelerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretmenin sahip olması gereken öğretim bilgi ve becerisi öğretmen adayları tarafından öğretimsel karar alma sürecinde işe koşulan önemli anlam yapılarından biridir. Öğretmen adayları tarafından öğretmenlerin konu alanına/içeriğe hâkim olmaları ön koşulu ile anlatım, planlama ve öğrenmeyi destekleme becerisine sahip olması ve öğrenen özelliklerini bilmesi gerektiği düşünülmektedir. Benzer biçimde öğretmen adayları tarafından ön koşul olarak nitelendirilen öğretmenin sahip olması gereken konu alanı/içerik bilgisi Krauss ve diğerlerine (2008) göre öğretmenin öğretim bilgi ve becerisi üzerinde doğrudan etkilidir. Başka bir söyleyişle, öğretmen adayları konu alanına/içeriğe ne kadar hakimse, öğretim bilgi ve becerisine de o kadar hakimdir. Söz konusu bu öğretim bilgi ve becerisi öğretmen adayları tarafından öğretim yöntemi, sınıf yönetimi ve değerlendirme yöntemi gibi öğretmenin yapması gerekenlerin ön koşulu olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken beceriler, Freeman (1989) tarafından materyal sunma, yönlendirmeler verme, çeşitli biçimlerde hataları düzeltme, sınıf-içi etkileşimi ve disiplini yönetme gibi öğretmenin yapması gerekenler olarak tanımlanmıştır. Ayrıca öğretmenin konu alanı bilgisi ve becerisinin birlikte işe koşulması Shulman (1986) tarafından ne öğretileceği ve nasıl öğretileceği olarak tanımlanarak, öğretimsel içerik bilgisi olarak ifade edilmektedir. Söz konusu öğretimsel içerik bilgisinin, sınıf-içi öğretimin etkililiğini artırmanın en önemli aracı olduğu (Kılıç, Aydemir ve Kazanç, 2019;

Magnusson, Borko ve Krajcik, 1999) ve öğretmen eğitimi sürecinin hem konu alanı bilgisini hem de öğretimsel içerik bilgisini geliştirmenin merkezinde yer aldığı düşünülmektedir (Krauss vd., 2008). Öğretimsel içerik bilgisi sabit/durağan olmamakla birlikte, öğretmenlerin mesleki eğitim süreçleri ve meslek yaşamları süresince gelişmekte, yeniden tanımlanmakta ve öğretimsel kararların dayandığı temel olarak ele alınmaktadır (Hashweh, 2005).

Öğretimsel karar alma sürecinde son aşama öğretmenlerin, ulaşması/amaçlaması gerekenlerle ilgili olup; öğrencinin yaşamında ve toplumsal yaşamda gerçekleştirilmesi amaçlananları içermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin yaşamlarında etkili ve önemli görülürken; öğretmenlerin, öğrencilerde beceri, tutum ve davranış geliştirmeleri gerçekleştirilmesi amaçlananların merkezine konumlandırılmaktadır. Loughran, Berry ve Mulhall (2006) çalışmalarında birçok öğretmenin, öğrencilerinin düşündükleri kadar öğrenmediklerini farkettilerinde öğretimlerinden rahatsızlık veya memnuniyetsizlik hissi yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğretmen adayları tarafından öğretmenlik, özellikle öğrenci yaşamına dokunabilme üzerinden anlamlandırılırken; öğrenciyi hayata hazırlamanın ve öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlamanın mesleki yeri ve önemine sıklıkla değinilmektedir. Bu durum Manuel ve Hughes (2006) tarafından öğrencilerin yaşamlarında bir fark yaratma, Kyriacou ve arkadaşları (1999) tarafından öğrenci başarısına destek olma ve değer yaratma olarak ele alınmakta ve öğretmen adayları için mesleği tercih etme nedenleri arasında gösterilmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından, öğrencilerin yaşamında fark yaratma ile koşut biçimde, öğrencilere toplumsal değerleri öğretmek ve topluma yararlı bireyler yetiştirmek öğretmenin amaçlaması gerekenler arasında görülmektedir. Topluma yararlı bireyler yetiştirebilmek, öğretmen adayları tarafından geleceğin öğretmeninde bulunması gereken özelliklerden biri olarak değerlendirilmektedir (Kartal ve Taşdemir, 2012). Öğretmen adayları özellikle iyi öğretmeni tanımlarlarken, toplumsal değerlerin öğretilmesine sıklıkla vurgu yapmaktadırlar. Combs (1965) da öğretmeni, kendinin ve toplumun amaçları doğrultusunda başkalarının eğitimi için kendini etkili ve verimli biçimde adayan kişi olarak tanımlamaktadır (akt. Korthagen, 2001).

