

International Innovative Education Researcher

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN YORDANMASINDA ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN ROLÜ

Öğr. Gör. Seda BAYSAL DOĞRULUK¹

¹ Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Türkiye;
baysalseda@yahoo.com.tr; <https://orcid.org/0000-0002-3199-1420>

Kaynak göstermek için: Doğruluk Baysal, S. (2021). Öğretmen adaylarında bilişsel esnekliğin yordanmasında üstbilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme eğilimlerinin rolü. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(2), 1-14.

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarında bilişsel esnekliği açıklamak üzere üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme eğilimleri ve bunların alt boyutlarından oluşan bir path (yol) analizinin gerçekleştirilmesidir. İlişkisel araştırma modelinde tasarlanan bu çalışmada, öğretmen adaylarının bilişsel esnekliği, eleştirel düşünme eğilimleri ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda, değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkileri açıklamak amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile belirlenmiş olup Türkiye’de bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 213 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgiler formu, bilişsel esneklik ölçeği, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği, ve üstbilişsel farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikli olarak, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin, bilişsel esnekliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadıklarını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bunun yanı sıra, üstbilişsel farkındalıkların ve eleştirel düşünme eğilimlerinin, bilişsel esneklik üzerindeki yordayıcı rolü yol (path) analizi kullanılarak incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi yenilikçilik alt boyutu ile üst bilişsel farkındalıklarının sorgulama, motivasyon ve değerlendirme alt boyutlarının öğretmen adaylarının bilişsel esnekliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik ile üst bilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bütün alt boyutların bilişsel esneklik ile orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, oluşturulan yapısal eşitlik modelinde, öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğine ilişkin toplam varyansın %78’inin eleştirel düşünme eğiliminin yenilikçilik ile üstbilişsel farkındalığın değerlendirme alt boyutları tarafından açıklandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: bilişsel esneklik; üstbilişsel farkındalık; eleştirel düşünme eğilimi; yapısal eşitlik modeli; öğretmen adayı

THE ROLE OF METACOGNITIVE AWARENESS AND CRITICAL THINKING TENDENCIES IN THE PREDICTION OF -PRE-SERVICE TEACHERS' COGNITIVE FLEXIBILITY

Abstract

This study attempts to perform a path analysis regarding metacognitive awareness, critical thinking dispositions and their sub-dimensions in order to explain pre-service teachers' cognitive flexibility. Having a relational survey design, the study examined the relationships between pre-service teachers' cognitive flexibility, critical thinking dispositions and their metacognitive awareness. In this vein, Structural Equation Modeling (SEM) was used to explain the predictive relationships between the variables. The participants of this study were selected by convenience sampling method and consisted of a total of 213 pre-service teachers studying at the faculty of education in a state university in Turkey. The study deployed personal information form, cognitive flexibility scale, critical thinking disposition scale, and metacognitive awareness scale as data collection tools. Multiple regression analysis was conducted to determine whether pre-service teachers' metacognitive awareness and critical thinking dispositions were significant predictors of their cognitive flexibility. Besides, the predictive role of metacognitive awareness and critical thinking dispositions on cognitive flexibility was analyzed through use of path analysis. The analysis results revealed that the innovativeness sub-dimension of the participants' critical thinking dispositions and the questioning, motivation and evaluation sub-dimensions of their metacognitive awareness were identified to be significant predictors of their cognitive flexibility. Considering the relationships between cognitive flexibility and metacognitive awareness and critical thinking disposition sub-dimensions all sub-dimensions were found to have a medium level, positive and significant relationship with cognitive flexibility. In addition, the structural equation model suggested that 78% of the total variance regarding the pre-service teachers' cognitive flexibility was explained by the innovativeness sub-dimension of critical thinking disposition and the evaluation sub-dimension of metacognitive awareness.

Key Words: cognitive flexibility; metacognitive awareness; critical thinking disposition; structural equation model; pre-service teacher

1. GİRİŞ

İnsanların yaşamlarını sürdürdükleri çevreye ilişkin ortaya çıkan yeni veya değişen durumlara uyum sağlayıp sağlayamayacağı sorusu günümüzde daha önemli hale gelmiştir. Günlük hayatın getirmiş olduğu zorluklar ve baskılar göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin yaşamlarını idame ettirmesi, hızla gelişen topluma ayak uydurabilmesi ve diğer bireylerle kurmuş olduğu iletişime uyum sağlaması oldukça şaşırtıcı görünmektedir (Beck, 2005). Çünkü bireylerin davranışlarını harekete dönüştürmeden önce, sahip olduğu alternatiflerin farkında olması gerekir. Bu noktada önemli olan bireylerin en doğru alternatifini bulmak yerine, uygulamaya dökülecek davranışa karar vermeden önce bu alternatiflerin farkında olmalarıdır. Diğer bir deyişle, bireylerin en doğru seçeneği görmesi değil, seçim yapmadan önce alternatifleri görebilmesi beklenmektedir. Bu durum, bilişsel esneklik kavramını gündeme getirmektedir (Martin ve Anderson, 1998).

Spiro, Feltovich, Jacobson ve Coulson (1992) çalışmalarında, bilişsel esneklik kuramında “bilişsel” kavramının, bilginin kazanılması anında eski öğrenilenleri bellekten çağrılmasını, “esneklik” kavramının ise kazanılmış olan bilgilerin çeşitli alanlarda esnek olarak kullanılması durumunu ifade ettiğini vurgulamışlardır. Bütüncül bir bakış açısıyla, kavram olarak “bilişsel esneklik” birçok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Bu kavram öncelikli olarak Spiro ve Jeng (1990) tarafından “bireyin değişen durumlardan kaynaklı taleplere uygun tepki verebilme konusunda sahip olduğu bilgilerini spontane olarak yeniden yapılandırabilme yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Öte yandan, bilişsel esneklik kavramı, bireyin; a) alternatif yolların ve seçeneklerin *farkında olması*, b) yeni durumlara uyum sağlama da *esnek olabilmesi*, c) esnek olma becerisine yönelik *kendisini yetkin* (self-efficacy) hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Dennis ve Vander Wal’a (2010) göre ise bilişsel esneklik; bireyin çevresindeki koşulların değişmesine bağlı olarak sahip olduğu bilişleri değiştirme yetisi olarak açıklanmaktadır. Bu doğrultuda bilişsel esneklik;

(1) zorluk içeren durumları kontrol edilebilir olarak değerlendirme yetkinliği,

- (2) yaşam içerisindeki durumlara ve insan davranışlarına ilişkin farklı alternatiflerin olabileceğini algılama yeteneği
- (3) zor durumların üstesinden gelmek için çok sayıda çözüm üretme becerisi olmak üzere üç temel alanı içermektedir.

Martin ve Rubin'in (1995) bilişsel esneklik tanımlarında üzerinde durdukları önemli bir nokta; bilişsel açıdan esnek olan bireylerin değişikliklere uyum sağlayabilmeye olan yatkınlıklarıdır. Benzer şekilde, Canas, Quesada, Antolí ve Fajardo (2003) da yaptıkları tanımda buna vurgu yaparak bilişsel esnekliği, kişinin karşılaştığı öngörülemeyen ve yeni durumlarda bilgi işleme stratejilerinde düzenleme yapabilme becerisi olarak tanımlamışlardır. Bilişsel olarak esnek olan bireyler, karşılarına çıkabilecek değişikliklerde veya zorlanmalarda daha az sorun yaşayabilirler. Çünkü değişiklikler onlar için bir tehdit elemanı değil, aksine gelişebilmeleri için bir fırsat niteliğindedir (Akçay Özcan, 2016).

Martin ve Anderson'a göre (1998) bilişsel olarak esnek olan bireyler, farklı durumlardaki iletişimlerde kendilerini güvende ve aynı zamanda kişilerarası iletişimde yeterli hissederler. Bunun yanı sıra, bilişsel esnek bireyler; sorumluluk sahibi, ilgi gösterebilen, atik ve deneyimlediklerini anlamlandırabilen bireylerdir. Bilişsel esnekliğe sahip birey, gerçekleştirmiş olduğu davranışlarının sonuçlarının başarılı olacağına inanır (Martin ve Anderson, 199, 1998). Dahası, Bilişsel olarak esnek bireyler, bir konuyu öğrenmek istediklerinde ona tam olarak odaklanabilirler, değişime açıktırlar. Bunun aksine, bilişsel olarak esnek olmayanların dikkatleri dağınıktır ve değişime direnç gösterme eğilimindedirler (Jonassen v Grabowski, 1993.).

Araştırma kapsamında bilişsel esnekliğin merkeze alınmasının ilk gerekçesi, bu kavramın P21 olarak anılan 21. yüzyıl becerilerinin i) öğrenme ve yenilik becerileri, ii) bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve iii) yaşam ve kariyer becerileri olarak anılan üç ana beceriden yaşam ve kariyer becerileri kategorisi içerisinde yer almasıdır (Partnership for 21st Century Learning, 2015). Bu becerilerin bireylere kazandırılmasının amacı, bireylerin günlük yaşamlarını kolaylaştırmak ve onları iş dünyasına hazırlamaktır (Yalçın, 2018). Bu bağlamda, bireylerin çeşitli ortamlarda övgü ya da eleştirileri olumlu karşılaması, değişime uyum sağlaması, toplum içerisinde değişen rollere ve sorumluluklara uyum sağlaması oldukça büyük önem arz etmektedir. Buradan hareketle, bilişsel esnekliğin belirli bir çerçeve doğrultusunda araştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada bilişsel esneklik olgusunu yordayabileceği düşünülen ve bu amaçla modele katılarak test edilecek olan değişkenler eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlerin ortak noktasının bilişsel özelliklerle ilişkili olması varsayılabilir. Bilişsel esneklik olgusunu yordayabilecek başka birtakım değişkenlerden (stresle başa çıkma, yaratıcı düşünme vb.) de söz etmek mümkündür (Çuhadaroglu, 2013). Ancak bilişsel bir olgunun yordanması ve onunla ilgili bir modele ulaşılabilmesi için bilişsel özelliklerle ilişkisinin saptanması daha öncelikli görülerek bu değişkenler belirlenmiştir.

Bu değişkenlerden ilki olan eleştirel düşünme, P21 olarak anılan 21. yüzyıl becerilerinin i) öğrenme ve yenilik becerileri, ii) bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve iii) yaşam ve kariyer becerileri olarak anılan üç ana beceriden öğrenme ve yenilik becerileri kategorisi içerisinde yer almaktadır (Partnership for 21st Century Learning, 2015). Paul ve Elder'e (2007) göre eleştirel düşünme, düşünmeyi geliştirmek amacıyla onu analiz etme ve değerlendirme sanatıdır. Halpern (2003) ise eleştirel düşünmeyi "istenilen davranışların olabilirliğini arttıran bilişsel beceri ya da stratejilerin kullanılması" olarak tanımlamaktadır. Drennan (2010) eleştirel düşünmenin, problem çözme, karar verme, çıkarımda bulunma, farklı düşünme ve mantık kavramlarından oluştuğunu belirtmiştir. Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere eleştirel düşünme, yaşamın tüm yönlerini etkili biçimde kullanılmasına olanak sağlayan bir düşünme biçimidir (Kökdemir, 2003). Facione, Sánchez, Facione ve Gainen'e (1995) göre, eleştirel düşünen bireyler; tümevarımsal ve tümdengelimsel akıl yürütme ile doğru analizler, çıkarımlar ve değerlendirmeler yapma konusunda yetenekli olmalıdır. Çünkü eleştirel düşünme; yansıtıcı, amaçlı ve yargılayıcıdır (Facione, Facione ve Giancarlo, 2000). Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin; duruma uygun bir şekilde birtakım akıl yürütme varyasyonlarını (tümevarım, tümdengelim vb.) kullanma, karmaşık sistemlerde genel çıktılara ulaşılabilmesi amacıyla bütünün bir parçasının birbirleriyle ne tür bir etkileşimde bulunduğunu analiz etme, alternatif bakış açılarını analiz etme ve değerlendirme, analiz sonuçlarına dayalı olarak elde edilen bilgileri yorumlama

ve çıkarımda bulunma, öğrenme süreçlerini ve bu süreçte kazanılan deneyimleri eleştirel bir bakış açısı ile inceleyebilme gibi özelliklere sahip olmalıdır (Partnership for 21st Century Learning, 2015; Trilling ve Fadel, 2009).

Eleştirel düşünme yalnızca bir beceri değil aynı zamanda düşünme ve düşündüklerini sorgulamaya ilişkin olumlu tutumları da kapsamaktadır. Bu bağlamda, bireylerin hem düşüncelerini hem de davranışlarını doğru-yanlış, faydalı-zararlı, gerekli-gereksiz gibi süzgeçlerden geçirmesi ve bunlara yönelik özel bir tutum geliştirmesi öngörülmektedir (Çavuş ve Uzunboylu, 2009). Bu noktada önemli bir husus ortaya çıkmaktadır. Bilişsel esneklik becerilerinin geliştirilmesi ve kullanılması için bireylerin sahip oldukları bilgiyi eleştirel düşünme süzgecinden geçirmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, bilgileri ve karşılaşılan herhangi bir durumu olduğu gibi kabullenen birey, olası farklı bir durumla karşılaştığında bu duruma uyum sağlamada güçlük çekerek ve dolayısıyla bilişsel esneklik becerisini kullanmayarak karşılaşılan duruma ilişkin çözüm önerileri sunamayacaktır. Bu bağlamda incelendiğinde, bilişsel esneklik becerisinin kullanılmasında eleştirel düşünme gerekli bir köprü görevinde bulunmaktadır ve dahası bilişsel esneklik açısından önemli bir eğilim şeklinde de yer alabilir (Çuhadaroglu, 2013).

Araştırmada bilişsel esneklik olgusunu yordayabileceği düşünülen ikinci değişken üstbilişsel farkındalık olarak belirlenmiştir. Üstbiliş, kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir (Flavell, 1979; Hacker ve Dunlosky, 2003). Blakey ve Spence (1990) üstbilişi düşünmeyi düşünme olarak tanımlamış, genel olarak kişinin kendi biliş sistemine, yapısına ve çalışmasına ilişkin bilgisidir. Üstbilişi etkileyen bir faktör üstbilişsel farkındalıktır. Üstbilişsel farkındalığı Bonds ve Bonds (1992) kontrol, değerlendirme ve izleme olarak tanımlamışlardır. Üstbilişsel farkındalık bir kontrol mekanizması olarak nitelendirilebilir. Bireyin kendisini deneyimleriyle eleştirmesini ve yansıtıcı düşünmesini sağlar. Dolayısıyla, bireyin seçeneklerin farkında olması, esneklik ve durumlara uyma konusunda istekli olması ve bu konudaki yeteneğine inançlı olması için bu durumu iyi kontrol edebilmesi gerekir ve bunun için de üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olması gerekmektedir.

Bu araştırma öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni ise, üniversite yıllarının, insan hayatının birçok dönüm noktalarından birisinin olmasıdır. Aynı zamanda, üniversite öğrencileri bu süreçte kendi sorumluluklarını üstlenirler ve dolayısıyla pek çok problemle karşılaşabilirler. Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemlere alternatif çözümler sunabilmesi ve değişime kolay uyum sağlayabilmesi; bilişsel esneklik düzeylerinin artırılması ve bilişsel esneklik ile ilişkili olabileceği düşünülen eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalıklarının analiz edilmesi ile mümkündür (Serpın Eşiyok, 2016). Öğretmen adaylarının da bu dönemde şekillendirecekleri hayatlarının ileride verecekleri eğitimde yansımalarının görülmesinin önemli olduğu düşünülebilir. Eğitim fakültelerinin amacı, deneyim sahibi, hızlı kararlar alabilen ve analitik düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Fakat, bu süreçte bireylerin bilişsel esnekliğe olan eğilimlerinin törpülenmesi ihtimalinden uzak durulması gerekmektedir. Bu da ancak bilişsel esneklik kavramının eksiksiz ve doğru bir biçimde tanımlanması ve yordanması ile başlayabilecek bir süreçtir. Bir başka deyişle, öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının bilişsel esneklik becerilerinin de geliştirilmesi oldukça önem arz etmektedir (Çuhadaroglu, 2013). Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarında bilişsel esnekliği açıklamak üzere üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme eğilimleri ve bunların alt boyutlarından oluşan bir path (yol) analizinin gerçekleştirilmesidir. Bu amaçla, araştırmada “Öğretmen adaylarında bilişsel esnekliğin yordanmasında eleştirel düşünme eğilimleri ve üstbilişsel farkındalık anlamlı bir etkiye sahip midir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu problem doğrultusunda aşağıda sunulan alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme eğilimleri ve altboyutları, bilişsel esnekliğin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Öğretmen adaylarında üstbilişsel farkındalık ve alt boyutları, bilişsel esnekliğin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

İlişkisel araştırma modelinde tasarlanan bu çalışmada, öğretmen adaylarının bilişsel esnekliği, eleştirel düşünme eğilimleri ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda, değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkileri açıklamak amacıyla değişkenler arasındaki kestirimsel ilişkileri aynı anda incelemeye olanak sağlamasından dolayı ilişkisel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri analiz yöntemi olan Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Türkiye’de bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise araştırmanın çalışma grubunu ise, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 145’i (% 68.1) kız, 68’i (%31.9) erkek öğrenci olmak üzere toplam 213 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada katılımcılar uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile kolay ulaşılabilirlik, ekonomiklik ve elverişlilik göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	68	31.9
	Kadın	145	68.1
Bölüm	Sınıf öğretmenliği	50	23.5
	Fen bilgisi öğretmenliği	14	6.6
	BÖTE	1	.5
	Türkçe öğretmenliği	2	.9
	Okul öncesi öğretmenliği	46	21.6
	İngilizce öğretmenliği	11	5.2
	PDR	68	31.9
	İlköğretim matematik	21	9.9
Sınıf düzeyi	1. sınıf	47	22.1
	2. sınıf	61	28.6
	3. sınıf	56	26.3
	4. sınıf	49	23.0
	Toplam	213	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma 4 veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu doğrultuda, veri toplamak için kişisel bilgiler formu, bilişsel esneklik ölçeği, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve üstbilişsel farkındalık ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formu, çalışmada yer alan araştırma grubunu tanımlayabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu form ile araştırma gruplarında yer alan öğrenciler, ölçmeye konu olan özellikler açısından tanınmaya çalışılmıştır. Bu formda ölçmeye konu olan özellikler açısından araştırma grubunu daha iyi betimleyecek 3 adet soruya yer verilmiştir. Formda öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacıyla “cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm” değişkenlerine yer verilmiştir. Kişisel bilgiler formu uzman kanısı için Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2 uzmana sunulmuş ve görüşleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir.

2.3.2. Bilişsel Esneklik Ölçeği

Bu çalışma kapsamında, Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen ve Çelikkaleli (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan, 12 madde ve tek boyuttan oluşan “Bilişsel Esneklik Ölçeği” kullanılmıştır. 6’lı Likert tipinde ölçek olan BEÖ 1= “kesinlikle katılmıyorum” 6= “kesinlikle

katılıyorum” biçiminde cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış olup doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2=83.8$, $N=392$, $sd=43$, $p=0.00$; $\chi^2/sd=1.93$, $RMSEA=.059$, $NFI=.85$, $CFI=.92$, $IFI=.92$, $GFI=.95$, $AGFI=.92$). Bunun yanı sıra, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .74 ve .80 olarak tespit edilmiştir. Ölçme aracının test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin 2, 3, 6 ve 10. maddeleri ters puanlanmaktadır. Bununla birlikte, ölçekten alınacak puan aralıkları 10 ile 60 arasında değişmektedir. Dolayısıyla, alınan puanların yüksekliği bilişsel esneklik düzeyinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (UF/EMI)

Çalışma kapsamında kullanılan bir diğer veri toplama aracı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen ve Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından uyarlanan “UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”dir. Uyarlama çalışmasında ölçekten elde edilen sonuçlar, 25 maddelik ölçeğin üç faktörlü özgün yapı ile tutarlı ve verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir ($RMSEA=.08$, $GFI=.84$, $AGFI=.81$, $NFI=.91$, $NNFI=.94$, $CFI=.94$). Ölçek 5’li likert tipinde olup, ölçek maddeleri katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik faktörleri altında toplanmıştır. UF/EMI’nin bu çalışmada kullanılabilirliğini belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, analiz programı (Lisrel 8.51) bazı maddeler ile ilgili modifikasyon önerisi vermiş ve 3., 9., 14., 18. ve 24. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları kontrol edilmiştir. Bu bağlamda, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı katılım alt boyutu için .88; bilişsel olgunluk alt boyutu için .70; yenilikçilik alt boyutu için .73 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tümü için ise .91 olarak hesaplanmıştır (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014). Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir.

2.3.4. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Duman (2013) tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Farkındalık (ÜFAR) Ölçeği”nden faydalanılmıştır. Ölçek 5’li likert türünde 31 maddeden ve 7 faktörden oluşmaktadır. Bunlar: “Planlama, Farkındalık, Kontrol, Düzenleme, Sorgulama, Motivasyon, Değerlendirme” şeklindedir. Ölçme aracının tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.89; KMO değeri 0.893 ve Bartlett testi değeri ise 4539.827 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir.

2.4. İşlem

Araştırma süreci içerisinde verilerin toplanması amacıyla ihtiyaç duyulan ölçek kullanım izinleri alınmasının ardından, veri toplama araçları araştırmacılar tarafından sınıf ortamında, yüz yüze ve kâğıt-kalem testi şeklinde olmak üzere toplam 218 öğretmen adayına uygulanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce, katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Verilerin bilgisayara kodlanmasının ardından, veri setinin dağılımları incelenmiş ve parametrik istatistiksel testlere uygun olup olmadığı belirlenmiştir. Çok yönlü uç değerlerinin incelenmesi amacıyla Mahalonobis uzaklık katsayıları incelenmiş, 5 veri Mahalonobis uzaklık katsayıları dikkate alınarak analizin dışına çıkarılmıştır ve toplam 213 veri üzerinde işlem yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 ve LISREL 8.54 paket programlarından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikli olarak, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin, bilişsel esnekliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadıklarını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için bazı sayıtların karşılanması gerekmektedir. Bu sayıtlar şu şekildedir:

1. Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multi-collinearity) olmamalıdır (Field, 2009, s.224). Bunu belirlemenin birinci yöntemi bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonları incelemek gerekmektedir. Eğer bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar .80’den küçük ise çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı sonucuna varılır.

Tablo 2. Bağımsız Değişkenler Arasındaki İkili Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Katılım	Bilişsel olgunluk	Yenilikçilik	Planlama	Farkındalık	Kontrol	Düzenleme	Sorgulama	Motivasyon	Değerlendirme
Katılım	1	.78**	.77**	.47**	.54**	.56**	.54**	.67**	.49**	.27**
Bilişsel Olgunluk		1	.77**	.50**	.52**	.57**	.64**	.66**	.47**	.34**
Yenilikçilik			1	.48**	.58**	.56**	.60**	.67**	.51**	.34**
Planlama				1	.59**	.46**	.44**	.52**	.45**	.18**
Farkındalık					1	.55**	.48**	.58**	.56**	.27**
Kontrol						1	.63**	.61**	.53**	.30**
Düzenleme							1	.64**	.47**	.49
Sorgulama								1	.59**	.34**
Motivasyon									1	.24**
Değerlendirme										1

**P<.0

Tablo 2'ye göre bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonların. 80'den daha küçük olduğu görülmektedir. Bu durumda bağımsız değişkenler arasında çoklu-bağılantılık sorunu olmadığı söylenebilir.

Çoklu bağlantılık sorunu olup olmadığını belirlemenin ikinci yöntemi ise tolerans ve varyans büyütme faktörü (VIF) incelenmektedir. Bu incelemede tolerans değerlerinin 0.20'den büyük ve VIF değerlerinin 10'dan küçük olması durumunda çoklu bağlantı sorunu olmadığı sonucuna varılabilir. Bağımsız değişkenlerin tolerans ve VIF değerleri tabloda verilmiştir.

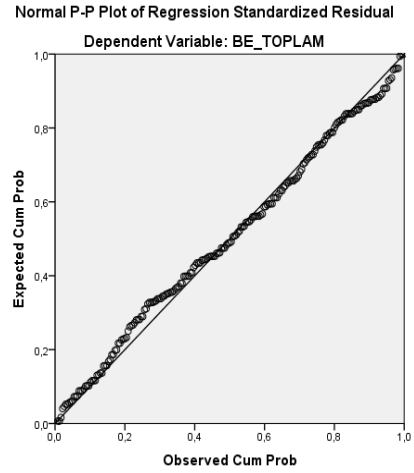
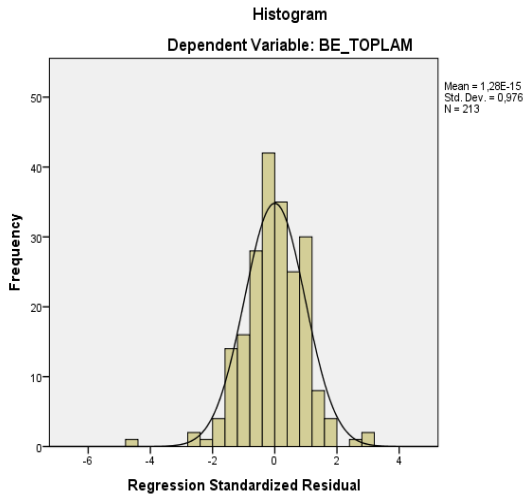
Tablo 3. Bağımsız Değişkenlerin Tolerans, VIF Ve CI Değerleri

Bağımsız Değişkenler	Tolerans değerleri	Varyans Büyütme Faktörü (VIF)
Katılım	.299	3.34
Bilişsel Olgunluk	.280	3.57
Yenilikçilik	.300	3.33
Planlama	.579	1.73
Farkındalık	.468	2.13
Kontrol	.472	2.12
Düzenleme	.397	2.52
Sorgulama	.370	2.71
Motivasyon	.558	1.79
Değerlendirme	.744	1.34

Tabloda görüldüğü gibi tolerans değerleri 0.20'den büyük ve VIF değerleri 10'dan küçük olduğu için bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılık sorunu olmadığı sonucuna varılmıştır.

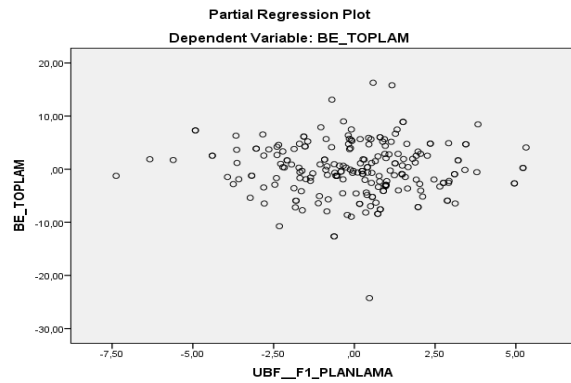
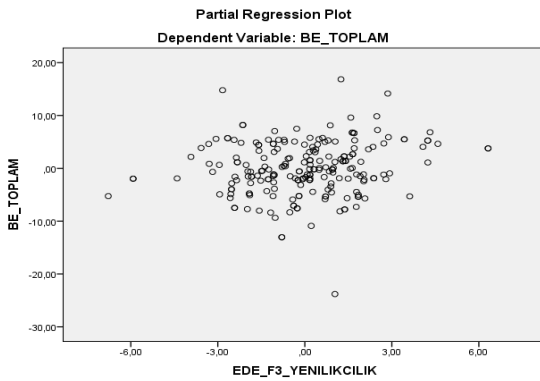
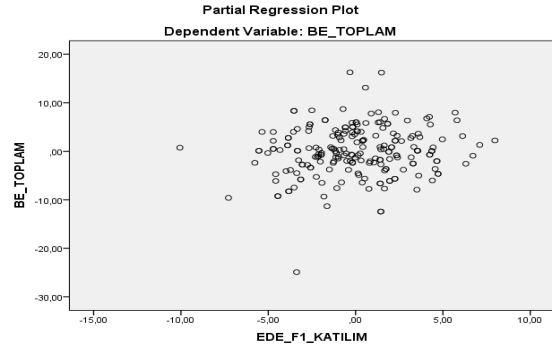
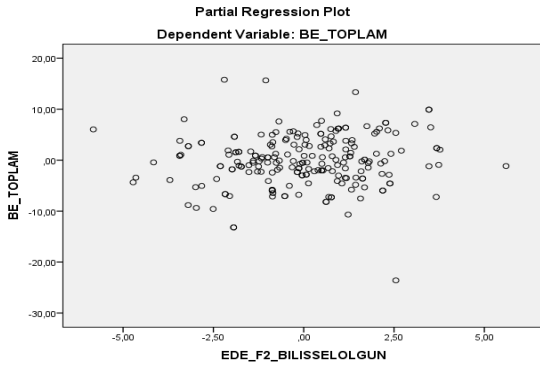
- Hataların bağımsız olması gerekmektedir. Hataların bağımsız olup olmadığını belirlemek için Durbin-Watson değeri incelenmelidir. Durbin-Watson değerinin 1.5-2.5 arasında olması hataların bağımsız olduğuna kanıttır (Kalaycı, 2009). Modelde ortaya çıkan Durbin-Watson değeri 1.499 olarak belirlenmiştir. Bu değer yaklaşık olarak 1.5 olan eşik değerdedir. Bu sonuca göre hataların bağımsız olduğu söylenebilir.

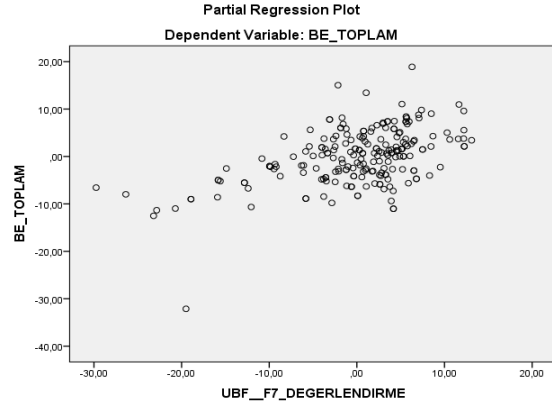
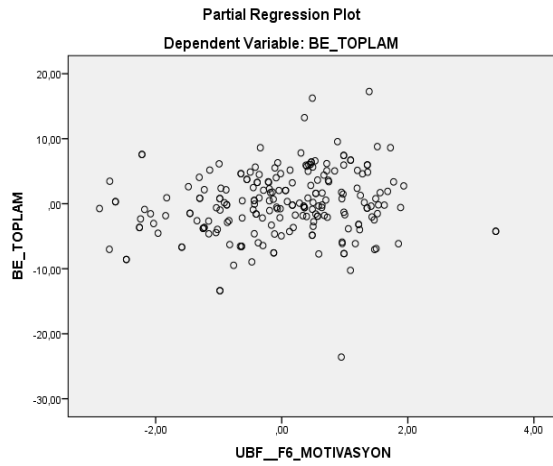
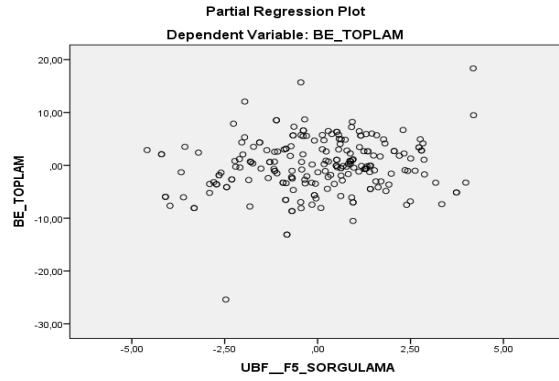
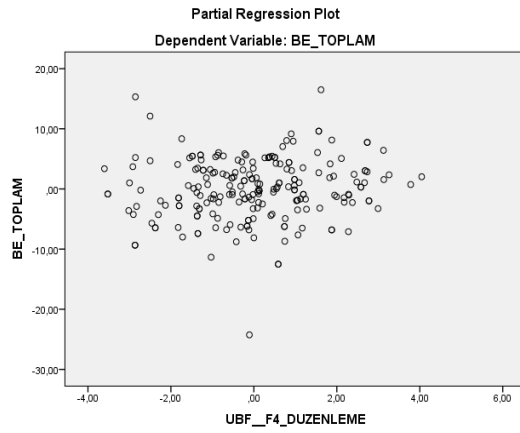
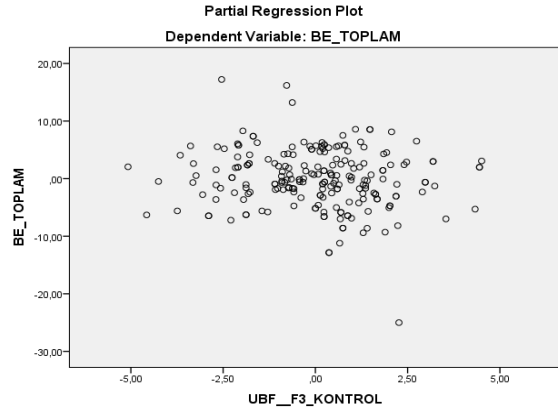
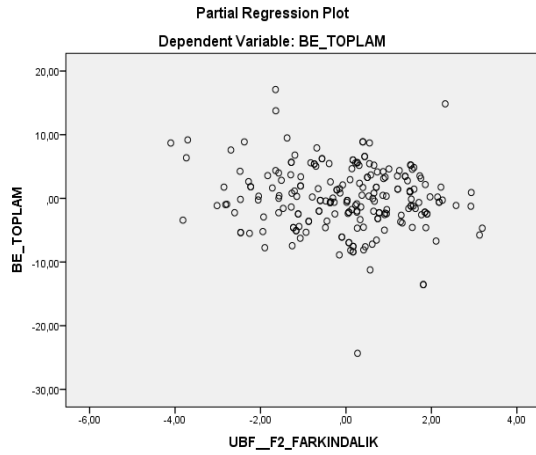
3. Hatalar normal dağılmalıdır (Can, 2014, s.285).



Grafiklerde görüldüğü gibi histogram ve P-P grafiğinde hataların normal dağıldığı görülmektedir.

4. Doğrusallık ve eşdeğişkenlik varsayımı: Buna göre Standartlaştırılmış hatalar (ZRESID) ile bağımlı değişkene (bilişsel esneklik) ilişkin standartlaştırılmış tahminler (ZPRED) arasında çizilen saçılım grafiğinde noktalar sıfır değeri etrafında rastgele dağılmalıdır (Field, 2009, s.248).





Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki saçılım grafikleri incelendiğinde noktaların sıfır değerinin etrafında rastgele dağıldığı görülmektedir. Buna göre yordanan değişken ile yordayan değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu artık değerlerin varyanslarının (eş değişkenlik) sabit olduğu sonucuna varılabilir.

Elde edilen bütün sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde çoklu regresyon analizi yapmak için gerekli varsayımların karşılandığı sonucuna varılabilir. Çoklu regresyon analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları Tablosu

Değişkenler	B	Std.Hata	β	t	p	r
Sabit	5.035	3.161	-	1.59	.113	-
Katılım	.203	.119	.134	1.70	.090	.561
Bilişsel Olgunluk	.246	.191	.105	1.29	.197	.592
Yenilikçilik	.403	.175	.181	2.31	.022	.603
Planlama	-.107	.165	-.037	-.646	.519	.316
Farkındalık	-.461	.245	-.118	-1.88	.061	.366
Kontrol	-.351	.202	-.109	-1.73	.084	.410
Düzenleme	.355	.224	.108	1.584	.115	.590
Sorgulama	.480	.196	.173	2.45	.015	.582
Motivasyon	.668	.309	.124	2.16	.032	.441
Değerlendirme	.406	.048	.418	8.38	.000	.621
R= 0.79, R ² =0.63, F _(10, 202) = 33.82, p<.001						

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi yenilikçilik alt boyutu ile üst bilişsel farkındalıklarının sorgulama, motivasyon ve değerlendirme alt boyutlarının öğretmen adaylarının bilişsel esnekliklerinin anlamlı bir yordayıcısı ($p<.05$) olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenlerin bilişsel esneklik üzerindeki göreceli sırası; değerlendirme, sorgulama, yenilikçilik ve motivasyon şeklindedir. Bilişsel esneklik ile üst bilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde bütün alt boyutların bilişsel esneklik ile orta düzeyde (.30-.70 arasında) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğine ilişkin toplam varyansın %63'ü eleştirel düşünme eğiliminin yenilikçilik alt boyutu ile üstbilişsel farkındalığın sorgulama, motivasyon ve değerlendirme altboyutları tarafından açıklandığı söylenebilir. Anova testi sonucu incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğini eleştirel düşünme eğilimi ve üstbilişsel farkındalık alt boyutlarıyla açıklamaya çalıştığımız modelin anlamlı olduğu [$F_{(10, 202)}= 33.82, p<.001$] belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda göre üstbilişsel farkındalığın yordanmasına ilişkin matematiksel model şöyledir:

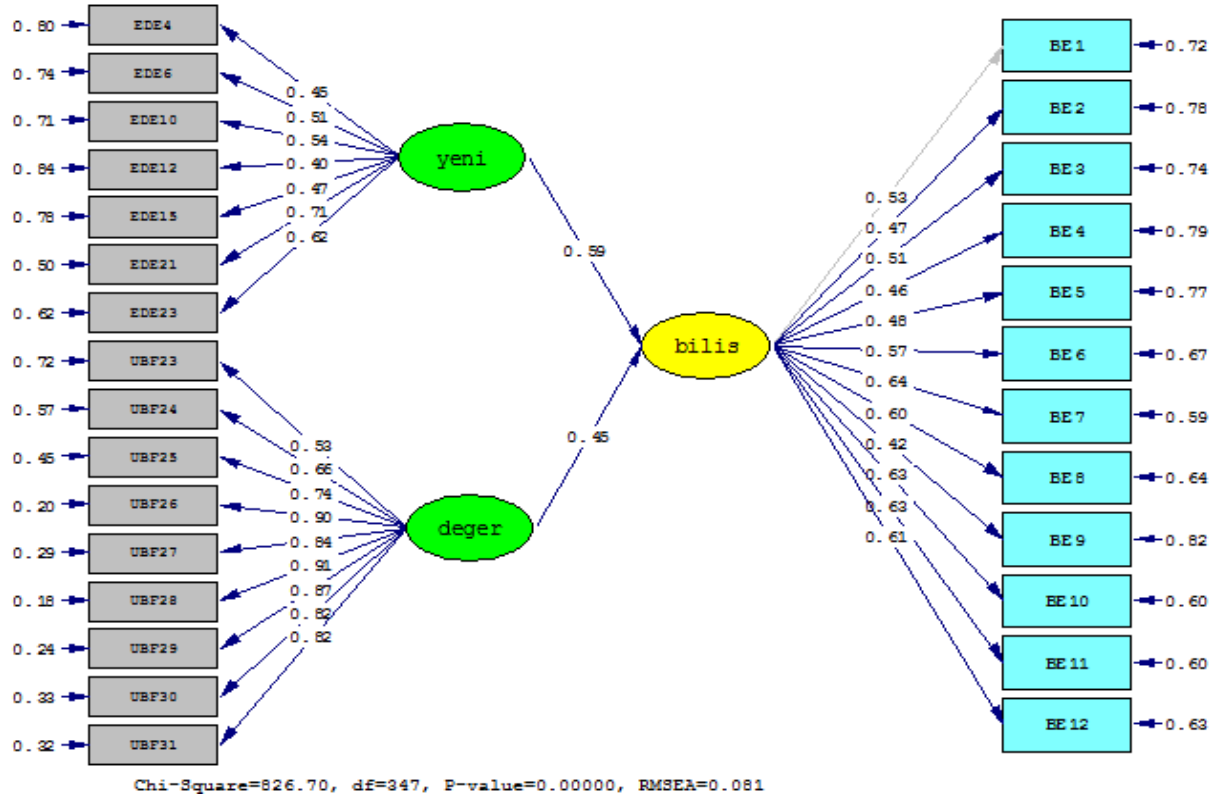
$$\text{Bilişsel Esneklik} = 5.035 + 0.403x\text{Yenilikçilik} + 0.480x\text{Sorgulama} + 0.668x\text{Motivasyon} + 0.406x\text{Değerlendirme}$$

Bu modele göre yenilikçilik, sorgulama, motivasyon ve değerlendirme alt boyutlarında bir birimlik bir artış öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğinde yaklaşık 52 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Regresyon analizi bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında doğrudan var olan ilişkilere dayalı etkileri tespit edebilirken değişkenler arası dolaylı ilişkilerin var olduğu çok basamaklı modellerde dolaylı etkileri göz ardı etmektedir (Dursun ve Kocagöz, 2010). Ayrıca regresyon analizinde ölçmeden kaynaklanan hatalar hesaba katılmakta ve elde edile matematiksel modelde hangi bağımsız değişkenin aracılık ettiği belirlenmemektedir. Bu sınırlılıkları aşmak amacıyla yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmaktadır. Dolayısıyla, üstbilişsel farkındalıkların ve eleştirel düşünme eğilimlerinin, bilişsel esneklik üzerindeki yordayıcı rolü yol (path) analizi kullanılarak incelenmiştir. Üst-bilişsel farkındalığın sorgulama ve değerlendirme alt boyutları, eleştirel düşünme eğiliminin yenilikçilik alt boyut aracılığı ile öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğini açıklamaya çalışmaktadır. YEM ölçmeden kaynaklanan hataları elimine ettiği gibi teorik olarak ya da veriden elde edilen modellerin test edilmesinde kullanılan istatistiksel bir yaklaşımdır. Kurulan bir modelin uygun olup olmadığı modelin ürettiği bazı indeksler incelenerek belirlenmektedir. Yapısal eşitlik modellemesinde birden fazla uyum indeksi elde edilmektedir ve modelin doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek için tek bir uyum indeksinden çok, tüm indeksler bir arada değerlendirilir. Bu çalışmada da, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2018) tarafından çeşitli araştırmacılar tarafından önerilen uyum indekslerinin kriterleri göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılmıştır. Yol analizi yapmak için oluşturulan yapısal eşitlik modellemesinde, model uyumunun değerlendirilmesinde χ^2 , Sd, χ^2/Sd , GFI, CFI, NFI, TLI, SRMR ve RMSEA uyum indeksleri dikkate alınmıştır. Önerilen uyum indekslerinin kriterleri şu şekildedir: χ^2 değeri için $p>0.05$; χ^2/df için ≤ 2.5 (Kline, 2005); RMSEA değeri için $\leq .10$ (Kelloway, 1989); SRMR için ≤ 0.08 (Byrne, 1994); NFI için $\geq .90$ ve NNFI için $\geq .90$ (Kelloway, 1990); CFI için $\geq .90$; GFI ve AGFI için $\geq .90$ (Kelloway, 1989).

3. BULGULAR

Bu çalışmada, gizil değişkenler ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi gösterebilmek amacıyla bir ölçüm modeli oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğinin yordanmasında üst-bilişsel farkındalık alt boyutu olan değerlendirme ile eleştirel düşünme eğilimi alt boyutu olan yenilikçilik arasında bir model kurulmuştur. Bu modele ilişkin yol analizi diyagramı aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Bilişsel Esnekliğin Yordanmasına İlişkin Path Diyagramı

Yapılan yol analizi sonucunda ortaya çıkan yapısal eşitlik denklemi:

Bilişsel Esneklik = 0.60xyenilikçilik + 0.45xDeğerlendirme olarak belirlenmiştir.

Bu eşitliğe ilişkin determinasyon katsayısı (R^2) 0.78 çıkmıştır. Bu sonuç öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğine ilişkin toplam varyansın %78'nin üst bilişsel farkındalığın değerlendirme alt boyutu ve eleştirel düşünme eğiliminin yenilikçilik alt boyutu tarafından açıklandığını göstermektedir. Bu modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri ve yorumları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Kurulan 1. Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri ve Yorumları

χ^2	χ^2/df	RMSEA	p-value	SRMR	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI
826.70	2.38	0.081	0.00000	0.068	0.90	0.94	0.94	0.78	0.75
K.E.	Mükemmel	K.E.	Kötü	İyi	K.E.	İyi	İyi	Kötü	Kötü
uyum	uyum	uyum	uyum	uyum	uyum	uyum	uyum	uyum	uyum

*K.E.: Kabul Edilebilir.

Tabloya göre modele ilişkin uyum ölçütleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde modelin uyumlu olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin, bilişsel esnekliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarında bilişsel esnekliği açıklamak üzere üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme

eğilimleri ve bunların alt boyutlarından oluşan bir path (yol) analizinin gerçekleştirilmesi araştırmanın bir diğer amacı olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi yenilikçilik alt boyutu ile üst bilişsel farkındalıklarının sorgulama, motivasyon ve değerlendirme alt boyutlarının öğretmen adaylarının bilişsel esnekliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu durum, eleştirel düşünme eğilimlerinin ve üstbilişsel farkındalığın ortak noktasının bilişsel özelliklerle ilişkisinden kaynaklanmış olabilir (Çuhadaroglu, 2013). Ayrıca, Çuhadaroglu (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da eleştirel düşünmenin bilişsel esnekliği yordayan değişkenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Jason (2001) eleştirel düşünmenin bilişsel esneklikle ilgili bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bilişsel esneklik ile üst bilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bütün alt boyutların bilişsel esneklik ile orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğine ilişkin toplam varyansın %63'ü eleştirel düşünme eğiliminin yenilikçilik alt boyutu ile üstbilişsel farkındalığın sorgulama, motivasyon ve değerlendirme alt boyutları tarafından açıklandığı söylenebilir. Bilgin (2009) tarafından ifade edildiği üzere, bilişsel esneklik ve üstbilişsel beceriler arasındaki ilişki olumlu olarak değerlendirilebilir, çünkü bilişsel esneklik öğrenenleri derslerde daha uygun davranmaya itmektedir. Ayrıca, Gnaedinger, Alycia ve Henson (2016) ayrıca yüksek düzeyde bilişsel esnekliğin, içeriğin anlamlarını kavramak için düşünme yeteneği ve bir öğrenme ve öğretme etkinliğinde farklı stratejileri etkili bir şekilde uygulama becerileri gibi üstbilişsel becerileri desteklediğini doğrulamıştır. Bu durumda, hem bilişsel esnekliğin hem de üstbilişsel farkındalığın sağlanmasının, öğrencilerin düşünme becerilerini ve öğrenme deneyimlerini geliştirmeye yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Anova testi sonucu incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğini eleştirel düşünme eğilimi ve üstbilişsel farkındalık alt boyutlarıyla açıklamaya çalıştığımız modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik becerilerini kullanabilmesi için eleştirel düşünme süzgecinden geçirmesi, bireyin seçeneklerin farkında olması, esneklik ve durumlara uyma konusunda istekli olması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Özbay ve Bahar, 2012; Bonds, Bonds ve Peach, 1992; Çuhadaroglu, 2013).

Bu araştırmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, araştırma kapsamında toplanan verilerin Türkiye'nin genelinden değil yalnızca bir devlet üniversitesinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarından elde edilmiş olmasıdır. İkincisi ise, veriler sadece kendini rapor etmeye dayanan ölçme araçlarıyla elde edilmiştir, yani bulgular ölçme araçlarının ölçtükleri niteliklerle sınırlıdır. Bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda, çalışma grubu farklı şehirlerdeki öğretmen adaylarından oluşturularak daha kapsamlı bir hale getirilebilir. Bu çalışmada bilişsel esneklik olgusunu yordayabileceği düşünülen ve bu amaçla modele katılarak test edilen değişkenler eleştirel düşünme eğilimleri ve üstbilişsel farkındalık olarak sınırlandırılmıştır. Alanyazında stresle başa çıkma ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel esnekliğin yordayıcıları kabul edilebilecek birçok kavramdan bahsetmek mümkündür. Dolayısıyla, bu kavramlar göz önünde bulundurularak yapılacak farklı çalışmalarda kullanılabilir. Ayrıca, araştırma sonucunda, tam model ve veri uyumunun değerler, bir bütün olarak düşünüldüğünde kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda modellerde mükemmel uyumun çıkmamış olmaması genellemeyi sınırlandırmaktadır. Bu durum, ölçme araçları olarak tercih edilen ölçeklerden üstbilişsel farkındalık ölçeğinin çok faktörlü olmasından kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla, modelin tam anlamıyla kurulabilmesi için tekrar gözden geçirilerek düzeltilmeye ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akçay Özcan, H. D. (2016). *Ergenlerde bilişsel esneklik ile özyeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Beck, A. T. (2005). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. (A. Türkcan Çev.). İstanbul: Litera.
- Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(3), 343-354.
- Blakey, E. & Spence, S. (1990). Thinking of the future. *Emergency Librarian*, 17(5), 1114.

