

ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

ERZİNCAN EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ



Erzincan University
Journal of Erzincan Faculty of Education

Cilt
Volume **17**

Sayı
Number **2015 / 2**

Erzincan Üniversitesi
Erzincan Eğitim Fakültesi
Dergisi

Sahibi:

Dekan
Prof. Dr. Recep POLAT

Sorumlu Müdür:

Doç. Dr. Mehmet BEKDEMİR

Editör:

Doç. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT

Yayın Kurulu:

Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK
Prof. Dr. Mukim SAĞIR
Prof. Dr. Necati Fahri TAŞ
Prof. Dr. Erdal AKPINAR
Prof. Dr. Durmuş Ali BAL
Doç. Dr. Ali SÜLÜN
Doç. Dr. Erol KAYA
Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN
Yard. Doç. Dr. Fatih BAŞ
Yard. Doç. Dr. Aytekin SANALAN
Yard. Doç. Dr. İsa Yücel İŞGÖR
Yard. Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN
Yard. Doç. Dr. Mergül ÇOLAK
Yard. Doç. Dr. Recep ÖZ

Editör Yardımcıları:

Yard. Doç. Dr. Bünyamin ATEŞ
Arş. Gör. Sena Coşgun
Arş. Gör. Adem KENAN
Arş. Gör. Ebru ÇİĞİR
Arş. Gör. Seval CAN
Arş. Gör. Ali GÖKMEN

Bu dergi yılda iki kez yayımlanır.

2. Cilt 2. Sayıdan itibaren hakemli bir dergidir. ULAKBİM, TÜBİTAK, ARAŞTIRMAX, TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ SBVT, DOAJ, ASOS, TÜRK EĞİTİM İNDEKSİ, PEGEM.NET EĞİTİM BİLİMLERİ İNDEKSİ, indekslerince taranmaktadır.

ISSN: 2148-7510

e-ISSN: 2148-7758

Cilt:17 Sayı: 2 Yıl:2015

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dekanlığı Yalnızbağ Yerleşkesi Erzincan

eefdergi@erzincan.edu.tr

eefdergi.erzincan.edu.tr

eefdergi24@gmail.com

Erzincan University
Journal of Erzincan Faculty
of Education

Owner:

Dean
Prof. Dr. Recep POLAT

Responsible Manager:

Assoc. Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR

Editor:

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT

Editorial Board:

Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK
Prof. Dr. Mukim SAĞIR
Prof. Dr. Necati Fahri TAŞ
Prof. Dr. Erdal AKPINAR
Prof. Dr. Durmuş Ali BAL
Assoc. Prof. Dr. Ali SÜLÜN
Assoc. Prof. Dr. Erol KAYA
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
Assoc. Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN
Assist. Prof. Dr. Fatih BAŞ
Assist. Prof. Dr. Aytekin SANALAN
Assist. Prof. Dr. İsa Yücel İŞGÖR
Assist. Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN
Assist. Prof. Dr. Mergül ÇOLAK
Assist. Prof. Dr. Recep ÖZ

Associate Editör:

Assist. Prof. Dr. Bünyamin ATEŞ
Res. Assist. Sena Coşgun
Res. Assist. Adem KENAN
Res. Assist. Ebru ÇİĞİR
Res. Assist. Seval CAN
Res. Assist. Ali GÖKMEN

Journal of Erzincan Faculty of Education is a biannual academic journal.

As of Vol.2, Iss. 2, the journal is peer-reviewed, and has been indexed in ULAKBİM, TÜBİTAK, ARAŞTIRMAX, TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ SBVT, DOAJ, ASOS, TÜRK EĞİTİM İNDEKSİ, PEGEM.NET EĞİTİM BİLİMLERİ İNDEKSİ.

ISSN: 1302-9312

e-ISSN: 2148-7758

Volume:17 Issue: 2 Year:2015

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dekanlığı Yalnızbağ Yerleşkesi Erzincan

eefdergi@erzincan.edu.tr

eefdergi.erzincan.edu.tr

eefdergi24@gmail.com

**DANIŐMAKURULU
(ADVISORYBOARD)**

Prof.Dr. Adnan KÜÇÜKÖNDER, Kahramanmaraő Sütçü imam Üniversitesi
Prof.Dr. Ahmet KAÇAR Kastamonu Üniversitesi
Prof.Dr. Ali Paőa AYAS, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof.Dr. Enver KONUKÇU, Atatürk Üniversitesi
Prof.Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN, Gaziantep Üniversitesi
Prof.Dr. Mehmet GÜROL, Fırat Üniversitesi
Prof.Dr. Muhlis ÖZKAN, Uludağ Üniversitesi
Prof.Dr. Remzi Y. KINCAL, Atatürk Üniversitesi
Prof.Dr. Selahattin ARIBAŐ, İnönü Üniversitesi
Prof.Dr. Sırrı AKBABA, Üsküdar Üniversitesi
Prof.Dr. Samih BAYRAKÇEKEN, Atatürk Üniversitesi
Prof.Dr. Tayyip DUMAN, Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Tuncay ERGENE, Hacettepe Üniversitesi
Prof.Dr. Azita Manouchehri, Ohio State University, USA
Prof.Dr. Daniella Ramos Barroqueiro, Illinois University, USA
Prof.Dr.Metin DALİP, Tetova University, Makedonya
Doç.Dr. Aitlayeva Aygölüm, Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi,Almaty

İÇİNDEKİLER

- Teachers' Characteristics as Correlates of Upper Basic School Students' Performance in Social Studies in Yenagoa, Bayelsa State, Nigeria** 325-346
Yusuf AbdulRaheem, Bello Bolanle Muinat, Owede Victory Collins
- İngilizce Öğretmenlerinin Bilgisayar Beceri, Kullanım ve Pedagojik İçerik Bilgi Özdeğerlendirmeleri: e-INSET NET** 347-370
Betül Arap, Fidel Cakmak
- Sanal Dünya ve Web Temelli Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Motivasyonları Açısından Karşılaştırılması** 371-402
Serkan Yıldırım, Sami Şahin
- Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması'na Göre Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları** 403-430
Özgün Uyanık, Gözde İnal Kızıltepe, Münevver Can Yaşar, Fatma Alisinanoğlu
- Öğretmen Adavlarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi** 431-455
Dilek Yaralı
- Öğrencilerinin Ev Temelli Fen Öğrenme Etkinliklerine Aile Katılımı** 456-476
Feridun Fikret Aksu, Ataman Karaçöp
- Annelerin Ebeveynlik Alışları İle Çocukların Problem Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi** 477-503
Muhammed Öztürk, Songül Giren
- Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Kan Bağış Tutum Ölçeği** 504-196
Cüneyd Çelik, Gökhan Güven

CONTENTS

Teachers' Characteristics as Correlates of Upper Basic School Students' Performance in Social Studies in Yenagoa, Bayelsa State, Nigeria <i>Yusuf AbdulRaheem, Bello Bolanle Muinat, Owede Victory Collins</i>	325-346
English Teacher's Self Evaluation of ICT Skills, Use and Pedagogical Content Knowledge in e-INSET NET Programme <i>Betül Arap, Fidel Cakmak</i>	347-370
Comparing to Virtual World and Web Based Learning Environment With Regard to Student Academic Achievement and Motivation <i>Serkan Yıldırım, Sami Şahin</i>	371-402
Pre-service Preschool Teachers' Humor Style According to Statistical Classification of Region Units of Turkey <i>Özgün Uyanık, Gözde İnal Kızıltepe, Münevver Can Yaşar, Fatma Alisinanoğlu</i>	403-430
The Investigation of the Prospective Teachers' Attitudes towards the Individuals with Special Needs In Terms Of Some Variables <i>Dilek Yaralı</i>	431-455
The Parental Involvement in Student' Home Based Science Learning Activities <i>Feridun Fikret Aksu, Ataman Karaçöp</i>	456-476
The Investigation of Relationship Between Mothers' Perceptions of Parenting and Their Children' Problem Behaviors <i>Muhammed Öztürk, Songül Giren</i>	477-503
Development of Blood Donation Attitude Scale: A Study of Validity And Reliability <i>Cüneyd Çelik, Gökhan Güven</i>	504-196

Teachers' Characteristics as Correlates of Upper Basic School Students' Performance in Social Studies in Yenagoa, Bayelsa State, Nigeria

DOI= [10.17556/jef.94590](https://doi.org/10.17556/jef.94590)

Yusuf AbdulRaheem*, Bello Bolanle Muinat**, Owede Victory Collins***

Abstract

The purpose of the study examined teachers' characteristics as correlates of upper basic school students' performance in social studies in Yenagoa, Bayelsa State, Nigeria. The correlational research type was adopted for the study. The instruments used for the collection of data were a 36-item Questionnaire on Teachers' Characteristics (QTC) and a 100-item Social Studies Performance Test (SSPT). The instruments were administered to 727 students randomly selected from 34 Basic Junior Secondary School Three (JSS. III), in Yenagoa metropolis, Bayelsa State. One research question was answered using the Pearson's Product Moment Correlation (PPMC) while one null hypothesis was tested with the use of Multiple Regression Analysis at 0.05 level of significance. Based on the results obtained, it was revealed that both teachers' use of instructional materials, teachers' dispositions, teachers' pedagogical skills and teachers' reflective practice were found to have a significant relationship with upper basic school students' performance in social studies respectively. The predictor variables were also significant in their relative and composite contribution to the prediction of the criterion variable. Thus, it was recommended among others that, faculties, institutes and colleges of education in Nigeria should as a matter of importance familiarize trainee teachers with relevant

*University of Ilorin, Ilorin, Nigeria, e-posta: yuabra25@gmail.com

**University of Ilorin, Ilorin, Nigeria, e-posta: Muhinat4islam@yahoo.com

***University of Ilorin, Ilorin, Nigeria, e-posta: victoryowede@gmail.com

components of reflective practice and integrates same in their teacher education programmes, if the purpose of producing quality teachers that will, in turn promote students' performance is to be realized.

Keywords: Teachers' Characteristics, Reflective Practice, Disposition, Pedagogical Skills, Students' Performance, Upper Basic School

Introduction

In recent times, there has been emphasis and research evidence among educationists and scholars, in affirming that teachers are among the principal components of any educational programme. Akiri & Ugborugbo (2009) and Akbari & Allvar (2010) reported that teachers have a determining influence on students' performance and also play a crucial role in educational attainment because the teacher is ultimately responsible for translating policy into action and principles based practice during interactions with the students. In otherwords, the success of both teaching and learning depends largely on the teacher. That is, teachers are among the major predictors of students' achievement outcomes in schools. Thus, Darling-Hammond (1999), Rice (2003), Goe & Stickler (2008) and De Paola (2008) observed that teacher characteristics are inundated with certain recurring characteristics like teacher experience, qualification, certification, gender, preparation programmes and degrees, course work taken in anticipation of the profession, teachers' own test scores and so on. For example, Ajayi (1987) identified teachers' characteristics to be intellectual characteristics and cognitive ability, psychomotor abilities, affective characteristics, marital status, sex, experience or length of service and age.

In this study, however, our searchlight beamed on literature that treats the major variables. These variables of teachers characteristics include teachers' use of instructional resources, teachers' dispositions, teachers' pedagogy and teacher reflective practice. All these characteristics have been found by research evidence to have positive correlation with students' academic performance or achievement. For example, Imogie (2001), Onyejemezi (2001), Offorma (2005), and Enem (2005) affirmed that there is a strong relationship between teachers' use of instructional materials and students' performance. Also, the opinions and research studies of Onwuka (1996), Cudahy, Finnan, Jarusze, Wicz and McCarthy (2002); Schulte, Edick, Edwards and Mackiel (2004), Thompson, Randell and Rousseau (2005), Carr (2007); Pacis and Weegar (2011), and Wilkerson and Lang (2011) confirm that students' performance can be influenced by the teachers' personality styles or dispositions.

Similarly, the empirical studies of Schon (1987), Nolan and Huebner (1989), Milrood (1999), Sanders (2000), Goldhaber (2002), Stronge (2002), Farrel (2003); and Akbari and Allvar (2010) prove that there is a statistically significant relationship between teachers' reflective practice and students' success in schools. National Board for Professional Teaching and Standards (NBPTS, 1998) in the United States of America, including Clark and Walsh (2002), and McKenzie (2003), were of the view that content, and pedagogical skills of practicing teachers are key to positively influencing students' learning outcomes at all levels of learning.

Obviously, students' performance is determined by the degree of learning outcomes in terms of scores and grades recorded against a student in a particular or series of school subjects. On this basis, what can we say is students' performance? According to Opasola (2009), students' academic performance is the process whereby students educational activities are measured by examination within the content of a curriculum. The central point to note from Opasola's definition is that academic performance or achievement is a reflection of the students' total learning experiences drawn from the instructional objectives presented during the classroom interaction. This construct is more often than not, interchangeably used to connote students' academic achievement or learning outcomes. Through this construct, students are therefore categorized as high, medium and low ability students or achievers. This categorization is made possible by the use of tests, internal or external (standardized or state) examinations like the Basic Junior Secondary School Certificate Examination (BJSCE).

For example, the table below shows the trend of the performance of students in Social Studies in the Junior School Certificate Examination (JSSCE) in Yenagoa Local Government Area for 2006 – 2010.

Table 1. The Trend of Performance of Students in Social Studies in BJSCE in Yenagoa Local Government Area for 2006 – 2010

Year	No. of Schools	Candidates Examined	Candidates							
			A	%	C	%	P	%	F	%
2006	32	3380	16	(0.47)	600	(17.75)	2231	(66.05)	533	(15.77)
2007	34	3612	8	(0.22)	458	(12.68)	2334	(64.62)	812	(22.48)
2008	36	3983	2	(0.05)	425	(10.67)	3259	(81.82)	297	(7.46)
2009	43	4699	2	(0.04)	420	(8.94)	3734	(79.46)	543	(11.56)
2010	58	5452	5	(0.09)	331	(6.07)	2077	(38.09)	3039	(55.74)

Source: Bayelsa State Ministry of Education, Yenagoa (2011).

It can be observed from Table 1 that there is a clear mark of fluctuation in the performance of students in Social Studies and several factors may have accounted for this trend.

The performance of students (i.e the result) in both internal and external examinations is usually sent to schools as feedback indicating what teachers and students should do to improve on future performance (Yara and Manjohi, 2011). Against this background, the poor and fluctuating performance of students in the core of Mathematics, English including Social Studies subjects in the Upper Basic Schools has been reported to have strong link to teachers

attributes or variables (Akiri & Ugborugbo, 2009; Sotoyinbo, 2009; Adeniyi, 2009).

Given the fluctuating performance of students in the Basic Junior School Certificate Examination (BJSCE) Social Studies in Bayelsa State in recent years, there has been in recent times, a growing body of research which indicates that students' performance is more heavily influenced by teachers' characteristics or quality than the students' prior academic record, students' race or parents' level of educational attainment (Darling-Hammond, 1999). Ibe and Maduabum (2001) for example, reported that teacher qualification and experience are correlates of secondary school students' achievement in Biology. The studies of Opasola (2009), Adeniyi (2009), Sotoyinbo (2009), Oladele (2010), Emmanuel (2010) and Raheem (2010) also reported that school variables such as teacher qualification, experience, class size, gender, teacher workload and the use of instructional materials influences students' performance in Junior Secondary School Social Studies, Christian Religious Knowledge and Senior Secondary School Economics respectively. Similarly, Abuseji (2007), and Yara & Manjohi (2011) investigated Student And Teacher Related Variables as Determinants of Secondary School Students Achievement in Chemistry and Mathematics respectively, and found out that teacher age, gender, qualification and experience have direct causal effect on students performance in chemistry

However, in the opinion of the researcher, most of the studies highlighted do not seek to capture the interaction among teachers' use

of instructional materials, teachers' reflective practice, his personal dispositions as well as pedagogy as predictors or correlates of students' performance. As a result there are major gaps in these research studies that still need to be explored. In addition to this, these previous studies tend to focus more on teacher characteristics and students' performance in subjects like Mathematics, Biology, Economics and Christian Religious Knowledge.

Closely related to the aforementioned variables, there is little or no empirical research linking teachers' use of instructional resources, teachers' dispositions, teachers' reflective practice and pedagogical skills to students' academic performance or achievement.

Therefore, this study bridged the perceived gap arising from the previous studies, by finding out the teachers' use of instructional materials, teachers' dispositions, teachers' reflective practice and teachers' pedagogical skills as correlates of students' performance in Upper Basic School Social Studies with focus in Yenagoa Metropolis, Bayelsa State, Nigeria.

Research Questions

Based on the general purpose outlined above, the following research questions guided the study:

1. What relationship exists among the predictor variables (use of instructional materials, personal disposition, pedagogical skill, reflective practice) and the criterion variable (students' academic performance in social studies.)?

2. What are the relative contributions of each of the predictor variables (use of instructional materials, personal disposition, pedagogical skill, reflective practice) to the prediction of the criterion variable (students' academic performance in social studies)?
3. What is the composite contribution of the predictor variables (use of instructional materials, personal disposition, pedagogical skill, reflective practice) to the prediction of the criterion variable (students' academic performance in social studies)?

Methodology

The Correlational research type was adopted for the study. This design is considered appropriate for the study because it will enable the researcher to correlate teachers' characteristics with Students Performance in Upper Basic School Social Studies, through the use of questionnaires and a performance test respectively.

The study covers both the public and private Basic Junior Secondary Schools located within the Yenagoa metropolis of Bayelsa State. The study specifically examines teachers' characteristics such as, teachers' use of instructional materials teachers' dispositions, teachers' pedagogical skills and teachers' reflective practice as correlates of students' performance in Upper Basic School Social Studies. Basic Junior Secondary School III students and Social Studies teachers participated in the study. Based on the estimated sample size in relation to the population as provided by the Research Advisors (2006), the researcher employed a simple random sampling technique to select Seven Hundred and Twenty Seven (727) students of Upper

Basic School III (BJSS III) from the Thirty Four (34) schools who participated in the 2011/2012 Basic Junior Secondary Certificate Examination in Yenagoa Metropolis.

The study made use of two instruments – Questionnaire on Teachers’ Characteristics (QTC) and a Social Studies Performance Test (SSPT) to examine teachers’ characteristics as correlates of Upper Basic School students’ performance in Social Studies. Copies of the QTC and SSPT were given to experts in Measurement and Evaluation in the Department of Social Sciences Education, University of Ilorin, to establish the face and content validity of the instruments. At the end of the administration of the instrument, 701 copies were retrieved. Thus, the data analyzed was based on 701 participants who returned copies of the QTC and SSPT. Lastly, Pearson’s Product Moment Correlation and Multiple Regression statistical techniques were employed to analyze the data collected for the study.

Results

Research Question 1: What relationship exists among the predictor variables (use of instructional materials, personal disposition, pedagogical skill, reflective practice) and the criterion variable (students’ academic performance in social studies)?

Table 2

Relationship between teachers' use of instructional materials, personal disposition, pedagogical skill, reflective practice and students' academic performance in social studies.

Variables	Students' Academic Performance in Social Studies	Pedagogical skill	Reflective Practice	Personal Disposition	Use of Instructional Materials	Sig
Students' Academic Performance in Social Studies	1	.710	.679	.609	.611	
Pedagogical skill	.710*	1	.552	.445	.707	.000
Reflective Practice	.679*	.552	1	.473	.571	.000
Personal Disposition	.609*	.445	.473	1	.376	.000
Use of Instructional Materials	.611*	.707	.571	.376	1	.000
Mean	57.1582	26.4718	23.0619	29.5475	29.2916	
S.D	14.5076	4.3369	4.2352	2.0624	6.0071	

*Significance at .05 levels

In table 2, it is shown that there was significant positive relationship between pedagogical skill ($r = .710$), reflective practice ($r = .679$), personal disposition ($r = .609$), use of instructional materials ($r = .611$) and students' academic performance in Social studies.

Research Question Two

1. What are the relative contributions of each of the predictor variables (use of instructional materials, personal disposition, pedagogical skill, reflective practice) to the prediction of the criterion variable (students' academic performance in social studies)?

Table 3: Relative contribution of each of the predictor variables to the prediction of students' academic performance in Social studies.

Model	Unstandardized Coefficient		Standardized Coefficient	T	Sig.	Ranking
	B	Std. Error	β			
(Constant)	-28.855	2.253		-12.806	.000	
Pedagogical skill	1.225	.105	.366*	11.637	.000	1*
Reflective Practice	1.043	.095	.304*	10.984	.000	2
Personal Disposition	1.927	.174	.274*	11.096	.000	3
Use of Instructional Materials	.183	.076	.076*	2.416	.016	4

In table 3, the result shows the relative contribution of each of the predictor variables on the students' academic performance: Pedagogical skill ($\beta = .366$, $P < .05$), Reflective practice ($\beta = .304$, $P < .05$), Per-

sonal disposition ($\beta = .274$, $P < .05$) and Use of Instructional materials ($\beta = .076$, $P < .05$). The result shows that Pedagogical skill, Reflective practice, Personal disposition and Use of Instructional materials were significant in their relative contribution to the prediction of academic performance in social studies.

Research Question Three

3.What is the composite contribution of the predictor variables (use of instructional materials, personal disposition, pedagogical skill, reflective practice) to the prediction of the criterion variable (students' academic performance in social studies)?

Table 4: Composite contribution of each of the independent variables to the prediction of students' academic performance in social studies.

df	Model	Sum of Square	Mean Square	F	Sig.
4*	Regression	103881.900	25970.475	383.301*	.000
722*	Residual	48918.909	67.755		
726	Total	152800.809			

R = .825

R² = .680*

Adj. R² =
.678*

It is shown in table 4 that the composite contribution of predictor variables (use of instructional materials, personal disposition, pedagogical

skill, reflective practice) to the prediction of the criterion variable (students' academic performance in social studies) was significant ($F_{(4,722)} = 383.301$; $R = .825$, $R^2 = .680$, $Adj. R^2 = .678$). About 68% of the variation in students' academic performance in social studies was accounted for by the predictor variables.

Discussion

Given the important role that social studies plays in personal, social, community and national development, the performance of students in Social Studies at the Upper Basic School Certificate Examination (BJSCE) over the years continued to fluctuate and decline as evidenced in Table 1. This finding is in agreement with Akiri & Ugborugbo, 2009; Sotoyinbo, 2009; Adeniyi, 2009 who reported fluctuating performance of students in social studies.

The research question sought to know whether there is a correlation between teachers' characteristics (teachers' use of instructional materials, teachers' dispositions, teachers' pedagogical skills and teachers' reflective practice) and students' performance in upper basic school social studies. Teachers' use of instructional materials showed significant correlation with students' performance in social studies at the upper basic school level. Instructional materials is said to be an important element in teaching and learning of social studies, the result of this study corroborated Enem's (2005) conclusion

that, students taught with instructional materials performed better than students taught without instructional materials in social studies. However, the implication of the result is that instructional materials is very fundamental in bringing about effective learning which will, by extension, improve the performance of students.

The findings showed that there was significant positive relationship between the predictor variables and the criterion variable. The predictor variables were also significant in their composite contribution to the prediction of the criterion variable. This implies that teachers' use of instructional materials, teachers' dispositions, teachers' pedagogical skills and teachers' reflective practice were good predictors of students' performance in social studies.

Conclusion and Recommendations

From the findings in this study, it is found that teachers' pedagogical skills, teachers' reflective practice, teachers' use of instructional materials and teachers' dispositions significantly predict students' performance.

It should also be submitted here that the use of instructional materials by the teachers as well as their dispositions significantly predict students' performance in this study, the import of instructional materials and teachers' dispositions in the classroom situation should not be disregarded. The conclusion, however, is that social studies teachers should take the issue of enhancing and updating their peda-

gological skills seriously, and they should consistently engaged themselves in reflective practice. That is if they hope to up and better the performance of students in social studies. The following are useful recommendations and suggestions for implementation.

- a. The government at all levels with a meaningful and purposive collaboration with the organized private sector should periodically provide windows of opportunities like learned workshops, seminars and in-service trainings for social studies teachers to equip and improve their knowledge of teaching.
- b. Social studies teachers should look for opportunities to improve themselves because knowledge is dynamic so also the teaching and learning of social studies.
- c. Faculties, institutes and colleges of education in Nigeria should as a matter of importance familiarize student teachers with relevant components of reflective practice in their teacher education programme, if the purpose of graduating quality teachers that will in turn promote students' performance is to be realized.
- d. Criteria for recruiting new social studies teachers and other subject teachers should henceforth, include possession of adequate pedagogical skills and the ability to enhance students' performance through reflective practice by the prospective teacher seeking to be employed as social studies teacher.

- e. The promotion of teachers and other incentives to be given them should from now on be tied to how well the teacher influences the performances of his students.
- f. As the task of reflectivity is demanding, video and audio recording gadgets are mounted in all classrooms by the management of every school. Also, there should be an in-built system of Students' Assessment of Teachers Report (SATR) to be periodically done by the students themselves. This should be done side-by-side with the normal Annual Performance Evaluation Report (APER) for in-service teachers before promotion to the next grade level. The feedback from this assessment will enable teachers adjust where necessary.
- g. There should also be constant supervision and monitoring of teachers by the inspectorate division of State and Federal ministries of education. This will no doubt, improve the quality of teaching and learning and by extension, students' performance.

Government should institute Teachers Award (i.e. Local, State and National) system whereby teachers whose students performed excellently in internal and external exams are recognized and rewarded accordingly. With such award system in place teachers at all levels would always strive to positively influence the performances of their students.

REFERENCES

- Abuseji, F. A. (2007). Student and teacher related variables as determinants of secondary school students' academic achievement in chemistry. *Journal Pendidikan, 32*, 3–18.
- Adeniyi, T. B. (2009). *Influence of selected teacher variables on secondary school students' performance in social studies in Ado-Ekiti, Nigeria*. Unpublished M. Ed Thesis, University of Ilorin, Ilorin.
- Ajayi, A. O. (1987). Teacher characteristics and human learning in school. In E. E. Ezewu, (ed), *Social Psychological Factors of Human Learning in School, Pp64-73*. Onitsha: Leadway Books Ltd.
- Akbari, R. & Allvar, N. K. (2010). L2 Teacher characteristics as predictors of students' academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 13(4)*, 1 – 22.
- Akiri, A. A. & Ugborugbo, N. M. (2009). Teachers' effectiveness an students academic performance in public schools in Delta state, Nigeria. *Kamla-Raj Stud Home Communication Science, 3(2)*, 107-113.
- Ayodele, S. O. (2001). Quality, quantity, production and distribution of teaching Resources. In Nnoli, O. & Sulaiman, I. (Eds), *Reassessing*

the Future of Education in Nigeria (63-77). Abuja: Education Tax Fund.

Bayelsa State Ministry of Education (2011). An extract of 5-years result of JSCE for Yenagoa L.G.A. Yenagoa.

Carr, M. (2007). *Teachers' dispositions and its effect on students' performance*. Retrieved from http://www.els.earlham.edu/gpdfiles/30/227/mattE_2008.pdf

Clark, J. C. & Walsh, J. (2002). *Elements of a model of effective teachers*. Retrieved April 1st, 2011. From <http://www.aare.edu.au/02pap/wal0220.htm>

Cudahy, D; Finnan, C; Jaruszewicz, C; & McCarty, B. (2002). *Seeing dispositions: Translating our shared values into observable behaviour*. A presented at the First Annual Symposium on Educators Dispositions. Richmond, Kentucky.

Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Retrieved 13th December, 2010. From <http://www.epaa.asu.edu/epaa/v801>

De Paola, M. (2008). *Does teacher quality affect student performance? Evidence from Italian university*. Retrieved 13th December, 2010. From <http://mpa.ub.uni-muenchen.de/8841/pdf>

Emmanuel, S. (2010). *The Influence of teachers' characteristics and senior secondary students' performance in economics in Ilorin West L. G. A*. Unpublished B. Sc. (Ed) Research Project, University of Ilorin, Ilorin.

Enem, F. O. (2005). The importance of instructional materials to the successful implementation of social studies curriculum at junior secondary

- school Level. *Journal of Curriculum and Media Technology Research*, 1(11), 48 – 56.
- Farrel, T. (2003). Reflective teaching: principles and practice. *English teaching Forum*, 41(4), 14 – 21.
- Goe, L. & Stickler, L. M. (2008). *Teacher quality and student achievement: making the most of recent research*. Retrieved 13th December, 2010. From <http://www.ncctq.org>
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching: Surveying the evidence on student achievement and teachers' characteristics. *Education Next*, 2(1), 50-55.
- Ibe, B. O & Maduabum, M. A. (2001). Teacher qualification and experience as correlates of secondary school students' achievement in biology. *Educational Thought*, 1(2), 176-183.
- Imogie, A. I. (2001). Optimization of instructional media. In Nnoli, O. & Sulaiman I. (Eds), *Reassessing the Future of Education in Nigeria*, Pp 91-101. Abuja: Education Tax Fund.
- Mckenzie, J. (2003). Pedagogy does matter. *The Educational Technology Journal*, 13(1), 1-10.
- Milrood, R. (1999). *A module for English language teacher trainers*. British Council: Moscow.
- National Board for Professional Teaching Standards (1998). *Pedagogy – definition –summary*. Retrieved 7th April, 2011. From <http://www.intime.uni.edu/model/teacher/pedagogy/summary.html>
- Norlan, J. & Huebner, T. (1989). Nurturing the reflective practitioner through instructional supervision: A review of literature. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(2), 126-143.

- Offorma, G. C. (2005). Curriculum issues, resource provision and use in the arts and language teaching. *Journal of Curriculum and Media Technology Research, 1(1)*, 162 – 178.
- Oladele, O. T. (2010). *Teacher quality and students' academic performance in C. R. S. in secondary schools, Ilorin – South L. G. A., Nigeria*. Unpublished B. A. (Ed) Research Project, University of Ilorin, Ilorin.
- Onwuka, U. (1996). *Curriculum development for Africa*. Onitsha: Africana FEP Publishers Limited.
- Onyejemezi, D. A. (2001). Quality, quantity, production and distribution of teaching resources/facilities. In Nnoli, O. & Sulaiman I. (Eds), *Reassessing the Future of Education in Nigeria*, Pp 41-61. Abuja: Education Tax Fund.
- Opasola, A. J. (2009). *Influence of school variables on junior secondary school students' performance in social studies in Afijio, Oyo State, Nigeria*. Unpublished M. Ed. Thesis, University of Ilorin, Ilorin.
- Pacis, D. & Weegar, M. A. (2011). *Thoughts of one former elementary school principal on teacher dispositions, hiring practices and no child left behind*. Retrieved 7th April, 2011. From <http://www.g-casa.com/conference/vietnam/paper/Pacis.pdf>
- Raheem, M. J. (2010). *Relationship between teachers' characteristics and senior secondary school economics students' performance in Ilorin, Nigeria*. Unpublished B. Sc. (Ed) Research Project, University of Ilorin, Ilorin.
- Research Advisors, (2006). Sample size table. Retrieved 7th April, 2011. From <http://research-advisors.com>

- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Retrieved 18th February, 2011. From <http://www.epi.com/book>
- Sanders, W. L. (1998). Value added assessment. *School Administrator*, 11(55), 24-27).
- Schon, R. (1987). *Educating reflective practitioners*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schulte, L., Edick, N., Edwards, S., & Mackiel, D. (2004). *The development and validation of the teacher dispositions index*. Retrieved 7th April, 2011. From <http://www.usca.edu/essays/vol122004/schulte.pdf>
- Simpson, J. A. & Weiner, E. S. C. (1989). *The Oxford English dictionary* (2nd ed.). Oxford: Clarendon Press.
- Sotoyinbo, A. O. (2009). *Influence of teachers variables performance in social studies in Abeokuta metropolis, Nigeria* (Unpublished M. Ed. Thesis). University of Ilorin, Ilorin.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Retrieved 26th March, 2011. From [http://www.zawodny.net/orientation%2006%20and/Theteacheras a person.pdf](http://www.zawodny.net/orientation%2006%20and/Theteacheras%20a%20person.pdf)
- Thompson, S; Ransdell, M. & Rousseau, C. (2005). *Effective teachers in urban setting: Linking teacher disposition and student performance on standardized tests*. Retrieved from <http://www.dspace.sunyconnect-suny.edu/bitstream/handle/1951/6596/thompson.pdf>

- Wilkerson, J. R. & Lang, W. S. (2011). Standards-based teacher dispositions as necessary and measurable construct. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 7(2), 34 – 55.
- Yara, P. O. & Wanjohi, W. C. (2011). Performance determinants of Kenya certificate of secondary education (KCSE) in mathematics of secondary schools in Nyamaiya division, Kenya. *Asian Social Science*, 7(2), 107 – 112.
- Yara, P. O. (2009). Relationship between teachers' attitude and students' academic achievement in mathematics in some selected senior secondary schools in southwestern Nigeria. *European Journal of Social Sciences*, 11(3), 364 – 369.

English Teachers' Self-evaluation of ICT Skills, Use and Pedagogical Content Knowledge: e-INSET NET

İngilizce Öğretmenlerinin Bilgisayar Beceri, Kullanım ve Pedagojik İçerik Bilgi Özdeğerlendirmeleri: e-INSET NET

DOI= [10.17556/jef.54455](https://doi.org/10.17556/jef.54455)

Betül Arap¹ Fidel Çakmak²

Abstract

The purpose of the present study is to examine the self-evaluation of ICT skills, use and pedagogical content knowledge of novice English teachers participating in an integrated training program called e-INSET NET, an EU-funded project for providing electronic in-service training of novice English teachers for their professional development. 38 novice English teachers from different regions of Turkey participated voluntarily in the electronic training course e-INSET NET and they evaluated their ICT skills, use and pedagogical content knowledge. The study found that at the end of the program teachers thought they showed a spectrum of ICT skills development from advanced beginner level as indicated at the beginning of e-INSET NET program to advanced intermediate level. Additionally, e-INSET NET program was found to be beneficial for developing teachers' pedagogical content knowledge since it was based on needs assessment and integration of English as a subject matter with ICT skills. The study suggests that there be alternative web-based INSET programs based on needs assessment and integration of subject matters, which could increase teachers' motivation for professional development and willingness to take a part in INSET.

Keywords: electronic in-service training (e-INSET), integrated in-service training, distant learning, professional development

*Okt. Betül Arap, Mersin Üniversitesi, YDYO, betularap@mersin.edu.tr

**Okt. Dr. Fidel Çakmak, Mersin Üniversitesi, YDYO, fidelcakmak@mersin.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, yeni mezun İngilizce öğretmenlerine hizmetiçi eğitim sağlamak üzere Avrupa Birliği fonundan hibe desteğiyle hazırlanan e-INSET NET adlı bütünleştirilmiş elektronik hizmetiçi eğitim programına katılan öğretmenlerin bilgisayar becerileri ve kullanımları ile pedagojik içerik bilgileri konusunda kendi özdeğerlendirmelerinin incelenmesidir. Bu programa Türkiye'nin farklı bölgelerinden gönüllülük usulüyle 38 yeni mezun İngilizce öğretmeni katılmış ve bilgisayar becerilerini, kullanımlarını ve pedagojik içerik bilgilerini değerlendirmişlerdir. Çalışma, e-INSET NET eğitim programı başlangıcında bilgisayar beceri ve kullanımı açısından ileri-başlangıç seviyesinde olan öğretmenlerin, eğitim sonrasında ileri-orta seviyeye doğru bir gelişme gösterdiklerini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak, e-INSET NET hizmetiçi eğitim programı, ihtiyaç analizi ve İngilizce öğretimi alanı ile bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri bütünleştirilmesine dayalı olduğundan, öğretmenlerin pedagojik içerik bilgilerini geliştirmeleri açısından faydalı bulunmuştur. Çalışma, ihtiyaç analizi ve alan bütünleştirilmesine dayalı alternatif, web tabanlı hizmetiçi eğitim programlarını önermektedir. Bu tür programlar, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için motivasyonunu ve hizmet-içi programlara katılma gönüllüğünü artırabilir.

Anahtar sözcükler: elektronik hizmetiçi eğitim, bütünleştirilmiş hizmetiçi eğitim, uzaktan öğrenme, mesleki gelişim

Introduction

In recent decades, in-service training (INSET) designs have been regarded as crucial elements in professional development of teacher training programs. INSET is defined as teachers' involvement in education and training activities so as to improve their professional knowledge and skills by Bolam (as cited in Roberts, 1998). The process and design of INSET are regarded as being relevant to the principles of adult learning theory (Knowles, 1984). Following the path of constructivism, a theory of knowledge through which meaning is constructed on the basis of experiences and conceptual schemata, adult learning theory proposes that for adults (herein teachers), improvement in professional development could occur where they are involved in the need analysis, development of the curriculum, and integration of rationale (theory) with practice. Regarding preconditions for adult learning, as Knowles (1984) stated, teachers see themselves as being responsible for their own lives, they have prior knowledge to mediate new knowledge and they learn best if there is a relevance be-

tween what they need to learn and the curriculum and whether they actively participate in the training phases. When accurate needs assessment before designing any INSET activity is done, the needs of teachers and the content of the programs are matched (Day, 1999), thus, the impact of training could be construed as successful (Ayas et al., 2007) in regards to the teachers' satisfaction (Bayar & Köstere-lioğlu, 2014) and improvement of quality in education (Borko, 2004, Özer, 2004).

In-service training of teachers has gained momentum in Turkey since the 1990s when a series of nation-wide in-service teacher education programs were planned by the Ministry of National Education (MoNE) due to curriculum innovations. Since then it has been a part of education development plans and government programs (Strategic development branch, 2009) as constructivism has been highly valued and respected in the national curricula. However, today, as Özer (2004) stated, there are still a number of problems for Turkish teachers with regards to their professional development. He outlined these obstacles as follows: “not being able to afford to buy and read the publications on the profession (72.5%); lack of motivational factors for professional development (55%); lack of activities in schools for professional development (47.6%); failing to ask for teachers' opinions before deciding on subjects and contents for in-service training programs (42.3%); not being able to choose the programs that teachers wish to attend (30.5%); not considering teacher needs in selecting trainees for the programs (29.1%); lack of qualified instructors in the programs (27.9%); accommodation and dining problems in the places where in-service training activities take place (27.5%), in-service training was costly for teachers (26.4%)” (Özer, 2004, p. 96). The alternative programs aim to address and resolve these drawbacks by providing nontraditional professional development through peer feedback, mentoring and coaching; and by encouraging teacher involvement in the need analysis and planning for the program content, as well as the design and implementations of professional development activities (Bayar & Köstere-lioğlu, 2014).