Öğretmen adaylarına göre öğretimsel karar alma sürecinin merkezinde öğrenciler yer alırken; duruma/bağlama özgü tüm değişkenler öğretimsel karar alma sürecini çevrelemektedir. Öğretimsel karar almaya ilişkin yürütülen araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretimsel kararlarının öğretim bağlamından etkilendiğini göstermektedir (Frost, 2010; Johnson ve Matthews, 2017; Kennedy, 2019; Payne vd., 1988; Rich ve Hannafin 2009). Duruma/bağlama özgü değişkenleri işe koşabilmek, öğretmen adayları tarafından deneyimle koşut biçimde ele alınmaktadır. Başka bir söyleyişle, bu çalışmaya katılan öğretmen adayları deneyimi; “sınıfta olan biteni farketme, sorun durumu ile baş etme, nerede ne yapacağımı bilme” biçiminde tanımlamaktadırlar. Öğretmen adayları kimi zaman karar alma sürecinde yapılan bir hatanın kimi zaman da karşılaşılan bir sorun durumuna çözüm üretmemenin nedenini deneyimsizlik ile açıklamaktadırlar. Öğrencilik ile başlayan ve acemi öğretmenlik ile devam eden öğretmen yetiştirme süreci, deneyimli karar alıcılar olmaya geçiş süreci olarak ifade edilmektedir (Scales vd., 2018). Öğretimsel karar alma sürecinde deneyimli olmak; herhangi bir sorunu tüm bağlamı ile ele alabilmeyi, bilinenden yola çıkarak bilinmeyene ulaşabilmeyi, tüm değişkenleri aynı anda değerlendirebilmeyi, çözüm yolları geliştirebilmeyi ve bu yollar üzerinde farklılıklar oluşturabilmeyi ve söylemlerin altında yatan düşünceler üzerine düşünebilmeyi gerektirmektedir (Berliner, 1994; Ertmer ve Stepich, 1999). Öğretmeyi öğrenmek, yalnızca içeriği, becerileri ve stratejileri öğrenmek değil, aynı zamanda öğretmeyi, öğretim gereksinimlerini, okul kültürünü, konu alanı uzmanlığını, öğretim programlarını ve öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurabilen esnek ve uyarlanabilir bir süreç olarak düşünmeyi içermektedir (Parsons vd.,



2018). Öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmen adaylarının öğretim sırasında deneyimli karar alıcılar olmaları ve hatta bu kararları öğretim bağamlarına uygun biçimde aktarmaları beklenmektedir (Scales vd., 2018). Bu noktada, öğretmen yetiştirmede, fakültede öğretilen ders içerikleri ile tam olarak örtüşmeyen karmaşık öğretim durumları için öğretmen adaylarının nasıl hazırlanması gerektiği sorusu önem kazanmaktadır. Öğretmen adayları için acemilikten uzmanlığa geçişte, bağlama ve duruma uygun karar alabilme becerisinin gelişimi öğretmen yetiştirmede kullanılan öğretimsel yöntemler (Ertmer ve Stepich, 1999), danışmanlık ve akran eğitimi süreçleri (Scales vd., 2018) ile desteklenebilmekte ancak zaman gerektirmektedir. (Freeman, 1989; Kennedy, 2019). Ayrıca, yansıtıcı uygulamalar ile bağlama ilişkin farkındalık geliştirilerek öğretimsel karar alma süreci desteklenebilmektedir (Parsons vd., 2018). Öğretmen yetiştirmede zamanla, öğretmen adaylarının bilişsel yapıları değişmekte ve lisans programının sonuna doğru öğretmen adayları daha fazla deneyimli öğretmenler gibi düşünme ve karar alma eğilimi göstermektedirler (Demiraslan Çevik, 2013).