- Blakey, E. ve Spence, S. (1990). Developing metacognition. Syracuse, NY: ERIC Information Center Resources.
- Bonds, C. W., Bonds, L. G. ve Peach, W. (1992). Metacognition: Developing independence in learning, the clearing house. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 66(1), 56-59.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Handbook of data analysis for social sciences*. Ankara: PegemA.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara.
- Canas, J.J., Quesada, J.F., Antoli, A. and Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem- solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482 – 501.
- Çavuş, N. ve Uzunboylu, H. (2009). Improving critical thinking skills in mobile learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1: 434–438.
- Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 86-101.
- Dennis, P.D. and Vander Wal, J.S. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Drennan, J. (2010). Critical thinking as an outcome of master's degree in nursing programme. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 422-431.
- Dursun, Y., & Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 1-17.
- Facione, P. A., Facione, N. C., and Giancarlo, C. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Facione, P. A., Sánchez, C. A., Facione, N. C. and Gainen, J. (1995). The Disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Gnaedinger, E. K., Hund, Alycia. M. ve Hesson, M. S. H. (2016). Reading specific flexibility moderates the relation between reading strategy use and reading comprehension during the elementary years. *Mind, Brain And Education*, 10(4), 233- 246.
- Green, S. B. (1991). How many subjects does it take to do a regression analysis?. *Multivariate Behavioral Research*, 26, 499–510.
- Hacker, D. J. ve Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 95, 73-79.
- Halpern, D.F. (2003). *Thought knowledge: An introduction to critical thinking*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jason, G. (2001). *Critical thinking: Developing an effective worldview*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Jonassen, D.H. ve Grabowski, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS applied multivariate statistical techniques*. Ankara: Asil Publishing.

- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Martin, M. M., ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Martin, M. M., ve Anderson, C.M. (1996). Communication traits: A cross-generational investigation. *Communication Research Reports*, 13, 58-67.
- Martin, M.M. and Anderson, C.M. (1998). The cognitive flexibility scale: three validity studies. *Communication Reports*, 11(1),1-9.
- Martin, M.M., Anderson, C. M., ve Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 34-45.
- Özbay, M., ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbilis eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Framework Definitions. 12.06.2020, <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden alındı.
- Paul, R. ve Elder L. (2007). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Serpin Eşiyok, V. (2016). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ve bilişsel esneklik düzeylerine göre romantik ilişki inançlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Spiro, R. J. ve Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In Nix, D. and Spiro, R. J., (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp: 163-205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. ve Coulson, R. L. (1992). *Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext for random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201.

International Innovative Education Researcher

ÖĞRETMENLERİN İŞKOLİKLİK DAVRANIŞLARI İLE ZAMAN YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Mustafa ATAŞ¹

¹Millî Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş Nuri Pakdil Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye;
mustafaaatasss@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-6861-8582>

Kaynak göstermek için: Ataş, M. (2021). Öğretmenlerin işkoliklik davranışları ile zaman yönetimi beceri düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(2), 15-27.

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin işkoliklik davranışları ile zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından ortaya koymaktır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde görev yapan 311 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin işkoliklik davranışlarını belirlemek için Kart (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “İşkoliklik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin ilk şekli Spence ve Robbins (1992) tarafından geliştirilen üç boyutlu çalışma bataryası (WorkBat) ölçeğidir. Öğretmenlerin zaman yönetim becerilerini belirlemek için Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen, Alay ve Koçak (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Zaman Yönetimi Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin işkoliklik davranışları alt boyutları ile zaman yönetimi alt boyutları zaman planlaması ve zaman tutumları arasında anlamlı pozitif ilişki tespit edilmiştir. Bununla beraber işkoliklik davranışları alt boyutlarının zaman yönetimi alt boyutları zaman planlaması ve zaman tutumlarını yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizlerde işkoliklik davranışları ve zaman yönetimi becerilerinin cinsiyet, medeni durum ve son öğrenim durumuna göre değişmediği tespit edilmiştir. Araştırmanın analiz sonuçları yorumlanmış ve literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın son bölümünde karar alıcılar, öğretmenler ve araştırmacılar için öneriler oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: işkoliklik; işe güdülenme; zaman planlaması; zaman harcattırıcılar

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' WORKAHOLIC BEHAVIOR AND TIME MANAGEMENT SKILLS

Abstract

The aim of this research is to reveal the relationship between teachers' workaholism behaviors and time management skills in terms of some variables. Relational screening model was used in the research. The study group of the research consists of 311 teachers working in Dulkadiroğlu district of Kahramanmaraş province in the 2021-2022 academic year. In the study, the Workaholism Scale adapted to Turkish by Kart (2005) was used to determine the workaholism behaviors of teachers. The first form of the scale is the three-dimensional work battery (WorkBat) scale developed by Spence and Robbins (1992). The “Time Management Inventory” developed by

Britton and Tesser (1991) and adapted into Turkish by Alay and Koçak (2003), was used to determine the time management skills of teachers. According to the results of the research, a significant positive relationship was found between the sub-dimensions of teachers' workaholic behaviors and the sub-dimensions of time management, time planning and time attitudes. With this, it has been determined that the sub-dimensions of workaholic behaviors predict time planning and time attitudes in the sub-dimensions of time management. In the analyzes made within the scope of the research, it was determined that workaholic behaviors and time management skills did not change according to gender, marital status and last education level. The analysis results of the research were interpreted and compared with similar studies in the literature. In the last part of the study, suggestions was created for decision makers, teachers and researchers.

Keywords: workaholism; work motivation; time planning; time wasters

1. GİRİŞ

Modern çağın getirdiği sürekli üretim telaşı ve çalışma temposu örgütleri ve çalışanları, zamanlarını doğru yönetme mecburiyetine itmiştir. Günlerinin uzun saatlerini atölyelerde veya masa başında geçiren çalışanlar hem mesai saatlerini hem sosyo-kültürel faaliyetlere ayırdıkları saatleri kontrol etme ve yönetme gereği duymuşlardır. Bu gereklilik zaman yönetimi kavramını ortaya çıkarmış ve konu alanyazında sıkça irdelenmiştir. Dolayısıyla zaman yönetimi ve zaman planlaması konusu hakkında literatürde çok sayıda çalışmayla karşılaşmak mümkündür (Macan, (1994), Güçlü, (2001), Akatay, (2003), Claessens, Van Eerde, Rutte, and Roe (2007). Konunun insan kaynakları yönetimi, örgüt yönetimi, sınıf yönetimi, okul yönetimi ve eğitim yönetimi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Yoğun iş temposu, artan rekabet mesai saatlerini uzatırken iş dışında geçirilen süreleri kısaltmıştır. Bunun yanında dijital haberleşme araçlarının da devreye girmesi çalışanları sürekli ulaşılabilir hale getirmiş, online toplantılar, uzaktan çalışma seçenekleri klasik mesai kavramının değişmesine yol açmıştır. Bu durumun çalışanlarda psikolojik ve sosyal sorunların baş göstermesine yol açtığı ve işkolikliğin bu sorunlardan biri olduğu iddia edilmektedir. Andreassen, Ursin & Eriksen (2015) tarafından yapılan çalışmada işkoliklik ile iş stresi, tükenmişlik, işe bağlılık ve öznel sağlık şikayetleri arasında pozitif ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Bunun yanında Andreassen, Pallesen and Torsheim (2018) tarafından yapılan araştırmada işkolikliğin kaygı bozukluğu, uykusuzluk, somatik belirtiler, duygusal tükenme ve sosyal işlev bozukluğu ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgilere paralel alanyazında işkolikliğin takıntı olarak ve olumsuz manada ele alındığı çalışmalar vardır (Oates, 1971; Robinson (2007); Spence ve Robbins (1992); Clark, Michel, Zhdanova, Pui, Baltes, (2016); Andreassen, Griffiths, Hetland, Kravina, Jensen, Pallesen, 2014). Bununla beraber Cantorow (1979) gibi araştırmacılar işkolikliğin işe motive olma, işi keyifle yapma ile bağlantılı olduğunu ifade eder ve işkolikliği olumlar.

İşkolikliğin yaygınlığı ile ilgili yapılan araştırmalarda %5 (Machlowitz, 1980) ile %10 (Sussman, Lisha and Griffiths, 2011) arasında değişen oranlar göze çarpmaktadır. Robinson'a (2007) göre ise bu oran %25'tir. Görüldüğü üzere Robinson'a (2007) göre her 4 çalışandan 1'i işkoliktir. Spence ve Robbins'e (1992) göre işkoliklerin en belirgin özelliği çalışmaya uzun saatler harcamalarıdır. İşe ayrılan bu uzun saatlerin doğru zaman yönetimi ile etkin hale getirilmesinin hem örgüt için hem çalışan için ciddi faydalar sağlayacağı düşünülebilir. Dolayısıyla işkoliklerin mesailerini verimli hale getirmelerinin yolu zamanı doğru yönetmedir. Bu sayede mesai veriminin artırılması sağlanabilir ve mesai dışı yoğun çalışmanın önüne geçilebilir. Araştırma işkoliklik davranışları ile zaman yönetimi becerileri düzeyi ilişkisine yoğunlaşmaktadır. Bu ilişki öğretmenler üzerinde yapılan nicel çalışmayla irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu kısmında işkoliklik üzerinde yapılan alanyazın taramasına yer verilmiştir.

1.1. İşkoliklik Kavramı

İşkoliklik kavramı ilk defa Dr. Wayne Oates'in "Bir İşkolikliğin İtirafı: İş Bağımlılığı Hakkında Gerçekler" adlı kitabında yer almıştır (Aziz and Zickar 2006). Oates (1971) işkolikliği, iradesiz ve kontrol edilemeyen çalışma ihtiyacı olarak tanımlamıştır. Bunun yanında Robinson (2007), işkolikliği gönüllü obsesif-kompulsif bozukluk, çalışma alışkanlıklarını düzenleyememe durumu ve pek çok sosyal ve kültürel aktiviteyi reddeden aşırı müsamahakâr çalışma biçimi olarak ifade etmiştir. Cantorow (1979) işkolikliği işini çok sevmeye ve işte bulunmaktan hoşlanma duygusu şeklinde açıklamıştır. Tanımlardan

anlaşılabileceği üzere bazı araştırmacılar işkolikliğin işi sevmekle ilgili olumlu bir durum olduğunu ifade ederken bazı araştırmacılar da işkolikliğin birey ve örgüt açısından olumsuz bir davranış eğilimi, saplantılı bir tutku, aşırı çalışma ihtiyacı ve takıntı olduğunu savunmaktadır.

İşkolikliğin, evrimini tamamlamamış bir olgu olması ya da karmaşık ve çeşitli alt boyutları içeren bir kavram olması gerekçeleriyle işkoliklikle ilgili yapılan tanımlamalar ve tipolojiler çok sayıdadır (Bayraktaroğlu, Şahin ve Aras, 2017). İşkoliklikle ilgili tipolojiler; Oates tipolojisi, Naughton tipolojisi, Robinson tipolojisi, Spence ve Robbins tipolojisi, Kanai ve Wakabayash tipolojisi olarak gruplara ayrılmaktadır (Salihoğlu, 2014).

Oates (1971) işkolikleri beş türde ele almıştır. Bunlar; “gerçek işkolikler”, “durumsal işkolikler”, “dönüştürülmüş işkolikler”, “sözde işkolikler” ve “hayalperest işkolikler” olarak sınıflandırılmıştır. Gerçek işkolikler mükemmeliyetçidir ve diğer çalışanların yetersiz olduğu fikrindedirler, durumsal işkolikler işkolik kişiliğine sahip değildirler fakat itibar için çalışmak yerine iş güvenliğini sağlamak için çalışmayı tercih ederler, dönüştürülmüş işkolikler boş zamanlarını korumaya özen gösterirler ve ek olarak verilen iş görevlerinden ve daha fazla çalışmaktan kaçınırlar, sözde işkolikler, örgütsel güç yapısında ilerleme kaydetmek için ciddi bir işkolik gibi davranmaktadırlar ve hayalperest işkolikler, genellikle eve gitmek yerine işleri başında ya da işyerinde kalmayı isterler ve işlerini mutsuz ev hayatından kaçmanın bir yolu olarak görürler (Arslan, 2020).

Naughton’un tipolojisi, işkolikleri; “işe bağımlı işkolikler”, “saplantılı işkolikler”, “işkolik olmayan işkolikler”, “zorunlu işkolikler” olmak üzere dört gruba ayırmaktadır (Salihoğlu, 2014). İşe bağımlı işkoliklerin başarı boyutu yüksek ve saplantı oranları düşüktür, saplantılı işkoliklerin yüksek hedefleri vardır, işkolik olmayan işkoliklerin saplantı oranları düşüktür ve bu tür işkolikler iş haricindeki hayatlarına fazla zaman ayırırlar, zorunlu işkoliklerin ise zorunlu olarak iş dışı yaşamları daha aktiftir (Akyüz, 2013).

Robinson (2000), işkolikleri “sürekli işkolikler”, “blumik işkolikler”, “dikkat eksikliğine sahip işkolikler” ve “mükemmeliyetçi işkolikler” şeklinde sınıflandırır. Sürekli işkolikler, sürekli olarak çalışma isteği duyar; blumik işkolikler, işe başlayamama sorunu ile karşı karşıyadırlar ve işin teslimine çok kısa süre kalan tüm enerjileri ile işi bitirmeye çalışırlar; dikkat eksikliğine sahip işkolikler çalışmak için yüksek motivasyona sahiptir ve çalışmadıkları anlarda rahatsızlık duyarlar; bitmiş olan görevlerini yeterince iyi bitiremedikleri hususunda endişe duyarlar ve işlerini yaparken büyük bir zevk duyar ve bunun tadını çıkarırlar (Pehlivanlı, 2019). Spence ve Robbins (1992), işkolikliği hevesli bağımlılar, çalışma heveslileri, sıkı çalışmaya gönülsüzler, inancını yitirmiş çalışanlar, rahatlamış çalışanlar ve meşgul olmayan çalışanlar şeklinde sınıflandırılmıştır.

İşkoliklerin en belirgin özelliği olarak çalışmaya ayrılan uzun saatlere vurgu yapılmakta (Spence ve Robbins, 1992) ve işkoliklik haftada asgari 50 saat çalışma olarak tanımlanmaktadır (Tziner ve Tanami, 2013). İşkolikler standart programlarına sıkı sıkıya bağlıdırlar (Maslach, 1986). Bunun yanında işkolikler kendilerinden beklenilenden ve istenilenden çok çalışır (Özsoy ve Balaban 2019); işten zevk almasalar dahi saplantılı bir şekilde çalışırlar; iş dışında geçen zamanı boşa geçmiş zaman olarak niteler ve zaman kaybetmeyi sevmezler; sürekli gergin olma, mükemmeliyetçilik, acelecilik, sabırsızlık, sinirlilik, insan ilişkilerinde yüzeysellik, iş-aile çatışması yaşama, işten zevk alma ve çalışmak için zaman yaratma, çevrelerini kontrol etme ihtiyacı hissetme işkoliklerin belirgin diğer özellikleri olarak sayılabilir (Machlowitz, 1978; Porter, 2006; Robinson, 2000; Dosaliyeva, 2009; Serçeoğlu, 2015; Erkmen, 2013; Zincirkıran, 2013). İşkoliklik ile zaman ve zaman yönetimi kavramlarının birbirini kesen yanları vardır. İşkolikler için zaman her dakikası değerli bir hazinedir. Zamanı doğru yönetmek işkolikler için yararlı sonuçlar doğurabilir. Bu bağlamda araştırmanın bu kısmında zaman yönetimi kavramından bahsetmekte yarar görülmektedir.

1.2. Zaman Yönetimi

Zaman yönetimi meşgul yöneticilerin zamanlarını daha iyi organize etmelerine yardımcı olmak üzere bir eğitim aracı olarak Danimarka’da doğmuştur (Yiğitel, 2021). Günümüzde ise sadece yöneticiler için değil, tüm bireyler için önemi ortaya çıkmış, kurumsal yapılaşmanın önemli gereklilikleri arasında gösterilen bir kavram haline gelmiştir (Güçlü, 2001). Zaman yönetimi kavramının birbirini tamamlayan nitelikte farklı birden çok tanımı vardır. Peeters ve Rutte (2005) zaman yönetimini hedefleri tanımlama, hedeflere ulaşmak için hangi görevlerin gerekli olduğunu değerlendirme ve

nihayetinde hedeflere ulaşmak için ne kadar zaman alacağı sonucuna varma yeteneği olarak tanımlamıştır. Mayer'e (1995) göre zaman yönetimi bireysel faaliyetlerin ya da eylemlerin zaman içerisindeki yönetimidir. Cüceloğlu'na (1999) göre ise zaman yönetimi zihinde oluşan planların günlük yaşama dökülerek gün ve gün gerçekleştirilmesidir. Araştırmacılar zaman yönetimini tanımlarken hedeflerden ve hedeflere ulaşma planlarından bahseder. Bu bağlamda zaman yönetimi belirlenen hedeflere ulaşmak için zamanın etkin kullanımıdır.

Zaman yönetiminde üzerinde önemle durulan konulardan birisi zaman tuzakları ya da zaman yok edicileridir (Güçlü, 2001). Engeller veya kesintiler olarak da bilinen zamanın etkili bir şekilde kullanılmasını zorlaştıran tüm faktörlere zaman tuzağı denmektedir (Keenan, 1996). Kişiden kaynaklanan ve çevreden kaynaklanan zaman tuzakları zamanı etkin kullanmak isteyenlerin en ciddi engelleyicileridir. Kararsızlık, önceliklerini belirleyememe, hayır diyememek, erteleme, dağınık masa sendromu, uykuya düşkünlük, unutkanlık, mükemmeliyetçilik, her işi kendi yapmaya çalışmak, televizyon bağımlılığı kişiden kaynaklanan zaman tuzaklarıdır (Türe, 2013; Kibar, Fidan ve Yıldırım, 2014; Bayramlı, 2017; Sağır ve Ataş, 2017). Beklenmeyen ziyaretçiler, dijital dikkat dağınıklığı, krizler, rutin ve gereksiz işler, yetersiz iletişim, bürokrasi ve kırtasiyecilik, koordinasyon eksikliği çevreden kaynaklanan zaman tuzaklarıdır (Akgemci, Çelik, Aydoğan, Akatay, 2003; Demirel ve Ramazanoğlu, 2005, Ataş, 2017). Araştırma kapsamında zaman tuzakları araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutu olan zaman harcattırıcılar ile aynı durumları ifade etmektedir.

Herkes için yaşam süresi değişir ancak yaşanan yirmi dört saat herkes için eşittir. Dikkat edilmesi gereken bu zamanın hangi amaçla kullanıldığıdır. Bununla beraber tüm davranışlar zaman alır (Cotte, Tilottama, Ratneshwar and Ricci 2006), ancak bu davranışların ve gerçekleşme zamanının en doğru şekilde planlanmasının zamanı yönetmenin ilk adımı olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile zaman planlaması zaman yönetiminin temelidir denilebilir. Buna ek olarak zamanı etkin kullanmanın önündeki ciddi engellerden birinin plansızlık olduğu söylenebilir. İnsan doğası planlama kavramıyla çalışmaktadır ve nasıl davranılacağını önceden kararlaştırmanın özgürlüğü sınırladığı düşüncesi, günlük ve acil olaylara önem verme zorunluluğu planlama yapmayı engellemektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Buna rağmen zamanın planlanması kişiye zaman kazandırması adına bir gerekliliktir denilebilir. Buna ek olarak zaman planlaması bireyi amaca yöneltmekte, çabaları uyumlaştırmaya olanak sağlamakta, zaman ve emek savurganlığını azaltmaktadır (Haynes, 1999). Zaman tutumları kavramı kişinin zamanı nasıl ve niçin kullandığı ile ilgilidir. Bu ilişkilik kişinin zaman yönetimindeki başarı veya başarısızlığını, önemli ve öncelikli işlerine ne derece eğildiği bağlamında düşünülebilir.

1.3. İşkoliklik İle Zaman Yönetimi İlişkisi

Çalışmak ve zamanın planlaması, yönetilmesi arasındaki ilişkiye farklı manalar yüklenmiş ve değişen her dönem kendine has özellikleri ile bu ilişkiyi şekillendirmiştir. Bu dönemler arasında sanayi devrimi, boş zaman ve çalışma ilişkilerinin en yoğun tartışıldığı dönem olmuştur (Ustun, 2020). Emek yoğun üretimin, insan faktörünü göz ardı eden bilimsel yönetim anlayışının zamanı verimli kılmak isteği zamanı planlamayı da önemli kılmıştır denilebilir. 21. Yüzyılın başlarında iş tanımı, işlerin özellikleri değişmiş; çalışanlar mesai dışında da ulaşılabilir olmuş ve mesai tanımı baştan aşağı değişmiştir. Sanal çalışma ortamları, çevrimiçi yapılabilen toplantılar çalışmanın çehresini değiştirmiştir. Bu değişim çalışanların günlerinin çoğunu bilgisayar başında geçirmeleri ve işle meşgul olmalarını doğurmuştur. İşkolikliğin de bu aşamada hayatımıza girmiş olduğu söylenebilir.

Eğitim ortamlarında zamanın planlanması ve yönetimi önemlidir. Öğretmenlerin anlatacakları, kavratacakları çok bilgi varken öğrencilerin öğrenecekleri ve öğrendiklerini uygulayıp analiz edip sentezleyecekleri çok bilgi ve beceri vardır. Bu sebeplerden dolayı öğretmenler, zamanlarını ne kadar verimli kullanırlarsa ne kadar başarılı planlar yaparlarsa kendi başarı ve üretkenliklerinin yanında öğrencilerinin de başarılarını artıracaklardır (Gözel ve Halat, 2010). Bunun yanında eğitim örgütleri yoğun eğitim öğretim faaliyetlerini yürütüldüğü kurumlardır. Bu durum öğretmenlerin işkoliklik davranışları sergilemelerine sebep olabilir. Harpaz ve Snir'e (2003) göre işleri gereği uzun süre çalışan bireyler işkolik olarak nitelendirilemez. Buelens ve Poelmans (2004) bu bireyleri "zorunlu çok çalışan" tipindeki çalışanlar olarak adlandırmakta ve işkolik eğilimli olarak değerlendirmemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin işkolik eğilimli bireyler olarak nitelendirilmesinin mümkün olduğu söylenebilir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Kahramanmaraş merkez Dulkadiroğlu ilçesindeki öğretmenler üzerinde yürütülmüş bu araştırma, teorik bilgiler temelinde işkoliklik ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.” Öğretmenlerin zaman yönetim becerileri ile işkolik olma durumları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna araştırmada cevap aranmıştır. Bu genel amaç ve genel amaç soru cümlesi çerçevesinde

1. Öğretmenlerin işten zevk alma durumları ile zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar arasında ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin işe güdülenmeleri ile zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar arasında ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin işten zevk alma durumları ve işe güdülenmeleri beraber zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcıları yordamakta mıdır?
4. Öğretmenlerin işten zevk alma durumları, işe güdülenmeleri cinsiyet, medeni durum ve son öğrenim durumuna göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin zaman planlaması becerileri, zaman tutumları ve zaman harcattırıcıları gerçekleştirme düzeyleri cinsiyet, medeni durum ve son öğrenim durumuna göre değişmekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin işkolik olma durumları ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konmaya çalışıldığı bu araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlenmeyi amaçlar (Fraenkel ve Wallen, 2009). Yine tarama araştırmalarında insanların ne düşündüğü öğrenilmek isteniyorsa bunun doğrudan kişilerin kendilerine sorulması gerektiği fikri yatmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez Dulkadiroğlu ilçesindeki tüm kademelerde görev yapan 3564 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma evreninden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 11 okuldan 311 öğretmenin ölçeği değerlendirmeye alınmıştır. Bu okullar biri meslek lisesi olmak kaydıyla 2’si lise, 4’ü ortaokul, 4’ü ilkököl, 1’i bilim ve sanat merkezidir. Çalışma grubunun 131’i kadın, 180’i erkek; 242’si evli, 69’u bekar; 258’i lisans eğitimi 53’ü lisansüstü eğitimi tamamlamış durumdadır. Bu bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Saunders, Lewis ve Thornhill’e (2009) göre sayısı belli olan evren için örneklem hesaplaması doğrultusunda bu araştırmanın örnekleme %95 güven düzeyinde ve %5’lik hata aralığındadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Özellikler

Cinsiyet		Kadın	Erkek	Toplam
	N	131	180	311
	%	%43	%57	%100
Medeni Hal		Evli	Bekar	
	N	242	69	311
	%	%78	%22	%100
Öğrenim Durumu		Lisans	Lisansüstü	
	N	258	53	311
	%	%83	%17	%100

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu İlçesindeki öğretmenlerin zaman yönetimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen, Alay ve Koçak (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Zaman Yönetimi Envanteri” kullanılmıştır. Erdul (2005), Alay ve Koçak’ın (2003) tercüme ettikleri veri toplama aracını Türk üniversite öğrencilerine uyarlayarak kullanmıştır. Gözel (2009), Erdul (2005)’un çalışmasında kullandığı ölçeği temel alarak veri toplama aracını öğretmenlere uyarlamıştır. Araştırmada ölçeğin son hali olan Gözel (2009) tarafından düzenlenmiş zaman yönetimi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada ölçek ile ilgili uyarlama ve düzenleme çalışması yapılmamıştır. Gözel (2009) tarafından uygulanan veri toplama aracının güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0.816, zaman planlaması alt boyutu için 0.839, zaman tutumları alt boyutu için 0.592, zaman harcattırıcılar alt boyutu için 0.436 olarak hesaplanmıştır. Zaman harcattırıcılar” alt boyutunun Cronbach’s Alpha katsayısının diğerlerine nazaran düşük çıkmasının nedeninin 19. soru (sigara içmenin zaman kaybettirici olduğunu düşünürüm) olduğu ve sigara içen öğretmenlerin bu soruya olumsuz cevap verdikleri Gözel (2009) tarafından ifade edilmiştir. Bu araştırmada uygulanan veri toplama aracının güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0.80, zaman planlaması alt boyutu için 0.83, zaman tutumları alt boyutu için 0.58, zaman harcattırıcılar alt boyutu için 0.42 olarak hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarından zaman planlaması (kısa ve uzun vadeli planlama) boyutu ile kişinin günlük ya da haftalık gibi kısa ve uzun vadeli planlar yapıp yapmadığı, bu planlardaki hedefler, öncelikler ve bunların netliği belirlenmeye çalışılmaktadır. Zaman tutumları boyutu ile kişinin zamanı nasıl kullandığına ilişkin davranışlar ve tutumlar belirlenmeye çalışılmaktadır. Bunun yanında bu boyut ile kişinin zamanı yönetmede başarılı olup olmadığı, karar alma becerisi ve öncelikli işleriyle ne düzeyde meşgul olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Zaman harcattırıcılar boyutu ile kişinin zamanını verimsiz geçirmesine yol açan zaman tuzaklarına ilişkin bir ölçüm yapılmaya çalışılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin işkoliklik ile ilgili görüşlerini elde etmek için Spence ve Robbins (1992) tarafından geliştirilen üç boyutlu çalışma bataryası (WorkBat) ölçeğinin Kart (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış iki boyutlu formu kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 9 maddesi işkolikliğin işe güdülenmek alt boyutunu son 11 maddesi işten zevk alma alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin 5. 8. Maddeler ters kodlanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .83$ olarak bulunmuştur (Kart, 2005). Bu araştırmada ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin işkoliklik Cronbach’s Alpha katsayısı .83, işten zevk alma .66, işe güdülenme .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarından işe güdülenmek kişinin işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış dürtülerin etkisi ile işini gerçekleştirmesi anlamına gelmekte ve kişinin işini ne denli motive olarak yaptığını ölçmeye çalışılmaktadır. İşten zevk almak boyutu ise kişinin işini ne kadar severek yaptığını belirlemeye çalışılmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerin uygulanması sonucunda verilerin çözümü, beşli derecelendirme ölçeği ile sayısallaştırılmıştır. Toplanan veriler, araştırmacı tarafından sorulara verilen kodlar istatistik programına yüklenmiştir. Yükleme işlemi tamamlanan veriler, araştırmanın amacına uygun olarak işlenmiş ve analizler yapılmıştır. Veriler üzerinde yapılan normallik testlerinde Kolmogorov Simirnov anlamlılık değerinin .200 ($p > .005$) olduğu tespit edilmiştir. Bu veriye göre araştırmada kullanılan verilerin normal dağılıma sahip olduğu yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin işkoliklik davranışları ile zaman yönetim becerileri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin işkoliklik davranışlarının zaman yönetim becerisi düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin bilgiler ise çoklu regresyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin işkoliklik davranışları ve zaman yönetim becerisi düzeylerinin demografik özellikleri ile ilişkisinin tespitinde ilişkisiz örneklem t-testi analizi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak 0.05 ve 0.01 kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin işkoliklikleri ile zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon ve işkoliklik düzeylerinin zaman yönetim becerisi düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin bilgileri gösteren çoklu regresyon analizine yer verilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin işkoliklik davranışları ve zaman yönetim becerisi düzeylerinin demografik özellikleri ile ilişkisinin tespitinde ilişkisiz örneklem t-testi analizine yer verilmiştir. Tüm bunlara ek olarak t-testi sonuçlarının bulunduğu tabloda bulunan aritmetik ortalamalar ile öğretmenlerin zamanı planlama ve zaman tutumlarını sergileme ve zaman tuzaklarına düşme konusundaki düzeyleri ve ne düzeyde işlerinden zevk aldıkları ve işlerine güdülendikleri bilgisine yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerine Göre İşkoliklik Davranışları ile Zaman Yönetimi Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5
İşten Zevk Alma	1				
İşe Güdülenme	.558**	1			
Zaman Planlaması	.286**	.502**	1		
Zaman Tutumları	.316**	.462**	.525**	1	
Zaman Harcattırıcılar	.136*	-.005	-.143*	-.010	1

Tablo 2’de öğretmen görüşlerine göre işkoliklik ile zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre işten zevk alma ile zaman yönetimi alt boyutu zaman planlaması ($r=.286$, $p<.01$), zaman tutumları ($r=.316$, $p<.01$) ve zaman harcattırıcılar ($r=.136$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. İşe güdülenme alt boyutu ile zaman yönetimi alt boyutu zaman planlaması ($r=.502$, $p<.01$), zaman tutumları ($r=.462$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmakta, zaman harcattırıcılar ($r=-.005$, $p>.01$) ile arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin İşkolikliklerinin Zaman Yönetim Becerilerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Zaman Planlaması				Zaman Tutumları			
	B	SH	β	T	B	SH	β	T
Sabit	1.662	.227		7.313	1.184	.218		8.323
İşten Zevk Alma	.011	.079	.008	.139	.107	.076	.085	1.406
İşe Güdülenme	.524	.063	.497	8.381	.409	.060	.414	6.823
	R=.502	R ² =.252			R=.467	R ² =.218		
	F ₍₅₎ =51.916	P<.001			F ₍₅₎ =42.965	P<.001		
Değişken	Zaman Harcattırıcılar							
	B	SH	β	T				
Sabit	2.071	.273		7.571				
İşten Zevk Alma	.283	.095	.201	2.976				
İşe Güdülenme	-.130	.075	-.117	-1.730				
	R=.157	R ² =.028						
	F ₍₅₎ =4.433	P>.001						

Tablo 3’te öğretmenlerin işkolikliklerinin zaman yönetim becerileri üzerindeki yordayıcılığını tespit için yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre işkolikliğin iki alt boyutunun zaman yönetimi alt boyutları zaman planlaması ve zaman tutumları üzerinde yordayıcılığı görülmektedir. Bunun yanında işkolikliğin iki alt boyutunun zaman yönetimi alt boyutu zaman harcattırıcılar üzerinde yordayıcılığının olmadığı tespit edilmiştir.

İşkolikliğin iki alt boyutu ile zaman planlaması arasında anlamlı ilişki vardır ($R=.502$; $R^2=.252$; $p<.001$). İşkoliklik alt boyutları zaman planlamasının yaklaşık %25’ini açıklamaktadır. Standardize

edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin zaman planlaması üzerindeki göreceli önem sırası; “işe güdülenme” ($\beta=.497$), “işten zevk alma” ($\beta=.008$) olarak ortaya çıkmaktadır.

İşkolikliğin iki alt boyutu ile zaman tutumları arasında anlamlı ilişki vardır ($R=.467$; $R^2=.218$; $p>.001$). İşkoliklik alt boyutları zaman tutumlarının yaklaşık %22’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin zaman planlaması üzerindeki göreceli önem sırası; “işe güdülenme” ($\beta=.414$), “işten zevk alma” ($\beta=.085$) olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında işkolikliğin iki alt boyutu ile zaman harcattırıcılar arasında anlamlı ilişki yoktur ($R=.157$; $R^2=.028$; $p<.001$).

Tablo 4. Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Sig (p)
Cinsiyet						
İşkoliklik	Kadın	131	3.24	.555	-	.308
	Erkek	180	3.30	.661	1.689	
Zaman yönetimi	Kadın	131	3.34	.497	2.386	.094
	Erkek	180	3.21	.435		
Medeni Durum						
İşkoliklik	Evli	242	3.29	.512	-.400	.719
	Bekar	69	3.32	.534		
Zaman yönetimi	Evli	242	3.27	.486	-.253	.102
	Bekar	69	3.28	.392		
Öğrenim Durumu						
İşkoliklik	Lisans	258	3.32	.501	1.452	.556
	Lisansüstü	53	3.20	.585		
Zaman yönetimi	Lisans	258	3.27	.455	.246	.384
	Lisansüstü	53	3.25	.520		

Tablo 4’te görüldüğü üzere araştırmanın demografik değişkenlerinin hiçbirisi ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişki yoktur ($p>.001$). Bu analizde değişkenlerin toplam puanları kullanılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin işkoliklik ile cinsiyet, medeni durum ve öğrenim durumu değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p>.001$). Buna ek olarak zaman yönetimi ile cinsiyet, medeni durum ve öğrenim durumu değişkenleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p>.001$).

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin işkoliklikleri ve zaman yönetim becerileri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Genel olarak işkolikliğin zaman yönetimi becerilerini yordadığı ve bu iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Korelasyon analizi sonucuna göre işkoliklik davranışları arttıkça zaman yönetimi becerileri de artmaktadır. Bu bulgudan hareketle Spence ve Robbins (1992)’in işkoliklerin en belirgin özelliğinin çalışmaya uzun saatler harcamaları olduğu ifadesine işkoliklerin bu saatleri planladıkları ve zamanlarını doğru kullandıkları ifadesi de eklenebilir.

Araştırmada yapılan korelasyon analizinde işkoliklik alt boyutları ile zaman yönetiminin zaman planlaması ve zaman tutumları alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin işkoliklik puanları yükseldikçe zamanı planlama ve doğru kullanma düzeyleri yükselmektedir. Dolayısıyla işkoliklik istemsizce değil düzenli, bilerek ve amaca yönelik çalışmayı ifade etmektedir. Bu durum işkoliklerin kendilerini kaybedercesine çalışmadıkları aksine planlı ve düzenli çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre işkolikliğin olumsuz bir durum olmadığı söylenebilir. Üstün (2020)’un işkolik öğretmenlerin hedef belirleme ve boş zaman yönetimi anlayışlarının yüksek olduğu tespiti araştırmanın bulguları ile paraleldir. Atas ve Yirci (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çalışma saatlerinin verimsiz kullanılması anlamına da gelebilecek sanal kaytarma davranışları ile işkoliklik arasında zayıf pozitif ilişki ve işkolikliğin sanal kaytarma davranışlarını düşük düzeyde gerçekleştirmenin sebebi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Arsezen (2017) tarafından yapılan araştırmanın

işkolikliğin iş tatmini ve işletme performansını olumlu etkilediği bulgusu dolaylı olarak bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Buna paralel olarak Özsürünç ve Koçak (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada işkoliklik ile yaşam doyumu, işte kendini yetiştirme ve algılanan katkı arasında pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Dolayısıyla işkolikliğin olumsuz algılanmaması gerektiği ile ilgili önemli bir veri olan bu bilgi araştırmanın işkolikliği olumlayan yanıyla uyushmaktadır. Zamanını doğru planlayan, zaman planlaması hakkında olumlu tutum geliştirebilen öğretmenlerin iş performanslarının ve iş tatminlerinin artacağı söylenebilir.

Bununla beraber işkoliklik alt boyutu işten zevk alma ile zaman yönetimi alt boyut zaman harcatıcılar arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ve bu ilişkinin gücü diğer zaman yönetimi alt boyutlarının gücüne oranla düşüktür. Bunun yanında işkoliklik alt boyutu işe güdülenme zaman yönetimi alt boyutu zaman harcatıcılar arasında anlamlı ilişki yoktur. Bu bulguya göre işkoliklerin zaman tuzaklarına sık düşmedikleri ve zaman harcatıcıları sık gerçekleştirmedikleri ifade edilebilir. Bu bulguya bağlı olarak alan yazında zaman yönetimi ile akademik başarı arasında ilişkiye değinen pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür (Alay ve Koçak, 2003; Cemaloğlu ve Filiz 2010; Durmaz, Hüseyinli ve Güçlü, 2016). Bu araştırmalar zaman yönetimi davranışları ile akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla akademik olarak başarılı olanların özellikleri arasında zaman planlaması yapabilmek ve zaman tuzaklarına düşmemek sayılabilir. Bu bulgu araştırmanın işkoliklerin zaman harcatıcıları sık gerçekleştirmedikleri bulgusunu destekler niteliktedir denilebilir.

Araştırmanın regresyon analizi sonuçları incelendiğinde işkolikliğin iki alt boyutu ile zaman planlaması arasında anlamlı ilişki vardır ve işkolikliğin iki alt boyutu beraber zaman planlamasının yaklaşık %25'ini açıklamaktadır. Zeijen, Peeters, and Hakanen, (2018) tarafından yapılan araştırmada işkolikliğin kendini yönetme ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kişinin kendini yönetmesi zaman yönetimi ve özellikle zaman planlaması ile ilgilidir ve bu bulgu araştırmanın regresyon analiz bulgularını destekler niteliktedir. İşkoliklik zaman planlaması ve zaman tutumlarının yordayıcısıdır. Bu verinin ışığında öğretmenlerin işkoliklik davranışlarının zaman planlamasını desteklediği sonucuna ulaşılabilir. Araştırmanın regresyon analizinde işkolikliğin iki alt boyutu ile zaman tutumları arasında anlamlı ilişki vardır. İşkolikliğin iki alt boyutu beraber zaman tutumlarının yaklaşık %22'sini açıklamaktadır. İşkoliklik zaman tutumlarının yordayıcısıdır. Bu veriler ışığında öğretmenlerin işkoliklik davranışlarının zaman yönetimine karşı olumlu tutum sergilemelerini sağladığı söylenebilir. Eldeleklioğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada zaman tutumları ile kaygı düzeyi arasında negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir, zamana karşı tutum geliştikçe kaygı düzeyi düşmektedir. Dolayısıyla işkoliklik öğretmenlerin kaygı düzeylerini belli oranda düşürmektedir yorumu yapılabilir. Bununla beraber araştırmanın regresyon analizinde işkolikliğin iki alt boyutu ile zaman harcatıcılar arasında anlamlı ilişki yoktur. İşkoliklik zaman harcatıcılarının yordayıcısı değildir. Bu bulgulara göre işkoliklik öğretmenleri zaman harcatıcılardan uzak tutmaktadır.

Öğretmenlerin işkoliklik davranışlarının cinsiyete, medeni duruma ve öğrenim bilgisine göre değişmediği araştırma kapsamında tespit edilmiştir. Bu bulgular Demirebulat, Saatçi ve Avcıkurt (2019); Özdemir, (2011); Dilek, (2015); Arslan, (2020) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik gösterirken Ataş ve Yirci (2018) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Öğretmenlerin zaman yönetimi beceri düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma ve öğrenim bilgisine göre değişmediği araştırma kapsamında tespit edilmiştir. Bu bulgu Farsak, (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla uyushmazken Ünal (2019) tarafında gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğinin en zor mesleklerden biri olduğu iddia edilebilir. Bu iddianın dayanağı öğretmenlerin insan yetiştirmek işini üstlenmesidir. Ders içinde veya öğrencileriyle beraber olduğu saatlerde onların zihnine attığı her tohum gün boyu yeşermeye, gelişmeye ve büyümeye devam eder. Dolayısıyla öğretmenin mesaisi hemen hemen 24 saattir. Bu durumun somut gerçeklik kısmı da göz ardı edilmemelidir. Yoğun gün içi ders saatleri, sınavlara en iyi şekilde hazırlanmaları gereken öğrenciler ve bu öğrencilerin insani ihtiyaçları öğretmenleri zorlamakta ve mesai saatlerinin sınırlarını zorlamaktadır. Ders dışında elektronik yollarla kendine ulaştırılan öğrenci sorularına cevaplar yazan, eksik konuları kapatmak için mesajlar oluşturan öğretmenleri daha sık görmek mümkün. Bu mücbir sebepler öğretmenlerde çok çalışmayı doğal göstermek ve onların işkoliklik davranışları sergilemelerine sebep

olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin zaman yönetimlerine de önem göstermeleri gerekliliğini doğurur. Bu araştırma kapsamında bu iki kavram arasında ilişki olduğu ve öğretmenlerin yoğun iş temposunda işkoliklik davranışlarını sık sık gösterdikleri ve bu davranışların onların zamanlarını yönetme gereksinimi hissettiklerini tespit edilmiştir. Öğretmenlerin zaman yönetim davranışlarının yaklaşık %20-25'lik kısmını işkoliklik davranışlarının meydana getirdiği bu araştırmanın verilerine dayanarak söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında işkoliklik ve zaman yönetimi ile ilgili elde edilen sonuçların eğitim yöneticilere ve öğretmenlere yol göstereceği düşünüldüğünden söz konusu bulgular göz önünde bulundurularak önerilerde bulunulmuştur. İşkolikliğin iş-aile çatışmasının öncülü olduğu hakkında alan yazında çalışmalar mevcuttur (Erer, 2021; Altun-Dilek ve Yılmaz, 2015). Bu araştırma kapsamında işkoliklik davranışları ile zaman yönetim becerileri arasında tespit edilen pozitif ilişkiler işkolik öğretmenlerin doğru zaman yönetimi becerilerine sahip olmaları ile iş-yaşam ve iş-aile çatışması yaşamalarının da önüne geçebileceğini gösteriyor olabilir. Bu bağlamda öğretmenlere zamanlarını en doğru şekilde yönetmelerine yardımcı olmak konusunda okul yöneticilerinin, rehber öğretmenlerin yardımıyla bulunması önerilebilir. Bunun yanında çevrimiçi ve hizmetiçi kurslar ile öğretmenlerin zaman yönetim becerilerinin geliştirilmesine çalışılabilir. İşkoliklik davranışları sergileyen öğretmenlerin bu durumu doğru yönetebilmeleri zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesiyle ilişkilidir denilebilir. Yine bu bağlamda öğretmenlerin işkoliklik ve zaman yönetimi konularında farkındalık kazanmaları adına hem hizmetiçi eğitimlerin sıklaştırılması hem de kamu spotlarının geliştirilmesi önerilebilir. Okul rehber öğretmenlerinin bu konuda bilgi sahibi olması sağlanarak öğretmenlere bu bilgilerin seminer dönemlerinde aktarılması yerinde olabilir. Ayrıca EBA aracılığıyla ve çevrimiçi toplantılarla öğretmenlerin bu konuya dikkatlerinin çekilmesi faydalı olabilir. Tüm bunlara ek olarak öğretmenlerin bu konuda kendilerine teşhis koyabilmeleri en dikkat edilmesi gereken husus olsa gerek.

KAYNAKÇA

- Akatay, A. (2003), Örgütlerde Zaman Yönetimi, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(10), 282-300.
- Akgemci, T., Çelik, A., Aydoğan, E., Akatay, A. (2003), *Zaman Yönetimi ve Yönetmel Zamanda Etkinlik*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akyüz, Z. (2013) *İşkoliklik ve Tükenmişlik Arındaki İlişki: Hukukçular ve Öğretim Elemanları Üzerinde Bir Saha Araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alay, S., Koçak, S. (2003), Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35 (35), 326-335.
- Altun Dilek, S., Yılmaz, K. (2015), Öğretmenlerin İşkoliklik Eğilimleri ile İş- Yaşam Dengeleri, *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 36-55.
- Andreassen C. S., Griffiths M. D., Hetland J., Kravina L., Jensen F, Pallesen S. (2014), The Prevalence of Workaholism: A Survey Study in a Nationally Representative Sample of Norwegian Employees, *PLoS ONE*, 9(8): e102446. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0102446>
- Andreassen, C. S., Ursin H. & Eriksen H. R. (2015), The Relationship Between Strong Motivation to Work, Workaholism and Health, *Psychology & Health*, 22:5, 615-629. <https://doi.org/10.1080/14768320600941814>
- Andreassen, C., Pallesen, S., & Torsheim, T. (2018), Workaholism as a Mediator Between Work-Related Stressors and Health Outcomes, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(1), 73. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph15010073>
- Arseven, P. (2017), Turizmde İşkoliklik Davranışı, İş Tatmini ile İşletme Performansı Arasındaki İlişkinin Analizi ve Örgüte Duygusal Bağlılığın Aracı Rolü: Antalya'da Bulunan Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerindeki Yöneticiler Örneği, *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6 (5), 211-227.

- Arslan, G. (2020), *Bağlılık, Diğergamlık, İşkoliklik, Tatmin ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisi: Bir Kamu Kurumunda Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Ataş, M. (2017), *Öğretmenlerin Sanal Kaytarma Davranışları ile Zaman Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ataş, M., Yirci R. (2018), İşkoliklik ile Sanal Kaytarma Davranışları Arasındaki İlişki: Öğretmenler Üzerine Bir Uygulama, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(86), 428-443.
- Aziz, S., Zickar, M. J. (2006), A Cluster Analysis Investigation of Workaholism as a Syndrome, *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(1), 52–62. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.11.1.52>
- Bayraktaroğlu, S., Şahin, C., Aras, M. (2017), İşkoliklik ve Yenilikçi İnsan Sermayesi (Yis) İlişkisi: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma, *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (7), 10-38.
- Bayramlı, Ü. (2017), *Zaman Yönetimi*, Ankara: Nobel.
- Bonebright, C. A., Clay, D. L., Ankenman, R. D. (2000), The Relationship of Workaholism Withwork-Life Conflict, Satisfaction and Purpose in Life, *Journal of Counseling Psychology*, 47, 469-477.
- Britton, B. K., Tesser, A. (1991), Zaman Yönetimi Uygulamalarının Üniversite Notlarına Etkisi, *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 83 (3), 405-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Buelens, M., Poelmans, S. A. Y. (2004), Enriching the Spence and Robbins' Typology of Workaholism: Demographic, Motivational and Organizational Correlates, *Organizational Change Management*, 17 (5), 440-458.
- Cantarow, E. (1979), Women Workaholics, *Mother Jones*, 6(56).
- Cemaloğlu, N., Filiz, S. (2010), The Relation Between Time Management Skills and Academic Achievement of Potential Teachers, *Educational Research Quarterly*, 33 (4), 3-23.
- Claessens, B.J.C., Van Eerde, W., Rutte, C.G., Roe, R.A. (2007), A Review of the Time Management Literature, *Personnel Review*, 36(2), 255-276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., Turner, L. A. (2015), *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, M. A., Michel, J. S., Zhdanova, L., Pui, S. Y., Baltes, B. B. (2016), All Work and No Play? A Meta-Analytic Examination of The Correlates and Outcomes of Workaholism, *Journal of Management*, 42 (7), 1836-1873. doi:10.1177/0149206314522301
- Cotte, J., Tilottama G., Ratneshwar S., Ricci M. (2006), Pleasure or Utility? Time Planning Style and Web Usage Behaviors, *Journal of Interactive Marketing*, 20 (1), 45–57.
- Dosaliyeva, D. (2009), *İşkolikliğin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- Durmaz, M., Hüseyinli, T., Güçlü, C. (2016), Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Başarı arasındaki İlişki, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5 (7), 2291- 2303.
- Eldeleklioğlu, J. (2008), Ergenlerin Zaman Yönetimi Becerilerinin Kaygı, Yaş ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi, *Elementary Education Online*, 7(3), 656-663.
- Erdul, G. (2005), *Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Erer, B. (2021), İş-Aile Çatışmasının Bir Öncülü Olarak İşkoliklik, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (3), 2796-2811.