In order to make national in-service training system more efficient, to ensure the quality of the educational activities, and to encour-

age more teachers to participate in INSET, alternative means such as e-learning platforms or web-based/online trainings have been suggested (Özer, 2004; Kılıçkaya & Seferoğlu, 2013). It should be noted that an INSET program, be it face to face or electronic, should undergo a thorough need analysis (Beduk, 1997; Çimer, Çakır, & Çimer, 2010; Şahin, 1996; Taymaz, Sunay, & Aytaç, 1997). Top down approaches ignoring teachers' needs in designing INSET programs can cause low participation or lack of motivation to take part in professional development as Özer (2001) indicated. Çakıroğlu and Çakıroğlu (2003) also highlighted the fact that there is a gap between the theories taught in school and common practice outside the university. Therefore, INSETs often begin with teachers having difficulties integrating what they learn with what they know and then applying new teaching approaches. To maximize efficiency and quality of INSET design, Çakıroğlu and Çakıroğlu (2003) suggested addressing the transferability of the content to the teaching context. That is, if the content is transferable, in-service training becomes more meaningful and is more efficiently integrated with actual classroom practices.

The need analysis for Information and Communication Technologies (ICT) skills has been recognized with the widespread growth of internet usage and multimedia technologies in the 21st century all over the world. Educational institutions have faced growing demands for knowledge by society and are expected to provide a way for teachers to adapt themselves to the new pedagogy for learning and teaching through ICT by integrating them into classroom practice. Teachers also feel the need to be involved in the integration of technology in the classroom, which is vital for their professional growth (Tyack & Cuban, 1995) and they want to learn basic computer skills, technologies and the applications of technology in classroom activities through in-service training (Lutonsky, 2009). In his study, Moonen (2001) indicated that the teachers were satisfied with the way in which the in-service activities through alternative tools (i.e. distance learning, computer labs) and the participation in the teacher networks brought about a substantial improvement in the field of educational ICT use. Regarding the Turkish context, Çelik and Aytın (2014) also mentioned positive perceptions that Turkish teachers of EFL had toward the role of technology in teaching. They note that the use of technology enhanc-

es learning and improve learner's retention. Contrary to the studies that present the positive effect of in-service training on teachers' feeling of self-competence in computer literacy, the participating teachers already considered themselves sufficiently competent in their computer literacy and felt that they could meet their students' needs whether or not additional training for computer literacy was available. However, they reported that lack of access to the internet and computers as obstacles which limit their use of computers.

In Turkey, the need for professional development for ICT was apparent and MoNE established IT rooms (computer labs with multimedia tools) as the first phase of the Basic Education Project in 1997 with the fundamental aim of quality improvement in basic education. The second phase began in the years between 2003 and 2005 and IT rooms were established all over Turkey (Yıldırım, 2007). The third phase (2011-2012) started with the governmental innovative program, known as the Fatih Project through which initially as pilot study, 52 schools in 17 cities were provided with interactive whiteboards (SMART Boards), internet network access and tablet computers for improving the quality of education, ensuring equal opportunity for students and enhancing ICT use in teaching and learning (MEB, 2012). To certify teachers' ICT instruction skills, MoNE took its responsibility to provide in-service training for teachers to improve their ICT use and skills in teaching. Nevertheless, the attempts to provide INSET training for Information Technology were not found to be effective due to the trainings not being tailored to the teachers needs, and training sessions failing to provide hands-on activities and practice (Yıldırım, 2007). Yıldız, Sarıtepeci and Seferoğlu (2013) evaluated the contributions of in-service training to the teachers' professional development within the Fatih Project framework. They noted that; teachers' ICT literacy needs improving and that learners' efficient use of ICT could be enhanced through participation in well-planned training. Küçüktepe and Baykın (2014) also mentioned the inefficiency of in-service training to improve ICT instruction skills of English language teachers. They observed that contrary to expectations the in-service was rather more theoretical than practical in content, and that the training was more likely about the introduction of Fatih Project to

the teachers rather than actual practical application of ICT skills. The timing of the in-service also affected teachers negatively as it was compulsory during the mid-term break. To overcome the difficulties of providing in-service training, Mirici (2006) suggested creating an e-service training model where teachers, MoNE experts, and school based experts or ‘formatters’ might interact with each other. Jung (2005) also advocated providing ICT teacher training in which ICT could be chosen either as the core technology (main content focus or core delivery technology) or as a complementary technology (part of the methodology of facilitating/networking technology). To emphasize the supplementary status of ICT in INSET, Jung (2005) proposed that teachers are more likely to recognize the benefits of ICT by actively experiencing ICT skills through training content. Teachers’ perceptions or attitudes toward the ICT integrated training have been taken into account for the evaluation of the training programs (Mouzakis, 2008); however, teachers’ self -evaluation, as a reflective action on their professional development, has not been taking place in the field of teacher education. In the same vein with Jung (2005) and Mirici (2006), Çakmak (2008) suggests that the electronic INSET model be integrated with pedagogical knowledge within ICT so that teachers’ needs and pedagogical content converge with each other in an integrated, meaningful and inclusive way. She also posits that self-evaluation of participating teachers after the online (or distant) training will be an efficient tool to evaluate the quality of the training program and would serve as an appropriate part of the INSET cycle in which needs assessment is followed by design, the design is followed by implementation and the implementation is followed by evaluation (Roberts, 1998).

Regarding self-evaluation as an element for establishing sustainability and raising awareness of the development in INSET design and one of the crucial components of INSET cycle (Roberts, 1998), the present study aims to examine novice English teachers’ self -evaluation of ICT skills, use and pedagogical content knowledge in an integrated training program called e-INSET NET. It is an EU-funded project (Ref: LLP-LdV-TOI-2007-TR-024) for providing electronic in-service training for novice English teachers to augment their professional development. It is believed that the results will contribute to

existing studies in which the efficiency of in-service training is debated and alternative (i.e., web-based or learning management system-based) training models are proposed. The present study emphasizes the value of integrating the teachers' pedagogical knowledge with ICT skills and use through the implementation of an alternative and integrated INSET model and its beneficial effect on professional development.

Method

This study is based on a quantitative research design and has used descriptive statistics to analyze the data collected. The data was collected through three questionnaires, which were about the description of current state of teachers' ICT use and skills, and the self-evaluation of teachers' professional development after training. Self-evaluation approach was applied since it was aimed "to obtain the clarity about true quality of practice" and ensure the awareness of the participants' practices that is "an essential prerequisite to developing professional identity and beginnings of understanding of what the role of teacher actually involved" in the process of training (McNamara & O'Hara, 2008, pp. 178-179). Three research questions related to the present study are as follows:

- 1) How do novice English teachers evaluate their levels of ICT skills before and after the electronic training?
- 2) What is the frequency of the use of ICT tools by novice English teachers'?
- 3) How do the novice English teachers evaluate their pedagogical content knowledge development in teaching skills after the training?

Participants

Thirty eight novice English teachers from different regions of Turkey with a year of teaching experience participated in the electronic training implementation e-INSET NET. The selection procedure started with the call for voluntary participation in the e-INSET NET

program made through City Directorate of National Education to all the schools in Turkey. The participation list with the contact details of each candidate was submitted to the researchers by mail. There were 158 English teacher candidates in total who volunteered and applied for the e-INSET NET. However, the sampling criteria specified novice English teachers defined as those who “have very little (e.g. less than two years) experience behind them” (Gatbonton, 2008, p. 162). Therefore, of 158 applicants only 38 novice English teachers met the criteria for novice teachers and these were selected for participation in the study. The selected teachers were contacted by phone at the initial stage and they were given information about the training and provided the password for accessing learning management system on the project website (<http://e-inset.mersin.edu.tr/>). The participation of teachers was full both for the training and the data collection procedures. That is, all of 38 English teachers participated both in training and self-evaluation. The sample consisted of 9 men (23.7%) and 29 women (76.3%) and the age of the participants ranged between 24 and 30. During the research period, 35 teachers were working at secondary schools and 3 teachers at high schools.

Training design

The e-INSET NET program is comprised of two integrated units. The first one is the *Technical Unit* called European Computer Driving License (ECDL) and was created by the team from the University of West Bohemia in Pilsen, Czech Republic. ECDL is a European qualification standard in basic computer skills and consists of 7 modules through which a computer user develops the skills and competencies to be computer literate. These modules are as follows: *Security for IT Users, IT User Fundamentals, Word Processing (MS 2007 version), Spreadsheets, Database, Presentation, and Using email and the Internet*. The content of the modules is enhanced by graphic and animation components. The medium of the instruction is English. The second *Pedagogical Content Unit* is composed of 3 modules: *Second Language (L2) Reading, L2 Listening, and L2 Writing*. These units were developed by a team of language teaching professionals from Middle East Technical University and Mersin University in response to a needs analysis. The aim of the course was to provide inclusive,

integrated, constructive and alternative training for novice English teachers in the very first year on the job when they are fresh out of school and most need assistance and support for professional development (Roberts, 1998). Each module in the Technical Unit offers information presentation and self-learning activities. Modules in the Pedagogical Content Unit also followed a similar structure with more hands on activities and discussion sessions moderated by tutors in the systems. Useful resources for further information were also provided for extra reading. The content was accessible through the project website and all participating teachers were provided personal passwords to log into the learning management system. Prior to the actual training, a video clip was uploaded to the program website to explain the goals of the training. The online guide for the technical features of the program was also available to aid teachers in accessing both technical and pedagogical training units. A help desk in the form of online chat was set up to overcome possible problems that participating teachers might encounter. The system was open for six months and accessible at any-time from anywhere as long as the participating teachers were online. The participation to the program was generally after 6 p.m. on weekdays and over the weekends. The training lasted six months. Afterwards, all participating teachers were asked to prepare a teaching material using both ICT and pedagogical content skills to contribute to the national material resources of English language teaching. This assignment was the tangible outcome of the training process which enabled participants to transfer their new knowledge into the context of their practice.

Data instruments

Three questionnaires were developed by the researchers: the first one related to the level of ICT skills. There were 3 levels: *advanced beginner*, *intermediate* and *advanced intermediate*. This questionnaire was applied before and after the training. The second questionnaire was developed to examine the frequency of ICT use in a professional context; it included 5 responses (*never*, *rarely*, *sometimes*, *mostly* and *often*) and administered before training. The third questionnaire was developed for the self-evaluation of teachers' professional development after training and included an attitude scale of the Likert type ranging from *I strongly disagree*, *I disagree*, *undecided*, *I*

agree, and I strongly agree. The items on the questionnaire were designed to elicit responses for understanding novice English teachers' self-evaluation of ICT skills, frequency of ICT use in professional life and pedagogical content knowledge. In order to ensure the reliability of the third questionnaire, Cronbach's alpha value was measured ($\alpha = .94$).

Data collection

Data was collected over two different intervals during the six-month-training period. The data related to the level of ICT skills was acquired both before and after the e-INSET NET program. The self-evaluation questionnaire designed for pedagogical content for skill teaching was administered after the e-INSET NET program.

Data Analysis

The quantitative data were analyzed using descriptive statistics to examine the novice English teachers' self-evaluation of ICT skills, use and pedagogical content knowledge. The frequency in the forms of percentage, mean and standard deviation were summarized for the analysis.

Results and discussion

The first question focused on self-evaluation of novice English teachers' levels of ICT skills before and after the electronic training.

Table 1. Novice Teachers' Self-evaluation for the Levels of ICT Skills before (pre-training) and after e-INSET NET Program (post-training)

	Pre-training frequency	Pre- training percent	Post-training frequency	Post- training percent
Adv. beginner level	12	31.6	4	10.5
Intermediate level	18	47.4	18	47.4
Adv. intermediate level	8	21.1	16	42.1
Total	38	100	38	100

As seen in Table 1, the results indicate after the training there is decrease in the percentage of advanced beginner (from 31.6% to 10.5%) and increase in the percentage of the advanced intermediate skills (from 21.1% to 42.1%). This implies that there has been an improvement in ICT skills from the teachers' perspective. This improvement suggests that through an alternative and integrated program, teachers of English can better their ICT use and proficiency.

The second question highlighted the frequency of ICT use in a professional context. The results are given in Table 2 below.

Table 2. The Frequency of ICT Use for Professional Life

ICT use	Percent (%)					Mean	SD
	Never	Rarely	Sometimes	Mostly	Often		
Text processing	2.6	5.3	31.6	39.5	21.1	3.71	0.96
Spreadsheets	2.6	18.4	26.3	39.5	13.2	3.42	1.03
Databases	21.1	21.1	28.9	28.9	0	2.66	1.12
Multimedia presentations	5.3	2.6	36.8	21.1	34.2	3.76	1.13
Documental bases	2.6	5.3	23.7	42.1	26.3	3.84	0.97
Audiovisual media	2.6	7.9	18.4	26.3	44.7	4.03	1.10
Educative software	2.6	7.9	21.1	28.9	39.5	3.95	1.09
Authoring systems and languages for the design of multimedia applications	2.6	10.5	31.6	36.8	18.4	3.58	1.00
Internet: Research of information and resources (navigator)	2.6	0	0	23.7	73.7	4.66	0.75
Internet as a medium of communication (email, mailing lists, forum, chat)	2.6	0.0	15.8	13.2	68.4	4.45	0.95
Design of web-sites	13.2	21.1	26.3	23.7	15.8	3.08	1.28

Advanced website design:								
Languages and authoring tools	21.1	26.3	21.1	15.8	15.8	2.79	1.38	

As shown in the Table 2, most of the novice English teachers (73.7%) often use internet for the research of information and resources, 68.4 % of them also often use the internet as a medium of communication. 42.1% of them mostly use documental programs and 39.5% of them use text processing and spreadsheets.

The final questionnaire emphasized novice English teachers' self-evaluation of pedagogical content knowledge for skill teaching after the training. The data is displayed in Table 3 below.

Table 3. Novice English Teachers' Self-evaluation of Pedagogical Content Knowledge after the Training

Items	Percent (%)					Mean	SD	
	I don't agree at all	I don't agree	Undecided	I agree	I strongly agree			
Reading	The Reading Module enabled me to understand the models of reading better.	0.0	0.0	2.6	52.6	44.7	4.42	0.55
	I feel I have gained further knowledge about creating reading activities.	0.0	2.6	5.3	42.1	50.0	4.39	0.71
Listening	The Listening Module helped me reconstruct certain concepts such as process and product oriented listening and listening approaches.	0.0	2.6	7.9	55.3	34.2	4.21	0.70

	I feel I have learnt useful tips to prepare listening activities.	0.0	5.3	10.5	44.7	39.5	4.18	0.83
	The Writing Module helped me understand the process of preparing rubrics for writing assignments	0.0	2.6	10.5	57.9	28.9	4.13	0.70
Writing	I feel I have learnt the vital concepts of writing such as unity and coherence.	0.0	0.0	2.6	47.4	50	4.47	0.56

As seen in the Table 3, most of the participating teachers have positive attitudes toward professional development in regards to teaching skills. They strongly agree that they have gained further knowledge about creating reading, listening, and writing materials (50%, 39.5% and 50% respectively). They agree that the content of reading (52.6%), listening (55.3%), and writing helped them better understand the issues and topics (57.9%).

The first result indicates that, there is a significant improvement in their self-perception of the participating teachers' self-evaluation of ICT skills before and after the program of ICT proficiency level. A number of participants (n=12) regarded themselves as being at the beginner level and ended at either an intermediate or an advanced intermediate level of proficiency. The increase seems to support the motivational factor of learning. Participating teachers were all volunteers and they were motivated to learn by taking part in the program actively, which might have satisfied their expectations and encouraged more active involvement in improving ICT skills for preparing teaching materials. Successfully integrating both technical and pedagogical content knowledge provided by the e-INSET NET program may have encouraged them to regard themselves as more proficient than before. It should be noted that the participants' success on

the task could also be attributed to prior knowledge which could be counted as uncontrolled variable in research design.

The second result demonstrates that the novice English teachers have basic competence with ICT skills and that they often use the internet, text processing and multimedia presentations in their professional life. It can be inferred that novice English teachers are able to manage and use basic ICT tools. This finding is consistent with the study by Çelik and Aytın (2014) as participant teachers regarded themselves as equipped with basic computer skills.

The third and final result shows that the novice English teachers have positive attitudes towards both content and material development for teaching. This supports the studies by Moonen (2001) and Mouzakis (2008), which state respectively that teachers have positive attitudes towards alternative training programs for their professional development and that they are comfortable with alternative training and find such programs beneficial.

Conclusion and Recommendations

This study aimed to examine novice English teachers' self-evaluation of ICT skills use and pedagogical content knowledge in an integrated training program called e-INSET NET, which is an EU-funded project for providing electronic INSET for novice English teachers for the enhancement of their professional development. The content of the training program was created in response to a need analysis and provided through the learning management system on the e-INSET NET project website. The result of the study indicates that participating teachers showed a transition in their self-perception of ICT skills from low level to advance intermediate level of proficiency. Novice teachers often use the internet, text processing and multimedia presentation in a professional context. This highlights that novice English teachers have basic ICT skills that they frequently use in their professional life. The final point is that novice English teachers had positive attitudes toward their improved capacity for language skill teaching and presumably were satisfied with the alternative and integrated training content. Satisfaction was to be expected as the content was developed on the basis of needs analysis. The convergence of what they needed to know and what they were taught ensured satisfaction

and positive attitudes towards training process for professional development (Carl, Fung, & Chan, 2002). Self-evaluation after the training program in INSET design is vital to reframe what has been learned and acquired as teaching skills. In light of the results, the present study offers three basic implications. Firstly, there should be more implementations to promote the use of e-tools for professional development. It would be beneficial to observe more cases to support the idea that web-based, alternative tools for INSET are practical, efficient and desired. Secondly, integrated INSET schemes are more meaningful when done in response to a careful needs assessment and supported by task-based learning. Involvement in tasks brings self-confidence which is a vital source for motivation. Last but not least, that a feeling of satisfaction can affect the self efficacy of teachers in a positive way. Satisfaction with their training encourages teachers to feel more secure and confident in applying what they have learned from the training process to the real life classroom.

References

- Ayas, A. P., Akdeniz, A. R., Çepni, S., Baki, A., Çimer, A., & Odabaşı-Çimer, S. (2007). *Hizmetiçi eğitimin etkililiği temel sonuç raporu (BEP2/04-CQ)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bayar, A., & Kösterelioğlu, İ. (2014). Satisfaction levels of teachers in Professional development activities. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 321-333.
- Beduk, A. E. (1997). Okullar da hizmetiçi eğitim planlaması yapabilmeli ve uygulamalıdır. [Schools should be able to plan and implement in-service training], *Milli Eğitim*, 133, 7-8.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(3), 3-15.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26, 253-265.

- Carr, R, Fung, Y., & Chan, S. K. (2002). Distance education for teacher education: Hong Kong experience. *Professional Development in Education*, 28(1), 163-178.
- Çakmak, F. (April, 2008). *Revisiting and modularizing INSET for language teachers in Turkey and the UK*. Paper presented at the 42nd IATEFL Annual International Conference, Exeter, UK.
- Çelik, S., & Aytın, K. (2014). Teachers' views on digital educational tools in English language learning: Benefits and challenges in the Turkish context. *TESL-EJ*, 18(2). Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej70/ej70a1/>
- Çimer, O. S., Çakır, İ., & Çimer, A. (2010) Teachers' views on the effectiveness of in-service courses on the new curriculum in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 31-41,
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behavior: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12(2), 161-182.
- Jung, I. (2005). ICT-pedagogy integration in teacher training: Application cases worldwide. *Educational Technology and Society*, 8(2), 94-101.
- Kılıçkaya, F., & Seferoğlu, G. (2013). The impact of CALL instruction on English language teachers' use of technology in language teaching. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, 1(1), 20-38.
- Küçüktepe, S. E., & Baykın, Y. (2014). Eğitimde Fatih Projesi'nin İngilizce dersinde uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 234-246.
- Knowles, M. S. (1984). *The Adult Learner. A neglected species* (3e.). Houston: Gulf Publishing.

- Lutonsky, R. R. (2009). *Pre-service and in-service training, gender, and years of teaching experience: Influences on teachers' basic technology competencies* (Unpublished Doctorate dissertation). The University of Alabama, Alabama, USA.
- Mirici, İ. H. (2006). Electronic in-service teacher-training for the new national EFL curriculum in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 7(1), 155-164.
- MEB (2012). *Fatih projesi tanıtım sunumu*. Retrieved from <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=12>
- Moonen, B. H. (2001). *Teacher learning in inservice networks on Internet use in secondary education* (Unpublished doctorate dissertation). University of Twente, Enschede, the Netherlands.
- Mouzakis, C. (2008). Teachers' perception of the effectiveness of a blended learning approach for ICT teacher training. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(4), 461-482.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). *Trusting schools and teachers: developing educational professionalism through self-evaluation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Özer, B. (2001). *Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime yaklaşımı*. Unpublished research report. Eskişehir.
- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-service Education*, 30, 89-100.
- Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.
- Şahin, M. (1996) *Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlar (İlköğretim örneği)* [The problems faced in the in-service activities of the Ministry of National Education – primary school sample] (Unpublished master's thesis). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, A.H., Sunay, Y., & Aytaç, T. (1997). Hizmetiçi eğitimde koordinasyon sağlanması toplantısı [Co-ordination meeting for in-service training], *Milli Eğitim*, 133, 12-16.

- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school uniform*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- Yıldırım, S. (2007). Current utilization of ICT in Turkish basic education schools: A review. *International Journal of Instructional Media*, 34(2), 176-186.
- Yıldız, H., Sarıtepeci, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). A study on the contributions of the in-service training activities within the scope of FATİH project to teachers' professional growth in reference to ISTE teachers' standards [Special issue]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 375-392.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Son yıllarda hizmetiçi eğitimin mesleki gelişim üzerinde etkisinin önemliliğine vurgular yapılmaktadır. Hizmetiçi eğitim öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri amacıyla eğitim faaliyetlerine katılmalarıdır (Roberts, 1998). Hizmetiçi eğitimin süreç ve tasarımı yetişkin öğrenme teorisi prensiplerini temel alır. Bu öğrenme teorisine göre, öğrenme deneyim ve kavramsal şemaların gelişmesiyle oluşur. Yetişkin (burada öğretmen) için, mesleki öğrenme, ihtiyaç analizi, müfredat geliştirilmesi ve teori ile uygulamanın birleştirilmesi gibi ön koşulların hazırlanmasıyla oluşabilir. Öğretmenler hizmetiçi eğitim öncesinde ne öğrenmeye ihtiyaç duydukları ile eğitim esnasında ne öğrendikleri arasında bir bağlantı kurduğu sürece bu deneyimden en iyi biçimde yararlanırlar. Ön koşulların olmayışı ya da eksikliği, öğretmenin öğrenme isteği üzerinde ters/olumsuz etki gösterebilir. Bu sebeple, öğretmenler bu tür etkinliklere isteksiz katılabilir ya da eğitim etkinliklerini bir yük gibi görebilirler. Özer'in (2001) çalış-

masında, Türkiye'deki öğretmenler mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını, hizmetiçi eğitim faaliyetlerini mesleki bilgi ve gelişimde önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Fakat aynı zamanda öğretmenler hizmetiçi eğitimlerin ek zaman ve masraf gerektirmesinden ve ihtiyaca yönelik olmamasından dolayı katılma gönüllüğü göstermediklerini vurgulamışlardır. Böyle bir durumda öğretmenlerin kendi imkanlarını (yer, zaman ve bütçe olarak) zorlamayacak şekilde ve onların ihtiyaçlarına yönelik elektronik hizmetiçi eğitim tasarımlarının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın amacı, yeni mezun İngilizce öğretmenlerine elektronik hizmetiçi eğitim sağlamak üzere Avrupa Birliği fonundan hibe desteğiyle hazırlanan e-INSET NET adlı bütünleştirilmiş hizmetiçi eğitim programı uygulaması sonrasında, öğretmenlerin bilgisayar beceri ve kullanımı ile pedagojik içerik bilgileri konusunda kendi özdeğerlendirmelerinin incelenmesidir. Bir başka deyişle, bu çalışmayla, öğretmenlerin geri dönütleri dikkate alınarak pedagojik içerik bilgisiyle bütünleştirilmiş bir bilgisayar teknoloji içeriğinin geliştirilmesiyle hazırlanan hizmetiçi eğitim programının mesleki gelişime etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada, ihtiyaç analizi ile geliştirilen bütünleştirilmiş alternatif hizmetiçi eğitim programı sonrasında, öğretmenlerin özdeğerlendirmelerine göre, hizmetiçi eğitim programının mesleki gelişime etkisi açısından değeri ve yararlılığı ortaya konmuştur.

Yöntem

Bu çalışma betimsel istatistik yöntemlerine dayandırılarak yapılmıştır. Çalışmada kullanılan araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

- 1) Göreve yeni başlamış İngilizce öğretmenleri bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini elektronik hizmetiçi programından önce ve sonra nasıl değerlendirmektedirler?
- 2) Göreve yeni başlamış İngilizce öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını kullanım sıklığı nedir?

- 3) Göreve yeni başlamış İngilizce öğretmenleri elektronik hizmetiçi programından sonra pedagojik içerik bilgisi gelişimlerini nasıl değerlendirmektedirler?

e-INSET NET hizmetiçi eğitim uygulamasına Türkiye'nin her ilinden, İl Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla gönüllülük usulüyle yeni göreve başlamış öğretmenler davet edilmiş. Başvuru yapan 158 kişi arasından, örneklem kriteri olan hizmet yılı 1 seneyi geçmemiş yani yeni mezun İngilizce öğretmeni olarak görev yapan 38 kişi (9 erkek, 29 kadın) seçilmiştir. Bu kişiler uzaktan sağlanan, bütünleştirilmiş e-INSET NET hizmetiçi eğitimine uzaktan öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla aktif olarak katılmıştır. e-INSET NET programı öncesinde ve sonrasında yapılan anketlerle öğretmenler bilgisayar becerilerinin, kullanımlarının ve pedagojik içerik bilgilerinin özdeğerlendirmelerini yapmışlardır.

Eğitim tasarımı

e-INSET NET hizmetiçi eğitim programı iki alt programdan oluşan bütünleştirilmiş bir eğitim modülüdür. İlk modül *Teknik Bölüm* adı altında 7 alt modülden oluşan ve Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası (ABYS/ECDL) içeriklerini kapsayan modüldür. İkinci modül ise *Pedagojik İçerik Bölüm* adlı modüldür. Bu modülde yabancı dilde okuma, yazma, dinleme gibi dil becerilerine ve test hazırlama konusuna yer verilmiştir. Modüller Çek Cumhuriyeti'nden West Bohemia Üniversitesi'nden, Türkiye'den Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi'nden bilgisayar ve İngiliz dili eğitimi uzmanları tarafından hazırlanmıştır. Eğitim modülleri hem teorik bilgiye hem de pratiğe dayalı ipuçları sunan bilgiler içermektedir. Bu modüller sırasıyla önce teknik ve sonra pedagojik içerik olarak uzaktan eğitim erişim platformuna yüklenmiş ve katılımcıların erişimine açık tutulmuştur. Katılımcıların akşam saat altıdan sonra ve hafta sonları daha sıklıkla sisteme girdikleri gözlemlenmiştir. İkinci modül sonrası öğretmenlerden görev yaptıkları okullarda kullanılan ders kitaplarını temel alarak, bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını kullanarak bir materyal hazırlamaları istenmiştir. Bu materyal hizmetiçi eği-

tim sonunda teorik bilginin pratiğe geçirildiği somut bir ürün ve program çıktısı olarak değerlendirilmiştir.

Veri toplama araçları

Bu araştırma için 3 ölçek geliştirilmiştir: Bu ölçeklerden ilki Bilgi ve haberleşme teknolojileri becerilerinin mevcut durumunu tespit etmek için kullanılmış ve eğitim programı başlamadan önce katılımcı öğretmenlere uygulanmış bir ankettir. Bu ölçeğe göre katılımcı öğretmenlerin ileri-başlangıç, orta seviye, orta-ileri seviye olarak 3 ayrı seviyede oldukları saptanmıştır. İkinci olarak, öğretmenlerin Bilgi ve haberleşme teknolojileri kullanım sıklığını ortaya çıkaran ölçek kullanılmıştır. Üçüncü olarak hazırlanan ölçek ise, bu program sonrasında mesleki gelişimlerinin özdeğerlendirmesini içeren Likert tipi ölçektir. Bu anketin güvenilirliği için, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır ($\alpha = .94$).

Ölçekler platform üzerinden öğretmenlere sunulmuş ve veriler altı aylık süre içinde program başında ve sonunda olmak üzere iki aşamada toplanmıştır.

Veri analizi

Veriler SPSS programı yardımıyla betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiş ve yüzdelik, ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur.

Bulgular ve tartışma

e-INSET NET hizmetiçi eğitimi sonrasında, ileri-orta düzeydeki öğretmenlerin bilgisayar beceri ve kullanımında gelişme gösterdiklerini düşündükleri (program başında %21.1 iken sonunda %42.1) tespit edilmiştir. Program başında bir grup öğretmen (%31.6) kendilerini ileri-başlangıçta görürken program sonunda bu seviyede bir düşüş olması (%10.5) öğretmenlerin seviye ilerlettiklerini düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım sıklığının nedenlerinin sırasıyla internet yoluyla

bilgi edinme (%73.7), interneti iletişim aracı olarak kullanma (%68.4), sesli-görsel çoklu ortam kullanma (%44.7) ve eğitimsel program kullanma (%39.5) olduğu görülmüştür. Son olarak öğretmenler, İngilizce yazma, okuma ve dinleme eğitim paketlerinden pedagojik içerik bilgisi olarak yararlandıklarını, e-INSET NET'in bu anlamda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Başka deyişle, öğretmenler pedagojik içerik bilgi edinimi özdeğerlendirmelerinde, beceri öğretimi üzerine olumlu gelişme gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Okuma (%42.1), dinleme (%44.7) ve yazma becerilerini (%47.4) geliştirdikleri ve bu becerilerle ilgili aktiviteler hazırlama konusunda bilgi edindikleri görüşüne katılmışlardır. Ayrıca, hizmetiçi eğitim programının Pedagojik İçerik Bölümü ile ilgili olarak, okuma (%52.6), dinleme (%55.3), ve yazma (%57.9) modül içeriğinin faydalılığı ve bu üç beceriyle ilgili kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu görüşüne de katılmışlardır.

Bu çalışmada, ihtiyaç analizine dayalı ve hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılım konusunda yer ve zaman açısından esneklik tanıyan alternatif hizmetiçi tasarımlarının öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini arttırdığı yönünde bir sonuç çıkmıştır. Buna ek olarak, bilgisayar becerileri ve kullanımı ile pedagojik içerik bilgisinin bütünleştirildiği bir hizmetiçi eğitim tasarısı, teori ile uygulamayı bir araya getirmektedir. Böylelikle teknik bilgi ve beceri ile, pedagojik içerik bilgisinin birbirinden ayrıştırılmadığı, bütüncül hizmetiçi eğitim programı örneği sunulmaktadır. Knowles'un (1984) yetişkin öğrenim kuramı prensiplerine göre yetişkinleri motive eden iç faktörlerdir. Bu sebeple, öğretmenlerin ihtiyaç ve ilgilerinin, mesleki gelişim program planlamasına dahil edilmesi, deneyimlerinin pratiğe geçirilmesi ve program değerlendirilmesine aktarılması gerekmektedir. Bulgular öğretmenler için ihtiyaç analizine dayalı bütünleştirilmiş hizmetiçi eğitimin tatminkarlık ve daha fazla katılımı cesaretlendirici bir motivasyon unsuru olabileceğine işaret etmektedir. Çelik ve Aytın'ın (2014) çalışmasında belirtildiği gibi, öğretmenler temel bilgisayar becerilerine sahip olduklarını düşünmektedirler. Fakat temel bilgisayar bilgisini geliştirmeleri ve bunun alan bilgisiyle bütünleştirilmesi konusunda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyabilirler. Moonen (2001) ve Mouzakis (2008) çalışmalarında elektronik ortam aracılığıyla oluşturulan, zaman ve mekan açısından kolaylık ve esneklik sağlayan hiz-

metiçi eğitim programlarının öğretmenleri olumlu tutum ve davranışa yönlendireceği ve hizmetiçi eğitime katılımlarını arttıracığından bahsetmişlerdir. Bu çalışma benzer bir çıkarımı yapmaktadır. Oluşan olumlu tutum ve davranış, iç faktörlere dayalı motivasyonu artırıp eğitimden memnun kalma durumu yaratacak böylelikle hizmetiçi eğitim bir yük veya gereklilikten çıkıp isteğe bağlı, öğretici ve bütünleşik bir mesleki gelişim olarak algılanacaktır.

Sonuç ve öneriler

Bu çalışmanın amacı, yeni mezun İngilizce öğretmenlerine elektronik hizmetiçi eğitim sağlamak üzere Avrupa Birliği fonundan hibe desteğiyle hazırlanan e-INSET NET adlı bütünleştirilmiş hizmetiçi eğitim programı uygulaması sonrasında, öğretmenlerin bilgisayar beceri ve kullanımı ile pedagojik içerik bilgileri konusunda kendi özdeğerlendirmelerinin incelenmesidir. Bu amaçla hazırlanacak program içeriği için ihtiyaç analizi yapılmış, bu doğrultuda alanda uzman eğitimcilerin desteğiyle içerikler geliştirilmiş ve uzaktan eğitim sistemiyle katılımcı olan yeni mezun İngilizce öğretmenlerine sunulmuştur. Bu eğitim sonunda ileri-başlangıç düzeyindeki öğretmenler orta ve ileri-orta düzey seviyesine doğru bir geçiş göstermişlerdir. Yeni mezun İngilizce öğretmenleri mesleki ortamlarında sıklıkla internet, metin işlemcisi ve çoklu ortam sunum araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu da öğretmenlerin mesleki yaşamlarında bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarıyla bilgi ve kaynak edinme, internet aracılığıyla iletişim kurma ve görsel-sesli çoklu ortam kullanma yönünde eğilimleri olduğunu ortaya koyar. Son olarak da yeni mezun bu öğretmenler materyal geliştirme konusunda bilgi ve pratik kapasitelerini geliştirdikleri konusunda olumlu fikir beyan etmişler ve programdan memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın başında yapılan ihtiyaç analizi sayesinde, program sonunda elde edilen öğretmen tatminkarlıkları beklenen bir sonuç olmuştur. Bu sonuç, hizmetiçi programları için içerik geliştirmede ihtiyaç analizi çalışmasının programa katılımı isteklendirme açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Program sonrası yapılan özdeğerlendirme öğrenilen beceri ve bilgiyi yeniden şekillendirip, öğretmenin mesleki gelişimi için gereken bilgi ve becerilerinin farkındalığını ortaya çıkartmaktadır. Bu çalışmanın bulguları ışığında, üç çıkarım yapılabilir. Birincisi, uzaktan eğitim araçları

kullanılarak yapılan hizmetiçi eğitimler için daha çok uygulama yapılmalıdır. İkincisi, ihtiyaç analizinden sonra geliştirilen içerik bütünlüştürülmüş (teknik ve pedagojik) içerik olmalıdır. Böylelikle, mesleki bilgi ve beceriyi teknik ve pedagojik bütünlükle ele alan, teörinin pratiğe geçirildiği bir hizmetiçi programı ortaya çıkacaktır. Son olarak da hizmetiçi eğitimin sağladığı memnuniyet başarı ve öğrenme istekliliği yarattığından bu tür alternatif ve bütünlüştürük programlar öğretmenin özyeterlilik anlayışına katkı sağlayacaktır.

**Sanal Dünya ve Web Temelli Öğrenme Ortamlarının
Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Motivasyonları Açısından
Karşılaştırılması**

**Comparing to Virtual World and Web Based Learning Environment
With Regard to Student Academic Achievement and Motivation**

DOI= [10.17556/jef.98976](https://doi.org/10.17556/jef.98976)

Serkan YILDIRIM** , Sami ŞAHİN***

Özet

Bilgisayar ve internet teknolojisi çok çeşitli ortamlarda uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütülmesine imkan tanımaktadır. Son zamanlarda alternatif uzaktan eğitim ortamları arasında sanal dünyalar katılmıştır. Bu araştırmanın amacı birinci olgunluk düzeyine göre tasarlanmış sanal dünya temelli e-öğrenme ortamı ile web temelli e-öğrenme ortamının öğrenenlerin akademik başarıları, öğrenme stilleri ve motivasyon düzeyleri açısından karşılaştırılmaktır. Araştırmada son test karşılaştırmalı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya 2011- 2012 eğitim-öğretim yılında yılında Atatürk Üniversitesi, Hemşirelik Lisans Tamamlama Programına kayıtlı 116 öğrenci katılmıştır. Eşzamanlı ve ayrı zamanlı öğrenme aktiviteleri ile yürütülen 8 haftalık uygulamanın sonunda öğrencilere başarı testi uygulanmıştır. Motivasyon anketi, öğrenme stilleri envanteri ve görüşme formu ile veri toplanmıştır. Bulgular öğrencilerin web temelli ve sanal dünya temelli ortalamalarda başarı ve motivasyon açısından farklılaşmadığını ve öğrenme stillerine göre başarılarının farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sanal Dünyalar, Web Temelli Öğrenme Ortamları, E-Öğrenme, Uzaktan Eğitim, Öğrenme Stili, 3D Olgunluk Modeli, Second Life

Abstract

Computer and internet technologies, allow to distance education activities on different platforms. Recently, virtual worlds have joined among alternative distance education environments. The aim of this research, was to compare two e-learning environments which are virtual world based learning environment designed according to 3D maturity model level-1 and web based e-learning environments depend on achievement, learning style, and motivation. Quasi experimental comparative post-test design was used in this research. The sample consisted of 116

** Yrd.Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, serkanyildirim@atauni.edu.tr

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: samisahin71@gmail.com

voluntary students who were selected by simple random Nursing Undergraduate Completion Program in Ataturk University. The research treatments were carried out 8 weeks including 2-week orientation activities and 6-week actual treatments. After performing the synchronous and asynchronous treatments the achievement test was executed. Kolb's learning styles inventory, e-learning motivation survey, and interviews were carried out as the treatments continuing. No significant difference was found between the two e-learning environments according to the learners' achievement and motivation. No significant difference of learning styles were found on student's achievement.