Deneyimli öğretmenler, bilişsel yansıtma becerileri ile önceki deneyimlerine dayanarak, sınıf ortamının karmaşıklığı ile başa çıkmak için rutinler/alışkanlıklar geliştirebildikleri ifade edilmektedir (Berliner, 1994). Söz konusu bu rutinler/alışkanlıklar öğretmenlere sınıf-içi öğretimsel kararlar alırken seçim yapma ve stratejik düşünme olanağı yaratmaktadır (Clark ve Peterson, 1986; Parker, 1984; Payne vd., 1988; Shavelson ve Stern, 1981). Buna ek olarak, dersin yönünü etkileyebilecek ya da kolaylaştırabilecek şeyleri görmeyi, huzursuzluk ya da karışıklık belirtilerini izlemeyi, bu anlardan kaçınmayı ya da bunlardan faydalanmak için yollar bulmayı ve genellikle tüm öğrencilerin ne düşündüğünün ve ne yaptığının farkında olmayı sağlamaktadır (Kennedy, 2019). Öğretmen eğitimi sürecinde ve mesleğin ilk yıllarında öğretmen adayları en çok “rutinler/alışkanlıklar” geliştirmeye ilişkin zorluklar yaşamaktadırlar (Berliner, 1994). Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmen adaylarının karar alma süreçlerini özellikle deneyim zenginleştirebilmeye olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf-içi öğretim uygulamalarının niteliğinin artabilmesi öncelikle bağlama ve etkili öğretim davranışları sergileyebilmeye bilinçli olarak odaklanma ile olanaklı görülmektedir (Brouwer, Besselink ve Oosterheert, 2017).

Öğretmenlerin, tanımlama ve açıklamalarının temelinin neye dayandığı, öğretecekleri şeye nasıl karar verdikleri, içeriği nasıl sundukları ve öğrencilerin öğrenme sorunlarını belirlemeye yönelik soruları nasıl yapılandırdıklarını bilmek, bu süreçte kuramsal bilgilerin öğretmen adaylarının uygulamalarındaki yerini ve uygulama bilgisinin temellerini keşfetmeye yardımcı olmaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen olmaya dolayısı ile öğretimsel karar almaya ilişkin getirilebilecek en önemli öneri öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme sürecinde yeterli deneyime sahip olarak mezun olmalarının sağlanması olacaktır. Öğretmen adaylarına göre öğretmenin sahip olması gerekenlerden özellikle içerik bilgisi ve öğretimsel bilgi ve becerisi öğretmen yetiştirme sürecinde edinilmektedir. Bu noktada söz konusu bilgi ve beceriler öğretmen adayları tarafından deneyim ile ilişkilendirildiğinden öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmen adaylarına yeterli uygulama deneyimi sunacak biçimde düzenlenmesini gerektirmektedir. Ancak bu deneyimler ile öğretmen adaylarına durumsal ve bağlamsal çeşitliliğin sağlanması öncelikli ve önemli görülmektedir. Öğretmen adayları öğretmenliğe ilişkin anlamı öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler üzerinden anlamlandırırken mesleği sevmeye ve mesleği istemeye ilişkin anlama değinmektedirler. Dolayısı ile eğitim fakültelerinde verilen meslek bilgisi derslerinin söz konusu bu istek ve çabayı destekleyecek biçimde düzenlenmesi gereklilik olarak görülmektedir. Özellikle ülkemiz bağlamında öğretmen adaylarının öğretimsel karar almaya ilişkin anlamı nasıl kurduklarının belirlenmesi, öğretmen

eğitiminde etkili öğretim süreçleri tasarlamının ön koşuludur. Söz konusu öğretim süreçlerinde başarılı olmak için, öğretmen adaylarının öğretmen olmanın anlamına ilişkin yapılarının süreçle birleştirilmesi gerekmektedir (Schieble vd., 2015).

