



İÇİNDEKİLER/CONTENT

Editörden/Editorial
Turan Akman Erkiliç

**Discrimination in Schools According to Teachers' Opinions:
A Qualitative Analysis**
Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Ayrımcılık: Nitel Bir Analiz
Mine Özsalman Göksu-Hasan Demirtaş-Ahmet Bozak

**Nature-based Education Experiences of Pre-school Teachers and
Children in Türkiye**
**Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Çocuklarının
Doğa Temelli Eğitim Deneyimleri**
Sevim Karaoglu

**Türkiye'de Akademik Özgürlük ve Bilimsel Araştırmalarda
Veri Toplamak İçin İzin Alma Sorunu**
**Academic Freedom and the Problem of Obtaining permission to Collect
Data in Scientific Research in Türkiye**
İdris Şahin

**Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının, Mesleki İnanç ve Psikolojik
Sağlamlık Üzerindeki Etkisi**
**The Effect of Teachers' Self-Efficacy Perceptions on Professional Belief
and Psychological Resilience**
Hakan Doğan-Kaan Güney



Sayı Editörü/Issue Editor

Prof.Dr.Turan Akman Erkilic

Editör/Editor

Doç.Dr.Ersin Türe

Eş-Editör/Co-Editor

Dr. Öğrt. Üyesi Yüksel Çırak

Editör Yardımcıları/Editor Assistants

Dr. Kübra Nur Özerten

Dilşad Bakır

Dil Editörleri/Language Editors

Dilşad Bakır

Esra Solak

Yazı Ön İnceleme Kurulu

The Board of Manuscript Prereview

Pınar Kızılhan (Ankara University)
Aysun Akçay Güngör (Ege University)
Ali İhsan Yanar (Ege University)
Mustafa Tercan (Ege University)
Murat Arslan (Ege University)
Kübra Nur Özerten (Ege University)
Dilşad Bakır (Ege University)
Akın Güngör (Ege University)
Murat Çeçen (Ege University)
Ayfer Köşker (Ege University)
Figen Ata Çiğdem (Ege University)
Simge Dinçer (Ege University)
Esra Solak (Ege University)
Gözde Yılmaz Çıldır (Ege University)

Editör Kurulu/Editorial Board

Ahmet Duman (Sıtkı Koçman University)
Ahmet Üstün (Amasya University)
Ali Sabancı (Akdeniz University)
Ali Türkdoğan (Cumhuriyet University)
Aysun Akçay Güngör (Ege University)
Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)
Dana R. Harwell (West Alabama University)
Didem Arlı Koşar (Hacettepe University)
Ebru Bozpolat (Cumhuriyet University)
Emine Durmuş (İnönü University)
Erdal Toprakçı (Ege University)
Gülçin Ofıaz (Cumhuriyet University)
Hakan Demiröz (Sosyal Bilimler University)
Hasan Demirtaş (İnönü University)
Hatice Yıldız (Cumhuriyet University)
Hilal Yücel (Cumhuriyet University)
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet University)
İkram Çınar (Uludağ University)
Kaarina Määttä (Lapland University)
Kasım Karakütük (Ankara University)
Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)
Kemal Altıparmak (Ege University)
Kemal Kayıkçı (Akdeniz University)
Ken Reid (Swansea Metropolitan University)
Linda Noel Batiste (Virginia State University)
Lucia Marie Flewares (Ohio State University)
Mark Geary (Dakota State University)
Mehmet Üstüner (İnönü University)
Merih Tekin Bender (Ege University)
Mesut Saçkes (Balıkesir University)
Muhammed Salman (Kastamonu University)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet University)
Mustafa Kışoğlu (Aksaray University)
Namık Kemal Şahbaz (Mersin University)
Nazmiye Çivitci (Pamukkale University)
Necdet Konan (İnönü University)
Niyazi Özer (İnönü University)
Pınar Kızılhan (Ankara University)
Pigga Kesitalo (Saami University)
Ramazan Alabaş (Kastamonu University)
Ruhi Sarpkaya (Adnan Menderes University)
Sadık Yöndem (Abant izzet Baysal University)
Serkan Buldur (Cumhuriyet University)
Sibel Yoleri (Uşak University)
Thomas McLaughlin (Gonzaga University)
Ümit Şahbaz (Mehmet Akif Ersoy University)
Vinod Kumar Kanvaria (Delhi University)
Yüksel Çırak (İnönü University)
Yüksel Kavak (TED University)
Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet University)
Zeynep D.Yöndem (Abant izzet Baysal University)

ii

Sayı Hakemleri/Reviewers of the Issue* *Hakem ismine tıkladığında hakkında daha geniş bilgiye ulaşılabilir. / By clicking on the name of the reviewer, more detailed information can be accessed.

Sayı Hakemleri/Reviewers of the Issue

Doç.Dr.Özge Özel Burdur Mehmet Akif Üniversitesi
Prof.Dr.Ahmet Üstün-Amasya Üniversitesi
Prof.Dr.Erdal Toprakçı-Ege Üniversitesi
Dr.Aslı Ağırdoğanlı Bakır-İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü
Prof.Dr.Mehmet Üstüner-İnönü Üniversitesi
Prof.Dr.Çağlar Çağlar-Adıyaman Üniversitesi
Doç.Dr.Melike Cömert-İnönü Üniversitesi
Prof.Dr.Hüseyin Yolcu-Kastamonu Üniversitesi
Prof.Dr.Necla Şahin Fırat-Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Feyza Özkan-Yıldız-Kara. Mehmet Bey Üniv.

e-upad dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları " E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi" aittir.

e-ijpa is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-International Journal of Pedandragogy"

Sahibi: Eduscience Akademi

Dizinlenme/Abstracting-Indexing



<https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=fevgVJEAAA>



J-Gate Arts & Humanities Full Text

<https://jammuuniversity.ac.in/sites/default/files/inline-files/JGate%20Arts%20%26%20Humanities%20Full%20Text.pdf>



<https://search.worldcat.org/title/1417808670?oclcNum=1417808670>



<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2757-9808#>



<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2757-9808#>



<https://ascidatabase.com/publisher.php?v=2757-9808>

Editörden

Değerli E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (E-UPAD) Okurları,

Bilindiği üzere kaliteden ödün vermemek adına, 2024 yılından başlayarak dergimizin yayım hayatına Haziran ve Aralık ayları olmak üzere yılda iki sayı şeklinde devam etmesi kararı aldık.

Aralık sayısında dört araştırma makalesi yer almaktadır. Mine Özsalman Göksu, Hasan Demirtaş ve Ahmet Bozak'a ait "Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Ayrımcılık: Nitel Bir Analiz" adlı çalışma bu sayının ilk makalesidir. Türkiye'deki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları, yaşadıkları ya da gözlemedikleri ayrımcılığa dair fikirlerini ve ayrımcılık durumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada; ayrımcılığa maruz kalan personelin genel olarak ders programı, kurs seçimi konularında ayrımcılık yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayıdaki "Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Çocuklarının Doğa Temelli Eğitim Deneyimleri" başlıklı ikinci çalışma Sevim Karaoğlu tarafından hazırlanmıştır. Araştırma 6 okul öncesi öğretmenin doğa temelli eğitim deneyimlerinden sonraki görüşlerini içeren raporları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda doğa temelli eğitim, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel, dil gelişimi ve öz bakım becerilerini geliştirmeye yardımcı olması nedeniyle öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Bu sayıdaki "Türkiye'de Akademik Özgürlük ve Bilimsel Araştırmalarda Veri Toplamak İçin İzin Alma Sorunu" başlıklı son çalışma İdris Şahin tarafından hazırlanmıştır. Araştırma ile eğitim bilimleri alanında yapılmak istenen araştırmalarda veri toplamak için, Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin almada yaşanan durum açıklanması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda veri toplama araçlarındaki bazı soru maddelerinin ya da ifadelerin uygun görülmemesi nedeniyle Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Komisyonu tarafından onay verilmediği saptanmıştır.

Hakan Doğan ve Kaan Güney'e ait "Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının, Mesleki İnanç ve Psikolojik Sağlık Üzerindeki Etkisi" adlı çalışma bu sayının son makalesidir. Öğretmenlerin öz yeterlik, mesleki inanç ve psikolojik sağlık alguları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada; katılımcıların öz yeterlik algısının psikolojik sağlık ve mesleki inançla arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan analizde öz yeterlik algısı ve alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki inançları ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenirken öz yeterlik algısı ve alt boyutları ile psikolojik sağlık arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Derginin bu sayısında çalışmalarını paylaşan bütün yazarlara ve sürece katkı sağlayan hakemlerimize teşekkür ederiz. Önümüzdeki sayılarda da değerli araştırmacıları çalışmalarını siz değerli okuyucularımızla paylaşmak üzere E-Uluslararası Pedagoji Dergisi'ne davet eder, saygılar sunarız.

Prof.Dr.Turan Akman Erkuç
Anadolu Üniversitesi

Editorial

Dear readers of E-International Journal of Pedagogogy (E-IJPA),

As it is known, in order not to compromise on quality, we have decided that starting from 2024, our journal will continue to be published in two issues a year, in June and December.

There are four research articles in the December issue. Mine Özsalman Göksu, Hasan Demirtaş and Ahmet Bozak's 'Discrimination in Schools According to Teachers' Opinions: A Qualitative Analysis' is the first article of this issue. In this study, which aims to examine the opinions of teachers working at pre-school, primary, secondary and high school levels in Türkiye about the discrimination they have encountered, experienced or observed in schools and their discrimination situations, it was concluded that the personnel who were subjected to discrimination generally experienced discrimination in the subjects of curriculum and course selection. The second study in this issue titled 'Nature-based Education Experiences of Pre-school Teachers and Children in Türkiye' was prepared by Sevim Karaoğlu. The study aimed to analyse the reports of 6 preschool teachers' views after their nature-based education experiences. As a result of the research, nature-based education was positively received by the teachers because it helps to develop children's cognitive, social-emotional, physical, language development and self-care skills. The last study in this issue titled 'Academic Freedom and the Problem of Obtaining permission to Collect Data in Scientific Research in Türkiye' was prepared by Idris Şahin. The research aims to explain the situation in obtaining permission from the Directorates of National Education to collect data for research in the field of educational sciences. As a result of the research, it was determined that some question items or expressions in the data collection tools were not approved by the Research Permission Commission of the Directorate of National Education because they were not deemed appropriate. Hakan Doğan and Kaan Güney's study titled 'The effect of teachers' self-efficacy perceptions on professional belief and psychological resilience' is the last article of this issue. In this study, which aims to evaluate the relationship between teachers' perceptions of self-efficacy, professional beliefs and psychological resilience, it was determined that there were statistically moderate significant relationships between self-efficacy perception and its sub-dimensions and teachers' professional beliefs and its sub-dimensions, while there was no statistically significant relationship between self-efficacy perception and its sub-dimensions and psychological resilience.

We would like to thank all our authors who shared their studies through our journal and our referees for their contributions. We invite valuable researchers to the E-International Journal of Pedagogogy to share their work in our upcoming issues.

Prof.Dr.Turan Akman Erkuş
Anadolu University

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

| | | |
|----------------|--------------------------|-----|
| Dergi Kapağı | The Journal Cover | i |
| Dergi Hakkında | About the Journal | ii |
| Dizinlenme | Abstracting and Indexing | iii |
| Editörden | Editorial | iv |
| İçindekiler | Contents | vi |

1. ***Discrimination in Schools According to Teachers' Opinions: A Qualitative Analysis***
Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Ayrımcılık: Nitel Bir Analiz
Mine Özsalman Göksu
Hasan Demirtaş
Ahmet Bozak
85-100

2. ***Nature-based Education Experiences of Pre-school Teachers and Children in Türkiye***
Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Çocuklarının Doğa Temelli Eğitim Deneyimleri
Sevim Karaoglu
101-116

3. ***Türkiye'de Akademik Özgürlük ve Bilimsel Araştırmalarda Veri Toplamak İçin İzin Alma Sorunu***
Academic Freedom and the Problem of Obtaining permission to Collect Data in Scientific Research in Türkiye
İdris Şahin
117-132

4. ***Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algularının, Mesleki İnanç ve Psikolojik Sağlamlık Üzerindeki Etkisi***
The Effect of Teachers' Self-Efficacy Perceptions on Professional Belief and Psychological Resilience
Hakan Doğan
Kaan Güney
133-151

Discrimination in Schools According to Teachers' Opinions: A Qualitative Analysis¹

Mine Özsalman Göksu (Teacher-MA)

Malatya National Education Directorate- Türkiye
ORCID: 0000-0002-8435-5815
mineozsalman@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Demirtaş

İnönü University, Türkiye
ORCID: 0000-0003-4159-8937
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Assoc.Prof. Dr. Ahmet Bozak

Hatay Mustafa Kemal University
ORCID: 0000-0001-5275-0514
abozok77@gmail.com

Abstract

Prejudice and discrimination are among the most important problems facing humanity, both indirectly on the basis of their relations with each other and directly, each in its own right. Prejudice can target any group that is not within cultural and historical classes and can lead to discrimination. In this study, the opinions of teachers working at pre-school, primary, secondary and high school levels about the discrimination they face in schools and their discrimination situations are examined. In this study, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The phenomenological design is used to reveal and interpret individual thoughts or perspectives in line with a particular phenomenon. The study group included 72 teachers working in Yeşilyurt district of Malatya province. This study, in which qualitative research methods were used, was conducted in a phenomenological design. A semi-structured interview form prepared by the researcher was used to obtain the data. The data were first classified by content analysis and the findings were evaluated in line with the emerging themes. According to the results of the research, it was observed that the discriminated personnel generally experienced discrimination in terms of course program and course selection. In addition, it was stated that the discriminated people may feel excluded, marginalized, upset and different. The teachers who participated in the research stated that school administrators should be selected according to merit and have a sense of justice in order to eliminate discrimination.

Keywords: Discrimination, Prejudice, Teacher, School manager



E-International Journal
of Pedagogogy

Vol: 4, No: 2, pp. 85-100

Research Article

Received: 04.09.2024
Accepted: 05.11.2024



Suggested Citation

Özsalman-Göksu, M., Demirtaş, H. & Bozak, A. (2024). Discrimination in schools according to teachers' opinions: A qualitative analysis, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 4(2), 85-100. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.124>

¹ This article was produced by Mine Özsalman Göksu from her master's thesis titled "Discrimination in Schools According to Teachers' Views" prepared under the supervision of Prof. Dr. Hasan Demirtaş and Assoc. Prof. Dr. Ahmet Bozak.

Extended Abstract

Problem: Prejudice and discrimination are among the most important problems facing humanity, both indirectly on the basis of their relations with each other and directly, each in its own right. In the Turkish Language Association Dictionary (2024), prejudice is defined as 'a preconceived positive or negative judgement about a person or a thing based on certain conditions, events and images; prejudice, preconceived idea, prejudgement', while discrimination is defined as 'unfair situations in which people are not treated equally because of their actual or attributed characteristics without any valid reason' (Milliyet, 2021). Prejudice can target any group that is not within cultural and historical classes and can lead to discrimination. When considering schools as cosmopolitan living spaces where diverse human behaviors coexist, it is prominent that merely approaching incidents and situations objectively will not be sufficient to explain differences, given this characteristic of schools (Şişman & Taşdemir, 2008). Indeed, the expectations, interests, socio-cultural characteristics, and psychological states of teachers within the school must also be taken into account (Can, 2018). Within educational institutions, the attitude of school administrators towards the differences among teachers becomes a factor influencing teachers' teaching performance (Şahin, 2014). Teachers working in a school can vary in terms of age, gender, religion, political views, race, culture, lifestyle, and many other aspects. Furthermore, teachers' teaching performance is also influenced by their administrators' ability to create a comfortable, safe, and respectful environment for diversity. Discriminatory behavior is one of the frequently encountered problems and conflicts in school environments (Toprakçı & Altunay, 2015; Toprakçı, 2017).

Upon reviewing the relevant literature, it is observed that there are numerous definitions related to discrimination. Discrimination is defined as the victimization of an individual due to different characteristics (Ataöv, 1996), treating individuals differently based on irrelevant characteristics while disregarding their work-related attributes (Çelik, 2011; Özkan & Özkan, 2010), and treating an individual differently from others without any justification (Polat & Hiçyılmaz, 2017). According to the International Labour Organization (1958), discrimination is defined as "any distinction, exclusion, or preference that has the effect of nullifying or impairing equality of opportunity or treatment in employment or occupation based on race, color, sex, religion, political opinion, national or social origin."

This research examines discriminatory attitudes and behaviors experienced by teachers in their schools. Behaviors that create discriminatory situations towards teachers and staff in schools can lead to various negative consequences, such as undermining individuals' sense of trust and decreasing their work motivation. Teachers are the cornerstone and implementers of education. Therefore, discriminatory behaviors encountered in schools can alter the perspectives of those who experience discrimination, disrupt their interpersonal relationships, and ultimately undermine the quality and effectiveness of education in schools. The study aims to draw attention to the field of educational administration, raise awareness among school administrators and teachers regarding the issue, and contribute to preventing discriminatory situations in school environments.

The main purpose of this research is to determine teachers' views on the concept of discrimination, identify examples of discrimination they have experienced or witnessed in their institutions, and ascertain teachers' suggestions for eliminating discrimination. To achieve this aim, the following questions were addressed:

1. How do teachers evaluate discrimination?
2. What types of discrimination have teachers encountered in the institutions they work in?
3. According to teachers, how do people who are subjected to discrimination feel?
4. What are teachers' suggestions for ending discrimination in schools?

Method: In this study, a qualitative research method called phenomenology was employed. Phenomenology is used to reveal and interpret individual thoughts or perspectives based on a

specific phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2013). This method allows researchers to pay attention to participants' personal experiences, perceive individuals accurately, and focus on individuals' perspectives on events (Baş & Akturan, 2008). Among these methods, the interview technique was used in this study to interpret individuals' subjective experiences, thoughts, perceptions, and perspectives.

Findings: According to the research findings, personnel who have experienced discrimination generally encounter discrimination in matters such as course selection and program assignments. Additionally, individuals who experience discrimination may feel excluded, marginalized, saddened, and different. Participating teachers expressed that the elimination of discrimination primarily depends on school administrators being selected based on merit and having a sense of justice.

Suggestions: Regarding the first theme of the research, teachers generally described discrimination as "some school administrators showing tolerance towards some teachers, being unequal and unfair in their treatment, exclusion, favoritism, and marginalization." Indeed, discrimination refers to behaving unequally towards an individual compared to others in the same situation without a legitimate reason (Çelenk, 2010). From this definition, it can be inferred that teachers are aware of the concept of discrimination. However, it is understood that this discrimination does not involve school administrators harboring hatred or acting vindictively.

Regarding the second theme of the research, more than half of the participants (58%) stated that they had not experienced discrimination in their institutions. In a study attempting to determine the extent to which school principals are fair in their behavior towards teachers and in-school practices, Yıldızbaş et al. (2023) found that teachers' perception of organizational justice in their schools was moderate, and principals generally behaved fairly in their actions and practices. Participants who reported experiencing discrimination focused their views on being ignored, contractual vs. permanent employment, and exclusion.

Concerning the third theme of the research, it was observed that some teachers who did not experience discrimination responded with empathy. The prominent codes in the responses of most participants were feeling sad, unhappy, worthless, and a decrease in work motivation. As a result of feeling unhappy and worthless, teachers' trust in their administrators can be undermined, which can affect their job performance. Similar research findings are also found in the relevant literature. In a study conducted by Baştuğ (2009), it was found that the attitudes and behaviors of administrators that cause the most stress for teachers are unfair and inconsistent behaviors. Whether teachers who experience discrimination gain more knowledge about their rights and attempt to defend themselves against administration in this regard raises questions about whether there is enough transparency in schools. Conversely, teachers who experience discrimination in their favor mentioned feeling special, and they reported that this feeling of happiness reflects on their job performance.

Regarding the fourth theme of the research, when examining the results, it is noteworthy that all participants expressed their views on the elimination of discrimination. The majority of responses emphasized the necessity for administrators to be merit-based, rules to be transparent, and equal treatment. Participating teachers particularly emphasized the educational aspect of school administrators alongside their personal skills. Being fair, successful in communication, and having knowledge of psychology were mentioned as expected qualities in addition to merit for administrators.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Ayrımcılık: Nitel Bir Analiz²

Mine Özsalman Göksu (Öğretmen-YL)

Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü-Türkiye

ORCID: 0000-0002-8435-5815

mineozsalman@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Demirtaş

İnönü Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0003-4159-8937

hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Doç. Dr. Ahmet Bozak

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-5275-0514

abozok77@gmail.com

Özet

Önyargı ve ayrımcılık hem birbirini besleyerek hem de bir başlarına olmak üzere insanlığın karşı karşıya olduğu en önemli sorunlardandır. Önyargı kültürel ve tarihsel sınıfların içerisinde olmayan herhangi bir grubu hedef haline getirebilmekte ve ayrımcılığı ortaya çıkarabilmektedir. Bu çalışmada okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları, yaşadıkları ya da gözlemledikleri ayrımcılığa dair fikirlerini ve ayrımcılık durumlarını incelenmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, belirli bir olgu doğrultusunda bireysel düşünce veya bakış açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amacıyla kullanılmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda Malatya ili, Yeşilyurt ilçesinde görev yapan 72 öğretmen yer almıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Verilerin elde edilmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yapılarak öncelikle sınıflanmış ve ortaya çıkan temalar doğrultusunda bulgular değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ayrımcılığa maruz kalan personelin genel olarak ders programı, kurs seçimi konularında ayrımcılık yaşadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra ayrımcılığa uğrayan kişilerin dışlanmış, ötekileştirilmiş, üzülmüş ve farklı hissedebilecekleri belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına dair en çok okul yöneticilerinin liyakate göre seçilmesi ve adalet duygusu sahibi olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ayrımcılık, Önyargı, Öğretmen, Okul yöneticisi



E-Uluslararası
Pedandragoji Dergisi

Cilt: 4, Sayı: 2, ss. 85-100

Araştırma Makalesi

Gönderim: 04.09.2024

Kabul: 05.11.2024



Önerilen Atıf

Özsalman-Göksu, M., Demirtaş, H. & Bozak, A. (2024). Öğretmen görüşlerine göre okullarda ayrımcılık: Nitel bir analiz, *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 4(2), 85-100.

GİRİŞ

² Bu makale Mine Özsalman Göksu tarafından, Prof. Dr. Hasan Demirtaş ve Doç. Dr. Ahmet Bozak danışmanlığında hazırlanan "Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Ayrımcılık" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Önyargı ve ayrımcılık hem birbirleri ile ilişkileri temelinde dolaylı hem de her biri başlı başına olmak üzere doğrudan yapmış oldukları etki ile insanlığın karşı karşıya olduğu en önemli sorunlardandır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2024) önyargı, “bir kimse veya bir şeyle ilgili olarak belirli şart, olay ve görüntülere dayanarak önceden edinilmiş olumlu veya olumsuz yargı; peşin yargı, peşin fikir, peşin hüküm” olarak tanımlanırken; ayrımcılık “herhangi bir geçerli neden olmaksızın, fiili ya da kendilerine atfedilmiş olan özellikleri sebebiyle, insanların eşit muamele görmedikleri haksız durumlar” (Milliyet, 2021) olarak tanımlanmaktadır. Önyargı kültürel ve tarihsel sınıfların içerisinde olmayan herhangi bir grubu hedef haline getirebilmekte ve ayrımcılığı ortaya çıkarabilmektedir. Yüz yıllardır belli gruplar önyargının potansiyel hedefi olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal açıdan fonksiyonel olan ve sosyal sınıflamalar aracılığıyla oluşturulan ırk, cinsiyet, yaş, fiziksel ve ruhsal sağlık temelinde farklılaştırılan gruplar önyargının hedefindedir (Mackie, Hamilton, Suskind ve Rosselli 1990). Önyargının insanlar üzerinde yaratacağı etki çeşitlilik göstermekle birlikte birincil etkisinin zarar verici olmasından ötürü insanların damgalanması sonucuna varan bir sürecin yaşanmasına sebep olur. Bu da genel olarak maruz kalan kişiye üzüntü, acı, yetersizlik, hayal kırıklığı ve yalnızlık hissi verebilir. Bunun sonucunda insanlar enerjilerini kendi gruplarına yönelik ortaya konan önyargı ve ayrımcılıkla mücadele etmeye verebilirler (Major & Feinsein, & Crocker, 1994).

Okul, farklı insan davranışlarının bir arada bulunduğu kozmopolit bir yaşam alanı olarak düşünüldüğünde, okulun bu özelliğinden dolayı yaşanan olay ve durumları yalnızca nesnel olarak ele almanın farklılıkların açıklanmasında yeterli olmayacağı görüşü ön plandadır (Şişman ve Taşdemir, 2008). Nitekim okulda öğretmenlerin beklentileri, ilgileri, sosyo-kültürel özellikleri ve psikolojik durumları da dikkate alınmalıdır (Can, 2018). Eğitim kurumu içerisinde okul yöneticilerin, öğretmenlerin farklılıklarına yönelik tutumu, öğretmenlerin öğretmenlik performansını etkileyen bir unsur olmaktadır (Şahin, 2014). Bir okulda görev yapan öğretmenler yaş, cinsiyet, din, politik görüş, ırk, kültür, yaşam tarzı vb. pek çok açıdan farklılık gösterebilmektedirler. Diğer yandan öğretmenlerin öğretmenlik performansı da yöneticilerinin rahat, güvenli ve farklılıklara saygılı bir eğitim ortamı sağlamasından etkilenmektedir. Örneğin uzlaşma gerektiren bir sorun önyargıya bağlı olarak çözülemeyebilmektedir (Toprakçı ve Altunay, 2015). Okul ortamlarında sıklıkla karşılaşılan problem ve çatışmaların sebeplerinden biri de ayrımcılık davranışıdır. Önyargıdan kaynaklınsın ya da kaynaklanmasın ayrımcılık okullarda öğretmenin öğrencilere, öğretmenin öğretmenlere, okul yöneticilerinin birbirlerine ve öğretmenlere vb. gibi şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Toprakçı, 2017). Tüm eğitim kurumlarında eğitsel amaçları önceleyen öğretmenlere yöneticilerin de eşit, adil ve farklılıklarına saygı duyarak yaklaşmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin bu tutumları, öğretmenlerin okulu sahiplenmesine imkân sağlayacağından okulda verilen eğitimin de kalitesinin artmasını sağlayacaktır. Okul yönetiminde gerçekleşen ayrımcılık durumu yöneticilerin, okul işlerinde kendi çıkarları temelinde, haktan ve adaletten sapıp, etik dışı davranışlar ile arkadaşlık, akrabalık, yakınlık, aynılık gibi manevi durumların kullanılarak kişilerin yeterliklerine (liyakat) bakılmadan, kendilerine daha yakın olan kişileri himaye etme, koruma, destekleme, kollama gibi tutum ve davranışlar sergileyerek yakınlarına öncelik tanıma, ayrıcalık sağlama şeklinde tanımlanabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde ayrımcılık ile ilgili olarak çok sayıda tanımlamanın olduğu görülmektedir. Bireyin farklı özelliklerinden dolayı mağdur edilmesi (Ataöv, 1996), çalışan bireylere, çalışma alanına ilişkin özelliklerini göz ardı ederek, ilgili olmayan özelliğinden dolayı farklı davranılması (Çelik, 2011; Özkan ve Özkan, 2010), bir bireye herhangi bir nedene bağlı olmadan diğer bireyler karşısında farklı davranılması (Polat ve Hiçyılmaz, 2017) ayrımcılık olarak tanımlanmıştır. Uluslararası Çalışma Örgütü'ne (1958) göre ayrımcılık, “İrk, renk, cinsiyet, din, siyasi inanç, ulusal veya toplumsal köken bakımından yapılan iş veya meslek edinmede veya edinilen iş veya meslekte tabi olunacak muamelede eşitliği yok edici veya bozucu etkisi olan her türlü ayrılık gözetme, ayrı veya üstün tutma” olarak tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlamalarda görüldüğü üzere çalışanların çalıştıkları işleri ile ilgili olmayan bir özelliklerinden dolayı eşit olmayan davranışlara maruz kalmaları ayrımcılık olarak ifade edilmektedir.

Uygulanma biçimi ve amacı açısından ayrımcılık, doğrudan ve dolaylı ayrımcılık olarak ikiye ayrılmaktadır (Weller, 2007). Doğrudan ayrımcılığın bireylerin veya grupların din, dil, ırk, renk ve mezhep gibi kişisel özellikleri dikkate alınarak diğer bireylerden veya gruplardan farklı davranılması olduğu, dolaylı ayrımcılığın ise bireylerin veya grupların tüm hak ve özgürlükler açısından benzer oldukları halde imada bulunularak, görmezden gelinerek veya dolaylı ifadelerle belirtilerek diğer birey veya gruplardan farklı davranılması olduğu belirtilmektedir (Çelenk, 2010). Bu iki ayrımcılık türünden farklı olarak pozitif ve negatif ayrımcılık da alan yazında yer almaktadır. Pozitif ayrımcılık, taraflar arasında eşitlik olmadığı durumlarda eşitliği sağlamak amaçlı yapılmaktadır (Polat ve Hiçyılmaz, 2017). Negatif ayrımcılık, hak ve özgürlüklerden toplumun bazı kesimlerinin faydalanamaması anlamına gelmektedir (Çelik, 2011).

Örgütlerde ise ayrımcılığa; cinsiyet ayrımcılığı, engelleme, siyasi nedenlerle ayrımcılık vb. pek çok tür ve şekilde rastlanılmaktadır. Cinsiyet ayrımcılığı, örgüt içerisinde bireylerin karşı cinse yönelik olarak uyguladığı eşit ve adil olmayan davranış örüntüleridir (Patterson ve Walcutt, 2013). Örgütlerdeki önemli etik dışı davranışlardan olan ayrımcılık, milli eğitimin temel felsefesinin bir parçası olan eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin hayata geçirilmesi gereken eğitim kurumlarında en fazla dikkat edilmesi gereken konulardan birisidir (Aydın, 2002). Bu hususta okul yöneticilerinin öğretmenlerin farklılıklarına saygı duyan ve farklılıklarını okulun zenginliği olarak gören vizyon sahibi bireyler olması gerekmektedir (Keskinkılıç Kara, 2016).