- Erkmen, B. (2013), *İşkoliklik ile Esenlik Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Farsak, K. (2020), *Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fraenkel, Jack R., Wallen, Norman, E. (2009), *How to Design and Evaluate Research in Education*, New York: McGraw-Hill.
- Gözel E. (2009), *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşleri*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Gözel, E., Halat E. (2010), İlkokul Eğitim Okulu Öğretmenleri ve Zaman Yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(6), 73-89.
- Güçlü, N. (2001). Zaman Yönetimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(25), 87-106.
- Güdü Demirbulat, Ö., Saatçi, G., Avcıkurt, C. (2019), İşkoliklik ve Bireysel Mutluluk Arasındaki İlişkinin Turizm Akademisyenleri Açısından İncelenmesi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (4), 3500-3515.
- Harpaz, I., Snir, R. (2003), Workaholism: Its Definition and Nature, *Human Relations*, 56(3), 291-319.
- Haynes, Marion, E. (1999), *Kişisel Zaman Yönetimi*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Keenan, K. (1996). *Yöneticinin Kılavuzu, Zamanı Doğru Kullanma*, İstanbul: Remzi.
- Kibar, B., Fidan, Y., Yıldırım, C. (2014), Öğrencilerin Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, *Karabük Üniversitesi Uluslararası İşletme ve Yönetim Dergisi*, 2(2), 136-153.
- Macan, T. H. (1994), Time Management: Test of a Process Model, *Journal of Applied Psychology*, 79, 381-391.
- Machlowitz, M. (1980), *Workaholics: Living with Them, Working with Them*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Maslach, C. (1986), *Sretss, Burnout and Workaholism, Professionals in Distress: Issues, Syndromes and Solutions in Psychology*, Washington: American Psychological Association.
- Özdemir, N. (2019), Sağlık Sektöründe Çalışan Ebelerin İşkolikliklerinin İş Stresleri Üzerine Etkileri, *Uluslararası Sanat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 60-69.
- Özsoy, T., Balaban, Ö. (2019), *İşkoliklik, Olumsuz Boyutlarıyla Örgütsel Davranış*, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Oates, W.E. (1971), *Confessions of a Workaholic: The Facts About Work Addiction*, New York: World.
- Özsürünç R., Koçak Ö. E. (2021), İşkolik Davranışlar, Algılanan Katkı ve Yaşam Doyumu İlişkisinde İşte Kendini Yetiştirmenin Aracı Etkisi, *Uluslararası Hukuk ve Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 83 – 93.
- Pehlivanlı, E., A. (2019), *Bağlılık, Diğergamlık, İşkoliklik, Tatmin ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisi: Bir Kamu Kurumunda Araştırma*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Peeters M., Rutte C. G. (2005), Time Management Behavior as a Moderator for the Job Demand-Control Interaction, *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(1), 64-75.
- Porter, G. (2006), Profiles of Workaholism Among High-Tech Managers. *Career Development International*, 11 (5), 440-462.
- Robinson, B. E. (2000), *Ben İşkolik Değilim. Bence Öylesin*, İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

- Robinson, B. E. (2007), *Chained to the Desk*, New York: University Press.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (1995), *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Sağır, M., Ataş, M. (2017), The Relationship Between Teachers' Cyberloafing Behaviours and Time Management, *Turkish Journal of Teacher Education*, 6(2), 74-91.
- Salihoğlu, G. H. (2014), *Çalışanların Kariyer Yolculuğunda İşkolikliğin Rolü Üzerine Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Saunders M., Lewis P., Thornhill A. (2009), *Research Methods for Business Students*, Essex: Prentice Hall.
- Serçeoğlu, N. (2015), *Konaklama İşletmelerinde Çalışan Personelin İşkoliklik Eğilimleri ile Hizmet Odaklılık İlişkisi: Tral Bölgesinde Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı, Erzurum.
- Spence, J. T., Robbins, A. S. (1992), Workaholism: Definition, Measurement and Preliminary Results, *Journal of Personality Assessment*, 58(1), 160-178. <https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5801.15>
- Sussman S, Lisha N, Griffiths M. (2011), *Prevalence of the Addictions: A Problem of the Majority or the Minority?*, *Evaluation & the Health Professions*, 1(34), 3–56.
- Türe, G. (2013), *Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile Stres Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Yeditepe Üniversitesi Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tziner, A., Tanami, M. (2013), Examining the Links Between Attachment, Perfectionism and Job Motivation Potential with Job Engagement and Workaholism, *Journal of Work and Organizational Psychology*, 1(29), 65-74. <https://doi.org/10.5093/Tr2013a10>
- Ustun Aktas, N. (2020), *Workaholism And Free Time Management Among High School Teachers*, *International Online Journal Of Educational Sciences*, 12(5), 263-270.
- Yiğitel, S. (2021), *İş-Aile Yaşam Çatışması ve Zaman Yönetimi Becerilerinin Bireysel Performansa Etkisi: Sivil Havacılık Sektöründe Bir Araştırma*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zeijen, M. E. L., Peeters, M. C. W., Hakanen, J. J. (2018), Workaholism Versus Work Engagement And Job Crafting: What Is The Role Of Self-Management Strategies?, *Human Resource Management Journal*, 1(28), 357– 373. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12187>
- Zincirkıran, M. (2013), *İşkoliklik ile İş-Aile Çatışması İlişkisinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi: Sağlık İşletmelerinde Bir Uygulama*, Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Bilim Dalı, Diyarbakır.

International Innovative Education Researcher

THE PROBLEMS FACED BY HIGH SCHOOL PRINCIPALS IN THE COVID-19 PANDEMIC

Hatice Elif AKBULUT¹, Prof. Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ²

¹ Dumlupınar Anatolian Imam Hatip High School, Ministry of National Education Mersin, Türkiye;
akbuluthaticeelif@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1532-1144>

²Mersin University, Education Faculty, Educational Sciences, Türkiye;
harslantas@mersin.edu.tr; <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Kaynak göstermek için: Akbulut, H. E. & Arslantaş, İ. H. (2021). Lise yöneticilerinin Kovid-19 pandemisinde karşılaştığı sorunlar. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(2), 28-45.

Abstract

COVID-19 Pandemic has radically changed politics, economy, religious traditions, practices and conventions, public and private activities, travel and entertainment, lifestyles, etc. since December 2019. Globally, during the closures and come and goes to new normal, education was forced to move to virtual reality as a rapid and dynamic change benefiting greatly from online education. The process of transition to online education fundamentally affected school principals who plan and manage this new pandemic implementation in their schools. In the time of the Covid-19 Pandemic, while the definition of the purpose of schools needed to be restructured, the duties, responsibilities, and job descriptions of School Principals at the front had a new framework. This study aimed to identify the problems faced by High School Principals in Covid-19 Pandemic. A qualitative research approach was used in this basic research. 32 high school principals participated in the research and answered both the personal information form and the open-ended form. The problems faced by school principals in high schools, their insights about the problems and resolution suggestions to those problems within the new framework of their job description were identified and presented in line with their answers on these forms.

Keywords: COVID-19, School closure, School principal, Distance education, online education

LİSE YÖNETİCİLERİNİN KOVİD-19 PANDEMİSİNDE KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR

Özet

COVID-19 Pandemisi, Aralık 2019'dan bu yana siyaseti, ekonomiyi, dini gelenekleri, uygulamaları ve sözleşmeleri, kamusal ve özel faaliyetleri, seyahat ve eğlenceyi, yaşam tarzlarını vb. kökten değiştirdi. Tüm dünyada kapanmalar ve yeni normale dönüşler sırasında, eğitim, büyük ölçüde çevrimiçi eğitimden yararlanan hızlı ve dinamik bir değişimle sanal gerçekliğe geçmek zorunda kaldı. Online eğitime geçiş süreci, okullarında bu yeni pandemi uygulamasını planlayan ve yöneten okul yöneticilerini temelden etkiledi. Covid-19 Pandemisi döneminde okulların amaç tanımının yeniden yapılması ihtiyacı doğdu, sahadaki okul yöneticilerinin görev, sorumluluk tanımları yeni bir çerçeveye kavuştu. Bu çalışma, lise yöneticilerinin Covid-19 Pandemisi sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu temel araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmaya 32 lise yöneticisi katılmış, hem kişisel bilgi formunu hem de açık uçlu formu yanıtlamışlardır. Lise yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve sorunlara ilişkin görüşleri ve bu sorunlara yeni görev tanımları çerçevesinde çözüm önerileri bu formlardaki yanıtları doğrultusunda belirlenerek ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, okul kapanması, okul yöneticisi, uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim

1. INTRODUCTION

With the technological development that started with the Industry 4.0 revolution at the beginning of the 21st century, the necessity of making a radical transformation in the Turkish national education system has emerged. This necessity arises from the necessity of both the force of global change and the change of habits that have been formed by the structural problems in the field of education for years. As schools were trying to keep up with the 21st century and the transformation had begun, the World was shaken by the Covid-19 Pandemic Coronavirus disease 2019 (COVID-19) is an infectious disease caused by severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) which was first identified in December 2019 in Wuhan, the capital of China's Hubei province, and was declared to be a Public Health Emergency of International Concern on 30 January 2020 and recognized it as a pandemic on 11 March 2020 by The World Health Organization (WHO,2020). It has since spread globally, resulting in the ongoing 2019–21 coronavirus pandemic. As of 28 March 2021, 127,368,588 cases have been reported across 221 countries and territories, resulting in 2,790,890 deaths. More than 102,641,337 people have recovered (Wordometer, 2020).

The 2019–21 coronavirus pandemic was confirmed to have reached Turkey in March 2020, with the first case being officially confirmed on 11 March 2020. As of 28 March 2021, the total number of confirmed cases in the country is 3.179.115, of which 2.939.929 have recovered and 30.923 have died. (Republic of Turkey Ministry of Health, 2021)

During the 2019-2021 coronavirus pandemic, social distancing and related measures were emphasized by several governments as alternatives to an enforced quarantine of heavily affected areas. According to UNESCO monitoring, more than a hundred countries have implemented nationwide school closures in response to COVID-19, impacting over half the world's student population. As of 28 March 2021, 163,921,494 learners are affected the total number of countries with school closures is 26 worldwide. (UNESCO, 2021). The total number of affected learners in Turkey is 24,901,925. The Affected learners' number at the pre-primary level is 1,326,123, in primary level is 4,972,430, the secondary level is number is 11,404,380, and tertiary level is 7,198,987 according to Figure 1 based on the latest UNESCO Institute for Statistics data.

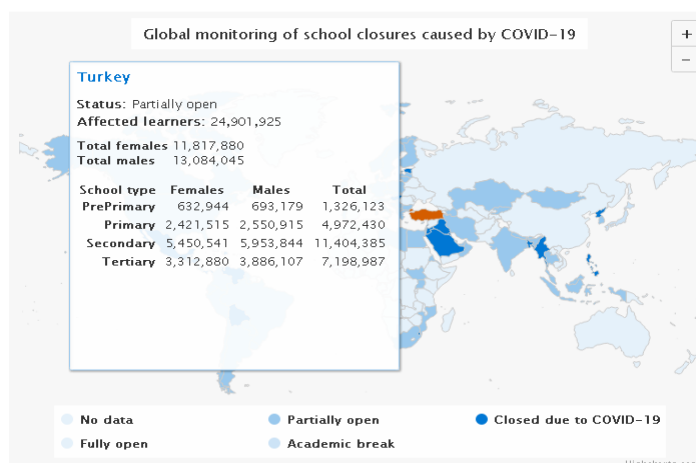


Figure 1. Figures correspond to the number of learners enrolled at pre-primary, primary, lower-secondary, and upper-secondary levels of education [ISCED levels 0 to 3], as well as at tertiary education levels [ISCED levels 5 to 8]. Enrolment figures are based on the latest UNESCO Institute for Statistics data.

1.1.The Terms ‘Distance Education, Distance Learning, Blended Learning ’

Distance education can be defined as training students individually in an environment where they do not need a physical school environment. Distance education has three different generations from past to present (Jones, 2005). The first generation is the traditional generation where student-teacher communication is provided through correspondence. The second generation is also known as industrialized multimedia distance education. In this generation, there is an audio and video-based distance education structure. In the last generation, the computer and the modem started to be used in education. Third generation distance education, also known as interactive education, is the generation where interactive media such as communication and video conferences are used and communication and learning are accepted as a social process. Distance learning requires students and teachers to have a completely different approach than regular daytime lessons. Fundamental issues and difficulties include as Fotjik, (2018) stated that students and many teachers have little or no experience with this form of teaching. Teachers feel they can use the same pedagogical and didactic practices as in full-time teaching, teaching requires students to be highly motivated and able to deal with time efficiently, complex and demanding preparation of teaching and study materials, and the need for thorough technical security.

Blended learning is a concept that was developed in the early 1960s. Blending is a word that connotes the combination of different components into a whole new structure and consequently formed the basis for the conceptualization of blended learning (Dziuban et al., 2018). Graham (2006:5) defines Blended learning as “systems that combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction”. Garrison and Kanuka (2004:96) define blended learning as “the thoughtful integration of classroom face-to-face learning experiences with online learning experiences”.

1.2.Distance Education Models in Turkey: EBA and EBA TV

During the ongoing pandemic, the address of distance education in Turkey has been through Education Information Network (EBA) and TRT channels mainly on TV because of the access limitations on the internet. MEB (2020) The Education Information Network (EBA), developed as an online education platform within the scope of the Fatih Project of the Ministry of National Education (MEB), offers all course contents over the internet. EBA, which is an online social education platform run by the General Directorate of Innovation and Educational Technologies (YEĞİTEK) within the

MEB, can be accessed through the address www.eba.gov.tr. EBA platform, which can be accessed as "Student", "Teacher" or "Parent", can also be accessed via a mobile application that can be downloaded to mobile phones. In EBA, while providing services as a customized learning environment and interface for students, student-special calendar, support publications and resources, controlled games, one-stop access to all lesson content, repetition of the lessons learned at home, question and exam bank, teacher support outside the school for students. For parents, it also provides opportunities such as the academic follow-up of the student, the possibility of following the exam dates and studies of the child, following the development of the child with the reports generated by the analyses made by the system, and monitoring the performance of the child in the subjects. Providing teachers with one-stop access to all course content, EBA also provides content and question pools compatible with the MEB curriculum, course content specific to interactive boards, monitoring and supporting students, detailed development reports based on class and student, and intelligent suggestion, and directing the content to the students' deficiencies, It offers services such as courses and programs, as well as a distance learning environment to develop professional knowledge and skills, the ability to post assignments, activities, discussions, and projects.

1.3. Emergency Remote Teaching Leaders: School Principals

Emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift from the normal modes of teaching. It happens when teaching becomes remote. In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery model due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. When we understand ERT in this manner, we can start to divorce it from "online learning." (Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). Playing the most critical role during shifting to remote learning school principals have been reassigned a new role as emergency teaching leaders at their schools. Apart from their formal roles while outlining, monitoring, and evaluating the online lessons of the teachers and classes, they have started to serve as essential, frontline workers, bringing laptops and tablets to students, keeping up the morale of teachers and supporting staff through continuous messaging and communication to the authorities, students, parents. They have carried the events as special days organizations, seminars, concerts, competitions, awards ceremonies, graduation ceremonies to online platforms. Stone and Miles (2020) stated "However, as we transition to planning for the future and a shift away from mere delivery to deep learning, it may be important to consider principals' role in this process." (Pg. 368)

1.4. Aim of the Research

This basic qualitative research is motivated by researchers' intellectual interest in problems in High School Administration in the time of Covid-19 and aims to extend the knowledge in this area. In the time of Covid-19, in Turkey, some datum from the results of the "EBA Monitoring and Evaluation Research" conducted by an independent research organization was shared by the Minister of Education. In the study, where the transition to distance education was made in 2020 and the data of this year, 52.9% of parents, students, and teachers found EBA "sufficient" and 28.5% "very sufficient", 18.6% "not sufficient". (Ministry of National Education. [MEB], 2021). There have been no studies that share information about the number of students who have accessed distance education and at which school level these students are. We still need to know more about the statistics. Despite this, it was also stated by the authorities that participation in distance education in high schools is less than at other school levels. This participation data varies according to the types of high schools. While high school principals

were planning and supervising the implementation of distance education by their teachers, they continued to motivate teachers, parents, and students and to manage the routine work of the school. First of all, they should not risk their health, as they were the only school staff who had been on the front since the first day of the pandemic, opening the schools every day, being reachable by everyone. Apart from all these, the situation of students who could not access distance education was also an important issue. Among the students whose conditions were favorable, those with high motivation were able to continue their live lessons remotely. The situation was more difficult than ever for the children of families with low economic conditions. The principle of equality of opportunity, one of the basic principles of Turkish National Education, serves some purposes beyond equality of opportunity in access to education. Children of families whose economic conditions were unsuitable had to participate in the labor market. In this case, even if they could access distance education tools such as the internet and tablets, they could not attend the classes because they had to work. Home-schooling students and students with special needs could not use distance education during their stay at home as they had to receive face-to-face and one-on-one education. Whether they stay at home or work, where these students live, with whom they live, how they are fed, and how they are cared for is a mystery. Therefore, schools should be defined as a control mechanism that keeps children under surveillance from pre-school to the last grade of high school education, and in a way shapes their living standards, beyond being educational institutions.

In the time of Covid-19, while the definition of the purpose of schools needed to be restructured, the duties, responsibilities, and job descriptions of School Principals at the front had a new framework. Within the framework of their job description, it is of great importance to identify and define the sub-problems that aroused from the main question: What are the problems faced by the High School Principal during the time of the Covid-19 Pandemic? This research investigated the main problem under 5 sub-problem titles that are under the responsibility of school administrators in the current system:

1. The problems faced by the High School Principals in student affairs.
2. The problems faced by the High School Principals in human resources.
3. The problems faced by the High School Principals in education and training affairs.
4. The problems faced by the High School Principals in business affairs.
5. The problems faced by the High School Principals in education (school) supervision and counseling practices

2. METHODOLOGY

2.1. Research Design

The main purpose of this study is to identify the problems faced by High School Principals in Covid-19 Pandemic and High School principals' insights about the problems and resolution suggestions to those problems. This research investigated the main problem under 5 sub-problem titles that are under the responsibility of school principals in the current system: The problems faced by the High School Principals in student affairs, in human resources, in education and training affairs, in business affairs, and education (school) supervision and counseling practice.

A qualitative research approach was used in this basic research. This research tried to understand how high school principals interpret their Covid-19 experiences in the problem areas and what meaning they attribute to this process by emphasizing experience, understanding, and meaning-making. Merriam (2009) recognizes qualitative researches as “Qualitative researchers are interested in understanding how people interpret their experiences, how they construct their worlds, and what meaning they attribute to their experiences.” (p.5).

2.2. Study Group

This research revealed the problems faced by high school principals in the business processes they were responsible for during the Covid-19 hybrid education period. In other words, it also looked at what occurred in the Covid -19 time and what had been disrupted in the management processes at High Schools. Since that this research searched for the answers to a qualitative problem, such as discovering what occurs, the implications of what occurs, and the relationships linking occurrences as Honigmann indicated. (1982, p.4). Thus the most appropriate sampling strategy is non-probabilistic, the most common form of which is called purposive (Chein, 1981). For purposive sampling, we must first determine what selection criteria are essential in choosing the people to be studied. The criteria you establish Qualitative Research purposeful sampling directly reflect the purpose of the study and guide in the identification of information-rich cases. You not only spell out the criteria you will use, but you also say why the criteria are important (Merriam, 2009, p.76). Based on this, it will be useful to put forward the criteria at this point. The main criteria for the study group in this paper were to be a high school principal and to be working in the Covid-19 process. The people named here as the high school principals are school principals, deputy chief principals, and vice-principals. Sampling was held through the most common form of purposeful sampling: network sampling. “This strategy involves locating a few key participants who easily meet the criteria you have established for participation in the study. As you interview these early key participants you ask each one to refer you to other participants.” (Merriam, 2009, p.76). The strategy of reaching the principals of high schools in the province starting from the closest high school principals was accepted as the final sampling strategy of this study.

32 high school principals participated in the research and answered both the personal information form and the open-ended form. Analyzing the personal information of the participants to make sense of the findings of the study enabled the researcher to get to know the participants.

Table.1 Personal Information of the Participants

	<i>Frequency</i>	<i>%</i>
<i>Gender</i>		
Female	8	75
Male	24	25
<i>Managerial position</i>		
School Principal	11	34,4
Deputy Chief Principal	1	3,1
Vice Principal	20	62,5
<i>Age</i>		
< 35	0	0
35-44	11	34,4
45-54	13	40,6
55-65	8	25
<i>Years of service in teaching</i>		
<5	0	0

5-9	1	3,1
10-14	3	9,4
15-24	16	50
25-34	8	25
>34	4	12,5

Years of service in management

0-4	4	18,8
5-9	11	34,4
10-14	7	21,9
15-24	5	15,6
25-34	2	6,3
>34	1	3,1

Tenure as Principal at his/her school

0-4	25	78,1
5-8	7	21,9

Type of the school he/she works

Anatolian High School	12	37,5
Anatolian Imam Hatip High School	3	9,4
Science High School	2	6,3
Vocational And Technical Anatolian High School	15	46,9

Type of school by student intake he/she works

Central placement via LGS	8	25
Local placement	26	75

24 of the participants are men and 8 of them are women. 75% of the participants are male and 25% are female. 11 of the participants are School Principals, 1 of them is the deputy chief principal and 20 of them are Vice Principals. 34,4% of the participants are School Principals, 3,1% of them is deputy chief principal and 62,5% of them is Vice Principals. 100% of them are above the age of 35. The age of 11 participants is between 35-44 (34.4%), the age of 13 participants is between 45-54 (40,6%) and the age of 8 participants is between 55-65 (25%). 100% of them have been teaching for more than five years. 1 of them has been teaching between 5-9 years (3,1%), 3 of them has been teaching between 10-14 years(9,4%), 16 of them have been teaching for 15-24 years (%50) and 8 of them have been teachers for 24-34 years (25%). 4 participants have been teaching for more than 34 years(12,5%). 4 of them have been principals for 0-4 years(18,8 %), 11 of them have been principals for 5- 9 years (34,4%), 7 of them have been principals for 10-14 years (21,9%), 5 of them have been principals for 15-24 years (15,6%), 2 of them have been working as a school principal for 25-34 years (6,3%) and 1 of them have been principal more than 34 years(3,1%). 25 of the participants have been working for 0-4 years at his/her school as a principal (78,1%) and 7 of the participants have been working for 5-8 years at his/her school

as a principal (21,9%). 12 of the participants have been working at an Anatolian High School as a principal (37,5%) and 3 of the participants have been working at an Anatolian Imam Hatip High School (9,4%), 2 of the participants have been working at a Science High School as a principal (6,3%) and 15 of the participants have been working at a Vocational And Technical Anatolian High School as a principal (46,9%). 8 of the participants have been working at a high school that accepts students by central placement via LGS (25%) and 26 of the participants have been working in a school that accepts students by local placement (75%).

2.3.Data Collection Tools

All of the datum in this research was collected through an open-ended survey. In the research, two types of data were collected as quantitative and qualitative. The personal information form was prepared by the researchers to identify the research group in the study. In the personal form, 8 questions were asked about the participants' gender, manager position, age, teaching time, managerial time, and managerial time in the school where they are located, the type of school they work in, the type of school according to the student intake. With the personal information form, the high school principals in the research groups were tried to be recognized in terms of the characteristics subject to the measurement. An open-ended question form was applied to the participants to collect qualitative data. The open-ended questions form developed by the researcher was created to get the opinions of the High School Principals working during the Covid-19 period on the scope of the research questions. While preparing the form, a literature review was made and draft questions were created. Then, to ensure structure and content validity, a form was submitted to two faculty members and one high school principal in the field of education programs and teaching, which have been studied in qualitative data analysis; Final arrangements were made in line with the feedback they gave and it was made ready for use in the research. The personal form, in which qualitative data were collected, and the form of the open-ended questions, in which quantitative data were collected, were combined on a single e-form in Turkish, delivered online to high school principals in the researcher's network. Qualitative and quantitative data were analyzed separately.

2.4.Data Analysis

Qualitative data were analysed by content analysis. Content analysis is a method used to identify patterns in recorded communication. In content analysis, researchers gather and analyze the content of a text, anything written, visual, or spoken. Brierley and Cowton (2000) stated that content analysis allowed an assessment of the validity and reliability of the empirical research to be made, and meant that the classification process and the basis of classification were specified and open to scrutiny (2000). Kassarian (1977) defines content analysis as the study of the message itself and not of the communicator or audience.

3. FINDINGS

The first sub-problem question is what are the problems faced by the high school principals in *Student Affairs*.

Under the first subproblem title student affairs, student affairs, and transactions below were given to the participants:

Processing of notebooks and files related to student affairs.

Registration and transfer procedures.

The monitoring of student attendance.

Health, nutrition, and safety precautions.

Graduation and diploma procedures.

Exams and passing grades.

Transportation of students.

The first question is: *"According to you if you had problems with the above student affairs and transactions during the Covid-19 Pandemic Distance Education, which/which ones did you have problems with?"*. 31 participants marked the question. According to the answers, 9 (29%) of the participants had problems in the processing of notebooks and files related to student affairs, 7 (22,6%) of the participants had problems with registration and transfer procedures. 21 (67,7%) of the participants had problems in the monitoring of student attendance. 5 (16,1%) of the participants had problems with health, nutrition, and safety precautions. 20 (64,5%) of the participants had problems in exams and passing procedures. 8 (25,8%) of the participants had problems with the transportation of the students. No participants marked graduation and diploma procedures as a problem.

The second and open-ended question of the form under the heading of student affairs is: *"What are the problems you have with the transactions you have marked?"*. 27 participants answered these questions, and 2 of these answers were "no problem". The principals answered as:

"We have difficulties in communicating with our students. Parents do not come to the school for registration procedures and information is not updated, so attendance control and communication cannot be established. Since students do not participate in distance education in the exams, their success is very low. (P30, P31)", "Many requests and problems were encountered due to the pandemic. We had to issue permanent permits for students for transportation. There were barriers to public transportation. Students came to the exams irregularly. There was a problem in keeping track of the textbooks. (P15)", "Due to the lack of attendance obligation, student attendance was not entered into the e-school system, and the instability of the exam dates and the number of exams pushed the students into a complete void. (P18)", "The unhealthy course attendance and follow-up of students in the distance education process created a problem. We have had a big communication problem. (P9)", "Since student exams are face-to-face, it is difficult for students to take regular exams. (P8)", "The constant change of exam schedules due to closures and restrictions created uncertainty. (P10)", "We have had difficulties in school and class attendance monitoring, and class participation. (P26)", "There is no certain information about whether the 9th-grade students will continue. We do not know the students. (P22)", "In the beginning, the awareness of the families was low, so some students were at high risk. (P17)", "We have difficulty in following the course attendance rate. (P24)", "Inconsistent writings and statements of the Ministry about absenteeism. (P23)", "Frequent transfers cause difficulties in following and recognizing the student. (P32)", "We are facing with Covid. (P7)", "Those living in rural areas had trouble accessing the Internet. (P28)", "Missing or incorrect contact information of students. (P27)", "Students do not regularly participate in the distance education process. (P14)", "Student follow-up is not possible because attendance is not compulsory. (P11)", "Certain age groups are not allowed on public transport. (P19)", "Student attendance problems. (P20)", "The inability to manage the Covid-19 process. (P22)", "The insufficiency of the Lesson Attendance. (P3)", "No regular exams. (P21)", "Staff shortage. (P12)", "Lack of parent and student contact information. (P13)"

The third and open-ended question of the form under the heading of student affairs is: *"If there are any transactions that you have problems with other than the ones stated in the student affairs era, what are they?"* 27 participants answered these questions, and 2 of these answers were "no problem". The principals answered as:

"The rate of our students participating in live lessons in distance education is very low. They say that the reason for this is impossible conditions. (P30, P31)", "There was a communication problem. The basic problem is that most of the students could barely attend distance education with limited opportunities and technological infrastructure. We could not reach some of them at all. (P9)", "Some students are not taking exams and not following EBA lessons. (P13)", "Lack of class participation in distance education. (P23)", "Meeting the accommodation needs of students. (P27)", "Generally we solve the problems. (P22)", "Unnecessary official correspondence. (P32)"

The second sub-problem question is what are the problems faced by the high school principals in *Human Resources*. In the first question under the title of human resources, transactions below were given to the participants:

Determination of personnel needs.

Recruitment of staff.

Relocation of staff.

Staff training and development.

Supervising staff, registration, and disciplinary proceedings.

Health and military procedures of the staff.

Personnel procedures of the staff.

The first question under the Personnel Services heading was a mark-up question: *"In your opinion, if you had problems in the above-mentioned Human Resources processes and transactions during the Covid-19 Pandemic Distance Education, which one/s did you have problems with?"*. 27 participants marked the question. According to the answers, 2 (11,8%) of the participants had problems in the Determination of personnel needs. 1 (5,9%) of the participants had problems in Recruitment of staff. 1 (5,9%) of the participants had problems in Relocation of staff. 4 (23,5%) of the participants had problems with staff training and development. 11 (64,7%) of the participants had problems in supervising staff, registration, and disciplinary proceedings. 2 (11,8%) of the participants had problems in health and military procedures of the staff. 4 (23,5%) of the participants had problems Personnel procedures of the staff.

The second and open-ended question of the form under the heading of human resources is: *"What are the problems you have with the transactions you have marked?"*. 14 participants answered these questions, and 2 of these answers were "No problem." 3 of these answers were "Staff has Covid". The principals answered as:

"In-service training to be given to the staff is also carried out through distance education, but there are problems in ensuring the necessary participation and being efficient. There is a problem in controlling whether the teachers' live lessons are regularly supervised by the system. (P30, P31)", "We had problems with staff employment, wages, and layoffs. (P17)", "Due to the closed canteens, the only source of income of the school, we dismissed the staff employed by the Family Association. (P23)",

“Teachers do not give importance to distance education. Failure to control students' course follow-up. (P27)”, “Difficulty in checking whether teachers teach the lessons or not. (P28)”, “Supervision of Distance education is out of control for various reasons. Access is limited. (P22)”, “Supervision is very difficult. (P21)”

The third and open-ended question of the form under the heading of Human Resources is: “*If there are any transactions that you have problems with other than the ones stated in the Human Resources era, what are they?*” 9 participants answered these questions, and 3 of these answers were “no problem”. Two of the answers were “teacher attendance tracking.” The principals answered as:

“There were health problems. Due to the fear of contamination of covid19, there was panic and anxiety among the teachers. (P15)”, “ - Staff working within the scope of PICTES project did not come to work without any excuses. (P13)”, “Lack of supporting staff in schools. (P23)”

The third sub-problem question is what are the problems faced by the High School Principals in *Education and Training Affairs*. In the first question under the title of education and training affairs, transactions below were given to the participants:

Books and files were kept related to education and training affairs.

Annual plans.

Board meetings.

Provision of textbooks and tools.

Library procedures.

Teaching process. (lesson plans, trip, and review records.)

Guidance services.

Student disciplinary proceedings.

Seizure proceedings.

Student clubs.

PTA Educational regions and boards (organization and operation)

The first question under the Personnel Services heading was a mark-up question: “*In your opinion, if you had problems in the above-mentioned education and training affairs processes and transactions during the Covid-19 Pandemic Distance Education, which one/s did you have problems with?*” 29 participants marked the question. According to the answers, 13 (44,8 %) of the participants had problems with Books and files kept related to education and training affairs. 2 (6,9%) of the participants had problems with Annual plans. 13 (44,8 %) of the participants had problems in board meetings. 4 (13,8%) of the participants had problems with library procedures. 10 (34,5%) of the participants had problems in the teaching process (lesson plans, trip, and review records.). 13 (44,8 %) of the participants had problems with guidance services. 7 (24,1%) of the participants had problems in student disciplinary proceedings. 3 (10,3%) of the participants had problems in Seizure proceedings. 14 (48,3%) of the participants had problems in Student Clubs. 8 (20,7%) of the participants had problems

in PTA. . 3 (10,3%) of the participants had problems in Educational regions and boards (organization and operation)

The second and open-ended question of the form under education and training affairs is: *“What are the problems you have with the transactions you have marked?”*. 21 participants answered these questions, and 1 of these answers was "no problem". The principals answered as:

“There are problems in filling and signing course books, holding board meetings, and signing the MOM. Teachers do not want to participate in face-to-face education activities because of the lack of vaccination. Library and club activities cannot be carried out. (P30, P31)”, “Communication with students and parents could not be established. Meeting with school parent association members. Difficulties in applying social distancing rules at banks for withdrawals. (P27)”, “Homework could not be checked on time. The problem could not be determined in the teachers' boards, and instant communication and meeting could not be held for resolutions. (P29)”, “Guidance services need to be given face-to-face, by touching and feeling. Therefore, remote guidance does not achieve its purpose. (P8)”, “Application observations and excursions in the lesson plans could not be made. Club work could not be done. Board meetings were not efficient and functional. (P15)”, “Teachers' reluctance to follow up on paperwork. (P23)”, “The studies that can be productive via face-to-face training were interrupted during the pandemic process. (P10)”, “In the distance education process, there were problems in the book and document order. (P26)”, “All student clubs lost their functionality because there were no students. (P18)”, “It's getting harder to exchange views. (P22)”, “Class books are not signed, teachers are not sensitive. (P13)”, “The school guidance service did not work actively. (P9)”, “Problems experienced in online meetings.(P19)”, “Especially social clubs. (P17)”, “Difficulty with the active participation of the student. (P28)”, “We are facing a Pandemic. (P27)”, “Teachers not showing up for signature. (P21)”, “Insufficient lesson participation of the students. (P3)”, “Lesson attendance of the students.(P1)”

The third and open-ended question of the form under the heading of education and training affairs is: *“If there are any transactions that you have problems with other than the ones stated in the education and training affairs era, what are they?”* 7 participants answered these questions, and 2 of these answers were "no problem". The principals answered as:

“Not providing the necessary information by the class teachers of the elements that ensure student participation in the lessons given over EBA, not taking the steps to ensure their participation.

. (P13)”, “Technology adaptation process of my teachers who had more years of service at the beginning of the pandemic. (P23)”, “Inadequate duration of lessons, Technological inadequacies. (P29)”, “Failure of students to attend live classes.(P32)”, “Student reluctance. (P21)”

The four sub-problem questions are what are the problems faced by the High School Principals in *Business Affairs*. In the first question under the title of business affairs, transactions below were given to the participants:

Maintenance and repair works of buildings and facilities.

Equipment-purchasing.

Warehousing.

Archive works.

Correspondence affairs.

Budget-account.

Canteen-cooperative affairs.

Revolving fund affairs.

Inventory (identity) works.

Civil defense, fire fighting.

The first question under the Business Affairs heading was a mark-up question: *“In your opinion, if you had problems in the above-mentioned business affairs during the Covid-19 Pandemic Distance Education, which one/s did you have problems with?”*. 21 participants marked the question. According to the answers, 38% of the participants had problems in canteen-cooperative affairs. 28.6% of the participants had problems in correspondence affairs. 14, 3% of the participants had problems with budget-account. For each of the other affairs, one participant stated that he/she had a problem.

The second and open-ended question of the form under business affairs is: *“What are the problems you have with the transactions you have marked?”* 14 participants answered these questions, and 3 of these answers were "no problem". The principals answered as:

“There is a problem with the official notification of the articles that need to be communicated to the person. (P8)”, “Although the canteen was opened, it had to be closed because the number of students coming to the school was low and unstable. (P18)”, “Canteens work effectively due to the shortage of students. (P15)”, “Our school does not have sufficient financial resources to purchase equipment. (P29)”, “Since there were no students, it was not possible to operate a revolving fund. (P27)”, “It is an old building; there are no toilets on the floors. (P13)”, “Unity on wet signatures could not be achieved. (P28)”, “We are facing with Covid 19 Pandemic. (P7)”, “A lot of unnecessary correspondence. (P21)”, “Financial problems. (P2)”, “Canteens are closed. (P23)”, “Lack of canteen rental income. (P3)”

The third and open-ended question of the form under the heading of business affairs is: *“If there are any transactions that you have problems with other than the ones stated in business affairs era, what are they?”* 4 participants answered these questions, and 3 of these answers were "no problem". The principal answered as “The pandemic conditions are very severe. (P27)”

The fifth sub-problem question is what are the problems faced by the high school principals in *Education (School) Supervision and Counselling Practices*.

In the first question under the title of Education (School) Supervision and Counselling Practices, transactions below were given to the participants:

Institutional audit.

Teacher supervision.

Inspection and investigation procedures.

Guidance procedures.

The first question under Education (School) Supervision and Counselling Practices heading was a mark-up question: *"In your opinion, if you had problems in the above-mentioned Education (School) Supervision and Counselling Practices during the Covid-19 Pandemic Distance Education, which one/s did you have problems with?"* 21 participants marked the question. According to the answers, 17 (81%) of the participants had problems in teacher supervision. 8 (38,1%) of the participants had problems with guidance procedures. 2 (9,5%) of the participants had problems in an institutional audit. No participants marked inspection and investigation procedures as a problem they have faced.

The second and open-ended question of the form under Education (School) Supervision and Counselling Practices is: *"What are the problems you have with the transactions you have marked?"* 21 participants answered these questions, and 1 of these answers was "no problem". The principals answered as:

"Our friend, who worked in the guidance service, did not take an active role in the process due to his chronic illness. I don't think the guidance service can be remotely efficient either. (P9)", "Insufficient feedback about the lessons taught. Inability to provide education and training to students within the scope of equal opportunity. (P29)", "Necessary communication could not be provided with the students. They could not answer the phones. (P28)", "There is a problem in distance education because the guidance has to be done face-to-face. (P23)", "Since the lessons were on the internet and EBA, it was difficult to audit the teachers. (P15)", "Transactions related to the education of IEP students, student work, and transactions are disrupted. (P13)", "Lesson supervision has become difficult as education is done remotely. (P24)", "Failure to receive application feedbacks correctly. (P27)", "Teacher supervision is difficult. (P21)", "Supervision is not possible. (P22)"

The third and open-ended question of the form under the heading of Education (School) Supervision and Counselling Practices is: *"If there are any transactions that you have problems with other than the ones stated in Education (School) Supervision and Counselling Practices era, what are they?"* 6 participants answered these questions, and 3 of these answers were "no problem". The principals answered as:

"Since the guidance work is remote, parent information is insufficient. (P22)", "Students are not attending classes. (P21)", "Teachers are not taking responsibility. (P13)"

4. DISCUSSION

The first sub-problem is the problems faced by high school administrators in student affairs. When the findings are examined, it is seen that the highest rates are concentrated under two sub-headings: Student attendance, exams, and passing grades. The answers given to open-ended questions also support these findings. In the answers it is stated that student attendance is not compulsory, student-parent contact information is missing or not at all, and communication is not established properly. It is understood that the causes of the two main problems experienced at that time were unhealthy communication and the non-obligation of attendance. Since student attendance is not compulsory, it is not possible to control the achievements of the students. But students still have to be evaluated through exams. Grades must be formed within the framework of the regulations required to pass the class. Exams were designed and administered face-to-face. Students at grade levels who were not given face-to-face education were evaluated with face-to-face exams. It is the responsibility of high school administrators

to announce, plan and administer the exams to all students of all grade levels. High school principals organized the exams by making remote announcements and calls to the students that they could not follow face to face. In this case, it is necessary to investigate whether students who have no communication can participate in these exams. At the end of this academic year, it should be expected that there will be many students who are likely to have problems passing their classes. Also, we understand from the answers given to the open-ended questions that the postponements and cancellations of the exams made by the ministry within the framework of closures and measures have also caused many communication and psychological problems. The uncertainty has been worrying. 9th-grade students continued face-to-face education for a very short time and could not be recognized by school administrators and teachers. In this sense, we will expect them to adapt to the school in the 10th grade. During this period, the transfers continued and it was not possible to recognize the transferring students. It will not be possible to recognize new students who only exist on the class lists with their names and surnames unless they attend distance education courses or come to the school administration. In the answers given to open-ended questions, it is seen that the rate of students' participation in distance education is low, it is said that students in rural areas have problems with internet access. In addition, there are problems in meeting the accommodation needs of students staying in hostels within the scope of epidemic measures. In summary, the inability to monitor students in distance education leaves its mark on this sub-problem.

The second sub-problem is the problems faced by high school administrators in Human Resources. According to the findings, the common and the most marked problem (64,7%) which the school principals chose is Supervision of the staff. Lessons held in EBA in distance education can be controlled over the EBA system. This monitoring is the duration of the lesson, how long the teacher stayed in the lesson, and student participation. School administrators monitor employees at every moment of face-to-face training. In this case, supervision was not possible in live distance lessons. It is known whether the teacher has started the lesson or not. Of course, this will not be enough for auditing. There seems to be no other way but to believe the teacher's statement. It can be deduced that there are no serious problems related to the employee's rights, appointment, assignment, military service, and health problems. The fact that employees have covid-19 and that they cannot be vaccinated is a concern, stated in the answers to open-ended questions. Face-to-face education and support training courses, albeit hybrid, continued in 12th grades. Although student participation was high at first, and later student participation decreased, teachers came to schools and stayed together. The fact that they suffer from the slow progress of the vaccination calendar is also valid for school administrators. Also, first of all, school principals, who have been on the field and at the forefront since the first day of the pandemic, should be vaccinated in terms of the continuity of school work and operations. In the answers given to the open-ended questions, it was mentioned that the lack of support personnel and the staff working by the parent-teacher association had to be dismissed due to financial problems. However, covid-19 times are the times when schools should be kept the cleanest and tidiest. In high schools, where new procedures such as the project *My School is Clean* have begun to be implemented, these project processes will not be able to be carried out healthily without support staff. In addition, in the answers given, it is understood that the in-service training received by the employees is not effective because it cannot be audited either.

Arguments for the third sub-problem: The third sub-problem is the problems faced by the High School Principals in education and training affairs. In the markings made by high school administrators, it is understood that they encounter problems in every process of education and training. It seems as if they have experienced all the problems that will be encountered while executing unchanging legislative procedures in a completely changing system. High school administrators think that it is not effective to hold the teachers' council remotely, where the school's semester and annual road lines are drawn and

decisions are taken, which is of great importance for schools. It is seen that there are problems in transactions that involve legal obligations, such as regular filling and signing of Class Notebooks, and failure to sign MOMs regularly, although they are somehow resolved. Although the lecture is held remotely and the meetings are held remotely, official records are made face to face and are signed under wet signature and this is still mandatory. Students could not use the libraries and student clubs did not carry out their activities. In this sense, there was no problem. Another problem addressed by school administrators in the answers to open-ended questions is about guidance services. It was stated that guidance activities should be carried out face to face. It has been stated that remote work of the guidance services is not effective. Also, the guidance services continued to provide services at schools face to face, their effectiveness is debatable. It is also stated that the members of the parent-teacher association do not come to school, the meetings cannot be held regularly, the decisions are not taken on time, and the members are worried about the risk of contamination in the banks in the withdrawal procedures. However, in a school that carries out a project like *my school is clean* and other expenses continue, the school family associations provide the greatest financial support.

Arguments for the fourth sub-problem: The fourth sub-problem is the problems faced by the High School Principals in business affairs. The covid-19 pandemic, which caused economic crises all over the world, of course, also led to economic crises in schools. Under this sub-problem title, high school administrators pointed out that they had problems mostly in canteen cooperative works, budget accounting works, and official correspondence. Canteens are known as the biggest source of income for schools. Canteen facilities are rented by the parent-teacher association and the rental income is deposited into the parent-teacher association account. With this income, the needs of the school are met. When there was no face-to-face education, the canteens were closed, and when there was face-to-face education, there were few students, so the canteens did not want to be open. Canteen revenues have completely disappeared. As the needs of the school continue to increase, how did the school administrators finance these needs and will they do so? One of the most common problems in the answers to open-ended questions is excessive and unnecessary correspondence.

Arguments for the fifth sub-problem: The fifth sub-problem is the problems faced by the High School Principals in Education (School) Supervision and Counselling Practices. Among the transactions given under this heading in the form, the most marked transactions by high school administrators were teacher supervision (81%) and guidance services (37%). In the answers given to open-ended questions, it is stated that it is not possible to supervise the teacher in distance education. During distance learning, teachers rarely came to school just to sign class notebooks and other papers. Except for the face-to-face lectures of the 12th grades, most courses cannot be followed. Feedback from students and parents cannot be received. In the context of distance education, the only person who reaches the student is the lesson teacher and in this sense, he and only the students who attend his lessons can know what is going on during the lessons. We have mentioned the guidance services before and if it is necessary to emphasize again in this subtitle, it is stated again that the guidance services cannot be carried out remotely and the guidance services remain passive. The answer to an open-ended question draws attention.

5. CONCLUSION AND IMPLICATIONS

During the pandemic process, there has been a rapid and dynamic change in the education sector benefiting greatly from online education. The process of transition to online education fundamentally affects school principals who plan and manage the implementation in their schools. In this study, the problems faced by High School Principals in distance education during the Covid-19 time were investigated through the personal information form and open-ended form, and certain findings were obtained. Under the main heading, the duties and responsibilities of high school administrators are

examined under 5 sub-titles. Jobs and transactions are given under these sub-titles briefly on the form and the problems experienced in these works and transactions are determined. The transactions in these five sub-titles are actually all related to each other. Problems experienced in one of them intersect with the others or lead to the others. When the answers given to the open-ended questions were examined, it was seen the high school principals emphasized that student attendance is not compulsory, there have been communication disorders, and they have been unable to monitor and supervise students, teachers, and courses, as well as they had financial problems. Face-to-face education and distance education are two completely different applications. While the lessons were held remotely, other transactions were not arranged according to this new system. For example, during this pandemic, what is expected from administrators, teachers, students, and parents and the opportunities to be provided for them have not been shown in a road map. While transitioning to a new system, the understanding of "we will experience this system together" prevailed. Whether the necessary preparations have been made or not, this may be the subject of separate research. High school principals who experienced the new system also had to learn by doing many procedures. Solutions were produced instantly as problems were perceived and experienced. According to the findings of this study, it seems that high school principals had problems in almost every process, and in those that they did not experience problems were the processes that were not active, for example, libraries. Now let's reinforce these results with suggestions.

In the light of the findings, it comes to the fore that the students could not succeed in the exams due to their absenteeism, irregular participation in online education, or not participating at all. School principals should provide compensation for the loss of education. They should be committed to the systematic planning and implementation of recovering the loss of education. Communication is the most important beneficiary in this process. For this reason, school principals should take measures to ensure healthy and uninterrupted communication. It is important that the school website is recognized by the parents and that the announcements are followed. It should be ensured that parent and student contact information is fully recorded. The most affected students are the children of economically disadvantaged families. In this process, they should be identified and measures should be taken to support them.

It is recommended to conduct researches to study the problems faced by teachers, problems faced by students, and problems faced by parents during the Covid-19 Pandemic process. Thus, the situation can be revealed from multiple perspectives of all stakeholders.

REFERENCES

- Brierley, J. A., & Cowton, C. J. (2000). Putting meta-analysis to work: Accountants' organizational professional conflict. *Journal of Business Ethics*, 24, 343-353.
- Chein, I. (1981). Appendix: *An introduction to sampling*. In L. H. Kidder (Ed.), Selltitz, Wrightsman & Cook's research methods in social relations. (4th ed.) (pp. 418 – 441). Austin, TX: Holt, Rinehart, and Winston.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P., Norberg, A., & Sicilia, N., (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(3). Retrieved from <http://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>.
- FOJTÍK, Rostislav (2018). *Problems of Distance Education*. 2018. ICTE Journal. Volume 23, Issue 14, 2018. ISSN 1805-3726

- Garrison, D. R., & Kanuka, H., (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Graham, C. R., (2007). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *Handbook of blended learning: Global Perspective, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- JONES, David. (2005). *Computing by Distance Education: Problems and Solutions*.
<http://cg-pan.cgu.edu.au>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. *Educause Review*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>
- Honigmann, J. J.(1982). *Sampling in ethnographic fieldwork*. In R. G. Burgess(Ed.), *Field research: A sourcebook and field manual* (pp. 79 – 90). London: Allen & Unwin
- Kassarjian, Harold H. (1977, June). Content analysis in consumer research. *Journal of Consumer Research*, 4(1), 8-18. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2488631>
- MEB (2021) *Distance Education Will Continue Up To 30 April*, <https://www.meb.gov.tr/> retrieved 25 March 2021
- MEB (2021) *Minister Shared The Results Of The "Eba Monitoring Evaluation Research"*, <https://www.meb.gov.tr/> retrieved 4 April 2021
- Merriam, S. B.(2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (3rd ed.). 6-79
- Stone-Johnson, C., Miles Weiner, J. (2020). *Principal professionalism in the time of COVID19*. *Journal of Professional Capital and the Community* Volume 1, Issue 1, 2020. ISSN: 2056-9548
- UNESCO (2020) *Covid-19 Educational Disruption and Response*, (Unesco, 2020) <https://en.unesco.org> Retrieved 28 March 2021
- Van Manen, M.(1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York.
- Worldometer. (2021). *Coronavirus Update (Live)* retrieved from <https://www.worldometers.info/coronavirus/>
- WHO *Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*, retrieved from <https://www.who.int/dg>



BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE ÖĞRENCİ SEÇME MODELİ BAĞLAMINDA TOPLUMSAL TABAKALAŞMA VE YENİDEN ÜRETİM

Emine ÖZDEMİR¹, Prof. Dr. Binalı TUNÇ², Prof. Dr. Yusuf İNANDI³

¹Mersin University, Education Faculty, Educational Sciences Department, Türkiye;
emineuzun46@gmail.com; 0000-0003-1706-0264

²Mersin University, Education Faculty, Educational Sciences Department, Türkiye;
tunc75@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3636-209X>

³Mersin University, Education Faculty, Educational Sciences Department, Türkiye;
inandiyusuf@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2760-0957>

Kaynak göstermek için: Özdemir, E., Tunç, B. & İnandı, Y. (2021). Bilim ve sanat merkezlerine öğrenci seçme modeli bağlamında toplumsal tabakalaşma ve yeniden üretim, *International Innovative Education Researcher*, 1(2), 46-61.