Keywords: Virtual Worlds, Web Based Learning Environments, E-Learning, Distance Education, Learning Styles, 3D Learning Maturity Model, Second Life

Giriş

Öğrenme süreci, öğrenenin çeşitli etkileşimler neticesinde elde ettiği kazanımlar vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Sınıflar, geleneksel olarak öğrenenlerin öğrenme etkileşimine girdiği ortamlardır. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen iyi organize edilmiş öğrenme faaliyetleri etkili bir öğrenmeyi sağlamasına rağmen böyle bir eğitimin bazı kısıtları bulunmaktadır. Özellikle son yüzyıl içerisinde geleneksel eğitimin kısıtlarını ortadan kaldırabilmek için yeni öğrenme yaklaşımlarının ve alternatif öğrenme ortamlarının oluşturulması yönelik çalışmalar giderek artmıştır. Bu arayışta günün teknolojisi etkili olmuş ve teknolojik gelişmeler öğrenme sürecini desteklemek veya çeşitli alternatifler oluşturmak için kullanılmıştır. Geleneksel öğrenme ortamlarındaki öğrenen ve öğretene arasındaki coğrafi uzaklık ve ortak zaman bulamama gibi kısıtları ortadan kaldıran öğrenme faaliyetlerinden biri uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim, iletişim uygulamaları ve teknolojik araçlar yardımı ile farklı yerlerdeki öğrenenlerin eğitim alması şeklinde tanımlanmaktadır (Bruder, 1989).

İletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin eğitim alanında yansımaları olmuş ve uzaktan eğitim ortamları giderek yaygınlık kazanmıştır. Ayrıca çeşitli iletişim teknolojileri uzaktan eğitim faaliyetlerine; yeni uygulamalar, yaklaşımlar ve aktiviteler dahil edilmesini sağlamıştır. Uzaktan eğitimin uzun geçmişinde, ilk uygulamalar mektupla öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. Gelişen teknolojiler ile sırasıyla tek yönlü radyo ve televizyon yayınları, çift yönlü radyo ve televizyon yayınları, bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanımı ile uzaktan eğitim faaliyetleri yürütülmüştür (İşman, 2008). Bilgisayar ve iletişim teknolojileri günümüz uzaktan

eğitim uygulamalarının temel bileşenleridir. Günümüzde e-learning, web based learning, online learning gibi farklı isimlendirmelerle farklı uzaktan eğitim uygulamaları ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim alanında yapılan uygulamalar öğrenen ve öğretmenin bir araya gelme durumuna göre sınıflandırılmıştır. Günümüzde uzaktan eğitim faaliyetleri, iletişim teknolojileri vasıtasıyla eşzamanlı, ayrı zamanlı veya harmanlanmış olmak üzere 3 kategoride sınıflandırılmaktadır. Eşzamanlı uzaktan eğitim uygulamaları, farklı ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrenci aynı zamanda, bir ortam üzerinde öğretim aktivitesine dahil olmaktadır (Karataş, 2008). Ayrı zamanlı uzaktan eğitim uygulamalarında, öğrenme sürecinde dahil olan öğretmen ve öğrenci farklı ortamlarda ve farklı zamanlarda veya zaman gecikmeli olarak (Karataş, 2008) eğitim aktivitelerine katılmaktadırlar. Harmanlanmış uzaktan eğitim uygulamalarında ise hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim faaliyetlerinin birlikte yürütülmektedir (Yiğit, Alev, Altun, Özmen ve Akyıldız, 2005).

Günümüzde internet teknolojileri ile yürütülen eş zamanlı ve ayrı zamanlı öğrenme aktivitelerini barındıran uygulamalar, klasik uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte geleneksel eğitimde olduğu gibi geleneksel uzaktan eğitim faaliyetlerine alternatif arayışlar giderek artmaktadır. Örneğin; mobil cihazlar, sanal dünyalar gibi farklı ortamlar üzerinden de uzaktan eğitim faaliyetleri yürütülmeye başlanmıştır. İnternet ve bilgisayar teknolojisinin oluşturduğu en son yaşam alanlarından biri sanal dünyalardır. Sanal dünyalar, simüle edilmiş gerçek yaşantıların bulunduğu üç boyutlu grafiksel dünyalar şeklinde tanımlanabilir (Metcalf, Kamarainen, Grotzer ve Dede, 2011). Sanal dünya kullanıcılarının buldukları ortamda kendilerini temsil eden avatar olarak isimlendirilen sanal karakterleri bulunmaktadır. Sanal dünya kullanıcılarının; etkileşim, iletişim, keşif vb. durumları bir bilgisayar oyunundaki gibi senaryo eksikli değil kendi isteklerine göre şekillenmektedir (Gamage, Tretiakov ve Crump, 2011). Metin tabanlı ortamlar olarak başlayan ve günümüzde üç boyutlu olarak kullanıcılarına hizmet veren bu ortamlar, hızlı bir gelişim ve değişim sergilemişlerdir. Clarke, Dede, Ketelhut ve Nelson (2006), çok kullanıcıli sanal ortamlarda avatarlar

yardımıyla araştırmalar, simülasyonlar, rol oynama aktiviteleri, etkileşim ve deneyler yapılabildiğini ifade etmektedirler.

Sanal dünyaların temelini oluşturan uygulamalardan biri Maze War isimli oyundur. Nasa tarafından 1974 yılında geliştirilen bu oyun, iki bilgisayar arasında kurulan bir bağlantı ile oynanabiliyordu (Damer, 2008). 1979 yılında Richard Bartle ve Roy Trubshaw tarafından geliştirilen MUD1, ilk çevrimiçi sanal dünya olarak görülmektedir (Tasa, 2009). Metin tabanlı sanal dünyalardaki gelişim sosyal etkileşimi ve kişiselleştirmeyi artıracak şekilde devam etmiştir. TinyMOD ve LamdaMOO gibi ortamlar bu yaklaşımın örnekleri olarak görülmektedir (Tasa, 2009). Bilgisayarların grafik arayüzlerindeki gelişim ve internet teknolojisinin bir araya gelmesi grafik tabanlı sanal dünyaların doğmasını sağlamıştır. 1995 yılında ortaya çıkan Worlds Chat ve Alphaworld isimli ortamlar bu sanal dünyaların ilk temsilcilerindedir. Gelişen sanal dünyalar 90'lı yılların sonlarına doğru sosyal etkileşim kurulan yapılar haline gelmeye başlamıştır. 2003 yılında Second Life (SL) isimli sanal dünya ortaya çıkmış ve bu ortamlar gerçek dünyayı taklid eder bir yapıya kavuşarak günümüze kadar gelmiştir.

Sanal dünyalar gerçek yaşamı simüle etme özellikleri ile geleneksel öğrenme ortamlarına benzer özelliklere sahip öğrenme ortamlarının oluşturulmasını kolaylaştırmıştır (Boulos, Hetherington ve Wheeler, 2007). Sanal dünyalar; kullanıcıların sanal içeriklere erişimine, sanal yapılar ve araçlarla etkileşim kurmalarına, diğer katılımcılar ve sanal karakterlerle iletişime geçmelerine ve çeşitli şekillerdeki işbirlikli öğrenme aktivitelerine katılmalarına imkan tanımaktadır (Dede, Clarke, Ketelhut, Nelson ve Bowman, 2005-a). Honey, Connor, Veltman, Bodily ve Dinner (2012), sanal dünyaların iyi bir otantik öğrenme ortamı olduğu belirtmektedirler. Ayrıca sanal dünyalar, deneysel öğrenmeye yönelik öğrenme süreçleri oluşturmak, öğrenen becerilerini artırmak için pratik yapma ve riskli durumları tehlikesiz olarak yaşama noktasında etkili olarak kullanılmaktadırlar (Boulos, Hetherington ve Wheeler, 2007). Delwiche (2006), sanal dünyaların profesyonel uygulamalar ile oyun ortamları arasında köprü oluşturduğunu belirtmekte ve bu ortamların işbirliği, öz yönetim ve sınıf iletişimi açısından faydalı olduğunu belirtmektedir.

Sanal dünya temelli öğrenme ortamlarında öğrenen-öğreten etkileşimi üst düzeydedir (Rauch ve Liaw, 2010). Gerçek dünyadakine benzer bir şekilde öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi ve öğrenenlerin ortama istedikleri zaman, istedikleri görünüş ile zahmetsiz ve zaman kaybı olmadan erişebilmeleri, sanal dünyalardaki öğrenme aktivitelerini öğrenciler için eğlenceli ve daha fazla etkileşim geçekleştirebilecekleri bir ortam olarak görmelerini sağlamaktadır (Mayrath, Sanchez, Traphagan, Heikes ve Trivedi, 2007). Öğretimin gerçekleştirilmesi veya desteklenmesine yönelik birçok uygulamanın yapıldığı öğretimsel amaçlı sanal dünyalar, son yıllarda sosyo-yapılandırmacı ve durum temelli bileşsel eğitsel yazılımların bir formu olarak görülmektedir (Nelson ve Ketelhut, 2007). Bu açıdan sanal dünyalar; etkileşim temelli öğretim uygulamaları, kültürel paylaşımlar, ahlaki ve sosyal gelişim sağlama, işbirlikli öğrenme ortamları ve çeşitli bilimsel çalışmalara imkan tanıma gibi çok farklı amaçlara hizmet etmeye başlamıştır (Dieterle ve Clarke, 2009). Bu özellikleri ile sanal dünyalar, öğrenciler, eğitimciler ve öğretim hizmeti veren kurumlar için çeşitli avantajlar tanıyan alternatif bir uzaktan eğitim platformu olarak görülmektedir.

Sanal dünyaların öğretimsel gücü ve ortamın öğretimsel uygulamalara yönelik çalışmalar alanyazındaki yerini almıştır. Antonacci ve Moderess tarafından ortaya atılan etkileşim-kombinasyonları entegrasyon modelinde (Antonacci, Modaress, Lameureux, Thomas ve Allen, 2011) sanal dünyalar üzerindeki insan-insan, insan-nesne ve nesne-nesne etkileşimlerinin genel özelliklerinden bahsedilmekte ve her bir etkileşim türü için örnek öğrenme aktivitelerine yönelik öneriler sunulmaktadır. Adams tarafından 2007 yılında geliştirilen modelde, gerçek dünya öğrenme teorisi ile davranışçı ve yapılandırmacı öğretimin, öğrenme stratejileri üzerine bina edilmiştir (Trahan, Adams ve Dupre, 2011). Modelde bilgi yaklaşımı, bilgi uzmanlığı ve öğretimsel görüşler olmak üzere birbiriyle ilişkili üç boyut bulunmaktadır (Adams, 2007). Kapp ve O'Driscoll (2010), tarafından ortaya atılan 3D öğrenme olgunluğu modeli dört seviyeden oluşmaktadır. 3D öğrenme olgunluğu modeli, sanal dünya temelli öğrenme ortamlarındaki içeriklerin kullanım durumlarının ölçümüne yardımcı olmaktadır. Olgunluk seviyesi ortamın kullanım becerileri ve ortamda gerçekleştirilen öğrenme

faaliyetlerinin düzeyine göre değişmektedir. Gamor (2011) bu modelin sanal dünyalarda sunulan öğrenme içeriklerinin ve etkileşim yapılarının nasıl tasarlanacağına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Modelde her bir olgunluk seviyesindeki öğrenme ortamının ve öğrenenlerin özellikleri belirtilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde sanal dünyalara yönelik araştırmaların çok yeni olduğunu göstermektedir. Kennedy-Clark (2011), öğrencilerin, sanal dünyalara yönelik olumlu bir yaklaşım sergilemekte ve akademik başarı ile motivasyon açısından sanal dünyaların pozitif etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Huang, Rauch ve Liaw (2010), sanal dünya ortamlarının öğrencileri öğrenmeye motive ettiği ve kalıcı öğrenmeye olumlu etkileri bulunduğunu ifade etmektedir. Shih ve Gamon (2001), yaptıkları çalışmada web temelli öğretimde; motivasyonun web temelli öğretim uygulamaları için önemli bir unsur olduğunu ifade etmişler ve katılımcılar esnek zamanlı uzaktan eğitim uygulamalarından hoşnut olduklarını belirtmişlerdir. Schmidt, Laffey, Schmidt, Wang ve Stichter (2012), sanal dünyalardaki sosyal etkileşimlere yönelik yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre; öğrenme sürecinde etkileşim oluşturmada çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların etkili birer araç olduğu görülmüştür. Ibáñez ve Delgado-Mata (2011); sanal dünyaların üst düzey etkileşim oluşturan bir ortam olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilere rehberlik edilmesinin ve ortama yönelik gezinme desteği verilmesinin istenilen öğrenmeleri gerçekleştirmede faydalı olduğu belirtilmiştir.

Fitzer (2007) SL ortamının öğrenen etkileşimini artırma noktasında büyük bir potansiyele sahip olduğunu, rol oynama aktiviteleri açısından SL öğrenme ortamındaki katılımcıların daha az odaklandıklarını, düşük seviyede psikolojik baskı hissettiklerini, yüksek doğaçlama oranı gösterdiklerini ifade etmektedir. Traphagan, Chiang, Chang, Wattanawaha, Lee, Mayrath, Woo, Yoon, Jee ve Resta (2010), metin temelli öğrenme ortamında gerçekleştirilen tartışmalardaki bilişsel işlemler, sanal dünya temelli öğrenme ortamındaki tartışmalara göre daha yüksek seviyededir.

Sanal dünya temelli öğrenme ortamlarının alanyazında belirtildiği gibi potansiyeli bulunmaktadır. Öğrenme süreçlerinin geçirilebileceği bir ortam olarak sanal dünya temelli öğrenme ortamlarının potansiyelinin belirlenmesi ve diğer uzaktan öğrenme

ortamlarını ile kıyaslanması, bu yeni öğrenme ortamının potansiyelinin belirlenmesi açısından faydalı olacaktır. Bu amaçla, çalışmada sanal dünya temelli e-öğrenme ortamı (SD) ile web temelli e-öğrenme ortamının (WT) başarı ve motivasyon değişkenleri açısından karşılaştırılması yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, 3D öğrenme olgunluğu modelinin birinci olgunluk düzeyine göre tasarlanmış sanal dünya temelli e-öğrenme ortamı (SD) ile web temelli e-öğrenme ortamının (WT) başarı ve motivasyon değişkenleri açısından karşılaştırılmasıdır. Çalışmaya rehberlik eden araştırma soruları şu şekildedir;

- Web temelli ve sanal dünya temelli öğretim ortamları arasında öğrenmeye yönelik değişkenler (başarı ve motivasyon) açısından fark var mıdır; öğrenci başarısı ile öğrenme stillerinin ilişkisi nedir ve ortamlara yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
 - Web temelli ve sanal dünya temelli öğretim ortamları arasında;
 - Öğrenci başarısı açısından fark var mıdır?
 - Motivasyon açısından fark var mıdır?
 - Web temelli ve sanal dünya temelli öğretim ortamlarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırma Modeli

Bu çalışmada; nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu yöntemde veriler nicel olarak toplanmakta açıklamalar ve yorumlar nitel verilerle desteklenmektedir. Çalışmanın nicel kısmında her iki grubunda uygulama sonrası ölçümlerinin yapıldığı (Kıncal, 2010) “Son-test Karşılaştırmalı Desen” kullanılmıştır. Ayrıca nicel çalışmaya paralel olarak yürütülen nitel çalışma yarı yapılandırılmış görüşmeler vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde yürütülmekte olan Hemşirelik Lisans Tamamlama (HELİTAM) programındaki Temel Bilgi Teknolojileri (TBT) dersine kayıtlı öğrencilerdir. Araştırma

2011 – 2012 eğitim öğretim yılında öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri gerçekleştirilmiştir. Rastgele seçim yöntemi ile 600 kişilik örnekleme yapılmıştır. Belirlenen 600 öğrenciye duyuru, e-posta ve telefon yoluyla ulaşılarak çalışmanın tanıtımı yapılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden 300 öğrenci SD ve WT gruplarına rastgele seçimle yöntemi ile yerleştirilmiştir. Katılımcılara buldukları grup ve dahil olacakları uygulama hakkında; e-posta, duyuru ve telefon aracılığı ile gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Çalışmada 17 bay ve 99 bayan olmak üzere toplam 116 öğrenciden veri toplanmıştır. SD öğrenme ortamında 54, WT öğrenme ortamında 62 öğrenci çalışmaya dahil olmuştur. Öğrenme faaliyetlerini uzaktan eğitim yolu ile yürüten bu grup uzaktan eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi açısından oldukça elverişlidir.

Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve genel özellikleri şu şekildedir;

Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri III

Kolb tarafından 1976 yılında geliştirilen, 1985 ve 1999 yıllarında revize edilen öğrenme stilleri envanteri; ayırtıcı, yerleştiren, özümseyen ve değiştiren öğrenme stillerini ölçen bir araçtır. Bu çalışmada Gencel'in (2007) Türkçeleştirdiği Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri III kullanılmıştır. Türkçe envanterin güvenilirlik katsayıları .76 ile .84 arasında değişmektedir.

E-Öğrenme Ortamlarına Yönelik Motivasyon Anketi

E-öğrenme ortamlarına yönelik motivasyon anketi, Kim (2005) tarafından geliştirilen motivasyon anketinden uyarlanmıştır. Kim (2005), tarafından geliştirilen motivasyon 4 bölümden oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Anketin güvenilirlik katsayısı .78 ile .81 arasında değişmektedir. Araştırmada anketin motivasyonel bileşenlerini içeren ikinci bölümü kullanılmıştır. Bu bölüm Türkçeleştirilmiş ve ardından iki dil uzmanı ve alan uzmanlarının görüşü alınarak son haline getirilmiştir. Araştırmaya katılmayan ve 65 kişiden oluşan HELİTAM öğrencileri ile anketin güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Anketin güvenilirlik katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

Uzaktan Derslere Yönelik Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formunda, öğrencilerin çalışma kapsamında uzaktan aldıkları derse ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Üç katılımcı ile pilot çalışma yapılarak son haline getirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu; TBT dersine, öğrenme ortamlarına ve öğretim sürecine yönelik görüşleri ortaya çıkaracak beş temel sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu kullanılmadan önce Türkçe dil uzmanı ve alan uzmanı tarafından incelenmiş ve her iki uzman tarafından onaylanmıştır.

Başarı Testi

Akademik başarıyı ölçmek için dersin hedeflerine göre hazırlanmış olan çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan test, TBT dersinin tüm müfredatını kapsayacak şekilde programda görev alan değerlendirme uzmanları tarafından hazırlanmıştır. Genel bir sınav olduğu ve uzmanlar tarafından hazırlandığı için başarı testinin sorularına yönelik yeniden bir geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmamıştır. 25 sorudan oluşan başarı testi denetim altında uygulanmıştır. Başarı puanları, uygulama kapsamına giren süreçteki konuları ölçen sorular değerlendirilerek hesaplanmıştır.

Uygulama

Çalışma toplam sekiz hafta sürmüştür. Çalışmada iki haftalık ön hazırlık çalışmasının ardından altı haftalık uygulama yapılmıştır. Hazırlık çalışması öğrenenlerin yeni dahil oldukları ortamlara adapte olmaları için gerçekleştirilmiştir. Çalışmada herbir öğretim haftası için okuma metni, etkileşimli anlatım materyali, değerlendirme soruları, tartışma formu, canlı ders anlatımı ve canlı ders videoları olmak üzere altı farklı öğretim aktivitesi/materyali kullanılmıştır. Her iki ortamdaki öğretimsel uygulamaların tamamı aynı içerikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Canlı dersler her iki ortamda aynı anda gerçekleştirilmiştir. Bunun için her iki öğrenme ortamına aynı anda ses ve görüntü iletimi sağlayacak için özel bir platform oluşturulmuştur. Duyurular yardımıyla öğrencilerin canlı derslere üst düzeyde katılımı sağlanmıştır.

Öğrenme Ortamları

Sanal Dünya Temelli E-Öğrenme Ortamı

Sanal dünya temelli öğrenme ortamı SL üzerinde hazırlanmıştır. SL çok kullanıcı 3D sanal dünya olarak tanımlanmaktadır (Mayrath, Sanchez, Traphagan, Heikes ve Trivedi, 2007). Çalışma için SL ortamında bir okul binası inşa edilmiştir. SD öğrenme grubundaki öğrencilerin tamamı derslerine bu ortamdan devam etmişlerdir. Okul binasında dersin okumalarını gerçekleştirmek için bir alan tasarlanmıştır. Bu alanda ortamdaki her bir öğrenci diğer öğrencilerden bağımsız olarak okuma gerçekleştirebilmektedir. Etkileşimli öğrenme materyalleri içinde okuma metinlerine benzer bir yapı hazırlanmıştır. Canlı dersler için içeriğin görüntülenmesini sağlayacak bir ekran tasarlanmıştır. Öğrencilerin ayrı zamanlı tartışmaları gerçekleştirebilmeleri için tartışma platformu hazırlanmıştır. Alıştırma faaliyetleri için okul binasında ekran hazırlanmıştır. Öğrenci takip sistemi kurularak hem duyurular yapılmış hem de ortama gelen öğrencilerin takibi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin geçmiş haftalardaki okuma metinlerine ve etkileşimli öğrenme içeriklerine erişimlerini sağlamak için gerekli bağlantılar okul binasına yerleştirilmiştir.

WT Öğrenme Ortamı

WT öğrenme ortamı, uzaktan eğitim faaliyetleri için kullanılan bir öğretim yönetim sistemi üzerinde oluşturulmuştur. Tüm öğrenme içerikleri bu ortam üzerinde haftalık olarak öğrenciler ile paylaşmıştır. Ayrıca tartışma uygulamaları ve duyurular yine bu platform üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin eşzamanlı öğrenme aktivitelerine katılabilmesi için Adobe Connet platformunu kullanan bir canlı sınıf oluşturulmuştur. Temel Bilgi Teknolojileri isimli bu sınıfta öğrenciler derslere dahil olmuşlardır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrenme stilleri envanteri uygulamanın 1. haftasında, e-öğrenme ortamlarına yönelik motivasyon anketi uygulamanın 3. haftasında online olarak yayınlanmıştır. Veri toplama araçları uygulama sonuna kadar aktif tutulmuştur. Uygulamanın 5. haftasında öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. SD ve WT öğrenme ortamlarındaki katılımcılardan rastgele seçilen beş kişi ile görüşme uygulaması

gerçekleştirilmiştir. Her iki ortamda da görüşme yapılan katılımcıların tamamı bayandır. Görüşmelerin tamamı telefon yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri hazırlanırken ses kayıtları transkript edilmiştir. Ayrıca görüşme notları görüşmenin hemen ardından elektronik ortama aktarılmıştır. Başarı testi uygulamanın bitimini takip eden hafta sonu ulusal çapta ve gözetim altında gerçekleştirilen bir sınavla yapılmıştır.

Nicel veriler üzerinde yüzde, frekans, ortalama, standart sapma t-testi, korelasyon analizleri yapılmıştır. Nicel veriler hem istatistiki testler hem de betimsel değerlendirmeler ile analiz edilmiştir. Betimsel değerlendirmelerde (1.00 - 1.80: Kesinlikle Katılmıyorum, 1.81 - 2.60: Katılmıyorum, 2.61 - 3.40: Kararsızım, 3.41 - 4.20: Katılıyorum, 4.21 - 5.00 Tamamen katılıyorum) kategorizasyonu kullanılmıştır. Bu sınıflama yapısı ile motivasyon durumuna yönelik öğrenenlerin farklılaştıkları noktalar karşılaştırılmıştır. Analizlerde korelasyon ve t-testi istatistikleri yapılmıştır. Parametrik testlerin kullanılmadığı durumlarda bu testlerin parametrik olmayan alternatifleri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada her bir istatistik test için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Nitel veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan ve nitel verileri kod ve temalara ayırma imkanı sunan bir yazılıma aktarılmıştır. Transkriplerden elde edilen veriler bu yazılım üzerinde araştırma sorularına göre kategorize edilerek ayrılmıştır. Kategorizasyon işlemi iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Araştırma değişkenlerine göre sınıflandırılan veriler eşleştirilmiştir. Her iki araştırmacının aynı kategoride topladığı veriler çalışmada kullanılmıştır. Aynı araştırma sorusuna yönelik olarak elde edilen nitel ve nicel veriler bir araya getirilerek bulgular oluşturulmuştur. Bulgular; öğrenci görüşü, başarı, ve motivasyon başlıkları altında incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Başarı testinin uygulama kapsamında yürütülen konularla sınırlı kalmayıp tüm müfredat düzeyinde yapılması çalışma açısından bir sınırlılık olarak görülmektedir. Bu sınırlılık başarı puanının uygulama kapsamındaki konuları ölçen sorular üzerinden hesaplanması ile giderilmiştir. Uygulama öncesi katılımcıların başarı durumları

değerlendirilmek istenmiş ancak denetim altında bir sınav yapmak mümkün olmamıştır. Bu durum bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen verileri değerlendirirken öğrencilerin demografik bilgilerine ve bilgisayar kullanım becerilerine odaklanılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin; yaş, cinsiyet, medeni hal, uzaktan eğitim geçmişi, haftalık bilgisayar kullanım süreleri, haftalık internet kullanım süreleri ve haftalık olarak uygulamaya katılım süreleri değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yaş ve cinsiyet bilgileri, öğrenci bilgi sistemi kayıtlarından elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması $X=40.5$, $SD=4.598$ olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı bayan ve evlidir. Genel olarak öğrenciler 30 ile 50 yaş aralığında bulunmaktadır. Bu dağılım örneklemin elde edildiği HELİTAM programının cinsiyet, yaş ve medeni hal dağılımına benzerlik göstermektedir.

Çalışmada yer alan öğrencilerin tamamı 20 haftalık uzaktan eğitim deneyimine sahiptirler. Bu deneyim, ayrı zamanlı öğrenme aktiviteleri ile yürütülen ve öğrenen-içerik etkileşiminin yoğun olduğu bir uzaktan eğitim şeklini kapsamaktadır. Öğrencilerin internet kullanım düzeyleri belirlemek için haftalık olarak internete erişim süreleri sorulmuştur. Öğrencilerin haftalık internet erişim sürelerine yönelik yanıtları betimsel olarak analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Haftalık Olarak İnternete Erişim Süreleri

İnternete Erişim Süresi (Haftalık/Saat)	SD		WT	
	f	%	f	%
0-1	0	0	3	8.57
1-5	13	38.24	16	45.71

6-10	9	26.47	6	17.14
11-20	6	17.65	8	22,86
21-30	3	8.82	0	0
31 ve üzeri	3	8.82	2	5.71
Toplam	34	100	35	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin yaklaşık %85’lik bölümü haftalık olarak 1-5 saat (%38.24 SD, %45.71 WT), 6-10 saat (%26.47 SD, %17.14 WT) ve 11-20 saat (%17.65 SD, %22.86 WT) internete eriştiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık %7’lik kısmı haftalık 30 saatten fazla internete erişim sağlamaktadırlar. Nitel bulgular incelendiği zaman her iki gruptaki öğrenciler de ailevi durumları ve iş yaşantılarını gerekçe göstererek internete fazla giremediklerini belirtmektedirler. Bununla birlikte SD ortamındaki öğrencilerden biri bu ortama dahil olduktan sonra daha fazla internet kullanımı gerçekleştirdiğini ifade etmektedir.

İnternet kullanım süreleri incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir kısmının haftalık olarak 1 ile 10 saat arasında internet kullandığı görülmektedir. Bu değer haftalık internet kullanım süresi olması ve programa kayıtlı öğrencilerin TBT dersi haricinde 4 farklı uzaktan ders aldıkları düşünüldüğü zaman; öğrencilerin internet kullanım düzeyinin oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Bu durum nitel bulgularda desteklenmekte ve SD ortamındaki öğrenen grubu tarafından daha çok dile getirilmektedir. İnternet kullanım süresinin yetersiz olması grubun evli, çalışan ve yaş düzeyinin yüksek olması ile ilişkili olabilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin bilgisayar kullanım düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin bilgisayar kullanım durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla sürekli olarak kullandıkları bilgisayar programlarının veya uygulamalarının sayısı sorulmuştur. Sürekli kullanılan bilgisayar programlarına / uygulamalarına yönelik verilen yanıtlar betimsel olarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sürekli Kullanıldıkları Program/Uygulama Sayısı

Sürekli Kullanılan	SD	WT
--------------------	----	----

Bilgisayar Programı/ Uygulama	f	%	f	%
Hiç	4	11.43	7	19.44
1-2	17	48.57	21	58.33
3-5	8	22.86	7	19.44
6-9	3	8.57	1	2.78
10 ve üzeri	3	8.57	0	0
Toplam	35	100	36	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin yaklaşık %70’lik bölümü, 1-2 program / uygulama (%48.57 SD, %58.33 WT) ve 3-5 program / uygulama (%22.86 SD, %19.44 WT) şeklinde yanıt vermişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık olarak %15’lik bölümü sürekli kullandıkları bir bilgisayar programının bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı çok az sayıda bilgisayar programı / uygulaması kullanmaktadır. Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanım durumlarının yetersiz seviyede kalması uzaktan eğitim öğrencileri için beklenmedik bir durumdur. Bu durum grubun evli, çalışan ve yaş düzeyinin yüksek olması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu durum öğrencilerin bilgisayar kullanma noktasında isteklerinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bilgisayar kullanım düzeyinin e-öğrenme ortamlarında öğrenmeyi etkileyen bir bileşen olduğunu bilinmektedir (Mungania, 2003). Lee, Hong ve Ling (2002), bilgisayara karşı olan olumlu yaklaşımın, sanal ortamlardaki öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler.

WT ve SD öğrenme ortamındaki öğrencilerin uygulamaya katılım durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla TBT dersi için hazırlanan uzaktan eğitim ortamında haftalık olarak harcamış oldukları süre sorulmuştur. Öğrencilerin haftalık olarak uzaktan eğitim uygulaması için harcamış oldukları süreler betimsel olarak analiz edilmiş ve Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Haftalık Olarak Uzaktan Eğitim Ortamlarında Geçirilen Süre

UE Ortamında Geçirilen	SD	WT
------------------------	----	----

Süre (Haftalık/Saat)	f	%	f	%
Bir Saatten Az	12	33.33	8	23.53
1-3	12	33.33	20	58.82
4-6	8	22.22	5	14.71
7-9	4	11.11	1	2.94
Toplam	36	100	34	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin yaklaşık olarak %90'lık bölümü uzaktan eğitim ortamlarında geçirdikleri süreyi, bir saatten az (%33.33 SD, %23.53 WT), 1-3 saat (%33.33 SD, %58.82 WT) ve 4-6 saat (%22.22 SD, %14.71 WT) şeklinde belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı TBT dersi için haftalık olarak birkaç saat ayırdıklarını ifade etmektedirler.

Öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında geçirdikleri zaman birkaç saat ile sınırlıdır. Uygulama kapsamında sadece canlı dersler için en az 1 saat gerektiği düşünüldüğünde öğrencilerin ders için ayırdıkları sürelerin oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte TBT dersi için 4 saat ve üzerinde zaman ayırma noktasında, SD ortamındaki öğrencilerin oranının yüksek olması bu ortamın derse daha fazla zaman ayırmaya neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Dede, Clarke, Ketelhut, Nelson ve Bowman (2005-b), sanal dünya temelli öğrenme ortamlarındaki öğretimsel uygulamaların; öğrenci ve öğretmenlerin derslere katılımlarının ve ilgilerinin arttığını ifade etmektedirler.

Başarı

Çalışma kapsamında akademik başarı dönem sonundaki sınav ile değerlendirilmiştir. WT ve SD öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin akademik başarı durumları betimsel olarak analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. SD ve WT Öğrenme Ortamındaki Akademik Başarı Ortalamaları

	SD			WT		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Başarı	53	51.25	16.64	61	51.28	15.66

Tablo 4’te görüldüğü gibi SD (\bar{X} SD=51.25, SD=16.64) ve WT (\bar{X} WT=51.28, SD=15.66) öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin akademik başarı ortalamaları ve standart sapmaları birbirine paralellik göstermektedir. Uygulamaya katılmayan HELİTAM programına kayıtlı öğrencilerin başarı ortalamalarının \bar{X} =44 puan düzeyinde olması çalışma kapsamındaki öğrencilerin başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

WT ve SD öğrenme ortamlarında bulunan öğrencilerin başarı puanlarını karşılaştırmadan önce Kolmogorow-Smirnow normallik testi yapılmıştır. WT ($Z=.092$, $p>.05$) ve SD ($Z=.088$, $p>.05$) öğrenme ortamlarındaki gruplar başarı puanları açısından normal dağılım göstermektedirler. WT öğrenme ortamı ile SD öğrenme ortamındaki öğrencilerin başarılarını karşılaştırmak amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. SD ve WT Öğrenme Ortamındaki Öğrencilerin Başarı Puanları Arasında Yapılan t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
SD	53	51.25	16.64	112	-.011	.991
WT	61	51.28	15.66			

Tablo 5’te bulunan t-testi sonuçlarına göre WT ve SD öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(112)=-.011$, $p>.05$). Betimsel bulgular ve t-testi sonuçları her iki ortamın ders başarısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

Öğrenci Görüşleri

SD öğrenme ortamındaki öğrenciler, ortamın ders çalışmak için kullanışlı ve eğlenceli olduğunu düşünürken; WT öğrenme ortamındaki öğrenciler, bu ortamda ders çalışmanın sıkıcı olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler; SD öğrenme ortamının grup çalışmaları için, WT öğrenme ortamının ise bireysel ders çalışma aktiviteleri için uygun olduğunu ifade etmektedirler. SD öğrenme ortamındaki bir öğrenci ise bireysel çalışma açısından ortamın pek uygun olmadığını düşünmektedir. SD ve WT öğrenme ortamlarındaki örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir.

Bence grup olarak çalışmak için iyi bir ortam. Aynı yerde olmadan bir arada ders çalışabiliyoruz.

SecondLife sınavlara hazırlık için uygun bir ortam değil. Herkes geliyor, konuşuluyor. Bireysel anlamda uygun olmadığını düşünüyorum.

Bütün dersler ve içeriklere hemen erişebiliyorsun. Her şey elinin altında bu ortamda ders çalışmak benim hoşuma gidiyor.

WT ve SD öğrenme ortamlarında başarıya yönelik bulgular incelendiğinde, uzaktan eğitim öğrencileri için kullanılan bu iki ortamın başarı üzerine yapmış oldukları etki açısından farklı olmadıkları görülmektedir. Bu durum çalışmaya katılan öğrenciler açısından öğrenim gördükleri ortamın başarıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını göstermektedir. Benzer sonuçlar Mayrath, Sanchez, Traphagan, Heikes ve Trivedi (2007), Wrzesien ve Raya (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da ortaya koyulmuştur. Ayrıca Wrzesien ve Raya (2010), sanal dünya ve gerçek sınıf ortamında gerçekleştirilen öğrenme aktivitelerinin öğrenci başarısı açısından anlamlı bir fark oluşturmadığını ifade etmektedirler. Bununla birlikte Dede, Clarke, Ketelhut, Nelson ve Bowman (2005-b), SD ortamlarındaki öğrenme süreçlerinin ardından, öğrenci ve öğretmenlerin gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde ortama ve pedagojiye dikkat edilerek, özel olarak tasarlanmış dersler ile yürütülen çalışmaların başarı ve gelişim üzerinde olumlu etkide bulunduğu Keskitalo, Pyykkö ve Ruokamo, (2011) tarafından belirtilmektedir.

SD öğrenme ortamı öğrenenler için eğlenceli ve grup çalışmalarını destekleyici bir yapıya sahiptir. SD ortamındaki öğrenciler öğrenim gördükleri ortamı WT öğrenme ortamındaki öğrencilere göre eğlenceli olarak tanımlamaktadırlar. Wrzesien ve Raya (2010), öğrencilerin SD ortamını oldukça eğlenceli olarak tanımladıklarını belirtmektedirler. Sutcliffe ve Alrayes (2012), işbirlikli öğrenme sürecinde SD ve Blackboard isimli ÖYS'ni karşılaştırdığı çalışmasında SD ortamının öğrenenlere destek olma noktasında daha etkin olduğunu ifade etmektedirler. SD öğrenme ortamı grup çalışmaları için uygun görülürken WT öğrenme ortamı bireysel çalışma için uygun görülmektedir. Bu durum ortamların etkileşim özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Her iki ortamdaki

öğrenciler TBT dersi için kendilerini başarılı olarak tanımlamaktadırlar. Hsu (2012), SD ortamında öğrenim gören kişilerin akademik başarılarının ve öz yeterlilik algılarını pozitif yönde etkilediğini ifade etmektedir.

Öğrenme Stili

Araştırma kapsamında öğrencilerin öğrenme stili ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre en yaygın öğrenme stili ayrıştırıcı (%47.06) olarak ortaya çıkmaktadır. Değiştiren, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stillerine sahip öğrencilerin sayıları birbirine paralellik göstermektedir. Bununla birlikte SD ortamındaki ayrıştırıcı öğrenciler grubun %56'sını oluştururken bu oran WT öğrenme ortamında bu oran %39'a kadar düşmektedir. Grupların öğrenme stillerine göre akademik başarı durumlarını gösteren betimsel bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. SD ve WT Öğrenme Ortamlarındaki Öğrencilerin Öğrenme Stillere Göre Akademik Başarı Ortalamaları

	SD			WT			Toplam		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Değiştiren	6	45.33	21.71	8	54.00	21.49	14	50.29	21.21
Özümseyen	6	46.00	10.35	10	51.20	13.57	16	49.25	12.37
Ayrıştırıcı	22	54.00	15.94	18	56.67	15.42	40	55.20	15.56
Yerleştiren	5	40.80	23.56	10	52.00	12.93	15	48.27	17.20
Toplam	39	49.74	17.36	46	54.00	15.41	85	52.05	16.37

Tablo 6'ya göre öğrencilerin akademik başarı ortalaması $\bar{X}G=52.05$ 'dir. Akademik başarı açısından WT öğrenme ortamındaki öğrencilerin başarı ortalamaları $\bar{X}WT= 54.00$ iken bu ortalama SD öğrenme ortamındaki öğrenciler için $\bar{X}SD=49.74$ düzeyindedir. En fazla öğrencinin bulunduğu ayrıştırıcı grubunun akademik başarı ortalaması ($\bar{X}G=55.20$) en yüksek düzeydedir. Benzer durum hem SD ($\bar{X}SD=54.00$) hem de WT öğrenme ($\bar{X}WT= 56.67$) ortamlarında gözlemlenmektedir. Bununla birlikte SD ortamında en düşük başarı ortalaması $\bar{X}SD=40.80$ ile yerleştiren öğrencilerin olduğu gruptur. WT öğrenme ortamında da en düşük başarı ortalamasına sahip grup $\bar{X}WT= 51.20$ ile özümseyenlerdir. Ayrıştırıcı öğrenciler, her iki grupta

da en yüksek başarıya sahip olmuştur. Bununla birlikte ortalamalara bakıldığında WT öğrenme ortamında diğer öğrenme gruplarındaki öğrencilerin SD öğrenme ortamında bulunan arkadaşlarından daha yüksek başarı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Ancak bu sonuçlarda başarı testine dahil olan öğrenciler içinde öğrenme stilleri ölçeğini dolduranlar ile sınırlı olduğu dikkate alınmalıdır.