Çalıştıkları örgütlerde ayrımcılığa maruz kalan bireylerin mesleki doyumlarının, örgütsel bağlılıklarının ve örgütsel adanmışlıkların daha düşük olduğu görülmektedir (Keskinkılıç Kara, 2015). Aynı şekilde ayrımcılığa maruz kalan bireylerin mesleki tükenmişliklerinin yüksek olduğu, kariyerlerinin daha düşük bir hızda ilerlediği, örgütsel motivasyonlarının düşük olduğu, çalışma performanslarının olumsuz etkilendiği, mesleki doyumlarının azaldığı ve psikolojik problemler ile fiziksel ve sağlık problemleri yaşayabildikleri görülmektedir (Korkut, 2009). Djefafila ve Ghennam (2020) ayrımcılığa maruz kalan öğrencilerin akademik başarılarının negatif etkilendiğini, Chandler (2012) ayrımcılığın akraba veya eş-dost fark etmeksizin iş motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Loewe vd. (2008) şeffaf ve hesap verilebilir bir sistem kurulmasının ayrımcılıkla mücadelede oldukça önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrımcılık çalışanların örgütsel adalet inancını da zedelemektedir. Örgütsel adalet, çalışanların kendilerine gösterilen adil davranışlara olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Colquitt ve Greenberg, 2003). Bu açıdan bakıldığında örgütte var olan adaletin çalışanların nasıl algıladıkları ile ilgili bir kavram olduğu söylenebilir (İnce ve Gül, 2005:76). Yapılan tanımlara bakıldığında örgütsel adalet kavramı; yöneticilerin, örgüt ve çalışanlarla ilgili alınan kararların, uygulamaların, çalışanlar tarafından nasıl algılandığı sorusuna cevap olacak şekilde tanımlanabilir. Örgütlerde ayrımcı uygulamalar zamanla çalışanların yöneticilere, örgüte ve örgütsel adalete olan inançlarını zedelemektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okullarında karşılaştıkları ayrımcı tutum ve davranışlar ile bunların bireylere etkileri incelenmiştir. Okullarda öğretmenlere, personele ayrımcılık durumları yaratacak tutum ve davranışlarda bulunulması birçok olumsuz durum yaratabilmekte ve kişilerin güven duygusunun zedelenmesine ve iş motivasyonlarının azalmasına neden olabilmektedir. Öğretmenler eğitimin temel taşları ve uygulayıcılarıdır. Dolayısıyla okullarda karşılaşılan ayrımcılık davranışları, ayrımcılığa uğrayan kişilerin bakış açılarını değiştirebilir, ikili ilişkilerini zedeleyebilir ve tüm bu davranışların sonucunda okullarda kaliteli ve etkili eğitim zarar görebilir. Çalışmanın, eğitim yönetimi alanının, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin konuya dikkatinin çekilmesi, konu hakkında farkındalıklarının artırılması ve ayrımcılık durumlarının okul ortamlarında yaşanmaması açısından katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin ayrımcılık kavramına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, kurumlarında yaşadıkları ya da tanık oldukları ayrımcılık örneklerinin ortaya konması ve ayrımcılığın ortadan kaldırılması konusunda çözüm önerilerinin tespit edilmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenler ayrımcılığı nasıl değerlendirmektedir?

2. Öğretmenler çalıştıkları kurumlarda ne tür ayrımcılık durumları ile karşılaşmışlardır?
3. Öğretmenlere göre ayrımcılığa maruz kalan kişiler kendilerini nasıl hissetmektedirler?
4. Öğretmenlerin okullardaki ayrımcılık durumlarının sona ermesine ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, belirli bir olgu doğrultusunda bireysel düşünce veya bakış açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem ile araştırmacı araştırmaya katılan bireylerin kişisel tecrübelerine dikkat edebilmekte, bireyleri doğru bir şekilde algılamakta ve bireylerin olaylara bakış açısı üzerinde durabilmektedir (Baş ve Akturan, 2008). Bu yöntemler arasından bu çalışmada bireylerin öznel tecrübeleri, düşünceleri, algıları ve bakış açılarının yorumlanabilmesi amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Malatya ili, Yeşilyurt ilçesinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan farklı branşlardaki 72 öğretmenden oluşmaktadır. Belirli bir ölçütü belirleyen durumları farklı açılardan ele almak için amaçlı örneklem ve maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Burada çeşitlilikten kasıt genelleme değil; farklılık teşkil eden durumların, paylaşılan olgular ve ayrılıkların, çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarının ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada yer alan 72 katılımcının demografik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

| Demografik özellikler | | f |
|-------------------------|------------------------|----|
| Cinsiyet | Kadın | 46 |
| | Erkek | 26 |
| Görev yapılan okul türü | Okul Öncesi | 3 |
| | İlkokul | 26 |
| | Ortaokul | 30 |
| | Lise | 13 |
| Branş | Biyoloji | 1 |
| | Beden Eğitimi | 1 |
| | Türk Dili ve Edebiyatı | 1 |
| | Sağlık Hizmetleri | 1 |
| | Sosyal Bilgiler | 2 |
| | Din Kültürü | 2 |
| | Müzik | 3 |
| | Okul Öncesi | 3 |
| | Türkçe | 4 |
| | Teknoloji Tasarım | 4 |
| | Fen Bilimleri | 4 |
| | İngilizce | 7 |
| | Matematik | 8 |
| | Rehberlik | 8 |
| Sınıf Öğretmeni | 23 | |
| Mezuniyet Durumu | Ön Lisans | 3 |
| | Lisans | 65 |
| | Yüksek Lisans | 4 |
| Yaş | 0-25 yaş | 3 |
| | 6-30 yaş | 5 |
| | 1-35 yaş | 13 |
| | 6-40 yaş | 18 |
| | 1-45 yaş | 8 |
| | 6-50 yaş | 12 |
| | 0 yaş + | 13 |
| Toplam | | 72 |

Tablo 1 incelendiğinde 72 öğretmenin 46'sının kadın, 26'sının erkek olduğu; Öğretmenlerin 3'nün anaokulunda, 26'sının ilkokulda, 30'nun ortaokulda ve 13'ünün lisede görev yaptığı; biyoloji, beden eğitimi, Türk dili ve edebiyatı ve sağlık hizmetleri branşlarından 1'er öğretmenin, sosyal bilgiler

ve din kültürü branşlarından 2'şer öğretmenin, müzik ve okul öncesi branşlarından 3'er öğretmenin, Türkçe, teknoloji tasarımı ve fen bilimleri branşlarından 4'er öğretmenin, İngilizce branşından 7'şer öğretmenin, matematik ve rehberlik branşlarında 8'er öğretmenin ve 23 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alanyazın taraması yapılmış ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda yer alacak sorular oluşturulmuştur. Görüşme formunun öğretmenlerin karşılaştıkları ayrımcılık durumlarını saptama amacına uygunluğunu belirlemek için tez danışmanlarının ve eğitim yönetimi alanında iki akademisyenin görüşlerine başvurulmuş olup uzman görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak 7 soruluk öğretmen görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun uygulandığı 72 öğretmene pandemi koşulları nedeniyle mail yolu ile ulaşılmıştır. Okullarındaki ayrımcılık durumlarını değerlendirebilmeleri için katılımcılarda okullarında en az 1 yıllık çalışma ön koşulu aranmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan görüşme formu doğrultusunda elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, bir çalışmada birbirine benzeyen verilerin belirli tema ve kavramlar ile sınıflandırılarak anlamlı şekilde düzenlenmesini sağlayan analiz yöntemidir (Akbulut, 2014). Bu yöntemin kullanılmasındaki temel amaç ise elde edilen verileri açıklayabilecek uygun kavram ve temaların belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme formunu dolduran öğretmen yanıtları ilk olarak Ö1, Ö2, Ö3, ... ,Ö72 şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formlarında belirtilen görüşler benzerliklerine göre kodlanmış ve yakın olan kodlar uygun temalarda sınıflandırılmıştır. Son olarak oluşturulan sınıflamalar temalar çerçevesinde yorumlanarak değerlendirilmiştir. Benzer verilerin kodlaması yapılırken başlangıçta amaçsız olarak belirlenen katılımcı sayısı ve tekrar eden ifade sayısının belirtilmesine dikkat edilmiştir. Belirsiz ifadelerde bulunan veya boş bırakılan cevapların bulunduğu formlar işaretlenerek ayrı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmacıların araştırılan konuyla ilgili kendi fikirleri vardır. Fakat veri toplama aşamasında bu fikir ve düşünceleriyle çalışmaya katılan katılımcıları etkilememelidirler. Bu çalışmayı yürüten araştırmacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel bir anaokulunda sırasıyla psikolog, rehber öğretmen ve okul müdürlüğü yapmıştır. Bu yüzden öğretmenlerin okullarda karşılaşmış oldukları ayrımcılık durumları hakkında deneyimlidir ve konuyu bilen bir araştırmacıdır. Araştırmacının psikoloji eğitiminin, çalışmaya katılanların duyu ve düşüncelerini anlamasını kolaylaştırmasının araştırma sürecine olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Geçerlik Güvenirlik

Araştırma kapsamında öğretmenler ile yapılan görüşmelerde geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilmek için çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlayabilmek için elde edilen veriler objektif bir şekilde belirtilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılama yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlayabilmek için de çalışmaya katılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Aynı şekilde görüşme formları da detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışma yazarlarca yapılan analizlerin uyum yüzdesi % 87 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin kontrolünün sağlanabilmesi için de hazırlanan görüşme formu, ham veriler ve raporlaştırma aşamasında araştırmacı tarafından alınan notlar alan uzmanları tarafından incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen görüşlerine göre okullarda ayrımcılığın belirlenmesi amacıyla öğretmenlere uygulanan görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen veriler çeşitli temalar ile kodlanarak ve doğrudan alıntılara yapılarak verilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan durumu en iyi açıklayan ifadelere doğrudan yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara ilk olarak yöneltilen "Sizce ayrımcılık nedir, ayrımcılığı nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin ayrımcılığa ilişkin görüşleri

| Tema | Kodlar | f | Öğretmen |
|---------------------|---|----|--|
| Ayrımcılığın anlamı | Kişiler arasında eşitliğin olmaması, kişi veya gruba imtiyaz sunulması, kayırma | 14 | Ö6, Ö7, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö30, Ö31, Ö43, Ö48, Ö57, Ö60, Ö61, Ö68 |
| | Aynı davranışı sergileyen kişilere farklı tepkiler verilmesi | 11 | Ö4, Ö10, Ö28, Ö29, Ö52, Ö58, Ö64, Ö66, Ö67, Ö70, Ö71 |
| | Kişileri daha geride ya da önde tutarak ayırmak | 10 | Ö3, Ö5, Ö18, Ö20, Ö23, Ö27, Ö32, Ö47, Ö54, Ö65 |
| | Kişiler üzerinden yapılan önyargılı davranış biçimidir | 9 | Ö1, Ö8, Ö11, Ö13, Ö22, Ö25, Ö41, Ö49, Ö63 |
| | Ötekileştirmek, ayrı görmek | 8 | Ö1, Ö2, Ö9, Ö37, Ö40, Ö44, Ö56 |
| | Kuralların kişilere özel belirlenmesi | 7 | Ö17, Ö21, Ö24, Ö33, Ö34, Ö35, Ö53 |
| | Bireyleri mutsuzluğa sevk eden toplumsal sorun | 2 | Ö24, Ö26 |
| | Dil, din, ırk, mezhep bakımından ayırmak, bir kısmına taviz vermek | 2 | Ö12, Ö59 |
| | Hakkı olmayana verilen fırsattır | 2 | Ö36, Ö39 |
| | Cinsiyetçilik yapılmasıdır | 1 | Ö69 |
| | Görev dağılımındaki hakkaniyetsizliktir | 1 | Ö62 |
| | İnsan hakları dışında kalan her türlü davranış | 1 | Ö45 |

Tablo 2'de öğretmenlere yöneltilen "Sizce ayrımcılık nedir, ayrımcılığı nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde 14 öğretmenin, kişi veya gruba imtiyaz sunulması ve eşitliğin olmaması, 9 öğretmenin kişiler üzerinden yapılan önyargılı davranış görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Adalet ve eşitliğin olmadığını belirten bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"Kişiler arasında eşitliğin olmaması, davranışlarda adaletsizlik. Bir kişi veya gruba diğer kişilerden daha iyi şartlar sunulması, pozitif anlamda özel şartlar sunulması." (Ö6)

"Ayırmak, eşit ve adil davranmamak. Dil, din, ırk, cinsiyet, fiziksel görünüş vs. gibi sebeplerle insanlar arasında yapılan haksız ve adil olmayan davranışlardır." (Ö12)

"Ayrımcılık kişiye göre farklı davranılma durumudur." (Ö21)

"Ayrımcılık bir kişi ya da topluluğa yönelik adaleti ve eşitliği yok sayan davranışlardır. Statüsü, geliri, cinsiyeti, dış görünüşü vb. özellikleri yüzünden insanlara farklı davranış sergilemektir." (Ö34)

"Farklılıklar üzerinden insanları dışlamaktır." (Ö40)

"Taraftutularak hak ettiğinin verilmemesi, hak etmediğin olumsuzlukların reva görülmesi, kayırma." (Ö43)

"Bir kişinin veya grubun başka bir kişi veya grubun düşünce, davranış, kültürel olgu, dini inanç, cinsiyet gibi değerler bakımından ön yargı ile karşılaşması, kabul edilmemesidir." (Ö55)

"Öğretmenlerin bir kısmına taviz verirken diğer bir kısmını dışlamak, ayırtmaktır. Hem pozitif hem de negatif yönde olabilir." (Ö59)

"Aynı toplumda bulunan bir kişi veya grubun, diğer kişi yada gruba göre daha imtiyazlı

davranılması. Hak, hukuk, özgürlük vb. konularda yapılan adaletsizlikler, kayırmacılıktır.” (Ö60)

Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde ayrımcılığa dair; imtiyaz, ötekileştirme, adaletsizlik, üstün görme, ayrı tutmak, negatiflik kavramlarının sıklıkla ifade edilmesi dikkat çekicidir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Bir insanı, bir diğerinden üstün görmek.” (Ö9)

“Kişi ya da gruplara yaş, cinsiyet, ırk vb. sebeplerle aynı şartlara sahip olmalarına rağmen daha fazla hak verilmesi.” (Ö7)

“Bence ayrımcılık kişinin çalıştığı kurumda, bulunduğu ortamda (mesela arkadaşlık ortamı) temel hak ve hürriyetinden bir kısım veya duruma göre tamamen yoksun bırakılmasıdır.” (Ö24)

“Adaletsizce yapılan her şeydir.” (Ö36)

“Çalışanlar arasında biri ya da birileri hakkında iyi veya kötü olarak fark gözeterek davranmaktır.” (Ö47)

“Kendisine yakın hissettiği kişiye karşı daha farklı bir davranış ile yakınlık göstermektir.” (Ö54)

“Bir kişiyi, diğer kişiye tercih etmektir.” (Ö65)

2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara ikinci olarak yöneltilen “Çalıştığınız kurumda ne tür ayrımcılık durumları ile karşılaştınız, gözlemlediniz? sorusuna ilişkin yanıtlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin karşılaştıkları- gözlemledikleri ayrımcılığa ilişkin görüşleri

| Tema | Kodlar | f | Öğretmen |
|--------------------|---|----|--|
| Ayrımcılık türleri | Görmezden gelinme | 11 | Ö9, Ö24, Ö27, Ö37, Ö38, Ö42, Ö51, Ö61, Ö62, Ö64, Ö66 |
| | Kadrolu, sözleşmeli öğretmenlik statüsüne göre farklı davranmak | 5 | Ö1, Ö17, Ö20, Ö33, Ö34 |
| | Kurs dağıtımı | 4 | Ö2, Ö21, Ö58, Ö60 |
| | Haksızlık yapılması | 3 | Ö20, Ö23, Ö50 |
| | İstenmeyen öğretmen pozisyonuna düşürülme | 3 | Ö40, Ö45, Ö72 |
| | Pozitif ayrımcılık | 2 | Ö30, Ö31 |
| | Tecrübesiz görülme | 1 | Ö4 |
| | Sınıf dağıtımında ayrımcılık | 1 | Ö29 |

Tablo 3’de “Çalıştığınız kurumda ne tür ayrımcılık durumları ile karşılaştınız, gözlemlediniz?” Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin büyük kısmının (f=42) ayrımcılığa uğramadıklarını belirttikleri, ayrımcılığa uğrayanların ise görmezden gelinme, kurs dağıtımı ve sözleşmeli öğretmen ayrımı vurguları öne çıkmıştır. Ayrımcılığa uğradığını belirten bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Uğradım. Okulda yıllardır çalışan öğretmenlerin davranışları tartışılmazken benim davranışlarım tartışıldı, onlardan ekstra etkinlik beklenmezken benden sürekli bir şeyler beklendi. Yaptığım halde eksik görüldüm, sözleşmeli ve aday öğretmen olduğum için ayrıştırıldım.” (Ö1)

“Evet uğradım. En basit örneği olarak başarı oranı düşük sınıflar tarafıma verilirken, başarısı yüksek sınıflar belirli öğretmenlere veriliyor.” (Ö3)

“Yeni tayin olduğumda okulun yaş grubu büyük ve tecrübeli olduğu için idare tarafından direk tecrübesiz olarak görüldüm.” (Ö29)

“Fazla değil. Mazeret durumunda izin almam gerektiğinde bazen idare edildim.”(Ö30)

“Çalıştığım kurumda ayrımcılığa uğradım. Kadrolu öğretmen olmadığım sık sık okul yönetimi tarafından hatırlatılıyor. Kadrolu öğretmenlere karşı tavırları ile aday sözleşmeli öğretmenlere karşı tavırlar arasında farklar var. Bu genelde sözlü yapılıyor.” (Ö34)

“Evet, sınıf oluşturulurken iyi öğrencileri başka şubeye verme, okul projesinden çıkarılma, öğretmen

odasında yok sayılma durumlarına maruz kaldım." (Ö38)

"Evet ayrımcılığa uğradım, idarecilerle aynı sendikadan olmadığım için bana farklı davranıldı, dışlandım. Diğer arkadaşlara çok hoşgörülü davranılırken benim hiçbir davranışım es geçilmiyor ve bu her fırsatta yapılıyor. Sınıfımın kapısının dinlenildiğine bile şahit oldum." (Ö58)

"Çalıştığımız okulda ramazan ayında surf oruç tutmadığımız için çayımız personel tarafından demlenmez. Bazı kişiler ramazan ayı boyunca konuşmaz, üstelik kadınsanız çifte ayrımcılığa maruz kalırsınız. Yeni kişilere alevi ve kürt olduğumuz söylenerek ön yargı oluşturan kişilerle aynı ortamda çalışmak zorunda kalıyoruz." (Ö64)

"Evet, sendikamızdan dolayı bazı arkadaşlarım da dahil olmak üzere idare tarafından istenmeyen öğretmen durumuna maruz kaldık." (Ö72)

3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara üçüncü olarak yöneltilen "Öğretmenlere göre ayrımcılığa maruz kalanlar kendilerini nasıl hissetmektedirler?" Sorusuna dair yanıtlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin ayrımcılığa maruz kalanların nasıl hissettiğine ilişkin görüşleri

| Tema | Kodlar | f | Öğretmen |
|-------------------------------|----------------------------|-----|--|
| Ayrımcılığın hissettirdikleri | Üzgün, mutsuz, kötü | 11 | Ö6, Ö23, Ö25, Ö28, Ö33, Ö34, Ö42, Ö44, Ö65, Ö66, Ö69 |
| | Çalışma isteğinin azalması | 9 | Ö10, Ö14, Ö16, Ö34, Ö36, Ö38, Ö46, Ö51, Ö72 |
| | Değersiz | 7 | Ö4, Ö5, Ö16, Ö29, Ö35, Ö43, Ö65 |
| | Dışlanmış | 6 | Ö1, Ö2, Ö50, Ö54, Ö63, Ö64 |
| | Hırslı ve intikam isteği | 5 | Ö52, Ö55, Ö58, Ö60, Ö61 |
| | Okula ait hissetmeme | 4 | Ö9, Ö17, Ö29, Ö62 |
| | Sinirli, Öfkeli | 4 | Ö21, Ö26, Ö30, Ö40 |
| | Olgunlukla karşılaşma | 4 | Ö24, Ö27, Ö31, Ö37 |
| | Ötekileştirilmiş | 2 | Ö45, Ö57 |
| | Farklı ve değerli | 2 | Ö15, Ö28 |
| | Rahatsız | 1 | Ö3 |
| Engellenmiş | 1 | Ö68 | |

Tablo 4'te "Öğretmenlere göre ayrımcılığa maruz kalanlar kendilerini nasıl hissetmektedirler?" Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenler ayrımcılığa uğradıklarında veya uğrayacakları zaman kendilerini üzgün, mutsuz ve kötü hissedeceklerini belirtmişlerdir. Tabloya ek olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ayrımcılık durumu yaşamamış olduklarını belirtmelerine rağmen görüşme sorusuna dair düşüncelerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrımcılık durumunda neler hissedileceğine dair öğretmen görüşlerinden öne çıkan kodlardan bazıları şu şekildedir:

"Çalıştığım okula kendimi ait hissetmez, okula gitmek istemezdim." (Ö9)

"Farklı ve değerli hissederim." (Ö15)

"Tabi ki kötü. İnsani olmayan değerler herkesi üzeceği gibi beni de üzer." (Ö25)

"Öfkelenirim ve kendimi yalnız ama güçlü hissetmişim." (Ö26)

"Kişiler gelip geçici, kurumlar kalıcı diye düşünürüm. En fazla 1 sene dayanır, sonra o kişinin yüzünü zaten görmem diye düşünürüm. Kendi işime odaklanırım ancak çok rahatsız olmuşsam her türlü hakkımı hukuk nezdinde ararım." (Ö31)

"Eski çalıştığım okulda uğramıştım. Değersizlik, anlaşılmama ve öfke hissettiklerimden bazıları." (Ö43)

"Uğramadım ama empati kurarsam çok kötü hissederdim." (Ö44)

"Eğer uğrasaydım çalıştığım kurumdan soğur öncelikle haklarımı aramaya çalışırdım, eğer hakkımı

savunamıyorsam da kurumumu değiştirmek için çabalardım.” (Ö46)

“Yıllardır olduğu için alıştım.” (Ö57)

“Dışlanmış, haksızlığa uğramış hissedirdim.” (Ö63)

“Mesleğimden nefret ettim, çalışma alanım beni zorluyordu ve işe gitmek istemiyordum, gitsem de mutlu olamıyordum.” (Ö72)

4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara son olarak yöneltilen “Sizce okullarda ayrımcılığı ortadan kaldırılabilmek için neler yapılmalıdır?” Sorusuna dair yanıtlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin ayrımcılığın ortadan kaldırılması için çözüm yollarına ilişkin görüşleri

| Tema | Kategoriler | f | Öğretmen |
|-----------------------------------|--|----|---|
| Ayrımcılığa Karşı Çözüm Önerileri | İdareciler adaletli ve liyakat sahibi olmalı | 13 | Ö3, Ö9, Ö16, Ö18, Ö22, Ö24, Ö29, Ö30, Ö31, Ö42, Ö53, Ö67, Ö71 |
| | Kurallar net ve şeffaf olmalı | 10 | Ö7, Ö8, Ö11, Ö21, Ö35, Ö37, Ö40, Ö49, Ö57, Ö68 |
| | Herkese eşit davranılmalı | 8 | Ö10, Ö12, Ö14, Ö33, Ö50, Ö64, Ö69, Ö70 |
| | Farklılıklara saygı ve önyargısız olunmalı | 7 | Ö13, Ö23, Ö25, Ö32, Ö52, Ö66, Ö72 |
| | Mevcut rahat çalışma koşulları korunmalı | 6 | Ö39, Ö43, Ö44, Ö46, Ö47, Ö48 |
| | Öğretmenler haklarını arayabilmeli | 6 | Ö17, Ö34, Ö41, Ö60, Ö61, Ö65 |
| | İdarecilere fazla inisiyatif tanınmamalı, eğitime siyaset karıştırılmamalı | 5 | Ö4, Ö5, Ö45, Ö58, Ö62 |
| | Amirler denetlenmeli | 5 | Ö2, Ö6, Ö27, Ö28, Ö53 |
| | İdareciler eğitimden geçirilmeli | 4 | Ö19, Ö36, Ö51, Ö55 |
| | İletişim etkili ve verimli olmalı | 3 | Ö15, Ö20, Ö63 |
| | Öğretmen ayrımı yapılmamalı | 1 | Ö1 |
| | Öğrencilere eşitlik ve adalet kavramları öğretilmeli | 1 | Ö26 |

Tablo 5’de “Sizce okullarda ayrımcılığı ortadan kaldırılabilmek için neler yapılmalıdır?” Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına dair çözüm önerilerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin düşünceleri incelendiğinde ise birçoğunun birden fazla öneriyi bir araya getirdikleri ortaya çıkmaktadır. İdarecilerin adaletli ve liyakat sahibi olmaları gerektiği, kuralların şeffaf olması ve eşitlik düşünceleri öğretmen görüşleri arasında en çok belirtilenlerdir. Ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına yönelik öğretmenlerin belirttikleri çözüm önerilerinden bazılarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Okuldaki öğretmenlerle ilgili işlemler, program hazırlama, görevlendirmeler şeffaf olmalı ve herkes tarafından görülmeli.”(Ö11)

“Öncelikle okullarda idarenin adil olması ve herkese eşit davranması gerekir. Hatta öğretmenleri bölen sendikalar olmamalı ve tek elden yönetilmeli.”(Ö16)

“Tarafsız, bilgi ve beceri bakımından donanımlı, iletişim becerisi çok iyi olan, kendine güvenen, vizyon sahibi yöneticilerle ayrımcılık ortadan kaldırılabilir. Okulda ekip ruhunu oluşturabilen,

çalışanlara adil davranan yöneticiler seçilmeli.”(Ö20)

“Her insan olduğu gibi kabul edilmeli, o kişinin davranışlarına karşı önyargılı olunmamalı. Empati yapılarak kişinin davranışlarının altında yatan nedenler incelenmelidir. Yöneticiler her zaman eşitlik ilkesi ile hareket etmelidirler. Birçok kişinin ayrımcılığa uğradığını düşünmesinin altında yanlış anlama ve iletişimsizlik bulunmaktadır. Yöneticinin çalışanları ile sağlıklı iletişim kurması bu sorunu ortadan kaldıracaktır.”(Ö22)

“Her şey şeffaf olmalıdır. Herkesin fikrini özgürce söyleyebileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Bir karar alınacaksa herkesin bilgisi dahilinde ve yazı ile sabitlenerek alınmalıdır. İnsanlar arasındaki resmiyet azaldığında adam kayırma, torpil geçme gibi durumların ortaya çıktığını düşünüyorum. Resmiyet sınırının okulda korunması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö35)

“İdareci seçimleri birçok açıdan değerlendirilip yapılmalı. Örneğin iyi bir idareci, iyi bir yönetici, iyi bir eğitimci ve okul idaresinden gerçekten anlayan kişilerin arasından seçilmeli. Çünkü okul ortamı sadece eğitim açısından düşünülmemeli. Kişileri arası ilişkileri düzenleyebilen ve aynı zamanda okulun çıkarlarını gözetebilen kişiler olmalıdır idareciler.” (Ö42)

“Şuan çalıştığım kurum içerisindeki ortamı korumak için tüm personel aynı noktada birleşmeye çalışıyoruz. Okul içerisinde dedikodu ortamına izin verilmiyor ve idareciler herkese eşit yaklaşımda oldukları için kimse tarafından yanlış anlaşılacak bir pozisyon bulunmuyor. Öğretmenler arasında sorun çıkarsa ivedilikle çözüme kavuşturuyorlar.” (Ö44)

“İdareciler herkese eşit davrandığını kurum içerisinde herkese hissettirilmeli.” (Ö50)

“Okul içi iletişim etkili hale gelmeli ve idareciler sağlıklı iletişim kurulduğundan emin olmalılar. Yanlış anlaşılmalardan ve dedikodunun önüne geçilmelidir.” (Ö63)

“Liyakat sahibi idareciler seçilmeli, siyasi bağlantılardan dolayı idareciler getirilmemeli. Hakkıyla gelen kişiler başkalarının hakkını da savunabilir yeri geldiğinde.” (Ö67)

“Sözleşmeli, kadrolu, genç, yaşlı, kadın, erkek gibi etiketler bırakılmalı herkesin öğretmen ve eğitimci olması açısından eşit davranılmalı.” (Ö70)

“Kişiler eğitimci olduklarını her zaman hatırlarlarsa okullarda önyargı kalmaz. Yeni başlayanlara önyargısız yaklaşılmalı ve kişilere cinsiyet, mezhep, siyasi görüş açısından yaklaşılmamalı. Farklılıklara saygı duymayı öğrenmeliyiz.” (Ö72)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda karşılaştıkları ayrımcılığın ve buna yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla 72 öğretmen ile yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin ayrımcılığı nasıl tanımladıkları, ayrımcılık durumlarına maruz kalıp kalmadıkları, bu gibi durumlarda neler hissettikleri ve ayrımcılığın nasıl önlenebileceğine yönelik düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik öğretmenler ayrımcılığı genel olarak “kimi okul yöneticilerinin bazı öğretmenlere tolerans göstermesi, bazılarında eşit ve adil davranmaması, dışlama, kayırma, ötekileştirme” kavramlarıyla tanımlamışlardır. Zaten ayrımcılık, bir kamu yararı veya geçerli bir neden olmaksızın bireye aynı durumdaki diğer kişilere göre eşit olmayan davranışlarda bulunmak demektir (Çelenk, 2010). Tanımdan hareketle öğretmenlerin ayrımcılık kavramının bilincinde oldukları söylenebilir. Ancak bu ayrımcılığın okul yöneticilerinin nefret duyma ya da kindar davranma boyutunda olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde; Elma (2019) ve Özkul vd. (2022) araştırmalarında okul yöneticilerinin pek kindar davranışlar sergilemediklerini, bunun aksine daha çok affedici tutumda oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Okul yöneticilerinin kayırmacı davranış sergileyerek ayrımcılık yaptıkları öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Demirtaş ve Demirbilek (2019) araştırmalarında kayırmacılığın, güvensiz ortam oluşturacağı, verimsizliğe neden olacağı, huzursuz bir ortam yaratacağı ve eğitimi olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik katılımcıların yarısından fazlası (%58) çalıştıkları kurumlarda ayrımcılığa uğramadıklarını belirtmişlerdir. Yıldızbaş vd. (2023) okul müdürlerinin davranışlarında ve okul içindeki uygulamalarında öğretmenlere karşı ne düzeyde adil davrandıkları tespit etmeye çalıştıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okullarındaki örgütsel adalete

ilişkin algı düzeyinin orta düzeyde olduğu, davranış ve uygulamalarında genellikle adaletli oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Ayrımcılığa uğradığını belirten katılımcılar ise görmezden gelinme, kadrolu-sözleşmeli öğretmenlik ve dışlanma şeklinde görüşlerinin yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ortamının kopuk olması, çalışılan kurumda güvenin olmadığı anlamına gelmektedir (Toprakçı, Altunay ve Karataş Acer, 2019). Yöneticiler kişisel çıkarlarını ön planda tutarak görevlerini sürdürürler ve bu durumda kişisel beklentiler göz önünde tutulur, kurumun ve kurum çalışanlarının beklentileri önemsenmez. Günbayı vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin okul yöneticileri ile resmi ilişkilerden dolayı en fazla maruz kaldıkları problemler baskı, haksız yere eleştiri alma, suçlanma, alınan kararlarda görüşlerinin alınmaması, uzun ve plansız resmi işlemler, eşitsizlik, çözümsüzlük, fikirlerinin ciddiye alınmaması olduğu görülürken resmi olmayan ilişkilerden dolayı en fazla maruz kaldıkları problemler aşırı samimiyet, adaletsizlik ve iletişim eksikliği olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik olarak ayrımcılık durumu yaşamayan öğretmenlerin bir kısmının da empati yaparak cevap verdiği gözlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun yanıt verdiği soruda üzgün, mutsuz, değersiz ve çalışma isteğinin azalması kodları ön plandadır. Öğretmenlerin ayrımcılık uygulamaları ile kendilerini mutsuz ve değersiz hissetmelerinin bir sonucu olarak öğretmenlerin idarecilerine olan güven duyguları zedelenebilmekte ve bu da onların iş performanslarına yansiyabilmektedir. Nitekim ilgili alanyazında da benzer araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Baştuğ (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenleri en fazla strese sokan yönetici tutum ve davranışlarının adaletsiz ve tutarsız davranışlar olduğu görülmektedir. Kimi öğretmenin yaşadığı ayrımcılık durumu sonucunda sahip olduğu haklar hakkında daha fazla bilgi edinmesi veya bu doğrultuda idareye karşı hakkını savunmaya çalışması okullarda yeteri kadar şeffaf ortamın olup olmadığı sorularını akıllara getirmektedir. Tam tersi olarak kendi çıkarları doğrultusunda ayrımcılığa uğrayan öğretmenler ise kendilerini özel hissettiklerini belirtmişlerdir ve bu durumun sonucunda yaşadıkları mutluluk duygusunun iş performanslarına yansıdığını bildirmişlerdir. Bu anlamda kayırılmanın, pozitif ayrımcılığın kimi öğretmenleri mutlu ettiği söylenebilir. Ancak okul gibi kurumlarda adalet ve hakkaniyet gibi değerlerin aşındırılmamasına özellikle dikkat edilmesi gerekir. Son yıllarda toplumumuzda hemen tüm kurumlarda yaygın olarak tartışılan ayrımcılık, liyakate önem vermeme ve oldukça yaygınlaşmış nepotizm uygulamaları toplumsal ve kurumsal yozlaşmanın en belirgin etkenleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik sonuçlar incelendiğinde katılımcıların tamamının ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına dair görüş belirtmeleri dikkat çekicidir. İdarecilerin liyakat sahibi olmaları gerektiği, kuralların şeffaf olması, eşit davranış görüşleri yanıtların büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenler özellikle okul yöneticisinin eğitim yönünün yanında kişisel becerilerine de vurgu yapmıştır. Adil davranma, iletişimde başarılı olma ve psikoloji bilgisine sahip olma durumları idarecilerde liyakat sahibi olmalarının yanı sıra olması beklenen diğer özellikler olarak belirtilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yöneticilerin ayrımcılıklarını gösteren görüş belirtmeleri okullarda örgütsel adalet konusunda problem olduğunu düşündürmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle geliştirilen öneriler; okul yöneticilerine yönelik ayrımcı uygulamalar ve sonuçları ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları sağlanarak, okul çalışanlarına adil yaklaşım farkındalığı sağlanabilir. Okullarda ayrımcılık durumlarını ortadan kaldırmak için okul çalışanlara kurallar açıkça belirtilmeli ve alınan kararlara personel dâhil edilmelidir. Okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi süreçleri liyakat ve yeterlik esas alınarak uygulanmalıdır.