Özet

Bu araştırmada bilim ve sanat merkezlerine (BİLSEM) öğrenci seçme modelinin toplumsal tabakalaşma ve yeniden üretimin bir örneği olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılan bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Tarsus BİLSEM’de 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı’nda eğitim gören genel yetenek, resim ve müzik alanlarından olmak üzere tabakalı amaçsal örnekleme metodu ile ulaşılan 9 veli oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda BİLSEM velilerinin toplumsal sınıf tabakalaşmasında olduğu gibi orta ve üst toplumsal sınıfa mensup ailelerden oluştuğu, yani toplumsal sınıflarının benzer olduğu ve bunun sonucunda da seçilimin doğal bir şekilde gizlice gerçekleştiği, herkesin bu durumdan memnun olduğu ve böylece de toplumsal yeniden üretimin gerçekleşmiş olduğu onlarla yapılan görüşmeler ve toplanan verilerle tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: toplumsal seçim, yeniden üretim, BİLSEM, sınav.

SOCIAL STRATIFICATION AND REPRODUCTION IN THE CONTEXT OF THE STUDENT SELECTION MODEL TO SCIENCE AND ART CENTERS

Abstract

This research is a case study conducted to examine whether the student selection model for science and art centers (BİLSEM) is an example of social stratification and reproduction. The study universe of the research consists of 216 parents of students studying in Tarsus BİLSEM in the 2019-2020 Academic Year. The sample, on the other hand, consists of 9 parents from the fields of general talent, painting and music, who were reached first by cluster sampling and then by the sampling method with maximum variation. The data of the study were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers. The data obtained as a result of the interviews were analyzed with the content analysis technique. While interpreting the data, themes were identified. Categories related to each theme were created. As a result of the research, as in the social class stratification, the parents of BİLSEM are composed of families belonging to the middle and upper social class, the majority of them have similar demographic characteristics, that is, their social classes are similar, and as a result, the selection takes place naturally and secretly, everyone is satisfied with this situation and thus it has been determined that social reproduction has taken place through interviews with them and the data collected.

Keywords: social stratification, reproduction, BİLSEM, exam.

1.GİRİŞ

Toplumsal yapılar içerisinde eşit olmayan durumlar söz konusu olabilmektedir. Eşit olmayan durumlar cinsiyet, dil, din, ırk gibi farklılıklardan kaynaklı olarak ortaya çıkabileceği gibi bazen de ekonomik kaynaklı olabilmektedirler. Ekonomik nedenlerden kaynaklanan eşitsizlikler ise toplumsal tabakalaşmaya neden olabilmektedir. Bireyin nerede yaşayacağı, hangi işi yapacağı, nasıl bir hayat süreceği, nasıl bir eğitim alacağı daha dünyaya gelmeden önce genel hatlarıyla belirlenmektedir. Örneğin eğer “beyaz gömlekli” bir memur sınıfı çocuğu olarak dünyaya gelmiş ise bunu değiştirebilmek oldukça zor olabilmektedir. Ya da “mavi gömlekli” diye tabir edilen bir işçi çocuğu olarak dünyaya gelmişse yine aynı şekilde büyük bir olasılıkla işçi olarak devam etmek durumunda kalılabilmektedir. Ne kadar çok çalışılırsa çalışılсын bunu değiştirmek bazen mümkün olamamaktadır. Çünkü insanlar doğulan ortamda, ailelerinin yaşam şeklinde, mevcut koşullarda yaşamak zorunda bırakılmaktadır (Özdemir, 2016).

Sosyal devlet anlayışına sahip ülkeler vatandaşlarının her türlü beslenme, eğitim, sağlık ve güvenlik gibi temel ihtiyaçlarını eşit şekilde karşılamak zorundadır. Bir başka ifadeyle devlet bu hizmetleri kamusal kaynaklardan kendi vatandaşları arasında hiçbir ayırım yapmadan eşit şekilde sunmak zorundadır. Bu bağlamda karşımıza sosyal devlet kavramı çıkmaktadır. Bu çalışmanın ana teması bu konu üzerine odaklanmıştır. Sosyal devlet anlayışını benimseyen ülkeler tüm vatandaşlarına eşit eğitim imkanları sunduğunu öne sürer ve bunun sonucunda da onlardan bu imkanlardan yararlanmalarını ister. Devletler, insanların çok çaba sarf ettikleri takdirde daha üst toplumsal sınıf basamaklarına çıkabileceklerini de iddia etmektedir. Oysaki hiçbir işçi çocuğunun diğer toplumsal sınıf basamaklarındaki çocukların sahip oldukları olanaklara sahip olmadıkları düşünülmektedir. İşçi sınıfındaki bir çocuğun ilk ve öncelikli amacı belki de karnını doyurmak ve böylece mevcut hayatını idame ettirebilmektir. Oysaki üst toplumsal sınıf basamaklarındaki diğer çocukların bu ihtiyaçlarını rahatlıkla giderdikleri ve Maslow’un (1962) ihtiyaçlar analizi teorisine göre daha üst düzey ihtiyaçlara ulaşma çabasında oldukları bilinmektedir. Çünkü buradaki çocukların karnını doyurmak gibi öncelikleri yoktur. Bunlar, zaten daha önceden kendilerine sunulmuş olan sağlıklı ve güvenli bir ortamda bulunduklarından Maslow’un teorisine göre bir üst basamak olan kendini gerçekleştirme ihtiyacındadırlar. Onlara düşen görev sadece bunu başarmaktır. Bunu başarmak için yine kendilerine çok fazla imkanlar tanınmış durumdadırlar. Farklı kaynaklara ulaşma ve edinme olasılıkları (özel okul, özel ders, kaynak kitap çeşitliliği vb.) çok yüksektir. Onların görevi bütün bu kaynakları en iyi şekilde kullanarak mevcut düzeni korumak ve böylece “toplumsal yeniden üretimi” devam ettirmektir. Bu toplumsal yeniden üretimde de eğitim sistemleri önemli bir rol almaktadır. Bordiou’ya göre (1970) eğitim sistemi sosyal dünyanın hiyerarşik yapısını yeniden üreten ve sosyal sınıflandırmaları doğal yeteneklerin ve zekanın bir sonucuymuş gibi akademik sınıflandırmalara dönüştüren kurumsallaştırılmış

bir sınıflandırma aracıdır. Dolayısıyla okullar yalnızca teknik kalifiye eleman gücünün yetiştirildiği kurumlar olmayıp bunun devamını da sağlayan ve böylece de toplumsal yeniden üretim döngüsünü sürdüren yapılar olabilmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de yapılmakta olan ve özel yetenekli adıyla tabir edilen “üstün yetenekli” öğrencilerin belirlendiği “BİLSEM Öğrenci Seçme Sınavları” acaba bu yeniden üretimin sağlayıcıları arasında yer almakta mıdır? Çünkü netice itibarıyla bir öğrencinin BİLSEM’e seçilebilmesi ve buraya devam edebilmesi için yukarıda bahsedilen birçok olanağa doğuştan sahip olması gerekebilmektedir. Kültürel sermayesinin ve sosyal imkanların yetersizliğinden ötürü BİLSEM sınavına hiç katılamayan veya kazansa bile devam edemeyecek olan yüzlerce çocuk olduğu düşünülmektedir. BİLSEM’e devan eden öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun orta ve üst toplumsal sınıfta yer alan ailelerin çocukları oldukları görülmektedir. Bütün bu anlatılanlardan hareketle mevcut çalışma BİLSEM’lerin de toplumsal sınıf tabakalaşmasına örnek olup olamayacağını tespit etmek üzere yapılmıştır. Bu tespiti geçmeden önce toplumsal seçim kavramını açıklamakta fayda olduğu düşünülmektedir.

1.1. Toplumsal Seçim

Toplumsal seçimin gerçekleştiği birçok alan vardır. Eğitim de seçimin en fazla olduğu alanlardandır. Earl Hopper da sanayileşmiş toplumlarda eğitimin temel işlevinin “seçme” olduğunu belirtmiştir (Blackedge ve Hunt, 1985). Okul tür ve düzeyleri de aslında bir seçim örneği olarak karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin fen lisesi, anadolu lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi gibi. Bunların hepsinin öğrenci profili birbirinden farklıdır. Geçmişten günümüze farklı okul türlerinde farklı tipolojideki öğrencilerin nasıl ve ne şekilde bir araya geldikleri sorusuna cevap aranmaktadır. Bir okulda okuyan öğrencinin toplumsal kimliği aynı zamanda o okulun eğitimsel süreçleri ve kimliğiyle de yakından ilgili olabilmektedir. Örneğin bir öğrenci eğer meslek lisesine gidiyorsa bu onun aslında kısa yoldan meslek sahibi olmaya. Buradan hareketle devlet okullarının ailelerin sosyoekonomik durumlarına göre ayrıştığı görülmektedir (Kurul, 2012).

Yukarıdaki ifadelerde de belirtildiği üzere toplumsal sınıflar bu vb. çizgilerle belirlenebilmektedir. Hangi tür okulda eğitim gördüğünüz doğrudan sizin kimliğinizi ortaya koyabilmektedir. Kentlinin eğitimi köylünün eğitimine benzemediği gibi burjuvanın eğitimi de işçinin eğitimi gibi değildir (Durkheim akt Tezcan, 1993). Liberal ideoloji ve eğitim düşüncesine göre insanlar arası farklılıklar gayet doğal ve meşru kabul edilmektedir. Bu durumda sınıf ayrımlı toplum kaçınılmazdır. Muhafazakarlara göre de insanların yetenekleri ve kapasiteleri birbirinden farklı olduğundan toplumların hiyerarşik bir şekilde düzenlenmeleri gerekmektedir (Bourdieu, 1970). Toplumsal yapılar ve eğitim sistemi içerisinde de bu düzeni kuracak öğretmen, ders kitapları, gizli müfredat gibi çeşitli yapılar mevcuttur. Bunların içerisinde yine en önemlilerden bir tanesi de eğitimin sınıflanmasında büyük etkiye sahip olan sınav olgusudur.

1.2. Sınavlar

Sınavlar toplumsal seçimin en önemli araçlarından birisidir. Bourdieu’ya (1970) göre sınav, kültürün değerini zihinlere kazıma noktasında en etkili araçlardan birisidir. Bourdieu’ya (1970) göre profesörler sınav yapmakta fakat öğrencilerin yazdıklarını hiç beğenmemektedirler, aynı toplumsal sınıf düzeninde olduğu gibi, öğrencilerin yaklaşık %5’ini başarılı bulmaktadırlar. Böylece bir çeşit seçim gerçekleştirilmiş olmaktadır. Buradan da anlaşılabilirliği gibi sınavlar bir nevi eğitimcilerin kendi varlıklarını sürdürmeye layık bulduklarını eğitirken ve seçerken kullandıkları araçlardır. Alt toplumsal sınıflar kendi kendini elemeye mahkum görmekte ve bunu en başından kabul etmektedirler. Bunun sonucunda da bu durumu hiç de yadırgamamaktadırlar. Üst eğitimde başarılı olamayacaklarını daha sınava girmeden kabul eden alt toplumsal sınıf, sınavı meşru görmekte, bu durumu fazlaca içselleştirmekte ve normal kabul etmektedir. Halk sınıfı olarak tanımlanan bu sınıf ta en başından kendini elemekte ve “bu bizim için değil” diye düşünmektedir. Bir diğer taraftan belirtilen bütün bu değişkenlerin altında yatan etkenlerden birisi de kültürel sermaye birikimi kavramıdır.

1.3. Kültürel Sermaye

Toplumsal sınıfları birbirinden ayıran sosyal ve kültürel farklılıklar vardır. Bireyin alanda mücadele ederken kullandığı kaynaklar sermaye olup bireylerin konumu sahip oldukları sermayenin miktarı ve niteliği ile belirlenmektedir (Bourdieu, 1986; Ritzer ve Stepnisky, 2013). Toplumsal yaşam içinde birey sermayesini kullanarak mücadele etmektedir. Bourdieu, insanların elde etmeye çalışacakları birçok

farklı sermaye olduğunu belirtmektedir (Bourdieu, 1986). Ekonomik, sosyal ve kültürel olarak üç ayrılan sermaye bireye toplumsal yaşamda rekabet gücü sağlayan unsur olarak ta tanımlanabilir (Cansız, 2016).

Bir diğer ifadeyle bireyler arası kültürel farklılıklar kültürel sermaye birikimi ile oluşmaktadır. Burada sözü edilen kültürel sermaye ise üç biçimde bulunmaktadır: Cisimleşmiş halde, yani beden ve zihnin uzun süreli yatkinlıkları biçiminde; nesneleşmiş halde, kültürel emtia biçiminde (resimler, kitaplar, sözlükler, enstrümanlar, makineler vd); ve kurumsallaşmış halde, eğitim vasıfları örneğinde göreceğimiz gibi güvenceye aldığı varsayılan kültürel sermayeye tamamıyla orijinal nitelikler verdiği için ayrılması gereken bir nesneleşme biçiminde olabilmektedir (Şahin ve Ünal, 2010). Sosyal, kültürel ve ekonomik sermaye düzeyleri yüksek aileler ise tam tersi şekilde başarı düzeyi yüksek okulların kayıt alanı içinde ikamet etmekte, çocuklarını başarı düzeyi yüksek okullarda okutabilmektedirler (Yücel, Boyacı, Demirhan ve Karataş, 2013). Bütün bunların neticesinde toplumsal sınıfların oluşması sonucunu ortaya çıkabilmektedir.

1.4. Toplumsal Sınıflar

“Sosyodise” kavramı kurulu düzenin meşruiyetinin sorgulanmasını olanaksız bırakan gerekçelendirmeleri ve haklılaştırıcı temelleri ifade eden bir kavramdır. Bireyler de eşlerinin aynı tabakadan olmasını tercih etmektedirler. En geride olup bu durumundan memnun olduklarına kendilerini ikna eden bir alt sınıf yapısı oluşturulmuştur (Huxley, 2007). Öte yandan bütün toplumlarda göçmen karşıtı yerlilik düşüncesinin de olduğu görülebilmektedir. Yani insanlar genel bir eğilim olarak kendine benzeyeni isteyip, diğerlerine tepkisel veya mesafeli yaklaşabilmektedir. Çünkü onun kendi toplumsal sınıfına ait olmadığı düşünöbilmektedir.

Eğitim ve dolayısıyla da okullar egemen kültürün devamını sağlayan en önemli araçlardan birisidir. Toplumsal tabakalaşma okullarda da kendini göstermektedir. Meslek liseleri, İmam Hatip liseleri, Fen liseleri ve Anadolu liseleri ile Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri gibi çeşitli eğitim veren okullar mevcuttur. Hangi okula gittiğiniz ya da hangi okulda eğitim aldığınız diplomanızı, geleceğinizi, gelecekte yapacağınız mesleğinizi ve hatta sosyal çevrenizi belirlemektir. Örneğin fen lisesinden mezun bir öğrenci yüksek olasılıkla tıp fakültesinde okumayı tercih edecektir. Fakat burada asıl önemli nokta kültürel sermayeniz ya da diğer bir ifadeyle ailenizin ve içinde bulunduğunuz çevrenin size bu olanakları sunup sunamamasıdır. Ailenizin ekonomik durumu iyiye size müzik aleti alabilir, özel ders aldırabilir ve böylece sizin güzel sanatlar fakültesine gitmenize imkan tanıyabilir. Ama bir işçi çocuğu olarak dünyaya gelmişseniz bu mümkün olmayabilir. Size uygun olan okul genellikle meslek lisesi olacaktır. Çünkü siz ne özel bir okulda eğitim alma imkanına ne de özel ders alma imkanına sahip olmadığınız ve derslerinizde de aileniz size yardımcı olamayacağı ve sizi iyi bir şekilde yönlendiremeyeceği için fen lisesi kazanma ihtimaliniz oldukça azdır.

Yeni oluşmakta olan BİLSEM’lerin de bu duruma bir örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir. Eğer bir öğrenci ya da ailesi BİLSEM’in ne olduğunu bilmiyorsa ya da hiç duymadıysa bu konuyu önemsemeyebilecektir. Ya da duyduysa bile buranın da özel okul olabileceğini ve ona ek bir yük getirebileceğini düşünebilecektir. Burada kullanılacak olan malzemelerin pahalılığını da düşünebilecektir ve daha en başından çocuğunu buraya göndermek istemeyecektir. Bu durumların hiçbirisi gerçekleşme bile veliler haftada iki gün okul dışında kalan zamanlarda çocuğunu buraya getirip götürecek imkanlara veya zamana sahip olamayabilmektedirler. Veli tüm gün ağır bir işte çalışıyorsa buna zaman bulamayabilmektedir. İşte tüm bu durumların hepsi birlikte düşünüldüğünde alt toplumsal sınıftan bir öğrencinin BİLSEM’i kazansa bile devam edemeyebilecektir. Orta ve üst sınıf ise bu imkanlardan yararlanarak, kültürel ve sosyal sermayesini burada bir kat daha artıracaktır. Bu durum onun toplumsal sınıfını pekiştirmiş olacaktır. Fakat diğer taraftan alt tabakada bir insanın da aynı şekilde buraya ulaşmasına imkan verilmediğinden onun da toplumsal yeri sabitlenecektir ve bu durum nesiller boyu benzer şekillerde sürüp gidecek ve sınıflar sistemi böylece kendini sürekli yenileyecektir. Bu nedenle bu çalışmada “*Bilim ve sanat merkezlerine (BİLSEM) öğrenci seçme modeli toplumsal tabakalaşmanın yeniden üretiminin bir örneği olabilir mi?*” sorusuna cevap aramak için dokuz (9) BİLSEM velisiyle nitel görüşmeler yoluyla veriler toplanmış ve mevcut durum analiz edilmeye çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Ailesinin gözünden bir BİLSEM öğrencisinin sahip olduğu özellikler nelerdir?
- 2- BİLSEM öğrencisini diğer öğrencilerden ayırdığı düşünülen özellikler ve çocuğu BİLSEM'i kazandığında ailelerin hissettiği duygular nelerdir?
- 3- BİLSEM velilerinin öğrenciden, BİLSEM'den ve devletten geleceğe yönelik beklentileri nelerdir?
- 4- BİLSEM'ler aracılığıyla yeniden üretim nasıl gerçekleşmektedir?
- 5- BİLSEM'ler toplumsal seçilimin bir örneği olabilir mi?

2. YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri, gerçekliği, sosyal ortamda oluşan, karmaşık ve sürekli değişen bir durum olarak değerlendirmekte, sosyal olayların ve olguların doğasını anlamaya ve yorumlamaya çalışmaktadırlar (Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2007). Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Araştırma deseni ise nitel araştırma desenlerinden biri olan genel amaçlı durum çalışması deseni olarak planlanıp yürütülmüştür. Durum çalışmaları, nasıl ve niçin sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011). Yürütülen bu araştırma ile yorumlayıcı bir yaklaşımla “ne oluyor?” sorusuna cevap aranmıştır.

2.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tarsus BİLSEM’de 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı’nda eğitim gören genel yetenek, resim ve müzik alanlarından olmak üzere tabakalı amaçsal örnekleme metodu ile ulaşılan 9 veli oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda, örnekleme derinlemesine araştırabilmek için örneklem grubu küçüktür. Bu nedenle rastgele örneklem seçimi yerine, amaçlı örnekleme tercih edilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011). Maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi için araştırma kapsamında görüşülecek olan velilerin belirlenmesi sırasında çocuklarının BİLSEM’in farklı bölümlerden olmalarına, ailelerin farklı sosyo-ekonomik kültürlerden seçilebilmiş olmalarına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Bu nedenle katılımcılar K1, K2, K3, K4, K5,, K9 kodlarıyla isimlendirilmiştir. Görüşme yapılan BİLSEM velilerinin demografik özellikleri Şekil 1’de olduğu gibidir.

VELİ KODU	ÖĞRENCİNİN ALANI	EĞİTİM DURUMU	EŞİNİN EĞT. DURUMU	MESLEK	EŞİNİN MESLEĞİ	AİLENİN AYLIK GELİRİ	ÇOCUK SAYISI	YAPMAKTAN HOŞLANILAN AKTİVİTELER
K1	GENEL YETENEK	LİSANS	LİSANS	TEKNİSYEN	TEKNİKER	10000	1	BALIK TUTMAK, BELGESEL İZLEMEK
K2	RESİM	LİSANS	ÖNLİSANS	HEMŞİRE	MEMUR	5000	1	ARABA KULLANMAK, YÜZMEK, BELGESEL İZLEMEK
K3	GENEL YETENEK	LİSANS	LİSANS	ÖĞRETMEN	EV HANIMI	5500	2	DOĞADA VAKİT GEÇİRMEK, KİTAP OKUMAK, SANAL MANTIK OYUNLARI OYNAMAK
K4	GENEL YETENEK	LİSE	ORTAOKUL	EV HANIMI	ESNAF	2250	3	DOĞADA GEZMEK
K5	GENEL YETENEK/RESİM/MÜZİ	LİSANS	LİSANS	ÖĞRETMEN	ÖĞRETMEN	10000	3	AİLEYLE VAKİT GEÇİRMEK
K6	GENEL YETENEK/RESİM	LİSANS	LİSANS	ÖĞRETMEN	ASTSUBAY	11000	2	DOĞA YÜRÜYÜŞÜ, YENİ YERLER GEZMEK, KİTAP OKUMAK
K7	GENEL YETENEK	LİSANS	Y.LİSANS	ÖĞRETMEN	ÖĞRETMEN	3000	1	ÖRGÜ ÖRMEK, BİLGİ YARIŞMASI İZLEMEK, DERS ANLATMAK, ŞİİR YAZMAK
K8	GENEL YETENEK	Y. LİSANS	Y.LİSANS	ÖĞRETMEN	TRT MÜDÜR	8000	1	EL SANATLARI YAPMAK
K9	GENEL YETENEK	Y. LİSANS	LİSANS	ÖĞRETMEN	ÖĞRETMEN	11000	2	KİTAP OKUMAK, SPOR YAPMAK, GİTAR ÇALMAK, AİLEYLE VAKİT GEÇİRMEK

Şekil 1. Görüşme Yapılan BİLSEM Velilerinin Demografik Özellikleri

2.2. Veri Toplama Aracı

Belirlenen araştırma sorularına yanıt bulmada kullanılabilecek en uygun veri toplama tekniğinin görüşme tekniği olduğuna karar verilmiştir ve bu nedenle çalışmada velilerin görüşlerini belirlemek üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Bu teknik, özel bir konuda derinlemesine soru sorma ve cevap eksik veya açık değilse tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı vermesi açısından avantajlıdır (Çepni, 2007). Görüşme formunda yer alan soruların açık uçlu olmasına ve katılımcılar tarafından kolay anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formunda toplam 13 soruya yer verilmiştir. İlk 5 soruda BİLSEM öğrencilerinin ailelerinin demografik özellikleri (anne babanın eğitim düzeyi, mesleği, ailenin ekonomik durumu ve gelir düzeyi, yapılan aktiviteler) belirlenmeye çalışılmıştır. Sonraki 8 soru ise çalışmanın araştırma sorularına yönelik olarak hazırlanmıştır.

2.3. İşlem

Araştırmadaki veriler hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme formları gönderilmeden önce ailelere ön bilgi verilmiş, onların izinleri alınmış ve sonrasında da toplanan bu veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Toplanan veriler kodlamalar yapılarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodları belirli kategoriler altında açıklayabilen temalar bulunmuştur.

3. BULGULAR

Çalışma kapsamında BİLSEM' öğrencilerinin aileleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarına göre yapılan kodlamalar sonucu araştırma sorularına paralel olarak beş ana tema belirlenmiş olup bulgular ve elde edilen tüm kodlar ve alt temalar bu temalar altında birleştirilmiştir. Kodların hemen yanında yazılmış olan söylem sayısı ise bu kodun kaç görüşmeci tarafından ifade edildiğini belirtmektedir.

3.1. Ailesinin Gözünden Bir BİLSEM Öğrencisinin Sahip Olduğu Özellikler

Elde edilen veriler üzerinde yapılan kodlama ve temaların bulunması aşaması sonunda ilk olarak “Ailesinin gözünden bir BİLSEM öğrencisinin sahip olduğu özellikler” teması oluşturulmuştur. Bu temayla ilgili elde edilen bulgulara ve söylem sayılarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Ailesinin Gözüyle BİLSEM Öğrencisinin Sahip Olduğu Özellikler

Tema: Ailesinin Gözüyle BİLSEM Öğrencisinin Sahip Olduğu Özellikler	Söylem Sayısı
Sorgulayıcı	3
Meraklı	2
Çözüm odaklı	2
Çabuk kavrayan	2
Analitik düşünme	1
Boş zaman geçirmeme	1
Çok soru soran	1
Güzel etkinlikler yapan	1
Kendini iyi ifade edebilen	1
Yaşıtlarından farklı çalışan zekaya sahip	1
Yarışmaya katılan	1
Heyecanını kontrol edebilen	1
El kol hareketleri ile dikkat çekici	1
Oyunları farklı	1
Kendinden emin	1
Konuşmayı bilen	1
Sakin	1
Öğrendiği bilgiyi hayata aktarabilen	1
Alçakgönüllü	1
Olgun	1
Jest ve mimikleri dikkat çekebilen	1
Tartışabilen	1
Çok hareketli, oturmayan	1
Sorumluluk alabilen	1
Hızlı konuşan	1
Etkileyici konuşan	1
Proje yürütebilen	1
Etraftaki tüm seslere rağmen bir konuya odaklanabilen	1
Birçok kavramla daha erken tanışan	1
Sohbet edebilen	1
Diğer çocukların yaptığı ona basit gelebilen	1
Topluluk karşısında çekinmeden konuşabilen, iyi sunum yapabilen	1
İlgi alanı ve becerilerini açık bir şekilde ifade edebilen	1
Okul başarısı yüksek	1
Çabuk anlayan	1
Pratik zekalı	1
Özel çocuk	1
Özel yetenekli	1
Disiplinli	1

Tablo1’de görüldüğü gibi aileler, BİLSEM öğrencilerini diğer öğrencilerden öne çıkaran birçok ayrımcı özelliğin olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan öne çıkanlar sorgulayıcı meraklı, çabuk kavrayan, çözüm odaklı olmalarıdır. Diğer belirgin özellikleri ise “analitik düşünme, boş zaman geçirmeme, çok soru sorma, güzel etkinlikler yapma, kendini iyi ifade edebilme, yaşlılarından farklı çalışan zekaya sahip olma, yarışmaya katılmaya istekli olma, heyecanını kontrol edebilme, el kol hareketleri dikkat çekici, oyunları farklı, kendinden emin, konuşmayı bilen, sakin, öğrendiği bilgiyi hayata aktarabilen, alçakgönüllü, olgun, jest ve mimikleri dikkat çekeabilen, tartışabilen, çok hareketli, oturmayan, sorumluluk alabilen, hızlı konuşan, etkileyici konuşan, proje yürütebilen, etraftaki tüm seslere rağmen bir konuya odaklanabilen, birçok kavramla daha erken tanışan, sohbet edebilen, diğer çocukların yaptığı ona basit gelebilen, topluluk karşısında çekinmeden konuşabilen, iyi sunum yapabilen, ilgi alanı ve becerilerini açık bir şekilde ifade edebilen, okul başarısı yüksek, çabuk anlayan, pratik zekalı, disiplinli ve kısaca belirtilecek olursa da özel çocuk, özel yetenekli” olmalarıdır. Burada özel yetenekli çocuk tanımlarında yer alan sorgulayıcı, meraklı, çabuk kavrayan ve çözüm odaklı kavramlarına ilave olarak dikkati çeken bir diğer durum da özel yetenekli ve özel çocuk olduklarının vurgulanmış olmasıdır.

3.2. BİLSEM’e Yönelik Düşünceler ve Çocuğu BİLSEM’i Kazandığında Ailelerin Hissettiği Duygular

Bu bölümde BİLSEM’e yönelik düşünceler ve çocuğu BİLSEM’i kazandığında ailelerin hissettiği duygulara yer verilecektir. İlk olarak BİLSEM’e yönelik düşünceler ve söylem sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. BİLSEM’e Yönelik Düşünceler

Tema BİLSEM’e Yönelik Düşünceler	Söylem Sayısı
İyi bir okul	1
Verimli etkinlikler yapılmakta	1
Etkili etkinlikler yapılmakta	1
Sıcak aile yuvası	1
Derin bilgi	1
Yeni bakış açısı	1
Farklı boyut	1
4 kişilik sınıflarda ders alma	1
Emin eller	1
Zeka seviyesine göre eğitim alması	1
Seçilmiş öğrenciler	1
İlgi ve yeteneğinin farkına vardırılmasını sağlayan...	1
İlgi ve yeteneği bilen profesyonel kadro	1
Deney yapılan yer	1
Zevkle gidilen yer	1
Yaşlılarından önce mühendislik eğitimi veren yer	1
Ufuk açıcı yer	1
BİLSEM değerlendirmesi konusunda tereddütler	1
Proje ve yurtdışına öğrenci götürürken adil seçim yapılmıyor	1
Sınav sistemi ve uygulanan testler yanlış	1
Öğretmenlerin tamamı BİLSEM de eğitim verecek düzeyde değil...	1
Öğretmenlerin tamamı özel yetenekli çocuklara nasıl davranılacağını	1
Tam olarak bilmiyor	1
Yurtdışında verilen eğitim çok farklı	1
Verilmesi gereken eğitimi bulamayacağımı biliyorum	1

“Çocuğunuzun BİLSEM'e gitmesi sizin için neyi ifade ediyor?” sorusuna K9 katılımcısının verdiği cevap “Bir kere kesinlikle emin ellerde olduğunu düşünüyorum. İlgisini, yeteneklerini bilen bir profesyonel kadro ile çalışılıyor.” diyerek BİLSEM'e olan güvenini dile getirmiştir. Yine “BİLSEM eğitimlerinin çocuklara katkıları hiçbir zaman yadsınamaz.” ifadesiyle bu duyguyu pekiştirmiştir.

K4 kodlu katılımcı da “Sınıf öğretmenimizden çok iyi bir okul olduğunu duyduk.” diyerek BİLSEM'e yönelik duyulan iyi okul algısını pekiştirmektedir. Yine K6 “Devlet okulunda bulamadıkları deney yapma imkanına BİLSEM'lerde ulaşabiliyorlar” diyerek BİLSEM'de eğitim alan öğrencilerin ayrıcalıklarına dikkat çekmiştir. K8: “...ülkemizde bunun doğru bir değerlendirme ile yapılacağı konusunda tereddütlerim vardı.” sözleriyle BİLSEM'in öğrenci seçimi konusundaki yaşadığı tereddütlerini dile getirmiştir ve ayrıca “Hazırlanan projeler ve yurtdışına katılan öğrenci seçimlerinde adil bir seçim yapılmadığını düşünüyorum.” derken de BİLSEM'deki bazı uygulamalardan memnun olmadığını dile getirmektedir. K8 ayrıca “Öğretmenlerin tamamının BİLSEM'de eğitim verecek düzeyde olmadıklarını ve özel yetenekli çocuklara nasıl davranacaklarını tam olarak kavrayamadıklarını fark ettim. Yurtdışındaki özel yetenekli çocuklara verilen eğitimle bizde verilen eğitim çok farklı. Verilmesi gereken eğitimi bulamayacağımı biliyordum.” diyerek çocuğunun seçilmiş olduğunu düşündüğünden BİLSEM' konusunda çok yüksek beklentiye sahip olduğunu fakat bu beklentisinin karşılanamadığını anlatmak istemiştir.

K7: “İyi bir okul olduğunu, verimli, etkili etkinlikler yapıldığını söylemişti.” diyerek çocuğunun sınıf öğretmenin BİLSEM'e yönelik görüşünü dile getirmiştir. Kendisi ise BİLSEM'i “sıcak bir aile yuvası olarak” tanımlamıştır. Son olarak da “BİLSEM' zaman kaybı gibi gelse de öyle değil aslında” cümlesiyle her ne kadar kaygıları olsa da BİLSEM'e güvendiğini dile getirmiştir.

Velilerin BİLSEM'e yönelik düşüncelerinin genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu olumlu ifadeler ise şu şekildedir: “iyi bir okul, verimli etkinlikler yapılmakta, etkili etkinlikler yapılmakta, sıcak aile yuvası, derin bilgi, yeni bakış açısı, farklı boyut, 4 kişilik sınıflarda ders alma, emin eller, zeka seviyesine göre eğitim alması, seçilmiş öğrenciler, ilgi ve yeteneğinin farkına vardırılmasını sağlayan, ilgi ve yeteneği bilen profesyonel kadro, deney yapılan, zevkle gidilen yer, yaşlılarından önce mühendislik eğitimi veren yer, ufuk açıcı yer” şeklinde olmuştur. BİLSEM'e yönelik olumsuz düşünceler ise “BİLSEM değerlendirmesi konusunda tereddütler, proje ve yurtdışına öğrenci götürürken adil seçim yapılmaması, sınav sistemi ve uygulanan testlerin yanlış olması, öğretmenlerin tamamının BİLSEM'de eğitim verecek düzeyde olmaması, öğretmenlerin tamamının özel yetenekli çocuklara nasıl davranılacağını, tam olarak bilmiyor olması, yurtdışında verilen eğitimin Türkiye’dekinden çok farklı olması, verilmesi gereken eğitimin bulunamayacağına inanılması” şeklinde olup bütün bu olumsuz düşünceler K8 kodlu katılımcıya aittir.

Aşağıdaki bölümde çocuğu BİLSEM’i kazandığında ailelerin hissettiği duygulara ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Çocuğu BİLSEM’i Kazandığında Ailelerin Hissettiği Duygular

Tema: Çocuğu BİLSEM’i Kazandığında Ailelerin Hissettiği Duygular	Söylem Sayısı
Mutluluk	8
Gurur	6
Sevinç	4
Dua	1
Onur	1
Endişe	1

Tablo 3 incelendiğinde çocuğu BİLSEM’i kazandığında ailelerin hissettiği duyguların sırasıyla mutluluk (N=8), gurur (N=6), sevinç (N=4), dua (N=1), onur (N=1), endişe (N=1) olduğu görülmektedir.

K9: “*Kazandığında tabi ki mutluluk vardı içimizde. Ayrıca gurur*” diyerek en çok yaşanan hisse vurgu yapmıştır. K4: “*Çok mutlu olduk zeka seviyesine göre eğitim alacağı için.*” demekle çocuğunun zeka seviyesinin yüksek olduğunu ve bu nedenle de iyi bir eğitimi hak ettiğini düşünmekte ve mutluluğunu dile getirmektedir. K6 ise “*Farklı bir eğitim ortamında seçilmiş öğrencilerle birlikte olacağı için sonucu alınca sevindim.*” ifadesinde seçilmiş öğrencilerle bir arada olmanın kendilerini mutlu ettiğini vurgulamıştır. K8 ise kendisinin pek sevinmediğini fakat oğlunun çok sevindiğini belirtmiştir. K8’in, muhtemelen daha önceki söylemlerinden de anlaşılacağı üzere bilsene yönelik bazı kaygılar yaşamakta olduğu düşünülebilir.

K7: “*O kadar iyi ve ulaşılmaz bir okul olduğu, zor kazanıldığını duyduğumuz için mutlu olduk.*” diyerek bilmemin iyi, ulaşılmaz olduğunu burada da vurgulamıştır ve bu ulaşılmaz şeyi elde ettikleri için mutlu olduklarını dile getirmiştir. Aynı velinin “*sanki bir çuval altın bulmuş gibi olduk*” cümlesiyle de sevincinin büyüklüğünü gösterdiği anlaşılmaktadır. Bütün bu söylemler dikkate alındığında ailelerin genel olarak mutlu, gururlu ve sevinç içerisinde oldukları görülmektedir.

3.3. Geleceğe Yönelik Beklentiler

Velilerin geleceğe yönelik beklentileri üç başlıkta ele alınabilir. Aşağıda ilk olarak öğrenciden beklentilere yer verilmiştir.

3.3.1. Öğrenciden Beklentiler:

Aşağıdaki tabloda geleceğe yönelik olarak velilerin öğrencilerden beklentilerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. Geleceğe Yönelik Olarak Velilerin Öğrencilerden Beklentileri

Tema: Geleceğe Yönelik Olarak Velilerin Öğrencilerden Beklentileri	Söylem Sayısı
Daha mutlu	1
Kendine inanan	1
Daha kararlı	1
Başarı odaklı	1
Yeteneği yönünde ilerleme sağlayan	1
Okuyan	1
Araştıran	1
Mutlu olacakları mesleği seçebilen	1
Kendini ifade edebilen	1
Genel kültürü yüksek	1
Kendi ayakları üzerinde durabilen	1
İlgi ve yeteneğine uygun meslek seçebilen	1
İyi bir yere (konuma) gelmesi	1
Elinden gelenin en iyisini yapması	1

Tablo 4’e göre velilerin BİLSEM öğrencilerinden bekledikleri “daha mutlu olması, kendine inanması, daha kararlı olması, başarıya odaklanması ve ayrıca yeteneği yönünde ilerleme sağlayabilen, okuyan, araştıran, mutlu olacakları mesleği seçebilen, kendini ifade edebilen, genel kültürü yüksek, kendi ayakları üzerinde durabilen, ilgi ve yeteneğine uygun meslek seçebilen, iyi bir yere (konuma) gelebilen, elinden gelenin en iyisini yapabilen” olarak özetlenmiştir.

“Çocuğunuz/Çocuklarınızla ilgili genel olarak planlarınız veya onunla ilgili beklentileriniz nelerdir?” sorusuna K9 kodlu katılımcının verdiği cevap “Çocuklarım ile ilgili genel anlamda planım:

okuyan, araştıran, *doğru yoldan ayrılmayan, vatanını ve milletini seven ve faydalı işler başaran evlatlar yetiştirmektedir.*” olmuştur. Ayrıca aynı katılımcı şunları da sözlerine eklemiştir. “Beklentilerimiz ise onlar için *sağlanan imkânların (aile olarak bizim sağladığımız ve devletimizin sağladığı) farkında olarak ellerinden gelenin en iyisini yapmalarıdır.*” derken devletin sağladığını düşündüğü bu fırsata vurgu yapmıştır. K5 ise bu durumu kısaca ifade ederek “...*genel kültürü yüksek, kendi ayakları üstünde duran bireyler olmaları...*” cevabını vermiştir. K6 da “*gelecekte iyi bir yaşam sürecekleri ve mutlu olacakları bir meslek sahibi olmalarını isterim*” demiştir. K3 ise “...*başarılı, güzel bir gelecek*” beklentisindedir.

K9’un “*Bilgi, birikim, kişilik gelişimi, bilim ahlakı ve insanlığa faydalı işler başarma duyguları kazanıyor ve kazanmaya devam edecek.*” cümlesinde de belirttiği gibi öğrencinin insanlığa faydalı olması beklenmektedir.

K2: “*Yaşam kalitesini iyi sağlayabileceği bir meslek sahibi olabilmesi...*” derken yaşam kalitesinin sahip olunan meslekle olan ilişkisine dikkat çekmemizi sağlamaktadır.

K1: “*İyi bir eğitim alması, ülkesine ve insanlığa faydalı bir birey olması*” diyerek eğitimin, yeniden üretimin gerçekleşmesinde bir araç olduğunun anlaşılmasını sağlamıştır. Bu ifadesi ayrıca insanların bu şekilde düşünerek yeniden üretime katkıda bulunduklarının bir göstergesidir.

K8: “...*hayat başarısı için çabalıyorum iyi bir eğitim alıp hedefine ulaşması için elimden geldiğince destek olmaya çalışıyorum.*” ifadesinde yine aynı şekilde iyi bir eğitim alınması konusu vurgulanmıştır.

K7: “*Allah’a hayırlı bir kul, rızasına layık ve bana da hayırlı bir evlat olarak yetiştirmek. Güzel ahlaklı olmasına önem veriyorum. ...kendine yarar sağlayacak ve sevebileceği bir meslekle sonuçlanmasını diliyorum. ... Merhametli, adil ve sevgi dolu olsun*” diyerek velilerin öğrencilerden beklentilerini kısaca özetlemiştir. Genel olarak yukarıdaki ifadelerle bakılacak olunursa belirtilen bu ifadelerin birçoğunun devletin iyi bir vatandaş tanımıyla örtüşmekte olduğu ve yeniden üretimin anahtar kelimeleri sayılabilecekleri görülmektedir.

3.4. BİLSEM’den Beklentiler

Tablo 5’te BİLSEM’den beklentiler/ BİLSEM’in öğrenciye yapacağı katkılar hakkındaki düşüncelere ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. BİLSEM’den beklentiler/ BİLSEM’in Öğrenciye Yapacağı Katkılar Hakkındaki Düşünceler

Tema: BİLSEM’den Beklentiler/ BİLSEM’in Öğrenciye Yapacağı Katkılar Hakkındaki Düşünceler	Söylem Sayısı
Hayata önde başlaması	3
Kendisi gibi düşünenler ile bir arada olunmasından mutluluk duyulması	1
Gelecekte seçeceği mesleği BİLSEM’de yaptığı çalışmalar doğrultusunda seçmesi	1
Hedefini erken belirleyebilmesi	1
Normalden ilerlerler	1
Zekalarına göre eğitim	1
Sevdiği alanda daha çok ders verilmesi	1
Yaşıtlarının yapmadığı etkinlikler	1
Çok yönlü düşünebilme	1
İş yaşamına yönelik tecrübe, deneyim	1
Bilgi, birikim	1
Kişilik gelişimini sağlaması	1
Bilim ahlakı	1
Edindiği yeterliliğin hayatına yön vermesi	1
Erken bilgi sahibi olabilmeleri	1

Tablo 5 incelendiğinde BİLSEM'e yönelik beklentiler/BİLSEM'in öğrenciye yapacağı katkılar hakkındaki düşünceler sırasıyla “hayata önde başlaması (N=3), daha mutlu, kendine inanan, daha kararlı, başarı odaklı, yeteneği yönünde ilerleme sağlaması, kendisi gibi düşünenler ile bir arada olunmasından mutluluk duyulması, gelecekte seçeceği mesleği BİLSEM'de yaptığı çalışmalar doğrultusunda seçmesi, normalden ilerlerler, zekalarına göre eğitim, sevdiği alanda daha çok ders verilmesi, yaşatlarının yapmadığı etkinlikler, çok yönlü düşünebilme, iş yaşamına yönelik tecrübe, deneyim, bilgi, birikim, kişilik gelişimini sağlaması, bilim ahlakı, edindiği yeterliliğin hayatına yön vermesi, erken bilgi sahibi olabilmeleri, hedefini erken, belirleyebilmesi” şeklindedir.

K4: “Okul hayatlarında güzel bir eğitim alıp iyi yerlere gelmeleri” diyerek iyi bir eğitim talep ettiğini dile getirmektedir. Diğer yandan K3: “...bizim için olmazsa olmaz değildi” şeklinde ifadeye bulunmuştur. Bu konuda BİLSEM'lere yönelik velilerin sahip olduğu bazı karamsarlıklar ve şüphelerin de olduğu görülmektedir. Her ne kadar bazı veliler BİLSEM'e yönelik şüpheler taşısa da çoğunlukla öğrencisinin hayata önde başladığını düşünmektedirler.

3.5. Devletten Beklentiler

Tablo 6'da velilerin devletten beklentilerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. Devletten Beklentiler

Tema: Devletten Beklentiler	Söylem Sayısı
İyi bir eğitim imkanı	3
Sağlanan imkanlar	1
İyi meslek	1
Çok yönlü yetişmesi	1
Gelecekte iyi yaşam sürmesi	1
MEB'in ve YÖK'ün geleceğini garanti altına alması	1
Üniversite tercihlerinde ek puan verilmesi	1
Özel çocukların doğru belirlenip tam zamanlı eğitim almaları	1

Velilere devletten ne gibi beklentileri olduğu sorulduğunda ise “iyi bir eğitim imkânının sağlanması, iyi meslek, çok yönlü yetişmesi, gelecekte iyi yaşam sürmesi, MEB'in ve YÖK'ün geleceğini garanti altına alması, üniversite tercihlerinde ek puan verilmesi ve özel çocukların doğru belirlenip tam zamanlı eğitim almaları” gibi beklentilere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

K9: “Ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın da YÖK'ün de bu öğrencilerin geleceklerini garanti altına almaları açısından sınavlarda, üniversite tercihlerinde kolaylık (belirlenen bölümleri tercih etmeleri karşılığında ek puan verilmesi gibi) sağlamaları gerektiğini düşünüyorum. Çünkü sınavlarda yarıştıkları öğrencilerin evde veya dershanelerde geçirdikleri sürelerin içerisinde BİLSEM öğrencileri BİLSEM'de vakit geçiriyorlar.” derken onların seçilmiş olduklarını ve bu nedenle devletin bu imkanları öğrencilere sunması gerektiğini (seçilmiş olanları diğerlerinden ayırması gerektiği), çünkü BİLSEM'li öğrencilerin bu kolaylığı hak ettiklerini, bunun için çaba sarf ettiklerini ve hatta belki de diğerlerinin bunu hak etmediğini düşündüğünü ifade etmektedir.

K3: “BİLSEM öğrencilerinin üniversite sınavında da getirilerinin olmasını isterim” şeklindeki ifadesiyle yine devletten benzer istekleri olduğunu göstermektedir.

K8: “Sınav sistemi yanlış uygulanan testi geçemiyen öğrenciler viscar (bir çeşit zeka testi) testine giremiyor. IQ 'su çok yüksek olan çocuklar biliyorum ilk aşamayı geçemedikleri için BİLSEM'e kabul edilmiyorlar. Çok üzücü ve bu çocukların doğru eğitilebilecekleri bir okul ülkemizde yok.” sözleriyle

devletten, sınav sisteminin ve verilen eğitimin daha iyi olmasını beklemektedir. Ayrıca “...daha iyi olabilirdi. 5 yıl az bir süre değil, zaman zaman devam ettiği okulunda izin alıp BİLSEM'e geldi, değer miydi diye zaman zaman kendime sormuyor değilim. Bence özel çocuklar doğru belirlenip, tam zamanlı eğitim almalılar BİLSEM'de.” diye yaşadığı hisleri ifade etmiştir. Velilerin devletten beklentisi özetlenecek olunursa veliler devletten kısaca iyi bir eğitim talep etmektedirler.

4. BİLSEM'ler Aracılığıyla Yeniden Üretimin Nasıl Gerçekleştiği

Bu bölümde BİLSEM'ler aracılığıyla yeniden üretimin nasıl gerçekleştiği açıklanmaya çalışılacaktır. İlk olarak Tablo 7 de geleceğe yönelik düşüncelerinin neler olduğuna ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 7. Geleceğe Yönelik Düşünceler

Tema: Geleceğe Yönelik Düşünceler	Söylem Sayısı
Mutluluk	2
Sağlık	1
Başarılı gelecek	1
Güzel gelecek	1
İyi bir eğitim alması	1
Hedeflerine ulaşması	1

Bütün velilerin geleceğe yönelik olarak bazı ortak düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bunlar sırayla “mutluluk (N=2), sağlık, başarılı gelecek, güzel gelecek, iyi bir eğitim alması, çocuğunun hedeflerine ulaşması” şeklindedir. Aşağıdaki tabloda ise öğrencide olan/ olması istenen değerlerin neler olduğu belirtilmiştir.

Tablo 8. Öğrencide Olan/ Olması İstenen Değerler

Tema: Öğrencide Olan/ Olması İstenen Değerler	Söylem Sayısı
Güzel ahlak	1
Adalet	1
Merhamet	1
Sevgi	1
Özgüveni yüksek	1

Veliler, öğrencide her zaman bulunmasını istedikleri değerlerin ise “güzel ahlak, adalet, merhamet ve sevgi” olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 9 da vatan millet devlet sevgisi ve dini duygulara ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 9. Vatan Millet Devlet Sevgisi, Dini Duygular

Tema: Vatan Millet Devlet Sevgisi, Dini Duygular	Söylem Sayısı
Doğru yoldan ayrılmayan	2
İnsanlığa faydalı	2
Yarar sağlayan	1
Vatanını milletini seven	1
Faydalı işler başaran	1
Ülkesine faydalı	1
Hayırlı kul	1
Hayırlı evlat	1

Veliler ayrıca “doğru yoldan ayrılmayan (N=2), insanlığa faydalı (N=2), hayırlı kul, hayırlı evlat, yarar sağlayan, vatanını milletini seven, faydalı işler başaran, ülkesine faydalı” olmalarını dilemişlerdir. Yani toplumun ve devletin bekası için toplumsal yeniden üretimi devam ettirecek kalıpta olmalarını beklemektedirler.