### Kaynaklar / References

- Atal-Köysüren, D. A., & Deryakulu, D. (2017). Effects of changes in educational policies on the emotions of ICT teachers. *Education and Science/Eğitim ve Bilim*, 42(190), 67-87. doi:10.15390/EB.2017.6991
- Attewell, P. (1974). Ethnomethodology since Garfinkel. *Theory and Society*, 1(2), 179-210.
- Averill, R., Drake, M., Anderson, D., & Anthony, G. (2016). The use of questions within in-the-moment coaching in initial mathematics teacher education: Enhancing participation, reflection, and co-construction in rehearsals of practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 486-503. doi:10.1080/1359866X.2016.1169503
- Bergmann, J. R. (2004a). Ethnomethodology. In U. Flick, E.V. Kardorff, and I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 72-80). London: Sage.
- Bergmann, J. R. (2004b). Harold Garfinkel and harvey sacks. In U. Flick, E. V. Kardorff, and I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 29-34). London: Sage.
- Berliner, C. D. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. N. Mangieri and C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 161-186). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.
- Blömeke, S., Busse, A., Kaiser, G., König, J., & Suhl, U. (2016). The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 56, 35-46. doi:10.1016/j.tate.2016.02.003
- Borko, H., Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Teachers' decisions in the planning of reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 449-466. doi: 10.2307/747411
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49101/626571> adresinden erişilmiştir.
- Brouwer, N., Besselink, E., & Oosterheert, I. (2017). The power of video feedback with structured viewing guides. *Teaching and Teacher Education*, 66, 60-73. doi:10.1016/j.tate.2017.03.013
- Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 247-256. Retrieved from <https://www.citejournal.org/volume-10/issue-2-10/current-practice/best-practices-for-producing-video-content-for-teacher-education>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York, NY: Macmillan.
- Coulon, A. (2010). *Etmometodoloji* (Çev. Ü. Tatlıcan). İstanbul: Küre Yayınları.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California, CA: Sage.
- Cuff, E. C., Sharrock, W. W., & Francis, D. W. (2006). *Perspectives in sociology*. New York: Routledge.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73. Retrieved from [http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw\\_artcl-1063.html](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-1063.html)
- Daniel, L. (2018). A methodology to investigate pre-service teachers' content-related instructional decisions and teaching actions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(5), 478-494. doi:10.1080/1359866X.2018.1444139
- Demiraslan Cevik, Y. (2013). How case methods are used to examine and enhance preservice teacher decision-making? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, Özel Sayı (1), 94-108. Retrieved from <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/282-published.pdf>
- Demiraslan Cevik, Y., & Andre, T. (2014). Studying the impact of three different instructional methods on preservice teachers' decision-making. *Research Papers in Education*, 29(1), 44-68. doi:10.1080/02671522.2012.742923
- Durmuşçelebi, M., Yıldız, N. ve Saygı, E. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 8-32. doi: 10.26466/opus.256553