Ülke yöneticilerinin ve politika yapıcıların söylem ve öncelikle eylemleri ile ayrımcılığı ortadan kaldırmaya, nepotizmden uzaklaşmaya dönük davranışlar sergilemeleri, okul ve diğer kurum yöneticilerinin yönetsel eylemlerini şeffaflık ve hesap verebilirlik içinde sürdürmesi ve liyakatin esas alınması olumsuz uygulamaları büyük ölçüde engelleyecektir.

Konu ile ilgili olarak ayrımcılığın psikolojik sonuçlarının öğretmenlerin iş performansına yansımalarını belirleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akbulut, Y. (2014). Veri çözümleme teknikleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 162-195). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataöv, T. (1996). *Çatışmaların Kaynağı Olarak Ayrımcılık*. Ankara: A.Ü. S.B.F. İnsan Hakları Merkezi Yayınları No: 20
- Aydın, İ. (2002). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Pegema Yayıncılık. Ankara
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri: NVivo7. 0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baştuğ, A. (2009). Resmi ortaöğretim okullarındaki stres yaratan yönetici davranışlarından öğretmenlerin etkilenme durumları (Kırıkkale ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Can, N. (2018). *Okul yönetiminde rol oynayan öğeler*. N. Can (Ed.), Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi içinde (s. 177-206, 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chandler, J. L. (2012). Black women's perceptions of the relationship among nepotism, cronyism job satisfaction, and job-focused self-efficacy. San Francisco: University of San Francisco.
- Colquitt, J. A., and Greenberg, J. (2003). *Organizational justice: A fair assessment of the state of the literature*. J. Greenberg içinde, In organizational behavior. United States Of America: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Major, B. & Feinstein, J., & Crocker, J. (1994). Attributional ambiguity of affirmative action. *Basic and Applied Social Psychology*, Volume:15, Issue: 1-2
- Çelik, G. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel ayrımcılık ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çelenk, S. (2010). Ayrımcılık ve medya. (Ed.), B. Çaplı ve H. Tuncel. Televizyon haberciliğinde etik. Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Demirtaş, H. ve Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142.
- Djefafli, L. and Ghennam, A. (2020). Investigating teachers' and pupils' attitudes towards favoritism as an influencing factor on pupils academic achievement, (Unpublished master's thesis). <https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/bitstream/123456789/10749/1/M821.289.pdf>
- Elma, C. (2019). Teachers' perceptions on school managers' spiteful behaviours. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(83), 57-81.
- Günbayı, İ., Tokel, A., Yörük, T. ve Özçetin, S. (2014). Ortaöğretim branş öğretmenlerinin yöneticilerle olan ilişkilerinden kaynaklanan stres. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 219-233.
- ILO (1958). *Discrimination (employment and occupation) convention*. declaration on fundamental principles and rights at work. (No. 111)
- İnce, M., ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Keskinkılıç Kara S.B. (2016). Okullarda yaşanan siyasi ayrımcılığın bireysel ve örgütsel etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3): 1371- 1384.
- Korkut, L. (2009). *Ayrımcılık karşıtı hukuk*. Ankara: Adres.
- Loewe, M., Blume, J., and Speer, J. (2008). How favoritism affects the business climate: Empirical evidence from Jordan. *Middle East Journal*, 6(2), 259-276.
- Mackie, D. M., Hamilton, D. L., Susskind, J., & Rosselli, F. (1996). Social psychological foundations of stereotype formation. In C. N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 41-78). New York, NY: Guilford Press.
- Milliyet Gazetesi (2021) Ayrımcılık nedir? Erişim [12.10.2024] <https://www.milliyet.com.tr/egitim/sozluk/ayrimcilik-nedir-tdk-sozluk-anlami-ne-demek-ayrimcilik-yapmak-ne-demek-6596876>
- Özkan, G. S. ve Özkan, B. (2010). Kadın çalışanlara yönelik ücret ayrımcılığı ve kadın Ücretlerinin belirleyicilerine yönelik bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 1: 91-104.

- Özkul, R., Doğan, Ü., Abdurrezzak, S., ve Yıldızbaş, Y. V. (2022). Öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları ve örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1095-1111. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1117551>
- Patterson, L. & Walcutt, B. (2013). Korean work place gender discrimination research analysis: a review of the literatüre from 1990 to 2010. *Asia Pacific Business Review*, 19(1), 85-101.
- Polat, S. ve Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Maruz Kaldıkları Ayrımcılık Davranışları ve Bu Davranışların Nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, Vol.5, No.2, s.47-48.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuzcuoğlu, N. (2009). Okulda insan ilişkileri. A. Oktay (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s. 329-370). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- TDK (2024) Ön yargı. Türk Dil Kurumu Sözlüğü, Erişim [08.11.2024] <https://sozluk.gov.tr/>
- Toprakçı, E. ve Altunay, E. (2015). Anılarla öğretmenlik. Ankara Pegem A Akdemi
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi, Ankara: Pegem Akademi,
- Toprakçı, E. Altunay, E. ve Karataş Acer, E. (2019). Anılarla Okul Müdürlüğü, Ankara: Pegem Akademi
- Weller, S. A. (2007). Discrimination, labourmarketsandthelabour market prospects of older workers: What can a legal case teach us? *Work, employmentand society*. 21(3): 417-437.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., Doğan, Ü. ve Abdurrezzak, S. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 636-651.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri: Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Bildirimi: Çalışmanın yazarları olarak, özgün bir çalışma üretilmediğini; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığını; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan ederiz.

Nature-based Education Experiences of Pre-school Teachers and Children in Türkiye

Assist. Prof.Dr. Sevim Karaoglu
Agri Ibrahim Cecen University, Türkiye
ORCID: 0000-0002-2200-6046
skaraoglu@agri.edu.tr

Abstract

Providing nature-based education to children who are disconnected from nature with the opportunities provided by developing technology is important for their holistic development. In the preschool education period, which covers a significant part of early childhood, teachers should provide children with nature-based education experiences and keep them active in their development and learning. Children can experience permanent learning in environments where their senses are active. In addition, when children are active in nature, they can also gain environmental awareness, compassion and respect for nature. This study examined the nature-based education experiences of 6 preschool teachers' reports by using the document analysis method. The reports were analysed using the content analysis method. Three main themes were discussed in the findings with their own sub-themes. First of all, the teachers' nature-based education implications before, during and after were examined. Secondly, the teachers' nature-based education implications experiences were addressed and examined in two sub-themes. Under this theme, the activities that teachers implicated in nature were examined with their content and the spontaneous situations they encounter when they go out into nature were addressed. Then, teachers' evaluations of themselves and the process in nature-based education were addressed. Finally, the findings of children's nature-based education experiences were reached from the teachers' reports. This finding examined the dialogues that emerged from teachers' observations of children during the implementation and their conversations with the children after the implementation. The effects of the nature-based education practices of the teachers on all developmental areas of the children were examined. As a result of the study, nature-based education was welcomed positively by the teachers because it helped to improve the children's cognitive, social-emotional, physical, language development and self-care skills. Some teachers who prepared the reports stated that they wanted to use the nature-based education approach again. It is recommended that studies be carried out to disseminate nature-based learning in the preschool period.

Keywords: Nature-based education, Pre-school education, Early childhood education, Teacher, Children



E-International Journal of
Pedagogogy

Vol: 4, No: 2, pp. 101-116

Research Article

101

Received: 03.10.2024
Accepted: 01.12.2024



Suggested Citation

Karaoglu, S. (2024). Nature-based education experiences of pre-school teachers and children in Türkiye, E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa) 4(2), 101-116. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.130>

INTRODUCTION

The importance of pre-school education for societies to achieve their educational goals is undeniable. Although the awareness of this importance has increased from yesterday to today, it is necessary to be aware that we are now in a time when quality is gaining importance along with quantity. In other words, it is no longer only necessary to expand preschool education (Toprakçı, 2010), but also to improve the quality of preschool education. From this point of view, it becomes important to offer rich experiences to children in the school environment in the preschool period, which is the first step of children's development, where skills belonging to all developmental areas are supported. These rich experiences can be provided in the schoolyard or in nearby areas surrounded by nature. However, the use of outdoor areas in the preschool period is decreasing day by day (Çelik, 2012). This creates physical and emotional passivity in children. It causes many problems such as gaining over-weight, attention deficits, and weakening of social relationships due to inactivity (Muslu & Gökçay, 2019; Louv, 2008). According to Avraamidou (2015), children receive most of the information they acquire about the world outside the school environment. On the other hand, taking advantage of the opportunities offered by nature outside is a matter of interest for experts working in preschool education today. This situation is also often seen in early childhood education practices (Lysklett, 2017). Energetic play provides to children in nature ensure the growth and development of the relevant neural networks in the brain to provide children with greater learning capacity (Jenson, 2000; Clements, 2004). There are studies showing that contact with nature has positive effects in terms of health and psychological well-being, and in terms of physical, social and emotional development areas (Bowler et al., 2010; Cooper, 2015; Said, 2012; Wells & Evans, 2003). Therefore, children's experiences in nature-based learning need to be increased at the preschool.

At the present, the spread of industrialisation and urbanisation has caused the decrease in natural areas and accelerated the separation of social life from nature (Berberoğlu & Uygun, 2013; White, 2004). Children have also been negatively affected by this situation. Louv (2008) mentioned nature deprivation syndrome in children in his book *The Last Child in Nature*. Children grow up unaware and ignorant of the natural environment they live in (White, 2004). Children's ties with nature need to be strengthened for generations that are responsible for environmental problems and produce solutions (Chawla & Cushing, 2007; Collado, Staats & Corraliza, 2013). Therefore, preschool teachers have important responsibilities. Preschool teachers should be able to use the environment to develop children's sense of curiosity and exploration of nature (Gerrish, 2014). Depending on this, teachers may adopt a nature-based education approach and make children active in outdoor learning environments. Because children learn faster and more effectively in an environment where they can use their senses, be curious and observe in early childhood stage (Erentay & Erdoğan, 2017). For this reason, firstly, teachers must develop their own nature experiences and increase their knowledge and skills regarding nature-based education (Ernst & Theimer, 2011).

Interaction with nature in early childhood not only ensures that children develop holistically and healthily in the future, but also ensures that they become ecologically conscious (Köşker, 2019; Turhan & Özbay, 2019). When teachers apply outdoor learning activities to classroom learning activities, it positively affects children's cognitive and emotional development (Sözer & Oral, 2016). It has been revealed that outdoor education in nature makes learning more fun, meaningful and permanent (Smeds et al., 2011). Polat and Demirci (2021) emphasised that outdoor education in nature provides children with open-ended learning opportunities and activates all their senses, thus positively affecting their cognitive development. For this reason, teachers need to bring children together with nature frequently. However, preschool teachers encounter problems in terms of implementation due to obstacles such as adequate weather conditions and attitudes of parents and school administration (Ernst, 2014; Ernst & Theimer, 2011; Gerrish, 2014). Preschool teachers also have lack of such learning in their undergraduate education in order to gain sufficient knowledge and skills. In Türkiye, preschool teacher undergraduate education programs do not offer opportunities in the field of nature-based

education (Güner, 2013). For this reason, pre-school teachers are insufficient to implement nature-based education. However, opportunities should be provided to teachers in order to eliminate this deficiency and improve their knowledge and skills regarding nature-based education (Güler, 2009; Güzelyurt & Özkan, 2018; Kandır, Yurt & Cevher Kalburan, 2012). Temiz and Karaarslan Semiz (2018) provided practical training to teachers within the scope of the TUBITAK 4004 project, which lasted for one week and included 25 preschool teachers. At the end of the training, it was observed that teachers prepared various activities for children using nature and natural materials. There are very limited studies examining the nature-based education experiences of preschool teachers. This study will examine the nature-based education plans and evaluations that preschool teachers implement with children. In this context, this study seeks answers to the following questions:

1. How do preschool teachers implement nature-based education?
2. How do preschool teachers evaluate children in nature-based education practices?

METHOD

The study was designed as a document analysis method among qualitative analysis methods. Qualitative research is a type of study in which qualitative data techniques such as interview, observation or document analysis are used and events are carried out in their natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2018). Özkan (2021, p.22) defined document analysis in the field of education as "obtaining, reviewing, questioning and analysing various documents that qualify as primary or secondary sources constituting the data set of the research". Sak et al. (2021) emphasized that the documents to be used in document analysis should be reliable and valid sources and stated that they should be primary sources directly related to the research topic. In this study, reports of teachers' implementations of nature-based education were examined.

1. Data Collection

The implementation records of 6 preschool teachers working in cities of Ağrı, Erzurum and Iğdır are listed as data. The nature-based education implementations of teachers with children in the 2023-2024 spring term were reported. The reports consist of subheadings as pre-implementation, implementation process and implementation evaluation. The implementations consist of unstructured activities and one structured activity.

Table 1. Preliminary information of the reports

| | Implementation area | Type of institution implemented | Number of children implemented | Time spent on implementation |
|---------------|---------------------|------------------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| Report 1 / T1 | Ağrı | Independent pre-school | 19 | 130 mins |
| Report 2 / T2 | Erzurum | Independent pre-school | 17 | 180 mins |
| Report 3/ T3 | Ağrı | Pre-school class in primary school | 9 | 180 mins |
| Report 4/ T4 | Iğdır | Independent pre-school | 6 | 180 mins |
| Report 5/ T5 | Ağrı | Pre-school class in primary school | 13 | 75 mins |
| Report 6/ T6 | Ağrı | Independent pre-school | 15 | 75 mins |
| Total | | | 79 | 820 mins |

The implementations of the examined reports were carried out in 4 of them in Ağrı, 1 in Erzurum and 1 in Iğdır. 4 of the reports were carried out in independent pre-schools and 2 in pre-school classes within primary schools. The applications were carried out with a total of 79 children and a total of 820 minutes were spent. The numbers of the reports and teachers are given in the same way. For example, Report 1 was prepared by Teacher 1 (T1). The identities of the teachers were kept confidentiality and they were numbered from 1 to 6.

2. Data Analysis

In this study, Merriam's (2009) stages were used while conducting document analysis. Firstly, documents were accessed in accordance with the subject aimed at the study. In the second step, the originality of the documents was confirmed by the teachers who implemented. In the third step, codes and categories were created in accordance with the documents. Finally, the created codes and categories were arranged in accordance with the content analysis. Content analysis is a frequently used method in document analysis studies and is a technique used to understand human behaviour and human nature (Bowen, 2009; Büyüköztürk et al., 2014). While conducting content analysis, firstly the internalised data and reports were read repeatedly, then codes and categories were created, and finally themes were created by bringing them together in a meaningful way (Creswell, 2007). The main themes of this study were determined as the pre-, process and post-nature learning; secondly, teachers' nature-based learning implementation experiences and finally children's nature-based learning experiences. The main themes were closely examined with sub-themes within themselves.

3. Validity and Reliability

The documents used in this study are primary sources because they were written by the teachers themselves. Sak et al. (2021) stated that in order for the documents to be reliable and valid in research conducted in the field of education, primary sources that address the research topic should be accessed. The fact that the reports used in this study are from primary sources increases the reliability and validity of this study. Providing the preliminary information of the reports clearly has also been shown as an important detail in terms of ensuring their validity and reliability. Also, the reports collected in the field in total 820 mins to collect deep knowledge from the implementations.

FINDINGS

The findings of this study were examined under three headings. First of all, a general review of the documents was conducted. In this review, teachers' reports of nature-based education implementation were examined before, during and after the application. Secondly, teachers' experiences were examined from the application process and application evaluation details in the reports, and thirdly, children's experiences were examined.

1. Pre-Implementation, Implementation Process and Post-Implementation in Nature-Based Education

A summary of the detailed information before, during and after the implementation in the report prepared by the teachers is given in Table 2.

Before the implementation, all teachers checked the weather condition and informed the institution manager and parents. Parents were asked to dress the children in appropriate clothing. First aid kits were prepared before the implementation. Necessary materials and children's nutrition were prepared, and finally, the safety rules that children should follow when going out were explained. During the implementation, two teachers reminded the children of the traffic rules when they went out and took care to implement them. One teacher reported that she did warm-up exercises. All teachers gave the children free time to explore nature and reported that they observed the children. Only in the report of T4, she reported that they watered the saplings they had previously planted with the children, and planted vegetable seedlings and seeds. After the implementation, all teachers reported that they cleaned the area, then collected the belongings, and the cleaning of the children at school was completed, they talked with the children about what they saw in the nature.

Table 2. Summary of the reports

| | Pre-implementation | Implication process | Post- implementation |
|--------|--|---|--|
| R1- T1 | <ul style="list-style-type: none"> - Weather conditions were checked - Permission was obtained from the institution manager and parents - Parents were asked to dress their children appropriately - First aid kits were checked - Necessary materials were prepared - Safety rules were explained to the children - Children's nutrition was checked - Children were informed about the area - They went out in a single row | <ul style="list-style-type: none"> -Traffic rules were reminded and participated in while going to the area. - Observations were made in the area and conversations were held about the observations - Warm-up activity was done with movement cards - Children were grouped and asked to make observations with lights - Questions were asked to enable them to discover nature - Attention was paid to safety | <ul style="list-style-type: none"> - Area was cleaned - Traffic rules were reminded and lined up to return to school and we moved together - Children were cleaned at school - Chatted with children at school |
| R2- T2 | <ul style="list-style-type: none"> - Weather conditions were checked - Permission was obtained from the institution manager and parents - Parents were asked to dress their children appropriately - First aid kits were checked - Necessary materials were prepared - Safety rules were explained to the children - Children's nutrition was checked - Children were informed about the area - They went out in a single row | <ul style="list-style-type: none"> - Children were told about traffic rules and guided to follow them - Children were observed - Open-ended questions were asked to explore nature | <ul style="list-style-type: none"> - Area was cleaned - Materials were cleaned - Time was given for children to clean - Chatted with children at school |
| R3- T3 | <ul style="list-style-type: none"> - Weather conditions were checked - Permission was obtained from the institution manager and parents - Parents were asked to dress their children appropriately - First aid kits were checked - Necessary materials were prepared - Safety rules were explained to the children - Children's nutrition was checked - Children were informed about the area - They went out in a single row | <ul style="list-style-type: none"> - Free play time was given - Observation was made - Children were directed to green and soil areas in nature - Children were asked open-ended questions - Appropriate materials were used | <ul style="list-style-type: none"> - Area cleaning - Materials used were cleaned - Children were helped to clean - Chatted with children |
| R4- T4 | <ul style="list-style-type: none"> - Weather conditions were checked - Permission was requested from the institution manager and parents - Parents were asked to dress their children appropriately - First aid kits were checked - Necessary materials were prepared - Safety rules were explained to the children - They went out in a single row | <ul style="list-style-type: none"> - The boundaries of the areas that children will use in the area were determined - Children were guided to explore nature and asked open-ended questions - Previously planted saplings were watered - Vegetable seedlings and seeds were planted and watered | <ul style="list-style-type: none"> - Children were asked to draw what they saw in the area - Area was cleaned - Items were collected - Children were helped to clean up - Chatted with children |
| R5- T5 | <ul style="list-style-type: none"> - Weather conditions were checked - Permission was obtained from the institution manager and parents - Parents were asked to dress their children appropriately - First aid kits were checked - Necessary materials were prepared - Safety rules were explained to the children | <ul style="list-style-type: none"> - Free play and planned play time were allocated - Observations were made and notes were taken - Children were given the opportunity to explore nature and questions were asked to attract their attention - Children's safety was ensured - Children were helped when they wanted | <ul style="list-style-type: none"> - Area was cleaned - Chatted with children - During the chat, children were asked open-ended questions about what they saw in nature |
| R6- T6 | <ul style="list-style-type: none"> - Weather conditions were checked - Permission was obtained from the institution manager and parents - Parents were asked to dress their children appropriately - First aid kits were checked - Necessary materials were prepared - Safety rules were explained to the children | <ul style="list-style-type: none"> - Free play and planned play time were allocated - Observations were made, observation notes were taken -Guiding was provided for children to explore nature -Necessary materials were provided to children | <ul style="list-style-type: none"> -Area cleaned -Materials collected -Back to school -Children completed their cleaning - Chatted with children for evaluation |

2. Teachers' Experiences of Implementing Nature-Based Education

When the information in the documents was examined in-depth, two sub-themes were created: the activities carried out by teachers regarding their nature-based education application experiences and the teacher's evaluation of the process.

2.1. Activities carried out by the Teachers: The activities carried out by the teachers, their contents and the spontaneous situations encountered when they went to the field are given in Table 3.

Table 3. *Reported activities, contents and spontaneous situations encountered*

| | Implemented Activities | Content of Activities | Spontaneous Situations Encountered |
|---------------|--|---|--|
| R1 -T1 | Warm-up exercises Free play time Art activity Planned play | -chat about plants, trees, vehicles -warm-up exercises were done with movement cards -magnifying glasses were given to children -an art activity called nature palette was held -guess what game was played -balloon carrying game was played | -puppies |
| R2 -T2 | Free play time Art activity | -free time for children to explore the area -frame made from craft sticks and natural materials glued -stone painting activity was done -warp game played -father wolf game played | -pile of sand -birds drinking water |
| R3 -T3 | Free play time Art activity Planned play | -time was given to explore the area -water carrying game was played -painting was done with mud | -A dead insect on the wall |
| R4 -T4 | Free play time Art activity Science activity | -children filled out observation sheets given to them in the nature -flowers were examined with magnifying glasses -sculptures and prints were made from mud -salad was made, children were given cucumber peelers -the pulp left over from the salad activity was buried in the soil | - puppies |
| R5 T5 | Free play time Breathing exercise Art activity Science activity Planned play | - natural materials were collected - pictures were made with the collected natural materials - living and non-living things in nature were examined with a magnifying glass - children were given rope and asked to tie the branches they used while painting as they wished and create something creative - a game of tail grab was played | - bird's egg - fighting cats |
| R6 -T6 | Free play time Planned play | -Children played games and chatted among themselves -Children were given magnification and asked to make examinations -Chain game was played | -felled tree and sprouted green leaves on it |

Table 3 includes the activities reported by teachers. In nature-based education, all the teachers reported that they left children free for free play time. The teachers reported that they used free play time for children to explore nature and play freely among themselves. During free time, teachers observed children and reported that they asked them questions about living and non-living things they encountered in nature and encouraged them to think more. The teachers observed children's interactions and dialogues with each other during the free time they gave to children and took notes. 5 out of 6 reports benefited from art activities while providing children with a nature-based learning opportunity. Children were guided by their teachers to make art works with natural materials. Children's products were discussed and questions were asked during art activities. It was reported that the products made within the scope of art activities were photographed and included in children's portfolios.

All of the teachers stated in their reports that they planned play for children with rules that are suitable for playing outdoors within the scope of nature-based education. It was reported that all of the play with rules included movement and supported the motor development of the children. Within the scope of play with rules, the teachers preferred the play of carrying balloons, guess what, tug of war, father wolf, carrying water, tail grabber and chain. The teachers also observed the children during these games and took notes. T1 took the following notes on this subject "While blowing up the balloons, after several balloons burst one after the other, a student said, "opened them up in the sun and the air got heated, so that might be why they burst." C2: During the game, he said to his friend, "We need to stay calm and hide in order to win the game."

All the teachers reported the spontaneous situations they encountered when they went out into nature. Two teachers reported encountering puppies, one teacher reported encountering piles of sand and drinking birds, one teacher reported encountering dead insects, one teacher reported encountering bird eggs and fighting cats, and one teacher reported encountering a felled tree. They talked to the children about these spontaneous situations and reported that they evaluated these situations as learning opportunities by having conversations that triggered their curiosity and encouraged them to think creatively and critically. All the teachers emphasized in their reports that spontaneous situations attracted the children's attention more than planned activities and that they got very excited. T4 noted the following in his report on this subject: " C1: He is very thirsty, the weather is very hot, he said. Yes, he might be thirsty, I said what should we do. C1: Let's give him water, teacher said. I said where are we going to put the water, we need to find something. The class tried to find a container to give the dog water. Finally, they found a container where they could put water and C1 gave the water and made him drink it. They were very happy doing this. "

Four teachers reported in their reports that they gave children magnifying glasses and guided them to examine living and non-living things in nature. Two teachers reported that they had science activities done during nature-based learning activities and stated that they gave magnifying glasses to children within the scope of these activities. The other two teachers who used magnifying glasses stated that they gave magnifying glasses within the scope of free time. Teachers who used magnifying glasses in their activities also emphasized in their reports that children loved magnifying glasses. Two teachers reported that they had children do physical exercises and breathing exercises within the scope of nature-based education.

2.2. Teachers' Assessments in Nature-based Education The reports were examined in two parts: the teacher's self-evaluation and the process evaluation.

Table 4. Self-assessments and process assessments of teachers

| | Self-Assessment | Process Assessment |
|---------------|--|---|
| R1- T1 | -I was excited like the kids too -an approach I will use from now on | -It was a very productive and nice experience |
| R2- T2 | -I was so excited -I was happy to see them happy | -the process was very productive -we caught up learning opportunities |
| R3- T3 | -I was very happy and relaxed -I am thinking of leaving because the distribution of children's suggestions is good -This is an approach that I will use frequently from now on | -It was difficult to do the application in the schoolyard within the primary school, the older children came and tried to interfere -The situations I did not include in the activity were very educational for the children |
| R4- T4 | -I really enjoyed it -I will use this approach more often as I have found that children learn more | -I didn't realise how time passed and I had no difficulty in classroom management. |
| R5- T5 | -I had concerns about how I would manage the children before going into the field, but after the application, I no longer had any concerns -I learned that I could create a richer educational environment by using natural materials | -the richness of the area attracted the children's attention and I had no difficulty in classroom management -I realized how hungry the children were for discovery and learning |
| R6- T6 | -I was confident in my classroom management since I made sure to take them out to the garden regularly -This time we encountered more learning opportunities | -it was difficult to practice in the schoolyard within the primary school, there was distraction from the older children -it was productive because unexpected situations were turned into learning opportunities |

Table 4 summarizes the teachers' self-assessment and process assessment reports. The teachers reported that they felt excited because they witnessed that children's learning processes in nature were more effective and meaningful in nature-based education practices. T6 stated in her report that she felt confident in classroom management because she regularly took the children to the garden. In return, T1, T3 and T4 stated that they would frequently use nature-based education approaches. T5 reported that he overcame her concerns about classroom management in nature-based education after the practice. All teachers reported that nature-based education was productive for children's

learning and development. T3 and T6, who work in a primary school, complained that primary school children came to pre-school children who were implementing nature-based education during break times, interfered with their activities and distracted the children. The teachers emphasized in their reports that the spontaneous situations encountered were turned into learning opportunities and that this was very productive in terms of the practice process.

3. Children’s Nature-Based Education Experiences

The report prepared by the teachers included the evaluations of the children in the nature-based education process. The children's nature-based education experiences were examined in five separate sub-themes in terms of cognitive development, social and emotional development, physical development, language development, self-care skills. First, the teachers' evaluations of the children regarding their nature-based education experiences are given in Table 5.

Table 5. Assessments of children’s nature-based education experiences by the teachers

| Assessments of Children | |
|-------------------------|---|
| R1-T1 | <ul style="list-style-type: none"> -They were excited -They were meticulous about cleaning the environment -Their creativity was higher than in the class -They were more active and more harmonious -They had high energy |
| R2- T2 | <ul style="list-style-type: none"> -They were more interested and sensitive to questions -They were eager to complete an activity and help their friends -They had fun -They were happy |
| R3- T3 | <ul style="list-style-type: none"> -their awareness of the beings in nature increased -they were happy -they had fun -having full control during free time gave them self-confidence |
| R4- T4 | <ul style="list-style-type: none"> -children's different emotions were observed: surprise, excitement -they became aware of living and non-living things in nature -their communication was strengthened -children who were afraid of getting dirty overcame that fear |
| R5- T5 | <ul style="list-style-type: none"> -they were happy -they paid attention to cleaning the environment -they discussed why the insect might have died -they observed a bird's nest and talked about how birds can build a nest -they did gross motor movements such as running, jumping, rolling |
| R6- T6 | <ul style="list-style-type: none"> -they examined the parts of flowers and said different colours -they compared the weights and surfaces of stones -they created creative designs with the natural materials they found -they noticed small details by observing nature |
| | <ul style="list-style-type: none"> -they had fun -they made up games together -their communication was very strong -sharing and helping skills were observed very often -they discovered the living spaces of ants |
| | <ul style="list-style-type: none"> -using a magnifying glass made children excited -their communication and interaction behaviours observed more than in the classroom -they observed the movements of the birds -they questioned the types of trees and grass in the garden |
| | <ul style="list-style-type: none"> -they compared the colours of the leaves -they noticed that some of the branches of the trees were broken, they talked about the need to treat trees kindly -they shared the plants whose names they knew |

Table 5 shows the teachers' evaluations of the children regarding nature-based education practices. All teachers stated in their reports that all the children were happy and fun in nature-based education. T1, T4 and T5 compared the time they spent in nature compared to the time spent in the classroom and stated in their reports that the children were more interested, sensitive and exhibited less undesirable behaviour. None of the teachers stated any negativity in their reports regarding the children's experience of nature-based education. As can be seen in Table 5, the children were more excited in nature, they participated in the activities willingly, their cognitive, social, emotional and physical developments were supported positively and it is understood from the reports that they also reinforced their self-care skills by cleaning the area and cleaning themselves when they returned to school.