Bu bölüm özetlenecek olunursa velilerin geleceğe yönelik umutlu olmakla birlikte çocuklarının doğru yoldan ayrılmamasını ve insanlığa faydalı olmasını talep ettikleri görülmektedir.

5. Seçilmişlik Durumu

“Çocuğunuzun BİLSEM'e gitmesi sizin için neyi ifade ediyor?” sorusuna K9: “Akranları televizyon, bilgisayar karşısında boş vakit geçirirken oğlumun istediği bir alanda çalışıyor olduğunu bilmek bizim için önemli.” cevabını vermiştir. Bu durumda çocuğunun akranlarından bu nedenle ayrı tutulması gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Aynı soruya K5 ise BİLSEM'i öğrencinin “Kendini gerçekleştirmesinde bir basamak” olarak gördüğünü ifade etmiştir. K1: “Özel bir çocuğa sahip olduğumu hatırlatıyor” şeklinde ifade etmiştir. Yani kısaca çocuğunun seçilmiş, özel olduğunu düşünmektedir.

“BİLSEM'e giden çocuğunuzun gelecek eğitimi ve yaşamı açısından BİLSEM'in ona ne gibi katkılarının olacağını düşünüyorsunuz? Bu konudaki beklentileriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız” sorusuna yanıt olarak K4 “ Hayata daha önde başladıklarını düşünüyorum” cevabını vererek bu ayrıcalığı zaten hakettiğini düşündüğünü dile getirmektedir. K5 ise “...daha mutlu daha kendine güvenen, daha kararlı... olacaklarına inanıyorum” cümlesinde görüldüğü gibi “daha” kelimesi kullanarak çocuğunu diğer çocuklarla kıyaslamıştır. Yani çocuğunun diğerlerinden daha mutlu, kararlı vs. olacağını varsaymaktadır ve buna inanmaktadır. K6 da “orada yaptığı çalışmalar, etkinlikler henüz birçok yaşının duymadığı etkinlikler. Tüm bunların hayatta onu bir adım öne taşıyacağını düşünüyorum” şeklindeki görüşünü dile getirmektedir. K1: “ ...yaşıtlarına göre çok daha önde başlayacağını düşünüyorum” derken onun gelecekteki hayatından seçilmiş olması nedeniyle daha fazla beklentisi olduğundan bahsetmektedir.

K2: “Kendi gibi düşünen bireylerle bir arada olması onu mutlu edecektir” ifadesi ile bu tarz çocukların seçilmesi ve bir arada tutulması gerektiği düşüncesini ve bir arada tutulmanın onlara mutluluk vereceğini düşündüğünü belirtmektedir. Yine K2: “...yaşıtlarının yaptığı şeylerin çocuklarımıza basit gelmesi...” ifadesi de yine velinin bu çocukların diğer çocuklardan farklı yani seçilmiş olabileceği düşüncesi taşıdığını akla getirmektedir. Bu tema genel olarak çalışmanın özeti niteliğindedir. Çünkü velilerin söylemleriyle BİLSEM'li olmak ve seçilmiş olmanın burada neredeyse özdeşleştiği görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Görüşme yapılan veliler ve eşlerinin demografik özellikleri incelendiğinde 18 veliden sadece 2 tanesinin lisans ve üzeri eğitim almadığı görülmektedir. Yani velilerin büyük çoğunluğu üniversite eğitimi almıştır. Ayrıca yine 18 veliden 3 veli hariç diğer bütün velilerin beyaz yakalı olarak tabir edilen devlet memuru olarak görev yapan veliler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar çocuklarını BİLSEM'e gönderen ailelerin sosyo-ekonomik durumlarıyla ilgili teorileri desteklemektedir. Ailelerin aylık gelirleri incelendiğinde ise sadece iki ailenin 5000 Türk Lira'sından daha az gelire sahip olduğu ve çocuk sayısının grubun yarıya yakınında sadece bir olduğu belirlenmiştir. Yapılmaktan hoşlanılan aktivitelerde de daha çok kitap okuma, belgesel izleme, gezi yapma gibi ifadelerin olduğu görülmüştür.

Çalışmada dikkati çeken unsurlar şu şekilde sıralanabilmektedir: öncelikle BİLSEM öğrencilerini diğer öğrencilerden öne çıkaran birçok ayırıcı özelliğin olduğu, bunlardan öne çıkanların ise sorgulayıcı, meraklı, çabuk kavrayan ve çözüm odaklı olmaları olduğu veliler tarafından dile getirilmiştir. Çocuğu BİLSEM'i kazandığında ailelerin hissettiği duyguların ise mutluluk, gurur ve sevinç olduğu ortaya çıkmıştır. BİLSEM'e yönelik beklentiler/BİLSEM'in öğrenciye yapacağı katkılar hakkındaki düşüncelerin ise hayata önde başlaması kavramının söylemlerde en fazla yer aldığı görülmektedir. Bütün

velilerin geleceğe yönelik olarak bazı ortak düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bu düşüncelerin başında yine mutluluk gelmektedir. Veliler ayrıca çocuklarının doğru yoldan ayrılmayan, insanlığa faydalı olmaları gerektiğini sıklıkla belirtmişlerdir. Bu aşamada yukarıda verilen tüm söylemler özetlenecek olunursa, veliler çocuklarının genel olarak ayrıcalıklı olduğunu düşünmekte ve kendisi gibi diğer seçilmiş olanlarla birlikte eğitim almasını talep etmektedirler. Çünkü bu durumun onlara mutluluk getireceği ve hatta getirdiği tüm söylemlerinden anlaşılabilir. Ayrıca veliler çocuğunun seçilmiş olmayı hak ettiğini de düşünmektedirler.

Fırsat eşitliği ilkesi her ne kadar Dewey'in (1907) başlıca sloganı olsa da bunun gerçekleşmesi maalesef pek de mümkün olamamaktadır. Önceki hayatında eşdeğer bir başarıya sahip her bir toplumsal sınıftan çocuğun belirli bir eğitim seviyesine ulaşma oranı daha öncekilerle benzerdir. Bu oranlar genel olarak sabit olmakta kolay kolay değişmemektedir. Üst eğitim kademelerine gidildikçe de alt toplumsal sınıfların oranı düşmeye başlamaktadır. Dewey'e (1907) göre demokraside okulların görevi çocukları mensup oldukları grubun sınırlamalarından korumak ve ekonomik eşitsizliklerin doğurduğu sonuçları gidermektir.

Sonuç olarak eğitimsel yönelimlerin ve okullarda kümelenmiş öğrenci profillerinin doğal yeteneklere göre değil, toplumsal sınıf temelinde gerçekleştiği görülmektedir. Dikkatle incelenecek olunursa fen liselerindeki öğrencilerin aile profillerinin birbiriyle benzer olduğu, meslek liselerindeki öğrencilerin aile profillerinin yine birbirleriyle benzer olduğu ve benzer şekilde BİLSEM'lerde de bu durumun söz konusu olduğu görülmektedir. Bunu gerek velilerin demografik özelliklerinin birbirine çok yakın olması ve gerekse söylemlerinden açıkça anlayabilmek mümkündür. Bourdieu'ya (1970) göre uzun zaman boyunca edinilen kültürel sermaye bireyle bütünleşmekte ve belli bir grubun ya da grupların habitusu halini almaktadır. Bourdieu'ya göre, okullar orta, ama özellikle üst sınıfların habitusunu doğal ve tek uygun habitus türü olarak almakta ve aslında kültürel donatılara dayalı olarak farklı düzeylerde sınırlılıklara sahip olmalarına karşın bütün öğrencileri buna eşit erişimleri varmış gibi değerlendirmektedirler.

Kısaca ifade etmek gerekirse bir toplumun eğitim sistemi o toplumun toplumsal sisteminin de aynasıdır. Bunu devletlerin eğitim sistemleri ve bu sistem içerisinde yer alan okullar aracılığıyla görebilmek mümkündür. Bordieu'nun (1970) kitabında da bu ilişki üzerinde durulmuş ve bu durum örneklerle de açıklanmıştır. Kültürel sermaye, eğitim ve toplumsal sınıf arasındaki ilişki somut olarak ortaya konmuştur. Bordieu'ya göre eğitim sistemi sosyal dünyanın hiyerarşik yapısını yeniden üreten ve sosyal sınıflandırmaları doğal yeteneklerin ve zekânın bir sonucuymuş gibi akademik sınıflandırmalara dönüştüren kurumsallaştırılmış bir sınıflandırmadır. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi devlet okulları ailelerin sosyoekonomik durumlarına göre ayırmıştır (Kurul, 2012). Örneğin meslek liselerine toplumun en alt sınıfındaki ailelerin çocukları, fen ve Anadolu liselerine orta sınıf ve özel okullara da üst toplumsal sınıfa mensup olan ailelerin çocuklarının olduğunu görmek hiç de zor olmayacaktır. Dolayısıyla okullar yalnızca teknik kalifiye eleman gücünün yetiştirildiği kurumlar olmayıp bunun devamını da sağlayan ve böylece de toplumsal yeniden üretim döngüsünü sürdüren yapılarıdır. Yücel, Boyacı, Demirhan ve Karataş'a (2013) göre de ailelerin sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerini yansıttığı düşünülen öğrencinin yaşadığı evin şehir merkezine olan uzaklığı, öğrenci ebeveyninin eğitim düzeyi, aylık ortalama geliri, öğrencinin müzik, bale, jimnastik vb. ders dışı sosyal etkinlik kurslarına gidip gitmediği, ailenin tiyatroya gitme sayısı gibi değişkenler karşılaştırılması sonucunda görülmektedir ki; sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeleri düşük aileler, başarı düzeyi düşük okulların kayıt alanlarında oturmakta ve dolayısıyla çocuklarını başarı düzeyi düşük okullara göndermek durumunda kalmaktadırlar.

5. ÖNERİLER

Mevcut çalışma sadece BİLSEM velileriyle yapılmıştır. Oysaki bu çalışma BİLSEM'i hiç kazanamamış öğrenci velileriyle yapılsaydı seçilmişlik durumunu pencerenin dışından tahlil etmek, azınlık olan, seçilmiş olanların dışındaki büyük kitlelere uygulanabilseydi durumu daha net ortaya koymak mümkün olabilirdi. Bu açıdan çalışmanın BİLSEM'i hiç kazanamamış veya BİLSEM hakkında öncesinde hiçbir fikri ya da bilgisi olmayan velilerle de yapılmasının mevcut çalışma açısından tamamlayıcı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktay, Yasin, 2007, “Pierre Bourdieu ve Bir Maxwell Cini Olarak Okul”, *Ocak ve Zanaat*, (içinde) ÇEĞİN, G., GÖKER, E., ARLI, A., TATLİCAN, Ü.,(der.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Blackedge D. ve Hunt, B. (1985). *Sociological Interpretations of education*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1970). *Yeniden Üretim. Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri* (Çev:Sümer, A., Ünsaldı, L. ve Akkaya, Ö.). İstanbul: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (241–258). New York, NY: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2010). *Sermaye biçimleri*. Der. MM Şahin ve AZ Ünal. Sosyal Sermaye. İstanbul: Değişim. 45-75.
- Cansız, M. (2016). *Türkiye’de akademik girişimcilik*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (Genişletilmiş 3. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dewey, J. (1907). *School and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Huxley, A. (2007). *Cesur yeni dünya*. Ernst Klett Sprachen.
- Kurul, N. (2012). *Geleceğin eğitimi ve ‘yeni’ zorunlu eğitim modeline ilişkin çıkarımlar*. Eğitim Bilim Toplum, 10(39). 42-77.
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand.
- Miles, B. M. ve Huberman A. M., (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. 2nd ed. California, USA: Sage Publications.
- Özdemir, Y. (2016). “Kültür” derslerine direniş: Bir endüstri meslek lisesinde kafa/kol emeği ayırımına dayalı işbölümünün yeniden üretimi. *Eğitim Bilim Toplum*, 14(53), 68–111.
- Ritzer, G., Stepnisky, J. (2013). *Çağdaş sosyoloji kuramları ve klasik kökleri*, Çev: I. E. Howison. Ankara: De ki Basım Yayım Ltd. Şti.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi: İstanbul.
- Tezcan, M. (1993). *Sosyolojiye Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yanıklar, (2010). Kültürel sermaye, eğitim ve toplumsal tabakalaşma: Pierre Bourdieu’nün yeniden üretim kuramına eleştirel bir bakış. *Sosyoloji dergisi*, 22, 121-138.
- Yıldırım, A., Şimşek, H., (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2007). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, C , Boyacı, A , Demirhan, G , Karataş, E . (2013). Demirhan Milli Eğitim Örgüt Sisteminde ‘Kayıt Alanı’ (Hinterland) Uygulamasının Yönetsel İşlevselliğinin Değerlendirilmesi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Sermaye Açılarında Doğurduğu Problemlerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 135-151. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10321/126572>

International Innovative Education Researcher

OKUL YÖNETİCİLERİNDE NARSİSTİK KİŞİLİK EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Yağmur GÖZÜBOL KIVRAK¹, Doç. Dr. N. Bilge, UZUN², Prof. Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ³

¹Mümine Hatun Pre-primary School, Adana, Türkiye;
yagmurgozubol@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3315-727X>

²Mersin University, Education Faculty, Educational Sciences, Türkiye;
n.bilgeuzun@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2293-4536>

³Mersin University, Education Faculty, Educational Sciences, Türkiye;
harslantas@mersin.edu.tr; <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Kaynak göstermek için: Gözübol Kıvrak, Y., Uzun, N. B. & Arslantaş, H. İ. (2021). Okul yöneticilerinde narsistik kişilik eğilimleri ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(2), 62-78.

Özet

Bu çalışmanın amacı; eğitim örgütlerinin lideri konumunda yer alan okul yöneticilerinin narsistik kişilik eğilimlerini ortaya çıkaracak bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla alan yazın incelemesinin ardından okul yöneticilerinin narsistik kişilik eğilimlerini ölçmeye yönelik 71 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Takiben madde havuzu uzman kanısı için 2 psikolog, 3 akademisyen (1 ölçme değerlendirme uzmanı, 2 eğitim yönetimi uzmanı), 4 psikolojik danışman, ölçek çalışması bulunan iki öğretim elemanı olmak üzere toplamda 11 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan istenen her maddenin yapı ile ne derece ilgili (4: çok ilgili, 1 hiç ilgili değil) olduğunu ve olası maddelerin hedef kitle açısından ne derece açık (4: çok açık, 1: hiç açık değil) olduğunu ilgili sayıyı işaretlemek suretiyle değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan ayrıca belirtilen maddeler dışında eklenmesini istedikleri maddeleri de belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların yapmış olduğu değerlendirmeler kapsam geçerlik indeksi tekniklerinden biri olan Davis (1992) tekniği ile çalışılmıştır. Çalışmada 11 katılımcının olması sebebi ile KGİ 0,60 ve altında olan maddeler uygun değil; 0,60 üstü olan maddeler ise uygun olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak 13 madde kapsam geçerlik indekslerinin düşük olması sebebiyle elenmiştir. Elde kalan 58 maddenin 6 tanesi de uzman görüşleri ve önerilerine göre aynı niteliği ölçen benzer maddeler olduğunun belirtilmesi sebebiyle diğer maddeler ile birleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda toplam 52 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ışığında düzenlenen ve 52 maddeden oluşan 5’li likert tipi ölçeğin nihai deneme formu 305 okul yöneticisine uygulanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizinin (AFA) temel sayıltıları sınanmış olup; “büyüklenmecilik”, “onay ve kabul görme ihtiyacı”, “eleştiriye açık olmama”, “kendine aşırı değer verme” ve “abartılı öz önem” isimli 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Açıklanan toplam varyansın beş faktörde %57 olduğu tespit edilmiştir. Çok faktörlü bu yapıda hesaplanmış olan tabakalı Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı

.85 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular ışığında, geliştirilen ölçeğin okul yöneticilerinde narsistik kişilik eğilimlerini açığa çıkarmak amacıyla kullanılmaya uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Narsistik kişilik eğilimi, okul yöneticileri, ölçek geliştirme

NARSISTIC PERSONALITY TENDENCIES SCALE DEVELOPMENT IN SCHOOL MANAGERS

Abstract

The aim of this study; The aim is to develop a scale that will reveal the narcissistic personality tendencies of the managers who are the leaders of educational organizations. For this purpose, after the literature review, a pool of 71 items was created to measure the narcissistic personality tendencies of school administrators. Subsequently, the item pool was sent to 11 experts in total, including 2 psychologists, 3 academicians (1 assessment and evaluation specialist, 2 education management specialists), 4 psychological counselors, and two instructors with scale studies for expert opinion. Experts were asked to evaluate the extent to which each requested item was related to the structure (4: very relevant, 1: not at all) and how clear the possible items were in terms of the target audience (4: very clear, 1: not at all) by marking the relevant number. Experts were also asked to indicate the items they would like to be added apart from the specified items. The evaluations made by the experts were studied with the Davis (1992) technique, which is one of the content validity index techniques. Since there were 11 participants in the study, items with a CGI of 0.60 and below are not appropriate; Items above 0.60 were determined as appropriate. Accordingly, 13 items were eliminated due to their low content validity indices. 6 of the remaining 58 items were decided to be combined with other items since it was stated in the expert opinions that they were the same items. As a result of the studies, a total of 52 items were created in the pre-trial form. The final trial form of the 5-point Likert-type scale, which was organized in the light of expert opinions and consisted of 52 items, was applied to 305 school administrators. The basic assumptions of Exploratory Factor Analysis (EFA) have been tested; A five-factor structure was obtained, namely “grandism”, “need for approval and acceptance”, “not being open to criticism”, “overvaluing oneself” and “exaggerated self-importance”. The total variance explained was found to be 57% in five factors. The stratified Cronbach Alpha reliability coefficient calculated in this multifactorial structure was found to be .85. The findings showed that this developed scale is a valid and reliable measurement tool suitable for use in order to reveal narcissistic personality tendencies in school administrators.

Keywords: Narcissistic personality tendency, school administrators, scale development

1.GİRİŞ

Kişilik, bireyin yaşamının her alanında gerçekleşen ilişkilerde önemli bir rol oynamaktadır. Bazı kişiler diğerleriyle sağlıklı bir iletişim içerisinde olurken, bazıları ise etkili bir iletişim gerçekleştirememektedir. Son dönemlerde insanların kendileriyle ve çevreleriyle ilişkileri gitgide zor ve karmaşık bir hal almakta olup bu durum psikoloji dünyasının insanları anlamada narsisizmi başvurulan bir olgu haline getirmektedir (Kızıltan, 2006). Narsisizm olarak ifade edilmekte olan kavramda bireyin kendisine yönelik duyduğu beğeni ve sevme duygusu ile cinsel hazdan bahsedilmektedir. Kişi kendini nasıl görüyor ve algılıyorsa, sosyal çevresi ile olan ilişkilerinde de bunun etkisini görebilmek mümkün olmaktadır (Taş, 2016). Raskin ve Terry (1988) narsisizmin ortak bir tanımı olmadığını belirterek “insan doğasını yöneten bir güç” olarak tanımlamaktadırlar. Köroğlu (2013) narsisizmi; özel ve eşsiz olduğunu hissetme, bireyin kendine yönelik yüksek düzeyde öz-önem verme, çevresine karşı empati kuramama, kibirli ve kıskanç duygulara sahip

olma şeklinde tanımlamaktadır.

Narsisizm kavramı aslında, Yunan mitolojisinde sudaki aksini görerek kendine aşık olan ve ömrünü hiç ulaşamayacağı bu sevgiliyi seyrederek tüketen Narkissos'dan gelmektedir. Geçtan'a (2010) göre, narsisizm teriminin etimolojisine bakıldığında, Eski Yunandaki kuntluk ya da duyarsızlık anlamına gelen "narke" sözcüğüne dayanmaktadır. Narkissos'un öyküsünde Narsisizm ile ilgili özelliklerin birçoğu mevcuttur. Kendini beğenmişlik, benmerkezcilik, duyarsızlık, objelerle ilişki sürekliliğinin olmaması ve psikolojik dokudan yoksunluk bunlar arasında sayılmaktadır (Gülmez, 2009).

Alanyazın incelendiğinde narsizmin birbirinden farklı tanımlarına yer verildiği yine kişilerin farklı özelliklerine vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir. Campbell ve arkadaşları (2011) tarafından narsist kişilerin büyüklenmeci, kendini beğenme ve kendini sevmeye özelliklerini gösterdikleri ifade edilmektedir. Buna göre, narsisizm kavramının "benlik, kişilerarası ilişkiler ve kendini düzenleyici stratejiler" olmak üzere üç bileşenden meydana geldiği anlaşılmaktadır. Bu bileşenlerden ilkinin, pozitif benlik görüşü, özel olma ve benzersizlik, kendini beğenme, hak iddia etme, güç ve saygınlık isteği ile karakterize edildiği anlaşılmaktadır. İkincisi, narsist ilişkilerde empati yoksunluğu olmakta ve duygusal yakınlık bulunmamaktadır. Üçüncü boyutta ise narsist bireyler ilişkilerinde çeşitli oyunlara ve stratejilere başvurmaktadırlar. Bu oyunlarda eğer başarılı olurlarsa aşırı benlik saygısına sahip olmakta ve kendilerini daha iyi hissetmektedirler (Taşhan, 2019).

Kohut'a (2004) göre, narsist kişiler eleştirilmeye, başarısızlığa ve önemsenmemeye karşı yüksek düzeyde hassasiyet göstermektedirler. Böyle bir durum karşısında narsist kişi küçük düşme, utanma, anksiyete gibi tepkiler verebilmektedir. Narsist kişi bu duyguları ile baş etme yönetimi öğrenememiş olması sebebiyle iyi hissetmek için kendine has planlamalar yapmaktadır (aktaran Özay, 2018). Ayrıca bu kişiler empati duygusundan da yoksun kişilerdir. Çevrelerindeki insanların neler yaşadıklarını ve hissettiklerini anlamada güçlük çekmektedirler. Sadece kendileri için yaşamakta ve diğer kişilerin de onları övmesini beklemektedirler (Sayar, 2017).

Raskin ve Terry (1988), narsisizmi yedi boyutta değerlendirmektedir. Bunlar; üstünlük, sömürücülük, otorite, kendine yeterlik, teşhircilik, kendini beğenme ve hak iddia etmedir. Otorite; hakimiyet, liderlik, özgüven gibi özellikleri barındırmaktadır. Teşhircilik; gösteriş merakı, heyecan arama, dürtüleri kontrol edememe özellikleriyle belirtilmektedir. Sömürücülük; uyumsuzluk, düşmanlık, çevresinde bulunanlara karşı ilgisiz ve hoşgörüsüz olma gibi özellikleri içermektedir. Hak iddia etme; hırslı olma, güç ihtiyacı, baskınlık, düşmanlık, kendini kontrol edememe ve başkalarına karşı hoşgörüsüz olma özelliklerini taşımaktadır. Kendine yeterlik; bağımsızlık, özgüven, başarı ihtiyacı ile açıklanmaktadır. Kendini beğenme; birinin kendini fiziksel olarak çekici olduğunu düşünmesi ve diğerlerinin de fiziksel açıdan böyle düşündüğüne inanmasıdır. Üstünlük; statü kapasitesi, sosyal mevcudiyet, narsistik ego kabarması ile ilişkilendirilmektedir.

Bu çalışma için beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bunlar; büyüklenmecilik, onay ve kabul görme ihtiyacı, eleştiriye açık olmama, kendine aşırı değer verme ve abartılı öz önemdir. Bunlar;

- Büyüklenmecilik; kendiliğinin yoksun ve kusurlu taraflarını gizlemek ve büyüklenmeci kendilik algısını geliştirmek için manipülasyon, agresyon ve rekabetçilik ile ortaya çıkan bir üstünlük maskesinin kullanılması (Bushman ve ark., 2009, Kealy ve Ogrodniczuk, 2011) ve dışarıdan yüksek özgüvene sahip olduğu düşünülmeye karşın, eleştiriye, ilgi kaybına ve aşağılanmaya karşı tetikte olunmasıdır (Besses ve Priel, 2010). Okul yöneticisinin kendisine hayran olmadığını düşündüğü insanları çevresinden uzaklaştırması, onlarla yakınlık/arkadaşlık kurmamaya özen göstermesi, yöneticinin görüşünün dışında diğer görüşlerin öneminin olmadığını düşünmesi, özellikle okuldaki öğretmenlerin elde ettikleri başarıları küçümsemesi,
- Onay ve kabul görme ihtiyacı; diğer insanların düşüncelerine olması gerekenden fazla önem verilmesi ve onaylanmayan durumlarda ya da algılanan eleştiri ve imalara tepki

olarak darılma, kendi kabuğuna çekilme, saldırganlık, pasif agresif davranışlar ve yoğun öfke görülmesidir (Akçay,2021). Yöneticinin tanınan biri olmasının ve ona yöneltilen övgü dolu sözlerin hoşuna gitmesi, önemli kişilerle tanışmaya önem vermesi, insanların ona imrenerek bakmasından keyif alması ve hakkettiğini düşündüğü saygıyı göremediği durumlarda tepki göstermesi,

- Eleştiriye açık olmama; kendisine yöneltilen olumlu ya da olumsuz yorum ve eleştirilere karşı kapalı olma, tahammülsüzlük biçiminde kendini göstermesidir. Böyle bir yönetici eleştirildiği zaman büyük tepkiler verebilmekte ve bu durumdan hoşlanmamaktadır. Ona göre başkalarına uygulanan kurallar diğer personelleri ilgilendirmekte ve kendisi bu kurallardan muaf olmaktadır. Ayrıca okul yönetimi ile ilgili konularda başkalarının görüş ve bilgisine ihtiyaç duymamaktadır.
- Kendine aşırı değer verme; kendine hayranlık duyma, başkalarına saygı duymama, bencil ve kibirli olmadır (Eker, 2019). Buna göre yönetici varlığının bulunduğu okulda çalışan ve öğrenim gören herkese güven verdiğini, söylediklerinin insanlar üzerinde etkili olması sebebiyle onun fikirlerine önem verildiğini ve davranışlarının takdir gördüğünü düşünmektedir.
- Abartılı öz önem; kişinin kendisine olağanüstü bir şekilde değer ve önem vermesidir. Abartılı öz öneme sahip bir yönetici, varlığının okulda çalışanlar için bir lütuf olduğunu, onların bu yüzden çok şanslı olduklarını ve olağanüstü bir yönetici olduğunu düşünmektedir.

Genel olarak narsistik özellikleri bu çalışma kapsamında özellikle okul müdürlerinin narsistik kişilik eğilimleri bağlamında beş boyut altında değerlendirilmiştir. Okul müdürlerinin narsistik kişilik eğilimleri göstermeleri sonucunda, öğretmenlerin ve diğer çalışanların mutsuz olmaları söz konusu olabilmektedir. Kendini mutsuz hisseden öğretmenler ise örgütsel bağlılık göstermeyebilir (Aksanaklu ve İnandı, 2018), tükenmişlik yaşayabilir, yabancılaşma ve sessizlik yaşayabilirler. Yine iş doyumları düşebilir (İnandı, Ağgün ve Atik, 2010). Bütün bunları yaşayan çalışanların ise okulun hedefleri ile kendi hedeflerini birleştirmeleri söz konusu olmayacaktır. Hiç kuşkusuz bir okulun hedeflerine ulaşmasında, okul yöneticileri oldukça önemli bir yere sahiptir. Açıkalin (1998) “Bir okul, müdürü kadar iyi okuldur” demektedir. Bu nedenle okul yöneticileri geleceğimiz olan çocukların ve gençlerin yetiştirilmesinde oldukça önemli bir yere sahiptirler. Bu nedenle okul müdürlerinin öz yeterliği yüksek, insan ilişkileri iyi, empati kurabilen, demokratik liderlik özelliği gösterebilmeleri gerekmektedir (Peker, İnandı ve Gılıç, 2018; Kars ve İnandı,2018). Yine okul müdürlerinin kendine olan inançlarının yüksek ancak bunun narsistik kişilik eğilimi düzeyinin normal seviyelerde olması gerekir. Çünkü insanların bir şeyi yapabileceklerine olan inançlarının yüksek olması o işin üstesinden gelebileceğinin önemli bir kanıtıdır. Bandura (1977;1993;2001) farklı yıllardaki çalışmalarının tamamında da bunu açıkça vurgulamıştır. Değişik zamanlarda yapılmış olan bu tanımlar bir arada değerlendirildiğinde “bireylerin başarılı performanslar için gerekli eylemleri ortaya koyabilme ve bu eylemleri yerine getirebilme yeteneklerine olan inancın” ön plana çıkmakta olduğu görülmektedir (Çelikkaleli ve İnandı,2012).

Yönetici; belli bir hedef doğrultusunda bir araya gelen, iş birliği içerisinde takım çalışmasına önem vererek, verimli bir şekilde örgütü amaçları doğrultusunda yönetme sorumluluğunda olan bireyler olarak ifade edilmektedir. Yöneticinin bu görevlerini yerine getirirken insan ilişkilerini, zamanı ve maddi kaynakları bir arada kullanma yükümlülüğü bulunmaktadır (Erdoğan, 2002). Diğer bir ifade ile yönetici; sistemler arasındaki dengeleri kuran kilit birey olarak ifade edilmektedir (Açıkalin, 1994). Sonuç olarak insan ilişkilerinin çok yoğun olduğu eğitim örgütlerinin, toplumun, bireyin ve örgütün ihtiyaçlarını da karşılayacak tipte insan yetiştirmesinde, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri, örgütsel adalet davranışları, örgütsel güven davranışları, eğitimin paydaşlarının kararlara katılımı, değişimin olumlu yönetilmesi, etkili iletişim becerilerinin sağlıklı bir şekilde işletilmesi gerekir. Yine okul yöneticilerinin bunun yanı sıra kendine olan inancının tam ve olumlu bir kişilik özelliği de göstermesi gerekir. Bu nedenle bu araştırmada okul yöneticilerinin narsistik kişilik özelliklerinin ortaya konmasına yönelik bir

ihtiyaç olduğu düşünülmüş ve bu konuda bir ölçek geliştirme çabası içerisinde girilmiştir.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Türü

Bu çalışmada yöneticilerin narsistik kişilik eğilimleri ile ilgili olarak bilgi elde etmeyi amaçlayan bir ölçme aracı geliştirilmektedir. Ölçme aracının geliştirilmesinde cevaplayıcıları merkeze alan denek tepkilerine dayalı dereceli toplamlar yoluyla ölçekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda cevaplayıcılar maddelere verdiği tepkilere dayalı olarak ölçek üzerinde farklı bir yere yerleştirilmektedir (Anıl, 2006; Tezbaşaran, 2004).

2.2.Çalışma Grubu

Bu ölçek çalışmasında öncelikle ölçme modelinin keşfedilmesi ve belirlenmesi amacıyla yürütülen açımlayıcı faktör analizi için okul müdürü ve müdür yardımcılarında oluşan 305 kişiye ulaşılmıştır. Çalışma grubunda 169 okul müdürü (%55,4) ve 136 müdür yardımcısı (%44,6) yer almaktadır. Toplam katılımcıların %28,2'si (86 katılımcı) kadın yönetici, %71,8'si ise (219 katılımcı) erkek yöneticilerden oluşmaktadır. İlgili sayıtlar incelendikten sonra 278 kişi ile Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yürütülmüştür.

Çalışmada geliştirme sürecinde psikometrik nitelikler açısından yapı geçerliği, yakınsak geçerlik, iraksak geçerlik ve birleştirici güvenilirliğe ilişkin ek kanıt oluşturma amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulamasına da yer verilmiştir. Bu amaçla ikinci bir çalışma grubuna daha ulaşılmıştır. Açıklanan yapının farklı bir çalışma grubunda doğrulanmasına odaklanan bu aşamada 177 okul yöneticisine ulaşılmıştır. İlgili sayıtlar (normallik, doğrusallık, tekli ve çoklu aykırı değerler, çoklu bağlantı problemleri) incelendikten sonra 166 gözlem ile bu analiz yürütülmüştür.

2.3.Ölçeğin Geliştirilmesi

“Okul yöneticilerinde narsistik kişilik eğilimleri ölçeği” maddelerini belirlemek amacıyla ayrıntılı bir şekilde alanyazın çalışması yapılmıştır. Atay'ın (2009), Ames, Rose ve Anderson (2006)'un geliştirdiği Narsistik Kişilik Envanterini uyarlayarak geliştirdiği ölçek çalışması; Çocukluk Çağı Narsisizm Ölçeği Thomaes, Stegge, Bushman, Olthof ve Denissen (2008) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlama çalışmasını Akın, Şahin ve Gülşen'in (2015) yapmış olduğu ölçek çalışması; Ekşi'nin (2016) klinik olmayan gruba yönelik kişilik patolojisi olan narsisizmi ölçen Beş Faktör Narsisizm Envanteri uyarlaması; Gentile ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen Narsistik Kişilik Envanteri-13'ün Doğan ve Çolak (2020) tarafından oluşturulan Türkçeye uyarlama çalışması incelenen kaynaklar arasında gösterilebilir. Ayrıca uzman iki psikologla da yüz yüze görüşmeler yapılarak ölçeğin maddelerle oluşacak teorik alt yapısı desteklenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaların ardından Okul yöneticilerinin narsistik kişilik eğilimlerini ölçmeye yönelik 71 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Takiben, madde havuzu uzman kanısı için 2 psikolog, 3 akademisyen (1 ölçme değerlendirme uzmanı, 2 eğitim yönetimi uzmanı), 4 psikolojik danışman, ölçek çalışması bulunan iki öğretim elemanı olmak üzere toplamda 11 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan, araştırmacılar tarafından yazılan her bir maddenin yapı ile ne derece ilgili (4: çok ilgili, 1 hiç ilgili değil) olduğunu ve olası maddelerin hedef kitle açısından ne derece açık (4: çok açık, 1: hiç açık değil) olduğunu ilgili sayıyı işaretlemek suretiyle değerlendirmeleri istenmiştir. Böylelikle hem kapsam geçerliği hem de güvenilirliği tehdit edebilecek olası olası durumlar giderilmeye çalışılmıştır. Uzmanlardan ayrıca belirtilen maddeler dışında eklenmesini istedikleri maddeleri de belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların yapmış olduğu değerlendirmeler kapsam geçerlik oranları ve indeksini belirlemeye odaklanan tekniklerinden biri olan Davis (1992) tekniği ile çalışılmıştır. Çalışmada 11 katılımcının olması sebebi ile KGİ ve KGO 0,60 ve altı olan maddeler uygun değil; 0,60 üstü olan maddeler ise uygun olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak 13 madde (madde: 9,16,20,26,28,42,46,51,60,66,67,68,69) kapsam geçerlik oranlarının düşük olması sebebiyle, kalan 58 maddeden 62'si da binişiklik göstermesi gerekçesiyle elenmiştir. Kalan 52 maddenin uzman görüşlerine dayalı olarak açıklık tepkileri değerlendirilmiş, 11 maddede uzman önerileri

doğrultusunda minör bazı anlatım düzenlemeleri yapılarak deneme formu oluşturulmuştur. 52 maddelik ön deneme formu 5'li Likert (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) şeklinde düzenlenerek katılımcılardan kendilerini ifade eden derecelendirmeyi seçmeleri istenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma, 1-10 Mayıs 2021 tarihleri arasında eğitim kurumlarında yönetici kadrolarında görev yapan kişilerden katılımları gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Deneme formu katılımcılara sosyal medya platformlarından gönderilmiştir. Elde edilen veriler dijital ortamda toplanarak düzenlenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yapı geçerliği için; açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi; faktör ve altında yer alan maddelerin ilişkisi hakkında bilgi veren yakınsak geçerlik, yapının ve faktör sayısının belirlenmesine ek kanıt olarak Horn Paralel Analizi kullanılmıştır.

Faktör analizi, birbirleri ile ilişkili veri yapılarını birbirinden bağımsız daha az sayıda yeni veri yapılarına dönüştürmek, bir başka söyleyişle bir oluşumun nedenini açıkladıkları varsayılan değişkenleri (faktör, boyut, bileşen) ortaya çıkarmak ve gerektiği durumlarda adlandırmak amacıyla başvuru yöntemler bütünüdür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda temel amaç ise; boyutların ve bu boyutlarda bulunan maddelerin belirlenmesine yardımcı olacak faktör yükleri matrisini tespit etmektir (Alpar, 2018). Buna göre, bu çalışmada açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmeden önce temel sayıtlılar (kayıp veri, aykırı değer, tek değişkenli- çok değişkenli aykırı değer) test edilmiştir. Ölçmeye konu olan özellik uç bir özellik olması sebebiyle dağılımda çarpıklık temel beklentilerden bir tanesi olması sebebiyle normallikle ilgili herhangi bir sayıtlı karşılanmaya çalışılmamıştır. Böylelikle veri analize hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın verilerinde verilerin dijital ortamda doldurulmuş olması sebebiyle kayıp veri ve hatalı formun bulunmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan 305 katılımcıya ilişkin verilerde tek değişkenli aykırı değer bulunmazken, Mahalanobis uzaklıklarına göre yapılan çok değişkenli aykırı değer analizi sonucunda (χ^2_{252} , 0,001>81,8) 27 gözlem analize dahil edilmemiştir. Bu aşamadan sonra çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı tolerans değerlerinin 0,20'nin üzerinde ve varyans artış faktörü (VIF) değerlerinin 5'ten küçük olup olmadığına bakılmıştır. 52 maddenin tolerans ve VIF değerleri belirtilen aralıkta olduğu için çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır. Durbin-Watson değeri ise 1.897 olarak gözlemlenmiştir. Bu değer 2'ye oldukça yakın olması (Kalaycı, 2005) nedeniyle hataların birbirinden bağımsız olduğunun göstergelerinden biri olarak kabul edilmiştir. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilebilmesi için faktörlenebilirlik ve korelasyon matrisinin anlamlılığı ile ilgili bilgi verecek olması sebebiyle Barlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi incelenmiştir. Bu testlerde ölçüt olarak KMO değerinin en az .80 olması çok iyi faktörlenebildiğinin göstergesi olurken (Alpar, 2018) Barlett küresellik testinin anlamlı olması için $p < 0,05$ değerinde olmalıdır ki bir korelasyon matrisi ortaya çıkabilsin. İstenilen değerler ışığında; bu çalışmada KMO değeri .83 değerinde iyi faktörlenebilmesi; Barlett küresellik testinin de anlamlı olması veride bir korelasyon matrisinin göstergesi olmuştur. Bu da aynı zamanda çok değişkenli normalliğin kanıtı olarak da gösterilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Faktörler arası korelasyon ilişkisiz olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla dik döndürme metodları arasında en yaygın olarak kullanılan tekniklerinden biri olan Varimax döndürme (Saraçlı, 2011) tekniği kullanılmıştır. Faktör yapısına karar verebilmek için özdeğerlerim yamaç eğim grafiğinden faydalanılmıştır. Yamaç eğim grafiği ile Horn'un paralel analizinden yararlanılmıştır. Nihai yapı oluşturulurken AFA'da Verilerin analizinde her bir maddenin ortak varyansının .30, faktör yükünün .45 ve iki faktöre birden verilen faktör yükü arasındaki farkın .10'un üzerinde olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2011; Tabachnick ve Fidel, 2013).

Doğrulayıcı faktör analizinin temeli yapısal eşitlik modellemesine dayanması (Tabachnick ve Fidel, 2013) sebebiyle gerçek verinin belirlenen modele ne kadar uyduğunu incelemeye yaramaktadır (DeVellis, 2017). Buna göre; doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizinde

oluşturulan yapının başka bir çalışma grubu üzerinden ne kadar uyum gösterdiğini incelemekte olup yapının doğrulanmasına ve bunun sonucunda da geçerlik kanıtları ortaya koymaya olanak sağlamaktadır. Tıpkı AFA da olduğu gibi temel sayıtlar incelenmiştir. Eksik ve hatalı giriş verileri dijital ortamda toplanması sebebiyle bulunmamıştır. Veri setinde tek değişkenli aykırı değere rastlanmamış, buna karşın 177 katılımcıya ilişkin Mahalanobis uzaklıklarına göre yapılan çok değişkenli aykırı değer analizi sonucunda ($\chi^2_{21, 0,001} > 49,32$) 11 gözlem çok değişkenli aykırı olması gerekçesi ile analize dahil edilmemiştir. Yapılan çalışmada çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını incelemek için elde edilen tolerans değerlerinin 0,202 ve 0,791, varyans artış faktörü (VIF) değerlerinin ise 1,391 ile 4,939 aralığında olduğu belirlenmiştir. 21 maddenin tolerans ve VIF değerleri belirtilen aralıkta olduğu için çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır. Durbin-Watson değeri ise 2.31 olarak elde edilmiş dolayısıyla hataların birbirinden bağımsız olduğuna karar verilmiştir.

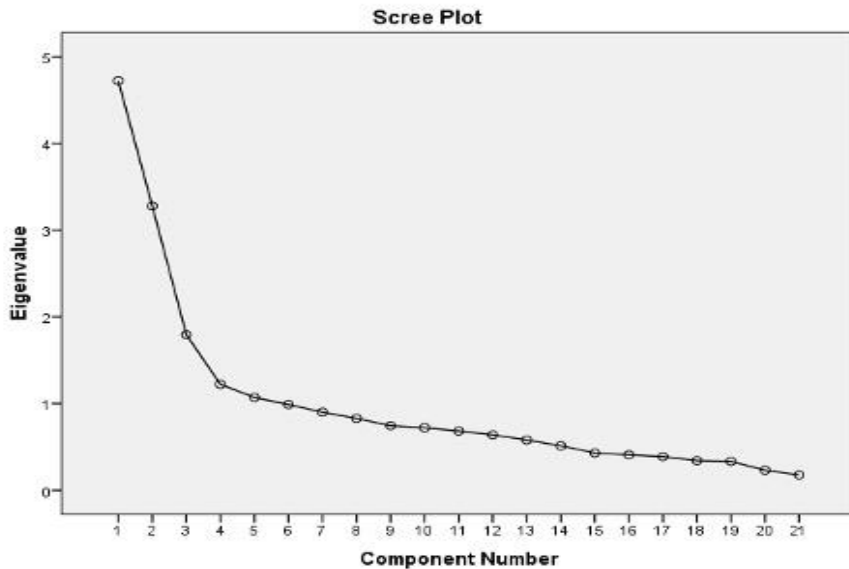
Güvenirlik analizlerinde AFA çalışma grubu için Cronbach alfa güvenilirlik belirleme yöntemi ve tabakalı alfa güvenilirlik katsayısı işe koşularken DFA çalışma grubu için birleştirici güvenilirlik kullanılmıştır. Birleştirici güvenilirlik; benzer ifadelerin genel güvenilirliği ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Raykov, 1997). Bu çalışma kapsamında birleştirici güvenilirlik (CR) değeri önerildiği üzere; DFA sonucu elde edilen bulgular aracılığı ile; Cronbach alfa değerine bir kontrol aracı olarak kullanılmıştır.

3.BULGULAR

3.1.Geçerlik Bulguları

AFA Bulguları

52 maddelik ön deneme formundan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan KMO ve Barlett testinin sonuçlarının uygunluğu değerlendirilmiş olup, 52 maddelik forma açıcı faktör analizi yaptıktan sonra faktör sayısını belirleyebilmek için yamaç eğim grafiği, Horn'un paralel analizi ve açıklanan toplam varyans birlikte değerlendirilmiştir. Aşağıda yamaç eğim grafiği, açıklanan toplam varyans ve Horn Paralel Analizi ile ilgili sonuçlar yer almaktadır.



Şekil 1. Faktör özdeğerlerine ilişkin yamaç eğim grafiği

Şekil 1. incelendiği zaman özdeğerlerin ilk faktörle birlikte yavaş yavaş düşüşe geçtiği ancak subjektif bir değerlendirme ile 4 ya da 5 faktörlü bir yapının kabulü gözlemlenmektedir. Temel kırılmalara ve uygun faktör sayısına karar verebilmek için aynı zamanda açıklanan toplam varyans tablosu incelenmiştir. Bu tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Açıklanan Toplam Varyans

Açıklanan Toplam Varyans									
Extraction Sums of Squared									
Component	Initial Eigenvalues			Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,239	17,768	17,768	9,239	17,768	17,768	5,363	10,313	10,313
2	5,724	11,009	28,776	5,724	11,009	28,776	3,131	6,022	16,335
3	2,401	4,617	33,393	2,401	4,617	33,393	2,679	5,152	21,487
4	1,771	3,406	36,799	1,771	3,406	36,799	2,612	5,023	26,510
5	1,748	3,362	40,161	1,748	3,362	40,161	2,360	4,538	31,048
6	1,621	3,115	43,346	1,656	3,185	43,346	2,355	4,528	35,577
7	1,606	3,089	46,434	1,606	3,089	46,434	2,075	3,990	39,566
8	1,379	2,651	49,085	1,379	2,651	49,085	2,026	3,897	43,463
9	1,319	2,537	51,622	1,319	2,537	51,622	2,011	3,867	47,331
10	1,267	2,436	54,058	1,267	2,436	54,058	1,835	3,529	50,859
11	1,175	2,259	56,317	1,175	2,259	56,317	1,758	3,381	54,240
12	1,122	2,157	58,474	1,122	2,157	58,474	1,710	3,288	57,528
13	1,082	2,081	60,555	1,082	2,081	60,555	1,331	2,559	60,087
14	1,026	1,974	62,529	1,026	1,974	62,529	1,270	2,442	62,529

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde özdeğeri 1’den büyük olan ve toplam yapının %62,53’ünü açıklayan 14 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 5 faktörlü bir yapının %40 ve üzerini açıkladığı görülmektedir. Faktör sayısına karar verirken bu aşamada daha objektif bir gösterge olan kaiser metoduna dayalı işlem yapan ve Tablo 2’de Tablo 1 ile birlikte değerlendirilen Horn Parelel Analizine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 2. Horn’un paralel analizine ilişkin bulgular

Faktör	Gerçek Özdeğer	Üretilen Özdeğer
1	9,239	1.958497
2	5,724	1.861718
3	2,401	1.790623
4	1,771	1.730343
5	1,748	1.673364
6	1,621	1.625710
7	1,606	1.753824

8	1,379	1.525265
9	1,319	1.484639
10	1,267	1.445463
11	1,175	1.407943
12	1,122	1.372262
13	1,082	1.337822
14	1,026	1.304515

Tablo 2’te gerçek verilerden elde edilen özdeğerler ile bunlardan üretilen verilerin değerleri yansımaktadır. Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde gerçek verilerden elde edilen özdeğerlerin 5.basamaktan itibaren simülatif verilerden üretilen özdeğerden küçülmeye başladığı görülmektedir. Hem Şekil 1’de bulunan yamaç eğim grafiği hem de Horn’un paralel analizinden elde edilen bulgular birlikte düşünüldüğünde yapının beş faktörlü olarak ele alınması gerektiği kararlaştırılmıştır.