Bazı gruplardaki öğrenci sayısını 6'nın altına düşmesi nedeniyle; öğrenme stillerine göre öğrencilerin ortamlardaki akademik başarılarının karşılaştırılması, parametrik test varsayımlarını gerektirmeyen Kruskall Wallis H testi ile yapılmıştır. Kruskall Wallis H testinin sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. SD ve WT Öğrenme Ortamlarındaki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Başarı Arasındaki Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

	Öğrenme Stili	n	Sıra Ort	sd	x2	p
SD	Değiştiren	6	17.17	3	2.070	.558
	Özümseyen	6	17.17			
	Ayrıştıran	22	22.30			
	Yerleştiren	5	16.70			
	Toplam	39				
WT	Değiştiren	8	22.69	3	.724	.868
	Özümseyen	10	21.70			
	Ayrıştıran	18	25.56			
	Yerleştiren	10	22.25			
	Toplam	46				

Tablo 7'de yer alan sonuçlara göre WT öğrenme ortamındaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre akademik başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($x^2=.724$, $p>.05$). Benzer şekilde SD öğrenme ortamındaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre başarı puanları arasında da anlamlı fark bulunmamaktadır ($x^2=2.070$, $p>.05$).

Bulgular, öğrenme stili ile SD ve WT öğrenme ortamlarındaki akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bu durum öğrenme stiline SD ve WT öğrenme ortamlarında başarıyı etkileyen bir bileşen olmadığını göstermektedir. Sun, Lin ve Yu

(2008), sanal dünyalardaki öğretimsel aktiviteler açısından öğrenme stilleri ile ders başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade etmektedirler. Speece (2012) öğrenme stillerinin, öğrenme sonuçları açısından çok küçük etkisi olduğunu belirtmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen öğrenci sayısının düşüklüğü göz önünde bulundurulduğunda ve akademik başarı ortalamalarına bakıldığında ayrıştıran öğrenciler her iki ortamda da diğer öğrenme stili gruplarına göre daha başarılı oldukları açıkça görülmektedir. Sonuç olarak ayrıştıran öğrenciler uygulamanın yürütüldüğü uzaktan eğitim ortamlarında diğer öğrenme stiline göre öğrencilere göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Hauptman ve Cohen (2011), sanal dünyalar üzerinde yaptıkları çalışmalarında da görsel öğrenenlerin, kinestetik öğrenenlere oranla daha başarılı olduğunu ama bu başarının anlamlı bir fark oluşturmadığını ifade etmektedirler. Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu (2008) farklı öğrenme stili olan öğrencilerin e-öğrenme ortamlarında farklı öğrenme formatlarını tercih ettiklerini ifade etmektedirler.

Motivasyon

Motivasyon puanlarına yönelik istatistiki işlemlerden önce ankette yer alan ters maddelerin ölçeklendirilmesi ters çevrilerek düzeltilmiştir. Her iki ortamdaki öğrencilerin motivasyon puanları kararsızım ($\bar{X}_{SD}=3.31$, $\bar{X}_{WT}=3.28$) düzeyindedir. Bu durum öğrencilerin uzaktan öğrenme deneyimine sahip olmaları, yetişkin grubunda bulunmaları ve ortamda öğretim haricinde herhangi bir motivasyon kaynağının bulunmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin öğrenme ortamları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek için WT ve SD öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin motivasyon puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. SD ve WT Öğrenme Ortamındaki Öğrencilerin Motivasyon Ortalamaları Arasında Yapılan t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
SD	38	3.31	.26	70	.534	.595
WT	34	3.28	.22			

Tablo 8’de yer alan t-testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(70)=.534, p>.05$). Bu sonuç her iki ortamın öğrencilerin motivasyonuna aynı düzeyde etki ettiğini göstermektedir.

SD ve WT öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin motivasyon durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde; SD öğrenme ortamındaki öğrenciler; ortamın motivasyon düzeylerini artırdığını belirtmektedirler. Ayrıca SD öğrenme ortamındaki öğrenciler ortamın eğlenceli, yüksek iletişim imkanı sunan bir yapısının olduğunu düşünmektedirler. Bu öğrenciler bazı teknik problemler yaşamalarına rağmen bunların doğal olduğunu ifade etmektedirler. WT öğrenme ortamındaki öğrenciler; genel olarak ortam açısından fazla bir değişikliğe uğramadıklarını ve bu nedenle motivasyonlarında herhangi bir etkilenmenin olmadığını ifade etmektedirler. SD ortamındaki öğrencilerin kendilerini daha motive hissetmesi yeni bir ortamda öğrenmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca SD ortamındaki yüksek etkileşim düzeyi ve içeriklere kolay erişim imkanı öğrencileri motivasyon anlamında olumlu yönde etkilemiş olabilir. Ortamın motivasyon üzerine etkilerini gösteren örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

SecondLife ortamına geldikten sonra kendimi öğrenci gibi hissetmeye başladım. Bu durum benim motivasyonumu ve ders çalışma isteğimi artırdı.

Çeşitli teknik problemler yaşıyoruz. Sonuçta internet üzerinden ders alıyoruz. Bu tür durumların doğal olduğunu düşünüyorum.

Beni eskiye nazaran motive edecek fazla bir şey yok. Yine de canlı dersleri bunun dışında tutmak lazım.

SD ve WT öğrenme ortamlarındaki öğrenciler, iletişim düzeyinin motivasyon düzeylerini etkilediklerini düşünmektedirler. Her iki ortamdaki öğrenciler dersin öğretim elemanı ile iletişime geçmenin motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiğini ifade etmektedirler. SD ortamındaki öğrenciler diğer arkadaşları ile sürekli iletişimde bulunabildikleri bir ortamın motivasyon artırıcı olduğu noktasında birleşmektedirler. Ayrıca bu ortamı ders çalışırken bir araya gelmek için kullandıklarını belirtmektedirler. SD ortamının yüksek düzeyli iletişim ve etkileşim imkanı; motivasyonu olumlu

yönde etkilemiş olabilir. Ortamların iletişim olanaklarının motivasyon üzerine etkilerini gösteren örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

Dersin hocası ile iletişime geçmek elbette motivasyonumu artırdı. Daha önce sadece metinlerden okurken şimdi dersin hocasına soru sorabiliyorum.

Bu ortamda arkadaşlarımı sürekli görme şansım var. Ben burada iken bazen başka arkadaşlarım ortam geliyor ve sohbet ediyoruz. Bu benim motivasyonumu olumlu yönde etkiledi diye düşünüyorum.

Motivasyon – Başarı

WT ve SD öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin motivasyon durumları ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeye kullanılacak verilerin dağılımını belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk Normallik testi sonuçlarına göre WT öğrenme ortamındaki başarı puanları ve motivasyon ortalamaları normal dağılım göstermektedir ($p>.05$). SD öğrenme ortamında motivasyon ortalamaları normal dağılım gösterirken ($p>.05$), başarı puanları normal dağılım göstermemektedir ($p<.05$).

SD ortamındaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman's rho korelasyon puanı, WT öğrenme ortamındaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon puanı hesaplanmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. SD ve WT Öğrenme Ortamındaki Öğrencilerin Motivasyon ve Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon Puanları

SD			WT		
N	Spearman rho	p	N	Pearson r	p
36	-.049	.777	34	.140	.430

Tablo 9'da görüldüğü gibi SD ortamındaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\rho=-.049$, $p>.05$). WT öğrenme ortamındaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile başarıları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r=.430$, $p>.05$). Sonuçlar SD ve WT öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı açısından farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum benzer içeriklerin ve

aktivitelerin öğretim sürecinde kullanılması ve uygulamanın bu şekilde yürütülmesinin etkisinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu iki uzaktan eğitim ortamının, motivasyonu ve akademik başarıyı aynı düzeyde etkilediği sonucuna varılabilir.

Motivasyon Anketinin İncelenmesi

Uygulamaya katılan öğrencilerin motivasyon durumlarını incelemek ve öğrenme ortamlarına göre grupların farklılaştıkları noktaları belirlemek amacıyla motivasyon anketinin sonuçları betimsel olarak incelenmiştir. SD ve WT öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin motivasyon anketi vermiş olduğu yanıtların betimsel sonuçları Tablo 10'da gösterildiği gibidir.

Tablo 10. SD ve WT Öğrenme Ortamlarındaki Öğrencilerin Motivasyon Testi Puan Ortalamaları

M. No	İfade	SD			WT			Durum
		N	\bar{X}	Sd	N	\bar{X}	Sd	
7	Uzaktan eğitimde başarılı olmak için yeterli teknik becerimin olduğunu düşünüyorum.	38	2.32	1.042	34	2.97	1.114	WT
15	Bu derste yüzyüze konuşabileceğim bir öğretmenin olması öğrenmeme olumlu yönde yansiyabilirdi.	38	3.34	1.021	33	3.94	.704	WT
19	Ders esnasında birçok aksaklıklar yaşadım	37	3.24	1.065	34	3.44	1.078	WT
29	Uzaktan derslerde tek başıma öğrenmekten ziyade diğer kişilerle tartışarak öğrenmeyi tercih ederim	37	3.14	1.004	34	3.65	.981	WT
32	Dersin yürütüldüğü ortamının kullanımı oldukça kolaydır	37	3.24	1.116	34	3.41	1.048	WT
10	Bu derste bazı uygulamalar benim için zorlayıcı oldu	38	2.76	1.076	34	2.03	.627	SD
18	Derste öğrendiklerimin uygulamaları için daha fazla örnek sunumu veya uygulama aktiviteleri olabilirdi.	38	3.66	.815	33	3.33	.854	SD
25	Zaman planlamasını kendimin yapabildiği bir uzaktan ders almak	37	4.22	.672	34	4.09	.570	SD

benim için değerliydi.								
28	Ders içerisinde birçok kaynağa erişme imkanı buldum.	37	3.68	.626	34	3.35	.734	SD
35	Ders içeriği benim ilgilendiğim konulardan meydana gelmektedir	36	3.69	.822	33	3.12	.893	SD

SD ve WT öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri kararsızım seviyesinde çıkmıştır. Ancak bazı maddelerde SD, bazı maddelerde WT öğrenme grubunda motivasyonun daha yüksek olduğu; anketin genelinde ise motivasyon düzeyinin aynı olduğu bulunmuştur. Ortalamaların istatistiksel karşılaştırması gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu iki ortamın, öğrenen motivasyonu oluşturma ve motivasyonu sürdürme açısından birbirine üstünlüğü bulunmadığını göstermektedir. Shih ve Gamon (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da sanal öğrenme ortamlarının motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ifade edilmektedir. Motivasyon düzeylerinin genel olarak kararsızım seviyesinde çıkmış olması, motivasyonu artıran ve eksilten durumların olduğunu göstermektedir. Ortalamanın kararsızım düzeyinde olması ve standart sapmanın düşüklüğü öğrencilerin genel olarak motivasyonlarının düşük değişimler gösterdiğini ve motivasyon farklarının başarıya yansımamasını izah edebilir. Keller (2008), motivasyonun e-öğrenme ortamlarında öğrenmeyi artıran bileşenlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte Lee, Wong ve Fung (2010), sanal gerçeklik sunan yapıların motivasyon üzerinde olumlu etkisinin bulunduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Sutcliffe ve Alrayes (2012), SD ortamının motivasyon üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmektedirler.

Her iki gruptaki öğrenciler teknik problemlere değinmektedirler. Ancak teknik problemlerin motivasyonlarına olumsuz etki etmediğini anlaşılmakta ve teknik problemleri yaşadıkları noktada kararsız kaldıklarını görülmektedir. Uzaktan derslerde teknik aksaklıklar olabileceği bilgisi, öğrencileri motivasyonel olarak etkilenmemelerini sağlamış olabilir. Sutcliffe ve Alrayes (2012), SD ortamında meydana gelen teknik problemlerin motivasyona etki etmediğini ifade etmektedirler. Alrayes ve Sutcliffe (2011), çalışmalarında öğrencilerin

öğrenme süreçlerinde çeşitli teknik problemler yaşamalarına rağmen, öğrenmelerinin olumlu yönde etkilendiğini düşündüklerini ifade etmektedirler. Bu durum öğrencilerin uzaktan derslerde çeşitli aksaklıkların meydana gelebileceği noktasında bilgili oldukları anlamına gelmektedir.

Bulgular, öğrencilerin WT öğrenme ortamının kullanımının SD öğrenme ortamına göre daha az bilgisayar becerisi gerektirdiğini düşündüklerini göstermektedir. Bilgisayar becerisi gerektiren öğrenme ortamlarında gerekli teknik beceriye sahip olmayan öğrenciler, akademik başarılarının olumsuz yönde etkilendiğini düşünmektedirler. Bu durum ortamların motivasyon üzerindeki gerçek etkilerini perdelemiş olabilir. Sutcliffe ve Alrayes (2012), WT öğrenme ortamlarının, SD öğrenme ortamına göre daha kullanışlı olduğunu ve WT ortamların öğrenciler açısından daha tanıdık olmasından dolayı bu ortamların SD ortamına nazaran daha kolay algılandıklarını ifade etmektedirler. SD öğrenme ortamındaki öğrencilerin teknik becerilerini geliştirmek için ortamdaki teknolojiyi öğrenmeye odaklandıklarını ifade etmeleri bu durumu destekler niteliktedir. Sonuç olarak öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik olarak teknik becerisi eksik olan öğrenciler öğrenme içerikleri yerine teknik eksikliklerini gidermeye odaklanmaktadırlar. Bu durum SD gibi yeni öğrenme ortamlarında daha fazla ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Sutcliffe ve Alrayes (2012), SD ortamındaki öğrencilerin ders konularını öğrenmekten ziyade teknolojinin öğrenimine odaklandıklarını ifade etmektedirler.

Her iki ortamda ki öğrenciler süreçlerini kendilerinin yönetebildiği bir dersi almalarının kendileri için değerli olduğunu belirtmektedirler. Bu düşünceye SD öğrenme ortamındaki öğrenciler, WT öğrenme ortamındaki öğrencilere nazaran daha yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Ho, Nelson ve Müller-Wittig (2011), SD ortamının öğrenci merkezli ve öğrenci yönetimli işbirliği ile öğrenme noktasında olumlu etkileri olduğunu belirtmektedirler. Uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin zamanı, mekanı veya içerikleri kendi tercihlerine göre belirleyerek öğrenme süreçlerine dahil olabildikleri bir uzaktan eğitim ortamlarından hoşlandıklarını ve her iki ortamın da buna imkan verdiği görülmektedir. Benzer şekilde, Shih ve Gamon

(2001), öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebilmelerine izin veren uygulamalardan hoşlandıklarını rapor etmektedirler.

WT öğrenme ortamındaki öğrencilerin daha fazla öğrenme etkileşimi beklentisi içinde olması SD öğrenme ortamının öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimini daha iyi desteklediğini göstermektedir. Sonuçlar, SD öğrenme ortamının öğrencilerin hoşuna gittiğini ve içerik sunumu noktasında WT öğrenme ortamına göre daha fazla beğenildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca ortamın öğrenci üzerinde oluşturduğu olumlu hava, başarıya etki eden bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Bu noktada SD ortamındaki öğrenciler WT öğrenme ortamındaki öğrencilere göre ortamdan daha fazla memnun olduklarını açıklamaktadırlar. Nitel veriler incelendiğinde öğrenciler ortamın yapısı, içerikler ve ortamdaki iletişim olanaklarının motivasyona olumlu etki eden faktörler olarak görmektedirler. SD ortamındaki öğrenciler bu bileşenlere WT öğrenme ortamındaki öğrencilere göre daha fazla değinmişlerdir. Benzer bir şekilde Verhagen, Feldberg, Hoff, Meents ve Merikivi (2012), sanal dünyaların kullanım kolaylığı ve görsel yapısının motivasyonu olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Ayrıca SD ortamındaki eşzamanlı iletişim olanaklarının, öğrencilerin ilgi ve motivasyonu üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya çıkmaktadır (Holmberg ve Huvila, 2008; Omale, Hung, Luetkehans ve Cooke-Plagwitz, 2009).

Sonuç

Bu çalışmanın amacı; birinci olgunluk düzeyine göre tasarlanmış sanal dünya temelli e-öğrenme ortamı (SD) ile web temelli e-öğrenme ortamının (WT) motivasyon, öğrenme stili ve başarı değişkenleri açısından karşılaştırmaktır. Çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiği zaman değişken düzeyinde SD ve WT öğrenme ortamlarına yönelik elde edilen sonuçlar şunlardır;

- Her iki öğrenme ortamındaki öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanım düzeyi düşüktür. Her iki gruptaki öğrenciler teknik yetersizlik hissetmişlerdir. Bu iki bulgu uygulamanın sonuçlarını etkilemiştir.
- Her iki öğrenme ortamında da öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu

birinci olgunluk düzeyindeki bir yapıda tasarlanan uzaktan eğitim faaliyetleri açısından her iki ortamın akademik başarıya benzer düzeyde etki ettiğini göstermektedir.

- Her iki öğrenme ortamındaki öğrenciler öğrenme stili açısından ayırtıran ağırlıklı bir dağılıma sahiptirler. Her iki ortamdaki öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum her iki öğrenme ortamı için öğrenme stilinin başarıyı farklılaştıran bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte ayırtıran grubundaki öğrenciler istatistiki fark olmamasına rağmen diğer öğrenme stilindeki öğrencilerden daha başarılıdır.
- Her iki öğrenme ortamındaki öğrencilerin motivasyonları karasızım düzeyindedir. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu her iki ortamın motivasyon düzeyine benzer düzeyde etki ettiğini göstermektedir.
- Nitel bulgular sanal dünya temelli öğrenme ortamlarındaki öğrenme etkileşimlerinin web temelli öğrenme ortamlarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bulgu öğretimsel amaçlı etkileşim oluşturma ve öğretimsel etkileşimin sürekliliğini sağlama noktasında sanal dünya temelli öğrenme ortamlarının daha yetkin olduğunu göstermektedir.
- Sanal dünya temelli öğrenme ortamları öğrencilerde, karşılıklı üst düzey anlaşılabilirlik, doğal problem çözme süreçleri, grup aidiyeti sağlamaktadır. Bu durum, sanal dünya öğrenme ortamlarının nitelikli öğrenen-öğrenen etkileşimini doğal olarak üst düzeye çıkardığını göstermektedir.
- Aynı içerik ile yürütülen uygulamada sanal dünya temelli öğrenme ortamındaki öğrenciler pozitif duygular ile eğlenerek öğrenirken web temelli öğrenme ortamındaki öğrenciler ortamı monoton ve sıkıcı bulmuşlardır. Bu durum sanal dünya temelli öğrenme ortamlarının öğretime olumlu bir hava kattığını göstermektedir.
- Bireysel öğrenme aktiviteleri ve bireysel ders çalışma noktasında web temelli öğrenme ortamları daha çok

beğenilmiştir. Bu durum web temelli öğrenme ortamlarının öğrenen-içerik etkileşimi haricindeki etkileşimleri en alt seviyeye indirerek bireysel öğrenime daha uygun bir ortam sağladığını göstermektedir.

Genel anlamda birinci olgunluk düzeyinde hazırlanan sanal dünya temelli öğrenme ortamları ile web temelli öğrenme ortamlarının birbirlerine göre üstün olduğunu söylemek mümkün değildir. Bununla birlikte öğrenen etkileşimi ve eğlence noktasında sanal dünya öğrenme ortamları daha etkin görünürken bireysel çalışma ve öğrenenler arası istenmeyen etkileşimi engelleme noktasında web temelli öğrenme ortamları öne çıkmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmadaki katılımcı profili ve ders yapısı dikkate alınarak benzer durumlarda başarı, ve motivasyon açısından iki ortamında başarı noktasında denk bulunduğu sonucuna bağlı olarak eğitimciler her iki ortamdan birini tercih edebilirler. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına bağlı olarak sosyal etkileşim, işbirliği, problem çözme, grup çalışması yapma gibi durumları barındıran dersler oluşturmak için öğretenlerin sanal dünya temelli öğrenme ortamlarına yönelmeleri önerilebilir. Ayrıca otantik öğrenme aktiviteleri için sanal dünya temelli öğrenme ortamları iyi bir alternatif olabilir. Öte yandan bireysel çalışmaya dayalı ayrı zamanlı aktiviteleri yoğunlukta olan dersler için daha kolay, daha az teknik beceri gerektiren yapısıyla web temelli öğrenme ortamları tercih edilebilir.

Araştırmacıların farklı öğrenme seviyelerindeki materyalleri kullanarak benzer bir çalışmayı yapması önerilir. Bu çalışma örneklemin demografik yapısı ve akademik geçmişleri göz önünde bulundurularak 3D olgunluk düzeyi modelinin birinci olgunluk düzeyine göre tasarlanmıştır. Bu konuda çalışacak araştırmacıların farklı profil yapılarındaki örneklemlerde, farklı olgunluk düzeyleri ve konu alanlarında benzer çalışmalar yapmaları önerilir. Bu çalışmalar mevcut çalışmanın sonuçlarının daha iyi değerlendirilmesine ve sonuçların genellenebilir hale gelmesine yardımcı olabilir.

Kaynaklar

- Adams, N.B. (2007). Toward a model for knowledge development in virtual environments: strategies for student ownership. *International Journal of Human and Social Sciences* 2(2): 71-77.
- Akkoyunlu, B., ve Yılmaz Soylu, M. (2008). A study of student's perceptions in a blended learning environment based on different learning styles. *Educational Technology & Society*, 11 (1), 183-193.
- Antonacci, D. M., Modaress, N., Lameureux, E. L., Thomas, D., and Allen, T. (2011). Using the interaction-combinations integration model to explore real-life learning user-created virtual worlds. In Vincenti, G. and Braman, J. Ed. *Multi User Virtual Environments for Classroom: Pratical Approaches to Teaching in Virtual Worlds*. Hersey: Information Science Reference.
- Boulos, M. N. K., Hetherington, L., and Wheeler, S. (2007). Second Life: An overview of the potential of 3-D virtual worlds in medical and health education. *Health Information and Libraries Journal*, 24, 233-245.
- Bruder, I. (1989). Distance learning: What's holding back this boundless delivery system?. *Electronic Learning*, 8(6), 30-35.
- Clarke, J., Dede, C., Ketelhut, D. J., and Nelson, B. (2006). A design-based research strategy to promote scalability for educational innovations. *Educational Technology*, 46(3), 27-36.
- Damer, B. (2008). A brief history of virtual worlds as a medium for user-created events. *Virtual Worlds Research: Past, Present & Future* 1(1): 1-17.
- Dede, C., Clarke, J., Ketelhut, D., Nelson, B., and Bowman, C. (2005-a). *Fostering motivation, learning, and transfer in multi-user virtual environments*. http://muve.gse.harvard.edu/rivercityproject/documents/Dede_Games_Symposium_AERA_2005.pdf [13 Ağustos 2012]
- Dede, C., Clarke, J., Ketelhut, D., Nelson, B., and Bowman, C. (2005-b). *Students' motivation and learning of science in a multi-user virtual environment* http://muve.gse.harvard.edu/rivercityproject/documents/motivation_muves_aera_2005.pdf [12 Ağustos 2012]
- Delwiche, A. (2006). Massively multiplayer online games (MMOs) in the new media classroom. *Educational Technology & Society*, 9(3), 160-172.
- Dieterle, E., and Clarke, J. (2009). *Multi-user virtual environments for teaching and learning, encyclopedia of multimedia technology and networking*. (2nd Ed.). New York: Information Science Reference, Hershey.
- Fitzer, K. (2007). Student interactions in face-to-face vs SL role-play activities, *Final SL Project Paper Mind, Media and Learning*
- Gamage, V., Tretiakov, A., and Crump, B. (2011). Teacher perceptions of learning affordances of multi-user virtual environments. *Computers & Education*, 57(4), 2406-2413.

- Gamor, K. I. (2011). Signs and guideposts: Expanding the course paradigm with virtual worlds. In Vincenti, G. and Braman, J. Ed. Multi User Virtual Environments for Classroom: Practical Approaches to Teaching in Virtual Worlds. Hersey: Information Science Reference.
- Gencil, İ. E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120-139.
- Hauptman, H., and Cohen, A. (2011). The synergetic effect of learning styles on the interaction between virtual environments and the enhancement of spatial thinking. *Computers & Education* 57(2011), 2106-2117.
- Ho, C. M. L., Nelson, M. A., and Müller-Wittig. (2011). Design and implementation of a student-generated virtual museum in a language curriculum to enhance collaborative multimodal meaning-making, *Computer & Education* 57(2011), 1083-1097.
- Holmberg, K., and Huvila, I. (2008). *Learning together apart: Distance education in a virtual world*. <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2178/2033>[18/10/2011]
- Honey, M., Connor, K., Veltman, M., Bodily, D., and Dinner, S. (2012). Teaching with Second Life!: Hemorrhage management as an example of a process for developing simulations for multiuser virtual environments. *Clinical Simulation in Nursing* 8(3), 79-85.
- Hsu, L. (2012). Web 3d simulation-based application in tourism education: A case study with second life. *Journal of Hospitality Leisure, Sport & Tourism Education*. 11(2012), 113-124.
- Huang, H. M., Rauch, U., and Liaw, S. S. (2010). Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments: Based on a constructivist approach, *Computer & Education*, 55(2010), 1171-1182.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. (3. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Kapp, M. K. ve O'Driscoll, T. (2010). Learning in 3D: Adding a new dimension to enterprise learning and collaboration. San Francisco: Pfeiffer.
- Karataş S. (2005). Deneyim eşitliğine dayalı internet temelli ve yüzyüze öğrenme sistemlerinin öğrenci başarısı ve doyumunu açısından karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Karataş, S. (2008). Temel kavramlar ve kuramsal temeller, H. İbrahim Yalın (Ed.), *İnternet Temelli Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e³-learning. *Distance Education*, 29(2), 175-185.
- Kennedy-Clark, S. (2011). Pre-service teachers' perspectives on using scenario-based virtual worlds in science education. *Computers & Education*, 57(2011), 2224-2235.

- Keskitalo, T., Pyykkö, E., and Ruokamo, H. (2011). Exploring the meaningful learning of students in SL. *Educational Technology & Society*, 14(1), 16–26.
- Kıncal, R. Y. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kim, K. Y. (2005). *Adult learners' motivation in self-directed e-learning*. <http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=adult%20learners%20motivation%20in%20self-directed%20e-learning&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CCsQFjAB&url=https%3A%2F%2Fscholarworks.iu.edu%2Fdspace%2Fbitstream%2Fhandle%2F2022%2F7107%2Fumi-indiana-1145.pdf%3Fsequence%3D1&ei=Uw5FUOXbH8rktQa5tIGIAG&usg=AFQjCNEhK7DXAwofO9D4EUYTOweU0ESeMg> [03 Eylül 2012]
- Lee, J., Hong, N. L., Ling, N. L. (2002). An analysis of students' preparation for the virtual learning environment. *Internet and Higher Education* 4(2002), 231-242.
- Lee, E. A., Wong, K. A., and Fung, C. C. (2010). How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach. *Computer & Education* 55(2010), 1424-1442.
- Mayrath, M., Sanchez, J., Traphagan, T., Heikes, J., and Trivedi, A. (2007). Using SL in an English Course: Designing class activities to address learning objectives. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007*. Chesapeake, VA: AACE.
- Metcalfe, S. J., Kamarainen, A., Grotzer, T.A., and Dede, C. J. (2011). *Ecosystem science learning via multi-user virtual environments*. American Educational Research Association (AERA) Conference, New Orleans, LA.
- Mungania, P. (2003). *The seven e-learning barriers facing employess*. <http://aerckeny.org/docs/ElearningReport.pdf> [15 Eylül 2012]
- Nelson, B. C., and Ketelhut, D. J. (2007). Scientific inquiry in educational multi-user virtual environments. *Educ Psychol Rev*, 19, 265-283.
- Schmidt, M., Laffey, J. M., Schmidt, C. T., Wang, X., and Stichter, J. (2012). Developing methods for understanding social behavior in a 3d virtual learning environment. *Computer in Human Behavior*, 28(2012), 405-413.
- Shih, C., and Gamon, J., (2001)., Web-based learning: Relationships among student motivation, attitude, learning styles, and achievement. *Journal of Agricultural Education*, 42(4), 12-20.
- Speece, M. (2012). Learning style, culture and delivery mode in online distance education. *Us-China Education Review*, 1(2012), 1-12.
- Sutcliffe, A., and Alrayes, A. (2012). Investigating user experience in second life for collaborative learning. *International Journal of Human-Computer Studies*, 70(2012), 508-525.
- Tasa, B. U. (2009). İçeriği kullanıcılar tarafından oluşturulan 3 boyutlu sanal dünyalarda sanat ve mimari tasarım: Second Life® üzerine bir vaka

çalışması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Trahan, M. P., Adams, N. B., and Dupre, S. (2011). Virtual learning environments: Second Life MUVES to leverage student ownership. In Vincenti, G. and Braman, J. Ed. Multi User Virtual Environments for Classroom: Practical Approaches to Teaching in Virtual Worlds. Hersey: Information Science Reference.
- Traphagan, T. W., Chiang, Y. V., Chang, H. M., Wattanawaha, B., Lee, H., Mayrath, M. C., Woo, J., Yoon, H., Jee, M. J., and Resta, P. E. (2010). Cognitive, social and teaching presence in a virtual world and a text chat. *Computer & Education*, 55(2010), 923-936.
- Verhagen, T., Feldberg, F., Hoff, B., Meents, S., and Merikivi, J. (2012). Understanding users' motivations to engage in virtual worlds: A multipurpose model and empirical testing. *Computers in Human Behavior*, 28, 484-495.
- Wrzesien, M., and Raya, M. A. (2010). Learning in serious virtual worlds: Evaluation of learning effectiveness and appeal to students in the e-junior project, *Computers & Education* 55(2010), 178-187.
- Yiğit, N., Alev, N., Altun, T., Özmen, H., ve Akyıldız S. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Trabzon: Derya Kitabevi.

Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması'na Göre Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları

Pre-service Preschool Teachers' Humor Style According to Statistical Classification of Region Units of Turkey

DOI= [10.17556/jef.09553](https://doi.org/10.17556/jef.09553)

Özgün UYANIK*, Gözde İNAL KIZILTEPE**, Münevver CAN YAŞAR***, Fatma ALİSİNANOĞLU****

Özet

Araştırma, Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması'na (İBBS) göre okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Genel tarama modelindeki araştırmanın örnekleme İBBS'ye göre on iki bölgede bulunan üniversitelerin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarından tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 1114 okul öncesi öğretmen adayı alınmıştır. Yerlikaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire)" kullanılarak elde edilen veriler non-parametrik ölçümlerden Bonferroni düzeltilmeli Kruskal-Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerin bulunduğu bölgelere, cinsiyete ve üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yere göre mizah tarzları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcük: Okul öncesi öğretmen adayları, mizah tarzları, öğretmen yeterlikleri, Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS)

Abstract

This study was carried out to investigate pre-service preschool teachers' humor styles according to some variables based on the information provided by Statistical Classification of Region Units of Turkey (SCRU). 1144 pre-service preschool teachers in either their first year or fourth year at university were selected through stratified sampling and included in the study group. The study followed the principles of general scanning model and the universities were selected according to

* Yrd. Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, ozgunuyanik@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, gozde.kiziltepe@adu.edu.tr

*** Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, munevver2002@yahoo.com

**** Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, fatmaalisinanoglu@aydin.edu.tr

SCRU. Humor Styles Questionnaire which was adapted by Yerlikaya (2003) was used as a data gathering tool and during the analysis of the data Kruskal-Wallis H test and Mann-Whitney U test with Bonferroni correction were used. According to the results, significant difference was observed among pre-service preschool teachers' humor styles according to the region where their university was located, their gender and their hometown.

Keywords: Pre-service preschool teachers, humor style, teacher proficiency, Statistical Classification of Region Units of Turkey (SCRU).

Giriş

Günümüzde; felsefe, edebiyat, psikoloji, gibi farklı disiplinlerden birçok araştırmacının ilgisini çeken mizah; olay ve durumlar karşında sürekli ciddi olma yerine olay ve durumların eğlenceli yönünü görebilme ve eğlendirici durumların yaratılmasını sağlayan zihinsel süreçleri ve duygusal tepkileri içeren geniş kapsamlı bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2007). Alan yazında mizahın biyolojik, psikolojik, sosyal, entelektüel ve duygusal gelişime etkisi olduğu vurgulanmakla birlikte mizah kullanımının öneminin vurgulandığı ve mizah kullanımının etkisinin araştırıldığı en önemli alanlardan biri eğitimidir. Çağdaş eğitim akımlarına göre öğretmenin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri olarak görülen mizah (Huss, 2008), bireyleri sosyal uyum ve topluma katılım konusunda yöreklendiren bir iletişim aracı olarak (Lowis ve Nieuwoudt, 1993) ve öğretmenlerin sahip olması gereken kişilik özelliği olarak (Erden, 2001; Kandır, Özbey ve İnal, 2010) kabul edilmektedir. Brown ve Tomlin (1996) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin iyi öğretmenin özellikleri arasında “mizah duygusu”ndan oldukça sık söz ettikleri belirtilmektedir. Benzer olarak; Cruickshank, Jenkins, ve Metcalf (2011) etkili öğretmenlerin içten ve mizah duygusuna sahip olduklarını; Torok, McMorris, ve Lin (2004) mizahın öğretmenin imajında daha insani bir etki yarattığını belirtmektedirler. Ayrıca öğrenciler eğitim ortamında mizahı kullanan öğretmenleri “ilgi çekici, ilgili” (Kottler, Zehm ve Kottler, 2005) ve “hevesli” (Lowman, 1994) olarak tanımlamaktadırlar.

Öğretmenlerin niteliklerine ve kişisel özelliklerine yönelik alan yazında, eğitim sisteminin en temel alanında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken en önemli kişisel özelliklerinden biri de mizah yeteneğidir (Dağlıoğlu, 2012; Kandır ve ark., 2010).

Etkili ve nitelikli bir okul öncesi öğretmeninin mizah yeteneğini çocukların gelişim özelliklerine, gereksinimlerine ve eğitim ortamına uygun biçimde kullanması; eğitim ortamının niteliğini ve çocukların gelişimini olumlu biçimde etkileyebilmektedir (Wanzer, 2002). Eğitim öğretim ortamında öğretmenler tarafından kullanılan mizahın rolü ile ilgili yapılan araştırmalarda; Shatz ve LoSchiavo (2006), Tomkovick (2004) mizahı gergin durumların ve sınıf ortamında oluşan çeşitli problem durumlarının üstesinden gelmek için kullanılan güçlü bir araç olarak, Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) sosyal ilişkiler kurma sürecinde; sınıf yönetiminde ve sınıfta oluşan problemlerin çözümünde; Abel (2002) Abel ve Maxwell (2002), Bergen (2003), Lefcourt (2003) ve Lehman, Burke, Martin, Sultan ve Czech (2001) stresle baş etmede ve öğretmenler tarafından kullanılan mizahi teknikleri, çocuklarla etkili iletişim kurmada bireyler arasındaki bağlantıları kolaylaştıran bir tampon görevinde olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenler tarafından mizahi yöntemlerin eğitim ortamında kullanılmasıyla ilgili Torok, McMoris ve Lin (2004) tarafından yapılan araştırmada; eğlenceli öyküler, kısa filmler ve fıkralar, komik yorumlar, küçük şakalar, sözcük oyunları, karikatürler, bilmeceler, posterler ve bulmacalar sınıfta kullanılabilir uygun mizah yöntemleri olarak tespit edilmiştir. Eğitim ortamında uygun mizah yöntemlerini kullanabilen ve olumlu mizah tarzına sahip öğretmenler sıcak ve çekici bir öğrenme ortamı oluşturma potansiyeline sahiptir. Bu durum çocukların öğrenme sürecine katılımını artırmakta, daha olumlu bir çalışma ortamı oluşturabilmekte ve çocukların gelişimini olumlu yönde desteklemektedir. Mizah; öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını (Cornet, 1986 Akt. Torok ve ark., 2004), problem çözme becerilerinin artmasını (Klavir ve Gorodetsky, 2001), öğrenme hızının yükselmesini, stresin azalmasını, çocukların konsantrasyon düzeyinin ve süresinin artmasını (Gorham ve Christophel, 1990) sağlamaktadır. Kohn (1999) sınıf ortamında kullanılan mizah yöntemlerinin, öğrenme ortamını olumlu etkilediğini, sınıfta mutlu ve pozitif bir hava olduğundan çocukların öğrenmeye karşı olan ilgilerinin artmasını sağladığını ve bu durumun öğrencilerin doğrudan başarı seviyelerini etkileyen bir etmen olduğunu vurgulamaktadır.

Olson ve Clough (2003) uygun mizah yöntemlerinin sınıf ortamında kullanılmasının çocukların öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttırdığını vurgulamışlardır. McGhee (1979) tarafından yapılan araştırmada ise günlük öğrenme sürecine uygun kullanılan mizahın, çocukların sosyal-duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir (Akt. Burton Hoffman, 2008). Garner (2006); Kher, Molstad ve Donahue, (1999) tarafından özellikle ilkökul ve okul öncesi öğretmenleri ile ilgili yapılan araştırmalarda; mizahı kullanan öğretmenlerin öğrencilerinde öğrenmenin daha fazla gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim ortamlarında mizahi oyunların kullanılmasının ve çocuklara mizahi dergi ve kitaplar okunmasının aynı zamanda çocukların yeni sözcükleri öğrenmelerini, sözcüklerin telaffuzlarını ve yeni anlamlarını öğrenmelerini destekleyebildiği belirlenmiştir (Burton Hofmann, 2008).

Mizahın eğitim ortamlarında ve öğretmenler tarafından kullanımına yönelik yapılan araştırmalarda mizahın hem bilişsel hem de duygusal faktörleri içerdiği görülmektedir. Çoğunlukla kişiler arası ilişkiler içerisinde oluşan mizah, bir kişilik özelliği olarak ve birçok bilim dalını kapsayan çok yönlü bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada mizah bireyin kişiler arası ilişkilerindeki tarzına yönelik olarak; katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah olmak üzere dört farklı tarz olarak belirlenmiştir. Mizah tarzlarından katılımcı ve kendini geliştirici mizah psikolojik olarak iyi olma durumu açısından olumlu ve sağlıklı; saldırgan ve kendini yıkıcı mizah ise psikolojik olarak iyi olma durumu açısından olumsuz ve sağlıksız mizah tarzları olarak kabul edilmektedir (Martin ve ark., 2003).