3.1. Cognitive Development of Children in Nature-Based Education

In the reports, children learned the characteristics of living and non-living things in nature. For example, in the report of T2, children compared their own heights with big trees; in the report of T4, children compared the weights of stones. T5 reported that children became aware of the living spaces of ants and discovered them; T2 and T6 reported that children compared the different colours of leaves with each other. In addition, S6 reported that children knew the names of plants. T3 stated in his report that children were curious about birds' nests and had dialogues about how they made them. Teachers reported in their reports that children produced creative ideas and products using natural materials. All these experiences are aimed at supporting cognitive development skills such as curiosity, questioning, creativity, critical thinking, comparison, remembering, and creativity.

3.2. Social and Emotional Development of Children in Nature-Based Education

When the teachers' evaluations of children in terms of social and emotional development are examined in the reports; the fact that children are happy and excited in their nature-based education experiences and that they can reflect these is an indicator of children's emotional development. T2 stated that children behave self-confidently because they manage the process themselves in their free time. As stated in the teachers' reports; the increase in children's interaction with each other, their dialogue, helping each other, sharing their knowledge and what they see with each other and being aware of the environment they live in are indicators of social development. For example, T6 stated in his report that children were upset when they saw that some of the branches of the trees were broken and that trees should be treated with care. On the other hand, T5 stated in his report that children helped their friends when they fell while playing.

3.3. Physical Development of Children in Nature-Based Education

When the reports are examined in terms of physical development, it is stated that children can run, roll, climb and jump freely thanks to nature-based education. This helps children to discharge their physical energy comfortably. In his report, T1 stated that children have very high energy and need to move. In his report, T2 stated that children climb and slide down the sand dunes they see in the area. T3 stated that children engage in activities aimed at gross motor skills such as running, jumping and rolling. It is seen that nature-based education experience contributes to children's physical development.

3.4. Language Development of Children in Nature-Based Education

According to the teachers' reports, it is possible to emphasize that children's language development is positively supported in nature-based education due to the increase in children's interaction and communication with each other. In the report of T6, it was stated that a child knew the name of a plant in the school garden and shared it with his friends and then the other children repeated the name of that plant. T3 stated in his report that the children were very excited and happy and that some children expressed themselves as "teacher, please let's go out again, it's so fun outside." T1 drew attention to the fact that a child with mild learning difficulties in his class was more talkative in nature-based education. T4 emphasized in his report that children were more talkative in activities carried out in nature. It was revealed in the records in the reports that the language development of children who experienced nature-based education was positively supported.

3.5. Self-care Development of Children in Nature-Based Education

Teachers stated in their reports that they directed children to clean the environment after activities in nature and helped children to maintain hygiene when they returned to school. In the evaluation conversation with the children, teachers reported that children were disturbed by garbage and that they had dialogues about being careful about nature. In this respect, it was revealed that the nature-based education experience created an awareness of self-care skills in children regarding the need to be clean and careful about themselves and their environment.

DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

The examination of the implementation reports including teachers' nature-based education experiences was examined under three main themes. First of all, the teachers in nature-based education were evaluated before, during and after the implementation of nature-based education. It was observed that teachers obtained the necessary permissions from the institution director and parents before the implementation, paid attention to preparing appropriate clothing and materials, and checked the weather and first aid kits. During the implementation process, they definitely gave children free time. During this free time, they asked open-ended questions and gave magnifying glasses to children to ensure that they explored nature. After the implementation, all teachers paid attention to the cleanliness of the application area and the hygiene of the children and had evaluation conversations with the children. As the second main theme, teachers' nature-based education implementation experiences were addressed and examined closely under two sub-themes. First, the activities carried out by teachers within the scope of nature-based education were addressed with their contents and the situations they encountered spontaneously; then, teacher evaluation in nature-based education was examined under the subheadings of teachers' self-evaluations and process evaluations. As the last main theme, the findings of children's nature-based education experiences from teachers' reports were mentioned. This finding was obtained from the notes about children in the teachers' reports and the children's dialogues. Children's nature-based education experiences were examined under a close lens under five subheadings: cognitive development, social and emotional development, physical development, language development and self-care skills. This study found that teachers had a positive approach to nature-based education practices both in terms of classroom management and the students' increased spontaneous learning. According to teachers' reports, students also benefited maximum from nature-based education practices.

According to the reports of preschool teachers examined in the study, children got to know their surroundings and developed environmental awareness thanks to nature-based education. This situation is consistent with the finding that effective approaches should be taken into consideration in order to ensure the development of children's environmental awareness, which [Soydan and his colleagues \(2013\)](#) revealed in their study. Similarly, [Güzelyurt and Özkan \(2017\)](#) emphasized in their study that people should love nature and exhibit environmentally friendly attitudes and behaviours during childhood. Children gaining love and respect for nature at a young age will provide skills in the future. Therefore, nature-based education given in early childhood provides the basis for children to gain sustainable skills. In the reports examined in this study, it is seen that teachers are knowledgeable about the things to do before going out into nature in the practices they carry out within the scope of nature-based education. However, this finding contradicts the finding of [Güzelyurt and Özkan \(2018\)](#) in their study, which revealed that teachers do not look favourably on environmental education practices because they encounter too many negativities. Contrary to the findings of [Güzelyurt and Özkan \(2018\)](#), the reports examined in this study revealed that teachers liked nature-based education, wanted to use it again, and had a positive attitude by stating that it was good for children and themselves. Teachers mostly used free time and art activities in nature-based education. Various studies have revealed that art activities facilitate children's connection with nature ([Arabacı & Gök, 2021](#); [Flowers et al., 2015](#); [Temiz & Karaarslan Semiz, 2018](#); [Kanat, Dağlı & Dalfidan, 2023](#)). In this study, teachers stated that they did not have difficulty in classroom management in nature-based education. In this sense, it can be said that nature-based education adds a different dimension to classroom management.

The teacher's reports revealed that nature-based education experiences positively support all developmental characteristics of children. Nature-based education experiences contributed to children's creativity, increased curiosity, and development of observation skills. It has been revealed that there is faster and more permanent learning in situations that make children active in early childhood period ([Erentay & Erdoğan, 2017](#)). In this study, nature-based learning opportunities

provided to children activated their senses and emotions, and in the process evaluation conversation that teachers had with children after the application included in the report, children transferred what they learned in nature to the classroom. Therefore, this finding of the study is consistent with the study of [Erentay and Erdoğan \(2017\)](#). In their studies, [Kanat, Yeşil Dağlı, and Dalfidan \(2023\)](#) emphasized that activities done in nature create awareness, love of nature, and consciousness of nature in children and that these activities support children's cognitive, social, emotional, and physical development. The situations that children encounter in nature-based education make it easier for them to connect with real life and grasp cognitive skills more easily ([Taner, 2019](#)). Nature awareness should be gained by children through practices through the nature they are in ([Budianto & Torsch, 2002](#); [Migliarese, 2008](#); [Köşker, 2019](#); [Mol, 2019](#)). Interacting with nature in early childhood can improve children's awareness and sensitivity, as well as be effective in teaching children ecological responsibility ([Ballantyne & Packer, 2002](#); [Chawla, 2006](#); [Civelek & Özyılmaz Akamca, 2017](#); [Güzelyurt & Özkan, 2018](#); [Louv, 2008](#); [Mitchell et al., 2016](#)). In order to ensure children's development, teachers asked intriguing questions to draw children's attention to nature during their free time, and provided children with various sensory experiences by allowing them to use materials in nature freely. There are some studies supporting this dimension ([McCormick, 2022](#); [Philip, 2022](#); [Yıldırım & Akamca, 2017](#)).

This study has revealed that children's nature-based education experiences have improved cognitively. Similarly, [Polat and Demirci \(2021\)](#) emphasized in their literature study that nature-based education helps children's cognitive development. [Kiewra and Veselack \(2016\)](#) revealed in their research that natural environments develop children's creativity and imagination. [Ernst and Burçak \(2019\)](#) stated in their study that nature-based education experiences develop children's curiosity, creativity and endurance skills. It is thought that nature-based education also has a positive effect on school success, healthy living and positive behaviour development ([Polat & Demirci, 2021](#)). Also, [Aydn and Aykın \(2023\)](#) revealed in their studies that all primary school teachers had fruitful experiences from the forest school implications. Currently, there is lack of studies about the in-depth implementations of nature-based education in pre-school level in Türkiye. Thus, this research shed a light and create an awareness in pedagogical applications in this study, the teachers also stated in their reports that children's behaviour was positively affected. The finding of the activity used by teachers in nature in this study coincides with the study conducted by [Temiz and Karaarslan Semiz \(2018\)](#). [Temiz and Karaarslan Semiz \(2018\)](#) emphasized in their study that the activities that support science, art and cognitive development provided to children through nature-based education provide an unforgettable experience that cannot be measured by exams. It has been revealed in the teachers' reports that nature-based education offers children unique opportunities not only in academic terms but also in social and emotional terms. [Bardakçı and Mart \(2023\)](#) emphasized in their study that the values of respect, responsibility and love are acquired in the outdoor environment.

Teachers have approached nature-based learning experience applications positively and have concluded that learning is more effective because it is a method that makes children active. In the preschool period, teachers' activities within the scope of nature-based education can be diversified and children can be provided with opportunities to experience nature more. This study is limited to only 6 teacher reports. Reports of more teacher groups can be examined, children can be interviewed and anecdotal records can be taken and another in-depth study can be conducted. Considering the development of children in nature-based education, it is recommended that the Ministry of National Education conduct studies to spread this education. The Ministry of National Education may make agreements with local governments and civil organizations and arrange parks and gardens in a way that is suitable for the access of pre-school classes are located, which will facilitate both the safety of children and teachers' access to nature-based education.

Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Çocuklarının Doğa Temelli Eğitim Deneyimleri

Dr. Öğrt. Üyesi Sevim Karaoğlu
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
ORCID: 0000-0002-2200-6046
skaraoglu@agri.edu.tr

Özet

Gelişen teknolojinin sağladığı olanaklarla doğadan uzaklaşmış çocuklara doğa temelli eğitim verilmesi onların bütünsel gelişimleri açısından önemlidir. Erken çocukluğun önemli bir bölümünü kapsayan okul öncesi eğitim döneminde öğretmenler çocuklara doğa temelli eğitim deneyimleri sunmalı ve onları gelişim ve öğrenmelerinde aktif tutmalıdır. Çocuklar duyularının aktif olduğu ortamlarda kalıcı öğrenmeler yaşayabilirler. Ayrıca çocuklar doğada aktif olduklarında çevre bilinci, şefkat ve doğaya saygı da kazanabilirler. Bu çalışmada 6 okul öncesi öğretmenin raporlarındaki doğa temelli eğitim deneyimleri doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Raporlar içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgularda üç ana tema kendi alt temalarıyla birlikte ele alınmıştır. Öncelikle öğretmenlerin doğa temelli eğitim çıkarımları öncesinde, sırasında ve sonrasında incelenmiştir. İkinci olarak öğretmenlerin doğa temelli eğitim çıkarımları deneyimleri ele alınarak iki alt temada incelenmiştir. Bu tema altında öğretmenlerin doğaya dahil ettikleri etkinlikler içerikleriyle birlikte incelenmiş ve doğaya çıktıklarında karşılaştıkları spontane durumlar ele alınmıştır. Daha sonra öğretmenlerin doğa temelli eğitimde kendilerini ve süreci değerlendirmeleri ele alınmıştır. Son olarak öğretmen raporlarından çocukların doğa temelli eğitim deneyimlerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin uygulama sırasında çocukları gözlemlenmeleri ve uygulama sonrasında çocuklarla yaptıkları konuşmalardan ortaya çıkan diyalogları incelemiştir. Öğretmenlerin doğa temelli eğitim uygulamalarının çocukların tüm gelişim alanlarına olan etkileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda doğa temelli eğitim, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel, dil gelişimi ve öz bakım becerilerini geliştirmeye yardımcı olması nedeniyle öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Raporları hazırlayan bazı öğretmenler doğa temelli eğitim yaklaşımını tekrar kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemde doğa temelli öğrenmenin yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doğa temelli eğitim, Doğa, Okul öncesi eğitim, Erken çocukluk eğitimi, Öğretmen, Çocuk



E-Uluslararası
Pedandragoji Dergisi

Cilt: 4, Sayı: 2, ss. 101-116

Araştırma Makalesi

112

Gönderi: 03.10.2024
Kabul: 05.12.2024



Önerilen Atıf

Karaoğlu, S. (2024). Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Çocuklarının Doğa Temelli Eğitim Deneyimleri, *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 4(2), 101-116. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.130>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Problem: Toplumların eğitsel amaçlarına ulaşmalarında okul öncesi eğitimin önemi yadsınamaz. Bu önemin farkındalığı dünden bugüne artış göstermekle birlikte artık nicelle birlikte netelin de önem kazandığı bir zaman kesitinde olunduğunun bilincinde olmak gerekmektedir. Yani artık sadece okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak (Toprakçı, 2010) değil aynı zamanda okul öncesi eğitimin kalitesini artırmak gerekmektedir. İşte tam olarak bu açıdan, çocukların gelişimlerinin ilk basamağı olan bütün gelişim alanlarına ait becerilerin desteklendiği okul öncesi dönemde çocuklara okul ortamında zengin deneyimler sunmak önemli hale gelmektedir. Bu zengin deneyimler okul bahçesinde ya da yakın alanlarda doğa ile iç içe sağlanabilir. Ancak okul öncesi dönemde açık havadan yararlanma durumu gün geçtikçe azalmaktadır (Çelik, 2012). Bu durum ise çocuklarda fiziksel ve duygusal olarak pasiflik yaratmaktadır. Hareketsizliğe bağlı olarak fazla kilo alma, dikkat eksiklikleri, sosyal ilişkilerde zayıflama gibi birçok sorun ortaya çıkarmaktadır (Muslu & Gökçay, 2019; Louv, 2008). Avraamidou (2015)'ya göre çocuklar okul ortamı dışında dünyaya dair edindikleri bilgilerin büyük kısmını almaktadır. Diğer taraftan okul dışında doğanın sunduğu fırsatlardan faydalanmak günümüzde okul öncesi eğitiminde çalışan uzmanlar için ilgi konusu olmaktadır. Bu durum erken çocukluk eğitim uygulamalarında da sıklıkla görülmektedir (Lysklett, 2017). Doğada çocuklara sağlanan yüksek enerjili oyunlar, çocuklara daha fazla öğrenme kapasitesi sağlamak için beyinde ilgili sinir ağlarının büyümesini ve gelişmesini sağlamaktadır (Jenson, 2000; Akt. Clements, 2004). Doğayla temasın sağlık ve psikolojik iyi oluş açısından, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanları açısından olumlu etkilerinin bulunduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Bowler vd., 2010; Cooper, 2015; Said, 2012; Wells & Evans, 2003).

Günümüzde sanayileşme ve şehirleşmenin yayılması, doğal alanlar azalmasına sebebiyet vermekle birlikte sosyal hayatın doğadan kopmasını da hızlandırmıştır (Berberoğlu & Uygun, 2013; White, 2004). Çocuklar da bu durumdan olumsuz etkilenmişlerdir. Louv (2008) Doğadaki Son Çocuk kitabında çocuklarda doğa yoksunluğu sendromundan bahsetmiştir. Çocuklar içinde buldukları doğal çevreden habersiz ve bilgisiz bir şekilde yetişmektedirler (White, 2004). Çevre sorunlarına karşı sorumluluk sahibi olan ve çözüm üreten nesiller için çocukların doğayla bağlarının kuvvetlendirilmesi gerekmektedir (Chawla & Cushing, 2007; Collado, Staats & Corraliza, 2013). Bu yüzden, okul öncesi öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul öncesi öğretmenleri çocukların doğayı merak etme ve keşfetme duygularını geliştirmek amacıyla çevreyi kullanabilmelidir (Gerrish, 2014). Buna bağlı olarak öğretmenler doğa temelli eğitim yaklaşımını benimsemeli ve çocukları okul dışı öğrenme ortamlarında aktif kılmalıdır. Çünkü çocuklar erken yaşlarda gördükleri, dokundukları ve duyabildikleri yani duyularını aktif olarak kullanabildikleri, merak ettikleri, gözlemleyebildikleri bir ortamda öğrenmeleri daha hızlı ve etkili olmaktadır (Erentay & Erdoğan, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin öncelikle kendi doğa deneyimlerinin geliştirilmesi, doğa temelli eğitime ilişkin bilgi ve becerilerinin artırılması gerekmektedir (Ernst & Theimer, 2011).

Yöntem: Çalışma nitel analiz yöntemlerinden doküman analizi yöntemi olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, görüşme, gözlem veya doküman analizi gibi nitel veri tekniklerinin kullanıldığı, olayların doğal ortamlarında gerçekleştirildiği bir çalışma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Özkan (2021, s.22) eğitim alanında doküman analizini "araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak niteliğindeki çeşitli dokümanları elde etme, inceleme, sorgulama ve analiz etme" olarak tanımlamıştır. Sak vd. (2021) doküman analizinde kullanılacak dokümanların güvenilir ve geçerli kaynaklar olması gerektiğini vurgulayarak, doğrudan araştırma konusuyla ilgili birincil kaynaklar olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin doğa temelli eğitim uygulamalarına ilişkin raporları incelenmiştir.

Bulgular: Bu çalışmanın bulguları üç başlık altında incelenmiştir. Öncelikle dokümanların genel bir incelemesi yapılmıştır. Bu incelemede öğretmenlerin doğa temelli eğitim uygulamasına ilişkin raporları uygulama öncesi, sırasında ve sonrasında incelenmiştir. İkinci olarak öğretmenlerin uygulama süreci ve raporlardaki uygulama değerlendirme detaylarına ilişkin deneyimleri incelenmiş ve üçüncü olarak çocukların deneyimleri incelenmiştir. Uygulama öncesine ait bulgularda; uygulama öncesi tüm

öğretmenler hava durumunu kontrol ederek kurum müdürüne ve velilere bilgi vermiştir. Velilerden çocuklarına uygun kıyafetler giydirmeleri istenmiştir. Uygulama öncesi ilk yardım çantaları hazırlanmıştır. Gerekli malzemeler ve çocukların beslenmesi hazırlanmıştır, son olarak çocukların dışarı çıkarken uyması gereken güvenlik kuralları anlatılmıştır. Uygulama esnasında iki öğretmen çocuklara dışarı çıktıklarında uymaları gereken trafik kurallarını hatırlattı ve uygulamaya özen göstermiştir. Bir öğretmen ısınma egzersizleri yaptığını bildirmiştir. Tüm öğretmenler çocuklara doğayı keşfetmeleri için serbest zaman vermiş ve çocukları gözlemlediklerini bildirmiştir. Sadece Ö4 raporunda çocuklarla birlikte daha önce diktikleri fidanları suladıklarını, sebze fidesi ve tohum ektiklerini bildirmiştir. Uygulama sonrası tüm öğretmenler alanı temizlediklerini, ardından eşyalarını topladıklarını ve çocukların okulda temizliğinin tamamlandığını, çocuklarla doğada gördükleri hakkında konuştuklarını bildirmiştir. Öğretmenlerin doğa temelli eğitim uygulama deneyimlerine ilişkin gerçekleştirdikleri etkinlikler ve öğretmenin sürece ilişkin değerlendirmeleri olmak üzere dokümanlarda yer alan bilgiler derinlemesine incelenerek iki alt tema elde edilmiştir. Üçüncü bulgu olarak ise; öğretmenlerin hazırladığı raporda doğa temelli eğitim sürecinde çocukların değerlendirmeleri yer almıştır. Çocukların doğa temelli eğitim deneyimleri bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, fiziksel gelişim, dil gelişimi, öz bakım becerileri olmak üzere beş ayrı alt temada incelenmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Öğretmenler doğa temelli öğrenme deneyimi uygulamalarına olumlu yaklaşmışlar ve çocukları aktif kılan bir yöntem olduğu için öğrenmenin daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin doğa temelli eğitim kapsamındaki etkinlikleri çeşitlendirilebilir ve çocuklara daha fazla doğa deneyimi yaşama fırsatı sağlanabilir. Bu çalışma sadece 6 öğretmen raporu ile sınırlıdır. Daha fazla öğretmen grubunun raporları incelenebilir, çocuklarla görüşmeler yapıp anekdot kayıtları alınabilir ve başka bir derinlemesine çalışma yapılabilir. Çocukların doğa temelli eğitimdeki gelişimi göz önünde bulundurulduğunda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu eğitimi yaygınlaştırmak için çalışmalar yapması önerilir. Millî Eğitim Bakanlığı yerel yönetimler ve sivil toplum örgütleriyle anlaşmalar yaparak park ve bahçeleri okul öncesi sınıflarının erişimine uygun şekilde düzenleyebilir hem çocukların güvenliğini hem de öğretmenlerin doğa temelli eğitime erişimini kolaylaştırabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Arabacı, N., & Gök, N. F. (2021). *Art Education and Its Importance in Early Childhood*. Z. B. Kostova, & K. K. Duisenbaevna in, *Developments in Educational sciences* (s. 164-176). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Avraamidou, L. (2015). Reconceptualizing elementary teacher preparation: A case for informal science education. *International Journal of Science Education*, 37(1), 108-135. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.969358>
- Aydın, Y. & Aykın, K. (2023). Hayat bilgisi öğretiminde orman okulunun rolü üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 304-324. DOI: <https://doi.org/10.19160/eijer.1294534>
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Nature-based excursions: School students' perceptions of learning in natural environments. *International research in geographical and environmental education*, 3(11), 218-236.
- Bardakçı, M. N. & Mart, M. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarındaki değerler eğitiminin okul öncesi eğitimde uygulanması açısından değerlendirilmesi: sistematik literatür taraması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, 3, 52-71.
- Berberoğlu, H., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Journal of the Faculty of Education*, 9(2), 33-42.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bowler, D. E., Buyung-Ali, L. M., Knight, T. M. & Pullin A. S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC Public Health*, 10, 456 (1-10). <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-10-456>
- Budianto, I. I., & Thorsch, J. A. (2002). There go those kids in nature. *Science and Children*, 1(40), 36.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Chawla, L. (2006). Research methods to investigate significant life experiences: review and recommendations *Environmental Education Research* 4(4), pp. 383– 397.
- Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behaviour. *Journal of Environmental Education Research*, 13 (4), 437–452. doi:10.1080/13504620701581539
- Civelek, P., & Özyılmaz Akamca, G. (2017). Açık Alan Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Ait Kazanımlarının Gelişimine Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12 (8), 173-194.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5 (1). 68-80. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>
- Collado, S., Staats, H., & Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 37–44.
- Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: the forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1). 85-97. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108430.pdf>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunizfd/issue/3016/41874>
- Erentay, N., & Erdogan, M. (2017). Nature education in 22 steps: A model proposal. In M. Costa, B. Dorrio, & P. Michaelides, *Selected Papers on Hands-on Science II* (pp. 244-251). Vila Verde, Portugal: Hands-on Science Network.
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20(6), 735-752.
- Ernst, J. & Burçak, F. (2019). Young children's contributions to sustainability: the influence of nature play on curiosity, executive function skills, creative thinking, and resilience, *Sustainability*, 11 (15), 4212 (1-22). <http://dx.doi.org/10.3390/su11154212>
- Ernst, J., & Theimer, S. (2011). Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature. *Environmental Education Research*, 17(5), 577-598.
- Flowers, A. A., Carrollb, J. P., Green, G. T., & Larson, L. R. (2015). Using art to assess environmental education outcomes. *Environmental Education Research*, 6(21), 846-864.
- Gerrish, M.K. (2014). *An examination of teachers' lived experiences while working at nature-based preschool programs*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, USA.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 30-43.
- Güner, Z. (2013). *Environmental education in early childhood teacher training programs: Perceptions and beliefs of pre-service teachers* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Güzelyurt, T. & Özkan, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: durum çalışması. *Turkish Studies*, 13, 11, 651-668.
- Güzelyurt, T., & Özkan, Ö., (2017). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi uygulama örneği: merhaba kozalak ve kozalığın sesi etkinlikleri. *Turkish Studies*, 12(28): 416. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12519>
- Kanat, M. H., Yeşil Dağlı, Ü. & Dalfidan, S. (2023) Erken Çocukluk Döneminde Doğa Farkındalığı. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 22-38.
- Kandır, A., Yurt, Ö. & Cevher-Kalburan, N. (2012). Comparing early childhood teachers and teacher candidates' environmental attitudes. *Educational Science: Theory and Practice*, 12 (1), 317–327.
- Kiewra, C. & Veselack, E. (2016). Playing with nature, supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms, *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 71. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120194.pdf>
- Köşker, N. (2019). Okulöncesi çocuklarında doğa algısı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), 294-308.
- Louv, R. (2008). *Doğadaki son çocuk*. (Çev: Temürcü). TÜBİTAK.
- Lysklett, O. B. (2017). Nature preschools in Denmark, Sweeden, Germany and Norway: Characteristics and Diferences. T. Waller, E. Arlemaalm-Hagsler, E. B. H. Sandseter, L. LeeHammond, & K. L. S. Wyver (Eds.) In *The Sage handbook of outdoor play and learning* (pp.242-250). Tousand Oaks, CA: SAGE Publications

- McCormick, C. A. (2022). *The importance of sensory experiences for young children* (Unpublished PhD Thesis). Sacramento, USA: California State University.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Migliarese, N. L. (2008). *Researching the child-nature connection*. California State Parks.
- Mitchell, D., Tippins, D. J., Kim, J. A., Perkins, G. D., & Rudolph, H. A. (2016). Last Child in the Woods: An Analysis of Nature, Child, and Time through a Lens of Eco-Mindfulness. In Mindfulness and educating citizens for everyday life. In M. Powietrzynska, & K. Tobin, *Mindfulness and Educating Citizens for Everyday Life*, (p. 135-158). Sense Publishers.
- Mol, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların doğa algılarının resimler yoluyla incelenmesi* (Unpublished Masters Thesis) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Muslu, M., & Gökçay, G. F. (2019). Teknoloji bağımlısı çocuklarda obeziteye neden olan risk faktörleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 72-79. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gumussagbil/issue/46106/482807>
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Philip, H. R. (2022). *Integration of 'Mindfulness' into preschool practices: way to enhance children's and educator's well-being* (Unpublished PhD Thesis). Iceland: Sigilum University of Iceland.
- Polat, Ö. & Demirci, F. G. (2021). Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişime bir uyarıcı olarak doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinlikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 95-113
- Said, I. (2012). Affordances of nearby forest and orchard on children's performances. *Social and Behavioral Sciences*, 38, 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.340>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Smeds, P., Jeronen, E., Kurppa, S. & Vieraankivi, M. L. (2011). Rural camp school eco learnoutdoor education in rural settings. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6 (3), 267-291. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ959420.pdf>
- Soydan, S., Samur, A. Ö., Koçyiğit, S., & Kiremit, H. Ö. (2013). *Çocuk ve Çevre*. (2. Baskı). Ankara: Vize.
- Sözer, Y. & Oral, B. (2016). Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci: Bir meta sentez çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (22), 278-310.
- Taner, M. S. (2019). Işık Kirliliği Ölçümü İçin Okullarda Yapılabilecek Deneysel Bir Etkinlik Önerisi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 1(3), 74-84.
- Temiz, Z., & Karaarslan Semiz, G. (2018). Combining art activities and nature in pre-school education. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 556-570.
- Toprakçı, E. (2010) Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalışması. Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü. 15-19 Şubat 2010 Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/04/tokat.pdf>
- Turhan, B. & Özbay, Y. (2019). *Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite* <https://www.researchgate.net/publication/309292186>
- Wells, N. M. & Evans, G. W. (2003). Nearby nature a buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330. <https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>
- White, R. (2004). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development and the earth of future. <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/childreennature.shtml> son erişim: 11.08.2024
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, G., & Akamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African journal of education*, 2 (37). 1-10.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri: Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Bildirimi: Çalışmanın yazarları olarak, özgün bir çalışma ürettiğini; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığını; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE) in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan ederiz.

Academic Freedom and the Problem of Obtaining permission to Collect Data in Scientific Research in Türkiye

Prof. Dr. İdris Şahin

Dokuz Eylül University-Türkiye

ORCID: 0000-0003-0228-5014

idris.sahin@deu.edu.tr

Abstract

A significant portion of the scientific knowledge produced in educational sciences is realized through research conducted by academics. In order to conduct research in educational institutions, it is necessary to obtain permission from the Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee of Universities and Provincial Directorates of National Education. While there are problems in terms of time in fulfilling the procedures for data collection in research, the content of some studies is also interfered with. This study tries to explain the situation experienced in obtaining permission from national education directorates to collect data for research in the field of educational sciences. In this framework, it is evaluated why permission is not given for research to be conducted in schools. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. In data analysis, discourse analysis was conducted on the statements in the documents analyzed. The documents analyzed were official letters in which the Provincial Directorate of National Education responded negatively to the researchers' request for data collection. In the study, it was determined that the requests to apply the measurement tools to school administrators, teachers and students in schools in order to collect data for postgraduate thesis studies in the field of educational sciences were not approved by the research permission commission of the national education directorate because some question items or expressions in the scale were not deemed appropriate.

Keywords: Scientific research, Academic freedom, Research Interference, Ethics



*E-International Journal
of Pedagogogy*

Vol: 4, No: 2, pp. 117-132

Research Article

Received: 28-10-2024

Accepted: 16-12-2024



Suggested Citation

Şahin, İ. (2024). Academic freedom and the problem of obtaining permission to collect data in scientific research in Türkiye, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 4(2), 117-132
TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.127>

Extended Abstract

Problem: Researchers experience some difficulties in collecting data due to factors such as time constraints, concerns about being criticized for the importance, method and results of the research (Creswell, 2009). It was found that permission requests were rejected by the national education directorates because the question items or some expressions in the data collection tool to be applied in the studies to be conducted in the field of educational sciences in Türkiye were not deemed appropriate (Şahin & Kesik, 2020). Such an approach can lead to uniformization and monopolization in science, as well as inefficiency (Toprakçı & Doğan, 2022). In this context, the main issues to be considered in research conducted in schools can be listed as not harming, not creating obstacles to education, obtaining permission, acting in accordance with the permission received, etc. However, the research permission commissions of the national education directorates go far beyond this and intervene in the content of the research to be conducted. These interventions are made on the basis of the Ministry of National Education's "Research Application Permissions" circular. The interventions are usually justified on grounds such as "protecting personal rights". This situation leads to the drawing of boundaries for research against the will of the researchers, and to the control of research and researchers, and to their being placed on a certain axis. In the data collection tools, some questions and statements that are not appropriate to be directed to the participants are asked to be removed or changed. This also applies to data collection tools that have been applied many times before in schools. When the requested changes or corrections are not made, the scale to be used in the research is not allowed to be applied.

The main purpose of this study is to discuss the process of obtaining permission from the national education directorates to collect data in postgraduate thesis studies in the field of educational sciences in universities in terms of scientific research and academic freedom. In line with this purpose, the problem of the study is "What are the problems experienced in obtaining permission to collect data for scientific research in the field of educational sciences? What is the effect of these problems on scientific research, researcher and academic freedom?"

Method: The study is conducted by document analysis method. The documents examined are the documents in which the provincial directorate of national education responded negatively to the request to collect data by applying a scale in graduate thesis studies with an official letter (document). In the study, discourse analysis was conducted on the official letters of four applications that were rejected by the research permission commissions of the provincial directorates of national education in two different provinces between November 2022 and May 2023 to collect data from school administrators and teachers for a graduate thesis study.