Faktör sayısı beşe sabitlenerek yapılan açımlayıcı faktör analizleri sonunda yöntem kısmında belirlenen çeşitli ölçütler açısından çıkarılan maddeler ve çıkarılma gerekçeleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 3. Afa sonucunda çıkarılan maddeler

Communalities	Faktör Yüğü 0.45’in Altında	Binişik Maddeler
<0.30	Olan Maddeler	2 faktörde birden yüksek yük veren ve aralarında 0.10’dan daha az fark bulunan Maddeler
(Madde)		
1, 11,12,20	2,6,10,13,14,15,18,19,22, 29,36,40,42,44,45,46,47,51	3,4,5,23,35,43,52

Tablo 3’e göre; communalities 0.3-’dan küçük olan madde sayısı 4, faktör yükü 0.45’in altında olan madde sayısı 18 ve 0.10’dan daha az yük veren madde sayısı 7 olduğu gözlemlenmektedir. Tüm bu işlemler sonrasında sabitlenen yapıda bir faktör altında iki madde olduğu gözlemlenmiştir (16 ve 34). Bir faktör en az üç madde ile açıklanabilir olması sebebiyle bu maddeler yapıdan çıkarılmıştır. Elde edilen nihai yapının beş faktörlü bir yapıya işaret ettiği sonucunu ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda açıklanan toplam varyansın beş faktörde %57 olduğu tespit edilmiştir. İlgili maddeler çıkarıldıktan sonra üzerinde karar verilen Nihai yapıya ilişkin açıklanan toplam varyans tablosu Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Açıklanan Toplam Varyans

Com pone nt	Açıklanan Toplam Varyans								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared			Rotation Sums of Squared		
	Loadings			Loadings			Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,846	23,078	23,078	4,846	23,078	23,078	3,283	15,634	15,634
2	3,137	14,936	38,014	3,137	14,936	38,014	2,441	11,626	27,260
3	1,727	8,225	46,239	1,727	8,225	46,239	2,124	10,113	37,373
4	1,338	6,372	52,611	1,338	6,372	52,611	2,123	10,108	47,481
5	,982	4,676	57,287	,982	4,676	57,287	2,059	9,806	57,287

Faktörlerin açıkladıkları toplam varyanslar sırasıyla %23,078; %14,936; %8,225; %6,372; %4,676 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen bu faktörler altında yer alan maddeler, bu maddelerin ortak varyansları, faktör yükleri ve toplandıkları faktörler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Maddelerin ortak varyansları, faktör yükleri ve toplandıkları faktörler

Madde	Component					Extra
	1	2	3	4	5	
m38 Bana hayran olmadığımı düşündüğüm insanları çevremden uzalaştırmam	,827					,775
m37 Bana hayran olmadığımı düşündüğüm insanlarla arkadaşlık/yakınlık kurmam	,791					,676
m50 Benim görüşüm dışındaki hiçbir görüşün önemi yoktur.	,692					,630
m49 İnsanların başarısını küçümserim.	,620					,572
m39 Tehdit altında hissedersen insanları aşağılarım	,617					,593
m26 Tanınan biri olmak hoşuma gider		,806				,677
m27 Bana yöneltilen övgü dolu sözler hoşuma gider.		,759				,647
m41 Önemli kişilerle tanışmaktan hoşlanırım.		,599				,499
m28 İnsanların bana imrenerek bakmasından keyif alırım		,566				,550
m21 Hakettiğim saygıyı göremediğimde bunu kabullenemem		,551				,325
m31 Eleştirildiğim zaman büyük tepkiler veririm.			,635			,599
m25 Başkalarına uygulanan kurallar beni bağlamaz			,628			,502
m24 Eleştirilmekten hoşlanmam.			,579			,499
m30 Okul yönetimiyle ilgili konularda başkalarının bilgisine ihtiyaç duymam.			,481			,425
m7 Söylediklerim insanlar üzerinde etkilidir.				,730		,560
m17 Varlığım insanlara güven verir.				,723		,576
m9 Çevremdekiler benim fikirlerime önem verirler				,676		,606
m8 Davranışlarım takdir görür				,560		,497
m33 Varlığım okulda çalışanlar için bir lütuftur					,818	,705
m32 Görev yaptığım okuldaki herkes onların yöneticisi olduğum için şanslılar					,659	,592
m48 Olağanüstü biriyim.					,653	,526

Tablo 4’e göre açıklanan toplam varyans değeri %57 olarak tespit edilmiştir. Tüm maddelerin oldukça yüksek faktör yüklerine sahip olması, varyans değerinin yüksek olması sebebiyle bu maddelerin birlikte ölçtüğü bu yapıya “okul yöneticilerinin narsistik kişilik eğilimleri ölçeği” ismi verilmiştir.

Her bir faktör için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık, güvenilirlik kat sayısı sırasıyla; 0,82, 0,71, 0,66, 0,75, 0,67’dir. Faktör isimleri, madde sayıları ve güvenilirlik bildiren katsayıları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Faktör isimleri ve güvenilirlik bildiren katsayılar

Faktör Sayısı	Faktör İsimleri	Madde Sayısı	Cronbach alfa	Tabakalı alfa
1	Büyüklenmecilik	5	0,82	0,85
	Onay ve kabul görme			
2	İhtiyacı	5	0,71	
3	Eleştiriye açık olmama	4	0,66	
4	Kendine aşırı değer verme	4	0,75	
5	Abartılı öz önem	3	0,67	

Tablo 6 incelendiğinde 1. Faktör olan “büyüklenmecilik”, 2. Faktör olan “onay ve kabul görme ihtiyacı” ve 4. Faktör olan “kendine aşırı değer verme” isimli faktörlerin güvenilirlik katsayılarının kabul sınırının ($>0,70$) üzerinde yer aldığı; ancak 3. Faktör olan “eleştiriye açık olmama” ve 5. Faktör olan “abartılı öz önem” isimli faktörlerin güvenilirlik katsayılarının bu sınırın altında güvenilirlik katsayılarına sahip oldukları gözlemlenmiştir ($<0,70$). Bu duruma sebep; madde sayısının az olduğu ve ilgili faktörde yer alan maddelerin diğer faktörlere kıyasla maddelere arası ilişkilerin düşük olduğu ön görülebilir. Dolayısıyla bu güvenilirlik değerleri kabul edilmiştir. Nitekim çok faktörlü bu yapıda hesaplanmış olan tabakalı Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının da 0,85 çıkması söz konusu ölçme aracının güvenilir ölçümler ürettiği anlamına gelmektedir.

DFA Bulguları

AFA analizi sonuçlarından yola çıkılarak oluşturulan ölçeğin yapı geçerliğine ek kanıt oluşturmak amacı farklı bir çalışma grubu üzerinde Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilen modele ait standartlaştırılmış değerler ve t değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde maddelere ait faktör yüklerinin 0,86 ile 0,98 arasında değiştiği ve t değerlerinin istatistiksel olarak manidar olduğu ($p<,001$) görülmektedir.

Tablo 7. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilen modele ait standartlaştırılmış değerler ve t değerlerine ilişkin anlamlılık düzeyleri ($p\leq,05$)

	Madde	Component					P<0.05)
		1	2	3	4	5	
m3	İnsanların başarısını küçümserim.	,620					**
m7	Bana hayran olmadığımı düşündüğüm insanları çevremden uzalaştırırım.	,827					**
m11	Benim görüşüm dışındaki hiçbir görüşün önemi yoktur.	,692					**

m16	Bana hayran olmadığımı düşündüğüm insanlarla arkadaşlık/yakınlık kurmam.	,791	**
m20	Tehdit altında hissedersen insanları aşağılarım.	,617	**
m1	Önemli kişilerle tanışmaktan hoşlanırım.	,599	**
m5	Bana yöneltilen övgü dolu sözler hoşuma gider.	,759	**
m10	Tanınan biri olmak hoşuma gider.	,806	**
m14	Hakettiğim saygıyı göremediğimde bunu kabullenemem.	,551	**
m19	İnsanların bana imrenerek bakmasından keyif alırım.	,566	**
m4	Okul yönetimiyle ilgili konularda başkalarının bilgisine ihtiyaç duymam.	,481	**
m8	Eleştirilmekten hoşlanmam.	,579	**
m13	Eleştirildiğim zaman büyük tepkiler veririm..	,635	**
m21	Başkalarına uygulanan kurallar beni bağlamaz.	,628	**
m2	Davranışlarım takdir görür	,560	**
m9	Varlığım insanlara güven verir.	,723	**
m15	Çevremdekiler benim fikirlerime önem verirler.	,676	**
m17	Söylediklerim insanlar üzerinde etkilidir.	,730	**
m6	Olağanüstü biriyim.	,653	**
m12	Varlığım okulda çalışanlar için bir lütuftur.	,818	**
m18	Görev yaptığım okuldaki herkes onların yöneticisi olduğum için şanslılar.	,659	**

Sınanan ölçme modeline ait uyum indeksleri RMSEA=0,069, NFI= 0,94, CFI=0,97, RFI=0,93; NNFI= 0,97 olarak elde edilmiştir. Buna göre standardize ilişki katsayılarının tümünün yüksek; maddelere ilişkin elde edilen tüm t değerlerinin olması ve model iyiliği kriterleri göz önünde bulundurulduğunda; küçük çalışma grubu olmasına karşın ölçüm modelinin uyumunun sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Çok faktörlü ölçeklerde iç tutarlılık kestirimi için bu çalışmada Cronbach Alfanın yanı sıra birleştirici güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Faktörler için sırasıyla elde edilen CR değerleri 0.93,0.70, 0.89, 0.81 ve 0.71 olarak elde edilmiştir. Tüm faktörlerin altında yer alan maddelerle ilişkisi hakkında bilgi veren ve güvenirlik kanıtı sunan bu değer 0.70 üzerinde bulunduğu için faktörler altında yer alan maddelerle yapılacak ölçümlerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hesaplanan CR değerleri ile her bir faktör için hesaplanan açıklanan ortalama varyans (AVE) değerleri karşılaştırılarak yakınsak geçerlik bulgularına ulaşılmıştır. Faktörler için sırayla elde edilen AVE değerleri; 0.73, 0.42, 0.66, 0.52, 0.46'dır. Tüm AVE değerleri hesaplanan CR değerlerinden küçük olan onay ve kabul görme ihtiyacı ve abartılı öz önem faktörleri dışında hesaplanan AVE değerleri 0.5'ten büyük olduğu için bu iki faktör dışındaki faktörlerin yakınsak geçerlik koşullarını sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Onay ve kabul görme ihtiyacı ile abartılı öz önem faktörleri için ise bir koşul sağlanamamıştır. Görece CR değerlerinin düşüklüğü ilgili faktörler altında yer alan madde sayıları ve maddelerin açıkladıkları varyanslar dikkate alındığında bu durumun göz ardı edilebileceği ancak daha büyük bir gözlem setinde daha kabul edilebilir AVE sonuçlarına ulaşılacağı düşünülmüştür.

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile okul yöneticilerinin narsistik kişilik eğilimlerini tespit etmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda verilerin analiz edilmesiyle ölçek "Okul Yöneticilerinde Narsistik Kişilik Eğilimleri Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Araştırma süreci dikkate alındığında ölçeğin bilimsel açıdan gerekli şartları sağlamış olduğu değerlendirilmektedir. Böylece ölçeğin okul yöneticilerinin narsistik kişilik eğilimlerini ölçebilecek bir ölçme aracı olduğu sonucuna

ulaşılmıştır.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde; okul yöneticilerinde narsistik kişilik eğilimleri ölçeği maddelerini belirlemek amacıyla ayrıntılı bir şekilde alanyazın çalışması yapılmıştır. Ayrıca uzman iki psikologla da yüz yüze görüşmeler sağlanmıştır. Bu çalışmaların ardından okul yöneticilerinin narsistik kişilik eğilimlerini ölçmeye yönelik 71 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Takiben, madde havuzu uzman kanısı için 2 psikolog, 3 akademisyen (1 ölçeğe değerlendirme uzmanı, 2 eğitim yönetimi uzmanı), 4 psikolojik danışman, 1 yüksek lisans ve 1 doktora öğrencisi olmak üzere toplamda 11 uzmana gönderilmiştir. Uzmanların yapmış olduğu değerlendirmeler kapsam geçerlik indeksi tekniklerinden biri olan Davis (1992) tekniği ile çalışılmıştır. Çalışmada 11 katılımcının olması sebebi ile KGİ 0,60 ve altı olan maddeler uygun değil; 0,60 üstü olan maddeler ise uygun olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak 13 madde kapsam geçerlik indekslerinin düşük olması sebebiyle elenmiştir. Elde kalan 58 maddeden 6 sı binişiklik göstermesi gerekçesiyle elenmiştir. Kalan 52 maddenin uzman görüşlerine dayalı olarak açıklık tepkileri değerlendirilmiş, 11'inde uzman önerileri doğrultusunda minör bazı anlatım düzenlemeleri yapılarak deneme formu oluşturulmuştur. 52 maddelik ön deneme formu 5'li Likert şeklinde düzenlenerek katılımcılardan kendilerini ifade eden derecelendirmeyi seçmeleri istenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizinin (AFA) temel sayıltıları sınanmıştır. İstenilen değerler ışığında; bu çalışmada KMO değeri .83 değerinde iyi faktörlenebilmesi; Barlett küresellik testinin de anlamlı olması veride bir korelasyon matrisinin göstergesi olmuştur. Bu da aynı zamanda çok değişkenli normallik kanıtı olarak da gösterilmektedir. Faktörler arası korelasyon ilişkisiz olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla dik döndürme metodları arasında en yaygın olarak kullanılan tekniklerinden biri olan Varimax döndürme (Saraçlı, 2011) tekniği kullanılmıştır. Faktör yapısına karar verebilmek için özdeğerlerim yamaç eğim grafiğinden faydalanılmıştır. Yamaç eğim grafiği ile Horn'un paralel analizinden yararlanılmıştır.

Doğrulamalı faktör analizi (DFA) için tıpkı AFA'da olduğu gibi temel sayıltılar incelenmiştir. Eksik ve hatalı giriş verileri dijital ortamda toplanması sebebiyle bulunmamıştır. Veri setinde tek değişkenli aykırı değere rastlanmamış, buna karşın 177 katılımcıya ilişkin Mahalanobis uzaklıklarına göre yapılan çok değişkenli aykırı değer analizi sonucunda (χ^2_{21} , 0,001>49,32) 11 gözlem çok değişkenli aykırı olması gerekçesi ile analize dahil edilmemiştir. Yapılan çalışmada çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını incelemek için elde edilen tolerans değerlerinin 0,202 ve 0,791, varyans artış faktörü (VIF) değerlerinin ise 1,391 ile 4,939 aralığında olduğu belirlenmiştir. 21 maddenin tolerans ve VIF değerleri belirtilen aralıkta olduğu için çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır. Durbin-Watson değeri ise 2.31 olarak elde edilmiş dolayısıyla hataların birbirinden bağımsız olduğuna karar verilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları elde edilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Bu ölçeğin, yöneticilerin narsistik kişilik eğilimleri konusunda çalışma yapmak isteyen alandaki uzmanlar tarafından kullanılabileceği ve bu alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırmacılar bu ölçeği farklı demografik özelliklere sahip okul yöneticilerine uygulayabilirler. Ayrıca yönetici hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla öğretmenlere yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle okul yönleriyle okul yöneticiliği*.

Personel

Geliştirme Merkezi. Yayın No:10 Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Açıkalın, A. (1998). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akçay, Ö. (2020). *Nevrotik sevecenlik ve onaylanma ihtiyacı*. 16 Kasım 2021 tarihinde

<https://ozgeakcay.com/nevrotik-sevecenlik-ve-onaylanma-ihtiyaci/> adresinden alındı.

- Aksanaklu, P., İnandı, Y. (2018). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 937-955.
- Alpar, R. (2018). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ames, D. R., Rose, P. ve Anderson, P.C. (2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism. *Journal of Research in Personality*, 40, 440-450.4
- Anıl, D., Güler, N. (2006). İkili karşılaştırma yöntemi ile ölçekleme çalışmasına bir örnek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (30). 30-36.
- Atay, S. (2009). Narsistik kişilik envanteri'nin Türkçe'ye standardizasyonu. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 181-196.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1 26
- Besser, A. & Priel, B. (2010). Grandiose narcissism versus vulnerable narcissism in threatening Situations: Emotional reactions to achievement failure and interpersonal rejection. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(8), 874–902.
- Busman, B.J., Baumeister, R.F., Baumeister, Thomaes, S., Ryu, E., Begeer, S., West, S.G. (2009). Looking again, and harder, for a link between low self-esteem and aggression. *Journal of Personality*, 77(2), 428–446.
- Campbell, W. K., Hoffman, B. J., Campbell, S. M. ve Marchisio, G. (2011). Narcissism in organizational contexts. *Human Resource Management Review*, 2011/21, (4), 268-284.
- Çelikkaleli, Ö., ve İnandı, Y. (2012). İlköğretim öğretmenlerinde disiplin anlayışı ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 15-28.
- Çokluk, Ö., Şekerci, G., Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik :spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, RF. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, U., Çolak, T. S. (2020). Narsistik kişilik envanteri- 13 (NKE-13)'nin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26).
- Eker, E. (2019). *Kendine değer verme ve narsistlik*. 20 Ekim 2021 tarihinde <https://mhthayat.haberturk.com/yazarlar/elif-eker/1070536-kendine-deger-verme-ve-narsistlik> adresinden alındı.
- Ekşi, F. (2016). The short form of the Five-Factor narcissism inventory: Psycho- metric equivalence of the Turkish version. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1081-1096.

- Erdoğan, İ. (2002). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eroğlu, A., 2009. Faktör Analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (ss.321–331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Geçtan, E. (2010). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar* (19. bs.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gentile, B., Miller, J.D., Hoffman, B.J., Reidy, D.E., Zichner, A., ve Campbell, W.K. (2013). A test of two brief measures of grandiose narcissism: The narcissistic personality inventory–13 and the narcissistic personality inventory–16. *Psychological Assessment*, 25(4), 1120-1136.
- Gülmez, N. (2009). *Narsistik liderlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnandı, Y., Ağgün, N., Atik, Ü. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 102-126.
- Kars, M., İnandı, Y. (2018). Relationship between school principals' leadership behaviours and teachers' organizational trust. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 145-164. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/625731>
- Kealy, D. & Ogrodniczuk, J.S. (2011). Narcissistic interpersonal problems in clinical practice. *Harvard Review of Psychiatry*, 19(6), 290–301.
- Kızıltan, H. (2006). *Narsisizm ve psikopatolojisi*. 5 Kasım 2021 tarihinde <http://www.psikomitoloji.com/attachments/article/79/narsisizm.makalesi.pdf>. adresinden alındı.
- Kohut, H. (2004). *Psikanaliz'in "öteki" yüzü*. Ankara: İthaki Yayınları.
- Köroğlu, E. (2013). *DSM-5 tanı ölçütleri*. Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü.
- Peker, S., İnandı, Y., & Giliç, F. (2018). The Relationship between Leadership Styles (Autocratic and Democratic) of School Administrators and the Mobbing Teachers Suffer. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 150-164.
- Raskin, R., Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the narcissistic personality inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (5), 890- 902.
- Raykov, T. (1997). Scale reliability, Cronbach's coefficient alpha, and violations of essential tau-equivalence with fixed congeneric components. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 329-353.
- Özay, S. (2018). *Ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile narsisizm arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Şahin, M., Akın, A., Gülşen, M. (2015). Çocukluk çağı narsisizm ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 203-215.
- Saraçlı, S. (2011). Faktör analizinde yer alan döndürme metodlarının karşılaştırmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.
- Sayar, K. (2017). *Narsisizmin Yükselişi*, 20 Mayıs 2021 tarihinde <https://kemalsayar.com/insana-dair/narsisizminyükselisi>. adresinden alındı.
- Tabachnick, B., Fidel, L. (2013). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taş, A. (2016). *İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin narsistik kişilik eğilimleri ile örgütsel özdeşleşme düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Antalya ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Taşhan, A. (2019). *Akademik personelin işkoliklik ve narsistik kişilik özellikleri arasındaki ilişki: İnönü Üniversitesinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tezbaşaran, A. (2004). Likert tipi ölçeklere madde seçmede geleneksel madde analizi tekniklerinin karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*. TPD Yayınları, 19 (54): 77-87.
- Thomaes, S., Bushman, B. J., Denissen, J., Stegge, H. ve Olthof, T. (2008). Development And Validation Of The Childhood Narcissism Scale. *Journal of Personality Assessment*, 90, 382–391.

EK: Okul Yöneticilerinde Narsistik Kişilik Eğilimleri Ölçeği**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
 2. Mesleki kıdeminiz:
 () 0 – 5 yıl () 6 – 10 yıl () 11 – 15 yıl () 16 – 20 yıl () 21 ve daha fazla yıl
 3. Branşınız:
 4. Çalıştığınız kurum: () Anaokulu () İlkokul () Ortaokul () Lise () Diğer

I. BÖLÜM

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Söylediklerim insanlar üzerinde etkilidir.					
2	Davranışlarım takdir görür.					
3	Çevremdekiler benim fikirlerime önem verirler.					
4	Varlığım insanlara güven verir.					
5	Hak ettiğim saygıyı göremediğimde bunu kabullenemem.					
6	Eleştirilmekten hoşlanmam.					
7	Başkalarına uygulanan kurallar beni bağlamaz.					
8	Tanınan biri olmak hoşuma gider					
9	Bana yöneltilen övgü dolu sözler hoşuma gider.					
10	İnsanların bana imrenerek bakmasından keyif alırım					
11	Okul yönetimiyle ilgili konularda başkalarının bilgisine ihtiyaç duymam.					
12	Eleştirildiğim zaman büyük tepkiler veririm.					
13	Görev yaptığım okuldaki herkes onların yöneticisi olduğum için şanslılar					
14	Varlığım okulda çalışanlar için bir lütuftur					
15	Bana hayran olmadığını düşündüğüm insanlarla arkadaşlık/yakınlık kurmam					
16	Bana hayran olmadığını düşündüğüm insanları çevremden uzlaştırırım					
17	Tehdit altında hissedersen insanları aşağılarım					
18	Önemli kişilerle tanışmaktan hoşlanırım.					
19	Olağanüstü biriyim.					
20	İnsanların başarısını küçümserim.					
21	Benim görüşüm dışındaki hiçbir görüşün önemi yoktur.					



ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ ÖZYETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Araş. Gör. Ramazan KARATEPE¹

¹Mersin University, Education Faculty, Educational Sciences Department, Türkiye
rkaratepe@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9137-204X>

Kaynak göstermek için: Karatepe, R. (2021). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(2) 79-87.

Özet

Günümüzün dünyasında bireylerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler genel olarak 21. Yüzyıl becerileri kapsamında incelenmektedir. Kapsamı oldukça geniş olan 21. Yüzyıl becerileri bireylerin iş ve toplumsal hayatta sahip olmaları gereken eleştirel düşünme ve problem çözme, girişimcilik ve inisiyatif alma, etkili iletişim kurma, bilgi yaratma ve bilgiyi uyarlama vb. gibi çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu bağlamda öğrencilere hem örnek olacak hem de onlara eğitim verecek öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu bakımdan geleceğin öğretmenlerinin de 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olmaları gelecek nesillerin de bu becerileri kazanmaları açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının 21. yüzyıl özyeterlik algılarının incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırma verileri Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup 3 alt boyut ve 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları Öğrenme ve Yenilenme Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri ve Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .889 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .915 olarak bulunmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 208 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerin analizinde betimsel istatistik, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl özyeterlik algıları yüksek bulunmuştur. Ayrıca 21. yüzyıl becerileri algıları cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenine göre fark göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri; özyeterlik; öğretmen adayları

INVESTIGATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS OF 21st CENTURY SKILLS SELF EFFICIENCY

Abstract

In today's world, the knowledge and skills that individuals should have are generally examined within the scope of 21st century skills. The 21st century skills, which have a wide scope, are critical thinking and problem solving, entrepreneurship and taking initiative, effective communication, knowledge creation and adaptation, etc. that individuals should have in business and social life. covers such a wide area. In this context, it is very important to train teachers who will both set an example and train students with 21st century skills. In this respect, future teachers are expected to have 21st century skills. It is very important for prospective teachers to have these skills in order for future generations to acquire these skills. The aim of this study is to examine the 21st century self-efficacy perceptions of teacher candidates. The research was carried out with the descriptive survey model, one of the quantitative research methods. Research data were collected with the 21st Century Skills Efficiency Perceptions Scale for Teacher Candidates. The scale was developed to measure pre-service teachers' 21st century skills self-efficacy perceptions and consists of 3 sub-dimensions and 42 items. The sub-dimensions of the scale were named as Learning and Renewal Skills, Life and Career Skills, and Information, Media and Technology Skills. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient calculated for the overall scale was determined as .889. Within the scope of this research, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be .915. The study group of the research consists of 208 teacher candidates studying at a state university. Descriptive statistics, t-test and ANOVA were used in the analysis of the research data. According to the results of the research, 21st century self-efficacy perceptions of teacher candidates were found to be high. In addition, perceptions of 21st century skills do not differ according to gender and grade level.

Key Words: 21st century skills; self-efficacy; teacher candidates.

1. GİRİŞ

Son 30 yılda tüm dünyada meydana gelen bilimsel gelişmelerin toplumsal hayatı oldukça fazla etkilediği söylenebilir. Bilimsel temelli teknolojik yenilikler hayatın her alanında yer almaktadır. Bu gelişmelerle birlikte yetiştirilmesi gereken insan profilinde de değişiklik ihtiyacı doğmuştur. 20. Yüzyılda yetiştirilen insan gücü özelliklerinin son zamanlarda yeterli olmadığı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Toplumun eğitim kurumundan beklentisi çağın gereklerini karşılayabilen insan gücü yetiştirmesinin yanı sıra yetişen insanların daha sonraki dönemin kurallarına da uyum sağlayabilecek nitelikte olmalarıdır. Genel olarak bakıldığında yetiştirilecek insanların sahip olması beklenen bu beceriler genel olarak 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır.

21. yüzyıl becerileri farklı kaynaklar tarafından çeşitli biçimlerde açıklanmıştır (Orhan-Göksün, 2016). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu - The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) 21. yüzyıl becerilerini, yüzyılın bilgi toplumunda etkili çalışanlar ve vatandaşlar olmak için gençlerin sahip olması gereken beceriler ve yetkinlikler olarak tanımlamaktadır. Amerikan Okul Kütüphanecileri Topluluğu - American Association of School Librarians (AASL) 21. yüzyıl öğrenenleri ile ilgili bütüncül bir bakış açısı oluşturabilecek çeşitli yargılarda bulunmuştur. AASL

standartları teknolojinin yanı sıra yüz yüze bilgi paylaşımını da dikkate almaktadır. AASL standartları çerçevesinde dört farklı beceri, kaynak ve araç kullanım alanı belirlenmiştir. Bu alanlar;

- araştırma, eleştirel düşünme ve bilgi edinme
- sonuçları belirleme, karar verebilme, yeni durumlara bilgiyi uyarlama ve yeni bilgi yaratma
- demokratik bir toplumun parçası olarak etik ve üretken bir biçimde katılım ve bilgiyi paylaşma
- kişisel ve estetik gelişme amacıyla öğrenenlerin beceri, kaynak ve araçları kullanmasını ifade ederler.

Wanger (2008) ise 21. yüzyıl . becerilerini yedi başlık altında toplamaktadır. Bu becerileri;

- eleştirel düşünme ve problem çözme,
- sistemler ve bireyler arası işbirliği ve liderlik,
- kıvrak zekâ ve uyum sağlama,
- girişimcilik ve inisiyatif alma,
- etkili sözlü ve yazılı iletişim,
- bilgiye erişebilme ve analiz edebilme,
- merak ve hayal gücü olarak ifade etmektedir.

Trilling ve Fader (2009) 21. yüzyıl öğrenen becerilerini üç ana başlık ve her birinin altında çeşitli sayılarda alt başlıklar halinde incelemektedirler. Bu ana başlıklar “öğrenme ve yenilik becerileri”, “dijital okuryazarlık becerileri” ve “kariyer ve yaşam becerileri” biçiminde sıralanmaktadır. Benzer şekilde P21 (Partnership for 21st Century Learning)de 21. yüzyıl becerilerini Öğrenme ve Yenilenme Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri ve Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri şeklinde kategorize etmiştir. Genel olarak bakıldığında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili olarak farklı tanımlar ve açıklamalar olsa da bu becerilerin çok fazla ortak noktada birleştiği görülmektedir.

21. Yy becerileri ile ilgili olarak başka bir sınıflama ise Bilişsel Beceriler (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık vs.), Kişilerarası Beceriler (iletişim becerileri, sosyal beceriler, ekip çalışması, kültürel duyarlılık, zorluklarla başa çıkma vs.) ve İçsel Beceriler (öz yönetim, öz düzenleme, zaman yönetimi, yaşam boyu öğrenme vs.) şeklindedir. Aynı zamanda bu becerilerden bilişsel beceriler standart testlerle ölçülebilmekteyken, bilişsel olmayan beceriler ise okullaşma yoluyla geliştirilen ve standart testlerle ölçülemeyen becerileri ifade etmektedir (Yalçın, 2018).

21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması konusunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler kendilerini 21. yüzyıl becerilerine sahip insan yetiştirecek şekilde değiştirip dönüştürmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bilgi aktarıcı rolünden çıkıp öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren, öğrencilere rehberlik eden, onlara yeni kaynaklar sunan ve bunlara yönlendiren bir role girmeleri gerekmektedir. Bu konularda yeterli olabilmek için kendilerini alan bilgi, becerileriyle ve eğitim teknolojileri bilgileriyle geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerini anlayan, etkili iletişim kurabilen, kültürel ve teknolojik değişimleri takip eden ve uyum gösteren, problem çözme becerilerine ve liderlik kabiliyetine sahip olmaları da gerekmektedir (Erten, 2019)

Eğitimin doğası sebebiyle öğrencilere hem örnek olacak hem de onlara eğitim verecek öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu bakımdan geleceğin öğretmenlerinin de 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olmaları gelecek nesillerin de bu becerileri kazanmaları açısından oldukça önemlidir.

Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algılarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları ne düzeydedir?
- 2.2. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının 21. Yy yeterlik algılarının incelendiği bu çalışma betimsel nitelikte bir çalışmadır. Betimsel çalışmalarda var olan durumu açıklamak hedeflenmektedir. Araştırma verileri nicel veri toplama yöntemi ile toplanmıştır.

2.2.Çalışma Grubu:

Araştırmanın verileri 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırmaya toplam 208 öğretmen adayı katılmıştır.

2.3.Verİ Toplama Aracı:

Araştırmanın verileri Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilmiş olan 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlilik Algıları Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlilik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup 3 alt boyut ve 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipindedir. Ölçeğin alt boyutları Öğrenme ve Yenilenme Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri ve Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .889 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .915 olarak bulunmuştur.

2.4.Verilerin Analizi.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS23 Paket programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler öncelikle normallik analizine tabi tutulmuştur. Sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlilik Algıları Ölçeği ve alt boyutları normallik analizi sonuçları

	Basıklık	Standart Hata	Çarpıklık	Standart Hata
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	,065	,169	-,279	,336
Yaşam ve Kariyer Becerileri	-,336	,169	-,109	,336
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	-,307	,169	-,146	,336
21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlilik Algıları Ölçeği	-,094	,169	-,030	,336

Basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatasına bölünmesinden elde edilen bulguların -3/+3 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Bu yüzden verilerin analizinde betimsel istatistik, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algılarının madde, alt boyut ve genel puan bazında dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 2: 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algıları Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Boyutlar	Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss.
21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği ($\bar{x}$:4,04)	Öğrenme ve Yenilenme Becerileri ($\bar{x}$:3,82)	1. Karşılaştığım sorunların çözümüne yönelik özgün fikirler geliştiririm.	208	3,86	,73
		2. Yaşamımda özgün fikirler oluşturmak için farklı düşünme tekniklerini (beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme) kullanırım.	208	3,26	,97
		3. Bir problemi sonuca ulaştırmak için farklı çözüm yolları denerim.	208	3,92	,76
		4. Bütün - parça arasında alışılmışın dışında ilişkiler kurarım.	208	3,29	,84
		5. Problemlerin çözümü için hayal gücümü kullanırım.	208	4,05	,75
		6. Yeni fikirleri analiz ederek değerlendiririm.	208	4,04	,77
		7. Bir konuya ilişkin düşüncelerin farklı boyutlarını anlamaya çalışırım.	208	4,05	,81
		8. Problemi çözerken farklı bakış açılarını belirlemek için sorular sorarım.	208	3,91	,85
		9. Problemlere çözüm üretmek için sabırlı bir biçimde çalışırım.	208	3,66	,97
		10. Bir iddiayı sorgulayarak görüşün dayandığı temel dayanakları araştırırım.	208	3,74	,76
		11. Karşılaştığım problemleri çözmek için akıl yürütme yollarını kullanırım	208	4,00	,73
		12. Problemlerin çözümünde bütün-parça arasındaki ilişkileri analiz ederim.	208	3,68	,80
	Yaşam ve Kariyer Becerileri ($\bar{x}$:4,11)	13. Farklı bakış açılarını değerlendiririm.	208	4,23	,72
		14. Bilgi ve argümanlar arasında ilişkiler kurarak sentezlerim.	208	3,78	,78
		15. Sonuçlara bilgileri analiz ederek ulaşıyorum.	208	4,02	,71
		16. Edindiğim bilgiyi farklı yollarla (yazılı, sözlü gibi) diğerleriyle paylaşıyorum.	208	3,64	,91
		17. Zamanı etkili kullanırım.	208	3,50	,85
		18. Yeteneklerimi geliştirmek için girişimde bulunurum.	208	3,51	,94
		19. Diğerlerinin bir konu üzerindeki düşüncelerini dinlerim.	208	4,37	,71
		20. Etkili iletişim becerilerine sahibim.	208	3,80	,89
		21. Grup çalışmalarında etkin bir biçimde çalışabilme becerisine sahibim.	208	3,96	,88
		22. Grup üyeleriyle uyumlu bir biçimde çalışırım.	208	4,24	,78
		23. Grup çalışmalarında sorumluluk üstlenirim.	208	4,21	,94
		24. Grup çalışmalarında bireysel katkılara değer veririm.	208	4,37	,80
		25. Başkalarının önerilerine dayalı olarak fikirlerimi değiştirme konusunda esneğimdir.	208	3,47	,97
		26. Yaşamımdaki farklı rollere (arkadaş, vatandaş, ekonomik, güç, aile üyesi) uyum sağlarım.	208	4,27	,78
		27. Yeni durumlara uyum sağlamada rahat değilimdir.	208	3,29	1,10
		28. Eleştirilere açıgımdır.	208	3,80	,94
		29. Sorunlara çözüm üretmek için farklı bakış açılarını önemserim.	208	4,28	,70
		30. Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu bilirim.	208	4,80	,45
		31. Gelecekteki olayları tahmin etmek için geçmiş deneyimlerimden yararlanırım.	208	4,33	,76

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ($\bar{x}$:4,20)	32. Ne zaman konuşup ne zaman dinlemem gerektiğini bilirim.	208	4,36	,74
	33. Başkalarıyla iletişimimde saygılıyım.	208	4,69	,57
	34. Farklı kültürlerle saygı duyarım.	208	4,65	,71
	35. Diğerleriyle iletişim kurmak için medya ve teknolojiyi etkin kullanırım.	208	4,18	,79
	36. Medyadaki mesajların hangi amaçlara yönelik olarak yapılandırıldığını bilirim.	208	4,07	,74
	37. Medyanın bireylerin düşüncelerini yönlendirmede etkili olduğunu bilirim.	208	4,45	,66
	38. Bilgi edinmede uygun medya araçlarını kullanırım.	208	4,28	,68
	39. Farklı medya araçlarını kullanırım.	208	4,12	,86
	40. Bilgiye ulaşmada teknolojik araçları kullanırım.	208	4,33	,71
	41. Bilgiyi analiz ederken teknolojik araçları kullanırım.	208	4,20	,71
	42. Bilgi paylaşımında sosyal ağları kullanırım.	208	4,00	,95

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl Özyeterlik Algıları Ölçeği'nden aldıkları puanın ($\bar{x}$:4,04) seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl özyeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde ise Öğrenme ve Yenilenme Becerileri alt boyutundan alınan puanların ($\bar{x}$:3,82); Yaşam ve Kariyer Becerileri alt boyutundan alınan puanların ($\bar{x}$:4,11); Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri alt boyutundan alınan puanların ($\bar{x}$:4,20) seviyesinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan alınan puanların da yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Ölçekte yer alan maddeler bazında bakıldığında ise öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri madde “Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu bilirim.” ($\bar{x}$:4,80) maddesidir. Buna karşılık en düşük düzeyde katılım gösterilen madde ise “Yaşamımda özgün fikirler oluşturmak için farklı düşünme tekniklerini (beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme) kullanırım.” ($\bar{x}$:3,26) maddesi olmuştur.

Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını ölçmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algıları Ölçeği'ne Uygulanan t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	df	p
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Kadın	142	3,82	,48	-,150	206	,881
	Erkek	66	3,83	,47			
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Kadın	142	4,15	,40	2,296	206	,023
	Erkek	66	4,01	,47			
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Kadın	142	4,22	,51	,641	206	,523
	Erkek	66	4,17	,47			
21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algıları Ölçeği	Kadın	142	4,06	,37	1,093	206	,276
	Erkek	66	4,00	,37			

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algıları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını incelemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Öğrenme ve Yenilenme Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ve 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algıları Ölçeği genelinde anlamlı fark tespit edilememiştir. Buna karşılık Yaşam ve Kariyer Becerileri alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının puanları ($\bar{x}$:4,15) erkek öğretmen adaylarının puanlarından ($\bar{x}$:4,01) daha yüksektir. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Kadın öğretmen adaylarının Yaşam ve Kariyer Becerilerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algıları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını ölçmek amacıyla ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algıları Ölçeği'ne Uygulanan ANOVA Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	sd	F	p
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri ($\bar{x}$:3,82)	1. Sınıf	71	3,82	3-204	1,803	,357
	2. Sınıf	68	3,87			
	3. Sınıf	46	3,72			
	4. Sınıf	23	3,89			
Yaşam ve Kariyer Becerileri ($\bar{x}$:4,11)	1. Sınıf	71	4,07	3-204	,313	,816
	2. Sınıf	68	4,12			
	3. Sınıf	46	4,10			
	4. Sınıf	23	4,17			
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ($\bar{x}$:4,20)	1. Sınıf	71	4,18	3-204	,251	,861
	2. Sınıf	68	4,23			
	3. Sınıf	46	4,23			
	4. Sınıf	23	4,14			
21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği ($\bar{x}$:4,04)	1. Sınıf	71	4,02	3-204	,313	,816
	2. Sınıf	68	4,07			
	3. Sınıf	46	4,02			
	4. Sınıf	23	4,07			

Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algıları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını ölçmek amacıyla uygulanan ANOVA sonucuna göre sınıf seviyesi hem ölçeğin genelinde hem de alt boyutlar düzeyinde anlamlı fark oluşturmamıştır. Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algıları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar sınıf seviyesine göre farklılaşmamaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algıları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl özyeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğu söylenebilir ($\bar{x}$:4,04). Benzer şekilde alt boyutlardan alınan puanların da yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları bu becerilere iyi bir düzeyde sahip olduklarını düşünmektedirler. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Farklı ölçme araçlarıyla yapılan çalışmalar sonucunda Başar (2018), Çolak (2019), Erten (2019), Gökbulut (2020), Kan ve Murat (2018), Kozikoğlu ve Altunova (2018), Özdemir-Özden ve diğerleri (2018) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl özyeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydemir, Karalı ve Coşanay (2020), Eğmir ve Erdem (2021), Orhan Göksun (2016) Peker (2019) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini orta ve üst seviyede tespit etmiştir. Benzer şekilde Adın (2019) İngilizce öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl yeterliklerine sahip olmaları açısından kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle bu çalışmanın alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları kendilerinin 21. yüzyıl becerileri açısından yüksek seviyede olduklarını düşünmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin genelinde ve iki alt boyutunda anlamlı fark olmamasına karşın Yaşam ve Kariyer Becerileri alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine fark olmasıdır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde Aydemir, Karalı ve Coşanay (2020), Eğmir ve Erdem (2021), Erten (2019), Gökbulut (2020), Kozikoğlu ve Altunova (2018) ve Orhan-Göksun (2016) cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulamamıştır. Buna karşılık Başar (2018) 21. yüzyıl becerilerinin kadın öğretmen adayları lehine yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Kan ve Murat (2018) Yaşam ve Kariyer Becerileri ile Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri boyutlarında Özdemir-Özden ve diğerleri de (2018) Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Diğer taraftan Çolak (2019) Öğrenme ve Yenilenme Becerileri boyutunda, Peker (2019) Otonom Beceriler boyutunda erkekler lehine anlamlı fark tespit etmiştir.

21. yüzyıl becerilerinde cinsiyet değişkeni açısından çoğunlukla anlamlı fark bulunamamış olmasına karşılık kadın ve erkeklerin lehine fark tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Özellikle alt boyutlarda bu tür bulgulara rastlanmıştır. Konuyla ilgili olarak daha fazla bulguya ve daha derinlemesine yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmanın son bulgusu ise sınıf seviyesi değişkeninin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algısında anlamlı fark oluşturmamasıdır. Alanyazındaki benzer çalışmalar incelendiğinde Başar (2018), Çolak (2019), Gökbulut (2020) ile Özdemir-Özden ve diğerleri (2018) sınıf seviyesine göre anlamlı fark tespit edememiştir. Buna karşılık 21. yüzyıl becerileri genelinde Peker (2019) 3. ve 4. Sınıflar lehine, Eğmir ve Erdem (2021) 4. Sınıflar lehine ve Otonom Beceriler boyutunda Aydemir, Karalı ve Coşanay (2020) 4. Sınıf lehine anlamlı fark tespit etmişlerdir. Sınıf seviyesine genel olarak bakıldığında ya anlamlı fark oluşturmamış ya da üst sınıflar lehine fark olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak üniversite eğitiminin öğretmen adayların becerilerini geliştirmesi olarak düşünülebilir. Bununla birlikte konula ilgili daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

5. ÖNERİLER

Çağın insanını yetiştirebilmek için 21. yüzyıl becerilerinin tüm öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu bakımdan her kademede eğitim programlarının bu becerileri etkili bir biçimde kazandırabilecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmen eğitiminin de bu konuyu ele alacak şekilde yeniden düzenlenmesi önemlidir. Görevdeki öğretmenlere de konuyla ilgili eğitimler verilmelidir. Araştırmacıların da her kademede 21. yüzyıl becerileri üzerine akademik çalışmalar yapması önemlidir.

KAYNAKÇA

- Anagün, Ş.S., Aala, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40, 160-175
- Aydemir, H., Karalı, Y., Coşanay, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen ve öğrenen becerilerinin incelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2(4), 1199-1214.
- Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21.yüzyıl becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Başar, S. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlilik inançları, 21.yy becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çolak, M. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Eğmir, E. ve Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcı olarak 21. yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 953-968.
- Erten, P. (2019) Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi* 49 (227), 33-64.
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki, *Turkish Studies - Education*, 15(1), 127-141. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40164>.
- Kan, A. Ü., Murat, A. (2018). Investigation of prospective science teachers' 21st century skill competence perceptions and attitudes toward STEM. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 251-272.
- Kozikoğlu İ., & Altunova N., (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlilik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 522-531. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.293>
- Orhan-Göksun, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Özdemir-Özden, D., Karakuş-Tayşi, E., Kılıç-Şahin, H., Demir-Kaya, S ve Bayram, F. Ö. (2018) Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: Kütahya örneği. *Turkish Studies* 13(27), 1163-1184.
- Peker, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerilerini kullanım düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.

International Innovative Education Researcher

EĞİTİM ve SUÇ İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Fahrettin Gılıç

Ministry of National Education, Mersin Yenişehir Science and Arts Centre, Türkiye;

fgilic@yahoo.com; <https://orcid.org/0000-0003-4371-8541>

Kaynak göstermek için: Gılıç, F. (2021). Eğitim ve suç ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(2), 88-97.

Özet

Suç, bireyler arasındaki pozitif etkileşime olumsuz etkileri olduğundan toplumda güven ve huzuru bozan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Suça maruz kalan insanlar sıklıkla travma yaşayabilmekte; buna tanıklık eden, suçun kurbanı olmayan diğer insanlarda da güvensizlik hissi oluşmakta ve dolayısıyla insanların kaygı düzeyi artarak huzuru bozulmakta, çevresindeki insanlara güven duymamaya başlamaktadır. Psikolojik ve sosyolojik sonuçlarının yanı sıra ekonomik açıdan da suçun ciddi bir sorun oluşturmaktadır. Çok yönlü sonuçları nedeniyle suç, insanların gerek can güvenliği gerekse sahip oldukları maddi birikimleri açısından önemli bir kaygı ve korku kaynağı oluşturmaktadır. İnsanları suça iten nedenlerin doğru bir şekilde analiz edilmeden alınan önlemlerin ise beklenen düzeyde etkili olamadığı, dünyada artan suç oranları ile açık bir şekilde görülmektedir. Bu çalışmada suç olgusu ile eğitim düzeyi arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir. Toplumda suç oranının düşmesi de eğitimin dışsallıklarından biri olarak kabul edilmektedir. Suç ve eğitim ilişkisi, ulusal ve uluslar arası alanyazında yapılan araştırmalar ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri temel alınarak ortaya konmuştur. Sonuç olarak suç ile eğitim düzeyi arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitim düzeyi arttıkça bireylerin suça katılma oranlarında düşüş gözlenmektedir. Türkiye’de ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu suça katılan bireylerin sayısı okur-yazar olmayan, ilköğretim ve ilköğretim mezunu olanlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek bireyler, sahip oldukları bilgi ve beceriler ile yasal bir işte daha yüksek kazanç elde edeceklerini düşünerek suça katılmaktan kaçınabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Suç, eğitim, suç türü, eğitim düzeyi

A REVIEW ON THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND CRIME

Abstract

Crime is a phenomenon that disrupts trust and peace in society since it has negative effects on positive interaction between individuals. People who are exposed to crime can often experience trauma while the other people who witness the crime but not victims of it also develop a feeling of insecurity, and therefore, people's anxiety level increases, their peace is disturbed, and they begin to distrust the people around them. In addition to its psychological and sociological consequences, crime also poses a serious problem in economic terms. Due to its multi-faceted consequences, crime constitutes an important source of anxiety and fear in terms of people's life safety and their savings. It is clearly seen with the increasing crime rates in the world that the measures taken without a correct analysis of the reasons that push people to crime are not effective at the expected level. In this study, attention is drawn to the relationship between the phenomenon of crime and the level of education. The decrease in the crime rate in the society is also accepted as one of the externalities of education. The relationship between crime and education has been revealed on the basis of national and international studies in the literature and the data of the Turkish Statistical Institute (TUIK). As a result, it is revealed that there is a negative relationship between crime and education level. As the level of education increases, the rate of participation in crime decreases. It is seen that the number of individuals who are secondary and higher education graduates participating in crime in Turkey is lower than those who are illiterate, primary school dropouts and primary school graduates. Individuals with a high level of education may avoid participating in crime, thinking that they will earn higher income in a legal job with the knowledge and skills they have.

Keywords: Crime, education, type of crime, educational level

1. GİRİŞ

Suç, bireyler arasındaki pozitif etkileşime olumsuz etkileri olduğundan toplumda güven ve huzuru bozan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Suça maruz kalan insanlar (suçun kurbanları) sıklıkla travma yaşayabilmekte; buna tanıklık eden, suçun kurbanı olmayan diğer insanlarda da güvensizlik hissi oluşmakta ve dolayısıyla insanların kaygı düzeyi artarak huzuru bozulmakta, çevresindeki insanlara güven duymamaya başlamaktadır (Groot ve Brink, 2010). Psikolojik ve sosyolojik sonuçlarının yanı sıra ekonomik açıdan da suçun ciddi bir sorun oluşturduğu bilinmektedir. Çok yönlü sonuçları nedeniyle suç, insanların gerek can güvenliği gerekse sahip oldukları maddi birikimleri açısından önemli bir kaygı ve korku kaynağı oluşturmaktadır. Bu yönüyle dünya genelinde devlet yöneticileri ve kanun düzenleyiciler için suçun önlenmesi ve azaltılması her zaman öne çıkan bir konu olmuştur.

Toplumun huzur ve refahından sorumlu olarak yöneticilerin ve onlarla birlikte yasama organlarının, suçun önlenmesi ve minimize edilmesi için öncelikle çeşitli yasal düzenlemeler yaptığı ve güvenlik tedbirlerine başvurduğu görülmektedir (Hjalmarsson ve Lochner, 2012). Suçun niteliğine ve şiddetine göre verilecek ceza oranını belirleyen yasaların çıkarılması, güvenlik personeli (polis, jandarma, bekçi vb.) sayısının artırılması, suçla mücadele için geliştirilen teknoloji kapsamında şehir merkezlerinin güvenlik kameraları ile donatılması ve izlenmesi artan suç oranlarına karşı yöneticilerin aldığı tedbirlerden birkaçıdır.

Bununla birlikte insanları suça iten nedenlerin doğru bir şekilde analiz edilmeden alınan buna benzer önlemlerin beklenen düzeyde etkili olamadığı, dünyada artan suç oranları ile açık bir şekilde görülmektedir (Yıldız, 2004). Çok büyük sosyal maliyetiyle topluma önemli zararlar veren suç sorununun çözülmesi öncelikle, suç olgusunun tanımlanmasına ve suçu ortaya çıkaran faktörlerin belirlenmesine bağlıdır (Yıldız, Öcal ve Yıldırım, 2010). Gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan ülkelerde suç oranındaki artış sonucu psikoloji, biyoloji, sosyoloji, hukuk, siyaset bilimi ve ekonomi gibi farklı disiplinlerdeki bilim insanları, dikkatlerini bu alana çevirerek suç işlemenin kaynağını açıklamaya çalışmış ve onların bu yönde sundukları tezler, suçun nedenlerine ilişkin geniş bir yelpaze

oluşturmaktadır (Cömertler ve Kar, 2007). Buradan hareketle suç olgusunun karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve bu nedenle disiplinler arası bir yaklaşım içinde diğer ekonomik ve sosyal göstergeleri dikkate alarak çözümlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabılır.