Olumlu ve sağlıklı mizah tarzlarından katılımcı mizah tarzı, mizahı bireyin kendi gereksinimlerini göz ardı etmeden, kendine ve diğer bireylere saygılı ve zarar vermeyecek biçimde kişiler arası ilişki ve etkileşimleri geliştirici bir şekilde kullanılmasını ifade etmektedir. Katılımcı mizah tarzına sahip olan bireyler kişiler arasındaki gerilimleri azaltarak ilişkilerin daha kaliteli bir düzeyde olmasını sağlamaya çalışmaktadırlar. Olumlu ve sağlıklı mizah tarzlarından kendini geliştirici mizah tarzı ise, mizahın bireylerin diğer insanların gereksinimlerini dikkate alarak, stresle başa çıkmada, sorunlar üzerindeki bakış açısını değiştirmede ya da olumsuz duygularını azaltmada

kullanılmasını içermektedir (Kazarian ve Martin, 2004; Martin ve ark., 2003; Yerlikaya, 2009). Olumlu ve sağlıklı mizah tarzlarının bireylerin benlik saygısı ve psikolojik eğitim durumları ile ilişki içerisinde olduğu düşünülmektedir (Yerlikaya, 2009). Psikolojik olarak iyi olma durumu açısından olumsuz ve sağlıksız mizah tarzlarından olan saldırgan mizah, mizahın bireylerin yalnızca kendi üstünlükleri ve haz duyguları ile ilgili gereksinimlerini karşılamak amacıyla başkalarını incitici ya da kendinden uzaklaştırıcı bir biçimde kullanmasıdır. Olumsuz ve sağlıksız mizah tarzlarından kendini yıkıcı mizah tarzı ise, mizahın bireylerin başkalarını güldürebilmek adına bireylerin kendi gereksinimlerini dikkate almadan kendilerini sürekli mizahi bir yolla kötülemesi ve yermesi şeklinde ifade edilmektedir (Kazarian ve Martin, 2004; Martin ve ark., 2003; Yerlikaya, 2009). Bu tarz mizahın ise üzüntü, kaygı gibi olumsuz duygular ile ilişki içerisinde olduğu düşünülmektedir (Yerlikaya, 2009).

Okul öncesi öğretmenlerinin olumlu ve sağlıklı mizah tarzlarını eğitim ortamlarında kullanması; çocukların konsantrasyon düzeyini ve süresinin artırmakta, öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını, öğrenme hızının yükselmesini ve problem çözme becerilerinin artmasını sağlayarak çocukların gelişimlerini olumlu yönde desteklemektedir. Bu da olumlu ve sağlıklı mizah tarzının eğitim ortamında kullanımının önemini göstermektedir. Bununla birlikte bireylerin yaş, cinsiyet, kültür ve geçmiş yaşam deneyimlerine göre mizahı algılama, yorumlama ve kullanma biçimlerinin farklılık gösterdiği bilinmektedir. Bu noktadan hareketle özellikle okul öncesi öğretmenlerinin olumlu ve sağlıklı mizah tarzlarının geliştirilebilmesi için öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde mizah tarzlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmada, Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması'na (İBBS) göre okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzları ile;

- ✓ öğrenim gördükleri üniversitelerin bulunduğu bölge arasında,
- ✓ cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve yaşları arasında,

- ✓ üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yer arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma; Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurulu’na bağlı üniversitelerde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzlarının bölge, cinsiyet, sınıf, yaş ve üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yer değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyduğundan betimsel nitelikte olup, tarama modeli tipindedir. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınabilecek bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara denmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurulu’na bağlı üniversitelerde, bünyesinde Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı bulunan 44 üniversitenin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda normal ve ikinci öğretim olarak öğrenim gören 3841 birinci ve 2017 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 5868 sayıdaki öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada evreni temsil edecek örnekleme belirlemek için, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada tabakalı örnekleme seçiminde kullanılan temel ölçüt Türkiye’de –Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NUTS) ya da diğer adıyla İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması’na (İBBS) göre sınıflandırılmış on iki bölgede bulunan üniversitelerin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı birinci ve dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adayı sayısıdır. Bu amaçla öncelikle Yükseköğretim kurumuna bağlı üniversitelerin bünyesindeki Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalı birinci ve ikinci öğrenim öğrenci kontenjanları elde edilmiştir. Ardından bu üniversitelerin İBBS’ye göre sınıflandırılmış bölgelerde dağılımları incelenmiş ve her bölgedeki üniversitelerde bulunan Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının sayısı dikkate alınmıştır. İBBS’ye göre belirlenen her bölge bir alt evren olarak kabul edilmiştir. Her bir alt

evrenden alınacak öğretmen adayı sayıları yapılan hesaplamalar sonucunda belirlenmiştir ancak Doğu Marmara ve Batı Karadeniz bölgelerinde bulunan üniversitelerden izin alınmadığı için bu bölgelerden veri toplanamamıştır. Türkiye genelinde uygun istatistiksel sayıda 681 birinci, 433 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 1114 okul öncesi öğretmen adayı örnekleme alınmıştır.

Örnekleme alınan öğretmen adaylarının %4,8'si İstanbul, %4,8'si Batı Marmara, %42,4'ü Ege, %16,2'si Batı Anadolu, %12,7'si Akdeniz, %3,2'si Orta Anadolu, %4,2'si Doğu Karadeniz, %6,9'u Kuzeydoğu Anadolu, %4,1'i Ortadoğu Anadolu ve %0,7'si Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan üniversitelerde öğrenim görmektedir. Ayrıca örnekleme alınan öğretmen adaylarının %86,8'nin kız, %13,2'sinin erkek olduğu; %61,1'nin birinci sınıfta, %38,9'nun dördüncü sınıfta öğrenim gördüğü; %70,2'sinin 17-21 yaş arasında, %28,5'nin 22-26 yaş arasında, %1,3'nün 27 yaş ve üzerinde olduğu ve üniversiteye başlamadan önce %29,2'sinin il, %58'sinin ilçe, %12,8'nin ise köyde ikamet ettiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin yer aldığı genel bilgi formu ve mizahın günlük kullanımındaki bireysel farklılıklara ilişkin dört farklı boyutunu ölçmek amacıyla Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray and Weir (2003) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire)" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Mizah Tarzları Ölçeği'nde; ikisi uyumlu, ikisi uyumsuz olmak üzere dört farklı mizah tarzını ölçmeyi hedefleyen, dört alt ölçek bulunmaktadır. Bu alt ölçekler; *Katılımcı Mizah*, *Kendini Geliştirici Mizah*, *Saldırgan Mizah* ve *Kendini Yıkıcı Mizah* olarak adlandırılmaktadır. Ölçekte "Kesinlikle Katılmıyorum" ile "Tamamıyla Katılıyorum" arasında değişen yedili likert tipi bir derecelendirme kullanılmakta ve alt ölçeklerin her biri 8'er maddeden oluşmaktadır. Mizah Tarzları Ölçeği'nde ters yönde puanlanan on bir madde bulunmaktadır. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksekliği, ilgili mizah tarzının kullanım sıklığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında her bir alt ölçeğe ilişkin elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları;

Katılımcı Mizah için .74, Kendini Geliştirici Mizah için .78, Saldırgan Mizah için .69 ve Kendini Yıkıcı Mizah için .67 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeklerin zamana karşı güvenilirlik katsayılarının ise sırasıyla; .88, .82, .85, .85 olduğu görülmüştür (Yerlikaya, 2003).

Yerlikaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Mizah Tarzları Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 2003 yılında yapılmış olduğundan bu çalışmada 1114 okul öncesi öğretmen adayından toplanan veriler kullanılarak ölçeğin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alfa) yeniden incelenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayıları Katılımcı Mizah için .73, Kendini Geliştirici Mizah için .71, Saldırgan Mizah için .62, Kendini Yıkıcı Mizah için .66 ve Mizah Tarzları Ölçeği Toplam için .76 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçların, Yerlikaya (2003) tarafından yapılan geçerlik güvenilirlik çalışması iç tutarlılık katsayılarına yakın olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde; okul öncesi öğretmen adaylarına ilişkin demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının Mizah Tarzları Ölçeği'nden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiştir. Normallik testi sonucunda, ölçekten alınan puanlar normal dağılım sergilemediği için okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzlarının öğrenim gördükleri üniversitenin bulunduğu bölge, yaşları ve üniversiteye gelinceye kadar yaşadıkları yere göre farklılık gösterip göstermediği non-parametrik ölçümlerden Bonferroni düzeltmeli Kruskal-Wallis H testi ile cinsiyetlerine ve sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediği ise non-parametrik ölçümlerden Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Gruplar arası farklılık incelenirken; anlamlılık seviyesi olarak .05 kullanılmış olup, $p < .05$ olması durumunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu, $p > .05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2013).

Bulgular

Türkiye genelindeki okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzlarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelerin Bulunduğu Bölgelere Göre Mizah Tarzları Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Bölgeler	n	Sd	Stra Ort.	Kruskal Wallis H Testi		
					X ²	p	İkili Karş.
Katılımcı Mizah	1/İstanbul	53	9	619.06	15.339	.082	-
	2/Batı Marmara	53	9	570.60			
	3/Ege	472	9	557.50			
	4/Batı Anadolu	181	9	613.71			
	5/Akdeniz	141	9	500.44			
	6/Orta Anadolu	36	9	564.51			
	7/Doğu Karadeniz	47	9	561.99			
	8/Kuzeydoğu Anadolu	77	9	508.08			
	9/Orta Anadolu	46	9	513.40			
	10/Güneydoğu Anadolu	8	9	468.06			
Kendini Geliştirici Mizah	1/İstanbul	53	9	681.25	13.022	.162	-
	2/Batı Marmara	53	9	552.79			
	3/Ege	472	9	558.14			
	4/Batı Anadolu	181	9	560.10			
	5/Akdeniz	141	9	564.10			
	6/Orta Anadolu	36	9	521.58			
	7/Doğu Karadeniz	47	9	544.47			
	8/Kuzeydoğu Anadolu	77	9	504.31			
	9/Orta Anadolu	46	9	544.16			
	10/Güneydoğu Anadolu	8	9	382.50			
Saldırgan Mizah	1/İstanbul	53	9	451.71	17.314	.044*	1-3 1-5 1-7 5-8
	2/Batı Marmara	53	9	528.91			
	3/Ege	472	9	568.07			
	4/Batı Anadolu	181	9	538.54			
	5/Akdeniz	141	9	622.86			
	6/Orta Anadolu	36	9	546.31			
	7/Doğu Karadeniz	47	9	578.21			
	8/Kuzeydoğu Anadolu	77	9	503.91			
	9/Orta Anadolu	46	9	580.28			
	10/Güneydoğu Anadolu	8	9	414.94			
Kendini Yıkıcı Mizah	1/İstanbul	53	9	545.99	29.142	.001*	3-4 3-8 5-4 5-7 5-8
	2/Batı Marmara	53	9	534.12			
	3/Ege	472	9	587.40			
	4/Batı Anadolu	181	9	513.15			
	5/Akdeniz	141	9	635.57			

6/Orta Anadolu	36	9	525.50
7/Doğu Karadeniz	47	9	485.26
8/Kuzeydoğu Anadolu	77	9	459.45
9/Orta Anadolu	46	9	519.93
10/Güneydoğu Anadolu	8	9	380.38

Toplam Mizah Tarzı	1/İstanbul	53	9	587.08			
	2/Batı Marmara	53	9	534.87			
	3/Ege	472	9	577.38			
	4/Batı Anadolu	181	9	552.22			
	5/Akdeniz	141	9	599.05			3-8
	6/Orta Anadolu	36	9	532.25	20.872	.013*	5-8
	7/Doğu Karadeniz	47	9	525.62			5-10
	8/Kuzeydoğu Anadolu	77	9	448.44			
	9/Orta Anadolu	46	9	521.64			
	10/Güneydoğu Anadolu	8	9	282.44			
TOPLAM		1114					

*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının saldırgan mizah tarzı ($X^2=17.314$, $p<.05$), kendini yıkıcı mizah tarzı ($X^2=29.142$, $p<.05$) ve toplam mizah tarzı ($X^2=20.872$, $p<.05$) puan ortalamaları ile öğrenim gördükleri üniversitelerin bulunduğu bölgeler arasında anlamlı bir farkın olduğu; katılımcı mizah tarzı ($X^2=15.339$, $p>.05$) ve kendini geliştirici mizah tarzı ($X^2=13.022$, $p>.05$) puan ortalamaları ile öğrenim gördükleri üniversitelerin bulunduğu bölgeler arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Buna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında İstanbul bölgesinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının saldırgan mizah tarzı puanlarının Ege, Akdeniz ve Doğu Karadeniz Bölgelerinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu; aynı zamanda Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının da Akdeniz Bölgesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre saldırgan mizah tarzı puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Kendini yıkıcı mizah tarzı sıra ortalamaları incelendiğinde; Ege Bölgesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının kendini yıkıcı mizah tarzı puanlarının Batı Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu; aynı zamanda Akdeniz Bölgesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının Batı Anadolu, Doğu Karadeniz ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgelerinde öğrenim gören

okul öncesi öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenim gördükleri üniversitelerin bulunduğu bölgelere göre Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının toplam mizah tarzı puanlarının Ege ve Akdeniz Bölgesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha düşük olduğu ve Akdeniz Bölgesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının toplam mizah tarzı puanlarının Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte sıra ortalamaları dikkate alındığında katılımcı mizah tarzı ile kendini geliştirici mizah tarzı puanlarının İstanbul Bölgesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarında en yüksek, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarında ise en düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzları Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

<i>Mizah Tarzları</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Katılımcı Mizah</i>	Kız	967	562.99	65765	.144
	Erkek	147	521.38		
<i>Kendini Geliştirici Mizah</i>	Kız	967	557.08	70665	.910
	Erkek	147	560.29		
<i>Saldırgan Mizah</i>	Kız	967	540.40	54543	.000*
	Erkek	147	669.96		
<i>Kendini Yıkıcı Mizah</i>	Kız	967	550.56	64361.5	.065
	Erkek	147	603.17		
<i>Toplam Mizah Tarzı</i>	Kız	967	550.98	64769.5	.083
	Erkek	147	600.39		

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının saldırgan mizah tarzı (U=54543, p<.05) puan ortalamaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olduğu; katılımcı mizah tarzı (U=65765, p>.05); kendini geliştirici mizah tarzı (U=70665, p>.05); kendini yıkıcı mizah tarzı (U=64361.5, p>.05) ve toplam mizah tarzı (U=64769.5, p>.05) puan ortalamaları ile cinsiyet arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Buna göre sıra ortalamaları dikkate

alındığında; katılımcı mizah tarzı puanlarının kadınlarda; kendini geliştirici mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzı puanlarının ise erkeklerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Mizah Tarzları Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

<i>Mizah Tarzları</i>	<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	
				<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Katılımcı Mizah</i>	1. sınıf	681	548.61	141381.5	.247
	4. sınıf	433	571.48		
<i>Kendini Geliştirici Mizah</i>	1. sınıf	681	553.08	144429	.565
	4. sınıf	433	564.45		
<i>Saldırgan Mizah</i>	1. sınıf	681	572.33	137337	.053
	4. sınıf	433	534.18		
<i>Kendini Yıkıcı Mizah</i>	1. sınıf	681	565.86	141740.5	.276
	4. sınıf	433	544.35		
<i>Toplam Mizah Tarzı</i>	1. sınıf	681	563.65	143250	.424
	4. sınıf	433	547.83		

Tablo 3 incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının katılımcı mizah tarzı ($U=141381.5$, $p>.05$), kendini geliştirici mizah tarzı ($U=144429$, $p>.05$), saldırgan mizah tarzı ($U=137337$, $p>.05$), kendini yıkıcı mizah tarzı ($U=141740.5$, $p>.05$) ve toplam mizah tarzı ($U=143250$, $p>.05$) puan ortalamaları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte sıra ortalamaları dikkate alındığında katılımcı mizah tarzı ve kendini geliştirici mizah tarzı puanlarının dördüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarında; saldırgan mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı ve toplam mizah tarzı puanlarının ise birinci sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Mizah Tarzları Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

<i>Mizah Tarzları</i>	<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>Sd</i>	<i>Kruskal Wallis H Testi</i>		
				<i>Sıra Ort.</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
<i>Katılımcı Mizah</i>	17-21 yaş	782	2	551.90	1.559	.459
	22-26 yaş	318	2	573.93		
	27 yaş ve üzeri	14	2	497.36		
<i>Kendini Geliştirici Mizah</i>	17-21 yaş	782	2	543.86	4.735	.094
	22-26 yaş	318	2	589.99		
	27 yaş ve üzeri	14	2	581.64		
<i>Saldırgan Mizah</i>	17-21 yaş	782	2	559.96	0.424	.809
	22-26 yaş	318	2	553.64		
	27 yaş ve üzeri	14	2	507.93		
<i>Kendini Yıkıcı Mizah</i>	17-21 yaş	782	2	561.17	0.875	.646
	22-26 yaş	318	2	546.16		
	27 yaş ve üzeri	14	2	610.29		
<i>Toplam Mizah Tarzı</i>	17-21 yaş	782	2	554.38	0.751	.687
	22-26 yaş	318	2	567.49		
	27 yaş ve üzeri	14	2	505.18		

Tablo 4 incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının katılımcı mizah tarzı ($X^2=1.559$, $p>.05$), kendini geliştirici mizah tarzı ($X^2=4.735$, $p>.05$), saldırgan mizah tarzı ($X^2=0.424$, $p>.05$), kendini yıkıcı mizah tarzı ($X^2=0.875$, $p>.05$) ve toplam mizah tarzı ($X^2=0.751$, $p>.05$) puan ortalamaları ile yaşları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte kendini geliştirici mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve toplam mizah tarzı puanları 22-26 yaş grubu okul öncesi öğretmen adaylarında, saldırgan mizah tarzı puanı 17-21 yaş grubu okul öncesi öğretmen adaylarında,

kendini yıkıcı mizah tarzı puanı ise 27 ve üzeri yaş grubunda en yüksek olarak görülmektedir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Başlamadan Önce İkamet Ettikleri Yere Göre Mizah Tarzları Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Mizah Tarzları	İkamet Edilen Yer	Kruskal Wallis H Testi					
		n	sd	Sıra Ort.	X ²	p	İkili Karş.
Katılımcı Mizah	İl	325	2	552.89			
	İlçe	646	2	571.21	4.907	.086	-
	Köy	143	2	506.04			
Kendini Geliştirici Mizah	İl	325	2	537.40			
	İlçe	646	2	574.79	4.592	.101	-
	Köy	143	2	525.09			
Saldırgan Mizah	İl	325	2	581.25			
	İlçe	646	2	555.40	4.542	.103	-
	Köy	143	2	513.01			
Kendini Yıkıcı Mizah	İl	325	2	534.82			
	İlçe	646	2	573.67	3.890	.143	-
	Köy	143	2	536.01			
Toplam Mizah Tarzı	İl	325	2	543.60			
	İlçe	646	2	577.40	7.775	.020*	2-3
	Köy	143	2	499.21			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının katılımcı mizah tarzı ($X^2=4.907$, $p>.05$), kendini geliştirici mizah tarzı ($X^2=4.592$, $p>.05$), saldırgan mizah tarzı ($X^2=4.542$, $p>.05$), kendini yıkıcı mizah tarzı ($X^2=3.890$, $p>.05$) puan ortalamaları ile üniversiteye başlamadan önce ikamet ettikleri yer arasında anlamlı bir farkın olmadığı; toplam mizah tarzı ($X^2=7.775$, $p<.05$) puan ortalaması ile üniversiteye başlamadan önce ikamet ettikleri yer arasında ise anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Toplam mizah tarzı puanı üniversiteye başlamadan önce ilçede yaşayan okul öncesi öğretmen adaylarında, köyde yaşayan okul öncesi öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksektir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte katılımcı mizah tarzı, kendini geliştirici mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzı puanları üniversiteye başlamadan önce ilçede yaşayan okul öncesi öğretmen adaylarında, saldırgan mizah tarzı puanı ise ün-

iversiteye başlamadan önce ilde yaşayan okul öncesi öğretmen adaylarında daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Farklı disiplin kollarının araştırma alanı içerisine girmesi, öğretmenlerin temel kişilik özellikleri ve nitelikleri arasında bulunması ve eğitim sürecinde, çocukların konsantrasyon düzeyinin ve süresinin artması, öğrenilen bilgilerin kalıcı olması, öğrenme hızının yükselmesi, problem çözme becerilerinin artması gibi olumlu etkilerinin bulunması; olumlu ve sağlıklı mizah tarzının eğitim ortamında kullanımının önemini göstermektedir. Bu noktadan hareketle Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması'na (İBBS) göre okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzlarının bazı değişkenlere (üniversitenin bulunduğu bölge, cinsiyet, sınıf, yaş ve üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yer) göre incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerin bulunduğu bölgelere göre mizah tarzları incelendiğinde, katılımcı mizah tarzı ve kendini geliştirici mizah tarzı puan ortalaması ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerin bulunduğu bölgeler arasında anlamlı bir farkın olmadığı, saldırgan mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı ve toplam mizah tarzı puan ortalamaları ile öğrenim gördükleri üniversitelerin bulunduğu bölgeler arasında ise anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Coğrafi ortam, sahip olduğu doğal ve beşeri niteliklere göre bölgelere ayrılmaktadır ve bölgeler oluşturulurken, bölgelerin bir coğrafi alanı kapsamaması, benzer ekonomik ve sosyal yapıya sahip olması, ortak tarihi geçmiş çerçevesinde ortak etnik, kültürel ve dini özelliklere sahip, aynı dili konuşan halklardan oluşması bölgelerin oluşturulmasında göz önüne alınan temel etkenler olmaktadır (Apan, 2004). Avrupa Birliği'ne dahil olan ülkeler için üretilecek bölgesel istatistiklerde belirli bir yapı oluşturmak amacıyla Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NUTS) kurulmuştur. Türkiye ise 2000'li yıllara gelindiğinde yeni bir bölge kavramı ile tanışmıştır. İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS), ülke genelinde ya da bölgesel ölçekte bölgeler arası gelişmişlik farklarının azaltılmasına yönelik olarak bölgelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel analizlerinin yapılması ve Avrupa Birliği ile karşılaştırılabilir veriler üretilmesi amacıyla Türkiye NUTS ölçütlerine göre 22 Eylül 2002 tarih ve 24884 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Bakanlar Ku-

rule kararı ile Türkiye birinci düzeyde on iki bölgeye ayrılmıştır. Devlet Planlama Teşkilatı, Devlet İstatistik Enstitüsü ve İçişleri Bakanlığı tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından oluşturulan on iki bölge, illerin nüfus miktarı, kültürel yapısı ve gelişmişlik durumu da göz önünde bulundurularak ayrılmıştır (Taş, 2006; www.tuik.gov.tr).

Türkiye kapladığı coğrafik alanıyla ve sahip olduğu nüfusuyla Dünyanın en büyük ülkeleri arasında yer almakta ve bu büyüklük ülkenin batı kesimi ile doğu kesimi arasında hem ekonomik hem de sosyal açıdan büyük farklılıklara neden olmaktadır. Bu açıdan Türkiye, bölgesel farklılıkların fazlaca gözlemlendiği bir ülke konumundadır (Taş, 2006). İBBS'ye göre ayrılmış bölgelerin özellikleri incelendiğinde, İstanbul en yoğun olmak üzere Ege ve Doğu Marmara Bölgelerinin diğer bölgelere oranla en kalabalık nüfus yoğunluğuna sahip olduğu; İstanbul en çok olmak üzere Batı Anadolu, Doğu Marmara Bölgeleri'nin en çok göç aldığı; eğitim, eğlence-kültür, turizm, sanayi ve sağlık alanında en çok olanağa İstanbul, Batı Marmara, Batı Anadolu, Ege ve Akdeniz Bölgelerinin sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte konut kirasının en yüksek olduğu ve yoksulluk sınırında yaşayan kişi sayısının en çok olduğu bölgeler yine İstanbul, Ege, Akdeniz ve Batı Anadolu Bölgeleri olarak dikkati çekmektedir (www.tuik.gov.tr).

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerin bulunduğu bölgelere göre mizah tarzları incelendiğinde; İstanbul Bölgesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının Ege, Akdeniz ve Doğu Karadeniz Bölgelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre ve Akdeniz Bölgesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının da Kuzey Doğu Anadolu Bölgesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre mizahı, kişinin yalnızca kendi üstünlük ve haz duyguları ile kendi gereksinimlerini karşılamak amacıyla başkaları hakkında sosyal olarak uygun olmayan biçimde saldırgan tarzda daha az kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmalar saldırgan mizah tarzının saldırganlık, stres (Durmuş ve Tezer, 2001), sosyal anksiyete, depresyon (Tucker ve ark., 2013), yalnızlık (Çeçen, 2007; Zhao, Kong ve Wang, 2012) ve umutsuzluk (Şar ve Sayar, 2012) gibi duygularla pozitif bir biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. İstanbul Bölgesi'nde nüfus, trafik, göç alma ve yoksulluk sınırında

yaşayan bireylerin yoğunluğu gibi bireyleri strese, depresyona, tükenmişlik duygusuna ve yalnızlığa itecek olumsuz koşulların varlığı bilinen bir gerçektir. Ancak bu kadar yoğun problemlerin olduğu bir bölgede bireyler bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları üretebilmektedir. Bireylerin kendi problem çözme becerilerini değerlendirme ve algılama biçimi yaşamında karşılaştığı güçlüklerle nasıl yaklaştığını ve onlarla nasıl başa çıktığını etkilemektedir. Traş, Arslan ve Mentiş Taş (2011) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının olumlu problem çözme yaklaşımına sahip olması arttıkça katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah tarzlarını kullanmanın arttığını; olumsuz problem çözme yaklaşımına sahip olması ile de saldırgan ve yıkıcı mizah tarzını kullanmanın arttığını belirlemişlerdir. Olumlu bir problem çözme yaklaşımı bireyin karşısına çıkan problemleri çözebileceğine inanma, buna uygun çözümler geliştirme ve uygulamayı içermektedir. Bu nedenle olumlu bir problem çözme yaklaşımına sahip bireylerin kendini geliştirici ve katılımcı mizahı daha fazla kullanması, saldırgan ve yıkıcı mizah tarzlarını daha az kullanması beklenebilir. İstanbul Bölgesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının bölge koşullarının yoğunluğunun problemlerle başa çıkabilme becerilerinde baskı unsuru oluşturmasından kaynaklı saldırgan mizah tarzını, Ege Akdeniz ve Doğu Karadeniz Bölgelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha az kullanmalarına neden olmuş olabilir.

Bununla birlikte Ege ve Akdeniz Bölgelerinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının Batı Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Doğu Karadeniz Bölgelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre mizahı, başkalarını güldürmek ve onlarla arasındaki ilişkileri güçlendirmek için kendilerini sürekli olarak mizahi bir yolla kötülemesi ve yermesi gibi kendini yıkıcı tarzda kullandıkları belirlenmiştir. Kendini yıkıcı mizah tarzına sahip bireylerin oldukça esprili olmalarına rağmen mizahı kullanışlarının altında bir kaçış, duygusal bir gereksinim ya da düşük benlik algısının bulunduğu, ayrıca kendini yıkıcı mizah tarzının, stres (Durmuş ve Tezer, 2001), sosyal anksiyete, depresyon (Tucker ve ark., 2013), yalnızlık (Çeçen, 2007; Zhao, Kong ve Wang, 2012) ve umutsuzluk (Şar ve Sayar, 2012) gibi olumsuz özelliklerle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Yerlikaya,

2009). Bu bağlamda Ege ve Akdeniz Bölgelerinde göç alma gibi bireyleri strese, depresyona, tükenmişlik duygusuna ve yalnızlığa itecek olumsuz koşulların, Ege ve Akdeniz Bölgelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendini yıkıcı mizah tarzını Batı Anadolu, Doğu Karadeniz ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla kullanmalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte Ege ve Akdeniz Bölgelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının toplam mizah tarzı puanlarının Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun verilerine göre Türkiye genelinde eğitim, eğlence-kültür, turizm, sanayi ve sağlık alanında en çok olanağa İstanbul, Batı Marmara, Batı Anadolu, Ege ve Akdeniz Bölgelerinin sahip olmalarının Ege ve Akdeniz Bölgelerinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının diğer bölgelere göre daha fazla toplam mizah tarzı puanına sahip olmasına neden olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzlarının cinsiyet açısından farklılık yaratıp yaratmadığı incelendiğinde; erkek okul öncesi öğretmen adaylarının saldırgan mizah tarzı puanlarının kız okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplumlar ve toplumlara ait kültürün kız ve erkek olarak bireylere yüklediği cinsiyet rolleri vardır ve bireylere yüklenen bu cinsiyet rolleri, onların toplum içinde nasıl davrandıklarını, nasıl göründüklerini ve bireylerin kendilerini nasıl gördüklerini etkileyen yapıların temelini oluşturmaktadır. Kotthoff (2006), cinsiyet rollerindeki kadınsılık ve erkeksilik ile bunlara atfedilen sıfatların, bireylerin ne tarz mizahı kullanacağını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Birçok toplum tarafından kadınların çekingen, ağır başlı olması desteklenirken, komik olmaları ve özellikle saldırgan özellikler göstermeleri kabul edilebilir davranış olarak görülmemektedir. Diğer taraftan aynı toplumlarda erkeklerin saldırgan özellikler göstermeleri kabul edilir davranış olarak görülmekte ve toplum tarafından desteklenmektedir (Decker ve Rotondo, 2001; Kotthoff, 2006). Bireylere yüklenen cinsiyet rollerinin onların mizah tarzlarını etkilediği göz önüne

alındığında erkeklere atfedilen saldırgan cinsiyet rollerinin onların kullandıkları mizah tarzlarında da kendini gösterdiği söylenebilir. Mizah tarzları ile ilgili yapılmış araştırmaların birçoğunda, bireylerin cinsiyet farklılıklarının mizah tarzları üzerindeki etkisinin ele alındığı görülmektedir. Bu konuda Avşar (2008), Chen ve Martin (2007), Dyck ve Holtzman (2013), Erözkan (2009); İnal Kızıltepe, Can Yaşar, Uyanık ve Kaya (2012), Kazarian ve Martin (2004), Saltuk (2006), Saroglou ve Scariot (2002), Soyaldın (2007), Traş, Arslan ve Mentiş-Taş (2011), tarafından yapılan araştırmalarda, saldırgan mizah tarzının kadınlardan çok erkekler arasında daha yaygın kullanıldığı belirlenmiştir. Yerlikaya (2007) yaptığı araştırma sonucunda, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının erkek öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiğini belirlemiştir. Führ (2002) tarafından yaşları 11-14 arasında değişen öğrencilerle yapılan araştırmada da erkeklerin saldırgan ve cinsel içerikli mizahı daha sık kullandıkları, kızların ise mizahı kendilerini neşelendirmek için kullandıkları ve yaşla birlikte kız çocuklarında bu durumun artış gösterdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde İlhan (2005), Saltuk (2006) ve Soyaldın (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da kızların katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarını daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç, mizah tarzları ile cinsiyet değişkeninin ele alındığı araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre mizah tarzları incelendiğinde, katılımcı mizah tarzı ve kendini geliştirici mizah tarzı puanlarının dördüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarında; saldırgan mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı ve toplam mizah tarzı puanlarının ise birinci sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyleri ile mizah tarzları arasındaki ilişki alan yazında yer alan araştırmalarda daha az ele alınan bir konudur. Alan yazın incelendiğinde, Kazarian ve Martin'in (2004) Lübnan'da üniversite öğrencileri, Avşar (2008), Erözkan (2009) İlhan (2005) ve Sümer'in (2008) Türkiye'deki üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmaların sonucunda; mizah tarzları ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mizah tarzları ile sınıf düzeyi değişkeninin ele alındığı araştırma sonuçları incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularının alan yazındaki birçok

araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. İnal ve ark., (2012) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzlarının incelendiği çalışmada ise; okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, katılımcı mizah tarzı arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Çalışmada ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının katılımcı mizah tarzı puanlarının birinci sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uyumlu mizah tarzlarından biri olan katılımcı mizah tarzı, temel olarak düşmanlık içermeyen, kişiler arası ilişkileri geliştirmek ve desteklemek için kullanılan bir tarzdır. Katılımcı mizah tarzı, neşelilik, öz saygı, dışadönüklük, iyimserlik, sosyal uyum, samimiyet, tatmin edici ilişki gibi ruh halleriyle olumlu yönde ilişkili olmakla birlikte katılımcı mizah tarzını daha fazla kullanan bireyler espriler yapmaya, komik şeyler söylemeye ve kişiler arası gerilimleri azaltmaya eğitilmiş olarak görülmektedir. Uyumlu mizah tarzlarından kendini geliştirici mizah tarzı ise hayat karşısında çoğunlukla mizahi bir bakış açısı taşımayı, stres ve olumsuz tutumlar karşısında bile hayata karşı olumlu bakış açısını kaybetmemeyi ve olumsuz duygular karşısında bile mizahı kullanabilmeyi ifade etmektedir (Martin ve ark., 2003; Yerlikaya, 2007). Sınıf düzeyi arttıkça bireylerin hem kendilerini hem de karşılarındaki bireyleri daha iyi anlamalarına bağlı olarak daha dışadönük, bireyler arası ilişkiler ve sosyal açıdan uyumlu olmaları bireylerin olumlu mizah tarzlarını daha fazla kullanmalarına neden olabilmektedir (Erözkan, 2009; Hampes, 2006). Buna göre, dördüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının daha iyi kişiler arası ilişkiler, samimiyet ve pozitif duyguların baskınlığı gibi olumlu ruh halleri geliştirmelerine bağlı olarak olumlu mizah tarzlarını, birinci sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Ayrıca, okul öncesi öğretmen adaylarının yaşlarına göre mizah tarzları incelendiğinde kendini geliştirici mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve Toplam mizah tarzı puanları 22-26 yaş grubu okul öncesi öğretmen adaylarında, saldırgan mizah tarzı puanı 17-21 yaş grubu okul öncesi öğretmen adaylarında, kendini yıkıcı mizah tarzı puanı ise

27 ve üzeri yaş grubunda en yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşları ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi inceleyen alan yazında yer alan araştırmalarda Avşar (2008) ve Saltuk (2006) tarafından Türkiye'deki üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmaların sonucunda, mizah tarzları ile öğrencilerin yaşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mizah tarzları ile yaş değişkeninin ele alındığı araştırma sonuçları incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularının alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Son olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye başlamadan önce ikamet ettikleri yere göre mizah tarzları incelendiğinde ise; toplam mizah tarzı puanı üniversiteye başlamadan önce ilçede yaşayan okul öncesi öğretmen adaylarında üniversiteye başlamadan önce köyde yaşayan okul öncesi öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Sayar (2012) tarafından öğretmen adaylarının mizah tarzlarının incelendiği araştırmada, öğretmen adaylarının mizah tarzları ile üniversiteye başlamadan önce ikamet ettikleri yer arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte sıra ortalamaları incelendiğinde; katılımcı mizah tarzı büyükşehirde yaşayan, kendini geliştirici mizah tarzı köy/kasabada yaşayan, saldırgan mizah tarzı ilde yaşayan ve kendini yıkıcı mizah tarzı büyükşehirde yaşayan öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte Sümer (2008) tarafından üniversite öğrencilerinin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre mizah tarzlarının incelendiği araştırmasında, öğrencilerin katılımcı mizah tarzı puan ortalamalarının öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, kendini geliştirici mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzı puan ortalamalarının ise öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yere göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada katılımcı mizah tarzı açısından yaşamlarının çoğunu büyükşehirde geçiren öğrencilerin puan ortalamalarının, yaşamlarının çoğunu köyde geçiren öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu, ayrıca yaşamının çoğunu büyükşehirde geçiren öğrencilerin katılımcı mizah tarzı puan ortalamalarının, yaşamını kasaba-ilçede geçiren öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mizah tarzları ile okul öncesi öğretmen

adaylarının üniversiteye başlamadan önce ikamet ettikleri yer değişkeninin ele alındığı araştırma sonuçları incelendiğinde, alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun verilerine göre Türkiye genelinde il ve ilçelerde ikamet eden bireylerin köyde ikamet eden bireylere göre daha fazla eğitim, eğlence-kültür, turizm, sanayi ve sağlık alanında olanağa sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun üniversiteye başlamadan önce ilçe merkezlerinde ikamet eden okul öncesi öğretmen adaylarının köyde ikamet eden öğretmen adaylarına göre toplam mizah tarzı puanına sahip olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ileride yürütülecek araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulabilir. Gerekli izinler alınmadığı için örnekleme alınamayan Doğu Marmara ve Batı Karadeniz Bölgelerinden veri toplanarak ve farklı değişkenler eklenerek araştırma tekrarlanabilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzlarını etkileyecek kişisel ve psikolojik etmenler (stres ve kaygı düzeyi, öznel iyi oluş, benlik saygısı, empati, utangaçlık, duygusal zeka vb.) birlikte alınarak mizah tarzları ile bu etmenler arasındaki ilişki incelenebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının olumlu mizah tarzlarını daha fazla kullanması amacıyla alan derslerinde mizah becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalara ağırlık verilebilir. Çoğunlukla uyumlu mizah tarzlarını kullanan öğretmenlerle, uyumsuz mizah tarzlarını kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin başarı ve okula uyum gibi özellikleri karşılaştırılabilir.

Kaynaklar

- Abel, M.H. (2002). Humor, stress and coping strategies. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(4), 365-381. doi:10.1515/humr.15.4.365
- Abel, M.H. & Maxwell, D. (2002). Humor and affective consequences of a stressful task. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(2), 165-190. doi: 10.1521/jscp.21.2.165.22516
- Apan, A. (2004). Bölge kavramı ve bölgesel kalkınma ajansları. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 13(4), 39-58.
- Avşar, V. (2008). *Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bergen, D. (2003). Humor, play, and child development. In A.J. Klein (Ed.), *Humor in children's lives: A guidebook for practitioners* (pp.17-32). USA: Greenwood Press.