- Eilam, B., & Poyas, Y. (2009). Learning to teach: Enhancing pre-service teachers' awareness of the complexity of teaching-learning processes. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 87-107. doi: 10.1080/13540600802661337
- Ertmer, P. A., & Stepich, D. A. (1999). Case-based instruction in post-secondary education: Developing students' problem-solving expertise. ERIC ED 435 375.
- Francis, D., & Hester, S. (2004). *An invitation to ethnomethodology: Language, society and interaction*. London: Sage.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45. doi:10.2307/3587506
- Frost, J. H. (2010). Looking through the lens of a teacher's life: The power of prototypical stories in understanding teachers' instructional decisions in mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 225-233. doi:10.1016/j.tate.2009.03.020
- Garfinkel, H. (2014). *Etmetodolojide araştırmalar* (Çev. Ü. Tatlıcan). Ankara: Heretik Yayınları.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (5. baskı, Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, 11(3), 273-292. doi: 10.1080/13450600500105502
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297. doi: 10.1080/13803611.2015.1018278
- Johnson, H. L., Dunlap, J. C., Verma, G., McClintock, E., DeBay, D. J., & Bourdeaux, B. (2019). Video-based teaching playgrounds: Designing online learning opportunities to foster professional noticing of teaching practices. *TechTrends*, 63(2), 160-169. doi: 10.1007/s11528-018-0286-5
- Johnson, D. C., & Matthews, W. K. (2017). Experienced general music teachers' instructional decision making. *International Journal of Music Education*, 35(2), 189-201. doi:10.1177/0255761415620531
- Kabaklı Çimen, L. (2016). A Study on the prediction of the teaching profession attitudes by communication skills and professional motivation. *Journal of education and training studies*, 4(11), 21-38. doi:10.11114/jets.v4i11.1842
- Kartal, T. ve Taşdemir, A. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 137-144. <http://194.27.225.117/index.php/efdergi/article/viewFile/907/1656> adresinden erişilmiştir.
- Kennedy, M. M. (2019). How we learn about teacher learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138-162. doi:10.3102/0091732X19838970
- Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591-598. doi: 10.3102/0013189X10390804
- Kılıç, A., Aydemir, S. ve Kazanç, S. (2019). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) temelli harmanlanmış öğrenme ortamının fen bilimleri öğretmen adaylarının TPAB ve sınıf içi uygulama becerilerine etkisi. *Elementary Education Online*, 18(3). doi:10.17051/ilkonline.2019.611493
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., & Jordan, A. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 716-725. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.716
- Kyriacou, C., Hultgren, A., & Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3(3), 373-381. doi:10.1080/13664539900200087
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. California, CA: Left Coast Press.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2006). *Understanding and developing scienceteachers' pedagogical content knowledge*. Rotterdam, NL: Sense Publishers.

- Magnusson, S. J., Borko, H., & Krajcik, J. S. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome, & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Boston, MA: Kluwer Press
- Manuel, J., and Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.  
doi:10.1080/13664530600587311
- Merriam, S. B., (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Merseth, K. K. (1991). *The case for cases in teacher education*. AACTE Publications, One Dupont Circle, Suite 610, Washington, DC 20036-2412.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158-170. doi:10.1016/j.tate.2017.04.010
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Page, A., & Jones, M. (2018). Rethinking teacher education for classroom behaviour management: Investigation of an alternative model using an online professional experience in an Australian university. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 84-104. doi: 10.14221/ajte.2018v43n11.5
- Parker, W. C. (1984). Developing teachers' decision making. *The Journal of Experimental Education*, 52(4), 220-226. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20151558>.
- Parmigiani, D. (2012). Teachers and decision-making processes: An Italian exploratory study on individual and collaborative decisions. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 171-186. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.35.1.171>.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., ... and Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242. doi: 10.3102/0034654317743198
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Payne, J. W., Bettman, J. R., & Johnson, E. J. (1988). Adaptive strategy selection in decision making. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14(3), 534-552. Retrieved from <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a170858.pdf>.
- Pielmeier, M., Huber, S., & Seidel, T. (2018). Is teacher judgment accuracy of students' characteristics beneficial for verbal teacher-student interactions in classroom? *Teaching and Teacher Education*, 76, 255-266. doi:10.1016/j.tate.2018.01.002
- Rich, P., & Hannafin, M. (2009). Scaffolded video self-analysis: Discrepancies between preservice teachers' perceived and actual instructional decisions. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(2), 128-145. doi: 10.1007/s12528-009-9018-3
- Salmon, D., Rossman, A., Kemeny, V., & Winter, J. (2008). Meaning-mechanics tensions in teacher decisions. *Action in Teacher Education*, 30(1), 50-63. doi:10.1080/01626620.2008.10463481
- Scales, R. Q., Wolsey, T. D., Lenski, S., Smetana, L., Yoder, K. K., Dobler, E., ... and Young, J. R. (2018). Are we preparing or training teachers? Developing professional judgment in and beyond teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 7-21. doi: 10.1177/0022487117702584
- Schieble, M., Vetter, A., & Meacham, M. (2015). A discourse analytic approach to video analysis of teaching: Aligning desired identities with practice. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 245-260. doi:10.1177/0022487115573264
- Sharpe, L., Hu, C., Crawford, L., Gopinathan, S., Swe Khine, M., Ngoh Moo, S., & Wong, A. (2003). Enhancing multipoint desktop video conferencing (MDVC) with lesson video clips: Recent developments in pre-service teaching practice in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 529-541. doi:10.1016/S0742-051X(03)00050-7