Bu çalışmada suç olgusu ile eğitim düzeyi arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda, suç ile eğitim düzeyi arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifade ile suç işleyen bireylerin eğitim düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir (Akdeniz ve Üzümcü, 2013; Harlow, 2003; Hetland ve diğerleri, 2007; Yıldız, 2004). Bu nedenle suç ve eğitim ilişkisinin incelenmesi, insanları suç işlemeye yönelten faktörlerin çözümlenmesinde ve açıklanmasında önem kazanmaktadır. Bu çalışmada suç ve eğitim ilişkisi, ulusal ve uluslar arası alanyazında yapılan araştırmalar ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri temel alınarak ortaya konulacaktır. Bu doğrultuda öncelikle eğitim kavramının açıklanması yararlı olacaktır.

1.1. Eğitim

Eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumsal düzene uyum sağlama sürecinde önemli bir işleve sahiptir. Buna yönelik olarak alanyazında eğitime ilişkin birçok tanım önerilmektedir. Eğitimin değişik tanımlarının olması, dayandırıldığı felsefi görüşlerden kaynaklanmaktadır. İdealizme göre eğitim, insanın bilinç(siz)lice Tanrıya ulaşmak için sürdürdüğü aralıksız bir çaba; Realizme göre, yeni kuşağa kültürel kalıtı aktararak onları topluma uyuma hazırlama süreci; Natüralizm'e göre, kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işi; Pragmatizm'e göre, kişiyi toplumda kalifiye ve verimli bir kişi yapmak için koşulan toplumsal bir iş ve Marxizm'e göre eğitim insanı çok yönlü eğitime, doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme sürecidir (Kaygısız, 1997). En yaygın şekilde kabul edilen tanıma göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma sürecidir (Ertürk, 2013). Bir diğer tanımda ise eğitim, insanlığın geçmişten bugüne biriktirdiği her türlü değerlerin yeni kuşaklara aktarıldığı bir kültürleme sürecidir (Demirel, 2009). Eğitime ilişkin yapılan tanımların bazıları eğitimi uyum süreci olarak, bazıları davranış değişikliği olarak, bazıları da toplumun yararını oluşturan bir süreç olarak değerlendirmektedir (Hesapçıoğlu, 2008). Bu çalışmanın da odak noktasını oluşturan toplumsal yarar bağlamında, Thomas Hobbes eğitimi çocukların zihnini yararlı duruma getirecek “emek” (*a culture of their minds*) olarak tanımlamakta ve zorlamadan, güzellikle, iyilikle, amacına uygun şekilde yarar sağlayan insan istencini öne çıkarmaktadır (Timuroğlu, 2006). Burada kastedilen yarar ise bireyin davranış biçimlerinde ve çevresi ile ilişkilerinde toplumsal beklentilere uygun davranması ve toplumsal düzen paralelinde gerekli davranış değişikliği gösterebilmesidir (Kızmaz, 2004).

Toplumsal normlar ve kurallar çerçevesinde bireyin şekillenmesinde önemli rolü bulunan eğitim, ekonomik, toplumsal ve politik işlevlere sahiptir. Eğitim etkinliklerinin ilişkili olduğu bağlam toplum, ekonomi ve siyaset içine yerleştirilir (Tural, 2002, s. 2-3). Buna göre eğitim, toplumsal işlevi ile var olan kültürel birikimi bireylere aktarır ve bu kültürü geliştirir. Politik işlevi ile bireyin mevcut politik sisteme uygun şekilde yetişmesini ve böylece egemen politik düzenin yeniden üretimini sağlamaktadır. Ekonomik işlev ise egemen ekonomik sistemin öngördüğü niteliklerin üretilmesini ve bireye bir mesleğin gerektirdiği belirli niteliklerin kazandırılmasını kapsamaktadır.

Eğitimin yukarıda açıklanan işlevleri doğru bir şekilde gerçekleştirilirse gerek bireyler gerekse toplum açısından maddi ve sosyal getiriler ortaya çıkmaktadır. Gelecekteki verimlilik ve gelir artışından kaynaklı kazançlar maddi getiriler iken tüketim getirileri (consumption benefits) ve dışsallıklar (externalities) sosyal getiriler olarak ele alınmaktadır (Tural, 2002, s. 81-82). Bireysel maddi getiri kapsamında ev ekonomisi ve yönetimi ile ilgili olarak evdeki araç-gereçlerin kullanımı, fatura ödemeleri, ev yaşamını planlama gibi konularda daha fazla öğrenim gören bireylerin daha başarılı olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrenim düzeyi yüksek bireylerin sağlığına daha çok dikkat ettiği, bireysel tasarrufa daha önem verdiği, bilinçli tüketim davranışları sergilediği ve çocuklarının eğitimlerine daha duyarlı olduğu görülmektedir. Bireyin boş zaman etkinliklerinin daha nitelikli oluşu ve yaşam boyu daha çok çalışarak daha uzun yıllar işgücü piyasasında kalması eğitimin sosyal getirilerinden tüketim getirileri kapsamına girmektedir (Tural, 2002, s. 82). Toplumda net nüfus artışının dengeli olması, demokrasi kültürünün gelişmesi, insan haklarının önemsenmesi, siyasi istikrarın sağlanması, yoksulluğun ve gelir dağılımındaki eşitsizliğin azalması ve çevreye duyarlılığın oluşması

eğitim dışsallıkları arasında sıralanabilir (McMahon, 1999). Üretim artışı, sosyal ve kültürel kalkınma, sanayileşme çabasının artması ve ekonomik kalkınma gibi durumlar da eğitimin dışsallıkları olarak görülmektedir (İnandı ve Koçak, 2017; s.190). Bu sayılanların yanı sıra toplumda suç oranının düşmesi de eğitimin dışsallıklarından bir diğeridir.

Eğitim ile suç arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu, diğer bir ifade ile, insanların eğitim düzeyi arttıkça bir suç faaliyetine girişme olasılığının azaldığı bilinmektedir. Bu nedenle bireylerin suça eğilim göstermesini veya suç işlemesini önlemede eğitim önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. İlgili alanyazın incelemesinde eğitimin, suça katılımı negatif yönde etkilemesinin sebeplerine ilişkin çok sayıda faktörün öne sürüldüğü görülse de Machin, Marie ve Vujic'e (2010) göre genel olarak üç etmen öne çıkmaktadır: zaman uygunluğu (time availability), gelir etkisi (income effect) ve sabır ya da riskten kaçınma (patience or risk aversion).

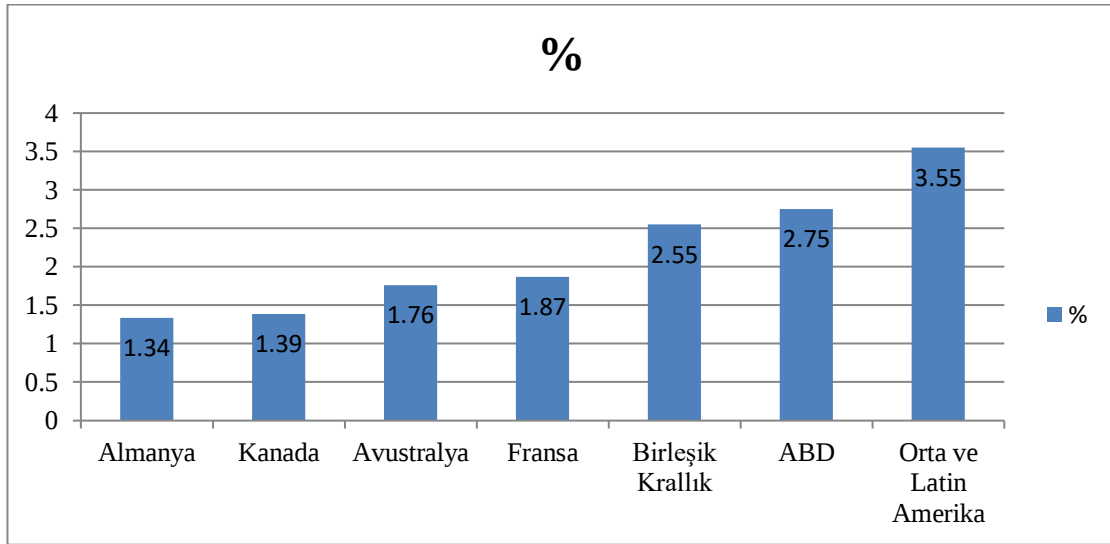
Okulda geçirilen süre, özellikle gençlerin/ergenlerin bir suç faaliyetine katılması için ayıracağı zamanı kısıtlamasından dolayı önemlidir. Suç davranışlarının daha çok sokakta ortaya çıktığı dikkate alındığında okula devam eden bir öğrencinin sokaktan uzak kaldığı ve dolayısıyla suça katılma olasılığının düşük olduğu görülmektedir (McMahon, 1999; Hansen, 2003). Okulda geçirilen süre boyunca okul çağındaki bireylerin yıllık tutuklanma oranlarının düşük olduğu (Tauchen, Witte ve Griesinger, 1994) görülürken aynı durum farklı açıdan incelendiğinde, suç işlerken yakalanma oranı ve tutukluluk süresinin ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin okulu bırakma ihtimalini artırdığı ortaya çıkmaktadır (Hjalmarsson, 2008). Bunun yanında okulun kapalı olduğu günlerde mala karşı işlenen suçlarda bir artış olduğu gözlenmiştir (Jacobs ve Lefgren, 2003). Okul çağındaki gençlerin okula devam etmeleri, onları hem daha iyi bir arkadaş grubu içinde tutmakta (McMahon, 1999) hem de sokaktan uzak tutarak suç işlemekten caydırmaktadır (Machin ve diğerleri, 2010). Bu nedenle zorunlu eğitim süresinin artırılması, suç önlenmesine katkı sağlayabilir. Zorunlu eğitim süresindeki artış, öğrencilerin okulu bırakmalarını önleyerek (Lochner ve Moretti, 2004) daha ileri yaşlara kadar sokak yerine sınıfta vakit geçirmelerini sağlayacağı için onların suça katılma oranlarını da düşürebilmektedir. ABD'de 1980'li yıllardan itibaren zorunlu eğitim süresinde yapılan yasal düzenlemelerden sonra gençlerin tutuklanma oranında %6 dolayında bir düşüş tespit edilmiştir (Bell, Costa ve Machin, 2018).

Suç katılım için zaman uygunluğunun önleyici etkisinin yanında eğitim, bireyin gelecekteki iş yaşamında gelirini artırmaya veya iyi bir gelire sahip olmasına katkı sağlayabilmektedir. Gelir düzeyi yüksek olan bireylerin suç işlemekten kaçınacağı beklenmektedir. Bu durumu beşeri sermaye yaklaşımını esas alarak açıklayan Lochner (2004), eğitimin beşeri sermayeye pozitif katkısına dikkat çekerek eğitim düzeyi yüksek bireylerin, sahip oldukları bilgi ve beceriler ile verimliliklerinin yükseleceğini, kazançlarının artacağını ve buna bağlı olarak suçun fırsat maliyetinin de yüksek olacağını belirtmektedir. Eğitim süresi ve düzeyine paralel olarak bireylerin potansiyel üretkenlik düzeyinin artması, onların istihdam edilme oranını ve alacakları ücreti de olumlu etkilemektedir (Bennett, 2016). Bundan dolayı, eğitim suçun fırsat maliyetini artırmaktadır. Şöyle ki, yüksek kazanca sahip bireyler, işlenen herhangi bir suç sonucunda hapse girebileceği için iş piyasasından uzak kalacak ve böylece maddi kayıpları dışında başka kayıplarının da olacağını düşünmektedir (Machin ve diğerleri, 2010). Ayrıca bir suçun planlanması ve gerçekleştirilmesi çok zaman gerektiren eylemler olduğundan iyi bir ücretle yasal bir işte çalışan bireyler zamanlarını suça ayırmak istemezler (Lochner, 2007). Bu bağlamda, eğitim yoluyla beşeri sermayenin geliştirilmesinin ve bireyin iş piyasasındaki üretkenliğinin artırılmasının suç oranlarını azaltmada önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılabilir (Machin ve Meghir, 2004). Öte yandan eğitim yoluyla öğrenilen bilgi ve becerilerin, suç için kullanıldığı da görülmektedir. Belgede sahtecilik, dolandırıcılık ve zimmete para geçirme gibi beyaz-yaka suçlar olarak tanımlanan suçları daha çok eğitim düzeyi yüksek bireylerin işlediğini belirten Lochner (2004), ortalama öğrenim süresindeki artışın beyaz yakalı çalışanların tutuklanma oranlarında, anlamlı düzeyde olmasa da, %11 civarında bir artış gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu tür suçların, bireyin yasal kazancından çok daha fazlasını kazanma olasılığı ile gerçekleştirildiği görülmektedir.

Eğitimin suçla negatif yönlü ilişkisine yönelik üçüncü ve son faktör, sabır ya da riskten kaçınma olarak ifade edilmektedir. Okul sonrası yaşamında, sahip olduğu bilgi ve becerileri ile saygın bir işte, yüksek bir kazanca erişeceğini düşünen bireyler, bir suç faaliyetinin sonucunda alacağı cezanın gelecek planlarına ve hayallerine olan yüksek maliyetini hesaplayarak sabırlı bir tutum sergiler ve suçtan kaçınırlar (Lochner, 2007). Sabır düzeyi yüksek olan gençler, gelecekte elde edecekleri yüksek kazancı

düşünerek okula devam etmeyi düşük olanlara göre daha çok tercih edebilir (Bennett, 2016). Bu konuda yapılan bir çalışmada, okulu bırakan gençlerin “miyopik” bir tavır sergileyerek aldıkları eğitimin gelecekteki getirileri yerine bugünkü maliyetine (sınav stresi, ilgisiz müfredat, kaybedilen kazançlar gibi) odaklandıkları ortaya çıkarılmıştır (Oreopoulos, 2007). Eğitim, ayrıca bireylerin risk alma tercihlerini de etkileyebilmektedir. Suçun sonucunda gerçekleşen tutuklanma olayından korkan gençlerin suç işlemekten kaçındıkları görülmektedir (Lochner ve Moretti, 2004). Sonuç olarak, eğitimin bireyin sabırlı davranmasını ve riskten kaçınmasını sağlayarak tercihleri üzerinde önemli bir rolü olduğu ve onları suç işlemekten uzak tuttuğu söylenebilir.

Eğitim ve suç arasındaki ilişkiye yönelik Türkiye’de ve uluslar arası alanyazında yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda eğitimin suç ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bireyin eğitim süresi arttıkça suça katılım oranının azaldığı görülmektedir. Lochner ve Moretti (2004), ABD’de 1960, 1970 ve 1980 nüfus sayımlarını temel alarak yaptıkları çalışmada, hem Afrika kökenli hem de beyaz vatandaşlarda eğitim düzeyi arttıkça hapse girme oranlarının düştüğü ve ayrıca zorunlu eğitim süresi arttıkça öğrencilerin ortaöğretim terk oranının da azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada en küçük kareler yöntemi (*Ordinary Least Squares* -OLS-) ile yapılan hesaplama göre ortalama eğitim süresindeki bir yıllık artışın, tutuklanma oranlarında gerçekleşen %11 düzeyinde bir düşüşü açıkladığı görülmektedir. Bunun yanında “National Longitudinal Survey of Youth (NLSY)” aracılığı ile bireylerin işledikleri suça ilişkin kendi beyanları dikkate alındığında, 1980 yılı itibarıyla 18-23 yaş arası beyaz erkeklerde, ortaöğretim mezuniyetinin şiddet suçlarında %9, uyuşturucu satışında %5, mala karşı işlenen suçlarda %10 ve bütün suç türleri toplamında ise %14 dolayında bir azalmayı yordadığı bulunmuştur. Ortaöğretim mezuniyetindeki %1 artışın, ABD ekonomisine suçun maliyeti ile ilişkili olarak yıllık yaklaşık iki milyar dolar kazandıracağı ve suç oranının azalması ile bireysel olarak da 1600-2900 dolar (%14-26) arasında fazladan kazanç sağlanacağı aynı çalışmada elde edilen bir diğer sonuçtur. Sadece şiddet suçunun *ekonomik* maliyetine ilişkin gelişmiş ülkeler ile Orta ve Latin Amerika ülkeleri arasında yapılan karşılaştırma Şekil 1’de görülmektedir (Cohen, 2020). Buna göre gelişmiş ülkelerde şiddet suçlarının GSYİH (Gayri Safi Yurt İçi Hasıla) oranı yüzde 1,34 (Almanya) ile yüzde 2,75 (ABD) arasında farklılaşırken Orta ve Latin Amerika ülkelerinde bu oran yüzde 3,55’e çıkmaktadır.



Şekil 1. Şiddet suçlarının maliyetlerinin GSYİH’ya oranı (Cohen, 2020, s.260).

Ayrıca, Cohen (2020, s.273) tarafından aktarılan bilgilere bağlı olarak 2017-2018 yıllarına ilişkin şiddet suçunun *maddi ve gayri maddi* maliyetinin GSYİH’ya oranına göre dünya genelindeki ülkeler Tablo 1’de sıralanmaktadır.

Tablo 1. Dünya genelinde şiddetin *maddi ve gayri maddi* maliyeti (GSYİH'ya oranı, 2017–2018)

GSYİH oranı (%)	Ülkeler
1	Doğu Timor, Kanada, Endonezya, Umman
2	Küba, Madagaskar, Güney Kore, İsrail, Ekvator Ginesi, Avusturya, Burkina Faso, Fas, Kamboçya, Gana, Çin, Bangladeş, Malavi, Norveç, Danimarka, İsviçre, Singapur
3	Cezayir, Yunanistan, Kamerun, Kırgızistan, Hollanda, Almanya, Suudi Arabistan, Slovenya, Gine, İsveç, İzlanda, Yeni Zelanda, Tacikistan, Finlandiya, İrlanda, Japonya, Malezya, Vietnam
4	Mozambik, Bahreyn, Ermenistan, Benin, Birleşik Arap Emirlikleri, Mauritius, Ekvador, Gine-Bissau, Kazakistan, Togo, Şili, Avustralya, İspanya, Sri Lanka, Çek Cumhuriyeti, Polonya, Nepal, Zambiya, Slovakya, Papua Yeni Gine, İran, Zimbabve, Laos, Lübnan, İtalya, Fransa, Portekiz, Senegal, Nijer, Tayland
5	Karadağ, Mısır, Beyaz Rusya, Arnavutluk, Birleşik Krallık, Peru, Macaristan, Estonya, Amerika Birleşik Devletleri, Paraguay, Hırvatistan, Kosova, Sierra Leone, Tunus, Uruguay, Belçika, Kenya, Hindistan, Romanya
6	Nikaragua, Pakistan, Kongo Cumhuriyeti, Kuveyt, Bulgaristan, Moldova, Arjantin, Gambia, Ürdün, Etiyopya, Ruanda, Gabon, Angola, Letonya
7	Uganda, Litvanya, Bolivya, Fildişi Sahili, Çad, Moğolistan, Bosna-Hersek
8	Liberya, Botsvana, Dominik Cumhuriyeti, Filipinler, Sırbistan
9	Azerbaycan, Eswatini, Moritanya, Türkiye, Nijerya
10	Namibya, Guyana, Brezilya
11	Meksika, Gürcistan, Mali, Burundi, Rusya
12	Guatemala
14	Trinidad ve Tobago, Ukrayna
15	Kongo Demokratik Cumhuriyeti
17	Güney Afrika, Jamaika
20 ve üzeri	Afganistan, Libya, Güney Sudan, Venezuela, Honduras, Lesoto, Yemen

Tablo 1’deki verilere göre şiddet suçlarının maddi ve gayri maddi maliyeti dünya genelinde ülkelere göre farklılaşmaktadır. Türkiye’de şiddet suçlarının genel maliyeti GSYİH’nın %9’unu oluştururken gelişmiş ülkelerde en fazla %5’ini (ABD, Belçika, Birleşik Krallık) oluşturduğu görülmektedir. Şiddet suçunun genel maliyeti GSYİH’ya oranı yüzde 20 ve üzeri olan ülkelerin Orta Doğu ve Latin Amerika ülkeleri olması ise dikkat çekmektedir.

Bunanno ve Leonida (2006) ise İtalya’daki 20 bölgede 1980 ile 1995 arasındaki kayıtlı suç oranlarını panel veri ile inceleyerek eğitimin suç üzerindeki etkisini araştırmışlardır. OLS yöntemi kullanarak yaptıkları hesaplamada ortaöğretim mezuniyetinde ulaşılan %10 artışın mala karşı işlenen suçlardaki azalmanın %4’ünü ve tüm suçlardaki azalmanın %3’ünü açıkladığını ortaya koymuşlardır.

Merlo ve Wolpin (2009), farklı bir yaklaşım benimseyerek okula gitme süresi ile sonraki yıllarda işlenecek suç oranı arasındaki ilişkiye dair bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. ABD’deki 13-22 yaş arasındaki siyahi erkeklerden “NLSY” ile toplanan verilere göre 16 yaşında okula devam eden siyahi bir gencin, 19-22 yaş aralığında suç işleme olasılığını %42 dolayında ve bu yaşlardan sonraki tutuklanma olasılığını da %23 oranında azalttığını öngörülmektedir.

Groot ve Brink (2010) ise Hollanda suç ve kanun hükümleri anketi (The Netherlands Survey on Criminality and Law Enforcement) ile 15 yaş ve üzeri 2951 kişiden 1996’da yılında toplanan verilere dayanarak eğitim ve suç ilişkisini incelemişlerdir. Buna göre tehdit, saldırı, yaralama gibi ciddi suçların daha çok düşük eğitim düzeyindeki bireyler tarafından işlendiği, küçük suçların ve kabahatlerin ise

eğitim düzeyi yüksek bireyler tarafından işlendiği görülmektedir. Çalışmada, ortalama eğitim süresindeki bir yıllık artışın suçun neden olduğu sosyal maliyet üzerinde net 578 milyon Euro ulusal kazanç sağlayacağı vurgulanmıştır.

Bennet (2016), eğitim ve suç ilişkisini Danimarka İstatistik Kurumu'nun 1980'den araştırma tarihine kadar olan nüfus kayıt verilerini (Danish Register Data) inceleyerek açıklamaya çalışmıştır. OLS yöntemi ile yaptığı analizde ortaöğretim mezuniyetinin erkeklerde %23 ve kadınlarda %9 oranında suçtan hüküm giyme olasılığını düşürdüğü görülmektedir. Ayrıca erkeklerde 15 yaşında işlenen suçun yetişkin yaşlarda işlenecek suç olasılığını %8, 16 yaşında işlenen suçun ise %10 artırdığı belirtilirken kadınlarda bu oran sırasıyla %30 ve %18 olarak hesaplanmıştır. Eğitim düzeyi düşük anne-babanın çocuklarında ve suç oranının daha fazla olduğu bölgelerde yaşayan gençlerde, ortaöğretim mezuniyetinin suça katılımı yordama düzeyinin daha yüksek çıkması araştırmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, eğitim ve suç ilişkisine yönelik Türkiye'de de çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Yıldız (2004), Türkiye'de 2001 yılında cezaevine giren 23600 hükümlüye ilişkin verileri eğitim düzeyi ve suç türü değişkenlerine göre analiz ederek eğitim ve suç ilişkisini incelemiştir. Cinayet, ırza geçmek, hırsızlık, uyuşturucu, para vermek, dövmek ve dolandırmak suç türü değişkenleri olarak belirlenen çalışmada bütün suç türlerinde ilkökul mezunlarının sayısının daha fazla olduğu ve bu sayının eğitim düzeyi arttıkça düştüğü görülmüştür.

Kızmaz (2004) ise Güneydoğu Anadolu Bölgesi illerinde (Diyarbakır, Gaziantep, Siirt, Adıyaman ve Şanlıurfa) bulunan bazı cezaevlerindeki 960 hükümlü ile yaptığı çalışmada suç ve öğrenim düzeyi ilişkisine odaklanmıştır. Araştırma bulgularına göre hükümlülerin %68'i (n=654) okur-yazar, ilkökul terk ve ilkökul mezunu bireylerden oluşmaktadır. Ayrıca hükümlülerin %83'ünün (n=810) babasının öğrenim düzeyi okur-yazar, ilkökul terk ve ilkökul mezunu iken annelerinin öğrenim düzeyinde aynı oranın yaklaşık %88 (n=841) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan hükümlülerin %12,7'sinin (n=127) vasıfsız işçi, %3,2'sinin (n=31) vasıflı işçi, %20,9'unun (n=201) çiftçi, %26,8'inin (n=257) esnaf/zanaatkar ve %8'inin (n=77) gündelikçi/yevmiyeci gibi mesleklerde çalıştığı belirlenmiştir. Bu bulgular dikkate alınarak araştırmada, eğitimin suç ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız, Öcal ve Yıldırım (2010), Kayseri ili örneğinde 2002-2008 döneminde 11 suç başlığında bireylerin sosyo-ekonomik durumları (eğitim, işsizlik ve gelir) arasındaki ilişkiyi panel regresyon modeli ile incelemiştir. Araştırma sonuçları suçun işsizlikle pozitif, gelirle negatif yönlü ilişkisini ortaya koyarken ulusal ve uluslar arası alanyazındaki çalışma bulgularının aksine, ortaöğretim mezunu sayısı ile suç arasında pozitif yönlü bir ilişkiyi işaret etmektedir.

Akdeniz ve Üzümcü (2013) ise Kars cezaevi örneğinde toplam 63 hükümlü üzerinde suç ve sosyo-ekonomik değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, ekonomik durum) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu değişkenlerden eğitim-suç ilişkisini doğrudan gösteren hükümlülerin öğrenim düzeyi bulgularına göre 46 hükümlünün okur-yazar, ilkökul terk ve ilkökul mezunu grubunda olduğu görülmektedir. Yine bu hükümlülerden %39,7'si (n=25) esnaf, %22,2'si (n=14) çiftçi iken %14,3'ü (n=9) gündelik işlerde çalışmaktadır. Gelir durumuna göre değerlendirildiğinde bu hükümlülerin yaklaşık %76'sı aylık 1500 liradan düşük gelire sahip oldukları görülmektedir. Araştırmacılara göre bu sonuçlar, eğitim ve suç arasındaki negatif yönlü ilişkiyi destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın amacı eğitim ile suça katılım arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, TÜİK verileri temel alınarak, aşağıda Tablo 1'de Türkiye'de 2017-2019 yılları arasında ülke nüfusu ve yıllık nüfus artış hızı verilmiştir. Tablo 2'de ise eğitim durumuna göre ceza infaz kurumuna giren hükümlülerin 2017-2019 yıllarını kapsayan sayıları ve toplam hükümlü sayısına oranları gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkiye Nüfusu ve Yıllık Nüfus Artış Hızı, 2017-2019

	2017	2018	2019
Nüfus	80.810.525	82.003.882	83.154.997
Yıllık Nüfus Artış Hızı (%)	1.24	1.47	1.39

Kaynak: TÜİK (2018, 2019, 2020a)

Tablo 2’ye göre Türkiye’nin nüfusu 2017 yılında 80.810.525 iken 2018 yılında 82.003.882 ve 2019 yılında 83.154.997 olarak hesaplanmıştır. Nüfus artış hızının ise aynı yıllar için sırasıyla %1.24, %1.47 ve %1.39 olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Eğitim Durumuna Göre Ceza İnfaz Kurumuna Giren Hükümlüler, 2017-2019

Eğitim Durumu	2017		2018		2019	
	N	%	N	%	N	%
Okuryazar olmayan	1.579	0,73	1.820	0,68	2.027	0,72
Okuryazar olup da bir okul bitirmeyen	11.998	5,56	11.774	4,41	10.514	3,73
İlkokul	41.755	19,35	43.875	16,44	41.843	14,85
İlköğretim	78.162	36,22	98.140	36,77	55.152	19,58
Ortaokul ve dengi meslek okulu	24.961	11,56	36.880	13,82	84.925	30,15
Lise ve dengi meslek okulu	45.508	21,09	57.857	21,67	63.940	22,70
Yüksek öğretim	9.857	4,56	13.914	5,21	20.653	7,33
Bilinmeyen	1.941	0,90	2.629	0,98	2.551	0,90
Toplam	215.761	100	266.889	100	281.605	100

Kaynak: TÜİK (2020b)

Tablo 3 incelendiğinde okur-yazar olmayan, ilkokul terk ve ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) mezunu hükümlülerin 2017 yılındaki toplam hükümlü sayısının %73,4’ünü, 2018 yılındaki toplam hükümlü sayısının %72,1’ini ve 2019 yılındaki toplam hükümlü sayısının %69’unu oluşturduğu görülmektedir. Bu oranlar, eğitim düzeyi arttıkça hükümlü sayısının düştüğünü göstermektedir. Ayrıca 2018 yılında, 2017 yılına göre toplam hükümlü sayısında yaklaşık %24 dolayında bir artış dikkat çekmektedir. 2019 yılında ise bir önceki yıla göre %5,51’lik bir artış söz konusudur.

2. SONUÇ

Bu çalışmada, alanyazında yapılan çalışmalar ve ceza infaz kurumuna giren hükümlülere ilişkin TÜİK tarafından yayımlanan veriler doğrultusunda eğitim ile suç arasındaki negatif yönlü ilişki ortaya konmuştur. Eğitim düzeyi arttıkça bireylerin suça katılma oranlarında düşüş gözlenmektedir. Türkiye’de ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu suça katılan bireylerin sayısı okur-yazar olmayan, ilkokul terk ve ilköğretim mezunu olanlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek bireyler, sahip oldukları bilgi ve beceriler ile yasal bir işte daha yüksek kazanç elde edeceklerini düşünerek suça katılmaktan kaçınabilmektedir (Lochner, 2004). Ayrıca yüksek eğitilmiş bireyler daha liberal bir dünya görüşüne sahip olduğundan (Groot ve Brink, 2010) işlenen suçun sonucunda hem özgürlüklerini kaybedeceklerini hem de iş ortamından uzakta, üretkenlikten yoksun kalacaklarını görebilmektedir. Bu nedenle yaşamlarında suça ilişkin risk almak istemezler.

TÜİK verileri incelendiğinde (Tablo 2), genel olarak ilkokul ve ortaokul mezunu hükümlü sayısının ilköğretim mezunu hükümlü sayısından fazla olduğu görülmektedir. Zorunlu temel eğitim süresinin 5 yıldan kesintisiz olacak şekilde 8 yıla çıkarılması ile “ilkokul” ve “ortaokul” kademeleri birleştirilip “ilköğretim” adını almıştır. Gerçekleştirilen bu düzenleme ile zorunlu eğitim süresi artmış olup suça katılımda negatif rol oynadığı görülmektedir. Zorunlu eğitim süresinin artması ile bireylerin eğitime erişiminde ve devamında da artış sağlanarak sokaktan ve dolayısıyla suçtan uzak kaldıkları ifade edilmektedir (Lochner ve Moretti, 2004; Bell ve diğerleri, 2018). Erken yaşlarda işlenen suçların yaşamın sonraki evrelerinde işlenecek suçların da öncüsü olduğu (Hjalmarsson ve Lochner, 2012)

dikkate alındığında zorunlu eğitim süresinin artırılması ile ilgili reformların önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Eğitime yapılan yatırım, bireylerin beşeri sermayelerine katkı sağlayarak gelirlerini artırırken suçun azalması, demokratik bir kültürün yerleşmesi, siyasi istikrar, çevre bilincinin oluşması ve net nüfus artış hızının dengelenmesi gibi topluma da birçok sosyal fayda sunmaktadır. Bu nedenle, özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan gençleri daha kaliteli okullarla ve daha kaliteli bir eğitimle buluşturmanın bireysel ve toplumsal açıdan birçok olumlu katkısının yanı sıra gerek gençlerin gerekse yetişkinlerin suça katılımını da azaltacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, S. ve Üzümcü, A. (2013). Suç ve sosyoekonomik değişkenler arasındaki bağımlılık ilişkisi: Kars cezaevi üzerine bir inceleme. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(6), 115-138.
- Bell, B., Costa, R. ve Machin, S. (2018). Why does education reduce crime? *IZA Discussion Paper Series*, 11805.
- Bennet, P. (2016). The heterogeneous effects of education on crime: Evidence from Danish administrative twin data. *Labour Economics*, 52(C), 160-177.
- Buonanno, P. ve Leonida, L. (2006). Education and crime: Evidence from Italian regions. *Applied Economics Letters*, 13, 709-13.
- Cohen, M.A. (2020). *The Costs of Crime and Justice*. (2nd Ed.). New York: Routledge
- Cömertler, N. ve Kar, M. (2007). Türkiye’de suç oranının sosyo-ekonomik belirleyicileri: Yatay kesit analizi. *Ankara Üniversitesi SBF dergisi*, 62(2), 37-57.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Groot, W. ve Brink, H.M. (2010). The effects of education on crime. *Applied Economics*, 42(3), 279-289.
- Hansen, K. (2003). Education and the crime-age profile. *British Journal of Criminology*, 43, 141-168.
- Harlow, C. (2003). *Education and Correctional Populations*. U.S. Department of Justice, Bureau of Justice Statistics Special Report. January 2003.
- Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Genişletilmiş 6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hetland, H., Eikeland, O., Manger, T., Diseth, A. ve Asbjornsen, A. (2007). Educational background in a prison population. *The Journal of Correctional Education*, 58(2), 145-156.
- Hjalmarsson, R. (2008). Criminal justice involvement and high school completion. *Journal of Urban Economics*, 63, 613-630
- Hjalmarsson, R. ve Lochner, L. (2012). The impact of education on crime: International evidence. *CESifo DICE Report*, 2, 49-55.
- İnandı, Y. ve Koçak, E. (2017). Eğitimin ekonomik temelleri. Y. İnandı (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 177-210) içinde. Adana: Karahan Kitabevi.
- Jacob, B. ve Lefgren, L. (2003). Are idle hands the devil’s workshop? Incapacitation, concentration and juvenile crime. *American Economic Review*, 93, 1560-1577.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim düzeyi ve suç: Suç-okul ilişkisi üzerine sosyolojik bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 291-319.
- Lochner, L. (2004). Education, work, and crime: A human capital approach. *International Economic Review*, 45, 811-843.
- Lochner, L. (2007). Education and crime. *International Encyclopedia of Education*. (3rd edition). London, Canada: University of Western Ontario.
- Lochner, L. ve Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *The American Economic Review*, 94, 155-189.
- Machin, S. ve Meghir, C. (2004). Crime and economic incentives. *Journal of Human Resources*, 39(4), 958-979.

- Machin, S., Marie, O. ve Vujic, S. (2010). The crime reducing effect of education. *IZA Discussion Paper Series*, 5000.
- McMahon, W.W. (1999). *Education and Development: Measuring the Social Benefits*. New York: Oxford University Press Inc.
- Merlo, A. ve Wolpin, K. (2009). The transition from school to jail: Youth crime and high school completion among black males. *Penn Institute for Economic Research Working Paper*, 09-002.
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, 91 (11-12), 2213-2229.
- Tauchen, H., Witte, A.D. ve Griesinger, H. (1994). Criminal deterrence: Revisiting the issue with a birth cohort. *Review of Economics and Statistics*, 76, 399-412.
- Timuroğlu, V. (2006). Mitolojide devlet bilgisi. *MEMLEKET Siyaset Yönetim*, 1, 1-40.
- Tural, N.K. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TÜİK (2018). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2017*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2017-27587> adresinden 23 Eylül 2021 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2019). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2018*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2018-30709> adresinden 23 Eylül 2021 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2020a). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2019*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2019-33705> adresinden 23 Eylül 2021 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2020b). Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri, 2019. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Prison-Statistics-2019-33625> adresinden 23 Eylül 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldız, Z. (2004). Eğitim düzeyi ile suç türü arasındaki ilişkinin araştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 278-291.
- Yıldız, R., Öcal, O. ve Yıldırım, E. (2010). Suçun sosyoekonomik belirleyicileri: Kayseri üzerine bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36, 15-31.

International Innovative Education Researcher

Okulda Şiddet ve Yansımaları: Eğitim Ortamlarındaki Şiddete Yönelik Uluslararası Raporların İncelenmesi

Dr. Çiğdem ÇAKIR¹, Doç. Dr. Metin ÖZKAN²

¹ Kadriye Abdülmecit Özgözen Secondary School, Gaziantep, Türkiye;
cigdemcakir1905@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1954-5214>

²Gaziantep University, Gaziantep Education Faculty, Educational Sciences Department, Türkiye;
ozkan.metin@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4891-9409>

Kaynak göstermek için: Çakır, Ç. & Özkan, M. (2021). Okulda şiddet ve yansımaları: eğitim ortamlarındaki şiddete yönelik uluslararası raporların incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(2), 98-106.

Özet

Şiddet kişinin kendisine, başka birine veya bir gruba/topluluğa yönelik yaralanma, ölüm, psikolojik zarar ya da gelişme geriliği ile sonuçlanan veya sonuçlanma ihtimali yüksek kasıtlı güç kullanımıdır. Uluslararası sivil toplum kuruluşları tarafından da belirtildiği üzere, şiddet korkutucu boyutlara ulaşmıştır. Bu noktadan hareketle mevcut çalışmada şiddetin tanımından yola çıkarak şiddet davranışlarını, hangi şekillerde karşımıza çıktığını, nedenlerini ve okullardaki yansımalarını alanyazın taramasıyla ortaya koymak amaçlanmıştır. Her ne kadar şiddeti eğitim ile uyuşmayan bir kavram olarak algılıyor olsak da bireysel, sosyolojik ve psikolojik etkileri bakımından incelemek önemli görülmektedir. Çalışmada eğitimde şiddetin büyüklüğü küresel ölçekte yapılan araştırma bulgularına ve uluslararası raporlara dayalı olarak incelenmiştir. Sonuç olarak eğitim hayatında şiddete yönelik güçlü bir yasal çerçeve oluşturulması, ulusal ve uluslararası düzeyde tüm paydaşlarla ortaklık oluşturulması, şiddete karşı toplumsal hareket başlatılması, pozitif psikolojik uygulamalarının benimsenmesi, okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin güçlendirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Şiddet, okulda şiddet, zorbalık, uluslararası raporlar

Violence at School and Its Reflections: Examining International Reports on Violence in Educational Environments

Abstract

Violence is the intentional use of force against oneself, another person, or a group/community that results in or is likely to result in injury, death, psychological harm, or developmental delay. As stated by international non-governmental organizations, it has reached fearful rate. From this point of view, in the present study, it is aimed to reveal the violent behaviors, how they appear, their causes and reflections in schools, based on the definition of violence, through a literature review. Although it is a phenomenon that conflicts with education, violence in education life and violence against education are discussed. The rate of violence in education life and education has been examined based on the findings of research conducted on a global scale. As a result, it is considered important to establish a strong legal framework against violence in education life, to establish partnerships with

all stakeholders at national and international level, to initiate a social movement against violence, to adopt a positive psychological practices, and to strengthen psychological counseling and guidance services in schools.

Keywords: Violence, violence in school, bullying, international reports

1.GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğine geride bırakmaya hazırlandığımız günümüzde değerler yitimi, yoksulluk, sınıf çatışması, ideolojik çatışmalar, baskı ve kısıtlamalar, iletişim adı altında iletişimsizlik, kuşaklar çatışması, yaşanan ya da tanık olunan şiddet olaylarının artmasıyla bireyler ve topluluklar çaresizliği de içeren derin bir duygu karmaşası ile karşı karşıyadır. Bu duygu durumlarına uzmanlarca bilinçli bir şekilde müdahale edilmemesi şiddetin her türlüşünün baş göstermesine neden olmuştur. Diğer bir anlatımla şiddet kendisine kaynaklık eden durumlarda ortaya çıkmakla birlikte zamanla kendisi bizzat kaynağa dönüşmektedir.

Şiddet kişinin kendisine, başka birine veya bir gruba/topluluğa yönelik, yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, gelişme geriliği ya da yoksunluk ile sonuçlanan veya sonuçlanma ihtimali yüksek şekilde kasıtlı güç kullanımıdır (WHO, 2015). Şiddet bir kişiye fiziksel veya bir nesne yoluyla güç ve baskı uygulayarak isteği dışında bir şey yapmak veya yaptırmak, zorlama, saldırı, kaba kuvvet, göreceli olarak ciddi sayılabilecek bedensel ya da psikolojik acı çektirme ya da işkence, vurma, yaralama gibi davranışları içerebilmektedir. Tanımından ve içerdiği davranışlardan da anlaşılacağı üzere, şiddet birine kaba kuvvet kullanma veya fiziksel zarar vermenin ötesinde psikolojik hatta cinsel boyutu da olan ve farklı türlerde gerçekleşebilen bir olgudur. Özyönelimli, aile içi, gençlik şiddeti, rastgele şiddet eylemleri olabileceği gibi yabancı kişiler tarafından gerçekleştirilen tecavüz ve cinsel saldırılar, cezaevleri, işyerleri, bakımevleri gibi kurumlarda sosyal (organize gruplar tarafından işlenen nefret suçları, terörist eylemler ve topluluk şiddeti gibi eylemleri kapsar), politik (savaş ve şiddetli çatışmaları, devlet şiddetini (İsrail örneği) ve daha geniş gruplar tarafından gerçekleştirilen benzer eylemleri) ve ekonomik (ekonomik faaliyetin aksamasını amaçlayan eylemler, ekonomik bölünme ve parçalanma gibi) şiddet şeklinde karşımıza çıkabilmektedir (Özdemir, 2018).

Şiddetin birçok alanda ve şekilde karşımıza çıkmasının farklı nedenleri bulunmaktadır. Bunlar (Özerkmen ve Gölbaşı, 2010; Yalçın, 2018; Zedain ve Jawad, 2020): Kültürel durum, değerler yitimi, yoksulluk, sınıf çatışması, ideolojik sebepler, genetik durumlar, kişisel saplantılar, yasaklar, baskı ve kısıtlamalar, konuşma zemininin olmayışı, kendini ifade imkânı bulamamak, iletişimsizlik, kötü alışkanlıklar, yanlış çevre, provoke edilmiş aşırı duygular, kız-erkek arkadaşlığı, olumsuz öğretmen tutumları, yanlış arkadaş seçimi, özgüven eksikliği, okul başarısızlığı, aile sorunları ve parçalanmış aileler, ergenlik, aile eğitimsizliği, ailedeki sürekli hastalıklar, tutarsız disiplin anlayışı, kuşaklar çatışması, düzensiz beslenme, dayak, ilgisizlik, sevgisizlik, güvensizlik, disiplinsizlik, fizyolojik rahatsızlıklar, program yoğunluğu, enerjinin atılmaması, çağın şartları, ergenlik, disiplin cezalarının

yetersizliği, şımartılmış çocuklar, medya ve yalnızlık duygusudur. Şiddet üzerine derin düşündüğümüzde yukarıda sayılanların dışında da nedenler bulabiliriz. Alanyazında helikopter ebeveynlik olarak belirtilen aşırı korumacı ebeveyn tutumlarının dahi psikolojik ve duygusal şiddet olarak değerlendirilebileceği ortaya konulmuştur (Ankaralı ve Savaş, 2021).

Her ne kadar eğitim ve okulun işlevi ile çelişen bir olgu olsa da ne yazık ki bireyler eğitim hayatında şiddetle karşı karşıya kalmaktadır. Toplumun yapılandırılmasında önemli bir işleve sahip okullarda şiddetin varlığı ve öğrenciler arasında giderek yaygınlaşması (İnandı ve Yıldız, 2014) dikkat çekmektedir. Avrupa Konseyi (2021) okullardaki şiddetin genel olarak okul iklimine zarar verdiğini ve korku kültürü oluşturarak öğrencilerin güvenli bir ortamda öğrenme haklarını ellerinden aldığını belirtmektedir. Konsey çocuk hakkı olarak ele aldığı ve mücadelesini sürdürdüğü okulda şiddet konusunda “Okullar çocuklar için şiddetten arınmış bir ortam değilse, öğrenme ve sosyalleşme yeri olarak rollerini yerine getiremezler” düşüncesini öne çıkarmaktadır.

Eğitim hayatında/okullarda şiddet fiziksel, psikolojik ve cinsel boyutlarda karşımıza çıkmaktadır. Fiziksel şiddet fiziksel saldırıları, fiziksel kavgaları, bedensel cezaları ve fiziksel zorbalıkları içerir; psikolojik şiddet sözlü taciz, duygusal istismar, sosyal dışlanma ve psikolojik zorbalıkları içerir; cinsel şiddet örnekleri arasında kişinin isteği dışında cinsel eylemler, istenmeyen dokunuşlar, cinsel taciz ve cinsel zorbalık yer almaktadır. Okullarda şiddetin çoğunlukla akranlar tarafından işlendiği, ancak bazı durumlarda öğretmenler ve diğer okul personeli tarafından da işlendiği bilinmektedir (UNESCO, 2019). Diğer taraftan okul çalışanlarına yönelik saldırılarda eğitim kurumlarında görmeyi beklemediğimiz durumlar olmakla birlikte yaşanan bir durumdur. Arslan ve Toprakçı (2021) okul çalışanlarına yönelik şiddetin psikolojik ve zihinsel etkilerini ortaya koydukları çalışmalarında, şiddetin psikolojik olarak okul çalışanlarında kendilerine karşı sevgi ve saygıyı azalttığı, kaygıyı arttırdığı, zihinsel yönden unutkanlık ve kafa karışıklığı oluşturduğunu bulgulamışlardır. Dolayısıyla şiddetin okul çalışanlarına yönelik olması da, okulun öğrenme iklimini yok etmeye dönük bir eylem olarak değerlendirilebilir.

Şiddet okulda öğrencilerin sağlığını olumsuz etkilemekte, korkularını arttırmakta ve öğrenme istek ve yeteneklerini azaltmaktadır (Coşkun ve Bebiş, 2014). Bazı çocuklar için okulda günlük yaşanan zorbalık, cinsel saldırı ya da korku ölümle sonuçlanmıştır (UNICEF, 2018). Cemaloğlu ve Ünal (2021) eğitim kurumlarında karşılaşılan istenmeyen davranışların basında yansımalarına ilişkin yaptıkları araştırmada öğrenciden öğrenciye fiziksel şiddetin en yoğun basına yansıdığını, ardından okul çalışanlarına yönelik fiziksel ve psikolojik şiddetin geldiğini, ancak daha da trajik şekilde, intihar haberlerinin basına yansıdığını bulgulamışlardır. Nitekim okulda yaşanan şiddetin, okul dışı yaşamı kuşatacağını belirtmek düşünsel anlamda bir zorluk değildir. Varela ve arkadaşlarının (2018) yapmış oldukları araştırmada okulda şiddetin okul doyumuna etkisi, okul doyumunu üzerinden de yaşam doyumuna etkisi gözler önüne serilmiştir.

UNICEF (2018) tarafından hazırlanan okuldaki şiddeti sonlandırın temalı raporda okullardaki şiddetin, öğrencilerin yaşamları ve refahları üzerinde yaşam boyu açık ve net bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Şiddet öğrencilerin katılımını önemli ölçüde engellemekte, düşük akademik çıktılara ve yüksek okulu bırakma oranlarına yol açmaktadır. Çocukların duygusal ve sosyal gelişimi etkilenmektedir. Erken çocukluk döneminde aşırı şiddete maruz kalmayla ilişkili stres, sağlıklı beyin gelişimine engel olarak yaşam boyu olumsuz çıktılara neden olabilir (Yalçın ve Erdoğan, 2013). Şiddet ayrıca, agresif ve anti-sosyal davranışlar, kötü madde kullanımı, riskli cinsel davranış ve cezai faaliyetle sonuçlanan uzun vadeli davranışsal etkilere zemin hazırlayabilir. Şiddet görerek büyüyen çocukların şiddet uygulamaları muhtemeldir çünkü travmatik etkileri nesilden nesile iletilebilir (Özgentürk, Karğın ve Baltacı, 2012).

Çocuklara yönelik şiddetin ekonomik sonuçları olduğu da UNICEF (2018) tarafından raporlanmıştır. Rapora göre çocukken fiziksel veya cinsel istismara uğrayan yetişkinlerin meslektaşlarına göre istihdam edilme olasılıkları ve servetleri daha düşük düzeydedir. Küresel olarak, çocuklara yönelik şiddetin tahmini maliyeti 7 trilyon ABD Dolarıdır. Doğu Asya ve Pasifik'te, çocukların şiddet görmesinin ekonomik maliyeti 2004 yılında 150 milyar ABD Doları ile 160 milyar ABD Doları (bölgedeki gayri safi yurtiçi hasılanın (GSYİH) yaklaşık yüzde ikisi) arasındadır (UNICEF, 2018). Bu bağlamda, şiddet büyük ölçekte toplumların ve ülkelerin ekonomisini etkileyerek yatırımlarını değersizleştirir. Ancak bilinen tüm bu olumsuz etkilerine rağmen okullarda şiddet devam etmektedir. Sorunun devam etmesinin nedenlerinden biri de toplumsal cinsiyet ve kültürel normların sorunu tartışmayı tabu haline getirmesidir. Sonuç olarak, şiddet okullarda ve toplumlarda yerleşik hale gelmektedir.