Discourse analysis was used to analyze the study data. Discourse analysis is based on the researcher's questioning and making sense of the discourse. Data analysis usually involves the interpretation and structuring of words, sentences and the relationships between them (Çelik & Ekşi, 2013). The object of discourse analysis is texts with oral and written content (Sözen, 1999). Text analysis is the most comprehensive critical analysis model in discourse analysis. While analyzing the data, explanatory critical analysis was adopted rather than negative critical analysis. Validity in discourse analysis includes several analytical techniques that can be used to validate the findings of the research. The four main techniques are: coherence, orientation of participants, new problems and fruitfulness. The analysis should enable us to see how the discourse comes together and how it forms a whole (Potter & Wetherell, 1987).

Conclusions: In this study, it was determined that the research permission commission of the national directorate of education did not approve the requests to apply the measurement tools in schools in order to collect data in graduate thesis studies in the field of educational sciences because some

questions and expressions in the scale were not deemed appropriate. The scales that were not allowed to be administered to school administrators, teachers or students were instruments that had been previously approved and used in other studies. Nevertheless, some questions in these scales were asked to be removed or changed. This approach is a direct intervention in the content of research and academic freedom. The scales to be used for data collection are approved by the ethics committee of the university and then go to the permission commission of the national education directorate. Thus, the national education research permission commission plays the role of an upper board of the university ethics committee. This approach not only creates the impression that science and politics are being confused with each other, but also creates a perception that access to certain information is being denied for political reasons. Based on the results of the study, it should be essential to obtain school-based permission to collect data in schools. The school administration should make an assessment limited to determining the time and space to be allocated by teachers, school administrators or students who will participate in the data collection process and protecting the information belonging to the institution. Bureaucratic units or individuals should not interfere with the content of the research and the measurement tools. The evaluation of measurement tools should be left entirely to ethics committees.

Suggestions: Based on the results of the study, it should be essential to obtain school-based permission to collect data in schools. The school administration should make an evaluation limited to determining the time and place to be allocated by teachers, school administrators or students who will participate in the data collection process and protecting the information belonging to the institution. Bureaucratic units or individuals should not interfere with the content of the research and the measurement tools. As Toprakçı and Doğan (2022) stated, steps should be taken to remove bureaucratic practices and difficulties, and it may be appropriate to decide for ethics committees to provide ethical guidance to researchers who want it.

Türkiye’de Akademik Özgürlük ve Bilimsel Araştırmalarda Veri Toplamak İçin İzin Alma Sorunu

Prof. Dr. İdris Şahin

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

ORCID: 0000-0003-0228-5014

idris.sahin@deu.edu.tr

Özet

Eğitim bilimlerinde üretilen bilimsel bilginin önemli bir bölümü, akademisyenler tarafından yapılan araştırmalarla gerçekleştirilmektedir. Eğitim kurumlarında araştırma yapabilmek için Üniversitelerin Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin almak gerekmektedir. Araştırmada veri toplamak için prosedürlerin yerine getirilmesinde zaman açısından sorunlar yaşanmakla birlikte, bazı çalışmaların içeriğine de müdahale edilmektedir. Bu çalışmada, eğitim bilimleri alanında yapılmak istenen araştırmalarda veri toplamak için, Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin almada yaşanan durum açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu çerçevede okullarda yapılacak araştırmalara neden izin verilmediği incelenmektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veri çözümlemede dokümanlardaki ifadeler üzerinden söylem analizi yapılmıştır. İncelenen dokümanlar, araştırmacıların veri toplama isteğine İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün olumsuz yanıt verdiği resmi yazılardır. Çalışmada eğitim bilimleri alanında lisansüstü tez çalışmaları için veri toplamak amacıyla ölçme araçlarını okullarda okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere uygulama isteklerine, ölçekteki bazı soru maddelerinin ya da ifadelerin uygun görülmemesi nedeniyle Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Komisyonu tarafından onay verilmediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel Araştırma, Akademik Özgürlük, Araştırmaya Müdahale, Etik



E-Uluslararası
Pedagoji Dergisi

Cilt: 4, Sayı: 2, ss. 117-132

Araştırma Makalesi

Gönderim: 28-10-2024
Kabul: 16-12-2024



Önerilen Atıf

Şahin, İ. (2024). Türkiye’de akademik özgürlük ve bilimsel araştırmalarda veri toplamak için izin alma sorunu, *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (e-upad)*, 4(2), 117-132. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.127>

GİRİŞ

Günümüz dünyasında, pek çok bilim alanında olduğu gibi, eğitim bilimleri alanında da üretilen bilimsel bilginin önemli bir bölümü, akademisyenler tarafından yapılan araştırmalarla gerçekleştirilmektedir. Araştırmalarda veri toplama süreci etik kurallara uygun, destekleyici ya da en azından engelleyici olmayan bir ortamda doğru işlediğinde çalışmanın nesnelliği, kalitesi artar. Bununla birlikte Creswell'in (2009) de belirttiği gibi, araştırmacılar; zaman kısıtlılığı, araştırmanın önemi, yöntemi ve sonuçlarına yönelik eleştirilme kaygısı vb. etkenlerle veri toplarken bazı güçlükler yaşarlar. Araştırmacıların veri toplarken yaşadıkları kaygılar belli bir düzeyde olan, olması gereken güçlüklerdir. Ne var ki son yıllarda Türkiye'de yaşananlar, bunun çok çok ötesine geçmiş bir durum izlenimi vermektedir. Belli alanlarda bilimsel araştırma yapmak giderek çok daha fazla güçleşmektedir. Örneğin eğitim bilimleri alanındaki araştırmalarda veri toplamak için izin almada güçlükler yaşanmaktadır. Bu konuda yapılan bir araştırmada katılımcılar çoğunlukla, etik kurulların araştırmacıyı yorduğu, yalınlığa uğrattığı şeklinde olumsuz görüş bildirmiştir (Toprakçı ve Doğan, 2022). Başka bir çalışmada akademik özgürlüğe, bağımsız araştırma yapmaya ve bilimsel etiğe aykırı olarak araştırmaların içeriğine müdahale edildiği ya da veri toplamaya izin verilmeyerek araştırma yapılmasına engel olduğu ifade edilmektedir. Söz konusu çalışmada, eğitim bilimleri alanında lisansüstü tez çalışması için yapılmak istenen araştırmada uygulanacak veri toplama aracındaki soru maddeleri ya da bazı ifadeler uygun görülmemekle izin isteklerinin reddedildiği saptanmıştır (Şahin ve Kesik, 2020). Böyle bir yaklaşım bilimde tek tipleşmeye ve tekelleşmeye yol açabileceği gibi, verimsizliğe de neden olabilir (Toprakçı ve Doğan, 2022). Bu bağlamda bu çalışmada, eğitim bilimleri alanındaki araştırmalara izin almada yaşanan güçlüklerin akademik özgürlük ve bilimsel etik çerçevesinde değerlendirilmesi bu alandaki boşluğun doldurulmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Türkiye'de bu konuda yapılan araştırmaların (Beril, 2015; Ekşioğlu, Sezer ve Çiçek, 2015; Şahin ve Kesik, 2020; Toprakçı ve Doğan, 2022; Toprakçı ve Karataş, 2022) yok denecek kadar az olması da bu çalışmayı hem varolan durumu ortaya koyma hem de yapılacak çalışmalara zemin oluşturma bakımından önemli kılmaktadır.

Akademik özgürlük, bilimsel araştırma ve öğretim etkinliklerinin özerk bir biçimde hayata geçirilebilmesini, bireyin görüşünü korkmadan açıklayabilmesini güvence altına alır; öğretim ve araştırma için olmazsa olmazdır. Pek çok ülke ve akademik sistem, akademik özgürlüğü tanımaya karşın, dünyanın birçok yerinde akademik özgürlük konusunda önemli sorunlar yaşanmaktadır. Bazı ülkelerde, belirli araştırma konuları ve muhalif görüşlerin ifade edilmesi konusunda gayri resmi yasaklar uygulanmaktadır. Bazı etnik, dini, politik ve ekonomik konular ve bu alanlardaki araştırma bulguları, hükümet politikaları hakkında soru işaretleri doğuracaksa, akademik araştırmalar için uygun görülmemektedir. Ayrıca akademisyenlerin hassas konularda sınıfta söylediklerine de dikkat etmeleri gerekmektedir, aksi durumda bu normları ihlal etmenin ciddi cezaları olabilmektedir (Altbach, 2001). Akademik özgürlük, akademisyenlerin yapacağı bilimsel araştırma ya da çalışmada özerk olmalarını ifade eder. Çeşitli konularda yapılan tartışmaları zaman sınırı koymadan, toplum tarafından kabul edilebilir sınırların dışına taşımaya gerektirir. Akademik özgürlük, ifade özgürlüğünün ayrılmaz bir parçasıdır. Bu, bir konuya ilişkin kişisel görüş ile o konuda uzmanlar tarafından geliştirilen görüşler arasında ayırım yapılamayacağı anlamına gelir (Minerva, 2016). Akademik özgürlük, demokratik toplumlarda üniversitenin önemli özelliklerinden biridir. Akademisyenlerin yaptığı öğretimde ve araştırmada bazı politik, dini ya da toplumsal ortodoksiye uygun davranmadıkları için cezalandırılma korkusu yaşamadan gerçeği arama özgürlüğü olarak görülmektedir (Berdahl, 1990). Akademik özgürlük ile ilgili sorunların odağında genellikle araştırma konusunu ve yaklaşımını seçme özgürlüğü yer tutmaktadır (Russell, 1993). Bu anlamda özerkliğinden kuşku duyulmayan araştırma kurumlarında, nasıl ya da ne tür araştırma yapılacağına yönelik karar verme ve araştırma sürecinin kontrolü araştırmacılara aittir (Castro ve Menéndez, 2018). Akademisyenlere tanınmış olan bilgiyi arama ve yayma, toplumsal tartışmada konuşma özgürlüğü gibi akademik faaliyetlerin kısıtlanması, otomatik

olarak akademik özgürlüğün kısıtlanmasını içerir. Akademik özgürlüğün kısıtlanması, kaçınılmaz olarak ifade özgürlüğünü etkiler. Akademisyenler, gerektiğinde ortodoksiye ve statükoya karşı duruş sergileyerek yeni bilgi üretirler. Böylece, toplumda hissedilen ifade özgürlüğü eksikliğine karşı çok daha duyarlı olurlar. Eğer bir toplum daha otoriter olma sürecinde ise akademik özgürlük de ifade özgürlüğü de geriye gider (Preece, 1991)

Araştırmacılar, araştırmanın her aşamasında ve bilgiyi yaymada bilimsel etik ilke ve kurallara uygun hareket etmelidir. Kurallara uygun davranılmadığında, araştırmanın güvenilirliğine kuşku düşebilir, bazı etik sorunlar yaşanabilir. Etik, genellikle ne yapılacağı, yapılacak şeyin nasıl yapılacağı belirlenip açıklandıktan sonra, uygulama aşamasında bunlara uygun davranılmaması sonucu oluşan durumu açıklar. Bilimsel bir çalışmada dürüstlük, dikkat, açıklık, toplumsal sorumluluk, insanlara zarar vermeme, gizliliğin korunması, özerkliğe saygı vb. yaygın olarak kabul edilen etik standartlardır (Resnik, 2004).

Türkiye’de, geçmişten günümüze, üniversitenin gelişim sürecinde dikkate alınması gereken değerler özerklik değil, düşünce ve araştırma özgürlüğü olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Üniversitelerin bilimsel özerkliği savunmadığı, mesleki çıkarları korumaya yönelik dayanışmanın üniversite özerkliği gibi görüldüğü ifade edilmektedir (Timur, 2005). Bu nedenle de Türkiye’de üniversitenin özerkliği, nitelikli eğitim, araştırma yetersizlikleri, verimlilik ve bunların nedenlerinin yeterince sorgulandığı söylenemez. Üniversite ile ilgili yapılan tartışmalarda; bilimsel araştırma yapma, bilgi üretme, evrensel ölçütlere göre düzenlenmiş üniversite ve akademik özerklik savunusundan daha çok, üniversitelerin günlük işleyişine odaklanılmaktadır. Oysa akla uygun düşen beklenti; bilimi ve toplumsal yararı öne çıkaran bir üniversite ve akademisyenlerin öğrencilere, topluma ve doğaya karşı sorumluluk taşımaları ve bu sorumluluğunun gereklerini yerine getirmek için çaba sarf etmeleridir (Ortaş, 2008). Ne var ki Türkiye’de akademik özgürlük, akademik platformlarda yeterince tartışılmamaktadır. Buna karşın hem yasalar hem de uygulamalar yoluyla birçok konu ya da alanda akademisyenlerin özgürlükleri kısıtlanmaktadır. Çok sınırlı da olsa bu konuda yapılan araştırmalarda üniversitede akademik özgürlüğün yeterince olmadığı gözlenmektedir (Balyer, 2011; Şahin ve Kesik, 2020). Ayrıca, iktidarların bilime ve araştırmaya yeterli düzeyde destek vermedikleri, buna karşın akademik özgürlüğe ve üniversite özerkliğine sürekli engeller çıkardıkları vurgulanmaktadır (Seggie ve Gökbel, 2014). Kuşkusuz bu konuda çok daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Okullar, eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacıların yapacakları araştırmalar için eşsiz bir katılımcı kaynağı sunar. Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, eğitim ortamı, öğretim uygulamaları vb. konularda okullarda pek çok araştırma yürütülür. Okullarda yürütülen çalışmalarda temel olarak dikkat edilmesi gereken hususlar; zarar vermeme, eğitim öğretime engel oluşturmama, izin alma, alınan izine uygun hareket etme vb. şeklinde sıralanabilir. Ne var ki Milli Eğitim Müdürlüklerinin araştırma izin komisyonları tarafından bunun çok ötesine geçilerek yapılmak istenen araştırmaların içeriğine müdahale edilmektedir (Şahin ve Kesik, 2020). Bu müdahaleler Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 21/01/2020 tarihinde yayımlanan 1563890 sayılı “Araştırma Uygulama İzinleri” Genelgesine (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020) dayanılarak yapılmaktadır. Müdahalelerde genellikle “kişisel hakların korunması” gibi gerekçeler öne sürülmektedir. Daha da kötüsü fakülte ya da üniversite yöneticilerinin ve etik kurullarının bu konuda bir şey yapmamaları, olup biteni normal görmeleri ya da ‘ne yapalım yapacak bir şey yok’ tarzında yaklaşmalarıdır. Bu durum, araştırmacıların istek ve iradesinin dışında araştırmalara sınırlar çizilmesine, araştırmaların ve araştırmacıların kontrol altına alınmasına ve belli bir eksene oturtulmasına yol açmaktadır.

MEB’in ‘Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi’ (2020) ile eğitim kurumlarında yapılacak araştırmalara sınırlar çizilmiştir. Üniversitelerde yürütülen lisansüstü tez çalışmaları da dahil olmak üzere, MEB’e bağlı kurumlarda yapılacak tüm araştırmalarda veri toplamak amacıyla izin alınması koşulu getirilmiştir. İzinler, Milli Eğitim Müdürlüğünde bir müdür yardımcısı ya da şube müdürünün

başkanlığında öğretmenlerden kurulan araştırma izin komisyonu tarafından verilmektedir. Bu komisyon, üniversite etik kurulundan geçerek kendilerine gelen ölçme araçlarını inceleyerek uygun bulduklarına izin vermektedir. Veri toplama araçları ya da envanterlerde yer alan sorulardan katılımcılara sorulmasını uygun bulmadığı soru ve ifadelerin ya çıkartılmasını ya da değiştirilmesini istemektedir. Bu durum, daha önce farklı illerde birkaç kez veri toplamak için okullarda kullanılmış ölçme araçları için de geçerli olmaktadır. Veri toplama aracında istenilen değişiklik ya da düzeltme yapılmadığında, araştırmada kullanılacak ölçeğin uygulanarak veri toplanmasına onay verilmemektedir. Böylece yapılacak çalışmanın içeriğine müdahale edilmektedir. Araştırma İzin Komisyonu tarafından onay verme süreci, bazen araştırmayı biçimlendirme bazen de engelleme işlevi görmektedir. Böylece Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Komisyonu, Üniversite Etik Kurulunun üzerinde bir rol oynamaktadır. Oysa yakın zamanda yapılan bir çalışmada pekçok ülkede bilimsel araştırma için etik kurul sürecinin sağlık alanı için planlandığı diğer bilim alanlarına ilişkin bilgiye yer verilmediği saptanmıştır (Toprakçı ve Karataş, 2022). Bu kapsamda bu çalışmanın temel amacı, üniversitelerde eğitim bilimleri alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarında veri toplamak için Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin alma sürecinde yaşananları bilimsel araştırma ve akademik özgürlük açısından tartışmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problemi "Eğitim bilimleri alanında yapılmak istenen bilimsel araştırmalara veri toplamak için izin almada yaşanan sorunlar nelerdir? Bu sorunların bilimsel araştırmaya, araştırmacıya ve akademik özgürlüğe etkisi nedir?" şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada eğitim bilimleri alanında yapılmak istenen bilimsel araştırmalar için okullarda veri toplamak üzere Üniversitelerin Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin alma durumu incelenmektedir. İncelenen dokümanlar, lisansüstü tez çalışmalarında ölçek uygulayarak veri toplama isteğine İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından resmi yazı (doküman) ile olumsuz yanıt verilen belgelerle sınırlıdır. Çalışmada lisansüstü tez çalışması için okul yöneticileri ve öğretmenlerden veri toplamak üzere iki farklı ilde, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Komisyonları tarafından Kasım 2022 ile Mayıs 2023 tarihleri arasında onay verilmeyerek reddedilen dört başvuruya ait resmi yazı üzerinde söylem analizi yapılmıştır. Milli Eğitim Araştırma İzin Komisyonu tarafından izin verilmeyen çok sayıda araştırma izin isteği olmakla birlikte ret gerekçesi birbirlerini tekrarlar nitelikte olduğu için, izin isteği reddedilen ve ret gerekçesindeki farklılığı yansıtan dört dokümanın değerlendirilmesi yeterli görülmüştür.

Veriler Analizi

Çalışma verilerinin analizinde söylem analizi yöntemi kullanılmıştır. Söylem, genellikle farklı toplumsal aktörlerin farklı pozisyonları ya da bakış açılarıyla özdeşleştirilebilen yönlerini temsil eder. Söylemler, belirli koşullar altında pratiğe geçirilebilir: yeni hareket etme ve etkileşim kurma biçimleri olarak yürürlüğe konabilir, yeni varoluş biçimleri olarak aşılabilir ve fiziksel olarak somutlaştırılabilir (Fairclough ve Fairclough, 2012). Eleştirel söylem analizi, genellikle, toplumdaki güç ve hegemonik ilişkilerin yasallaştırılması, onaylanması, meşrulaştırılması, dönüştürülmesi ve yeniden yapılandırılması ya da bunlara meydan okunmasına odaklanır (Van Dijk, 2015). Araştırmacının söylemi sorgulamasına ve yorumlamasına dayanır (Phillips ve Hardy, 2002). Söylem analizinin nesnesi sözlü ve yazılı içerik taşıyan metinlerdir (Sözen, 1999).

Söylem analizinde, veri analizi okuma (verileri sınıflandırma), yorumlama ve yapılandırma aşamalarından oluşur. Yorumlama evresinde, metindeki sözcüklerin sıraları ve söz dizinleri gruplandırılır, iletinin anlamı bulunmaya çalışılır. Yorum hem sözcüklerin anlamının hem de işlevlerinin açıklanmasıdır. Yapılandırma aşamasında sözcüklerin anlamları cümlelerde önerilenler doğrultusunda

yeniden değerlendirilir ve yorumlanır. İletide yorumlama sonucu ortaya çıkan öneriler iletinin en başındaki bir cümle ya da bir sözcük ile ilişkilendirilerek söylemdeki anlam yeniden oluşturulur (Çelik ve Ekşi, 2013). Bu bağlamda söylem analizinde hem problemin ne olduğuna hem de probleme ilişkin çözüm yollarının neler olabileceğine yönelik fikirler geliştirilir. Araştırmacı araştırma sürecinin başlangıcında ve devamında: araştırmanın konusu, ne hakkında olduğu, verilerin neler olduğu, nasıl seçildiği ve nasıl toplandığı, nasıl organize edildiği, nasıl analize edildiği ve araştırma raporunun nasıl sunulacağına ilişkin sorularla karşı karşıyadır (Tonkiss, 2006). Bu çalışmada çalışmanın problem durumundan başlayarak önerilerine kadar her aşamasında bu tür sorulara yanıtlar aranmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Söylem analizinde geçerlik, Potter ve Wetherell'e (1987) göre araştırmanın bulgularını doğrulamak için kullanılacak birkaç analitik tekniği içermektedir. Bunlardan dört ana teknik: tutarlılık ya da bütünlük, katılımcıların yönelimi, yeni problemler ve verimlilik şeklinde sıralanabilir. Analiz, söylemin nasıl bir araya geldiğini ve nasıl bir bütün oluşturduğunu görmemizi sağlamalıdır. Söylemin etkisinin ve işlevinin nasıl üretildiği bütünlüklü gösterilmelidir. Araştırmacının ilgisini çeken olguların türü, insanların sosyal hayattaki fiili sonuçlarına bağlıdır. Önemli olan katılımcıların, yönelimdir; tutarlı ve farklı olarak gördükleri şeydir. Yeni sorunların ve çözümlerin varlığı daha fazla doğrulama sağlar. Dördüncü geçerlilik ölçütü olan verimlilik, analitik şemanın genişleme kapasitesine atıfta bulunur. Bu, bilimsel açıklamalar ve teoriler için genel bir geçerlilik ölçütüdür. Bu kapsamda söylem analizindeki çıkarımlar veri olarak kullanılmaz, yorum olarak değerlendirilir. Söylem analizinde birbiriyle ilişkilendirilen cümleler, paragraflar açıkça, olduğu gibi verilmelidir. Analizin nasıl yapıldığı açıklanmalıdır. Araştırma raporu veri analizinin tüm aşamalarını, yani; okuma, yorumlama ve yapılandırılmayı içermelidir (Sözen, 1999).

Bu çalışmada kullanılan dokümanlar, çalışma konusuyla doğrudan ilişkili dokümanlardır. Dokümanlar başvuruçulara resmi yollarla iletilmiştir. Dokümanların analizinde, veri analizi ve geçerlilik başlıkları altında anlatılan çerçeveye uygun olarak hareket edilmiştir. Dokümanlarda geçen kurumların ve kişilerin adları gizli tutulmuştur. Bu bağlamda çalışmada incelenen birinci doküman üzerinde söylem analizi şöyle yapılmıştır:

Metinde kullanılan dilin nasıl yapılandırıldığı, güç ilişkisi, ideoloji ve toplumsal etkilerinin anlaşılması ve yorumlanması hedeflenmiştir. Metnin dili, açık ve resmi, "Genelge gereğince" ifadesi bir resmi yönergeye işaret etmekte, anlatılan olayın yasal ve bürokratik dayanağına dikkat çekmektedir. Dilin kullanımı, kararın belirli kurallara ve prosedürlere dayandığını, karar sürecinin "tarafsız" ve "meşru" olduğunu ima ederek hiyerarşiyi hatırlatmaktadır. Bu dil yapısı, kararın kişisel tercihlerle değil, resmi bir düzenlemeye dayanarak alındığını ifade etmektedir. Böylece, hiyerarşi ve bürokrasi dil aracılığıyla pekiştirilmektedir. Metnin "Başvurunun reddedilmesine oybirliği ile karar verilmiştir" kısmı, reddetme kararının ortak alındığını, nesnel olduğunu, belirli bir mantığa ve kurallara dayandığını dile getiriyor. "Oybirliği" ifadesi, kararı meşru ve çok daha güçlü gösteriyor. "Başvurunun reddedilmesine" ifadesi, izin başvurusunun koşulları taşımadığı için reddedildiği yargısını yaratıyor. "İlgili genelgeye uygun olmaması" ifadesi, belirli kurallara ve standartlara atıfta bulunarak başvurunun reddedilme gerekçesini açıklıyor. Başvurunun istenilen ölçütlere uygun olmadığından hareketle bir değer yargısını yansıtır. Metnin bütününde normatif bir dilin hâkim olduğu görülüyor. Bu da yerleşik bir hiyerarşi olduğunu, kararların bu çerçevede alındığını gösteriyor. Bu metin, başvuru sahibine başvurunun reddedilmesinin keyfi bir biçimde alınmadığı, kurallara dayalı bir karar sürecinin işlediği iletisini taşıyor. Sonuç itibarıyla metnin söyleminde, otorite ve bürokrasi ön plana çıkmaktadır. Metin bilimselliğe, bilim ve araştırma etiğine ilişkin herhangi bir ifade ya da imayı içermiyor. Anlatımda normatif, resmi bir dil kullanılarak toplumsal düzen ve kuralların önemi vurgulanmaktadır. Karar verme sürecinin, kişisel değil, kolektif ve kurallara dayalı olduğu izlenimi yaratılmaktadır. Bu durum, toplumsal ve bürokratik yapıların dil aracılığıyla nasıl yansıtıldığını ve pekiştirildiğini göstermektedir. Söylemin etkisinin ve işlevinin nasıl üretildiği çalışmanın bulgular ve tartışma bölümünde bütünlüklü

bir şekilde, analitik bakış açısıyla raporlaştırılarak gösterilmiştir. Ulaşılan sonuçlar çıkarımda bulunularak yorumlanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde akademik araştırmalarda veri toplamak amacıyla okullarda uygulanmak istenen ölçeklerdeki bazı sorular ya da ifadeler uygun bulunmadığı için izin isteklerine karşı ret yazısı yazılan dört dokümanda yer alan gerekçeler analiz edilmektedir.

Doküman 1. Bir üniversitenin eğitim bilimleri enstitüsü öğrencisinin, "Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez çalışması için yapılmak istenen araştırmaya, MEB'in "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesine dayanılarak, ... İl Mili Eğitim Müdürlüğü'nün 22/11/2022 tarihli yazısı ile izin verilmemiştir. Söz konusu yazıda ölçeğin uygulanmasının ret edilmesinin gerekçesinde şöyle denilmektedir: "Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmada kullanılacak ölçeğin maddelerinin ilgili genelgeye uygun olmaması gerekçesiyle başvurunun reddedilmesine oybirliği ile karar verilmiştir."

Metinde açık ve resmi dilin kullanıldığı görülüyor. Başvurunun reddedilmesinde yasal ve bürokratik dayanağına dikkat çekiliyor. Alınan kararın belirli kurallara ve prosedürlere dayandığını, karar sürecinin "tarafsız" ve "meşru" olduğu belirtiliyor. Bu söylemle hiyerarşi ve bürokrasi pekiştiriliyor. Kararın belirli bir mantığa ve kurallara dayalı olarak ortak alındığını, nesnel olduğu dile getiriliyor. Başvurunun istenilen ölçütlere taşımadığı için reddedildiği yargısını yaratılıyor. Metindeki normatif dil, bu konuda yerleşik bir hiyerarşi olduğunu, kararların bu çerçevede alındığını gösteriyor. Ayrıca, kurallara dayalı bir karar sürecinin işlediği ve kararın keyfi olmadığı mesajını vermek istiyor. Yani, metnin söyleminde, otorite ve bürokrasi ön plana çıkıyor. Metinde bilimselliğe, bilim ve araştırma etiğine ilişkin hiçbir ifade yer almıyor. Bu metin, bürokratik yapının dil aracılığıyla nasıl yansıtıldığını ve pekiştirildiğini bize gösteriyor. Böyle bir gerekçe ile tez konusuna ilişkin ölçek uygulayarak veri toplama isteği reddedilen araştırmacı, ya tez konusunu kabul edilebilecek bir konu ile değiştirmek ya da nicel araştırma yöntemlerinden vazgeçerek, araştırma konusunu izin alınabilecek şekilde nitel araştırma yöntemleri ile sürdürmek zorunda kalmaktadır. Bununla birlikte çok sık olmasa da bu durumu kabul etmeyen bazı öğrenciler lisansüstü eğitimini sonlandırmaktadır. Bu gerekçe ile izin isteği reddedilen bu öğrenci, tez konusunu değiştirmek zorunda kalmıştır.

Yapılması tasarlanan bir araştırmanın konusunu ve yöntemini seçmede kişisel, politik, kültürel ve finansal birçok etken rol oynar. Bu, araştırmacılar tarafından bilinen genel bir bilgidir. Bu etkenlere yapılmak istenen çalışmanın konusunun iktidarın uygulamalarını hayata geçiren bir aygıt işlevi gören eğitim bürokrasisinin çizdiği sınırlar içinde kalması, veri toplama araçlarının yönetim tarafından makbul görünmesi de eklenmiş görünmektedir.

Doküman 2. Bir üniversitenin eğitim bilimleri enstitüsü öğrencisinin, "Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez çalışması için yapılmak istenen araştırmaya, MEB'in genelgesine dayanılarak, ... İl Mili Eğitim Müdürlüğü'nün 22/11/2022 tarihli yazısı ile izin verilmemiştir. Söz konusu yazıda araştırmada öngörülen ölçeğin uygulanma isteğinin ret edilme gerekçesinde şöyle denilmektedir: "Genelge gereğince araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmada kullanılacak ölçeğin maddelerinin ilgili genelgeye uygun olmaması gerekçesiyle başvurunun reddedilmesine karar verilmiştir." Karar oybirliği ile alınmıştır.

Etik Liderlik ve Örgütsel Sessizlik konusunda daha önce başka araştırmalarda öğretmenlere uygulanarak veri toplanmış olan bu ölçeğin maddelerinin ilgili genelgeye uygun bulunmadığı kararını anlamak, akademisyenler açısından oldukça güç bir durum oluşturmaktadır. Bununla birlikte izin

isteğine verilen ret yazısında hangi maddelerin genelgeye uygun olmadığı da belirtilmemiştir. Bu durumda araştırmacının "müneccimlik" yaparak hangi maddelerin ya da hangi ifadelerin uygun bulunmadığını keşfetmesi gerekmektedir. Bunun için araştırmacı ret yazısında imzası olan komisyon üyelerine ulaşarak izin isteğinin neden ret edildiğini sorduğunda, komisyon üyeleri tarafından hangi maddelerin ya da ifadelerin ret gerekçesini oluşturduğu "şifahen" söylenmiştir. Ancak ret yazısında buna yer verilmemiştir.

Doküman 3. Bir üniversitenin eğitim bilimleri enstitüsü öğrencisinin "Okul müdürlerinin Yönetici Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Güdülenmeleri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez çalışması için yapması gereken araştırmaya, MEB'in genelgesine dayanılarak, ... İl Mili Eğitim Müdürlüğü'nün 15/02/2023 tarihli yazısı ile izin verilmemiştir. Ret yazısının gerekçesinde şöyle denilmektedir:

"Veri toplama araçlarında yer alan ifade ve soruların araştırmanın konusuyla örtüşmesi gerekmektedir" (Madde 18) ve "Araştırma uygulama izin başvurularının uygulama tarihinden en az 45 gün önce yapılması ve eğitim öğretime engel olunmaması için yarıyıl tatili ve yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar araştırmaların tamamlanması" (Madde 27) maddelerine uygun olmadığı gerekçesiyle başvurunun Müdürlüğümüze bağlı kurumlarda uygulanamayacağına oy birliği ile karar verilmiştir."