- Sharrock, W. (2001). Fundamentals of ethnomethodology. In G. Ritzer, and B. Smart (Eds.), *Handbook of social theory* (pp. 249-259). London: Sage.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24(2), 144-151. doi: 10.1177/002248717302400213
- Shavelson, R. J., Cadwell, J., & Izu, T. (1977). Teachers' sensitivity to the reliability of information in making pedagogical decisions. *American Educational Research Journal*, 14(2), 83-97. doi: 10.2307/1162702
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498. doi: 10.2307/1170362
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163-183. doi:10.1016/j.tate.2003.08.001
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Retrived from www.jstor.org/stable/1175860
- Shulman, L. S., & Elstein, A. S. (1975). Studies of problem solving, judgment, and decision making: Implications for educational research. *Review of Research in Education*, 3, 3-42. doi: 10.2307/1167252
- Tural, G. ve Kabadayı, Ö. (2011). Pedagogical formation teacher candidates' attitudes towards the teaching profession. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 1-12. doi:10.18039/ajesi.55861
- Wallace, R. A., & Wolf, A. (2013). *Çağdaş sosyoloji kuramları* (Çev. L. Elburuz ve M. Rami Ayas). İstanbul: Doğubatı Yayınları.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. doi: 10.3200/JEXE.75.3.167-202
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295-308. doi:10.1016/j.tate.2017.04.015
- Zimmerman, D. H. (1978). Ethnomethodology. *The American Sociologist*, 13(1), 6-15. Retrived from www.jstor.org/stable/27702306
- Zimmerman, D. H., & Wieder, D. L. (1970). Ethnomethodology and the problem of order. In J. D. Douglas (Ed.), *Understanding everyday life* (pp. 285-295). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

#### Yazarlar

#### İletişim

**Dr. Raziye Sancar**, eğitim teknolojisi, öğretim tasarımı, öğretmen yetiştirme, mesleki gelişim, öğretimsel karar alma, sayısal video teknolojilerinin kullanımı alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

Dr. Raziye Sancar, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Kırşehir, Türkiye  
[raziyesancar@gamil.com](mailto:raziyesancar@gamil.com)

**Dr. Deniz Deryakulu**, eğitim teknolojisi, öğretim tasarımı, bireysel farklılıklar, öğretmen yetiştirme ve bilişim teknolojileri eğitimi alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

Prof. Dr. Deniz Deryakulu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, BÖTE Bölümü, Ankara, Türkiye, [deryakulu@ankara.edu.tr](mailto:deryakulu@ankara.edu.tr)

## Summary

**Purpose and Significance.** In the literature on instructional decision making, it is stated that the teaching work itself is defined as the decision-making process and that many features and skills that teachers have are effective in the instructional decision-making process either directly or indirectly (Daniel, 2018; Freeman, 1989; Parker, 1984; Parsons et al., 2018; Payne, Bettman and Johnson, 1988; Scales et al., 2018; Shavelson and Stern, 1981). In Turkey, teaching programs and processes are designed without the knowledge of what and why pre-service teachers are doing in the instructional decision-making processes. Moreover, as a result of these processes, it is expected to develop expertise as a teacher. With this research, it is thought to determine how pre-service teachers' meaning-making of the instructional decisions in-class teaching experiences will benefit the teaching processes. Knowing what is the basis of their descriptions and explanations, how they decide what to teach, how they present the content will help to explore the place of theoretical knowledge in pre-service teachers and the basics of practical knowledge in this process. Although there are many perspectives and approaches regarding teachers' decision-making processes in the literature, there are no studies on the instructional decision-making processes of pre-service teachers who have not yet started their professional life and experienced teaching for the first time. Especially in the Turkish context, determining how pre-service teachers' meaning-making of instructional decisions is a prerequisite for designing effective teaching processes in teacher education. Pre-service teachers' meaning-making about being a teacher should be combined with their teaching and learning process for successful teacher education (Schieble, Vetter, and Meacham, 2015). Based on this requirement, it is thought that understanding how teacher candidates structured instructional decision making during their first teaching experience will contribute to the literature and practices.