- Brown, W. & Tomlin, J. (1996). Best and worst university teachers: The opinions of undergraduate students. *College Student Journal*, 30(4), 431-435.
- Burton Hoffman, H.H. (2008). *An examination of the use of humor in early childhood special education settings*. Unpublished Doctoral dissertation, Oakland University, Michigan.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chen, G. & Martin, R.A. (2007). A comparison of humor styles, coping humor, and mental health between Chinese and Canadian university students. *Humor: International Journal of Humor Research*, 20(3), 215-234. doi: 10.1515/HUMOR.2007.011.
- Cruickshank, D., Jenkins, D.B. & Metcalf, K.K. (2011). *The act of teaching* (Sixth Edition). Boston: McGraw Hill.
- Çeçen, A.R. (2007). Humor styles in predicting loneliness among Turkish university Students. *Social Behaviour and Personality*, 35(6), 835-844. doi:10.2224/sbp.2007.35.6.835.
- Dağlıoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmeninin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. In Haktanır, G. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (5.Baskı), (p.41-78). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Decker, W.H. & Rotondo, D.M. (2001). Relationships among gender, type of humor, and perceived leader effectiveness. *Journal of Managerial Issues*, XIII(4), 450-465.
- Durmuş, Y. & Tezer, E. (2001). Mizah duygusu ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 6(47), 25-32.
- Dyck, K.T.H. & Holtzman, S. (2013). Understanding humor styles and well-being: The importance of social relationships and gender. *Personality and Individual Differences*, 55, 53-58. doi: 10.1016/j.paid.2013.01.023.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erözkan, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzları ve mizah tarzları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 56-66.
- Führ, M. (2002). Coping humor in early adolescence. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(3), 283-304. doi:10.1515/humr.2002.016.
- Garner, R.L. (2006). Humor in Pedagogy: How Ha-Ha can Lead to Aha! *College Teaching*, 54(1), 177-180. doi:10.3200/CTCH.54.1.177-180.
- Gorham, J. & Christophel, D.M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39(1), 46-62.
- Hampes, W.P. (2006). Humor and shyness: The relation between humor styles and shyness. *Humor: International Journal of Humor Research*, 19(2), 179-187. doi: 10.1515/HUMOR.2006.009.

- Huss, J.A. (2008). Getting serious about humor: Attitudes of secondary teachers toward the use of humor as a teaching strategy. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3(1), 28-36.
- İlhan, T. (2005). *Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnal Kızıltepe, G., Can Yaşar, M., Uyanık, Ö., & Kaya, Ü.Ü. (2012). An overview of pre-service early childhood teachers' humor styles. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*, 3(3), 189-198.
- Kandır, A., Özbey, S., & İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program I: Kuramsal temeller*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kazarian, S.S. & Martin, R.A. (2004). Humor styles, personality and well being among Lebanese University students. *European Journal of Personality*, 18(3), 209-219.
- Kher, N., Molstad, S. & Donahue, R. (1999). Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in dread courses. *College Student Journal*, 33(3), 400-406.
- Klavir, R. & Gorodetsky, M. (2001). The processing of analogous problems in the verbal and visual-humorous (cartoons) modalities by gifted/average children. *Gifted Children Quarterly*, 45(3), 205-215. doi:10.1177/001698620104500305.
- Kohn, A. (1999). *Punished by Rewards The Trouble With Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kotthoff, H. (2006). Gender and humor: The state of the art. *Journal of Pragmatics*, 38(1), 4-25. doi:10.1016/j.pragma.2005.06.003
- Kottler, J.A., Zehm, S.J. & Kottler, E. (2005). *On being a teacher: The human dimension (third edition)*. California: Corwin Press.
- Lefcourt, H.M. (2003). Humor as a moderator of life stress in adults. In C.E. Schaefer (Ed.), *Play Therapy with Adults* (pp.144-165). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Lehman, K.M., Burke, K.L., Martin, R., Sultan, J., & Czech, D.R. (2001). A reformulation of the moderating effects of productive humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 14(2), 131-161. doi: 10.1515/humr.14.2.131.
- Lowis, M.J. & Nieuwoudt, J.M. (1993). The humor phenomenon: A theoretical perspective. *The Mankind Quarterly*, 33(4), 409-422.
- Lowman, J. (1994). Professors as performers and motivators. *College Teaching*, 42(4), 137-141.
- Martin, R.A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. USA: Elsevier Academic Press.
- Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75. doi:10.1016/S0092-6566(02)00534-2.

- Olson, J. & Clough, M. (2003). Computer-assisted education can undermine serious study. In J.D. Torr (Ed.), *Computers and education* (pp. 56-65). Farmington Hills, MI: Greenhaven Press.
- Saltuk, S. (2006). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saroglou, V. & Scariot, C. (2002). Humor styles questionnaire: personality and educational correlates in Belgian high school and college students. *European Journal of Personality, 16*, 43-54.
- Sayar, B. (2012). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk ve boyun eğici davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Shatz, M.A. & LoSchiavo, F.M. (2006). Bringing life to online instruction with humor. *Radical Pedagogy, 8*. Retrieved February 19, 2014, from http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy94/Bringing_Life_to_Online_Instruction_with_Humor.html
- Soyaldın, S.Z. (2007). *Orta öğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Sümer, M. (2008). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şar, A.H. & Sayar, B. (2012). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 9(2)*, 1702-1718.
- Taş, B. (2006). AB uyum sürecinde Türkiye için yeni bir bölge kavramı: İstatistiki bölge birimleri sınıflandırması (İBBS). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2)*, 185-197.
- Tomkovick, C. (2004). Ten anchor points for teaching principles of marketing. *Journal of Marketing Education, 26(2)* 109-115. doi:10.1177/0273475304265544.
- Torok, S.E., McMorris, R.F., & Lin, W.C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching, 52(1)*, 14-20.
- Traş, Z., Arslan, Ç., & Mentiş-Taş, A. (2011). Öğretmen adaylarında mizah tarzları, problem çözme ve benlik saygısının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(2)*, 716-732.
- Tucker, R.P., Judah, M.R., O'Keefe, V.M., Mills, A.C., Lechner, W.V., Davidson, C.L., Grant, D.M., & Wingate, L.R. (2013). Humor styles impact the relationship between symptoms of social anxiety and depression. *Personality and Individual Differences, 55(7)*, 823-827. doi:10.1016/j.paid.2013.07.008.
- Türkiye İstatistik Kurumu: www.tuik.gov.tr Erişi Tarihi: 8.03.2014.
- Wanzer, M.B. (2002). Use of humor in the classroom: The good, the bad, and the not-so-funny things that teachers say and do. In J.L. Chesebro & J.C.

- McCroskey (Eds.), *Communication for Teachers*, (p.116-125). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yerlikaya E.E. (2003). *Mizah tarzları ölçeği (Humor Styles Questionnaire) uyarılma çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yerlikaya, E.E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Zhao, J., Kong, F., & Wang, Y. (2012). Self-esteem and humor style as mediators of the effects of shyness on loneliness among Chinese college students. *Personality and Individual Differences*, 52(6), 686-690. doi:10.1016/j.paid.2011.12.024.

Extended Summary

Purpose

Making use of positive and healthy humor styles at educational settings by the preschool teachers help children retain the knowledge they learnt at school (Cornet, 1986 as cited in Torok et al., 2004), enhance their problem solving skills (Klavir & Gorodetsky, 2001), increase their learning pace, reduce their stress level, enhance their attentiveness (Goriham & Christophel, 1990) and all in all foster the whole development of the child. The findings show the importance of using positive and healthy humor styles at educational settings. However, it has already been accepted that there are differences in individuals' perception, interpretation and making use of humor, according to their experiences, culture, gender and age. Therefore, there arises a need for determining and developing the positive and healthy humor styles of preschool teachers in order to assist them before they finish university. For this reason, in this study it was aimed to investigate pre-service preschool teachers' humor styles according to some variables based on the information provided by Statistical Classification of Region Units of Turkey (SCRU).

Method

The population of the study included pre-service preschool teachers enrolled in one of the 44 universities in Turkey which offers a major degree in Early Childhood Education during the 2011-2012 academic year. 1144 pre-service preschool teachers in either their first year (n=681) or fourth year (n=433) at universities were selected through stratified sampling and included in the sample. As a data gathering tool, a

demographical information questionnaire and Humor Styles Questionnaire which was developed by Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, and Weir (2003) and adapted to Turkish by Yerlikaya (2003) were used. The data then analyzed using Kruskall-Wallis H test with Bonferroni correction and Mann-Whitney U test.

Findings

As a result of analysis of pre-service teachers' humor styles according to the region where their universities were located, it was found out there was no significant difference between the region they study in and the subjects' affiliative and self-enhancing humor scores whereby a significant difference was apparent between the region and aggressive and self-defeating humor scores. According to the findings, in terms of gender, female pre-service preschool teachers' aggressive humor scores were significantly lower than those of males. On the other hand, no significant difference was observed between the humor styles mean scores and subjects' duration of study at university or their ages. Finally, the subjects who used to live in a city scored significantly higher on total humor styles in comparison with the ones who used to live in rural areas before starting their studies.

Discussion and Conclusion

Since aggressive humor style is positively correlated with stress (Durmuş & Tezer, 2001), social anxiety, depression (Tucker et al., 2013), loneliness (Çeçen, 2007; Zhao, Kong & Wang, 2012) and desperation (Şar & Sayar, 2012), it can justify the fact that the pre-service preschool teachers studying in overpopulated zones with lots of urban problems like Istanbul region is more likely to use aggressive behavior compared to the ones residing in Aegean, Mediterranean and East Black Sea Region. In addition the ones having self-defeating humor style are likely to escape from reality, feel an emotional need or have low self-esteem although they seem to be humorous. Moreover, the self-defeating humor style is positively correlated with stress (Durmuş & Tezer, 2001), social anxiety, depression (Tucker et al., 2013), loneliness (Çeçen, 2007; Zhao, Kong & Wang, 2012) and desperation (Şar & Sayar, 2012). Therefore self-defeating humor characteristics seen more in subjects residing in Aegean and Mediterranean region compared to the ones studying in West Anatolia, East Black Sea region and East Anatolia region can be explained in a way that Aegean and Mediterranean region has immigration problems which cause overpopulation with side effects such as stress, depression, burn out feeling and loneliness.

Inal Kızıltepe et al. (2012), Dyck and Holtzman reported that males are likely to use aggressive humor more compared to males. This finding is parallel with the results of this study.

Ilhan (2005), Avşar (2008), Sümer (2008) and Erözkan (2009) did not find any statistically significant difference between the humor styles and the pre-service teachers' duration of study. Similarly, Saltuk (2006) and Avşar (2008) did not report a

statistically significant difference between students' ages and their humor styles. On the other hand, in Sayar's (2012) study no significant difference was reported between the humor styles and the region the subjects used to live before they start university. All these findings are in parallel with the ones derived from this study.

In the light of the findings of this study, some recommendations for future research can be made as follows: this study can be re-carried out by including data from East Marmara and West Black Sea regions after getting consent which the authors could not due to several reasons. The individual and psychological elements (stress, anxiety level, well-being, self-esteem, empathy, shyness, emotional IQ, etc.) which can affect pre-service preschool teachers' humor styles can be studied as a whole and the relationship between these elements and humor styles can be investigated in forthcoming research. Apart from these, in order to assist pre-service preschool teachers in using positive humor styles, more emphasis can be put in departmental courses in terms of fostering the students' humor skills.

* * * *

Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

The Investigation of the Prospective Teachers' Attitudes towards the Individuals with Special Needs In Terms Of Some Variables

DOI= [10.17556/jef.02712](https://doi.org/10.17556/jef.02712)

Dilek YARALI*

Özet

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelemesidir. Bu amaçla 2014-2015 eğitim-öğretim güz yarıyılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Eğitim Bilimleri (PDR) ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 209 öğretmen adayına araştırmacı tarafından geliştirilen “özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları üzerinde sadece cinsiyet ve yakın çevresindeki özel gereksinimli birey türünün bir boyutunda önemli bir etkisinin olduğu diğer değişkenlerin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: özel gereksinimli bireyler, öğretmen adayı, tutum

Abstract

The main purpose of this research is to investigate the prospective teachers' attitudes towards individuals with special needs in terms of some variables. For this purpose the “Attitudes Scale Towards Individuals With Special Needs” developed by researcher was administered on 209 prospective teachers who Turkish teaching, Social Studies teaching, Classroom teaching and education science (PDR) programs at Kafkas University Faculty of Education during the fall semester of 2014-2015 academic year. According to findings obtained from the research, on attitudes towards individuals with special needs of prospective teachers while only in one dimension of scale of gender and types of individuals with special needs in their close environment that studying was an important effect on attitudes, other variables wasn't not have any significant effect.

Key Words: individuals with special needs, prospective teachers, attitude

Giriş

* Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta:dsyarali44@gmail.com

”Bugün dünya da özel eğitim gereksinimi olan bireylerin sayısal dağılımları, Dünya Sağlık Teşkilatının dünya standartları ölçü olarak belirlenmektedir. Buna göre ülke nüfuslarının %10-12’sinin özel gereksinimi olan bireylerin oluşturduğu vurgulanmaktadır”

(Baykoç Dönmez, 2010: 338). Türkiye’de yapılan TÜİK (2002) istatistiklerine göre ülkemizin nüfusunun %12.29’unu özürllüler oluşturmaktadır http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017. Bu oran toplam nüfus içerisinde küçümsenmeyecek kadar yüksektir.

Özel gereksinimi olan bireylerin, öğrenme süreçleri ve davranış özellikleri bakımından hem diğer bireylerden hem de birbirlerinden bir takım farklılıklar göstermesi kaçınılmazdır. Bu farklılıklar fiziksel olabileceği gibi zihinsel, görme, işitme, süregen hastalıklar vb. şeklinde de olabilir. Sahip olduğu özelliklerine göre özel gereksinimi olan bireylerin eğitim-öğretim sürecinden faydalanmaları değiştiğinden; bazıları eğitim-öğretim sürecinden kısmen ya da tamamen faydalanamayabilirken, bazıları ise toplumdaki diğer bireyler (özel gereksinimi olmayan bireyler) gibi eğitim-öğretim sürecinden faydalanabilirler.

Özel gereksinimli bireyler terimi 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de (1997) özel eğitim gerektiren birey başlığı altında yer almakta ve “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi” şeklinde tanımlanmaktadır.

Literatürde tutum kavramının birden fazla tanımı bulunmaktadır. İnceoğlu (2010: 13)’de tutumu “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir” şeklinde tanımlarken, (Ardıç, 2012: 5)’de “tutumun çağrıştırdıkları ve ilişkili olduğu değişkenler göz önünde bulundurulduğunda tutumun kapsamının insana dair her şey olduğunu söylemek yerinde olacaktır” şeklinde tanımlanmaktadır.

“Halen günümüzde bile engelli bireylere yönelik olumsuz tutum ve davranışların varlığını görebiliyoruz. Bu olumsuz tavır ve tutumların bireyin bu konuda edindiği bilgi ve yakın çevresindekilerin özel gereksinimli çocuklara karşı aldığı tavra göre şekillendiği söylenebilir” (Özgür, 2013: 29). Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu

öğrencileri tarafından model alınırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli bireylere yönelik tutum, tavır ve davranışları, bu çocukların sınıf içerisindeki özel gereksinimi olmayan öğrenciler tarafından kabul edilmesinde önemli rol oynar. Nitekim “sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisine karşı sergilediği olumlu ve kabul edici tutumlar, sınıftaki tüm öğrenciler için model alınacak davranışlar haline gelir” demektedir (Özdemir, 2013: 305).

Özyürek (2013: 24)’de “yetersizlikten etkilenenlere yönelik tutumlar üzerinde odaklaşan çalışmalar değişik öğretim kurum ve meslek gruplarındaki kişilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumların olumsuz, basmakalıp, önyargılı ve onları kabul etmeyen şekilde olduğu görülür” demektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum, düşünce, tavır ve davranışların olumlu yönde değiştirilmesi; hem özel gereksinimli bireylerin kendilerini toplumda değerli hissetmelerine, hem de toplum içinde kabul görmelerine ve toplumda kabul görmeleri sonucunda da sosyalleşmelerine fayda sağlayabilir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri ayırt etmeleri, özel gereksinim türüne göre bu öğrencilerin ihtiyaçlarını bilmeleri ve bu ihtiyaçlara da cevap vermeleri gereklidir. Öğretmenlerin bu beklentileri yerine getirebilmeleri için en azından üniversitede lisans düzeyinde sunulan özel eğitim dersini almaları, özel gereksinimli bireylere yönelik hem bilgi sahibi olmalarını hem de özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmelerine faydalı olabilir. Nitekim Fırat (2014)’de liselerde görev alacak öğretmen adaylarının lisans programlarına ve pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarına yönelik kurs programlarına özel eğitim dersinin ilave edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aynı doğrultuda Kayılı, Koçyiğit, Yıldırım Doğru ve Çiftçi (2010: 59)’da “öğretmen yetiştiren fakültelerin tüm bölümlerinde özel eğitim dersinin kredisi artırılabilir ve mevcut sistemde seçmeli ders olarak verilen kaynaştırma eğitimi dersi zorunlu hale getirilerek, öğretmenlikle ilgili tüm bölümlere yaygınlaştırılabilir” derken bu çalışmaya paralel olarak Gözün ve Yıkılmış (2004:78)’de “üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin branş öğretmenleri yetiştiren programlarına Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılması’na yönelik zorunlu ders ya da seçmeli bir ders konulabilir” demektedir.

Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili alanyazında çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Batu, 1998; Batu, Kırcaali-İftar, Uzuner, 2004; Bek, Gülveren ve Başer, 2009; Casarez, Stevens, Oginga Siwatu ve Cain, Tarihsiz; Dalğar, 2011; Dien Westervelt ve Turnbull, 2015; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Dolapci, 2013; Fırat, 2014; Gökdere, 2012; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Güteryüz, 2014; Güven ve Çevik, 2011; Kayhan, Şengün ve Akmeşe, 2012; Konza, 2008; Kuzu, 2011; Melekoğlu, 2013; Orel, Töret ve Zerey, 2004; Özdemir, 2010; Öztürk, Ballıoğlu ve Şen, 2014; Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız, 2013; Şahbaz ve Kalay, 2010; Şenel, 1996; Temel, 2000; Türkoğlu, 2007; Ünal, 2010; Yuker, Block ve Young, 1970 vb. şeklindedir. Literatür incelendiğinde engelliler ile ilgili de çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları ise; Çolak ve Çetin, 2014; Daşbaşı, Kesen ve Eryılmaz, 2013; Gürsel, 2006; Şahin ve Güldenoğlu, 2013; Yıldırım Sarı, Bektaş ve Altıparmak, 2010 şeklindedir. Bu çalışmalar incelendiğinde özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını ölçen çalışmaların da eğitim alanına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları konu edilmiştir. Alana ilişkin yapılan literatür taramasında, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları inceleyen çalışmalara sınırlı sayıda rastlanılmasına rağmen kaynaştırmaya yönelik tutumlar ile ilgili birçok çalışma bulunduğu görülmüştür. Bu nedenle geleceğin öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını belirlemenin eğitim alanına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi

Öğretmen adaylarının “*Özel Gereksinimli Bireylere*” yönelik tutumları ne düzeydedir?

Yukarıda sorulan araştırma problemine bağlı olarak cevabı aranan alt problemler de aşağıda ifade edilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları;

- a) Cinsiyet,
- b) Yaş,
- c) Bölüm,
- d) Yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmama durumu,
- e) Yakın çevresindeki özel gereksinimli birey türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanmasında araştırmada izlenen yol, verilerin analizi ve yorumlanmasında kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma desenlerinin kullanıldığı araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutum düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla araştırmada betimsel tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2010: 77).

Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde öğrenim görmekte olan ve özel eğitim dersini almış olan öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken öğrenciler araştırmanın amacı konusunda bilgilendirilmiş ve gönüllü olarak katılım göstermeleri istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının; Sınıf Öğretmenliği 80, Sosyal Bilgiler 55, Eğitim Bilimleri (PDR) 45 ve Türkçe öğretmenliği 29 kişi olmak üzere 209 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel Bilgiler

Bölümler	Bayan		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Sınıf Öğretmenliği	43	53.75	37	46.25	80	38.28
Türkçe Öğretmenliği	16	55.17	13	44.83	29	13.88
Eğitim Bilimleri (PDR)	22	48.89	23	51.11	45	21.53
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	26	47.27	29	52.73	55	26.32
TOPLAM	107	51.20	102	48.80	209	100

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	107	51.20
	Erkek	102	48.80
Yaş	18-20	24	11.48
	21-23	148	70.81
	24-26	33	15.79
	27 ve üstü	4	1.91
Yakın Çevresinde Özel Gereksinimli Birey Olup Olmama Durumu	Evet	107	51.20
	Hayır	102	48.80
Yakın Çevresindeki Özel Gereksinimli Birey Türleri	Zihinsel engelli	33	15.79
	Görme engelli	8	3.83
	İşitme engelli	10	4.78
	Hiperaktivite ve dikkat eksikliği	7	3.35
	Üstün yetenekli	3	1.44
	Ortopedik engelli	22	10.53
	Diğer	10	4.78
	Birden fazla	16	7.66

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışması 2014–2015 eğitim öğretim güz yarıyılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Eğitim Bilimleri (PDR) ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören 180 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış olup AFA’da faktörlerin yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların içtutarlılık açısından güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, her maddenin alt-üst %27 gruplarının madde ortalama puanları arasındaki ilişkisiz t testi, iki yarı test güvenilirliği Spearman-Brown korelasyon değeri ve Guttman Split-Half değeri ve her bir maddenin düzeltilmiş toplam madde korelasyonları hesaplanmıştır.

Faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin katsayısına (KMO) ve Bartlett küresellik testine bakılmıştır. Araştırmada, ölçeğin KMO değeri 0.855, Bartlett küresellik testi sonucu da (2341.713, $df=561$, $p=0.000$) olarak bulunmuştur. Buna göre elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu (Büyüköztürk, 2014) sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin 13 madde olarak 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ölçeğe ait üç faktör sırasıyla; birinci faktörde bulunan maddeler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik ilgi ve zevk almalarından dolayı *beğeni* olarak, ikinci faktörde yer alan maddeler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyler ile ilgili daha fazla etkinlik yapılması, kitle iletişim aracında daha fazla yer verilmesi ve özel gereksinimli bireylerin eğitimleri hakkında bir şeyler öğrenmenin önemli olduğunu düşünmesi özel gereksinimli bireylere yönelik duyarlılıklarını gösterdiğinden *duyarlılık* olarak ve üçüncü faktörde yer alan maddeler ise öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarında olması ihtimalinin onları korkutması, özel gereksinimli çocukların öğretmeni olmak istememeleri, tercih hakkı verilirse onları sınıflarında istememeleri ve özel gereksinimli bireye sahip ailenin çocuğuna nasıl davrandığı ile ilgilenmemelerinden dolayı *olumsuz tutum* boyutu olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin geneline ve faktörlere (alt boyutlara) ait güvenilirlik katsayıları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Faktörler ve Ölçeğin Bütününe Ait Alfa Güvenirlilik Katsayıları

	Beğeni	Duyarlılık	Olumsuz Tutum	Ölçeğin Bütünü
Madde sayısı	6	3	4	13
Cronbach α	.803	.812	.712	.841

Tablo 3’de görüldüğü üzere birinci faktöre (Beğeni) ait $\alpha=.803$, ikinci faktör (Duyarlılık) $\alpha=.812$, üçüncü faktör (Olumsuz Tutum) $\alpha=.712$ ve ölçek geneline ait $\alpha=.841$ ’dir. Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği beğeni, duyarlılık alt boyutları ve ölçeğin bütünü için “yüksek derecede güvenilir” ve olumsuz tutum alt boyutunun ise “oldukça güvenilir” güvenilirlik değerine sahip olduğu söylenilebilir (Kayış, 2014).

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmada veriler analiz edilirken örnekleme giren bütün cevaplayıcıların özel gereksinimli bireylere yönelik tutum puanları hesaplanmış ve ölçek puanlanırken olumlu ve olumsuz cümleler göz önünde alınarak cevap kategorileri olumludan olumsuz doğru 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanmıştır. Bu nedenle, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65 ve en düşük puan 13’dür. Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının kişisel bilgileri ve ölçekte yer alan her bir maddeye verdikleri cevaplar SPSS paket programına girilmiştir. Araştırmanın probleminin çözümlenmesinde alt boyutlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Araştırmanın 2a ve 2d alt probleminin çözümlenmesi ilişkisiz gruplarda t testi, 2b ve 2e alt probleminin çözümlenmesinde kruskal wallis testi ve 2c alt probleminin çözümlenmesinde ise tek yönlü varyans analizi (Anova) istatistiksel teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi kullanılmıştır. Özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeği maddeleri için aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 aralığı “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.81-2.60 aralığı “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 aralığı “Kararsızım”, 3.41-4.20 aralığı “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 aralığı ise “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneği olacak şekilde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın problemine ve alt problemlerine cevap aramak amacıyla toplanan verilerden elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

1) Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen birinci alt problemi ile ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının "Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği"nden Boyut ve Madde Bazında Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=209)

Boyutlar	Maddeler	Min-Mak	Ortalama	Düzye	SS
Beğeni	ÖGB1	1-5	3.63	“Katılıyorum”	1.05
	ÖGB2	1-5	3.21	“Kararsızım”	1.11
	ÖGB3	1-5	3.70	“Katılıyorum”	1.06
	ÖGB4	1-5	3.66	“Katılıyorum”	1.08
	ÖGB5	1-5	3.74	“Katılıyorum”	1.02
	ÖGB6	1-5	3.54	“Katılıyorum”	1.10
	TOPLAM	6-30	21.46	“Katılıyorum”	4.98
Duyarlılık	ÖGB7	1-5	4.23	“Kesinlikle Katılıyorum”	1.05
	ÖGB8	1-5	4.24	“Kesinlikle Katılıyorum”	1.01
	ÖGB9	1-5	4.16	“Kesinlikle Katılıyorum”	1.02
	TOPLAM	3-15	12.64	“Kesinlikle Katılıyorum”	2.61

Olumsuz Tutum	ÖGB10*	1-5	2.34	“Katılmıyorum”	1.24
	ÖGB11*	1-5	2.02	“Katılmıyorum”	1.17
	ÖGB12*	1-5	1.92	“Katılmıyorum”	1.21
	ÖGB13*	1-5	2.32	“Katılmıyorum”	1.23
	TOPLAM	4-20	8.60	“Katılmıyorum”	3.89

*Olumsuz Maddeler, ÖGB: Özel Gereksinimli Bireyler

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar “beğeni” alt boyutu için $\bar{X} = 21.46$; “duyarlılık” alt boyutu için $\bar{X} = 12.64$ ve “olumsuz tutum” alt boyutu için $\bar{X} = 8.60$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için belirlenen puan aralıkları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının beğeni alt boyutunda katılıyorum, duyarlılık alt boyutu için kesinlikle katılıyorum ve olumsuz tutum alt boyutunda ise katılmıyorum düzeyinde puan verdikleri görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik beğeni düzeylerinin nispeten yüksek, özel gereksinimli bireylere yönelik duyarlılıklarının yüksek ve özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlarının ise nispeten düşük olduğunu söylenebilir.

2) Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

2.1) Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiği” araştırılmaktadır. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları arasında bu değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığına ait bulgular ve yorumları aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Araştırmada, “Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumları Arasında Cinsiyetlerine Göre t- Testi Sonuçları (N=209)

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	SD	t	p
Beğeni	Bayan	107	22.04	4.86	207	1.712	.088
	Erkek	102	20.86	5.06			
Duyarlılık	Bayan	107	13.01	2.39	207	2.136	.034*
	Erkek	102	12.25	2.78			
Olumsuz Tutum	Bayan	107	8.47	3.70	207	.497	.620
	Erkek	102	8.74	4.09			
Toplam	Bayan	107	43.51	6.19	207	1.833	.068
	Erkek	102	41.84	6.98			

p* < .05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetleri dikkate alındığında özel gereksinimli bireylere yönelik tutum puanlarına ait ortalamalar kullanılarak uygulanan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre .05 düzeyinde sadece “duyarlılık” boyutunda bayan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Bunun yanında 1. faktör olan “Beğeni” alt boyutu ile 3. faktör olan “olumsuz tutum” alt boyutu ve “ölçeğin geneli”nde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bunun sonucu olarak öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik genel tutumlarının benzer olduğunu söylemek mümkündür.

2.2) Araştırmada, “Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları arasında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan **Kruskal Wallis Testi** sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarına Sahip Olma Düzeyleri Arasında Yaşlarına Göre **Kruskal Wallis Testi** Sonuçları (N=209)

Boyutlar	Yaşları	N	Ortalama Sırası	Chi Square	Serbestlik	Anlam- lılık Düzeyi (p)
Beğeni	1	24	106.90	.770	3	.857
	2	148	103.29			
	3	33	112.52			
	4	4	94.75			
	5	209				
Duyarlılık	1	24	114.06	1.48	3	.686
	2	148	105.44			
	3	33	99.11			
	4	4	82.88			
	5	209				
Olumsuz Tutum	1	24	99.50	3.26	3	.353
	2	148	102.71			
	3	33	114.03			
	4	4	148.38			
	5	209				

p* < .05; 1: 18-20 yaş; 2: 21-23 yaş; 3: 24-26 yaş; 4: 27 ve üstü yaş; 5: TOPLAM

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının *beğeni* alt boyutu puanlarında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmamıştır [($X^2=.770$; $sd=3$; $p>.05$)]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 24-26 yaş aralığında olan öğretmen adaylarının en yüksek puanı ve 27 ve üstü yaş aralığında olan öğretmen adaylarının ise en düşük puanları aldıkları görülmektedir.

Aynı tabloda, öğretmen adaylarının *duyarlılık* alt boyutu puanlarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmamıştır. [($X^2=1.48$; $sd=3$; $p>.05$)]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 18-20 yaş aralığında olan öğretmen adaylarının en yüksek puanı ve 27 ve üstü yaş aralığında olan öğretmen adaylarının ise en düşük puanları aldıkları görülmektedir.

Aynı tablodaki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının *olumsuz tutum* alt boyutu puanlarında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmamıştır [($X^2=3.26$; $sd=3$; $p>.05$)]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 27 ve üstü yaş aralığında olan öğretmen adaylarının en yüksek puanı ve 18-20 yaş aralığında

Boyutlar	Bölümler	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Fark (Cet.oeff.)
Bey	1	80	20.29	5.73	Gruplar arası	185.678	3	61.893	2.552	.057	
	2	55	22.20	4.37							

olan öğretmen adaylarının ise en düşük puanları aldıkları görülmektedir.

2.3) Araştırmada, “Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları arasında bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan Anova sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarına Sahip Olma Düzeyleri Arasında Bölümlerine Göre Anova Sonuçları (N=209)

	3	29	21.83	4.37	Gruplar	4972.303	205	24.255		
	4	45	22.42	4.29	İçerik					
	5	209	21.46	4.98	Toplam	5157.981	208			
Duyarlılık	1	80	12.40	2.88	Gruplar	41.222	3	13.741	2.051	.108
	2	55	12.58	2.52	arası					
	3	29	12.14	2.86	Gruplar	1373.141	205	6.698		
	4	45	13.44	1.80	İçerik					
	5	209	12.64	2.61	Toplam	1414.364	208			
Olumsuz Tutum	1	80	8.49	3.33	Gruplar	66.691	3	22.230	1.481	.221
	2	55	9.47	4.62	arası					
	3	29	8.31	3.73	Gruplar	3077.548	205	15.012		
	4	45	7.91	3.87	İçerik					
	5	209	8.60	3.89	Toplam	3144.239	208			

p* < .05; 1: Sınıf Öğretmenliği; 2: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği; 3: Türkçe Öğretmenliği; 4: Eğitim Bilimleri; 5: TOPLAM

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının *beğeni* alt boyutu puanlarında bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmamıştır [F (3, 205) = 2.552, p > .05]. Bu bulgu ışığında, bölümlerine göre öğretmen adaylarının *beğeni* alt boyutunda özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Aynı tablodaki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının *duyarlılık* alt boyutu puanlarında bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmamıştır [F (3, 205) = 2.051, p > .05]. Bu bulgu ışığında, farklı bölümlerindeki öğretmen adaylarının *duyarlılık* alt boyutunda özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Aynı tablodaki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının *olumsuz tutum* alt boyutu puanlarında bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmamıştır [F (3, 205) = 1.481, p > .05]. Bu bulgu ışığında, farklı bölümlerindeki öğretmen adaylarının *olumsuz tutum* alt boyutunda özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

2.4) Araştırmada, “Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları arasında yakın çevresinde özel gereksinimli birey

olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumları Arasında Yakın Çevresinde Özel Gereksinimli Birey Olma Durumuna Göre t- Testi Sonuçları (N=209)

Boyutlar	ÖGB ol- ma duru- mu	N	Ortalama	SS	SD	t	P
Beğeni	Var	107	21.90	5.13	207	1.290	.199
	Yok	102	21.01	4.81			
Duyarlılık	Var	107	12.55	2.82	203.54	.484	.629
	Yok	102	12.73	2.36			
Olumsuz Tutum	Var	107	8.69	3.99	207	.355	.723
	Yok	102	8.50	3.90			
Toplam	Var	107	43.14	6.90	207	.987	.325
	Yok	102	42.24	6.32			

p* < .05

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yakın çevresinde özel gereksinimli birey olma durumu dikkate alındığında özel gereksinimli bireylere yönelik tutum puanlarına ait ortalamalar kullanılarak uygulanan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre .05 düzeyinde 1.faktör olan “beğeni” alt boyutunda, 2. faktör olan “duyarlılık” alt boyutu ile 3. faktör olan “olumsuz tutum” alt boyutu ve “ölçeğin geneli”nde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bunun sonucu olarak; öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik genel tutumlarının yakın çevresinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre benzer olduğunu söylemek mümkündür.

2.5) Araştırmada, “Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları arasında yakın çevresinde bulunan özel gereksinimli birey türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?”

şeklinde ifade edilen alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlara Sahip Olma Düzeyleri Arasında Yakın Çevresinde Bulunan Özel Gereksinimli Birey Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=209)

Boyutlar	ÖGB türü	N	Ortalama Sırası	Chi Square	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)
Beğeni	0	100	97.16	9.17	8	.328
	1	33	123.21			
	2	8	126.81			
	3	10	107.20			
	4	7	84.57			
	5	3	69.67			
	6	22	100.34			
	7	10	125.20			
	8	16	113.53			
	9	209				
Duyarlılık	0	100	103.51	16.53	8	.035*
	1	33	118.44			
	2	8	94.38			
	3	10	65.55			
	4	7	69.07			
	5	3	67.17			
	6	22	100.05			
	7	10	115.20			
	8	16	139.81			
	9	209				
Olumsuz Tutum	0	100	104.34	3.19	8	.922
	1	33	102.83			
	2	8	107.19			
	3	10	117.60			

4	7	128.21
5	3	108.17
6	22	103.27
7	10	117.20
8	16	88.63
9	209	

p* $<$.05, 0) Yok, 1)Zihinsel Engelli, 2)Görme Engelli, 3)İşitme Engelli, 4)Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği, 5)Üstün Yetenekli, 6)Ortopedik Engelli, 7)Diğer, 8) Birden fazla özel gereksinimi olanlar, 9) Toplam

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının *beğeni* alt boyutu puanlarında yakın çevresinde bulunan özel gereksinimli birey türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmamıştır [($X^2=9.17$; $sd=8$; $p>.05$)]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, yakın çevresinde görme engelli olan bireye sahip öğretmen adaylarının en yüksek puanı ve yakın çevresinde üstün yetenekli olan bireye sahip öğretmen adaylarının ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir.

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının *duyarlılık* alt boyutu puanlarının yakın çevresinde bulunan özel gereksinimli birey türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmıştır [($X^2=16.53$; $sd=8$; $p<.05$)]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, bu gruplardan yakın çevresinde birden fazla özel gereksinimi olan bireye sahip öğretmen adaylarının en yüksek puanı, yakın çevresinde işitme engelli olan bireye sahip öğretmen adaylarının ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre yakın çevresinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmen adayları ile yakın çevresinde işitme engelli ve birden fazla özel gereksinim türüne sahip öğretmen adayları arasında farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan testin sonucunda, yakın çevresinde zihinsel engelli olan öğretmen adayları ile işitme engelli ve Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği olan öğretmen adayları arasında farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bunun yanında yapılan analiz sonucunda yakın çevresinde işitme engelli olan öğretmen adayları, Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği ve Ortopedik Engelli olan

öğretmen adayları ile birden fazla özel gereksinimi olan bireye sahip öğretmen adayları arasında da farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Aynı tablodaki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının *olumsuz tutum* alt boyutu puanlarında yakın çevresinde bulunan özel gereksinimli birey türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmamıştır [$X^2=3.19$; $sd=8$; $p>05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, yakın çevresinde Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği olan bireye sahip öğretmen adaylarının en yüksek puanı ve yakın çevresinde birden fazla özel gereksinimi olan bireye sahip öğretmen adaylarının ise en düşük puanları aldıkları görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeği” kullanılarak, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutum düzeyleri ile tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaç edinilmiştir. Ölçeğin alt boyutları için belirlenen puan aralıkları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının ölçeğin beğeni alt boyutu için “katılıyorum”, duyarlılık alt boyutu için “kesinlikle katılıyorum” ve olumsuz tutum alt boyutu için ise “katılmıyorum” düzeyinde puan verdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik beğeni boyutunun nispeten yüksek, özel gereksinimli bireylere yönelik duyarlılıklarının yüksek ve özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlarının ise nispeten düşük olduğu söylenebilir. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı tarafından yaptırılan “Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor” araştırmasında kullanılan Özürlülere Yönelik Tutum Ölçeği ile elde edilen bulgulara göre; özürlülere yönelik toplumsal tutumların olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenleri dikkate alındığında, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları arasında; sadece “duyarlılık” alt boyutunda bayan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Bunun yanında “Beğeni” alt boyutu, “Olumsuz tutum” alt boyutları ve “ölçeğin geneli”nde istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu durumda olup öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik genel tutumlarının cinsiyetlerine göre benzer olduğu

söylenbilir. Bu sonuçlar Çolak ve Çetin (2014)'in yapmış olduğu “Öğretmenlerin Engelliliğe Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma” çalışması ile paralellik göstermesine rağmen Yıldırım Sarı, Bektaş ve Altıparmak (2010)'de yapmış olduğu “Hemşirelik Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi” isimli çalışma ile paralellik göstermemektedir. Çünkü bu çalışmada cinsiyetlerine göre engelli bireylere yönelik tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının yaşlarına göre yapılan analizde ise ölçeğin bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı tarafından yaptırılan “Toplum Özürüllüğü Nasıl Anlıyor” araştırmasında kullanılan Özürüllere Yönelik Tutum Ölçeği ile elde edilen bulgularda ise özürüllere yönelik toplumsal tutumların genç yaştakiler lehine daha olumlu olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre yapılan analizde ise hem ölçeğin genelinde hem de bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla bölümlerine göre öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yakın çevresinde özel gereksinimli birey olma durumu dikkate alındığında hem ölçeğin genelinde hem de bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla yakın çevresinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Çalışmanın bu sonucu ile ilgili olarak, Çolak ve Çetin (2014)'in yapmış olduğu “Öğretmenlerin Engelliliğe Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma” çalışması ile paralellik göstermemektedir. Çünkü bu çalışmada aile içinde engelli olup olmamasına ilişkin istatistiksel olarak ailesinde engelli birey bulunanların lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının yakın çevresinde bulunan özel gereksinimli birey türüne göre ölçeğin sadece duyarlılık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüş olup beğeni ve olumsuz tutum alt boyutlarında istatistiksel anlamda bir farklılık görülmemiştir.