Görüldüğü üzere ret yazısını içeren bu dokümanda, genelgenin hangi maddelerine dayanıldığı belirtilmiştir. "Veri toplama araçlarında yer alan ifade ve soruların araştırmanın konusuyla örtüşmesi" izin vermemenin gerekçesi olarak gösterilmiştir. Bununla birlikte ölçeğin hangi maddelerinin ya da ölçekteki hangi ifadelerin araştırma konusuyla örtüşmediği belirtilmemiştir. Yani komisyon, ölçeğin araştırma konusuna uygun olmadığını belirtiyor. Ne var ki bu durumu hem araştırmacı hem araştırmacıya danışmanlık yapan akademisyen hem de üniversitenin etik kurulunun görmediği ya da göremediği gibi bir durum oluşuyor. Bir başka deyişle komisyon: "Biz sizin, veri toplamak için kullanacağınız ölçekteki soruları ve soruların ifade ediliş tarzını uygun bulmadık" diyor. Doğrudan araştırmanın içeriğine ilişkin bir değerlendirme yapıyor. "Eğer veri toplamak istiyorsanız ya uygun bulacağımız başka bir ölçek bulacaksınız ya da uygun bulmadığımız soru maddelerini, ifadeleri değiştireceksiniz" şeklinde bir imada bulunuyor; araştırmanın geçerliliğine, güvenilirliğine yönelik kuşku yaratıyor. Araştırma sürecinde otoritelerin kontrolünün ve denetiminin ne kadar önemli olduğunu vurguluyor. Burada bir güç ilişkisi olduğu, başvuruyu reddeden otoritenin belirli kurallar (genelge) çerçevesinde araştırma sürecini denetleme ve yönlendirme yetkisine sahip olduğu belirtiliyor. Böylece, otoriteyi ve belirli kuralların önemi de pekiştiriliyor. Bu durumda "Nerede akademisyenlerin uzmanlığı?", "Nerede kaldı bilimsel araştırma ve akademik özerklik?" diye sormak gerekiyor.

Veri toplamaya izni verilmemesinin bir başka nedeni olarak ilgili yönergedeki süreler gösterilmektedir. Burada komisyonun takdir hakkı olmayabilir. Ancak MEB; bu yönerge ile veri toplamayı çok güçleştirmekte, yerel birimlere, okula, okul yöneticilerine ve öğretmenlere söz hakkı tanımamaktadır. Oysa genelgede anılan dönemde ya da zamanlarda eğitim ve öğretimin aksayıp aksamayacağını en iyi bilecek olan kişiler okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Başka konularda olduğu gibi, bu konuda da okul yöneticilerine ve öğretmenlere inisiyatif tanımamak, merkeziyetçi anlayışın vardığı noktayı göstermektedir. Başka bir deyişle MEB'in her şeyi yukarıdan aşağıya doğru kontrol etme isteğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımın bir başka yönü de okul yöneticilerine ve öğretmenlere yeteri kadar güvenmemek olabilir.

Doküman 4. Bir üniversitenin eğitim bilimleri enstitüsü öğrencisinin, "Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığının Psikolojik Belirtiler ile İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için yapılmak istenen araştırmaya, MEB'in "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi"ne dayanılarak, ... İl Mili Eğitim Müdürlüğü'nün 09/05/2023 tarihli yazısı ile izin verilmemiştir. Bu çalışma için verilen ret yazısında çalışmanın "kısa semptomlar envanterindeki 9,34,39,40 ve 45'inci maddelerin genelgeye ve örneklem yaş grubuna uygun olmaması sebebiyle reddine oybirliği ile karar verilmiştir" denilmektedir.

Görüldüğü gibi bu ret yazısında ölçekteki hangi soruların genelgeye uygun bulunmadığı açıkça belirtilmiştir. Ölçekteki bu maddelere bakıldığında 9. madde "yaşamınıza son verme düşünceleri", 34. madde "günahlarınız için cezalandırılmanız gerektiği düşünceleri" 39. madde "ölme ve ölüm üzerine düşünceler"; 40. madde "birini dövme ona zarar verme, yaralama isteği" ile 45. madde "dehşet ve panik nöbetleri" şeklinde düzenlenmiştir. '9,34,39,40 ve 45'inci maddelerin genelgeye ve örneklem yaş grubuna uygun olmadığı, dolayısıyla da etik kurallara da uymadığı için reddedildiği belirtiliyor. Kararda belirli kurallara, düzenlemelere ve etik ilkelere uymanın önemi vurgulanıyor.

"Kısa Semptom Envanteri" adlı ölçeğin uyarlama çalışması yaklaşık 30 yıl önce üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır (Şahin ve Durak, 1994). Literatür taraması yapıldığında, bu ölçeğin bugüne kadar, üniversite öğrencilerinin yanı sıra farklı araştırmalarda lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde de uygulandığı gözlenmiştir. Buna karşın bu ölçeğin ortaokullarda uygulandığına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle anılan ölçek maddelerindeki ifadelerin ortaokul öğrencilerinin düzeylerine uygun olup olmadığına ilişkin uzman görüşü almak amacıyla araştırmanın yürütüldüğü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında çalışan alan uzmanı ve profesör unvanlı iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Her iki akademisyen de "saldırgan davranışlar", "madde kullanımı" ve benzeri sorunları açığa çıkarmak için yapılan tarama çalışmalarında ortaokul evresine denk gelen ön ergenlik döneminde dolaylı sorularla veri toplamak gerektiğini, genellikle de öyle yapıldığını belirtmiştir. Bu uzmanlar, adı geçen ölçekteki sorularda olduğu gibi doğrudan soruların ön ergenlik dönemindeki öğrenci-çocuk ya da genç bireyde "hatırlatma" ya da "uyarılma"ya yol açabileceğini vurgulamışlardır. Bu nedenle de bu tür soruların ortaokul düzeyindeki öğrencilere sorulmasının uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumda söz konusu çalışmada kullanılmak istenen ölçekte yer alan sorularla veri toplanmak istenen öğrencilerin buldukları yaş grubunun özelliklerinin yeterince dikkate alınmadığı ve tartışılmadığı kanısı oluşmuştur. Bu durumda söz konusu araştırmayı yürüten araştırmacının ve ona danışmanlık eden akademisyenin "Bilgi toplarken en güvenilir araçları kullan; araçlarındaki hataları anla ve değerlendir" (Resnik, 2004) ilkesine pek de uygun hareket ettikleri söylenemez. Ayrıca bu durum, konuyla ilgili literatürü zenginleştirmek ve daha fazla kolektif bilgi yaratmak için araştırmacıların araştırma projelerinin etik konuları hakkında daha fazla iletişim kurmaları gerektiğini (Diaz, 2019) de göstermektedir.

Tarihsel gelişim seyri içinde üniversitenin temel özelliklerinden ya da görevlerinden birinin araştırma yapmak olduğu kabul edilmektedir. Bu göreve ya da misyona bağlı olarak akademik özgürlük, akademik yaşamın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Başka bir deyişle bilimsel araştırma akademik özgürlük zemini üzerine oturur. Akademik özgürlük zemini yoksa akademik özgürlük de yok demektir. Bu bağlamda akademik özgürlük, öğretim üyesinin ve araştırmacının, yapmayı düşündüğü araştırma konusuna karar verme; gerçeğe ulaşmak için farklı grup ve kişilerle eleştirel tartışmalar yapma; yaptığı araştırmada veriye dayalı olarak ulaştığı sonuçları başka araştırmacılar ve halk ile paylaşma özgürlüğünü ifade eder. Araştırmada nesnel sonuçlara ulaşmak için, araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, yorumlanmasından yayımlanmasına kadar tüm aşamalarında araştırmacının bağımsız hareket etmesi hayati önem taşır (Şahin, 2019).

Bu kapsamda bu çalışmada eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrencilerin tez çalışmalarında veri toplamak amacıyla ölçme araçlarını okullarda uygulama isteklerine, Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Komisyonu tarafından, ölçekteki soru maddelerinden bazılarının uygun olmadığı ya da bazı kavram ve ifadelerin uygun görülmemesi nedeniyle onay verilmediği saptanmıştır. Okul yöneticilerine, öğretmenlere ya da öğrencilere uygulanmasına izin verilmeyen ölçekler, daha önce başka çalışmalarda uygulama onayı almış ve kullanılmış araçlardır. Böyle olmakla birlikte araştırma izin komisyonları tarafından veri toplamada kullanılan ölçme araçlarındaki bazı soruların çıkarılması ya da değiştirilmesi istenmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın içeriğine ve akademik özgürlüğe doğrudan müdahale anlamı taşımaktadır. Veri toplayabilmek için izin alma prosedürü, araştırmanın amacı, problemleri ve yöntemine ilişkin dokümanlar ile veri toplamada kullanılacak ölçeklere Üniversite Etik Kurulu tarafından onay verilmesinden sonra Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Komisyonuna gitme şeklinde

işlemektedir. Böylece Milli Eğitim Araştırma İzin Komisyonu, adeta üniversitenin etik kurulunun bir üst kurulu gibi rol oynamaktadır. Bu yaklaşım, bilim ile politikanın ve bürokrasinin birbirlerine karıştırıldığı izlenimi yarattığı gibi, bazı bilgilere ulaşmanın, politik nedenlerle reddedildiği şeklinde bir algı da oluşturmaktadır. Bu durumun araştırmalarda elde edilecek bazı sonuçların kestirilmesine yönelik belirsizlikten kaynaklandığı söylenebilir. Resnik'e (2004) göre, iki tür belirsizlik, toplumsal sorumluluklar taşıyan bir bilime engel olur. Birincisi epistemolojiktir. Yani, bir araştırmanın sonuçlarını genellikle önceden görmenin olanaksız olmasıdır. İkinci belirsizlik siyasi ya da ahlakidir. Yani, araştırmanın sonuçları önceden kestirilebilse de insanların bu sonuçların toplumsal değerine ilişkin olarak fikir farklılığına düşebilmeleridir.

Bilimsel araştırmalarda etik standartlara uygun olarak veri toplamanın nasıl olması gerektiği, milli eğitimden daha çok üniversitenin, akademisyenlerin ilgi alanında olması beklenir. Bunun için milli eğitim -asında okul yönetimleri- tarafından bakılması gereken şey; veri toplama sürecinde ve sonrasında kişilere ve kuruma zarar verilmemesi, eğitim-öğretimin aksamasına yol açılmaması, toplanacak verilerin özel, kişisel çıkar elde etme amacıyla ya da ticari amaçla kullanılmamasıdır. Ayrıca, üniversitenin etik kurulunda geçerek etik ilkelere uygun olduğu kabul edilen ölçekleri yanıtlayacak kişiler yetişkin bireyler olan öğretmenler ya da okul yöneticileridir. Bir öğretmen ya da okul yöneticisi, kendi iradesiyle isterse araştırmada katılımcı olmayı kabul eder, istemezse "hayır" ya da "yapamam" diyerek reddeder; zorlama zaten olmamalıdır, olamaz. Ancak, araştırma pratiklerinde görüldüğü üzere, özgür araştırma yapmak akademisyenleri de çok aşan bir sorun özelliği taşımaktadır (Timur, 2005). Bu konuda yapılan bir araştırmada kimi akademisyenlerin, veri toplamalarına izin verilmeyeceği kaygısından hareketle danışmanlığını yaptıkları öğrencilerle lisansüstü tez konularını, veri toplamak için uygulama izni alınabilecek konulardan seçtikleri belirlenmiştir (Şahin ve Kesik, 2020). Yani, akademisyenler kendilerine oto sansür uygulamaktadır. Bu akademik özgürlüğe ve etiğe aykırı bir durum olduğu gibi, akademik özgürlüğün ve araştırılacak konuların sınırlarının da daraltılması demektir. Her ne sebeple olursa olsun, akademik özgürlüğün kısıtlanması, araştırma konularına yönelik ilginin daralması anlamına gelir. Bu da gerçeği aramanın sınırlandırılması, araştırmaların ve eğitimin niteliğinin düşmesi sonucunu doğurur.

Şahin ve Kesik (2020) tarafından yapılan çalışmada, okullarda yapılacak araştırmalar için veri toplamada kullanılan ölçme araçlarının uygulanmasına izin verilmemesinin nedenleri arasında öncelikle; anadil, din, ırk gibi farklılıkların eğitim sürecindeki etkisini inceleyen sosyal ve politik konuların olduğu belirlenmiştir. Bu tür konularda yapılacak araştırmalarda kullanılan soruların ayrımcılık içerebileceği, kişisel hakları ihlal edebileceği ya da katılımcıların böyle sorulara tarafsız yanıt ver(e)meyecekleri gibi gerekçeler gösterilerek onay verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca, sendika üyelik durumu; cinsel gelişim ve toplumsal cinsiyet, din öğretimi; okul iklimi, okul müdürünün liderlik özelliği; okul ve öğretmene ilişkin metafor çalışmaları ve mobbing uygulamalarına ilişkin konular da veri toplamak için izin almada sorun yaşanan alanlar arasında sayılmıştır. Bilimsel araştırmalara böyle bir yaklaşım, egemen ideoloji ile uyuşmayan araştırmaların yapılmasını ve akademik ortamda tartışılmasını sınırlayıcı özellik taşımaktadır. Öte yandan sayılan konularda araştırma sonuçlarının, iktidar ya da onun çeşitli düzeydeki uzantıları tarafından, sistemin ve egemen ideolojinin sınırlarını aşan, dolayısıyla da sistemi zayıflatabilecek özellikler olarak görüldüğü söylenebilir. Bununla birlikte, bu yorumlara tezat oluşturacak biçimde, milli eğitim yöneticileriyle güçlü kişisel ilişkileri olan akademisyenlerin izin almada yaşanan sorunları şifahi görüşmeler yoluyla çözebildikleri de gözlenmektedir. Bu durumda güç ilişkilerinin akademik özgürlüğün yerine geçtiği söylenebilir. Altbach'ın (2001) belirttiği gibi bu tür kısıtlamalar, özellikle sosyal bilimlerde ve politik ya da ideolojik olarak hassas kabul edilen diğer alanlarda üniversite yaşamının ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Böyle olmakla birlikte, üniversitelerin uluslararası bilimsel ve akademik ağlara katılımına izin verildiği, pek çok disiplinde, öğretim ve araştırmanın hükümet tarafından yalnızca asgari düzeyde engellendiği de gözlenmektedir. Oysa bilginin iletilmesi, aktarılması ve uygulanması için akademik özgürlük hayati önem taşır. Akademik özgürlük, üniversiteyi iktidarın ve onun uzantısı rolünü oynayan bürokrasinin

müdahalesine karşı korur; araştırma yapma ve araştırmada varılan sonuçları bazı gerçekleri sınırlamadan açıklayabilme özgürlüğünü sağlar.

Belirli konularda araştırmacılara okullarda veri toplama izni verilmemesi, yapılmak istenen araştırmanın içeriğine Milli Eğitim Müdürlüğünün bürokratik yapısı içinde oluşturulan komisyon aracılığıyla müdahale edilmesi demektir. Bu müdahalenin gerekçelerinden biri, Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Komisyonunda görevlendirilmiş kişilerin, bilimsel araştırma ile ilgili yeterliklerinin sınırlı, bakış açılarının dar olması şeklinde açıklanabilir. Bu kişilerin izin genelgesini doğru yorumlamadığı ya da "Kraldan daha çok kralcı" davrandıkları da söylenebilir. Aynı zamanda iktidarın ve uzantılarının toplumu kendi istekleri doğrultuda şekillendirmeye çalışma çabası ya da onların belirlediği sınırların dışına çıkmayı önlemek için uygulanan örtük bir politika olarak da görülebilir. Araştırmalarda elde edilecek bilginin niteliğinin egemenler tarafından sakıncalı bulunması nedeniyle "uygun bulunan bilginin üretilmesi" de olabilir. Çünkü bilim, her zaman belirli otoriteler tarafından, mevcut toplumsal sistemi ve hiyerarşileri haklı göstermek için kullanılabilir. Özellikle otoriter ve totaliter devlet ya da yönetimlerde gözlenen bu durum, zaman zaman demokratik toplumlarda da görülmektedir (Huber, 2008). Bu konuda liberal demokrasilerde tehdit, bir darbeden değil, açık bir toplumun siyasi ve medeni kurumlarının ve normlarının aşınmasından kaynaklanmaktadır. Bu otoriter şablon, iktidar partisinin hakimiyetini sağlama, muhalefet partilerini ve sivil toplumu bastırma için yargı, seçim sistemi, medya ve eğitim sistemine yönelik yasaların değiştirilmesini içermektedir (Weinstein & Blanchard, 2023). Bu tür yaklaşımlar genel olarak demokratik sistemi zayıflattığı gibi bilimsel araştırma ve akademik özgürlükleri de kısıtlamaktadır. Öte yandan etik konusu, sosyal bilim araştırmaları için kolay bir konu değildir. Tartışılan canlı bir konu olduğu için, sabit ilkeler sağlamak mümkün değildir. Bununla birlikte toplumsal fayda daha ağır basmadığı sürece, araştırmanın katılımcılarının çıkarları ilk sıraya konulmalıdır. Ayrıca etik kılavuzlar, yönetmelikler doğrultusunda araştırmacıları belirli alanları tercih etmeye yönlendirebilir, bu da yeni özgün araştırmaların yapılmasını engelleyebilir (Diaz, 2019).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre, Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Komisyonu tarafından uygulanmak istenen ölçekteki "yaşamınıza son verme düşünceleri"; "günahlarınız için cezalandırılmanız gerektiği düşünceleri"; "ölme ve ölüm üzerine düşünceler"; "birini dövme ona zarar verme, yaralama isteği" ile "dehşet ve panik nöbetleri" ifadelerinin araştırma verilerinin toplanacağı örneklem grubunun yaş düzeyine uygun olmaması sebebiyle ret edilmiş olmasıdır. Bu ret kararı, bilimsel bir araştırmaya müdahale etmekten daha çok etik bir duruma dikkat çekmektedir. Uygulanmasına onay verilmeyen bu ifadelerin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kendilerine ve başkalarına "zarar verme" olasılığı taşıdığı söylenebilir. Böyle bir olasılığın yeterince tartışılmadan gözden kaçması ya da dikkate alınmaması, bilimsel çalışmalar için etik ilkelerin ihlal edilmesi durumunu doğurur. Söz konusu ölçeğin anılan maddelerinin, ortaokul öğrencilerinin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olduğuna yönelik literatürde ne bir kanıya ne de bir uygulama verisine ulaşılmıştır. Bu durumda ortaokul öğrencilerinden bu ölçek kullanılarak veri toplanmasının öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olduğuna karar veren akademisyenin ve onun danışmanlığındaki araştırmacının, bu kararı alırken özenli davranmadıkları söylenebilir. Eğer böyle ise kaçınılmaz olarak şu soru akla gelir: Üniversitenin etik kurulu bunu nasıl onayladı? Gerçekten ölçek maddeleri alan uzmanları tarafından incelenerek araştırma konusuna ve örnekleme oluşturan deneklerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun mu bulundu? Değilse, üniversitenin etik kurulu böyle şeylere bakmıyor, rutin bir sekreterlik görevi mi yapıyor? Ya da kendilerine beyan edilen şeyleri olduğu gibi doğru mu kabul ediyor? Etik kurullara ve onların işleyişlerine ilişkin bu durum üzerinde ayrıca durulması, tartışılması gerektiği kanısı oluşmaktadır.

Kuşkusuz, bilimsel çalışma özgürlük ister, özerklik ister. Akademik özgürlük yoksa bilimsel çalışma yapmak güçleşir. Bu bağlamda veri toplama araçlarından bazı soru ve kavramların çıkarılmasının ya da değiştirilmesinin istenmesi, bürokraside görevli memurlar -daha doğrusu eğitimle ilgili bürokratik işleri yapan öğretmenler- eliyle akademik özgürlüğün sınırlarının çizilmesi

anlamına gelir. Oysa bilimsel çalışma, bürokraside devlet memurları ya da öğretmenler tarafından kotarılan bir iş değildir. Akademik etkinliklerin önemli bir parçasıdır. Doğal olarak devlet memurlarından devlete, akademisyenlerden bilimsel araştırma sürecini düzenleyen etik ilkelere sadık olmaları beklenir. Akademisyenler devlete çalışan memurlar gibi değerlendirilemez. Dolayısıyla da akademisyenlerden devlet memuru gibi davranmasını beklemek ve onlara öyle bir misyon yüklemek doğru değildir. Böyle bir yaklaşım içine girmek, bilimsel çalışma ve akademik özgürlükle bağdaşmaz. Bilimsel bir çalışmada araştırma konusuna karar vermeden planlanmasına, planlanmasından uygulanmasına, uygulamadan elde edilen verilerin yorumlanıp yayımlanmasına kadar her aşamada araştırmacının kendisini özgür hissetmesi ve özerk hareket etmesi gerekir. Akademik özgürlük, Altbach'ın (2001) belirttiği gibi, eğer araştırmacının özgürce sürdürülmesi ve yalnızca akademik kriterlere dayalı karar alma anlamına geliyorsa, karar verme sürecine siyasi ya da diğer faktörlerin müdahalesi endişe verici olmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında okullarda yapılacak bilimsel çalışmalar için izin alma sorununun bilimsel, yasal, politik ve etik boyutlarıyla ele alınıp tartışılmayı hak ettiği görünmektedir. Merkezi düzeyde verilen izinler, araştırmacılar için zaman ve harcama yönünden daha ekonomik olsa da okullarda araştırma yapmak ve veri toplamak için, okul bazında izin alınması esas olmalıdır. Okul yönetimi, yalnızca veri toplama sürecine katılacak öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ya da öğrencilerin ayıracağı zamanı ve mekânı düzenleme ile kuruma ait bilgilerin korunmasıyla sınırlı bir değerlendirme yapmalıdır. Bürokratik birimler ya da kişiler kesinlikle araştırmacının içeriğine ve ölçme araçlarına müdahale etmemelidir. Bürokratik uygulama ve zorlukları kaldıracak adımlar atılmalı ve etik kurulların isteyen araştırmacılara etik yönden rehberlik etmesi (Toprakçı ve Doğan, 2022) şeklinde düzenlemeler yapılması uygun olabilir.

Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Toprakçı ve Karataş (2022) tarafından yapılan çalışmada bazı ülkelerde bilimsel araştırma sürecinde çalışmaların etik kurallara uygunluğu etik kurullar eliyle olmasa da araştırmacının kendi kendini değerlendirmesi şeklinde yürütüldüğü, bazı ülkelerde ise araştırma yürütücüsünün kontrolünde ilerlediği belirlenmiştir. Bu iki çalışmanın sonuçlarından hareketle veri toplamada kullanılacak ölçeklerin etik kurallara uygun olup olmadığını değerlendirme işinin tamamen üniversitelerin etik kurullarına bırakılması düşünülebilir. Etik kurullar ise araştırmacının yapılacağı alana ilişkin veri toplama araçlarını bilimsel çalışmaya engel olmayacak biçimde alan uzmanları tarafından etik açıdan değerlendirmelidir. Doküman dörtte tartışılan çelişkili durum gibi hallerde mutlaka alan uzmanlarının görüşüne başvurulmalıdır.

Araştırmacı, veri toplamak istediği okulun ya da eğitim biriminin yöneticisiyle görüşerek uygulamanın nasıl ve ne zaman yapılabileceğini kararlaştırmalıdır. Ancak okul müdürleri de aynı hiyerarşik sistem içinde görev yaptıkları için onların üstlerinden bağımsız davranmalarını beklemek fazla iyimser olacaktır. Bunun için üniversite-okul iş birliğini geliştirmeye yönelik olarak her düzeydeki milli eğitim yetkilileriyle etik kurulları ve uygulamada yaşanan sorumlulukları tartışmak üzere çeşitli toplantı vb. etkinlikler yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Altbach, P. G. (2001). Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education*, 41(1-2), 205-219.
- Balyer, A. (2011). Academic freedom: perceptions of academics in Türkiye. *Education and Science*, 36(162), 138-148.

- Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British universities, *Studies in Higher Education*, 15(2), 169-180, <https://www.tandfonline.com/toc/cshe20/15/2?nav=tocList>
- Beril, A. (2015). Yapısal ve işlevsel açıdan Türkiye’de üniversite etik kurulları. (Tez no: 384721) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Adnan Menderes Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Castro, L. C. & Menéndez, L. S. (2018). Autonomy and authority in public research organizations: structure and funding factors. *Minerva*, 56, 135-160. <https://doi.org/10.1007/s11024-018-9349-1>
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2013). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117.
- Diaz, P. (2019). Ethics in the era of open research data: some points of reference. *FORS Guide*, 3. <https://doi.org/10.24449/FG-2019-00003>
- Ekşioğlu, S., Sezer, H. B. M. & Çiçek, F. G. (2015). Ethics committees in Turkish universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 174, 2882-2890. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1024>
- Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012), *Political Discourse Analysis: A method for advanced students*. Routledge.
- Huber, G. (2008). İdeolojik sapma ve etik koruma. İçinde F. Mayor ve A. Forti (Eds.), *Bilim ve iktidar*, çev. M. Küçük, 13. baskı (ss.127-143). Ankara: TÜBİTAK.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2020). *Araştırma Uygulama İzinleri*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, https://istanbul.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2020_01/24164337_genelge.pdf
- Minerva, F. (2016). Rethinking academic freedom. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 15, 95-104. <https://www.int-res.com/articles/esep2015/15/e015p095.pdf>
- Ortaş, İ. (2008). Özerk ve demokratik üniversitenin sınırları nedir? *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 237-240.
- Preece, A.A. (1991). Academic freedom and freedom of speech. *Bulletin of the Australian Society of Legal Philosophy* 16, 32-57.
- Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. Sage Publications.
- Potter, J. and Wetherell, M. (1987) *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Resnik, D.B. (2004). *Bilim etiği*, Çev. Vicdan Mutlu. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Russell, C. (1993). *Academic freedom*. London: Routledge.
- Seggie, F.N., & Gökbek, V. (2014). *Geçmişten günümüze Türkiye’de akademik özgürlük*. SETA http://file.setav.org/Files/Pdf/20140624165556_gecmisten-gunumuze-turkiye%E2%80%99de-akademik-ozgurluk-pdf.pdf
- Sözen, E. (1999). *Söylem: belirsizlik, mübadele, bilgi, güç ve refleksivite*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Şahin, İ. (2019). Eğitim kurumlarında yapılacak araştırmalar için izin almada yaşanan sorunlar. İçinde, 14. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, (Eds.) Y. Kondakçı, S. Emil ve K. Beycioğlu, (ss.121-125). <https://pegem.net/urun/14-Uluslararası-Egitim-Yonetimi-Kongresie-kitap/60977?srsltid=AfmBOoq750gVWPwvNGKDFOMEifgd5OH9K9mWmSWogMK4H5dK0e1Pi9N4>
- Şahin, İ. & Kesik, F. (2020). Case of obtaining permission for data collection in Türkiye within the context of academic freedom and ethics. *New Waves Educational Research & Development*, 23(1), 64-83.
- Şahin, N. H. & Durak, A. (1994). Kısa semptom envanteri (Brief symptom inventory-BSI): Türk gençleri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 44-56.
- Timur, T. (2005). Üniversite. İçinde, ed. F. Başkaya, *Özgür üniversite kavram sözlüğü: söylem ve gerçek* (ss. 641-657). Ankara: Özgür Üniversite Kitaplığı, 54.
- Tonkiss, K. (2006). Analysis text and speech: content and discourse analysis. C. Seale, (2nd ed.). In, *Researching Society and Culture*. (367-383). London: Sage
- Toprakçı, E. & Karataş, H. (2022). *Dünyada ve Türkiye’de etik kurulum işleyişi*, 6th International Education and Innovative Sciences Congress (November 24-25, 2022 / Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Full Text Book (ISBN: 978-625-7898-69-0), Iksad Publishing House, ss. 1373-1379. Kitap Erişim: https://www.24kasim.org/_files/ugd/614b1f_03ae80ecc35d46e882e931f11d783b9b.pdf

- Toprakçı, E. & Doğan, M. (2022). *Türkiye'deki bilimsel araştırmalarda etik kurul sürecinin incelenmesi*, Karadeniz 11th International Conference on Social sciences, Date- Place December 17-18, 2022 Rize-Türkiye, Proceedings Book, Academy Global Publishing House, Isbn: 978-605-72197-8-7, 10901098 https://www.karadenizkongresi.org/_files/ugd/797a84_fb240396f97a4dbaa07460c5ba3f9580.pdf
- Van Dijk, T. (2015). *Critical discourse analysis*. Second Edition, In Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton, and Deborah Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (466-485). John Wiley & Sons, Inc.
- Weinstein, M. & Blanchard, J. (2023). Autocratic legalism and the threat to academic freedom: Are we learning the right lessons from Europe? *Journal of Academic Freedom*, 14, 1-12.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri: Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Bildirimi: Çalışmanın yazarları olarak, özgün bir çalışma üretildiğini; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığını; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan ederiz.

The Effect of Teachers' Self-Efficacy Perceptions on Professional Belief and Psychological Resilience¹

Hakan Doğan (School Principal)
Ministry of National Education-Türkiye
ORCID: 0009-0001-2831-9457
dhakan58@outlook.com

Assist. Prof.Dr. Kaan Güney
Sivas Cumhuriyet University-Türkiye
ORCID: 0000-0002-5141-9827
guney.kaan@gmail.com

Abstract

Self-efficacy, psychological resilience and professional beliefs of employees in an educational organisation are reflected on their performance. In the literature, there are studies explaining the relationship between these three conceptual variables in a binary sense. It may be important to evaluate these three variables, which are thought to be related to each other, together. On this basis, this study investigated the effect of teachers' self-efficacy perceptions on professional beliefs and psychological resilience. The research employed the survey model, which is among the quantitative research approaches. The sample for the research included a total of 163 individuals who volunteered to participate. The data collection tool used in the research consists of personal information (gender, professional seniority, age, number of in-service trainings attended, educational level, and type of school where they work), the Short Psychological Resilience Scale, the Self-Efficacy Perception Scale and the Teachers' Professional Beliefs Scale was used. To determine the reliability of the scale, the Cronbach's alpha coefficient was calculated. As a result of the analyses conducted, the Cronbach's alpha coefficient for all scales was generally found to be above 0.70. In a results of research, no statistically significant differences were found in psychological resilience, self-efficacy perception, and professional beliefs based on participants' gender, educational level, and the number of in-service trainings they attended. However, significant differences were observed based on participants' ages and professional seniority. In another results of research The analysis examining the relationship between self-efficacy perception and both psychological resilience and professional beliefs indicated a statistically significant moderate relationship between self-efficacy perception and its sub-dimensions with teachers' professional beliefs and their sub-dimensions, whereas no statistically significant relationship was found between self-efficacy perception and its sub-dimensions with psychological resilience.

Keywords: School, Teacher, Self-Efficacy, Professional belief, Psychological resilience



E-International Journal
of Pedagogogy

Vol: 4, No: 2, pp. 133-151

133

Research Article

Received: 27.09.2024
Accepted: 17.12.2024



Suggested Citation

Doğan, H. & Güney, K. (2024) The effect of teachers' self-efficacy perceptions on professional belief and psychological resilience, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 4(2), 133-151. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.126>

¹ The present study was conducted by the first author as part of his master's thesis under the guidance of the second author.

Extended Abstract

Problem: Self-efficacy was first introduced by Bandura as a concept within Social Learning Theory. Within this theoretical framework, an individual's behaviors emerge from the interplay of their mental capabilities, environment, and their perception of self-efficacy. Judgments about one's ability to plan and execute activities necessary for achieving a specific performance are termed self-efficacy (Bandura,1986). In an educational setting like a school, the self-efficacy of each person, including the school's management, can generally be discussed as the school's self-efficacy (Keskin ve Toprakçı, 2024). Schools are the unique structures that embody the educational goals of societies, and teachers are the personnel who practically carry out education and teaching within schools Toprakçı, 2017). The individual beliefs teachers hold about how adeptly they can manage instructional situations when confronted with any challenge are described as teacher self-efficacy (Gavora,2011). Upon reviewing the literature on teacher self-efficacy, some studies focus on the perception of self-efficacy (Burmabiyık, 2014; Chan,2003; Campbell, 1996; Erden, 2007; Dönmez, 2011; Schriver ve Czerniak, 1999; Solar Şekerci, 2011; Pajares ve Miller,1997); others on psychological resilience (Hoşoğlu vd., 2018; Güloğlu ve Kararmak, 2010; Toprak, 2014; Aydın ve Egemberdiyeva, 2018); while some only address professional beliefs (Özmutlu, 2018; Uğraş ve Dindar, 2019; Özgen, 2012; Ekici, 2006; Çapri ve Çelikkale, 2008). Therefore, it is highly meaningful and important to examine these variables, which are thought to influence each other, together. Based on this premise, the research investigated "the impact of teachers' self-efficacy perceptions on their professional beliefs and psychological resilience.