Eğitimde ve okulda yaşanan şiddet uluslararası kamuoyunun sürekli olarak takip ettiği, üzerinde durduğu veya ilgilendiği bir konudur. UNICEF ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar küresel ölçekte eğitim ve okulda yaşanan şiddeti araştırmakta, kamuoyunu raporlarla bilgilendirmeye çalışmaktadır.

1.1.Eğitim Hayatında ve Eğitime Yönelik Küresel Ölçekteki Şiddet Raporları

Küresel çapta araştırma sonuçlarını kapsayan raporlara (Education Under Attack (EUA) ve UNESCO) bakıldığında eğitim hayatında / okulda şiddetin ve eğitimde (öğrencilere, öğretmenlere, eğitim personeline veya eğitim kurumları ve materyallerine yönelik politik, askeri, ideolojik, mezhepsel, etnik veya dini nedenlerle gerçekleştirilen) saldırıların yaygın olduğu, neredeyse tüm ülkelerde görüldüğü ve önemli sayıda çocuk ve genci olumsuz etkilediği dikkat çekmektedir.

UNESCO (2019)

Rapor, iki büyük çaplı uluslararası anket olan Küresel Okul Tabanlı Öğrenci Sağlığı Anketi (Global School-based Student Health Survey- GSHS) ve Okul Yaşındaki Çocuklarda Sağlık Davranışı (Health Behaviour in School-aged Children-HBSC) çalışmalarından elde edilen çok sayıda nicel veriyi

dayanarak hazırlanmıştır. Küresel Okul Tabanlı Öğrenci Sağlığı Anketi 2003 ve 2017 yılları arasında 96 ülkede yapılmıştır. Okul Yaşındaki Çocuklarda Sağlık Davranışı çalışması ise 2001 ve 2014 yılları arasında 48 ülkede yapılmıştır. Ayrıca rapor UNESCO tarafından özel olarak yapılan bir dizi ülkedeki vaka çalışmasından elde edilen bulguları da kapsamaktadır. Raporda okullarda en fazla görülen şiddet biçimi olan zorbalık daha kapsamlı ve ayrı bir başlık altında incelenmiştir. Raporda sadece akranlar ve öğretmenler tarafından okul binası içinde uygulanan şiddete ilişkin veriler bulunmaktadır. 144 ülkeden elde edilen veriler küresel ölçekte neredeyse her üç öğrenciden birinin (%32) son bir ay içinde en az bir kez okuldaki arkadaşları tarafından zorbalık gördüğünü göstermektedir. Avrupa ve Kuzey Amerika dışındaki tüm bölgelerde fiziksel zorbalık en yaygın ve cinsel zorbalık ikinci en yaygın zorbalık türüdür. Cinsel zorbalık ile okulda zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada son bir yıl içinde okulda zorbalığa uğradığını bildiren katılımcıların, cinsel flört şiddeti yaşadıklarını bildirme olasılıklarının yaklaşık 1,6 kat daha fazla olması dikkate değerdir (Khanhkhham, Williams, Housman ve Odum, 2020). Avrupa ve Kuzey Amerika'da, psikolojik zorbalık en yaygın zorbalık türüdür. Siber zorbalık on çocuktan birini etkilemektedir. Geçen yıl her üç öğrenciden birinden fazlası (%36) başka bir öğrenciyle fiziksel bir kavgaya katılmış ve neredeyse üçte biri (% 32.4) en az bir kez fiziksel saldırıya uğramıştır. Okulda şiddet ve zorbalık hem kız hem de erkek çocukları etkilemekte, ancak cinsiyetler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Erkeklerin fiziksel bir kavgaya katılma ve fiziksel olarak saldırıya maruz kalma oranları kızlardan daha yüksektir. Fiziksel ve psikolojik zorbalık, erkekler arasında kızlardan daha sık görülmektedir. Yaş da bir faktördür. Çocuklar büyüdükçe fiziksel kavgaya katılma veya fiziksel saldırıya maruz kalma ihtimalleri azalmaktadır. Buna karşılık, yaş olarak daha büyük öğrenciler küçük öğrencilere göre daha fazla siber zorbalık riski altındadırlar. Dolayısıyla siber zorbalığın büyüyen bir sorun olduğu söylenebilir. Avrupa'daki yedi ülkeden elde edilen veriler, interneti kullanan ve siber zorbalık yaşayan 11-16 yaşları arasındaki çocukların oranının 2010'da %7'den 2014'te %12'ye çıktığını göstermektedir. Elde edilen verilerden anlaşılabileceği üzere teknoloji ve internetin insan hayatındaki yeri arttıkça, siber zorbalığın en yaygın ve önemli şiddet biçimi olması kaçınılmazdır.

Okulda şiddet ve zorbalığın ülkelerdeki eğilimine/değişimine bakıldığında zorbalık ülke ve bölgelerin neredeyse yarısında azalmıştır. 2002 ve 2017 yılları arasında 4 ila 12 yıl arasında değişen bir süre boyunca zorbalık yaygınlığı ile ilgili verileri olan 71 ülke ve bölgenin 35'inde azalma görülmüş, 23'ünde önemli bir değişiklik görülmemiş ve 13'ünde bir artış görülmüştür. Ülkelerin yine yaklaşık yarısında fiziksel kavgalarda veya fiziksel saldırılarda bir düşüş görülmüştür. Fiziksel bir kavgaya katılım konusunda verileri olan 29 ülke ve bölgeden 13'ünde azalma görülmüş, 12'sinde değişiklik olmamış, dördünde bir artış görülmüştür. Ülkelerin yarısında fiziksel şiddetin azaldığı anlaşılmaktadır. Fiziksel saldırıların yaygınlığına ilişkin verileri bulunan 24 ülke ve bölgeden 12'sinde düşüş görülmüş, 10'unda herhangi bir değişiklik görülmemiş ve ikisinde artış görülmüştür. Sonuç olarak istenen bir durum olarak fiziksel şiddet azalma eğilimindedir. Ancak sanal zorbalık gibi yeni şiddet biçimlerinin

artması bir taraftan fiziksel şiddetin azalma nedenlerine ilişkin ipucu vermekte diğer taraftan şiddetle mücadele yollarının değişen bağlamına işaret etmektedir.

2. SONUÇ

Raporlara göre okullarda en fazla görülen şiddet biçimleri zorbalık (fiziksel zorbalık, cinsel zorbalık, psikolojik zorbalık ve siber zorbalık), fiziksel kavgalar ve fiziksel saldırılardır. Okulda şiddet ve zorbalık hem kız hem de erkek çocukları etkilemektedir (EUA, 2018; UNESCO, 2019). Bu iyi örneklerdeki şiddeti önlemeye yönelik politikalar ve uygulamalar göz önünde bulundurularak daha kararlı politikalar belirlenmeli ve yaşamsal önemi dikkate alınarak en hızlı şekilde uygulamaya geçilmelidir. Ancak ülkeler arasındaki sosyo-kültürel farklılıkların müdahalelerin kabul edilebilirliği üzerinde de etkileri olacağı akıldan çıkarılmamalıdır. Nasıl harekete geçilebileceğine yönelik fikir vermesi bakımından şiddeti önlemede iyi örnek olarak kabul edilebilecek ülkelerdeki anahtar faktörler şöyledir (UNESCO, 2019):

- Çocuklara yönelik şiddete ve okulda şiddet ve zorbalığa yönelik güçlü bir yasal ve politika çerçevesi ile birlikte politik liderlik ve üst düzey bağlılık: Başarılı ülkelerin çoğunda, güvenli bir öğrenme ortamı ve olumlu bir okul ve sınıf iklimi ve çocuk haklarına güçlü bir bağlılık sağlama konusundaki ulusal politikalara önem verilmektedir.
- İşbirliği ve ortaklıklar: Ulusal düzeyde eğitim bakanlığı ile diğer bakanlıklar sivil toplum kuruluşları, akademik kurumlar, meslek kuruluşları ve medya arasında işbirliği ve ortaklıklar kurmaktadır. Okul düzeyinde okul müdürü, öğretmenler, diğer personel, veliler ve öğrenciler, yerel makamlar ve diğer sektörlerdeki profesyoneller dahil tüm paydaşları içeren ortaklıklar bulunmaktadır. Daha spesifik olarak olaya seyirci kalanlar da dahil olmak üzere tüm öğrencilerin katılımı ve akran yaklaşımlarının kullanımı en fazla ilerleme kaydeden ülkelerde kilit bir faktör olmuştur.
- Doğru ve kapsamlı verilerle ve mevcut programların etkinliğinin sistematik olarak değerlendirilmesiyle yapılan kanıta dayalı yaklaşımlar: Okulda şiddet ve zorbalığın rutin olarak raporlanması ve izlenmesi için etkili sistem ve programların varlığı ile müdahalelerin etkisinin titiz bir şekilde değerlendirilmesi de önemli görülmektedir.
- Öğretmenler için eğitim ve destek; etkilenen öğrencilere yönelik bakım ve destek: Başarılı ülkelerde şiddeti önlemeye yönelik öğretmen ve öğrenci eğitimlerinde, okulda şiddet ve zorbalığı önleme ve bunlara müdahale etme ile sınıf yönetiminde olumlu yaklaşımlar kullanma becerilerini geliştirmeye odaklanılmıştır.

EUA raporunda eğitime yönelik saldırılar konusunda yapılması gerekenlere ilişkin çeşitli noktalara dikkat çekmektedir. Bunlar (Global Coalition to protect Education from Attack, 2018):

- Kız ve erkek bütün çocukların, okulda güvenliğini sağlayabilecek ve okul güvenliğinin ne olduğunu toplumun tamamının öğrenmesine kaynaklık edecek Güvenli Okullar Deklarasyonunu (The Safe Schools Declaration) onaylamak, uygulamak ve desteklemek.
- Eğitime yönelik saldırıları önleme ve bunlara müdahale etme çabalarını iyileştirmek amacıyla eğitim, cinsiyet, yaş ve okul türüne yönelik saldırı türlerine göre verilerin ayrıştırılması da dahil olmak üzere eğitime yönelik saldırıların izlenmesini ve raporlanmasını güçlendirmek.
- Eğitimdeki saldırıları ve failerin hukuki süreçlerini sistematik olarak araştırmak.
- Erkeklerin ve kadınların farklı ihtiyaç ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak, eğitime yönelik saldırıların tüm mağdurlarına ayrımcı olmayan yardımları ulaştırmak.
- Eğitimin çatışmaları tetiklemek yerine barışı desteklediğinden ve öğrencilere fiziksel ve psiko-sosyal koruma sağladığından emin olmak (Cinsiyet temelli kalıplaşmış yargıları ve eğitime yönelik saldırıları tetikleyebilen ve şiddetlendiren durumları ele alarak).

Okulda şiddeti ve zorbalığı önlemek, okulların öğrenme ve sosyalleşme rollerini yerine getirebilmeleri için bir zorunluluktur. Ancak okulun sınırlarını aşan nedenleri ile mücadele etmek kolay da değildir. Bu nedenle okulların, okullarda meydana gelen günlük şiddet ve zorbalıkların nabzını tutan daha etkili önleme programlarına ve iklim değerlendirmelerine ihtiyacı bulunmaktadır (Viadero, 2010). Bununla ilgili olarak Türkiye’de mevcut atılmış adım Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 24/03/2006 tarihli “Okullarda Şiddetin Önlenmesi” konulu Genelgesi ve 20.09.2007 tarihinde İçişleri Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan “Okullarda Güvenli Ortamın Sağlamasına Yönelik Koruyucu ve Önleyici Tedbirlerin Artırılmasına İlişkin İşbirliği Protokolü”dür. Genelge ve imzalanan protokol çerçevesinde okullarda şiddetin önlenmesi ve azaltılması için çeşitli uygulamalar başlatılmıştır. Bununla birlikte Türkiye’de okul yöneticilerinin okulda şiddetin kaynağına yönelik düşüncelerini belirledikleri bir çalışmada yöneticilerin şiddetin okul dışı kaynaklarına vurgu yaptıkları görülmektedir (Çalık, Tabak ve Yavuz Tabak, 2018). Okulda ve toplumda şiddetin artması, şiddeti önlemeye dönük okul temelli politikaların gerekliliğini ortaya koymaktadır (Karakuş ve İnandı, 2018). Buradan da anlaşılabileceği gibi kaynakların büyük kısmı okul dışında aranıyorsa da çözümü için okul içinin daha fazla sorumluluk alması gerektiği söylenebilir.

3. ÖNERİLER

Okula yönelik veya eğitimde görülen her türlü şiddet, çocukların ve ergenlerin eğitim ve sağlık haklarını ihlal etmek anlamına gelmektedir. Öğrencilerin okulda şiddete ve zorbalığa maruz kalması durumunda kapsayıcı ve adil bir eğitimden bahsetmek mümkün değildir (UNESCO, 2019). Bu noktadan hareketle gerek nedenleri gerekse yansımaları dikkate alındığında yukarıda belirtilen noktalar dışında şu önerilerde bulunulabilir:

- Toplumdaki şiddetle okuldaki şiddet arasında ilişki olduğu dikkate alınarak şiddete karşı toplumsal hareket başlatılması,
- Okul düzeyinde pozitif psikolojik uygulamalarına ve önleyici programlara ağırlık verilmesi,
- Şiddete maruz kalanların konuyu paylaşmalarını ve destek istemelerini sağlamak için bilgilendirilmesi,
- Şiddete maruz kalanların konuyu paylaşma ve destek istemelerini sağlayan mekanizmaların nasıl bir süreçle ilerleyeceğini açık bir politika olarak okul toplumu ile paylaşma,
- Okulda şiddet ve zorbalığı önleme ve bunlara müdahale etme çalışmalarına çocukların, eğitimcilerin ve velilerin katılımının teşvik edilmesi,
- Tüm okul çalışanlarının model olması,
- Okulda önleyici ve müdahale programlarının etkin biçimde yürütülebilmesi için Rehber öğretmen/psikolojik danışman sayılarının artırılması,
- Giderek artan siber zorbalıktan korunmaları için öğrencilere dijital okuryazarlık eğitimi verilmesi,
- Okullardaki disiplin kurullarının aktif bir şekilde işletilmesi ve bunun ilçe ve il bünyesinde takibini sağlayan bir komisyon oluşturulması,
- Okul binalarının öğrencilerin ruhuna hitap eder şekilde dizayn edilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak eğitimin ve okulların açık işlevlerinden biri de toplumda görülen sosyal sorunları azaltması ve yok etmesidir. Şiddet insan onuru ile bağdaşmayan bir konudur. Dolayısıyla eğitim ve okul gibi kavramlarla yan yana gelmesi beklenen bir durum değildir. Nihayetinde eğitim bireylerin kendini gerçekleştirme yolculuğu olarak düşünüldüğünde, bizzat eğitim ortamlarında bireylerin kendilerini güvende hissetmiyor olmalarının eğitsel amaçlara ulaşmada en büyük engel olduğu kabul edilecektir. Şiddetin ve zorbalığın hangi ortamlarda, kimleri, nasıl etkilediğinin takip edilmesi ve tespit edilen durumların iyileştirilmesi için mücadelenin önemli gündem olarak aralıksız sürdürülmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Ankaralı, F. & Savaş, G. (2021). Okul öncesi çocuklarda öğretmen açısından helikopter ebeveyn tutumlarının şiddet bağlamında değerlendirilmesi. *Sosyoloji Dergisi*, 41-42, 117-143.
- Arslan, F., & Toprakçı, E. (2021). Okul çalışanlarına yönelik saldırıların etkilerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Council of Europe. (2021). Violence in schools. <https://www.coe.int/en/web/children/violence-in-schools> Erişim Tarihi: Ekim 10, 2021.
- Çalık, T., Tabak, H., & Tabak, B. Y. (2018). School violence: school administrators' perspectives and ways of solution in Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 611-620.

- Coşkun, S., & Bebiş, H. (2014). Şiddetin okul sağlığına etkisi ve hemşirelik. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 3(1), 15-23.
- Global Coalition to protect Education from Attack (2018). Education under attack 2018. <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/ed-cp/education-under-attack-2018-full-report.pdf>
- Karakuş, A., & İnandı, Y. (2018). Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 500-518.
- Khanhkham, A., Williams, R. D., Housman, J. M., & Odum, M. (2020). Sexual Dating Violence, School-Based Violence, and Risky Behaviors Among US High School Students. *Journal of community health*, 45(5).
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2006). Okullarda Şiddetin Önlenmesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_okullardaiddetinnlenmesigenelgesi.pdf
- Özdemir, S. M. (2018). Toplumsal şiddet sarmalında öğretmene yönelik şiddetin sosyolojik ve pedagojik analizi. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 42 (2018), 3-10. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/egitimebakis42_sayi.pdf Erişim Tarihi: Eylül 28, 2019.
- Özerkmen, N. ve Gölbaşı, H. (2010). Toplumsal bir olgu olarak şiddet. *SBArd*, Mart 2010, 15, 23 – 37.
- Özgentürk, İ., Karğın, V. ve Baltacı, H. (2012). Aile içi şiddet ve şiddetin nesilden nesile iletilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14 (4), 55-77.
- UNESCO (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Paris: UNESCO <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/366483eng.pdf>
- UNICEF (2018). An everyday lesson: End violence in schools. New York: USA https://www.unicef.org/publications/files/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools.pdf
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2018). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11(2), 487-505.
- Viadero, D. (2010). Education Week; Bethesda Vol. 29 (5).
- World Health Organization (WHO) (2015). *Preventing youth violence: An overview of the evidence*. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/181008/9789241509251_eng.pdf;jsessionid=081886C711D82DADE58425998B17B1EB?sequence=1
- Yalçın, A. (2018). Şiddet eğitimi tehdit ve tahdit ediyor. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 42 (2018), 1-2. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/egitimebakis42_sayi.pdf Erişim Tarihi: Eylül 28, 2019.
- Yalçın, Ö. ve Erdoğan, A. (2013). Şiddet ve agresyonun nörobiyolojik, psikososyal ve çevresel nedenleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 5(4), 388-419. doi:10.5455/cap.20130526
- Zedain, S. H. M. & Jawad, R. M. A. (2020). Modern strategies to address school violence. *Journal Of Advances In Social Science And Humanities, JASSH* 6 (6), 1203–1212. doi: <https://doi.org/10.15520/jassh.v6i6.496>

International Innovative Education Researcher

THE ROLE OF ACHIEVEMENT IN THE CORRELATION BETWEEN TEACHER CANDIDATES' MEASUREMENT AND EVALUATION COMMON COMPETENCY PERCEPTIONS AND ASSESSMENT LITERACY

Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR¹, Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN²

¹Trakya University, Education Faculty, Educational Sciences Department, Türkiye;
meltemacar@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3847-0724>

²Gaziantep University, Education Faculty, Educational Sciences Department, Türkiye;
yozer80@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7712-658X>

Kaynak göstermek için: Acar Güvendir, M. & Özkan Özer, Y. (2021). The role of achievement in the correlation between teacher candidates' measurement and evaluation common competency perceptions and assessment literacy. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(2), 107-117.

Abstract

The aim of this study is to examine the role of achievement in the relationship between teacher candidates' perceptions of common measurement and evaluation competency and their assessment literacy. Since it was aimed to test the model that predicted the mediator variable in the research, it was designed in a relational model that tried to explain causal relationships. The study sampled 126 teacher candidates who were enrolled in a third-grade measurement and evaluation course. The "Measurement and Evaluation Common Competency Perception Scale for Prospective Teachers," the "Assessment Literacy Inventory," and the evaluation course's final grades were used for the study. As a result of the research, it was seen that achievement assumed the role of a full mediator variable in the relationship between measurement and evaluation competency perception and assessment literacy. This finding shows that the relationship between measurement and evaluation common competency perception and assessment literacy will be realized through achievement.

Keywords: assessment literacy, measurement and evaluation common competency perception, achievement, mediation analysis

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME DEĞERLENDİRME GENEL YETERLİK ALGILARI VE ÖLÇME DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE BAŞARININ ROLÜ

Özet

Bu araştırmada öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme genel yeterlik algıları ile ölçme değerlendirme okuryazarlıkları arasındaki ilişkide başarının rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aracı değişken olarak öngören modelin sınanması amaçlandığından nedensel ilişkileri açıklamaya çalışan ilişkisel bir modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri üçüncü sınıfta öğrenim gören ölçme ve değerlendirme dersi almış 126 öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırma verileri, "Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği", "Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri" ve öğrencilerin dönem sonu notlarından elde edilmiştir. Araştırmada sonucunda başarının, ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ile ölçme değerlendirme

okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkide tam aracı değişken rolü üstlendiği görülmüştür. Bu bulgu genel yeterlik algısının ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ile olan ilişkisinin başarı üzerinden gerçekleşeceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: ölçme değerlendirme okuryazarlığı, ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı, başarı, aracılık analizi

1.INTRODUCTION

Main classroom, such as identifying the learning of the students and their learning deficiencies, as well as coming to a decision about the students, are part of the subject of measurement and evaluation (Ertürk, 1979). Teachers should have enough understanding of measurement and evaluation, as well as the ability to use this information effectively, in order to execute these tasks more efficiently.

Assessment literacy was first put forth in 1991 by Stiggins. According to Stiggins (1991), teachers who possess assessment literacy are those who are aware of what and how they measure, who can develop or select appropriate measurement and evaluation tools, who are able to present examples of student achievement, and who recognize and resolve problems. Stiggins (2002) defined assessment literacy as the capacity to grasp and utilize measurement and evaluation procedures within the educational process. Similar to Webb (2002) defined an individual with assessment literacy as one who evaluates the knowledge of the student, interprets the evaluation results, and uses the acquired results for the development of the students and the effectiveness of the education program. Popham (2006) defined assessment literacy as methods that play a definitive role in the education-related decisions of teachers and fundamental evaluation perceptions related to the principles.

Davies (2008) and Fulcher (2012) asserted that assessment literacy has three dimensions, indicating that ability, knowledge, and principles are important for assessment literacy. The first is being able to develop the measurement tools to be used in the classroom. The second is having the required ethical implementation principles for implementing tests. The last one is having the necessary knowledge and skills to understand the impact of the evaluations on individuals and having a general awareness of why the evaluations are carried out. In conclusion, assessment literacy is an important knowledge and skill that teachers are expected to have in the subject of measurement and evaluation (Fan, Wang & Wang, 2011).

Karaman and Sahin (2017) stated that assessment literacy is necessary for the effective implementation of educational practices. A teacher with assessment literacy should be familiar with not only evaluations that seek to reveal the cognitive process skills of the students in his or her classroom (Green & Mantz, 2002), but also the evaluation methods and tools that s/he can use to identify cognitive and behavioral abilities, without hesitation (Volante & Fazio, 2007). At this point, the teacher should inform the students about all the criteria to be used for evaluation so that they can continue their studies with knowledge of how they will be evaluated. It has been observed in previous studies that students with knowledge of the evaluation procedure have higher achievement levels (Wayman, Midgley & Stringfield, 2006; Wiliam, Lee, Harrison & Black, 2004).

As a result, as Newfields (2006) points out, measurement and evaluation are an integral element of all educational systems, serving as a tool for determining the efficacy of educational programs and also as a mirror for instructors' performance. Considering this, measuring and encouraging the evaluation literacy of teachers has been the primary focus for the last two decades (Deluca, LaPointe-McEwan & Luhanga, 2016).

The essential position of evaluation in student learning and the teacher's critical role in student evaluation may be cited as grounds for growing interest in the relevant literature on assessment literacy. It is important that the teacher is literate in measurement and evaluation, in addition to considering himself/herself competent in this subject. According to Heritage (2007), incompetence of educators in the field of measurement and evaluation may be considered among the reasons for the low levels of literacy among teachers. Accordingly, the measurement and evaluation fields of competence of educators were tried to be outlined.

Measurement and evaluation standards were put forth in 1987 with the cooperation of the American Federation of Teachers (AFT), National Council on Measurement in Education (NCME) and the National Education Association (NEA). Within the scope of this project, the measurement and evaluation competencies were defined as the skills and abilities that teachers should possess (AFT,

NCME & NEA, 1990). Accordingly, based on these standards, a) teachers should be skilled at choosing evaluation methods appropriate for instructional decisions, b) teachers should be skilled at developing evaluation methods appropriate for instructional decisions, c) teachers should be skilled at administering, scoring, and interpreting the results of both externally-produced and teacher-produced evaluation methods, d) teachers should be skilled at using evaluation results when making decisions about individual students, planning teaching, developing curriculum, and school improvement, e) teachers should be skilled at communicating evaluation results to students, parents, other lay audiences, and f) teachers should be skilled at recognizing unethical, illegal, and otherwise inappropriate evaluation methods and uses of evaluation information.

The Ministry of National Education (2002) defined teachers' measurement and evaluation competencies as follows: "Identifying the measurement and evaluation method suited for the objective, determining the student performance criteria, conducting written examinations, conducting oral examinations, conducting right-wrong type tests, conducting completion tests, conducting multiple choice tests, identifying the validity and reliability of the developed measurement tools, homework and project assessment, student work folder assessment, informing the school management of the evaluation results, providing feedback to the parents of the students, conducting absolute evaluation and relative evaluation, ensuring the participation of the students in the evaluation process, self-assessment of the instruction provided, helping the students to assess himself/herself, providing feedback to the student, conducting performance tests and attitude measurement."

Studies (Aksu, 2012; Beziat & Coleman, 2015; Birgin & Baki, 2009; Childs & Lawson, 2003; Çakan, 2004; Davidheiser, 2013; Daniel & King, 1998; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Güven, 2001; McDonald, 2002; Mertler, 2003; Mertler & Campell, 2005; Özsevgeç, Çepni & Demircioğlu, 2004; Karaman, 2014; Karaman & Şahin, 2014; Kuran & Kanatlı, 2009; Ogan-Bekiroğlu & Suzuk, 2014; Schafer & Lissitz 1987; Stiggins, Conklin, & Bridgeford, 1986; Tao, 2014; Ulutaş, 2003; Volante & Fazio, 2007; Yamtim & Wongwanich, 2014). corresponding to these fields of competence identified in relation to measurement and evaluation indicate that the assessment literacy and competence levels of teachers are low. The fact that teachers have such low levels of measurement and evaluation was considered by Plake (1993) to be due to the insufficiency of the education they received prior to starting their profession. Mertler (1999) also put forth that teacher candidates do not acquire sufficient skills to evaluate students after taking the measurement and evaluation course that is part of their curriculum. Similarly, Daniel and King (1998) identified that teachers do not have comprehensive knowledge of the subjects of measurement and evaluation. It was illustrated that teachers especially lack simple statistical knowledge used in measurement and evaluation activities. Beziat and Coleman (2015) identified that the education related courses taken by pre-service teachers do not have an impact on their assessment literacy levels. Acar Güvendir and Özer Özkan (2016) conducted a research with beginning teachers and discovered that they were capable of incorporating all subjects into their instructional practices, with the exception of the statistical subjects covered in the measurement and evaluation course. Additionally, the teachers in their study stated that they felt incompetent since they were unable to design questions appropriate for the students' levels. Accordingly, Mertler (1999) reported that prospective teachers mostly believe they can acquire experience in measurement and evaluation after they start their professional careers. Zhang and Burry-Stock (2003) corroborate this conclusion by stating that the more measurement and evaluation procedures instructors employ, the more competent they feel. In conclusion, it is critical to examine the impact that achievement in the measurement and evaluation course has on one's impression of measurement and evaluation competence.

This research aims to determine the role of achievement in the relationship between teacher candidates' perceptions of measurement and evaluation common competency and their assessment literacy. For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. Does the measurement and evaluation achievement and common competency perceptions of teacher candidates predict the level of assessment literacy?
2. Does achievement play a mediator role in the correlation between measurement and evaluation common competency perceptions and the level of assessment literacy?

2. METHOD

2.1. Research Model

This research used a relational model to evaluate the model that predicts students' measurement and evaluation achievement as a mediator variable in the relationship between common competency perception and assessment literacy.

2.2. Study Group

The study group consisted of 126 teacher candidates who had completed the measurement and evaluation course. Of these teacher candidates, 84% were female and 16% were male.

2.3. Data Collection Tools

The "Measurement and Evaluation Common Competency Perception Scale for Prospective Teachers" developed by Nartgün (2008) along with the "Assessment Literacy Inventory" adopted into Turkish by Bütüner, Yiğit and Çimer (2010) were used in the study. The achievement scores of the students were acquired from the end of semester grades of the students for the Measurement and Evaluation course.

2.3.1. Measurement and Evaluation Common Competency Perception Scale for Prospective Teachers

The scale was developed by Nartgün (2008) to identify the common competency perceptions of prospective teachers regarding the field of measurement and evaluation. The scale included 24 three-dimensional items. The first dimension consisted of six items measuring the competencies related to "primary concepts"; the second dimension included nine items on "measurement techniques", and the third dimension consisted of nine items on "statistical analysis and reporting". Each item on the 5-point Likert type scale is scored, ranging from I am very competent=5 to I am very incompetent=1. Thus, the scores that can be obtained from the scale vary between 24 and 120. The total variance explained by the three factors on the scale was 64.875%. The total variances explained by each factor as a result of variance rotation were 22.13, 22.00 and 20.75 respectively. The internal consistency reliability coefficients for the dimensions and the scale as a whole were 0.84; 0.79; 0.77 and 0.87 respectively. The test-re-test reliability coefficient of the scale was 0.91.

2.3.2. Assessment Literacy Inventory

Adopted into Turkish by Bütüner et al. (2010) in order to identify the assessment literacy of teachers and prospective teachers. The inventory includes 30 multiple-choice questions with four choices designed on a scenario basis. It was observed that the KR-20 reliability coefficient was 0.86, the mean item difficulty was 0.64 and the mean item discrimination value was 0.49.

2.4. Data Analysis

Mediation analyses were conducted at a statistical significance level of $\alpha = .05$ using version v. 1.8 of jamovi (The jamovi Project, 2021) which is used for conducting analyses based on the R statistics language. Jamovi's medmod module was used for testing whether there is any mediator effect or not (Gallucci, 2020).

Assumptions about regression analysis were first tested prior to mediation analysis. One of the assumptions of regression analysis is that the predicted and predictor variables should be continuous variables measured at an equal interval scale in addition to displaying normal distribution (Büyüköztürk, 2005). Coefficients of skewness and kurtosis along with normality tests were used to identify whether the data displays a normal distribution or not. The skewness value for common competency perception was -0.057, coefficient of kurtosis was -0.456; skewness value for the literacy score was -0.548, coefficient of kurtosis was -0.096 and the skewness value for the achievement scores was -0.921 and the coefficient of kurtosis was 0.991. It can be stated that the data do not deviate excessively from the

normal (Tabacknick & Fidell, 2007). Scattering diagram was used to examine as part of the second assumption whether there is a linear correlation between the variables or not, as a result of which it was concluded that there is a linear correlation between the variables ($R^2=0.12$). VIF and tolerance values were examined to identify whether there is a multicollinearity problem between the predictor variables or not. VIF values of measurement literacy and common competency scores were 1.04 and below 10, whereas the tolerance values were 0.96 and above 0.20. Therefore, there is no multicollinearity between the predictor variables. Mahalanobis distances were calculated since the outlier values disrupt the accordance of the regression equation to the theoretical model (Can, 2017). Three outliers at a statistically significant level of $p<.001$ with values above 9.21 were identified and excluded from the Mahalanobis distance. Analyses were conducted on 126 individuals. Baron and Kenny (1986) indicated that three important conditions should be attained in order during the analysis in order to be able to conduct the mediation analysis. The first condition was that there should be a statistically significant correlation between the predictor variable (measurement and evaluation common competency perception) and the mediator variable (measurement and assessment achievement). Findings on this condition are presented in Table 1.

The "Measurement and Evaluation Common Competency Perception Scale for Prospective Teachers" developed by Nartgün (2008) along with the "Assessment Literacy Inventory" adopted into Turkish by Bütüner et al. (2010) were used in the study. The achievement scores of the students were acquired from the end of semester grades of the students for the Measurement and Evaluation course.

Table 1. *The relationship of the predictor variable with the mediator variable*

Predictor	B	SE	95% CI		t	p	β	95% CI	
			Lower	Upper				Lower	Upper
Intercept	50.40	7.79	34.99	65.8	6.47	< .001			
Measurement and evaluation common competency perception	6.88	2.25	2.42	11.3	3.05	.003	.265	.0931	.436

It can be seen when Table 1 is examined that the standardized regression coefficient is statistically significant ($\beta=0.27$; <0.05). Thus, it can be indicated that the first condition has been met. Table 2 presents the findings of the analysis conducted for the second condition to identify whether there is a statistically significant correlation between the mediator and predicted variables.

Table 2. *The relationship of the mediator variable with the predictor variable*

Predictor	B	SE	95% CI		t	p	β	95% CI	
			Lower	Upper				Lower	Upper
Intercept	34.990	3.6879	27.6906	42.289	9.49	< .001			
measurement and evaluation achievement	.185	.0490	.0884	.282	3.78	< .001	.322	.153	.490

It can be stated that the standardized regression coefficient obtained for determining the correlation between the mediator variable of measurement and evaluation achievement and assessment literacy

($\beta=0.32$; $p<0.01$). The final condition was the requirement for a statistically significant correlation between the predictor and the predicted variables. Table 3 shows the findings for this condition.

Table 3. *The relationship of the predictor variable with the predicted variable*

Predictor	B	SE	95% CI		t	p	β	95% CI	
			Lower	Upper				Lower	Upper
Intercept	38.49	4.56	29.470	47.51	8.44	< .001			
measurement and evaluation of common competency perceptions	2.99	1.32	.377	5.59	2.26	.025	.199	.0251	.373

It can be observed that the standardized regression coefficient in Table 3 is statistically significant ($\beta=0.199$; $p<0.01$). Based on these findings, it is possible to state that all three conditions indicated by Baron and Kenny (1986) for mediation analysis have been met. The predictor variables of the study were the measurement and evaluation of common competency perceptions of the students, and dependent variable assessment literacy levels. Whereas the mediator variable was measurement and evaluation achievement. The model has been schematized Figure 1.

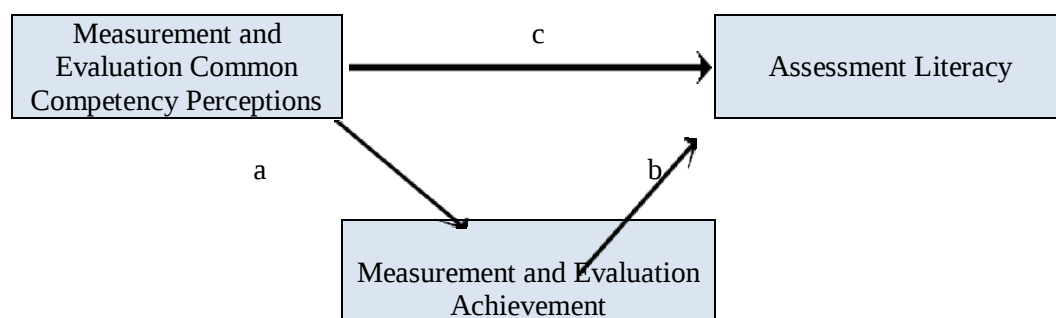


Figure 1. Mediation model

The c path in the model shows the direct correlation between the predictor variable of measurement and evaluation common competency and the (dependent) variable of assessment literacy. The a and b paths together present an indirect correlation. If both direct and indirect correlations are present in the model, this is defined as partial intermediation, while the presence of only an indirect correlation without any direct correlation is defined as full intermediation. In other words, full mediator correlation is present if the axb path is statistically significant while the c path is not.

3. RESULTS

Mediation analysis was conducted during the present study in order to identify the role of achievement in the correlation between the assessment literacy levels of teacher candidates and their common competency perceptions. Table 4 presents the intermediation predictions.

Table 4. *Indirect and Total Effects*

Effect	Path	Estimate	SE	95% C.I.		Z	p
				Lower	Upper		
Indirect	$a \times b$	1.15	0.507	0.153	2.14	2.26	0.024
Direct	c	1.84	1.300	-0.708	4.39	1.42	0.157
Total	$c + a \times b$	2.99	1.308	0.423	5.55	2.28	0.022

The results on Table 4 show that there are two correlations: direct and indirect. The direct correlation is not statistically significant ($p=.157$) while the indirect correlation is statistically significant ($p=.024$). This finding is an indication of the presence of a complete mediator correlation. In other words, full mediator correlation is present if the axb path is statistically significant while the c path is not. Thus, it can be indicated when the statistical significance of the indirect correlation in the first line ($p=.024$, $p<.05$) is examined, that measurement and evaluation course achievement has taken on a mediator role in the correlation between the assessment literacy levels and the measurement and evaluation common competency perceptions. Table 5 presents the path analysis predictions for the model obtained as a result of the mediation analysis.

Table 5. *Path analysis predictions for the mediation model*

					95% C.I.			
Effect		Path	Estimate	SE	Lower	Upper	Z	p
Measurement and Evaluation Common Competency Perception	Measurement and Evaluation Achievement	a	6.877	2.2336	2.4993	11.255	3.08	.002
Measurement and Evaluation Achievement	Assessment Literacy	b	.167	.0500	.0686	.265	3.33	<.001
Measurement and Evaluation Common Competency Perception	Assessment Literacy	c	1.840	1.3000	-.7081	4.388	1.42	.157

It can be observed when the correlations between the variables in Table 5 are bilaterally examined that there is a statistically significant correlation between the measurement and evaluation common competency perception and measurement and evaluation achievement ($p=.002$, $p<.05$). Measurement and evaluation achievement along with common competency perception are both correlated with literacy ($p<.001$). It can be interpreted when the prediction coefficients are examined that, while positive coefficients indicate an increase in course achievement due to measurement and evaluation common competency perceptions, it can also be indicated that measurement and evaluation course achievement increases assessment literacy. The fact that measurement and evaluation common competency perception is not directly correlated with assessment literacy, the fact that achievement intermediation leads to a statistically significant correlation, indicates that course achievement acts as a full mediator for this correlation. In other words, it can be indicated that the correlation between measurement and evaluation common competency perception and assessment literacy is actualized by way of measurement and evaluation course achievement.

5. CONCLUSION AND DISCUSSION

The study findings show that achievement plays a full mediation role in the correlation between the assessment literacy and common competency perceptions of teacher candidates. This result indicates that relationship between measurement and evaluation common competency perception and assessment literacy will be realized through achievement.

Davies (2008) and Fulcher (2012) refer to knowledge, skills, and principles as important elements of the assessment literacy level. Therefore, the level of competence felt by the teachers in this subject is also an indication of the skills they possess. At this point, it would be expected that the measurement and evaluation of competency perceptions of teachers are related to their literacy levels. In this regard, it was identified as part of the first sub-objective of the present study whether the measurement and evaluation of course achievements and common competency perceptions of teacher candidates predict their literacy levels or not as a result of which it was concluded that measurement and evaluation of common competency perception predicts literacy level by itself.

Knowledge is another important element of the assessment literacy level. Having sufficient knowledge on the part of the teachers will also make them literate on this subject. It is especially expected in the field of measurement and evaluation, which requires a theoretical background, that the accumulated knowledge of the student should be correlated with his/her literacy level. At this point, it was concluded that achievement in measurement and evaluation courses is a predictor of literacy level. This result is also supported by Koç and Bulut (2020). According to Koç and Bulut (2020), prospective teacher who successfully completed the measurement and evaluation course with a grade of AA have higher literacy levels in measurement and evaluation compared with teacher candidates with scores of BA and CC. This result indicates that the academic achievement status of teacher candidates in measurement and evaluation courses is correlated with their assessment literacy levels. Contrary to this, Beziat and Coleman (2015) reported that assessment literacy plays a critical role in the education of teacher candidates. They observed in the longitudinal study conducted that the course that teacher candidates took part in prior to starting their professional services did not have an impact on their assessment literacy levels. They suggested conducting further detailed studies to monitor the reasons for this. Alkharusi, Kazem and Al-Musawai (2011) carried out a study illustrating that the addition of a subject-based experience component to undergraduate measurement and evaluation courses will enable teachers to implement the acquired content directly into actual classroom environments. This finding attracts attention to the importance of learning experience and practice. For this purpose, the contribution of measurement and evaluation courses to the literacy levels of the students may be low when they are not integrated with implementation.

In this case, achievement and competency level (knowledge and skills – Davies, 2008; Fulcher, 2012) should be taken into consideration together as two important elements of assessment literacy level. It was concluded within the scope of the study that competency level is not a predictor of literacy level when the variables of achievement and competency perception were considered as predictors of the literacy variable. This result shows that the achievement variable may be an mediator variable. The findings acquired by Koç and Bulut (2020) support this result. They reported in their studies that even if teacher candidates are successful in the measurement and evaluation course, this comprehensive single semester course is not sufficient to make them more competent in the field of measurement and evaluation. Accordingly, it was put forth as part of the second sub-objective of the present study whether achievement plays an mediator role in the correlation between the measurement and evaluation of common competency perception and the assessment literacy level. In conclusion, the measurement and evaluation course achievement of teacher candidates plays an mediator role in the correlation between measurement and evaluation common competency perception and assessment literacy level. This finding illustrates that the correlation between measurement and evaluation common competency perception and assessment literacy will actualize through achievement. In other words, it can be stated that the common competency perception establishes a correlation with literacy solely by way of the achievement variable. Schunk (1995) also emphasized that self-efficacy is not the only factor acting on behaviors, indicating that high self-efficacy will not ensure high performance even at high levels of self-efficacy if the required knowledge and skills are missing. At this point, the correlation of two important variables with literacy is undisputable.

It is observed that teachers with only theoretical knowledge of measurement and evaluation struggle with measurement and evaluation when they start their professional lives (Acar Güvendir & Özer Özkan,

2016). Because, as put forth by Mertler (1999), the measurement and evaluation courses taken by teacher candidates are not at a sufficient level to improve their related skills. For this reason, teacher candidates have indicated that they cannot have the required skills for evaluating students after taking the measurement and evaluation course. They indicate that achievement in this course is not sufficient to help them consider themselves competent. However, they are of the opinion that they will be competent if they can put into practice their acquired knowledge in the classroom to evaluate the cognitive, affective, and behavioral process skills of the students. They are of the opinion that acquiring professional experience in measurement and evaluation is of critical importance (Mertler, 1999; Zhang & Burry-Stock, 2003).

In conclusion, course achievement by itself is not sufficient for having assessment literacy. Therefore, it can be indicated that the literacy levels of teachers will increase further when achievement is coupled with experience. This finding is explained by Bandura (1997) as such; according to him, there are four important sources of knowledge for improving the concept of self-efficacy. These are; mastery experiences, vicarious experiences, verbal persuasion, and physiological reactions. Similarly, Bandura and Locke (2003) asserted that the self-efficacy beliefs of individuals are to a great extent related to their previous experiences. Therefore, achievement as an important indicator of previous performance may be effective in improving competency while also having an adverse impact on the role played by common competency through intermediation to literacy.

REFERENCES

- Acar Güvendir, M., & Özer Özkan, Y. (2016). Practicality of measurement and evaluation course in education. Paper presented at V. Congress of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 1-3 September 2016, Antalya.
- Aksu, H. H. (2012). The Determination of primary education mathematics teachers' literacy level of measurement and assessment. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(17), 497-510. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.696>
- Alkharusi, H., Kazem, A. M., & Al-Musawai, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113-123. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.560649>
- AFT, NCME, & NEA (1990). *The standards for Teacher competence in the educational assessment of students*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323186.pdf>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173- 1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Beziat, T. L. R., & Coleman, B. K. (2015). Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. *The Researcher*, 27(1), 25-30.
- Birgin, O., & Baki, A. (2009). An investigation of primary school teachers' proficiency perceptions about measurement and assessment methods: The case of Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 681-685. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.119>
- Bütüner, S.Ö., Yiğit, N., & Çimer, S.O. (2010). Adaptation of assessment literacy inventory into Turkish. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 792-809.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Childs, R.A., & Lawson, A. (2003). What do teacher candidates know about large-scale assessments? What should they know? *Alberta Journal of Educational Research XLIX*, 4, 354-67.
- Çakan, M. (2004). Comparison of elementary and secondary school teachers in terms of their assessment practices and perceptions toward their qualification levels. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 37(2), 99-114. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000101
- Daniel, L. G., & King, D. A. (1998). Knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 331-344.

- Davidheiser, A. S. (2013). *Identifying areas for high school teacher development: a study of assessment literacy in the central bucks school district*. (Unpublished doctoral dissertation). Drexel University.
- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327-347 <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>
- Deluca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkenetepe Yayınları.
- Fan, Y.C., Wang, T.H., & Wang, K.H. (2011). A web-based model for developing assessment literacy of secondary in-service teachers. *Computers & Education*, 57, 1727-1740. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.03.006>
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Gallucci, M. (2020). jAMM: jamovi Advanced Mediation Models. [jamovi module]. <https://jamovi-amm.github.io/>.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Teachers' proficiency perceptions of about the measurement and evaluation techniques and the problems they confront. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 135-145.
- Green, S. K., & Mantz, M. (2002). Classroom assessment practices: Examining impact on student learning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA. Retrieved from the ERIC database (ED464920)
- Güven, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi. 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, 7-9 Haziran 2001, Bolu.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do?. *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145. <https://doi.org/10.1177/003172170708900210>
- Karaman, P. (2014). *Investigating the assessment literacy of teacher candidates and improving it via micro-teaching*. (Unpublished doctoral dissertation). On Sekiz Mart University.
- Karaman, P., & Şahin, Ç. (2017). Improving the assessment literacy of teacher candidates via micro-teaching. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 255-274. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11428>
- Koç, A., & Bulut, S. (2020). Investigation of science teacher candidates' measurement and evaluation literacy levels in terms of various variables. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 40 (3) , 877-904 . <https://doi.org/10.17152/gefad.733749>
- Kuran, K., & Kanatlı, K. (2009). The Evaluation of classroom teachers' opinions on the alternative assessments techniques. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 6(12), 209-234.
- McDonald, M. (2002). The perceived role of diploma examinations in Alberta, Canada. *Journal of Educational Research*, 96(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/00220670209598788>
- Ministry of National Education (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Milli Eğitim Yayınevi.
- Mertler, C. A. (1999). Pre-service versus in-service teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? Paper presented at the annual meeting of the Mid- Western Educational Research Association, Columbus, Ohio.
- Mertler, C. A., & Campbell, C. (2005). Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Quebec, Canada
- Nartgün, Z. (2008). Measurement and evaluation common competency perception scale for prospective teachers: a validity and reliability study. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty Of Education*, 8(2), 85-94.
- Newfields, T. (2006). Teacher development and assessment literacy. Paper presented Proceeding of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference. Shizuoka, University College of Marine Science, Tokai.
- Ogan-Bekiroglu, F., & Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, 25(3), 344-371. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.899916>

- Özsevgeç, T., Çepni, S., & Demircioğlu, G. (2004). The level of science teachers' awareness of measurement and assessment. In The Congress of the 4th National Science and Mathematics Education.
- Plake, B. S. (1993). Teacher Assessment Literacy: Teachers' Competencies in the Educational Assessment of Students. *Mid-Western Educational Researcher*, 6(1), 21-27.
- Popham, W. J. (2006). Needed: A dose of assessment literacy. *Educational Leadership*, 63, 84-85
- R Core Team (2021). R: A Language and environment for statistical computing. (Version 4.0) [Computer software]. <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2021-04-01).
- Schafer, W.D., & Lissitz, R.W. (1987). Measurement training for school personnel: Recommendations and reality. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 57-63. <https://doi.org/10.1177/002248718703800312>
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- Stiggins, R. (1991). *Assessment literacy*. Phi Delta Kappan, 72, 534-539.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-65. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Stiggins, R.J., Conklin, N.F., & Bridgeford, N.J. (1986). Classroom assessment: A key to educational excellence. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 5(2), 5-17. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1986.tb00473.x>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tao, N. (2014). *Development and validation of classroom assessment literacy scales: english as a foreign language (EFL) instructors in a cambodian higher education setting*. (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University.
- The jamovi project (2021). jamovi. (Version 1.8) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>.
- Ulutaş, S., (2003). *Investigating the competency of teachers in high schools in measurement and evaluation and level of application principles of measurement and evaluation*. (Unpublished master's thesis). Ankara University.
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770. <https://doi.org/10.2307/20466661>
- Wayman, J. C., Midgley, S., & Stringfield, S. (2006). Leadership for data-based decision-making: Collaborative educator teams. Paper presented at American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Webb, N. (2002). Assessment literacy in a standards-based urban education setting. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans
- William, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11, 49-65. <https://doi.org/10.1080/0969594042000208994>
- Yamtim, V., & Wongwanich, S. (2014) Study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998-3004. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.696>
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4