Öneriler

Öğretmen adaylarının YÖK tarafından öğretmen yetiştirme lisans programlarında seçmeli ders olarak yer alan özel eğitim dersini, bazı bölümlerde de verilen kaynaştırma eğitimi dersini almaları ve ayrıca bu derslerin zorunlu ders haline getirilmesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyler konusunda hem bilgi sahibi olmasına hem de olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olabilir. Bunun yanında özel eğitim veya kaynaştırma eğitimi ile ilgili derslerin uygulamaya dönük olması öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyebilir.

Kaynaklar

- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997), T.C. Resmi Gazete, 23011, 06 Haziran 1997.
- Ardıç, A. (2012). Tutuma ilişkin temel kavramlar ve kuramlar. (Editör: Diken, İ. H.), *Engellilere Yönelik Tutumlar*. (ss. 1-21). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16, 277-293.
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Batu, E. S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). Türkiye’de özel eğitim çalışmaları günümüzde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. Baykoç, N. (Ed), *Öğretmenlik programları için özel eğitim* (ss. 338-352). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bek, H., Gülveren, H. & Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, PegemA Akademi, Ankara.
- Casarez, L. Stevens, T., Oginga Siwatu, K. & Cain, D. W. (No Date). Preservice teachers' attitudes toward students with disabilities: a study of candidates enrolled in teacher preparation programs. <http://2013csotteconference.weebly.com/uploads/1/2/3/8/12386384/1e-casarez-csotte.pdf> adresinden 27.04.2015 tarihinde alınmıştır.

- Çolak, M. & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211.
- Dalğar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Daşbaşı, S., Kesen, N. F. & Eryılmaz, C. (2013). Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin engellilere yönelik tutumları. *Sağlık ve Toplum*, 23(1), 39-46.
- Dien Westervelt, V. & Turnbull, A. P. (2015). Children's attitudes toward physically handicapped peers and intervention approaches for attitude change. <http://ptjournal.apta.org/> adresinden 26.04.2015 tarihinde alınmıştır.
- Diken, H. İ. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 25-39.
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik alguları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fırat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ISSN: 1308-9196, 18, 597-628.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.
- Gözün, Ö. & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkiliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gürsel, F. (2006). Engelliler için beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31: 67-73.
- Güven, E. & Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi örneği). *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. ISBN: 978-605-5782-62-7, 98-104.
- http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017 adresinden 27.04.2015 tarihinde alınmıştır.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, Algı, İletişim*. İstanbul: İyi İşler Yayıncılık ve Matbaacılık http://www.beykent.edu.tr/WebProjects/Uploads/METIN%20INCEOGLU_Tutum-algı-iletisim.pdf [erişim tarihi: 21.04.2015]

- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, N., Şengül, A. & Akmeşe, P.P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 268-278, ISSN: 2146-9199.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Yıldırım Doğru, S. S. & Çiftçi, S. (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 20, 48 – 65.
- Kayış, A. (2014). Güvenilirlik analizi. Kalaycı, Ş. (Ed), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge. *University Of Wollongong Research Online*, pp: 38-64.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1053-1077.
- Orel, A., Zerey, Z. & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özdemir, S. (2013). Sosyal becerilerin ve sosyal uyumun desteklenmesi. Diken, İ. H. (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (ss. 292-321). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özgür, İ. (2013). *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Öztürk, H., Ballıoğlu, G. & Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Özyürek, M. (2013). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sazak-Pınar, E. & Güner-Yıldız, N. (2013). Öğretmenlerin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal davranışları için kullandıkları onaylama ve onaylamama davranışlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice - 13(1)*, 541-556.
- Şahbaz, Ü. & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.

- Şahin, F. & Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1)*, 214-239.
- Şenel, H. G. (1996). Yetersizliği olan ve olmayan gençlerin yetersizliğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi, 2 (2)*, 68- 75.
- T.C. Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖZİDA).(1997). Özürlülük Eğitimi: Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor Temel Araştırması. 23.11.2015 tarihinde http://egitim.beun.edu.tr/cv/eunlu/wp-content/uploads/sites/60/2013/11/toplum_ozurlulugu_nasil_anliyor.pdf adresinden alınmıştır.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 148-155.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım Sarı, H., Bektaş, M. ve Altıparmak, S. (2010). Hemşirelik Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi, 27*: 80-83
- Yuker, H. E., Block, J. R. & Younng, J. H. (1970). The measurement of attitudes toward disabled persons, rehabilitation series 3. Insurance Company Of North America Ina Mend Institute At Human Resources Center Albertson, New York 11507. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044853.pdf> adresinden 19.05.2015 tarihinde alınmıştır.

EXPENDED ABSTRACT

The Investigation of the Teacher Candidates' Attitudes towards Individuals with Special Needs In Terms of Some Particular Variables

Purpose

The main purpose of this research is to investigate the prospective teachers' attitudes towards individuals with special needs in terms of some variables. When investigate of the related literature, it gives a result of many works about special education and integrated education. However such a survey gives limited works on the subject as the individuals with special needs. Having not enough work on the attitudes of the teacher candidates on the individuals with special needs puts this paper on an important place for contributing the subject.

The main question of the research follows as "What is the level of the attitudes of teacher candidates on the individuals with special needs?" and sub questions are as followings:

1- What is the level of the attitudes of teacher candidates on individuals with special needs?

2- Do the attitudes of teacher candidates on the individuals with special needs give different results in according to gender, age, sections, having any relation with the ones who individuals with special needs in their close environment and education and types of individuals with special needs in their close environment?

Method

This research used the survey model methods. The subject of this research is to search the attitudes of teacher candidates on the individuals with special needs according to some particular variables. For that purpose 209 students from the departments such as Turkish Language Teaching, Social Sciences Teaching, Education Science (PDR) and Classroom Teaching from Kafkas University Education Faculty were applied to “attitude scale towards individuals with special needs” which was developed by the researcher of this paper.

The working group of the research were formed that there were the totally 209 teacher candidates that from Classroom Teaching (N=80), Social Sciences Teaching (N=55), Education Sciences (N= 45) and Turkish Teaching (N=29).

The data collection tool was used “attitude scale towards individuals with special needs” was developed by the researcher. The development of this scale was done during the fall semester of 2014-2015 among the 180 teacher candidates that from Education Faculty Turkish Teaching, Education Sciences, Classroom Teaching and Social Sciences Teaching. In order to determine the validity of the scale, exploratory factor analysis (AFA) and confirmative factor analysis (CFA) were used in the research. According to those values, it was concluded through that the values are suitable for factor analysis. It was determine as factor analysis result of the scale was 13 items under 3 factors.

Results

The target of this research is to investigate both the attitude level of the teacher candidates on the individuals with special needs and their attitudes on the individuals with special needs by referencing some particular variables.

Focusing on the variable from gender, to see the attitudes of the teacher candidates, it has been seen that the only sensitivity sub level is significant to the favor of female teacher candidates, even though there has not been seen a statistically significant difference in the negative attitude sub levels, liking sub levels and in generally of the scale.

There has not been seen a statistically significant difference in the liking, sensitivity and negative attitude sub levels in the scale in according to the analysis based on age.

There has not been seen a statistically significant difference in the liking, sensitivity and negative attitude sub levels in the scale in according to the analysis based on the sections.

There has not been a significant difference neither in generally of the scale nor in sub levels of scale in according to whether or not individuals with special needs in close environment.

While there has been a significant difference only sensitivity sub level of the scale, there has not been seen a statistically significant difference in the negative attitude sub levels, liking sub levels and in generally of the scale in according to types of individuals with special needs in close environment.

Conclusion and Discussion

Firstly, obtained from the research' result can be said that the liking on the individuals with special needs is relatively high levels, the negative attitudes for the

	Maddeler	Kesinlikle	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle
--	-----------------	-------------------	-------------------	-------------------	---------------------	-------------------

individuals with special needs are relatively low levels and the sensitivity for the individuals with special needs are in high levels.

Respectively obtained from the research' result can be said that attitudes on the individuals with special needs of the teacher candidates are similar in according to age, the section, having any relation with the ones who individuals with special needs in their close environment.

1.	Özel gereksinimli bireye sahip olan ailenin çocuğuna nasıl davrandığıyla ilgilenmem.					
2.	Tercih hakkı verilirse sınıfta özel gereksinimli öğrenci istemem.					
3.	Özel gereksinimli çocuklardan birinin öğretmeni olabileceğimi düşününce öğretmen olmak istemiyorum.					
4.	Öğretmen olduğumda özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta olması ihtimali beni korkutur.					
5.	Toplumdaki herkese özel gereksinimli bireyler konusunda bilgilendirici bir takım etkinliklerin yapılması gerektiğini düşünüyorum.					
6.	Kitle iletişim araçlarında özel gereksinimli bireylere daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
7.	Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri hakkında bir şeyler öğrenmek benim için önemli önemlidir.					
8.	Özel gereksinimli bireylere toplumda gereken önemin verilmesi için gerekirse ücret talep etmeden çalışabilirim.					
9.	Özel gereksinimli bireylerle ilgili yapılan yenilikleri takip etmekten hoşlanıyorum.					
10.	Özel gereksinimli bireylerle ilgili bir etkinlik yapmak isterim.					
11.	Televizyonda özel gereksinimli bireylerle ilgili bir programla karşılaşırsam onu sonuna kadar izlerim.					
12.	Özel gereksinimli bireyler ile ilgili yayınları takip ediyorum.					
13.	Başkaları ile özel gereksinimli bireyler hakkında sohbet etmekten hoşlanırım.					

EK 1: ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Öğrencilerinin Ev Temelli Fen Öğrenme Etkinliklerine Aile Katılımı*

The Parental Involvement in Student' Home Based Science Learning Activities

DOI= [10.17556/jef.52040](https://doi.org/10.17556/jef.52040)

Feridun Fikret AKSU**, Ataman KARAÇÖP***

Özet

Bu araştırmada ortaokulda öğrenim gören çocukların ailelerinin, çocuklarının fen derslerinde ev temelli öğrenme etkinliklerine katılım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 580 öğrenci velisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Öğrencilerin Ev Temelli Öğrenme Etkinliklerine Aile Katılımı Ölçeği (ÖETÖE-AKÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularından ailelerin, çocuklarının fen ve teknoloji dersi ev temelli öğrenme etkinliklerine zaman ayırma ve materyal sağlama görevlerini tam olarak yerine getirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan velilerin çocuklarının ev temelli öğrenme etkinliklerine katılım konusunda sorumluluklarının bilincinde oldukları ancak özellikle fen konularındaki bilgi eksiklikleri ve özgüven eksikliğinin onların doğrudan aktif katılımlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin çocuklarının ev temelli öğrenme etkinliklerine katılım konusunda kendilerini geliştirme çabalarının yetersiz olmasına rağmen internetten faydalandıkları ve ödevlerin yapılmasına yönelik aile eğitim materyalleri olursa bunlardan faydalanabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle, ailelerin çocuklarının fen derslerindeki ev temelli öğrenme etkinliklerine aktif katılımlarını artırmaya yönelik bilişsel ve duyuşsal destek sağlanmasının faydalı olacağı kanaatine varılmıştır.

Anahtar Sözcük: aile katılımı, fen eğitimi, ev temelli öğrenme

Abstract

The aim of this study is to determine the parent involvement in their children's home-based science learning activities scale, whose children are studying in secondary school. The sample of the research comprised 580 parents. The Parent Involvement in Students' Home Based Learning Activities Scale (PI-SHBLAS) was used to collect data. From the research findings, it has been determined that the

* Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Müdür Yardımcısı, 19 Mayıs İlçesi Kuşkayası İlkokulu, e-posta: feridunfikret@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, e-posta: ataman.karacop@gmail.com

parents cannot fulfill their duties exactly in allocating time to their children's home-based learning activities of science and technology lesson and in providing the materials. In addition, it has been concluded that the parents are aware of their liabilities regarding involvement in their children's home-based learning activities, but that especially their lack of knowledge and lack of confidence in science subjects affected their direct involvement in a negative way. Despite the efforts of the parents participated in the research are insufficient in respect with improving themselves to involve in their children's home-based learning activities, it has been concluded that they take advantage of internet and if they have the training materials for parents in order to help their children with their homework, they can benefit from them. With regard to research outcomes, it has been concluded that providing cognitive and affective support in order to increase the active involvement of parents in their children's home-based science learning activities will be useful.

Keywords: parental involvement, science education, home based learning

Giriş

Çağımızda; ekonomi, sosyal, bilim ve teknoloji alanlarında çok hızlı gelişmeler yaşanmakta bu gelişmeler de yaşam tarzımızı önemli ölçüde değiştirmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Teknolojinin çok hızlı ilerlemesiyle artan bilimsel bilgiler hayat tarzımızı da etkilemektedir. Hayat tarzımızı etkileyen teknolojik gelişmelerin bilime bakış açımızı da etkilemesi kaçınılmaz bir sonuçtur. Öğrencilere fen eğitimi verilerek, onlarda bilimsel okur-yazarlığın geliştirilmesi amaçlanır. Bilimsel okur-yazarlığı kazanmış olan toplumlar, gelişmelere çabuk ayak uydurarak, yapılacak yenileştirme çalışmalarına önderlik edebilirler. Bilimsel okur-yazarlığı kazanmış ve fenin önemini kavramış ebeveynlerin çocuklarının da fen bilimlerine ilgisinin artacağı muhakkaktır (Çepni, Ayas, Akdeniz, Özmen, Yiğit ve Ayvaci, 2007; Gündoğan-Özben, 2006). Fen bilimlerini öğrenme sürecinin ilk temelleri henüz çocuklar okula başlamadan anne ve babalarının çocukların merakla sordukları sorulara verdikleri cevaplar sayesinde atılmaya başlar. Çocuklar anne ve babalarına "çiçekler nasıl açar?", "gökyüzü neden mavi?", "neden kar yağıyor?", Sesi ve müziği ortaya çıkaran nedir?, Dağlar nereden gelir?" gibi yüzlerce soru sorarak dünyayı ve yaşadıkları ortamı anlamaya çalışırlar. Ebeveynler bu sorulardan sıkılıp çocuklarını geçiştirmek yerine onları soru sormaya teşvik etmelidir, çünkü merak çocuklar için doğaldır ve bu sorular çocukların ilerideki yaşamlarında başarılı olabilmeleri için gereklidir (Diana, 2008; Paulu and Martin,

1991). Aileler, sadece çocukların anne-babası değil, öğrencilerin ilk öğretmenleri ve aynı zamanda da eğitimcilerin ortaklarıdır. Anne-babalar, çocukların okulda öğrendikleri ile dışarıdaki fırsatlar arasındaki bağlantıyı kurmalarında aktif rol üstlenebilirler (Hyde, Quest, Alibali, Knuth and Romberg, 2006; Keçeli-Kaysılı, 2008).

Çocuklar bir şeyler öğrenirken ailelerinden, okullarından ve çevrelerinden etkilenirler. Onlar deneyimlerini gözlemleyerek, konuşarak ve çevreleriyle etkileşim halinde bulunarak edinirler bu nedenle aileler çocuklarının eğitiminde çok önemli role sahiptirler (Cheng, 2009; Şahin, Sanalan, Bektaş ve Kaygısız, 2010). Fen öğrenirken merak çocuklar için doğaldır, fakat onlar gördüklerini nasıl anlamlandıracakları konusunda yardıma ihtiyaç duyarlar. Birçok aile çocukları fen konularını öğrenirken onlara yardım edemeyeceklerini düşünür. Fakat ebeveynlerin çocuklara yardım etmek için fizik, kimya veya biyoloji alanında öğrenim derecelerine sahip olmaları gerekmemektedir. Ebeveynlerin bütün ihtiyacı çocuklarıyla gözlem yapma, öğrenmeye isteklilik, çocuklarının doğal meraklarını besleyecek zamanı ayırma ve çaba harcamaktır (Diana, 2008; Paulu and Martin, 1991; Şahin ve ark., 2010).

Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine dâhil olabilecekleri süreçlerden biri de ev temelli öğrenme etkinlikleridir. Ev temelli öğrenme etkinliklerinin başında da ev ödevleri gelir. Fen eğitiminde ev ödevleri, derste anlatılan konuları gözden geçirme fırsatı verdiği ve öğrencilere bilimsel düşünme becerisi kazandırabileceği için öğretim programlarının temel bir ögesi olmuştur (MEB, 2006). Ev ödevleri, öğretmenler tarafından günlük olarak derslerin düzenli tekrarı, kazanılan becerilerin gelişmesi ve bir sonraki derse hazırlık olması amacı ile verilen, öğrencinin okul dışında tamamlanması istenen çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Secer, 2010; Van Voorhis, 2003). Sözlü ve yazılı ev ödevleri olabileceği gibi, bireysel ve grup halinde olan ödevler de olabilir (Arıkan ve Altun, 2007). Öğrenme kuramlarına göre ödevler, aktif öğrenmeyi sağlayan öğrenme etkinliklerinden biridir (Gündoğan-Özben, 2006). Ev ödevleri velilerle iletişim kurmak için etkili bir yol olup çocuklarının öğrenmesine etkin bir şekilde katılma fırsatı sağlar ve velilerin programı anlamasına ve çocuğunun derslerdeki gelişimini izlemesine yardımcı olur (Yuladı ve Doğan, 2009). Ev ödevi yapmak okul çağındaki birçok çocuk için

günlük bir rutindir ve araştırmalar ebeveynlerin çocuklarının ev ödevlerine katılımını, öğrencilerin akademik performanslarını artırmaya yardımcı olacağı için desteklemektedir. Bununla birlikte aileler ev ödevlerini eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak görmelerine rağmen çocuğun öğrenim gördüğü kademe ilköğretimden yukarıya çıktıkça ebeveynlerinin ev ödevleri konusundaki katılımları azalmaktadır. Ev ödevi gibi okul ile ilişkili aktivitelere öğrenci ailelerini dâhil etme çabaları, eğitim kalitesini yükseltme stratejilerinin önemli bir bileşeni haline gelmektedir (Balli, Wedman and Demo, 1997).

Ödev dünyadaki eğitim sistemleri içerisinde öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin önemli bir parçasıdır. Çocukların eğitiminden bahsedildiğinde anne ve babanın eğitiminden bahsetmemek mümkün değildir. Çünkü okulda verilen eğitimin, çocuklarda davranış olarak ortaya çıkması ve şekillenmesinde ailenin sağladığı destekleyici eğitim oldukça önemlidir. Aileleri formal eğitim sürecine katılan çocuklar, aileleri formal eğitim sürecine katılmayan çocuklardan daha avantajlı konuma gelmektedir. Bu durum çocukların başarılı sonuçlar elde etmesinin yanında uzun dönemde yüksek akademik başarı, olumlu tutum ve davranışlara sahip olmalarına yol açmaktadır (Beydağın, 2006; Gündogan-Özben, 2006; Tam and Chan, 2009). Çocuklar ödevlerini evde, okulda, ders saatlerinden sonra ve ya ders saatlerinde tamamlayabilir. Yapıldığı mekân ve zamanda farklılıklar olmasına rağmen ödevler; ebeveynler ve diğer yetişkinlerin çocuklarının ne öğrendiklerini bilmelerine izin vermede, çocuk ve ebeveynlerin okulda neler olup bittiği hakkında konuşmalarına sebep olmada ve öğretmenlerin çocukların öğrenmeleri hakkında ebeveynlerden geri bildirim sağlamada güçlü araçlar olabilir (Turanlı, 2009; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel and Green, 2004).

Anne, baba ve ailedeki diğer yetişkinler velisi olarak çocuğun başarısında önemli bir yere sahiptir. Ancak çoğu ebeveyn, çocuklarının ödevlerinde onlara nasıl yardım edebileceklerini bilmemekte, öğrenmelerine ket vurmakta, hatta zarar vermektedir. Ödev, okul ile aile arasında köprü görevi görse de, işbirliğinin niteliğine ilişkin beklentiler farklılık göstermektedir. Aileler çoğunlukla çocuklarının öğrenmelerini desteklemeye isteklidirler, ancak çoğunlukla nasıl yardımcı olacaklarını ve onların katılımının

niçin önemli olduğunu bilmezler. Aileler arasında ödevin zamanı ve içeriği (görevin içeriği, daha fazla bilgi veya yardım için kaynaklar vb.) ile ilgili sorunları olanlar bulunabilir (Turanlı, 2009; Walker et al., 2004; Van Voorhis, 2003). Anne-babalar, çocuklarının öğretim sürecine katılmak isteseler de bunu nasıl gerçekleştireceklerini bilememektedirler ve sürecin dışında kalmaktadırlar (Keçeli-Kaysılı, 2008).

Aile katılımının literatürde birçok tanımı bulunmaktadır. Aile katılımı; çocuğun nitelikli bir eğitim alarak başarıya ulaşması için, aile ile okul arasındaki etkileşimin artırılması, ailenin okul ile sürekli bilgi alışverişinde bulunması, aile-çocuk-okul arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi, ailelerin okul ile birlikte hareket etmesi için okul etkinliklerinin oluşum sürecine ailenin de dâhil olması, bunun için ailenin eğitilmesi, bilinçlendirilmesi, aileye sosyal ve duygusal destek verilmesi, okuldaki programların ailelerin önerileri ve katkıları ile zenginleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Demircan, 2012; Kılıç, 2010).

Literatürde aile katılımı üzerine yapmış olduğu çalışmalarla önemli bir yere sahip olan bilim insanlarından Epstein tarafından altı farklı aile katılım türü belirlenmiştir. Bunlardan birincisi, ailelerin çocukları için evde temel sorumluluklarını yerine getirmeleriyle ilgili ebeveynliktir. İkincisi, çocuğun gelişimini ve okuldaki eğitim programını desteklemek amacıyla okul-ev arasında sağlıklı bilgi alışverişini sağlayan iletişim sürecidir. Üçüncüsü, okuldaki etkinliklere velilerin isteyerek katılmalarını gerektiren gönüllülüktür. Dördüncüsü, velilerin eğitim programı ve ödevlerle ilgili çalışmalarda ev ortamında çocuklarına yardımcı olmalarını içeren evde öğrenmedir. Beşincisi, okuldaki yönetim süreçlerinin ve diğer etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ailelerin görüşlerini yansıtmasını sağlayan karar vermedir. Sonuncusu ise; velilerin, çocukların öğrenmesine ve gelişimine destek olacak, kendilerine yönelik düzenlenecek etkinliklerde toplumsal kaynaklardan ve hizmetlerden yararlanmalarını gerektiren toplumsal işbirliğidir (Epstein and Van Voorhis, 2001; Ersoy ve Anagün, 2009; Fan, Williams and Wolters, 2012; Keçeli-Kaysılı, 2008; Uludağ, 2008; Wingard and Forsberg, 2009; Van Voorhis, 2003). Çocukların ev temelli öğrenme etkinliklerine ailenin katılımı yukarıda ifade edilen altı aile katılımı

türünden birisidir. Ayrıca aile katılımına yönelik yapılan araştırmalarda ev temeli öğrenme etkinliklerine aile katılımı; ev temelli katılım-ETK (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007), çocuğun ödev ve çalışmalarını destekleme (Gürbüzürk ve Şad, 2010) ve ev ödevlerine katılım (Tan and Goldberg, 2009) olarak ifade edilmiştir.

Ailenin, çocuklarının eğitimi üzerine etkileri uzun zamandır eğitim sosyolojisinin önemli konularından biridir. Özellikle yapılan çalışmalar, ailelerin sorumluluklarının çocukların eğitim çıktıları üzerinde çeşitli etkileri olduğunu desteklemektedir (Ho, 2010). Son yıllarda aile katılımının öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktör olduğu sürekli olarak ifade edilmektedir. Araştırmalar aileleri onların eğitimine katılan çocukların başarılarının, okula karşı tutumlarının, okula devamlarının arttığını, okul görevlerine daha fazla zaman harcadıklarını ve okulu yarım bırakmalarının azaldığını göstermiştir. Ayrıca aile desteğinin diğer sosyal faktörler gibi öğrencilerin okul motivasyonunda önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir (Anderson and Minke, 2007; Fan et al., 2012; Ji and Koblinsky, 2009).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin eğitim-öğretim hayatları boyunca başarılarını etkileyen çeşitli faktörler incelenmiştir. Bu faktörlerin çoğunun ortak noktası aile katılımını dolaylı ya da doğrudan etkileyen konular (ilgi, çalışma ortamlarının sağlanması, değerler, iletişim vb.) olduğu görülmektedir (Çelenk, 2003; Memiş, 2007; Talib, Luan, Azhar and Abdullah, 2009; Yenilmez ve Duman, 2008). Eğitimde aile katılımının öğrenciler, aileler ve öğretmenler için birçok faydasının olduğu dile getirilmiştir (Epstein and Van Voorhis, 2001; Fan and Chen, 2001; Henderson and Mapp, 2002; Hill and Craft 2003; Jeynes, 2003). Bununla birlikte, hem aileler hem de öğretmenler etkin aile katılımını engelleyen faktörleri, sınırlı bilgi ve yetenek, işbirliği için imkân sınırlılığı, psikolojik ve kültürel koşullar olarak ifade etmişlerdir. Bahsi geçen bu faktörler, okul ve aileler tarafından aile katılımının faydalarının yeterince farkında olunmamasına sebebiyet vermektedir (Kim, 2009; Lemmer, 2011; Mendez, 2010). Velilerin çocuklarının eğitime katılımlarına ilişkin tutum ve inançların incelendiği bir araştırmada, velilerin okulda etkinliklere katılım düzeyinin evde katılım düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür (Smith-Hill, 2007).

Yapılan araştırmalar öğrenci başarısına katkı konusunda ödevlerin ve bu çalışmalara aile katılımının önemini göstermektedir. Ancak ulaşılabilen literatür çerçevesinde ülkemizde aile katılımı konusunda yapılan araştırmaların daha çok erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim düzeyinde olduğu, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde ise aile katılımının akademik başarıya etkisi ve aile katılımının engelleri konularına değinildiği görülmüştür. Ayrıca araştırmaların genel olarak ya aile katılımı ya da okul-aile işbirliği kapsamında yürütüldüğü, özel alanlara yönelik araştırmaların az olduğu bunların içinde de fen derslerinde aile katılımı konusunun yeterince incelenmediği tespit edilmiştir. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın, ortaokul fen derslerindeki ev temelli öğrenme etkinliklerine ailelerin katılım düzeylerinin belirlenmesiyle eğitim araştırmacıları, eğitim politikası geliştirenler, yöneticiler ve öğretmenler için ailelerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçları karşılayacak eğitim programlarının hazırlanmasında kullanılabilir önemli veriler sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın temel amacı çocukları ortaokulda öğrenim gören ailelerin, çocuklarının fen derslerindeki ev temelli öğrenme etkinliklerine ne düzeyde katıldıklarını belirlemektir. Bu amaçla araştırma kapsamında, aşağıda belirtilen araştırma problemine cevap aranmıştır:

Ailelerinin görüşlerine göre, çocuklarının fen derslerindeki ev temelli öğrenme etkinliklerine katılım düzeyleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Türü ve Deseni

Bu araştırma nicel yaklaşıma göre yürütülmüştür. Araştırmada ailelerin, çocuklarının fen ve teknoloji derslerindeki ev temelli öğrenme etkinliklerine ne ölçüde katıldıklarının veli görüşlerine göre betimlenmesine çalışıldığından betimsel tarama modelindedir. Tarama modeli geçmişte veya halen var olan durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Karasar, 2011).

Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Samsun ilindeki ortaokulların 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören çocukların velileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde bulunan devlete bağlı ortaokullardan tesadüfi yöntemle seçilen 10 okulda öğrenim gören 580 öğrencinin velisi oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan velilerin % 69'unu bayanlar ve bunların çoğunluğunu da (%64) anneler oluşturmuştur. Velilerin sadece % 10'unu 30 yaş altındaki bireyler oluştururken, çoğunluğu (%65) ise 31-43 yaş aralığındaki bireylerden oluşmaktadır. Velilerin büyük çoğunluğu (%88) evli ve eşleri ile birlikte yaşamaktadır. Katılımcıların sadece %24'ü lise ve üzeri eğitim düzeyine sahiptir. Ayrıca katılımcıların yarıdan fazlası (%58) gelir getirici düzenli bir işte çalışmamaktadır. Bunların büyük çoğunluğunu (%52) ev hanımları oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan velilerin büyük çoğunluğu (%78) Türkiye'deki en düşük memur maaşının altında bir aylık gelire sahiptir. Araştırmaya katılan velilerin çocuklarının yaklaşık yarısı (%50.5) okul dışında herhangi bir özel ders ve kurs almamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelenerek oluşturulan velilere yönelik “Öğrencilerin Ev Temelli Öğrenme Etkinliklerine Aile Katılımı Ölçeği (ÖETÖE-AKÖ)” kullanılarak toplanmıştır (Aksu, 2014). ÖETÖE-AKÖ'nin veli formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda velilere ait, cinsiyet, öğrenciye yakınlık düzeyi, yaş, meslek, gelir düzeyi, eğitim düzeyi, medeni durumu, çocuğunun sınıf düzeyi ve çocuğunun özel ders-kurs alma durumu ile ilgili olarak bilgi toplamayı amaçlayan sorulara yer verilmiştir. İkinci kısımda ise ailelerin, çocuklarının fen konularındaki ders dışı öğrenme etkinliklerine katılımlarına ilişkin görüşlerini içeren 5'li likert tipi (5 Her zaman, 4 Sık sık, 3 Bazen, 2 Nadiren, 1 Hiçbir zaman) 30 ifade yer almaktadır. Aksu (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin 4 alt faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ÖETÖE-AKÖ veli formunun alt boyutları, “Velinin Aktif Katılımı (VAK)”, “Velinin Yetersizlik Algısı (VYA)”, “Velinin Sorumluluk Algısı (VSA)” ve “Kendini Geliştirme Çabası (KGÇ)”

olarak adlandırılmıştır. Bunun yanı sıra faktörlerin güvenilirlik değerlerinin sırasıyla; 0,81, 0,67, 0,75 ve 0,68 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının Cranbach's Alpha değeri ise 0,85 olarak bulunmuştur. Hem faktörlerin hem de ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısının $\alpha \geq .60$ olması ölçeğin yeterli $\alpha \geq .70$ olması ise yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermiştir (Özdamar, 2011).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla hazırlanan “Öğrencilerin Ev Temelli Öğrenme Etkinliklerine Aile Katılımı Ölçeği'nin (ÖETÖE-AKÖ)” uygulanabilmesi için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izinler alınmıştır.

Ölçeğin içeriği ve uygulanması ile ilgili seçilen okullardaki yöneticiler ve öğretmenler bilgilendirilmiş böylelikle yöneticilerinin ve öğretmenlerin desteği sağlanmıştır. Daha sonra ÖETÖE-AKÖ; öğretmenlerin yardımı ve öğrenciler aracılığıyla velilere gönderilmiş, ölçeği yanıtlayan veliler yanıtlanmış ölçekleri yine öğrenciler aracılığıyla okula göndermişlerdir. Okula gönderilen ölçekler toplanarak değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma için toplanan verilere ait ÖETÖE-AKÖ'nin her bir faktöründe yer alan maddeler için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Faktörlerdeki maddelere ilişkin bulguların yorumlanmasında puan aralıkları şöyle belirlenmiştir: Hiçbir zaman=1,00–1,80; Nadiren=1,81–2,60; Bazen=2,61–3,40; Sık sık=3,41–4,20 ve Her zaman=4,21-5,00.

Bulgular

ÖETÖE-AKÖ'nün birinci faktörü olan “Velinin aktif katılımı” ile ilgili maddelerden aldıkları puanlar betimsel (ortalama ve standart sapma değerleri) olarak hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Velilerin Aktif Katılımlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Madde No.	Maddeler	X	SS
1	Çocuğum ile onun fen becerilerini geliştiren çalışmalar yapmaya zaman ayırırım	2.73	1.210
2	Çocuğuma fen ve teknoloji ile ilgili yeni şeyleri öğrenmeyi çok sevdiğimi anlatıyorum	2.57	1.305
3	Evde çocuğumun fen ödevlerine yardımcı olabilecek materyalleri bulundururum	2.94	1.376
4	Çocuğuma yaratıcı etkinlikler yaptırmak için zaman ayırırım (yeni bir şey üretme, farklı çözüm yolları geliştirme... vb.)	2.79	1.326
5	Fen ve teknolojinin günlük hayattaki kullanımını görmesi için çocuğumu farklı yerlere (geziye, bilim şenliklerine vb.) götürürüm	2.28	1.183
13	Çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olabilecek kadar bilgim var	2.76	1.264
15	Çocuğumun fen ve teknoloji dersinde başarılı olabilmesi için evde nasıl yardım edebileceğimi biliyorum	3.12	1.358
26	Çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardım ederken kitapta yer alanların dışında örnekler vererek açıklamalar yapabiliyorum	3.01	1.310

Tablo 1’den de görüldüğü gibi ebeveynler, çocuklarına fen ve teknoloji ile ilgili yeni şeyleri öğrenmeyi sevindiklerini anlatma ($X=2.57$) ve çocukların fen ve teknolojinin günlük hayattaki kullanımını görmesi için farklı yerlere (geziye, bilim şenliklerine vb.) götürme ($X=2.28$) ile ilgili katılım görevlerini nadiren gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ailelerin, ev temelli öğrenme etkinliklerinde nasıl yardım edileceği, bu etkinliklere zaman ayırma, materyal sağlama, etkinliklere aktif katılım için gerekli bilgiye sahip olma ve etkinliklere katılımında bunları uygulamaya koyma ($X=2.73-3.12$) şeklindeki katılım davranışlarını bazen gerçekleştirdiği görülmektedir.

Velilerin ÖETÖE-AKÖ’nün ikinci faktörü olan “Velilerin Yetersizlik Algıları” ile ilgili maddelerden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Velilerin Yetersizlik Algılarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Madde No.	Maddeler	X	SS
14	Çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olurken ona kendimi iyi anlatamıyorum	3.53	1.222
16	Öğretmen benden çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerinde yardım etmemi istiyor	2.33	1.414
17	Öğretmen benden sadece çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevleri gözetip denetlememi istiyor	2.09	1.354
18	Çocuğumun fen ve teknoloji dersindeki başarısı düşük olduğu için onun ödevlerine yardımcı olmam gerektiğini düşünüyorum	2.84	1.498
19	Çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardım etmeye çalışırken o benim verdiğim bilgilerin öğretmenin verdiklerinden farklı olduğunu söylüyor	2.49	1.319
23	Benim fen konularındaki bilgilerim, çocuğumun gördükleri ile uyumlu olmadığı için yaptığım katkılar yetersiz oluyor	2.80	1.283
25	Yanlış bilgi verme endişesiyle çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerini okulda edindiği bilgilerle yapmasının doğru olacağını düşünüyorum	3.61	1.363
28	Çocuğumun öğretmeni çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yaptığım katkının yeterliliği ya da yetersizliği hakkında bana bilgi veriyor.	2.49	1.399

Tablo 2'ye göre ebeveynler, ev temelli öğrenme etkinliklerine katılımı için öğretmenlerden herhangi bir şekilde bilgilendirme yapılması ve geri bildirim verilmesinin ($X=2.09-2.49$) nadiren gerçekleştiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca velilerin fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olurken sıklıkla kendilerini iyi ifade edemedikleri ($X=3.57$), fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardım etmeye çalışırken verdikleri bilgilerin nadiren öğretmenin verdiklerinden farklı olduğu ($X=2.49$) görülmektedir. Aileler sıklıkla yanlış bilgi verme endişesiyle çocuğunun fen ve teknoloji dersi ödevlerini okulda edindiği bilgilerle yapmasının doğru olacağı ($X=3.61$) görüşüne sahiptirler. Aileler bazen çocuğunun fen ve teknoloji dersindeki başarısı düşük olduğu için onun ödevlerine yardımcı olma ($X=2.84$) ve fen konularındaki bilgilerinin, çocuğunun

gördükleri ile uyumlu olmadığı için yaptığı katkının yetersiz olduğu (X=2.80) yönündeki görüşler belirtmişlerdir.

Velilerin ÖETÖE-AKÖ'nün üçüncü faktörü olan "Velilerin Sorumluluk Algısı" ile ilgili maddelerden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Velilerin Sorumluluk Algılarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Madde No.	Maddeler	X	SS
20	Evde çocuğumun ödevlerini yapması için açık kurallar koyarım	3.49	1.381
21	Çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olmaktan zevk alıyorum	3.31	1.351
22	Benim fen konularındaki bilgim çocuğumun tüm sorularını cevaplamaya yeterli olmasa da ona yardımcı olmaya istekliyimdir	3.68	1.365
24	Çocuğumun ev ödevlerini zamanında yapmasını sağlayacak tedbirleri alırım	3.76	1.348
27	Çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olduğumda çocuğum bu durumdan memnun oluyor	3.78	1.335
29	Çocuğumun ödevlerine yardımcı olarak onun öğrenme sürecine katıldığımdan dolayı eğitimin önemini daha iyi anladığıma inanıyorum	3.44	1.350
30	Çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olmakla onun okul performansında fark yarattığını düşünüyorum	3.81	1.396

Tablo 3'ten de görüldüğü gibi ailelerin çocuğunun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olmaktan zevk alma (X=3.31) davranışlarının bazen düzeyinde, çocuğun ödevlerini yapması için kurallar koyma (X=3.49) ve gerekli tedbirleri alma (X=3.76) davranışları ise sıklıkla gerçekleşmektedir. Ayrıca ailelerin bilgileri yeterli olmasa bile çocuklarının sorularını cevaplamaya istekli olma (X=3.68), ailenin destek olmasının çocuk tarafından memnuniyetle karşılanması (X=3.78), ailelerin çocuğunun öğrenme sürecine katılmakla eğitimin önemini daha iyi anlama (X=3.44) ve çocuğun başarısında önemli etkiye sahip olma (X=3.81) düşüncelerinin sıklıkla ortaya çıktığı görülmektedir.