Method: The research employed the survey model, which is among the quantitative research approaches. The goal of the Survey Model is to thoroughly evaluate a population within a population consisting of numerous elements. In this context, it can be said that the Survey Model relates to methodologies used to assess either the entire universe or a representative sample from it. The study was conducted with teachers working in public schools. The sample for the research included a total of 163 individuals who volunteered to participate. The method of sample selection used in the study was "convenience sampling." The data collection tool used in the research consists of four sections. The first section includes six questions regarding participants' personal information (gender, professional seniority, age, number of in-service trainings attended, educational level, and type of school where they work). In the second section, the Short Psychological Resilience Scale (SPRS), developed by Smith et al. (2008) and adapted to Turkish by Doğan (2015) with reliability and validity studies conducted, was used. The third section utilized the Self-Efficacy Perception Scale, developed by Tschannen-Moran & Hoy (2001), with its Turkish adaptation and validity and reliability study performed by Çapa (2005). In the fourth section, the Teachers' Professional Beliefs Scale developed by Özgen (2012) was used.

For the analysis of the data obtained in the study, "SPSS 27.0" software was utilized. Descriptive statistics based on parametric tests were used in the analysis of the data obtained. Descriptive statistics were employed to calculate the demographic information of the participants. With this method, the frequency and mean values of the data were calculated. To determine the validity and reliability of the scale, the Cronbach's alpha coefficient was calculated. As a result of the analyses conducted, the Cronbach's alpha coefficient for all scales was generally found to be above 0.70.

Findings: In the analysis comparing psychological resilience, self-efficacy perception, and professional beliefs based on participants' gender, educational level, and the number of in-service trainings they attended, no statistically significant differences were found for gender and number of in-service trainings ($p>0.05$). The analysis comparing psychological resilience, self-efficacy perception, and professional beliefs based on participants' ages showed statistically significant differences for affective, behavioral, developmental, institutional, cognitive, educational, and

teachers' professional beliefs scales ($p < 0.05$). When comparing psychological resilience, self-efficacy perception, and professional beliefs according to participants' professional seniority, statistically significant differences were found for behavioral, developmental, and teachers' professional beliefs scales ($p < 0.05$). The analysis comparing these aspects based on participants' ages and professional seniority indicated statistically significant differences for affective, behavioral, developmental, institutional, cognitive, educational, and teachers' professional beliefs scales ($p < 0.05$). In the analysis examining the relationship between self-efficacy perception and both psychological resilience and professional beliefs, a statistically significant moderate relationship was found between self-efficacy perception and its sub-dimensions with teachers' professional beliefs and their sub-dimensions ($p < 0.01$), whereas no statistically significant relationship was found between self-efficacy perception and its sub-dimensions with psychological resilience ($p > 0.05$).

Results and Suggestions: No statistically significant differences were found in psychological resilience, self-efficacy perception, and professional beliefs based on participants' gender, educational level, and the number of in-service trainings they attended. However, significant differences were observed based on participants' ages and professional seniority. The analysis examining the relationship between self-efficacy perception and both psychological resilience and professional beliefs indicated a statistically significant moderate relationship between self-efficacy perception and its sub-dimensions with teachers' professional beliefs and their sub-dimensions, whereas no statistically significant relationship was found between self-efficacy perception and its sub-dimensions with psychological resilience.

Since psychological resilience, self-efficacy perception, and professional beliefs vary with teachers' ages, various programs tailored to different age groups could be implemented to balance these aspects. Given that psychological resilience, self-efficacy perception, and professional beliefs differ according to teachers' professional seniority, initiatives could be developed to help new teachers adapt quickly to the profession and keep experienced teachers engaged and dynamic. Since there are statistically significant relationships between teachers' professional beliefs and their self-efficacy perceptions, enhancing teachers' self-efficacy through various training programs could also increase their professional beliefs. It has been observed that the interactions teachers have with students and the levels of teachers' self-efficacy are not at an adequate level. Therefore, contributions could be made in higher education institutions where teachers are trained, both in terms of attitude and coursework, to enhance self-efficacy.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algularının, Mesleki İnanç ve Psikolojik Sağlık Üzerindeki Etkisi²

Hakan Doğan (Okul Müdürü)

Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID: 0009-0001-2831-9457
dhakan58@outlook.com

Kaan Güney (Dr.Öğrt. Üyesi)

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-5141-9827
guney.kaan@gmail.com

Özet

Bir eğitim örgütünde çalışanların öz yeterlik, psikolojik sağlık ve mesleki inançları onların performansına yansır. Alanyazında bu üç kavramsalın ikili anlamda birbiri ile ilişkisini açıklayan çalışmalar mevcuttur. Birbiri işe ilişkisi olduğu düşünülen bu üç değişkenin bir arada değerlendirilmesi önemli olabilir. Bu temelde araştırmada "öğretmenlerin öz yeterlik algularının, mesleki inanç ve psikolojik sağlık üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamında nicel araştırma yaklaşımları arasında yer alan genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise çalışmaya katılmaya gönüllü olan toplamda 163 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerinin yanında (cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, katılmış olduğu hizmet içi eğitim sayısı, öğrenim durumu ve görev yaptıkları okul türü) psikolojik sağlık ölçeği, öz yeterlik algısı ölçeği ve öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testler temelinde tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik Cronbach alfa katsayısı 0.70'in üzerindedir. Araştırmanın sonuçlarından birinde, katılımcıların cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre psikolojik sağlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inancın istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar taşımadığı ancak katılımcıların yaşlarına ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar taşıdığı belirlenmiştir. Bir diğerinde, katılımcıların öz yeterlik algısının psikolojik sağlık ve mesleki inançla arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan analizde öz yeterlik algısı ve alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki inançları ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenirken öz yeterlik algısı ve alt boyutları ile psikolojik sağlık arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Öğretmen, Öz Yeterlik, Mesleki İnanç, Psikolojik Sağlık



E-Uluslararası
Pedagoji Dergisi

Cilt: 4, Sayı: 2, ss. 133-151

Araştırma Makalesi

Gönderim: 27.09.2024
Kabul: 17.12.2024



Önerilen Atıf

Doğan, H. & Güney, K. (2024). Öğretmenlerin öz yeterlik algularının, mesleki inanç ve psikolojik sağlık üzerindeki etkisi, *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (e-upad)*, 4(2), 133-151. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.126>

² Bu çalışma birinci yazar tarafından yüksek lisans tezinin bir parçası olarak ikinci yazarın rehberliğinde yürütülmüştür.

GİRİŞ

Öz-yeterlik ilk kez Bandura tarafından Sosyal Öğrenme Kuramı'nda kullanılan bir kavram olarak ele alınmıştır. Söz konusu kuram bağlamında kişinin davranışları kişinin zihinsel yetenekleri ve çevresiyle öz-yeterlik algısının neticesinde meydana gelmektedir. Kişinin belirli bir performans göstermek amacıyla gerekli olan faaliyetleri planlayarak başarıyla yapmasına dair kendisine ait yargıları öz-yeterlilik olarak ifade edilmektedir (Bandura,1986). Bir eğitim örgütü olarak okulun yöneticisi de dahil her bir insan ögesinin öz yeterliği genel olarak okulun öz yeterliğinden söz edilebilir (Keskin ve Toprakçı, 2024). Toplumların eğitimlerinin amaçlarını vücuda getiren biricik yapılar okullardır ve okuldaki eğitim ve öğretimi fiili olarak gerçekleştiren görevliler de öğretmenlerdir (Toprakçı, 2017). Öğretmenlerin herhangi bir durumla karşı karşıya kaldıklarında öğretim durumlarını ne kadar kullandıklarına dair bireysel inançlarıysa öğretmen öz-yeterliliği şeklinde tanımlanabilmektedir (Gavora,2011).

Öz yeterliğin gelişmesini sağlayan dört temel kaynak vardır ve bunlar; performans başarıları, sözel ikna, dolaylı yaşantılar ile fizyolojik ve duygusal durumlardır. Performans başarıları, öz yeterliğin gelişmesinde en etkili kaynağı olmakla birlikte bireyin doğrudan kendi başarılı ya da başarısız olduğu tecrübeleridir. Öğretmenler gerçekleştirmiş oldukları öğretim sonunda performanslarını değerlendirerek, benzer performansları gerçekleştirme potansiyelleri hususunda bir yeterlik algısı geliştirerek sonraki öğretimlerinde bu algılarına göre hareket etmektedirler (Bandura, 1993).

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının olumlu yönde bulunduğu ve kendilerine güven duydukları alanlarda, öğretmenler hem kendilerini geliştirmiş hem öğrencilerine bu yönde teşvik sağlamış hem de bu şekilde ülke genelinde gelişime destek vermiş olmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik seviyelerinin yükselmesi temelde kişi bazında başlangıç göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki yöndeki başarı ve inançlarının, öz yeterlik algılarının olumlu yönde bulunmasından yoğun şekilde etkilenmesi "öz yeterlik" konusunun öğretmenlik mesleği kapsamındaki önemini artırmaktadır (Üstüner vd., 2009; Kurt, 2012; Gençtürk ve Memiş, 2010).

Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik algıları, onların psikolojik sağlıkları üzerinde de çeşitli şekillerde etkili olabilmektedir. Psikolojik sağlık, zor koşullar altında olumlu ve beklenmedik başarılar elde etme, sıra dışı koşul ve durumlara adapte olma becerisi olarak açıklanmaktadır (Fraser vd., 1999).

Literatürde psikolojik sağlık seviyesi yüksek olan kişilerin problem davranışlara daha az eğilim gösterdikleri ifade edilmektedir (Kabasakal ve Arslan, 2014; Masten, 2001). Olumsuz durumlar karşısında kişinin psikolojik sağlık düzeyinin daha düşük olması bazı uyum problemlerinin yaşanmasına yol açmaktadır (Fergusson ve Horwood, 2003; Akt. Arslan ve Balkis, 2016). Bu nedenle psikolojik sağlık bireyin hayatında oldukça önem taşıyan bir faktördür.

Çalışmanın amacını öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik algılarının, mesleki yönden inançlarındaki ve öğretmenlerin genel psikolojilerinin sağlığı noktasındaki etkilerinin değerlendirilmesi meydana getirmektedir. Bu yönde öğretmenlerin psikolojik durumlarının saptanması, öz yeterlik algılarının ne şekilde oluştuğu ve öğretmenlere hangi yönden ne şekilde etkiler gösterdiği, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının mesleki inançlarının oluşumu aşamasında ve meslek hayatlarında mesleki inançlarına etkilerini gözlemlemek amaçlanmaktadır.

Çalışma öğretmenlerin öz yeterlik algılarının genel şekliyle belirlenmesi, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki inançlar yönündeki etkilerinin anlaşılması ve öğretmen psikolojilerinin öz yeterlik algıları yönünde ne oranda ve ne yönde şekillendiği görülmesi kapsamında önem teşkil etmektedir. Bu yönde literatür içerisinde yeterli kaynağın bulunmaması nedeniyle literatüre katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Alanyazındaki öğretmen öz yeterlikleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışmalardan bazılarının öz-yeterlilik algısı üzerinde durduğu (Burmabıyık, 2014; Chan,2003; Campbell, 1996; Erden,

2007; Dönmez, 2011; Schriver ve Czerniak, 1999; Solar Şekerci, 2011; Pajares ve Miller,1997); bazılarının psikolojik sağlık (Hoşoğlu vd., 2018; Güloğlu ve Kararmak, 2010; Toprak, 2014; Aydın ve Egemberdiyeva, 2018); bazılarının ise yalnızca mesleki inanç (Özmutlu, 2018; Uğraş ve Dindar, 2019; Özgen, 2012; Ekici, 2006; Çapri ve Çelikkale, 2008) üzerinde durmuştur. Bu yüzden, birbirine etki ettiği düşünülen söz konusu değişkenlerin bir arada değerlendirilerek incelemeye alınması fazlasıyla anlamlı olmaktadır ve önem taşımaktadır. Bu temelde araştırmada “öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, mesleki inanç ve psikolojik sağlık üzerindeki etkisi var mıdır?” temel sorusu kapsamında aşağıda yer alan alt sorulara yanıtlar cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, mesleki inanç ve psikolojik sağlıkları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, mesleki inanç ve psikolojik sağlıkları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, mesleki inanç ve psikolojik sağlıkları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, mesleki inanç ve psikolojik sağlıkları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, mesleki inanç ve psikolojik sağlıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki inanç ve psikolojik sağlıkla arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Psikolojik sağlık ve mesleki yöndeki inançların belirlenmesinin güçlüğü ve net sınırlarla belirtilmesinin güçlüğü çalışmaya sınırlılık getirmektedir. Kişilerin karakteristik yapılarından kaynaklı değişkenlik gösteren tepki ve davranışları, tespitlerin net şekilde yapılmasına imkân vermemesinden çalışmaya sınırlılık getirmektedir. Araştırma Sivas ili Zara ilçesindeki devlet okulundaki öğretmenlerin katılımıyla sınırlandırılmıştır. Çalışma içerisinde öğretmenlerin karakteristik yapılarından bağımsız şekilde ve benzer durumlara benzer tepkiler verecek kişiler oldukları varsayılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın evren ve örnekleme, modeline, verilerin analizine ve veri toplama araçlarına dair bilgiler aktarılmıştır.

1- Araştırma Modeli

Araştırmada yöntem olarak nicel araştırma yaklaşımları arasında yer alan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel Tarama Modeli'ndeki amaç önemli sayıda ögeden meydana gelen bir evrende yer alan nüfusun detaylı bir şekilde değerlendirilmesidir. Bu bağlamda Genel Tarama Modeli'nin evrenin bütününe ya da o evrenden temsili olan bir örneği değerlendirmeye almak amacıyla kullanılan metodjiler ile alakalı olduğunu ifade etmek mümkündür. Anket ya da ölçeklerin uygulanmasıyla nicel verilere ulaşılmaktadır. Ulaşılan niceliksel verilerin istatistiksel analizi ile çıkarımlarda bulunulmaya çalışılmaktadır. Ardından incelenmiş olan konu ya da senaryoya dair kapsamlı bir çerçevenin oluşturulmasından sonra söz konusu çerçeveden farklı bir bölüm tercih edilerek özgün vaka çalışmaları yapılmaya başlanmaktadır. Söz konusu özel araştırma şekli nesnelere, olayların, kurumların, varlıkların ve farklı disiplinlerin özelliklerine ve doğasına dair açıklamalar yapmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz,, & Demirel,, 2013). Bununla birlikte tarama araştırmasının kapsamında, çalışma evreninden alınmış olan örneklem grubunun demografik özellikleri, daha öncesinden belirlenmiş olan konulara dair bakış açıları ve tercihler saptanmaya çalışılmaktadır (Bahtiyar & Can, 2016). Bu çalışmada genel puan ile alakalı belirlenmiş olan değişkenlerin arasında bulunan eşitsizlik analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlerin mesleki inançları, öz yeterlilik algıları ve psikolojik sağlık seviyelerinin belirlenmesi amacı doğrultusunda genel tarama modeli kullanılmıştır.

2- Evren ve Örneklem

Araştırma devlet okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme ise çalışmaya katılmaya gönüllü olan toplamda 163 kişiden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında örneklem seçim yöntemi olarak "kolayda örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem evren içerisinde belirlenecek olan örneklem grubunun araştırmacının değerlendirmelerine göre seçildiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Kolayda örnekleme yöntemi verilerin örneklemden daha kolay, hızlı ve ekonomik bir biçimde toplanmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda katılımcı bulma süreci istenilen örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar sürdürülmektedir. Tablo 1'de katılımcıların özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel bilgileri

| | Özellikler | n | % |
|--------------------------|-----------------------|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 95 | 58,3 |
| | Erkek | 68 | 41,7 |
| Yaş | 25 ila 35 yaş aralığı | 106 | 65,0 |
| | 36 ila 45 yaş aralığı | 51 | 31,3 |
| | 46 yaş ve üzeri | 6 | 3,7 |
| Mesleki kıdem | 1 ila 9 yıl arası | 90 | 55,2 |
| | 10 ila 19 yıl aralığı | 64 | 39,3 |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 5,5 |
| Öğrenim durumu | Lisans | 126 | 77,3 |
| | Yüksek Lisans | 37 | 22,7 |
| Hizmet içi eğitim sayısı | 1 ila 5 aralığı | 44 | 27,0 |
| | 6 ila 10 aralığı | 49 | 30,1 |
| | 11 ve üzeri | 70 | 42,9 |
| Görev yapılan okul türü | Devlet okulu | 163 | 100,0 |

Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin bulgular incelendiğinde 95 katılımcı kadınken 68 katılımcı ise erkektir. 106 katılımcı 25 ila 35 yaş arasında, 51 katılımcı 36 ila 45 yaş arasında, 6 katılımcı ise 46 yaş ve üzerindedir. 90 katılımcının mesleki kıdemi 1 ila 9 yıl aralığında, 64 katılımcının 10 ila 19 yıl aralığında, 9 katılımcının ise 20 yıl ve üzerindedir. 126 katılımcı lisans mezunuyken 37 katılımcı ise yüksek lisans mezunudur. 44 katılımcının hizmet içi eğitim sayısı 1-5 arasında, 49 katılımcının 6-10 arasında, 70 katılımcının ise 11 ve üzerindedir. Katılımcıların tamamının yani 163 kişinin de görev yaptığı okul devlet okuludur.

3- Verileri Toplama Teknikleri

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 4 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgilerinin yer aldığı 6 soru (cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, katılmış olduğu hizmet içi eğitim sayısı, öğrenim durumu ve görev yaptıkları okul türü) yer almaktadır.

İkinci bölümde Smith vd. (2008) tarafından geliştirilmiş olan ve (Doğan, 2015) tarafından Türkçeye uyarlanarak güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları uygulanan kısa psikolojik sağlamlık ölçeği (KPSÖ) kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert şeklinde (5: Tamamen uygun, 4: Uygun, 3: Biraz uygun, 2: Uygun değil, 1: Hiç uygun değil) değerlendirilen 6 madde ile tek boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.79 bulunmuş ve oldukça güvenilir bir ölçüm aracı olduğu belirlenmiştir. Ölçek puanı aritmetik ortalama alınarak 1 ile 5 arasında belirlenir. Ölçek sayesinde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Üçüncü bölümde (Tschannen- Moran & Hoy, 2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Çapa, 2005) tarafından gerçekleştirilen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 3 faktörden ve 22 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik için 0,82, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik için 0,84, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik için 0,86 ve ölçeğin toplamı ise 0,93 şeklinde belirlenmiş ve oldukça güvenilir bir ölçüm aracı olduğu ifade edilmiştir. Ölçek 5'li likert derecelendirme ile (1: Hiç

katılmıyorum-5: Tamamen katılıyorum) değerlendirilmekteyken alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110'dur. Ölçek sayesinde öğretmenlerin öğrenci katılımına, öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Dördüncü bölümde ise Özgen (2012) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Mesleki İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 6 alt boyuttan meydana gelmekte ve 5'li likert derecelendirme ile (1: Kesinlikle katılmıyorum-5: Kesinlikle katılıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutları ise duyuşsal, davranışsal, gelişim, kurumsal, bilişsel ve eğitim şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,60 ile 0,96 arasında değişmekteyken ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu ifade edilmiştir. Ölçek puanı aritmetik ortalama alınarak 1 ile 5 arasında belirlenir. Ölçek sayesinde öğretmenlerin mesleki inanç düzeylerinin duyuşsal, davranışsal, gelişim, kurumsal, bilişsel ve eğitim açısından belirlenmesi amaçlanmıştır.

4- Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde "SPSS 27.0" programından yararlanılmıştır. Ulaşılan verilerin değerlendirmeye alınmasında istatistiksel tanımlayıcı olan metotların haricinde, "güvenilirlik analizi" ile demografik verilerle anket yargı ifadelerinin arasında bulunan ilişkileri ölçümleyen parametrik testler uygulanmıştır.

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin demografik bilgilerine dair ulaşılan verilerin hesaplanmasında betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Söz konusu yöntem ile verilerin frekans ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini saptamak amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen analizler neticesinde, Tablo 2'de de görülebileceği üzere, genel olarak ölçeklerin Cronbach alfa katsayısı 0.70'in üzerinde bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısı bağlamında bir ölçeğin güvenilir olduğunda kanaat getirilmesi amacıyla Cronbach alfa değerinin 0.70 ve üstü değerlere sahip olması gerekmektedir. Ulaşılan kat sayı değerinin 0.70'ten daha büyük olması ise araştırmada kullanılmış olan ölçeğin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olan bir ölçek olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 2. Ölçeklerin güvenilirlik katsayıları

| Ölçekler ve Boyutları (Faktörleri) | Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları |
|---|--------------------------------------|
| Psikolojik sağlamlık ölçeği | 0.77 |
| Öğrenci katılımına dair öz yeterlik | 0.81 |
| Öğretim stratejilerine dair öz yeterlik | 0.86 |
| Sınıf yönetimine dair öz yeterlik | 0.82 |
| Öz yeterlik algısı ölçeği | 0.94 |
| Duyuşsal | 0.93 |
| Davranışsal | 0.91 |
| Gelişim | 0.86 |
| Kurumsal | 0.73 |
| Bilişsel | 0.75 |
| Eğitim | 0.84 |
| Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği | 0.95 |

Ölçek puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığını değerlendirmeye almanın en temel prosedürü basıklık ve çarpıklık istatistiklerinin hesaplanmasıdır. Normal dağılımın yeterlilik durumu genellikle +3 ila -3 değerlerinin arasında olması ön görülen ölçek puanlarından ulaşılan çarpıklık ve basıklık değerlerinin değerlendirmeye alınmasıyla saptanmaktadır. Bu bağlamda ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirlenen aralıkta olması nedeniyle normal bir dağılımlarının olduğu kabul edilmiştir. Dolayısıyla verilen ortamın içerisinde gerçekleştirilen analizler kapsamında parametrik yaklaşımlar kullanıma alınmıştır. Analizler kapsamında test tekniklerinden bağımsız olan gruplar t testi ve tek yönlü varyans testi kullanıma alınmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmış bu eşitsizliği sağlayan karşılaştırmaların istatistiksel açıdan anlamlı olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın normallik analizi

| | Ortalama | SS | Çarpıklık | Basıklık |
|--|----------|----------|-----------|----------|
| Psikolojik sağlamlık ölçeği | 2,8344 | ,39262 | -,928 | 2,355 |
| Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik | 28,5767 | 3,36998 | -,086 | -,053 |
| Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik | 33,7546 | 4,26020 | ,154 | -,714 |
| Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik | 29,2393 | 3,34965 | ,232 | -,037 |
| Öz yeterlik algısı ölçeği | 91,5706 | 10,21072 | ,357 | -,775 |
| Duyuşsal | 4,2793 | ,67030 | -1,566 | 2,242 |
| Davranışsal | 4,1982 | ,61055 | -1,076 | ,629 |
| Gelişim | 3,9440 | ,61334 | -,536 | -,507 |
| Kurumsal | 4,1616 | ,58132 | -,285 | -,665 |
| Bilişsel | 3,7215 | ,64538 | -,243 | -,299 |
| Eğitim | 3,7628 | ,86680 | -,513 | -,310 |
| Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği | 4,0112 | ,53678 | -,808 | ,283 |

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ulaşılan bulgular ve söz konusu bulguların değerlendirmeleri aktarılmıştır.

1- Cinsiyete Göre Psikolojik Sağlamlık, Öz Yeterlik ve Mesleki İnanç Algısı

Tablo 4'te Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve mesleki inanç algıları arasında, araştırmada kullanılan her bir ölçek olan Psikolojik sağlamlık ölçeği, Öz yeterlik algısı ölçeği (alt boyutları: Öğrenci katılımına dair öz yeterlik, Öğretim stratejilerine dair öz yeterlik, Sınıf yönetimine dair öz yeterlik) ve Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği (alt boyutları: Duyuşsal, Davranışsal, Gelişim, Kurumsal, Bilişsel, Eğitim) temelinde, bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların cinsiyetlerine göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançları

| | Cinsiyet | N | Ortalama | SS | t | p |
|---|----------|----|----------|----------|-------|------|
| Psikolojik sağlamlık ölçeği | Kadın | 95 | 2,8246 | ,44521 | -,375 | ,708 |
| | Erkek | 68 | 2,8480 | ,30710 | | |
| Öğrenci katılımına dair öz yeterlik | Kadın | 95 | 28,6526 | 3,45108 | ,339 | ,735 |
| | Erkek | 68 | 28,4706 | 3,27574 | | |
| Öğretim stratejilerine dair öz yeterlik | Kadın | 95 | 33,9789 | 4,30235 | ,794 | ,428 |
| | Erkek | 68 | 33,4412 | 4,21222 | | |
| Sınıf yönetimine dair öz yeterlik | Kadın | 95 | 29,2526 | 3,51280 | ,060 | ,952 |
| | Erkek | 68 | 29,2206 | 3,13310 | | |
| Öz yeterlik algısı ölçeği | Kadın | 95 | 91,8842 | 10,53653 | ,462 | ,644 |
| | Erkek | 68 | 91,1324 | 9,79781 | | |
| Duyuşsal | Kadın | 95 | 4,2862 | ,71686 | ,156 | ,877 |
| | Erkek | 68 | 4,2696 | ,60434 | | |
| Davranışsal | Kadın | 95 | 4,1798 | ,63379 | -,455 | ,650 |
| | Erkek | 68 | 4,2240 | ,58018 | | |
| Gelişim | Kadın | 95 | 3,9092 | ,61303 | -,856 | ,393 |
| | Erkek | 68 | 3,9926 | ,61499 | | |
| Kurumsal | Kadın | 95 | 4,1895 | ,59480 | ,724 | ,470 |
| | Erkek | 68 | 4,1225 | ,56400 | | |
| Bilişsel | Kadın | 95 | 3,6968 | ,63639 | -,575 | ,566 |
| | Erkek | 68 | 3,7559 | ,66093 | | |
| Eğitim | Kadın | 95 | 3,7684 | ,83662 | ,098 | ,922 |
| | Erkek | 68 | 3,7549 | ,91354 | | |
| Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği | Kadın | 95 | 4,0050 | ,55023 | -,175 | ,862 |
| | Erkek | 68 | 4,0199 | ,52132 | | |

Katılımcıların cinsiyetlerine göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analizde cinsiyete göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inancın istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar taşımadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$). Buna göre

kadın ve erkeklerin psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inanç ortalamaları benzer düzeydedir. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin aynı bölgede görev yapmasından kaynaklanmıştır.

2- Yaşa Göre Psikolojik Sağlamlık, Öz Yeterlik ve Mesleki İnanç Algısı

Tablo 5'te öğretmenlerin yaşlarına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve mesleki inanç algıları arasında, araştırmada kullanılan her bir ölçek olan Psikolojik sağlamlık ölçeği, Öz yeterlik algısı ölçeği (alt boyutları: Öğrenci katılımına dair öz yeterlik, Öğretim stratejilerine dair öz yeterlik, Sınıf yönetimine dair öz yeterlik) ve Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği (alt boyutları: Duyuşsal, Davranışsal, Gelişim, Kurumsal, Bilişsel, Eğitim) temelinde, bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların yaşlarına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançları

| | | N | Ortalama | SS | F | p |
|--|---------------------|-----|----------|----------|-------|------|
| Psikolojik sağlamlık ölçeği | 25 ila 35 yaş arası | 106 | 2,8192 | ,43163 | ,239 | ,788 |
| | 36 ila 45 yaş arası | 51 | 2,8595 | ,31512 | | |
| | 46 yaş ve üzeri | 6 | 2,8889 | ,27217 | | |
| | Toplam | 163 | 2,8344 | ,39262 | | |
| Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik | 25 ila 35 yaş arası | 106 | 28,2453 | 3,44151 | 1,994 | ,139 |
| | 36 ila 45 yaş arası | 51 | 29,0392 | 3,18095 | | |
| | 46 yaş ve üzeri | 6 | 30,5000 | 3,01662 | | |
| | Toplam | 163 | 28,5767 | 3,36998 | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik | 25 ila 35 yaş arası | 106 | 33,2358 | 4,27072 | 2,321 | ,101 |
| | 36 ila 45 yaş arası | 51 | 34,6667 | 4,16013 | | |
| | 46 yaş ve üzeri | 6 | 35,1667 | 3,92003 | | |
| | Toplam | 163 | 33,7546 | 4,26020 | | |
| Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik | 25 ila 35 yaş arası | 106 | 28,9151 | 3,34128 | 1,839 | ,162 |
| | 36 ila 45 yaş arası | 51 | 29,7059 | 3,36032 | | |
| | 46 yaş ve üzeri | 6 | 31,0000 | 2,82843 | | |
| | Toplam | 163 | 29,2393 | 3,34965 | | |
| Öz yeterlik algısı ölçeği | 25 ila 35 yaş arası | 106 | 90,3962 | 10,16875 | 2,314 | ,102 |
| | 36 ila 45 yaş arası | 51 | 93,4118 | 10,10777 | | |
| | 46 yaş ve üzeri | 6 | 96,6667 | 9,47980 | | |
| | Toplam | 163 | 91,5706 | 10,21072 | | |
| Duyuşsal | 25 ila 35 yaş arası | 106 | 4,1869 | ,71764 | 3,133 | ,046 |
| | 36 ila 45 yaş arası | 51 | 4,4332 | ,59966 | | |
| | 46 yaş ve üzeri | 6 | 4,6032 | ,24774 | | |
| | Toplam | 163 | 4,2793 | ,67030 | | |
| Davranışsal | 25 ila 35 yaş arası | 106 | 4,0994 | ,65624 | 4,324 | ,015 |
| | 36 ila 45 yaş arası | 51 | 4,3650 | ,47788 | | |
| | 46 yaş ve üzeri | 6 | 4,5256 | ,36217 | | |
| | Toplam | 163 | 4,1982 | ,61055 | | |
| Gelişim | 25 ila 35 yaş arası | 106 | 3,8267 | ,63259 | 6,114 | ,003 |
| | 36 ila 45 yaş arası | 51 | 4,1446 | ,52996 | | |
| | 46 yaş ve üzeri | 6 | 4,3125 | ,33307 | | |
| | Toplam | 163 | 3,9440 | ,61334 | | |
| Kurumsal | 25 ila 35 yaş arası | 106 | 4,0660 | ,57720 | 4,825 | ,009 |
| | 36 ila 45 yaş arası | 51 | 4,3660 | ,55480 | | |
| | 46 yaş ve üzeri | 6 | 4,1111 | ,50185 | | |
| | Toplam | 163 | 4,1616 | ,58132 | | |
| Bilişsel | 25 ila 35 yaş arası | 106 | 3,6283 | ,65053 | 3,253 | ,041 |
| | 36 ila 45 yaş arası | 51 | 3,8980 | ,62273 | | |
| | 46 yaş ve üzeri | 6 | 3,8667 | ,45019 | | |
| | Toplam | 163 | 3,7215 | ,64538 | | |
| Eğitim | 25 ila 35 yaş arası | 106 | 3,6132 | ,85837 | 5,064 | ,007 |
| | 36 ila 45 yaş arası | 51 | 4,0719 | ,84673 | | |
| | 46 yaş ve üzeri | 6 | 3,7778 | ,50185 | | |
| | Toplam | 163 | 3,7628 | ,86680 | | |
| Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği | 25 ila 35 yaş arası | 106 | 3,9034 | ,54232 | 6,533 | ,002 |
| | 36 ila 45 yaş arası | 51 | 4,2131 | ,48869 | | |
| | 46 yaş ve üzeri | 6 | 4,1995 | ,25718 | | |
| | Toplam | 163 | 4,0112 | ,53678 | | |

Katılımcıların yaşlarına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analizde yaşa göre duyuşsal, davranışsal, gelişim, kurumsal, bilişsel, eğitim ve öğretmenlerin mesleki inançları ölçeğinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar taşıdığı belirlenmiştir ($p < 0.05$). Buna göre 46 yaş ve üzerindeki duyuşsal, davranışsal, gelişim ortalamaları daha yüksekken 36-45 yaş arasındaki kurumsal, bilişsel, eğitim ve öğretmenlerin

mesleki inançları ölçeği ortalamaları daha yüksektir. Bu durum öğretmenlerin yaşları arttıkça hayat deneyimlerinin de daha fazla olmasından kaynaklanmış olabilir.