**Methodology.** The research was designed as ethnomethodology research (ethnomethodology) by adopting a qualitative research approach in order to determine how instructional decision-making is formed and how the meaning related to instructional decision-making is established, based on the teaching practices. The purpose of ethnomethodology research is to draw attention to events overlooked that we already know in our daily life and to explain these events in their context (Sharrock, 2001). Ethnomethodological research has been focused on understanding how individuals view and explain events, and how they interactively develop the definition of an event (Zimmerman and Weider, 1970). It is the investigation methods that individuals use to understand and perform their daily actions, to live together, to organize their social relationships - whether in conflict or in harmony - that is when they are communicating, making decisions, and reasoning (Coulon, 2010). According to Attwell (1974), ethnomethodology is the study of the methods of creating meaning and finding the truth among individuals. The study group of the research consists of 16 (9 female, 7 male) pre-service teachers who have never had any teaching experience before. The data sources were interviews and video recordings obtained from pre-service teachers' in-classroom teaching experiences.

**Results.** In the research, it was aimed to determine how pre-service teachers establish the meaning regarding instructional decision making based on their first instructional experiences. The first finding of this research has revealed that pre-service teachers form the meaning of teaching through the teachers they know and communicate during the education process from primary school to university and through the courses they take in education faculty. It is seen that pre-service teachers make sense of teaching with their own student experience, especially during their life at the faculty of education. The pre-service teachers who participated in this

research make sense of teaching based on a triangulated structure. The meaning of pre-service teachers regarding instructional decision making; having (the personal characteristics, content knowledge, and teaching skills), doing (the close relationship and communication with the student, the teaching method, classroom management, and assessment method), and aiming of (reach-in student life and social life). According to pre-service teachers, as a teacher; although personal characteristics, content knowledge, and teaching knowledge have different importance or priority levels, they must be together. The teachers' primary mission reached as a result of interactions with these three characteristics has been determined as things to be reached/explained in student life. While pre-service teachers are creating a meaning of teaching, each of the three structures they run to have, they center their student to the center while explaining what and how to achieve the desired priority outcomes. Therefore, according to pre-service teachers, their students were seen as the most fundamental element of the interaction between having, doing, and achieving.

**Discussion and Conclusion.** The meaning of pre-service teachers regarding instructional decision making; having (the personal characteristics, content knowledge, and teaching skills), doing (the close relationship and communication with the student, the teaching method, classroom management, and assessment method), and aiming of (reach-in student life and social life).

Knowing what the basis of pre-service teachers' descriptions and explanations is based on, how they decide what to teach, how they present the content helps to discover the place of theoretical knowledge in the practice of prospective teachers, and the basics of practical knowledge. With the results of this research, the most important suggestion that can be made regarding instructional decision making is to ensure that prospective teachers graduate with sufficient experience in the teacher training process. According to the teacher candidates, especially the content knowledge and instructional knowledge and skills are acquired in the process of teacher training. At this point, since the knowledge and skills in question are associated with experience by prospective teachers, it requires that the teacher training process be arranged in such a way as to provide sufficient practical experience to prospective teachers. However, providing these students with situational and contextual diversity is considered to be a priority and important with these experiences. While preservice teachers make sense of the meaning of teaching through the personal characteristics that the teacher should have, they refer to the meaning of loving the profession and wanting the profession. Therefore, it is seen as a necessity to organize the vocational courses given in the education faculties in a way to support this request and effort. Especially in the Turkish context, determining how teacher candidates establish the meaning regarding instructional decision making is a prerequisite for designing effective teaching processes in teacher education. Pre-service teachers' meaning-making about being a teacher should be combined with their teaching and learning process for successful teacher education.