3- Mesleki Kıdeme Göre Psikolojik Sağlık, Öz Yeterlik ve Mesleki İnanç Algısı

Tablo 6'da öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre psikolojik sağlık, öz yeterlik ve mesleki inanç algıları arasında, araştırmada kullanılan her bir ölçek olan Psikolojik sağlık ölçeği, Öz yeterlik algısı ölçeği (alt boyutları: Öğrenci katılımına dair öz yeterlik, Öğretim stratejilerine dair öz yeterlik, Sınıf yönetimine dair öz yeterlik) ve Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği (alt boyutları: Duyuşsal, Davranışsal, Gelişim, Kurumsal, Bilişsel, Eğitim) temelinde, bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre psikolojik sağlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançları

| | | N | Ortalama | SS | F | p |
|--|---------------------|-----|----------|----------|-------|------|
| Psikolojik sağlık ölçeği | 1 ila 9 yıl arası | 90 | 2,8259 | ,43268 | ,110 | ,896 |
| | 10 ila 19 yıl arası | 64 | 2,8385 | ,34754 | | |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 2,8889 | ,28868 | | |
| | Toplam | 163 | 2,8344 | ,39262 | | |
| Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik | 1 ila 9 yıl arası | 90 | 28,2556 | 3,30325 | ,971 | ,381 |
| | 10 ila 19 yıl arası | 64 | 28,9219 | 3,50648 | | |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 29,3333 | 3,00000 | | |
| | Toplam | 163 | 28,5767 | 3,36998 | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik | 1 ila 9 yıl arası | 90 | 33,4111 | 4,41116 | ,671 | ,513 |
| | 10 ila 19 yıl arası | 64 | 34,1406 | 4,16283 | | |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 34,4444 | 3,39526 | | |
| | Toplam | 163 | 33,7546 | 4,26020 | | |
| Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik | 1 ila 9 yıl arası | 90 | 29,1444 | 3,27250 | ,160 | ,852 |
| | 10 ila 19 yıl arası | 64 | 29,2969 | 3,53073 | | |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 29,7778 | 3,07318 | | |
| | Toplam | 163 | 29,2393 | 3,34965 | | |
| Öz yeterlik algısı ölçeği | 1 ila 9 yıl arası | 90 | 90,8111 | 10,15154 | ,607 | ,546 |
| | 10 ila 19 yıl arası | 64 | 92,3594 | 10,51434 | | |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 93,5556 | 8,84747 | | |
| | Toplam | 163 | 91,5706 | 10,21072 | | |
| Duyuşsal | 1 ila 9 yıl arası | 90 | 4,2037 | ,69894 | 1,546 | ,216 |
| | 10 ila 19 yıl arası | 64 | 4,3936 | ,60783 | | |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 4,2222 | ,76265 | | |
| | Toplam | 163 | 4,2793 | ,67030 | | |
| Davranışsal | 1 ila 9 yıl arası | 90 | 4,0829 | ,65720 | 3,776 | ,025 |
| | 10 ila 19 yıl arası | 64 | 4,3305 | ,51185 | | |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 4,4103 | ,58330 | | |
| | Toplam | 163 | 4,1982 | ,61055 | | |
| Gelişim | 1 ila 9 yıl arası | 90 | 3,8319 | ,60724 | 3,599 | ,030 |
| | 10 ila 19 yıl arası | 64 | 4,0684 | ,61719 | | |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 4,1806 | ,43351 | | |
| | Toplam | 163 | 3,9440 | ,61334 | | |
| Kurumsal | 1 ila 9 yıl arası | 90 | 4,1111 | ,58700 | 1,527 | ,220 |
| | 10 ila 19 yıl arası | 64 | 4,2552 | ,55632 | | |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 4,0000 | ,66667 | | |
| | Toplam | 163 | 4,1616 | ,58132 | | |
| Bilişsel | 1 ila 9 yıl arası | 90 | 3,6289 | ,62427 | 2,218 | ,112 |
| | 10 ila 19 yıl arası | 64 | 3,8219 | ,64941 | | |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 3,9333 | ,74162 | | |
| | Toplam | 163 | 3,7215 | ,64538 | | |
| Eğitim | 1 ila 9 yıl arası | 90 | 3,6185 | ,87061 | 2,961 | ,055 |
| | 10 ila 19 yıl arası | 64 | 3,9583 | ,82829 | | |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 3,8148 | ,91456 | | |
| | Toplam | 163 | 3,7628 | ,86680 | | |
| Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği | 1 ila 9 yıl arası | 90 | 3,9128 | ,54550 | 3,507 | ,032 |
| | 10 ila 19 yıl arası | 64 | 4,1380 | ,49792 | | |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 4,0935 | ,57158 | | |
| | Toplam | 163 | 4,0112 | ,53678 | | |

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analizde mesleki kıdeme göre davranışsal, gelişim ve öğretmenlerin mesleki inançları ölçeğinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar taşıdığı belirlenmiştir ($p < 0.05$). Bu bağlamda 20 yıl ve üzerinde kıdemi olanların davranışsal ve gelişim ortalamaları daha yüksekken 10-19 yıl arasında kıdemi olanların ise öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği ortalamaları daha yüksektir. Bu durum öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin arttıkça daha fazla gelişmelerinden ve mesleklerine olan inançlarının artmasından kaynaklanmış olabilir.

4- Öğrenim Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık, Öz Yeterlik ve Mesleki İnanç Algısı

Tablo 7’de öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve mesleki inanç algıları arasında, araştırmada kullanılan her bir ölçek olan Psikolojik sağlamlık ölçeği, Öz yeterlik algısı ölçeği (alt boyutları: Öğrenci katılımına dair öz yeterlik, Öğretim stratejilerine dair öz yeterlik, Sınıf yönetimine dair öz yeterlik) ve Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği (alt boyutları: Duyuşsal, Davranışsal, Gelişim, Kurumsal, Bilişsel, Eğitim) temelinde, bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların öğrenim durumlarına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançları

| | Öğrenim durumu | N | Ortalama | SS | t | p |
|--|----------------|-----|----------|----------|--------|------|
| Psikolojik sağlamlık ölçeği | Lisans | 126 | 2,8267 | ,39237 | -,457 | ,648 |
| | Yüksek Lisans | 37 | 2,8604 | ,39774 | | |
| Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik | Lisans | 126 | 28,4762 | 3,54788 | -,701 | ,484 |
| | Yüksek Lisans | 37 | 28,9189 | 2,69133 | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik | Lisans | 126 | 33,5556 | 4,32214 | -1,102 | ,272 |
| | Yüksek Lisans | 37 | 34,4324 | 4,02451 | | |
| Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik | Lisans | 126 | 29,2381 | 3,43960 | -,008 | ,993 |
| | Yüksek Lisans | 37 | 29,2432 | 3,06780 | | |
| Öz yeterlik algısı ölçeği | Lisans | 126 | 91,2698 | 10,60295 | -,693 | ,489 |
| | Yüksek Lisans | 37 | 92,5946 | 8,79855 | | |
| Duyuşsal | Lisans | 126 | 4,2445 | ,68942 | -1,224 | ,223 |
| | Yüksek Lisans | 37 | 4,3977 | ,59404 | | |
| Davranışsal | Lisans | 126 | 4,1795 | ,63013 | -,721 | ,472 |
| | Yüksek Lisans | 37 | 4,2620 | ,54164 | | |
| Gelişim | Lisans | 126 | 3,9196 | ,62178 | -,936 | ,351 |
| | Yüksek Lisans | 37 | 4,0270 | ,58418 | | |
| Kurumsal | Lisans | 126 | 4,1561 | ,57764 | -,221 | ,825 |
| | Yüksek Lisans | 37 | 4,1802 | ,60141 | | |
| Bilişsel | Lisans | 126 | 3,6762 | ,66734 | -1,662 | ,098 |
| | Yüksek Lisans | 37 | 3,8757 | ,54437 | | |
| Eğitim | Lisans | 126 | 3,7143 | ,88012 | -1,321 | ,188 |
| | Yüksek Lisans | 37 | 3,9279 | ,80942 | | |
| Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği | Lisans | 126 | 3,9817 | ,54976 | -1,298 | ,196 |
| | Yüksek Lisans | 37 | 4,1117 | ,48343 | | |

Katılımcıların öğrenim durumlarına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analizde öğrenim durumuna göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inancın istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Buna göre lisans ve yüksek lisans mezunu katılımcıların psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inanç ortalamaları benzer düzeydedir. Bu durum öğretmenlerin meslekleri gereği benzer eğitimler almalarından kaynaklanmış olabilir.

5- Hizmet İçi Eğitim Sayılarına Göre Psikolojik Sağlamlık, Öz Yeterlik ve Mesleki İnanç Algısı

Tablo 8’de öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımlarına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve mesleki inanç algıları arasında, araştırmada kullanılan her bir ölçek olan Psikolojik

sağlamlık ölçeği, Öz yeterlik algısı ölçeği (alt boyutları: Öğrenci katılımına dair öz yeterlik, Öğretim stratejilerine dair öz yeterlik, Sınıf yönetimine dair öz yeterlik) ve Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği (alt boyutları: Duyuşsal, Davranışsal, Gelişim, Kurumsal, Bilişsel, Eğitim) temelinde, bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançları

| | | N | Ortalama | SS | F | p |
|--|----------------|-----|----------|----------|-------|------|
| Psikolojik sağlamlık ölçeği | 1 ila 5 arası | 44 | 2,8068 | ,44014 | ,415 | ,661 |
| | 6 ila 10 arası | 49 | 2,8129 | ,36741 | | |
| | 11 ve üzeri | 70 | 2,8667 | ,38133 | | |
| | Toplam | 163 | 2,8344 | ,39262 | | |
| Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik | 1 ila 5 arası | 44 | 28,7500 | 3,56420 | ,266 | ,767 |
| | 6 ila 10 arası | 49 | 28,2857 | 3,38502 | | |
| | 11 ve üzeri | 70 | 28,6714 | 3,26919 | | |
| | Toplam | 163 | 28,5767 | 3,36998 | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik | 1 ila 5 arası | 44 | 34,4545 | 4,57218 | ,869 | ,421 |
| | 6 ila 10 arası | 49 | 33,6531 | 3,98200 | | |
| | 11 ve üzeri | 70 | 33,3857 | 4,25387 | | |
| | Toplam | 163 | 33,7546 | 4,26020 | | |
| Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik | 1 ila 5 arası | 44 | 29,7500 | 3,89469 | 1,072 | ,345 |
| | 6 ila 10 arası | 49 | 28,7347 | 3,16738 | | |
| | 11 ve üzeri | 70 | 29,2714 | 3,09240 | | |
| | Toplam | 163 | 29,2393 | 3,34965 | | |
| Öz yeterlik algısı ölçeği | 1 ila 5 arası | 44 | 92,9545 | 11,28892 | ,610 | ,545 |
| | 6 ila 10 arası | 49 | 90,6735 | 9,63801 | | |
| | 11 ve üzeri | 70 | 91,3286 | 9,94437 | | |
| | Toplam | 163 | 91,5706 | 10,21072 | | |
| Duyuşsal | 1 ila 5 arası | 44 | 4,3506 | ,69570 | ,351 | ,705 |
| | 6 ila 10 arası | 49 | 4,2643 | ,62339 | | |
| | 11 ve üzeri | 70 | 4,2449 | ,69160 | | |
| | Toplam | 163 | 4,2793 | ,67030 | | |
| Davranışsal | 1 ila 5 arası | 44 | 4,1836 | ,60778 | ,073 | ,930 |
| | 6 ila 10 arası | 49 | 4,2261 | ,58486 | | |
| | 11 ve üzeri | 70 | 4,1879 | ,63738 | | |
| | Toplam | 163 | 4,1982 | ,61055 | | |
| Gelişim | 1 ila 5 arası | 44 | 3,9006 | ,69182 | ,858 | ,426 |
| | 6 ila 10 arası | 49 | 3,8801 | ,65499 | | |
| | 11 ve üzeri | 70 | 4,0161 | ,52644 | | |
| | Toplam | 163 | 3,9440 | ,61334 | | |
| Kurumsal | 1 ila 5 arası | 44 | 4,2273 | ,62989 | 1,484 | ,230 |
| | 6 ila 10 arası | 49 | 4,2313 | ,59006 | | |
| | 11 ve üzeri | 70 | 4,0714 | ,53806 | | |
| | Toplam | 163 | 4,1616 | ,58132 | | |
| Bilişsel | 1 ila 5 arası | 44 | 3,7136 | ,59984 | ,014 | ,986 |
| | 6 ila 10 arası | 49 | 3,7143 | ,68557 | | |
| | 11 ve üzeri | 70 | 3,7314 | ,65310 | | |
| | Toplam | 163 | 3,7215 | ,64538 | | |
| Eğitim | 1 ila 5 arası | 44 | 3,8561 | ,88746 | 1,086 | ,340 |
| | 6 ila 10 arası | 49 | 3,8435 | ,79960 | | |
| | 11 ve üzeri | 70 | 3,6476 | ,89710 | | |
| | Toplam | 163 | 3,7628 | ,86680 | | |
| Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği | 1 ila 5 arası | 44 | 4,0386 | ,56499 | ,171 | ,843 |
| | 6 ila 10 arası | 49 | 4,0266 | ,52486 | | |
| | 11 ve üzeri | 70 | 3,9832 | ,53335 | | |
| | Toplam | 163 | 4,0112 | ,53678 | | |

Katılımcıların katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analizde katılımcıların katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inancın istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar taşımadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Bu bağlamda farklı sayılarda hizmet içi

eğitime katılan katılımcıların psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inanç ortalamaları benzer düzeydedir. Bu durum hizmet içi eğitim sayısının öğretmenler için bir etkisi olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda hizmet içi eğitimlerin içeriğinin benzer olması nedeniyle sayının önemsiz olmasından kaynaklanmış olabilir.

6- Öz Yeterlik, Psikolojik Sağlamlık ve Mesleki İnanç Arasındaki İlişki

Tablo 8'de öğretmenlerin psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve mesleki inanç algıları arasındaki ilişki bulgularına, araştırmada kullanılan her bir ölçek olan Psikolojik sağlamlık ölçeği, Öz yeterlik algısı ölçeği (alt boyutları: Öğrenci katılımına dair öz yeterlik, Öğretim stratejilerine dair öz yeterlik, Sınıf yönetimine dair öz yeterlik) ve Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği (alt boyutları: Duyuşsal, Davranışsal, Gelişim, Kurumsal, Bilişsel, Eğitim) temelinde yer verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların öz yeterlik algısının psikolojik sağlamlık ve mesleki inançla arasındaki ilişki

| | | Öğrenci katılımına yönelik yeterlik | Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik | Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik | Öz yeterlik algısı ölçeği |
|---|---|-------------------------------------|--|--------------------------------------|---------------------------|
| Psikolojik sağlamlık ölçeği | r | ,107 | ,147 | ,092 | ,127 |
| | p | ,175 | ,062 | ,242 | ,107 |
| | N | 163 | 163 | 163 | 163 |
| Duyuşsal | r | ,516** | ,439** | ,416** | ,490** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 163 | 163 | 163 | 163 |
| Davranışsal | r | ,633** | ,532** | ,474** | ,586** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 163 | 163 | 163 | 163 |
| Gelişim | r | ,528** | ,377** | ,486** | ,491** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 163 | 163 | 163 | 163 |
| Kurumsal | r | ,401** | ,526** | ,332** | ,461** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 163 | 163 | 163 | 163 |
| Bilişsel | r | ,093 | ,037 | ,126 | ,088 |
| | p | ,237 | ,640 | ,108 | ,266 |
| | N | 163 | 163 | 163 | 163 |
| Eğitim | r | ,307** | ,312** | ,191* | ,294** |
| | p | ,000 | ,000 | ,015 | ,000 |
| | N | 163 | 163 | 163 | 163 |
| Öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği | r | ,501** | ,451** | ,406** | ,487** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 163 | 163 | 163 | 163 |

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-kuyruklu).

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır (2-kuyruklu).

Katılımcıların öz yeterlik algısının psikolojik sağlamlık ve mesleki inançla arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan analizde öz yeterlik algısı ve alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki inançları ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenirken ($p < 0.01$) öz yeterlik algısı ve alt boyutları ile psikolojik sağlamlık arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Bu bağlamda öz yeterlik algısı öğretmenlerin mesleki inançlarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu durum mesleğine yönelik kendini daha yeterli hisseden öğretmenlerin mesleklerine yönelik bağlılıklarının daha fazla olmasından kaynaklanmış olabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın temel hedefi, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mesleki yöndeki inanç ve psikolojik sağlık seviyelerine etkilerinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın amacına ulaşması yönelik olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mesleki yöndeki inanç ve psikolojik sağlık seviyelerine etkileri ve birtakım değişkenler bakımından değişkenlik gösterip göstermediği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre psikolojik sağlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analizde cinsiyete göre psikolojik sağlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inancın istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar taşıdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda kadın ve erkeklerin psikolojik sağlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inanç ortalamaları benzer düzeydedir. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin aynı bölgede görev yapmasından kaynaklanmış olabilir. [Toy \(2015\)](#) kaynaştırma faaliyetleriyle öz yeterlik inanışları kapsamında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanışlarının farklı değişkenler kapsamında değişkenlik ortaya koyup koymadığının görülebilmesi adına araştırma yapmıştır. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiği durumda sınıf öğretmenlerinde bulunan öz yeterlik inanışlarının; meslek sürelerine ve cinsiyetlerine göre değişkenlik gösterdiği, bu duruma ek olarak mezun olma durumları, görev alınan sınıflardaki öğrenci miktarı, kaynaştırma öğrencilerinin bulunup bulunmaması ve kaynaştırma eğitimlerine dair eğitim, ders veya kurs alınıp alınmamasına yönelik değişkenlerin bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Ek olarak, çalışma içerisinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma yönündeki eğitimlere dair yeterlik algılarının; pozitif yönlü bulunduğu, meslek süresi, cinsiyet ve kaynaştırma eğitimi kapsamında ders, kurs gibi etkinliklere katılıp katılmama değişkenleri yönünde değişkenlik görüldüğü, bu duruma ek olarak mezuniyet, görev alınan sınıftaki öğrencilerin miktarı, kaynaştırma öğrencilerinin bulunup bulunmaması benzeri değişkenler kapsamında değişkenliğin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinde öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma faaliyetlerine görülen inanışları arasında olumlu ve anlamlı bağlantının bulunduğu görülmüştür.

Katılımcıların yaşlarına göre psikolojik sağlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analizde yaşa göre duyuşsal, davranışsal, gelişim, kurumsal, bilişsel, eğitim ve öğretmenlerin mesleki inançları ölçeğinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar taşıdığı belirlenmiştir. Buna göre 46 yaş ve üzerindeki duyuşsal, davranışsal, gelişim ortalamaları daha yüksekken 36-45 yaş arasındakilerin ise kurumsal, bilişsel, eğitim ve öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği ortalamaları daha yüksektir. Bu durum öğretmenlerin yaşları arttıkça hayat deneyimlerinin de daha fazla olmasından kaynaklanmış olabilir. [Dolapçı \(2013\)](#) çalışması içerisinde öğretmenlik öğrencilerinin kaynaştırma uygulaması ve öz yeterlik yönündeki inançları kapsamındaki algıları arasında bulunan bağlantıları değerlendirmiştir. Araştırma dahilinde bulunan öğretmenlerin öz yeterli yönündeki inanışlarının yetersiz olmadığını, öz yeterlik yönündeki algılarının yaşam sürdürdükleri yer, branş, cinsiyet ve yaş değişkenleriyle anlamlı seviyede değişim ortaya koyduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma faaliyetlerine dair algıların kaynaştırma eğitiminin alınması, eğitim aldıkları bölüm, cinsiyet, yaş değişkenleriyle anlamlı seviyede değişim ortaya koyduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma faaliyetleriyle öz yeterlik yönündeki inanışları arasında bulunan bağlantının olumlu yönde ve anlamlı seviyede bulunduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre psikolojik sağlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analizde mesleki kıdeme göre davranışsal, gelişim ve öğretmenlerin mesleki inançları ölçeğinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar taşıdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda 20 yıl ve üzerinde kıdemi olanların davranışsal ve gelişim ortalamaları daha yüksekken 10-19 yıl arasında kıdemi olanların ise öğretmenlerin mesleki inançları ölçeği ortalamaları daha yüksektir. Bu durum öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin arttıkça daha fazla gelişmelerinden ve mesleklerine olan inançlarının artmasından kaynaklanmış olabilir. [Kaçar ve Beycioğlu \(2017\)](#) ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını incelemeye yönelik olarak

gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda mesleki kıdeme göre öz yeterliğin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediğini tespit ederlerken fizyolojik ve duygusal durumun ise mesleki deneyimi daha az olanlarda daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Katılımcıların öğrenim durumlarına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analizde öğrenim durumuna göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inancın istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre lisans ve yüksek lisans mezunu katılımcıların psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inanç ortalamaları benzer düzeylerde. Bu durum öğretmenlerin meslekleri gereği benzer eğitim almalarından kaynaklanmış olabilir. Öz yeterliğin gelişmesini sağlayan dört temel kaynak vardır ve bunlar; performans başarıları, sözel ikna, dolaylı yaşantılar ile fizyolojik ve duygusal durumlarıdır. Performans başarıları, öz yeterliğin gelişmesinde en etkili kaynağı olmakla birlikte bireyin doğrudan kendi başarılı ya da başarısız olduğu tecrübeleridir. Öğretmenler gerçekleştirmiş oldukları öğretim sonunda performanslarını değerlendirerek, benzer performansları gerçekleştirme potansiyelleri hususunda bir yeterlik algısı geliştirerek sonraki öğretimlerinde bu algılarına göre hareket etmektedirler (Bandura, 1993).

Katılımcıların katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analizde katılımcıların katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inancın istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar taşımadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda farklı sayılarda hizmet içi eğitime katılan katılımcıların psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inanç ortalamaları benzer düzeylerde. Altuntaş ve Genç (2020) öğretmenlerde psikolojik sağlamlığı incelemeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin çoğunlukla hizmet içi eğitimler sayesinde gerçekleştirildiğini bu eğitimler yoluyla psikolojik sağlamlık ve mutluluk gibi pozitif psikolojinin değerli olgu düzeylerinin yükseltilebileceğini tespit etmişlerdir.

Katılımcıların öz yeterlik algısının psikolojik sağlamlık ve mesleki inançla arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan analizde öz yeterlik algısı ve alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki inançları ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğu belirlenirken öz yeterlik algısı ve alt boyutları ile psikolojik sağlamlık arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öz yeterlik algısı öğretmenlerin mesleki inançlarını pozitif yönde etkilemektedir. Elgit (2020), araştırması içerisinde sınıf öğretmenlerinde öz yeterlik yönündeki inançlarla sınıf içerisindeki tutumlarını değerlendirmiştir. Araştırma kapsamında bulunan çalışma grubu, 2018 ile 2019 yılı öğretim yılı içerisinde aktif şekilde görev alan iki yüz kırk yedi adet sınıf öğretmeni tarafından meydana getirilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerde bulunan öz yeterlik inançlarıyla sınıf içerisinde öğretmenlerin sergiledikleri tutum arasında anlamlı ve orta seviyede bağlantı bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerde bulunan öz yeterlik inanışlarıyla cinsiyet arasında anlamlı şekilde bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerde bulunan öz yeterlik inanışlarıyla mesleki yöndeki tecrübeler arasında olumlu yönde ve anlamlı bir bağlantı bulunduğu sonucu elde edilmiştir.

Öneriler

Öğretmenlerin yaşlarına göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançlarının farklılıklar gösterdiği tespit edildiğinden psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançlarını dengelemek için farklı yaş gruplarına yönelik çeşitli çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre psikolojik sağlamlık, öz yeterlik algısı ve mesleki inançlarının farklılıklar gösterdiği tespit edildiğinden yeni öğretmenlerin mesleğe hızlı alışmasını sağlamak ve deneyimli öğretmenlerinde meslekten sıkılmamalarını dinamik kalmalarını sağlamak için çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin mesleki inançları ile öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlendiğinden öğretmenlerin çeşitli eğitimlerle öz yeterlik algılarının geliştirilmesi sağlanarak mesleki inançları da artırılabilir. Öğretmenlerin öğrencilerle öğrencileriyle etkileşimleri ve

öğretmenlerin öz yeterlik seviyelerinin yeterli düzeyde bulunmadığı görülmüştür. Bundan dolayı öğretmenlerin yetiştirildiği yükseköğretim kurumlarında gerek tutum gerekse ders olarak öz yeterliğe katkı sağlayacak katkılarda bulunulabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Altuntaş, S., & Genç, H. (2020). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık: Öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 936-948. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/57647/818970>
- Arslan, G., & Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20641/220107>
- Aydın, M., & Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/37897/333333>
- Bahtiyar, A. ve Can, B. (2016). "An investigation of problem-solving skills of preservice science teachers". *Educational Research and Reviews*. 11(23): 2108-2115. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3054>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood, NJ: Prentice-Hall. <https://doi.org/10.4135/9781446221129.n6>
- Bandura, A. (1993). Self-efficacy. Encyclopedia of human behaviour. (Ed. Ramachaudran, V.S.). New York: Academic Press. Vol. 4, 71-81.
- Burmabıyık, Ö. (2014). Öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yalova İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Gi181PtlktRsf9SdO0lgg&no=O_BKhgKbAiaczZFR3piB6Q
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Yayıncılık*. <https://depo.pegem.net/9789944919289.pdf>
- Campbell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachers in Scotland and America. *Education*, 117 (1), 2-11.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.4>
- Çapa, M. (2005). İkinci Dünya Savaşı'nda Trabzon. *Haz. K. İnan vd.) Karadeniz tarihi sempozyumu bildiriler kitabı II içinde*, 1013-1029.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 9(15), 33-53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8708/108727>
- Çubukçu, Z., ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/ogusbd/issue/10991/131525>
- Deniz, S., & Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1838-1859. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363968>
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, 1(3), 93-102. <https://www.tayfundogan.net/wp-content/uploads/2016/09/K%C4%B1saPsikolojikSaglamlikOlcegi.pdf>
- Dolapçı, S. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=p0faswUk-hXcCwnZwl3E0w&no=ae8RqNKw2GsV3HzO0ZY4fg>

- Dönmez, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz-yeterlilik inançlarının denetim odağına göre farklılığının incelenmesi üzerine bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
<https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/3136/407039.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24).
- Elgit, B. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=MydWsdCwEksQNHKs3d8pSg&no=anCFQKiAwRCzefYsy1CAw>
- Erden, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
<https://doi.org/10.19171/uefad.823491>
- Fergusson, D.M. ve Horwood, L.J. (2003). Resilience to Childhood Adversity: Results of a 21 Year Study. S.S. Luthar (Ed.), Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities (s.130-155). New York: Cambridge University Press.
- Fraser, M. W., Richman, J. M. ve Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection and resilience: toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23, 129-208.
<http://dx.doi.org/10.1093/swr/23.3.131>
- Gavora, P. (2011). Measuring the self-efficacy of in-service teachers in slovakia. *Orbis Scholae*, 5(2), 79-94.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8594/106893>
- Güloğlu, B., & Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/4907/67229>
- Hoşoğlu, R., Kodaz, A. F., Bingöl, T. Y., & Batık, M. V. (2018). Öğretmen adaylarında psikolojik sağlamlık. *OPUS International journal of society researches*, 8(14), 217-239. <https://doi.org/10.26466/opus.405751>
- Hoy, WK ve Sweetland, SR (2001). Daha iyi okullar tasarlamak: Okul yapılarını etkinleştirmenin anlamı ve ölçüsü. *Eğitim yönetimi üç aylık dergisi*, 37 (3), 296-321.
- Kabasakal, Z. ve Arslan, G. (2014). Ergenlikte Görülen Anti-Sosyal Davranışlar, Psikolojik Sağlamlık ve Aile Sorunları Arasındaki İlişki, *Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 2 (3), 76-90.
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/article/342988>
- Keskin, O. ve Toprakçı, E. (2024). Okul yöneticilerinin genel öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre metaanalizi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 81-107. DOI: <https://doi.org/10.19160/eijer.1485986>
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlilik ve kolektif yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26137/275278>
- Masten A. S. (2001). Resilience Process in Development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Özgen, B. (2012). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki inançları üzerine bir araştırma* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özmutlu, E. B. (2018). *Öğretmenlerin mesleki inançları, mesleki inançlarının kaynakları ve mesleki inançlar temelinde öğretmen tiplerinin belirlenmesi*. Ankara/ Doktora Tezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Pajares, F. & Miller, M.D. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: Implications of using different forms of assessment. *Journal of Experimental Education*, 65(3), 213-228.
<https://doi.org/10.1080/00220973.1997.9943455>

- Schrifer, M. & Czerniak, C.M. (1999). A comparison of middle and junior high science teachers' levels of efficacy and knowledge of developmentally appropriate curriculum and instruction. *Journal of Science Teacher Education*, 10(1), 21-42. <https://doi.org/10.1023/A:1009472629345>
- Smith BW, Dalen J, Wiggins K, Tooley E, Christopher P, Bernard J (2008) The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal Of Behavioral Medicine* 15:194-200 doi:10.1080/10705500802222972
- Solar Şekerci, A. (2011). Self-Efficacy levels of prep-school instructors and its predictors. (Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi (Turkey)). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterli inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=gaRGU4tAlLwbrMjl-bdvw&no=oFISAO-Ns9czSxDC3eY8jg>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Uğraş, S., & Dindar, M. D. (2019). Beden eğitimi öğretmenliği mesleki inanç ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 23-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/comusbd/issue/50645/654606>
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16. https://www.researchgate.net/profile/Niyazi-Oezer/publication/285376012_Ortaogretim_ogretmenlerinin_oz-yeterlik_algilari/links/567b08f308ae197583813200/Ortaogretim-oegretmenlerinin-oez-yeterlik-algilari.pdf

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri: Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Bildirimi: Bu araştırma için Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulundan (29/04/2024 tarih ve E-50704946-100-420977 sayı no) etik izin alınmıştır.