Velilerin ÖETÖE-AKÖ'nün dördüncü faktörü olan "Velilerin Kendilerini Geliştirme Çabaları" ile ilgili maddelerden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Velilerin Kendilerini Geliştirme Çabalarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Madde No.	Maddeler	X	SS
6	Fen ve Teknoloji dersi ödevlerinin yapılmasına yönelik aile eğitim materyallerinin olması gerektiğine inanıyorum	3.58	1.322
7	Çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olabilmek için internette faydalanıyorum	3.55	1.467
8	Çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olabilmek için kitaplar ve dergilerden faydalanıyorum	3.21	1.355
9	Çocuğumun dersleri içerisinde en çok Fen ve Teknoloji dersindeki ödevlere yardımcı olmak isterim	2.81	1.364
10	Çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olabilmek için kendimi geliştirmeye ihtiyaç duyuyorum	3.18	1.385
11	Çocuğumun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olabilmek için başkalarının yardımına ihtiyaç duyuyorum	2.65	1.321
12	Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersi ödevleri hakkında velileri (haber mektubu, e-mail, not, telefon vb.) bilgilendirmesinin faydalı olacağına inanıyorum	2.89	1.321

Tablo 4 incelendiğinde ailelerin çocuğunun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olabilmek için kendini geliştirmeye ve başkalarının yardımına ($X=2.65$), öğretmenlerin fen ve teknoloji dersi ödevleri hakkında bilgilendirmesine ($X=2.89$) bazen ihtiyaç duydukları görülmektedir. Ayrıca ailelerin Fen ve Teknoloji dersindeki ödevlere yardımcı olmaya isteklilikleri ($X=2.81$) ve yardımcı olabilmek için kitaplar ile dergilerden faydalanma ($X=3.21$) davranışları bazen düzeyinde gerçekleşmektedir. Ancak aileler, çocuğunun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olabilmek için sıklıkla internette faydalanmaya ($X=3.55$) ve ödevlerin yapılmasına yönelik aile eğitim materyallerine ihtiyaç duymaktadır ($X=3.58$).

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, çocukların fen derslerindeki ev temelli öğrenme etkinliklerine aile katılımının incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlar sunulmuştur.

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ÖETÖE-AKÖ'nün "Velinin Aktif Katılımı" boyutunda yer alan maddelere ilişkin veli görüşlerinin betimsel analizlerinden (Tablo 1) velilerin çocuklarını fen öğrenmeye teşvik etme ve ortam hazırlama konusundaki katkılarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularından ailelerin, çocuklarının fen ve teknoloji dersi ev temelli öğrenme etkinliklerine zaman ayırma ve materyal sağlama görevlerini tam olarak yerine getirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin ev temelli öğrenme etkinliklerine aktif katılım için yeterli bilgi ve becerilerinin de olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bazı araştırmaların, velilerin çocuklarının ödevlerine yardım etmeye çalışmalarına rağmen yetersiz kaldıkları şeklindeki sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Reach and Cooper, 2004). Ancak bu araştırmanın sonuçları, çocuklarının Fen derslerinde verilen performans görevini rahat yapması için uygun ortamlar, araç-gereçler ve kaynaklar hazırlama konusunda velilerin yüksek düzeyde tutumlara sahip olduğunu gösteren araştırma sonuçları ile zıtlık göstermektedir (Tüysüz, Karakuyu ve Tatar, 2010; Şad ve Gürbüzürk, 2013)

Velilerin ev temelli öğrenme etkinliklerine katılımı ilgili ÖETÖE-AKÖ'nün "Velilerin Yetersizlik Algıları" boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin analizlerinden elde edilen bulgulardan (Tablo 2) katılım konusunda veli-öğretmen etkileşimi ve iletişiminin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Çocuklarının evde öğrenme etkinliklerine katılımları sürecinde kendilerini ifade etme konusunda önemli eksiklerinin olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Tüysüz, Karakuyu ve Tatar'ın (2010) velilerin fen derslerinde verilen performans görevleri ile ilgili genellikle çocuklarının öğretmeniyle iletişim kurduğu yönündeki bulguları ile uyumsuzluk göstermektedir. Ancak çocuklar ile aileler arasında katılım sürecinde ebeveynlerin verdikleri bilgilerin okulda öğrenilenlerle uyumluluğu konusunda farklılıklar vardır. Aileler katılım sürecinde eksik ve yanlış bilgi

sağlama endişesi taşımaktadır. Bu durum onların ev temelli öğrenme etkinliklerine katılmak yerine çocukların okulda edindikleri bilgilerle ödevlerini yapması gerektiği düşüncesine sevk etmiştir. Bu sonuçlar literatürde ailelerin çocukları fen konularını öğrenirken onlara yardım edemeyecekleri düşüncesinde oldukları şekilde ifade edilen bilgilerle uyumaktadır (Paulu and Martin, 1991). Oysa ebeveynlerin çocuklarına yardım etmek için fizikte veya kimyada öğrenim derecelerine sahip olmaları gerekmediği, onların bütün ihtiyacının çocuklarıyla gözlem yapma, öğrenmeye isteklilik, çocuklarının doğal meraklarını besleyecek zamanı ayırma ve çaba harcamak olduğu belirtilmiştir (Diana, 2008; Şahin ve ark., 2010).

Araştırmaya katılan velilerin ev temelli öğrenme etkinliklerine katılımı ilgili ÖETÖE-AKÖ'nün "Velilerin Sorumluluk Algıları" boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin analizlerinden elde edilen bulgulardan (Tablo 3) ailelerin çocuklarının fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olmaktan çokta fazla hoşlanmamalarına rağmen çoğunlukla çocuğun ödevlerini yapması için kurallar koydukları ve gerekli tedbirleri aldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmaya katılan velilerin çocuklarının ev temelli öğrenme etkinliklerine katılım konusunda sorumluluklarının bilincinde oldukları ancak özellikle fen konularındaki bilgi eksiklikleri ve özgüven eksikliğinin onların doğrudan aktif katılımlarını olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Bu olumsuzlukların aşılıp ev temelli öğrenme etkinliklerine aile katılımının sağlanmış olması çocuklar tarafından memnuniyetle karşılanmakta, bu durumun ailelerin katılım konusunda istekli olmalarını ve çocuğunun öğrenmesinde pay sahibi olmalarını sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan, velilerin çocukların evde öğrenme etkinliklerine aktif katılım konusundaki sorumluluk algılarının sadece ödev vb. çalışmalar için ortam sağlama ve kurallar koyarak çalışma zamanı ayarlama olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın velilerin aktif katılım davranışlarında yetersiz olması şeklindeki bulguları bu düşüncüyü destekler mahiyettedir.

Velilerin ÖETÖE-AKÖ'nün dördüncü faktörü olan "Kendini Geliştirme Çabası" ile ilgili maddelere ait görüşlerinden elde edilen bulgular (Tablo 4) ailelerin çocuğunun fen ve teknoloji dersi ödevlerine yardımcı olabilmek için kendilerini geliştirme çabalarının

yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu durum ailelerin kendini geliştirme konusunda başkalarından yardım alma, öğretmenlerin bilgilendirmesi, kitap-dergi gibi kaynaklardan faydalanma davranışlarına ilişkin gayretlerinin düşük düzeyde olmasından da anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan ailelerin çocuklarının ev temelli öğrenme etkinliklerine katılım konusunda bazı çabalarının yetersiz olmasına rağmen internetten faydalandıkları ve ödevlerin yapılmasına yönelik aile eğitim materyalleri olursa bunlardan faydalanabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğunu anneler oluşturmaktadır. Ayrıca genel olarak velilerin öğrenim düzeylerinin ortaokul ve altı olduğu, bayanların çoğunlukla ev hanımı olduğu, velilerin gelir düzeylerinin düşük olduğu demografik özelliklere ait istatistiklerden anlaşılmaktadır. Çocukları ev temelli fen öğrenme etkinliklerine aktif katılım için gerekli bilgi ve beceri eksiklikleri giderilmiş annelerin katılım davranışlarının daha yüksek olacağı yapılan araştırmalarda ifade edilmiştir (Aslanargun, 2007; Pala-Günkan, 2007; Prins and Toso, 2008; Şad ve Gürbüz Türk, 2013). Eğitim düzeyi düşük olan annelere yönelik aile katılımı konusunda eğitim politikaları geliştirilerek, aile eğitim programları düzenlenerek, aile eğitim materyalleri hazırlanarak onların ev temelli öğrenme etkinliklerine katılım konusundaki eksiklikleri giderilmeli ve ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre velilerin aile eğitim programları, eğitim materyalleri ve bilgilendirmeler yoluyla çocuklarının eğitim ve öğretimine katılım konusunda sorumluluk almaya cesaretlendirilmeleri ve bu konuda gelişime açık olmaları yönünde bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Sonuç olarak, ailelerin çocuklarının fen ve teknoloji/fen bilimleri derslerinde ev temelli öğrenme etkinliklerine aktif katılımlarını artıracak bilişsel ve duyuşsal destek sağlanmalıdır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler vb. derslerindeki ev temelli öğrenme etkinliklerine ailelerin katılım düzeylerinin tespit edilmesine yönelik benzer araştırmalar yapılarak, elde edilen sonuçlar ışığında eğitim politikası geliştirilenler, okul yöneticiler ve öğretmenlere gerekli bilimsel veri sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Aksu, F. F. (2014). *Fen derslerinde ev temelli öğrenme etkinliklerinin aile katılımı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Anderson K. J., & Mike, M. K. (2007). Parent involvement in education toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research, 100* (5), 311-323.
- Arıkan, Y. D., & Altun E. (2007). Sınıf ve okulöncesi öğretmen adaylarının çevrimiçi ödev sitelerini kullanımına yönelik bir araştırma. *İlköğretim Online, 6*(3), 366-376.
- Aslanargun, E. (2007). Okul aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*, 119-132.
- Balli, S. J., Wedman J. F. & Demo D. H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: effects of differential prompting. *The Journal of Experimental Education, 66*(1), 31-48.
- Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin eğitim sürecine yönelik modeller ve yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 7*(1), 75-90.
- Cheng, L. L. (2009). Creating an optimal language learning environment: a focus on family and culture. *Communication Disorders Quarterly, 30*(2), 69-76.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online. 2*(2), 28-34.
- Çepni, S., Ayas, A., vd. (2007). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demircan, A. N. (2012). *Ortaöğretim okullarında aile katılımı: ölçek uyarlaması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Diana, B. H. M. (2008): Families, their children's education, and the public school: an historical review. *Marriage & Family Review, 43* (1-2), 39-66.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36* (3), 181-193.
- Ersoy, A., & Anagün, Ş.S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3*(1), 58-76.
- Fan, W., Williams C. M. & Wolters C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research, 105* (1), 21-35.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13* (1), 1-22.
- Gündoğan-Özben, B. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Gürbüzürk, O., & Şad, S. N. (2010). Turkish parental involvement scale: validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 487–491.
- Gürşimşek, I., Kefi, S., & Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33, 181-191.
- Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family and community activities on student achievement*. Austin: Southwest Educational Laboratory.
- Hill, N.E. & Craft, C.A. (2003). Parent-School involvement and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74–83.
- Ho, S. C. (2010). Family influences on science learning among hong kong adolescents: what we learned from PISA. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 409-428.
- Hyde, J. S., Quest, N. M., Alibali, M. N., Knuth, E., & Romberg, T. (2006). Mathematics in the home: homework practices and mother-child intersections doing mathematics. *Journal of Mathematics Behavior*, 25, 136-152.
- Jeynes, W.H. (2003). A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society* 35, 202–218.
- Ji, C. S., & Koblinsky, S. A. (2009). Parent involvement in children's education an exploratory study of urban, chinese immigrant families. *Urban Education*, 44, 687-709.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 69-83.
- Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review* 4, 80–102.
- Lemmer, E. (2011). Making it happen: a grounded theory study of inservice teacher training for parent involvement in schools. *Education as Change*, 15 (1), 95-106.
- MEB. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6., 7. ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Memiş, A. D. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-321.
- Mendez, J.L. (2010). How can parents get involved in preschool? barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending head start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 16(1), 26–36.
- Özdamar, K. (2011). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. 8. Baskı. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Pala-Günkan, H. E. (2007). *Ailenin ilköğretim öğrencilerinin eğitimi üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Paulu, N., & Martin, M. (1991). *Helping your child learn science*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Prins, E., & Toso, B. W. (2008). Defining and measuring parenting for educational success: a critical discourse analysis of the parent education profile. *American Educational Research Journal*, 45 (3), 555-596.
- Reach, K. & Cooper, H. (2004). Homework hotlines: recommendations for successful practice. *Theory into Practice*, 43(3), 234-241.
- Secer, M. (2010). *İlköğretim öğrencileri ve öğretmenlerinin performans görevleri ve bu görevlerde internet kullanımı hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Smith-Hill, L. (2007). *A Profound partnership: parents and schools improving outcomes for student*. Unpublished doctoral dissertation, Willmington College, Ohio.
- Şad, S. H., & Gürbültürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 993-1011.
- Şahin, R., Sanalan, V. A., Bektaş, Ö., & Kaygısız, Y. (2010). Ebeveynlerin fen okuryazarlık düzeylerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 3(1), 125-143.
- Talib, O., Luan, S., Azhar, S., & Abdullah, N. (2009). Uncovering Malaysian students' motivation to learning science. *European Journal of Social Sciences*, 8 (2), 266-276.
- Tam, V. C. & Chan, R. M. (2009). Parental involvement in primary children's homework in Hong Kong. *The School Community Journal*, 19 (2), 81-100.
- Tan, E.T., & Goldberg, W.A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 442-453.
- Turanlı, A. S. (2009). Öğretmenlerin ödevle ilişkin görüşleri: ortamsal etmenlere dair nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 129-143.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y., & Tatar, E. (2010). Fen ve teknoloji dersindeki performans görevlerine yönelik veli tutumlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4(1), 108-122.
- Uludağ, A. (2008). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education* 24, 807-817.
- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: effects on family involvement and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 96(6), 323-338.

- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework: a review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project; Harvard Graduate School of Education.
- Wingard, L., & Forsberg, L., (2009). Parent involvement in children's homework in american and swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics* 41 (8), 1576-1595.
- Yenilmez, K., & Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 251-268.
- Yuladır, C. ve Doğan, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması. *Journal of Arts and Sciences*, 12, 211-238.

Extended Summary

Purpose: The researches regarding the contribution to the achievement of the student show the importance of homework and the involvement of parents in these studies. However, within the frame of the accessible literature, it has been observed that the researches made in our country regarding the parent's involvement were rather at the level of early childhood and pre-school education, and for the stages of primary and secondary education, it has been observed that the impact of parental involvement on the academic success and the impediments of parental involvement were the issues that have been addressed. Also, it has been determined that the researches were generally carried out within the scope of school-parent collaboration, there were only few researches aiming at the specific areas and among them the issue of parental involvement in science lessons has not been sufficiently examined. When all these factors are taken into account, it has been considered that by determining the parental involvement in home-based learning activities of secondary school science lesson, this study will provide important data which can be used by educational researchers, educational policy developers, managers and teachers in determining the needs of parents and in the preparation of training programs meeting those needs. The aim of this study is to determine the parent involvement in their children's home-based science learning activities scale, whose children are studying in secondary school.

Method: The sample of the research comprised 580 parents whose children studied at 5th to 8th classes of secondary schools in Samsun province. The Parent Involvement in Students' Home Based Learning Activities Scale (PI-SHBLAS) was used to collect data. The scale consists of two parts. In the first part of parents' form, questions aiming to gather information regarding the parent's gender, proximity level to the student, age, occupation, income level, education level, marital status, the grade level of the child and tutoring-course taking situation of the child take place. In the second part, 40 expressions of 5 point Likert type (5 Always, 4 Often, 3 Sometimes, 2 Rarely, 1 Never) containing the opinions of the parents regarding the parent involvement take place. The subscales of PI-SHBLAS parent form has been

named as “The active participation of parent (VAK), “Parent’s perception of inadequacy (VYA)”, “Parent’s perception of responsibility (VSA)” and “Self- development effort (KGC)”. In addition to this, it has been observed that the Cronbach Alpha values obtained for the reliability of the entire factors and scale have values ranking between .67-.85.

Result: From the research findings, it has been determined that the parents cannot fulfil their duties exactly in allocating time to their children’s home-based learning activities of science and technology lesson and in providing the materials. It has been also found out that the parents do not have the sufficient knowledge and skills to involve actively in home-based learning activities. From the findings, it has been determined that the teacher-parent interaction and communication in the respect of involvement are insufficient. The parents have concerns about providing imperfect and wrong information during the involvement process. This situation led them to the opinion that instead of involving in their children’s home-based learning activities, the children should do their homework by the knowledge they acquired in school. These results are compatible with the information in the literature, as expressed by many parents having the opinion that they can’t help their children with science. In addition, it has been concluded that the parents are aware of their liabilities regarding involvement in their children’s home-based learning activities, but that especially their lack of knowledge and lack of confidence in science subjects affected their direct involvement in a negative way. Having overcome these problems and enabling the parental involvement in home-based learning activities are welcomed by the children. It has been conducted that the satisfaction of the children with the parental involvement will lead the parents to be enthusiastic about involvement and have a part in the learning of their children.

Discussion and Conclusion: From the results achieved within the scope of the research, it can be expressed that the parents’ perceptions of their responsibilities regarding active involvement in their children’s home-based learning activities is just consist of providing environment for studies like homework and etc. and to arrange study time by establishing rules. Despite the efforts of the parents participated in the research are insufficient in respect with improving themselves to involve in their children’s home-based learning activities, it has been concluded that they take advantage of internet and if they have the training materials for parents in order to help their children with their homework, they can benefit from them.

By taking into consideration the results obtained in this study regarding the involvement of parents in home-based learning activities of science lesson, to overcome the deficiencies about the involvement of parents in home-based learning activities, the development of educational policy on parent involvement, the regulation of parent training programs and the preparation and implementation of training materials for parents have been proposed. With regard to research outcomes, it has been concluded that providing cognitive and affective support in order to increase the active involvement of parents in their children’s home-based science learning activities will be useful.

* * * *

Annelerin Ebeveynlik Algıları ile Çocuklarının Problem Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

The Investigation of Relationship Between Mothers' Perceptions of Parenting and Their Children' Problem Behaviors

DOI= [10.17556/jef.23074](https://doi.org/10.17556/jef.23074)

Muhammed ÖZTÜRK*, Songül GİREN*

Özet

Bu araştırmada, çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören annelerin ebeveynlik algıları ile çocuklarının problem davranışları yaş, eğitim durumu, gelir düzeyi ve çocuk sayısı gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Aksaray il merkezine bağlı anasınıfı ve anaokullarındaki çocuklar ile anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise, bu okullardan tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen çocuklar ve annelerinden (n=165) oluşmaktadır. Araştırmaya katılan annelerin ebeveynliğe yönelik algıları Gibaud-Wallston ve Wandersman (1978) tarafından geliştirilen “Ebeveynlerin Çocuk Eğitimi Konusunda Kendilerine Yönelik Tutumları” ölçeği anne formu kullanılarak belirlenmiştir. Çocukların problem davranışlarının belirlenmesi için “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (Preschool and Kindergarten Behavior Scales -PKBS-2) Problem Davranışlar alt ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda annelerin eğitim durumlarının ebeveynliğe yönelik genel tutumlarını ve ebeveynliğe yönelik ilgilerini anlamlı düzeyde etkilediği, annelerin çocuk sayısına göre ebeveynliğe yönelik algıları arasında 4 ve üzeri çocuğu olan anneler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin yaş gruplarına göre çocuklarının genel problem davranışları ve benmerkezci problem davranışları arasında anlamlı bir farklılık olduğu (genç annelerin çocuklarının diğer annelerin çocuklarına göre daha fazla problem davranışlara sahip olduğu) ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, problem davranış, ebeveynlik algısı, annelik algısı

Abstract

* Öğr. Gör., Aksaray Üniversitesi, mozturk@aksaray.edu.tr

** Yard. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, sygiren@hotmail.com

Not: Bu çalışma 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

In this research, the relationship between mothers perceptions of parenting, whose children receive early childhood education, and their children' problem behaviors, age, education, income and child number investigated in terms of some variables. In the study general screening model has been used. The universe of the study is children who continuing kindergarten or preschool education (n=165) and their mothers in Aksaray. Working group of the study is is determined by using random sampling method. The perception of mothers related parenting was gathered by using the scale of mothers form "Parents Perceptions About Child Education" which created by Gibaud and Wandersman (1978). To investigate children' problem behaviors "Preschool and Kindergarten Behavior Scales" (PKBS-2) which created by Merrel (1994) 'problem behaviors' subscale was used. According to results of the study, mothers education levels' effect general attitudes towards parenting, it has emerged a significant difference between mothers perceptions toward parenting in terms of number of children in favour of mothers who have 4 or above children. According to the mother aged groups it has emerged significant difference (The children of young mothers have more behavior problems compared to children of other mothers) between children' general problem behaviors and egocentric problem behaviors.

Key Words: preschool education, problem behavior, parenting perception, maternal perception

Giriş

Aile, çocuğun doğumundan itibaren çevresini keşfetmeye başladığı, yaşamsal deneyimlerini kazandığı ilk kurum başka bir ifadeyle çocuğun eğitildiği ilk okuludur. Çocukların yetiştirilmesi, kültürel ve manevi değerlerin aktarılması ve cinsiyet rollerinin yerine getirilmesi gibi ödevler ailenin temel görevlerindedir. Bununla birlikte çocukların yaşantılarında en uzun ve en yakın ilişki kurdukları kişiler ebeveynleridir (Günindi ve Yaşa Giren, 2010; Güler, 2012; Temel, 2010). Ebeveynlerle etkileşim içinde olma ve sağlıklı iletişim kurma çocukların sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırmaktadır (Günindi ve Yaşa Giren, 2010; Büyüktaşkapu, 2012). Bu etkileşim ve iletişim sürecinde çocuklar, sosyal ortamlardaki ilişkilerde başarılı olmayı ve diğer insanlarla ilişkilerini yönetmeyi öğrenirler. Çocukların hayatlarında başarılı olabilmek için ihtiyaç duyacakları becerileri kazanmalarında anne babanın sorumluluk sahibi olması, duyarlı bir tutum sergilemesi ve iyi bir bakım sağlaması önemlidir (NCPFCE, 2013). Çocuklar hayata dair ilk tecrübelerini aile içerisinde özellikle anneleriyle yaşarlar ve anneler çocuklarının eğitiminde son derece etkin bir rol üstlenirler (Günindi ve Yaşa Giren, 2010; Güler, 2012; Temel, 2010). Zamanının büyük çoğunluğunu anneleriyle

geçiren çocukların gelişiminde içinde yaşadığı çevre oldukça önemlidir. Özellikle çocukların evde anne ya da babalarından öğrendikleri şeyler, tüm gelişim alanlarını (psikomotor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim vb.) etkilemektedir. Diğer taraftan erken yaşta anne-baba-çocuk ilişkileri çocukların duygusal gelişimi, problem çözme becerileri ve iletişim kurma yetenekleri üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (NCPFCE, 2013).

Son yıllarda anne-babaların ebeveynlik uygulamalarını etkileyen faktörleri, ebeveynlik öz yeterliliklerini ve ebeveynlerin öz yeterlikleri ile çocuklarının gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara ilgi artmaktadır (Giren ve Öztürk, 2014; Troutman, Moran, Arndt, Johnson ve Chmielewski, 2012; Aksoy ve Diken, 2009; Büyüktaşkapu, 2012; Gültekin-Akduman ve Türkoğlu, 2013; Weaver, Shaw, Dishion ve Wilson, 2008; Jones ve Prinz, 2005; Sevigny ve Loutzenhiser, 2009; Barners ve Adamson-Macedo, 2007). Ebeveynlerin, ebeveynlikle ilişkili birçok görevi yerine getirme performansları hakkındaki algıları ebeveynlik öz yeterliliklerini oluşturmaktadır. (Troutman ve diğerleri, 2012). Hess, Teti ve Hussey-Gardner (2004), ebeveynlik öz yeterliliğini bir kişinin ebeveynlik rolüne ilişkin yeterlilikleri ve becerileri hakkında ne kadar başarılı olduğu ile ilgili yargı veya inançları olarak tanımlamaktadır. (Barnes ve Adamson-Macedo, 2007). Weaver ve diğerleri (2008), ebeveynlerin algıladıkları ebeveynlik yeterliliği ile gözlemlenen ebeveynlik rolü arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Yüksek ebeveyn öz yeterliliğine sahip ebeveynlerin çocuğun ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, uyarıcı ve besleme-büyütme açısından uygun ortamı sağlama konusunda yüksek kapasiteye sahip oldukları (Coleman ve Karraker, 2000), düşük ebeveyn öz yeterliliğine sahip ebeveynlerin ise bir problemle karşılaştığında yüksek düzeyde kaygı ve tedirginlik yaşadığı, başarıdan çok başarısızlıkla ilgili durumlarda kendini sorumlu hissettiği, zorlukları tehdit olarak algıladığı, zorlu görevlerde sorumluluk almaktan kaçındığı ve yeteneklerinden şüphe duyduğu belirtilmektedir (Weaver ve diğerleri, 2008). Diğer taraftan ebeveynlik öz-yeterliliği, anne-çocuk etkileşimi açısından da birçok olumlu sonuçla ilişkilidir. Bu sonuçlar anne açısından değerlendirildiğinde; yüksek ebeveyn öz yeterliliğine sahip annelerde doğum sonrası depresyon ve psikolojik sorunlar daha az görülürken, çocuklarıyla pozitif iletişim kurdukları dikkatli, duyarlı ve yetenekli tavırlar sergiledikleri görülmektedir.

Çocuk açısından değerlendirildiğinde ise çocuğun zihinsel gelişimi, anneleriyle etkileşimlerinde etkileşimci davranışlar sergilemesi ve olumlu tepki verme kapasitesi ile pozitif ilişkili bulunmuştur (Troutman ve diğerleri, 2012). Jones ve Prinz (2005), ebeveynlik öz yeterliliğinin ebeveynlik uygulamaları aracılığıyla çocukların davranışlarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediğini belirtmektedir. Konu ile ilgili yapılmış birçok araştırmada çocukların davranışlarının bağımlı (aile raporlarına dayalı) ve bağımsız (aileler dışındaki kişilerden elde edilen) olarak değerlendirilmesinde ebeveynlik öz yeterliliği ile arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Jones ve Prinz, 2005). Kochanska, Kim, Boldt ve Yoon (2013), çocuğun kişilik özelliklerinin ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin onların uyum ve uyumsuzluğunu karşılıklı olarak etkilediğini bununla birlikte ebeveyn-çocuk etkileşiminin kalitesi ve sonuçları arasındaki ilişkinin çoğunlukla çocukların özellikleri tarafından yönetildiğini belirtmektedir. “Zor çocuk” diye tabir edilen çocukların sahip olduğu olumsuz duygular öfke- korku gibi negatif tepkilerin çeşitli biçimlerine yatkınlığı ifade etmektedir. Mizaca bağlı olarak ortaya çıkan bu tepkiler yani “zor bir çocuk” olma, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için önemli bir risk faktörü iken ebeveynlik algılarını da etkileyen önemli bir etkidir (Kochanska ve diğerleri, 2013). Çocuklarda problem davranışlar olarak tanımlanan davranışların kendine yönelik (içsel) davranışlar ve dışarıya yöneltilen (dışsal) davranışlar olarak iki şekilde ortaya çıktığı belirtilmektedir (Aunola ve Nurmi, 2005). Kanlıklıçer (2005)’e göre problem davranışların, hem bireye hem de bireyin çevresindeki kişilere olumsuz etkileri vardır. Ayrıca bu davranışlar toplumun değer yargılarına uygun değildir. Bu yüzden bireyin sosyal dışlanma ile karşı karşıya kalmasına neden olur (Akt: Özbey ve Alisinoğlu, 2009). Bu davranışlardan dışsal problem davranışlar düşük özgüven, az gelişmiş öz düzenleme becerileri ve gelişmemiş davranış kontrolü olarak yansıtılan durumlardır. İçsel problem davranışlar ise; çekingenlik, ürkeklik, kaygı ve engellenme gibi durumları yansıtan davranışlardır (Aunola ve Nurmi, 2005).

Araştırmanın Önemi

Çocukların gelişimi açısından kritik öneme sahip erken çocukluk döneminde ebeveynlerle kurulan etkileşimler çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde merkezi bir rol oynar. İlimli ve

destekleyici ebeveynlik tutumunu benimseyen anne-babalar çocuklarını sert ve sıkı disiplin edici ebeveynlik tutumunu benimseyen anne-babalara göre daha az uyarırlar ve bu anne-babaların çocukları onlara bakan kişilerin davranış kontrolü sağlama ve dikkatini çekme girişimlerine daha fazla olumlu tepkide bulunur. Bununla birlikte pozitif ebeveynlik, öz-düzenleme için uygun modelleme stratejileri ve karşılıklı duyguları aşılıyarak ebeveyn-çocuk arasında uyumluluk sağlar (Razza, Martin ve Brook-Gunn, 2012). Diğer taraftan anne-çocuk etkileşiminde çocuğun sahip olduğu negatif özelliklerin ya da problemlili davranışların annelerin ebeveynlik algıları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Annelerin ebeveynlik algılarını ve çocuklarının problem davranışlara sahip olma durumlarını etkileyebileceği düşünülen eğitim durumu, yaş, çocuk sayısı ve gelir düzeyi gibi değişkenlerin incelenmesi ve bunlara ilişkin sonuçların ortaya konması; sağlıklı anne-çocuk ilişkisinin güçlendirilmesi açısından önemli ve bu anlamda literatüre destek sağlayıcıdır. Bu noktada mevcut çalışmanın alanyazına ve araştırmacılara büyük yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Kochanska ve arkadaşları (2013) çeşitli yaşlardan çocuklarla, kültürlerarası ve yüksek risk gruplarıyla yaptığı çok yönlü boylamsal çalışmalarda; ebeveynlik uygulamalarının ve çocukların özelliklerinin pozitif yönünü incelemiştir. Bu çalışmalardan birinde güvenli anne-çocuk ilişkisi, annelik duyarlılığının ve paylaşılan pozitif duygusallığın gelişimsel yönden uyumlu sonuçların teşvik edilmesinde özellikle etkili olduğu görülmüştür (Kochanska ve diğerleri, 2013). Literatürdeki birçok çalışmada ebeveynlik uygulamalarının ve ebeveynlik algılarının çocukların davranışlarıyla ilişkili yönünü çeşitli açılardan ele alınmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmada ise, annelerin eğitim durumu, yaş, çocuk sayısı, gelir durumu gibi demografik özelliklerinin ebeveynliğe yönelik algıları (anneliğe yönelik yeterlilik algısı, anneliğe yönelik ilgi, annelikten sağlanan doyum ve anneliğe yönelik genel tutum) ile çocuklarının problem davranışları (dışa yönelik, içe yönelik, anti sosyal, benmerkezci ve toplam problem davranışları) üzerindeki etkilerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problemi

Çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerin, ebeveynlik algıları (anneliğe yönelik yeterlilik algısı, anneliğe yönelik ilgi, annelikten sağlanan doyum ve anneliğe yönelik genel tutum) bazı kişisel özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır? ve annelerin kişisel özellikleri (yaş, eğitim durumu, çocuk sayısı, gelir düzeyi) çocuklarının problem davranışlarını (dışa yönelik, içe yönelik, anti sosyal, benmerkezci ve toplam problem davranışları) etkilemekte midir?

Alt Problemler

1. Çocukları okul öncesi kurumuna devam eden annelerin, ebeveynlik algıları bazı kişisel özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.1.Eğitim düzeylerine göre ebeveynlik algıları farklılaşmakta mıdır?
 - 1.2.Yaşlarına göre ebeveynlik algıları farklılaşmakta mıdır?
 - 1.3.Gelir düzeylerine göre ebeveynlik algıları farklılaşmakta mıdır?
 - 1.4.Çocuk sayısına göre ebeveynlik algıları farklılaşmakta mıdır?
2. Annelerin kişisel özellikleri (yaş, eğitim durumu, çocuk sayısı, gelir düzeyi) çocuklarının problem davranışlarını (dışa yönelik, içe yönelik, anti sosyal, benmerkezci ve toplam problem davranışları) etkilemekte midir?
 - 2.1.Annelerin eğitim durumu çocuklarının problem davranışlarını (dışa yönelik, içe yönelik, anti sosyal, benmerkezci ve toplam problem davranışları) etkilemekte midir?
 - 2.2.Annelerin yaşları çocuklarının problem davranışlarını (dışa yönelik, içe yönelik, anti sosyal, benmerkezci ve toplam problem davranışları) etkilemekte midir?
 - 2.3.Annelerin gelir düzeyi çocuklarının problem davranışlarını (dışa yönelik, içe yönelik, anti sosyal, benmerkezci ve toplam problem davranışları) etkilemekte midir?
 - 2.4.Annelerin çocuk sayısı çocuklarının problem davranışlarını (dışa yönelik, içe yönelik, anti sosyal, ben-

merkezci ve toplam problem davranışları) etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmalar, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumun olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışıldığı araştırmalardır (Karasar, 2009). Bu araştırmada, annelerin demografik özelliklerinin annelik rolüne yönelik algılarını ve çocuklarının problem davranışlarını ne derece etkilediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Aksaray il merkezinde bulunan ve merkeze bağlı anaokulları ile anasınıflarına devam eden çocuklar ile anneleri oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu ise tesadüfî örnekleme yöntemiyle (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Karasar, 2009) belirlenen anaokulu ve anasınıflarına devam eden 165 çocuk ve annelerinden oluşturmaktadır. Tesadüfî örnekleme evrendeki bütün elemanların eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme yöntemidir (Karasar, 2009). Hedef grubun geniş olması nedeniyle araştırmanın planlandığı süreçte evrende bulunan bütün annelere ve çocuklarına ulaşmak mümkün olmadığından anneler ve çocuklarının çalışma grubuna seçilme konusunda eşit şansa sahip olmaları için bu yöntem kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan “Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği, Gibuad-Wallston ve Wandersman (1978) tarafından geliştirmiştir ve orijinal adı The Parenting Sense of Competence (PSOC)’dir. Ölçek, başlangıçta 17 madde olarak hazırlanmıştır ancak ölçeğin on yedinci maddesi yapılan faktör analizi sonucu ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek, araştırmada, çocuk eğitimi ve çocuk yetiştirme biçimleri konusunda annelerin kendilerine yönelik algılarının belirlenmesi için kullanılmıştır. (Gilmore ve Cuskelly, 2008). Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, yapılan çalışmalar sonucu 16 madde ve 3 boyut olarak düzenlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ve faktör analizi sonucunda oluşturulan alt boyutlar: anneliğe yönelik yeterlilik algısı (7 madde), annelik görevine ilgi duyma (2 madde) ve an-

nelikten sağlanan doyum (7 madde) olarak belirtilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, 3 faktör olarak belirlenen ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %50.93, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise 0.84'dür.

Merrell (1994) tarafından geliştirilen ve orijinal ismi "Preschool and Kindergarten Behavior Scales-PKBS-2) olan "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" Problem Davranış formu araştırmada çocukların problem davranışlarının belirlenmesi için kullanılmıştır. Ölçek, 1994 yılında 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik olarak hazırlanmış ve 2003 yılında 3.317 çocuk ile norm çalışması yapılarak yeniden düzenlenmiştir. Ölçek, Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği olarak iki ayrı ölçek formunda hazırlanmıştır. Bu iki ölçek ayrı ayrı kullanılacağı gibi birlikte de kullanılabilir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından yapılmıştır. Mevcut araştırmada kullanılan "Problem Davranış Ölçeği" Dışa/Başkalarına Yönelik, İçe/Kendine Yönelik, Anti-sosyal ve Benmerkezci olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Özbey ve Alisinanoğlu (2009), ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçlarını; Problem Davranış Ölçeğinin Dışa/Başkalarına Yönelik faktörü için yapı güvenirligi .96, açıklanan varyansı .62; İçe/Kendine Yönelik faktörü için yapı güvenirligi .90, açıklanan varyans .65; Antisosyal faktörü için yapı güvenirligi .89, açıklanan varyans .73; Ben Merkezci faktörü için yapı güvenirligi .75, açıklanan varyans .51 olarak belirtmiştir. Ölçeğin dört faktör için Cronbach Alfa değeri sırasıyla birinci faktör için .95, ikinci faktör için .87, üçüncü faktör için .81, dördüncü faktör için .96 olarak bulunmuştur (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009).

Bulgular

Araştırmaya katılan annelerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Annelerin Demografik Özellikleri

Eğitim	F	%
İlköğretim	82	49,7
Lise	48	29,1
Önlisans-Lisans-Lisansüstü	35	21,2

Toplam	165	100
Gelir Düzeyi (TL)		
0-1000	108	65,5
1001-2000	34	20,6
2001-3000	23	13,9
Toplam	165	100
Yaş		
20-30	79	47,9
31-ve üzeri	86	52,1
Toplam	165	100
Çocuk Sayısı		
1-2	122	73,9
3ve üzeri	43	26,1
Toplam	165	100

Tablo 1. incelendiğinde ilköğretim ve lise düzeyinde eğitim almış annelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Gelir düzeyi dağılımlarına bakıldığında çoğunluğunun gelir düzeyinin 0-2000 TL arasında olduğu görülmektedir. Annelerin yaşları ve sahip oldukları çocuk sayısına ilişkin özellikleri incelendiğinde annelerin çoğunluğunun 31 yaş ve üzeri ve 1-2 çocuğa sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin eğitim düzeyleri ve ebeveynliğe yönelik tutumlarına ilişkin bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo2. Annelerin Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Eğitim Durumlarına Göre Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ebeveynliğe Yönelik Genel Tutum	Gru- plararası	1,145	2	,573	3,340	,038*	1-2
	Grupiçi	27,777	162	,171			
	Toplam	28,923	164				
Ebeveynliğe Yönelik İlgili Alt	Gru- plararası	13,632	“	6,816	7,756	,001**	1-2/1-3

Boyutu	Grupiçi	142,377	162	,879			
	Toplam	156,009	164				
Ebeveynliğe Yönelik Yeterlilik Alt Boyutu	Gruplararası	,565	2	,282	1,58	,208	-
	Grupiçi	28,805	162	,178			
	Toplam	29,370	164				
Ebeveynlikten Sağlanan Doyum Alt Boyutu	Gruplararası	1,132	2	,566	1,34	,265	-
	Grupiçi	68,438	162	,422			
	Toplam	69,570	164				

Tablo 2 incelendiğinde annelerin eğitim durumuna göre ebeveynliğe yönelik genel tutumlarının farklılaştığı görülmektedir $F(2, 162)=3.34$, $P<.05$. Gruplar arasındaki farklılığın belirlenmesi için Tukey HSD Testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda ilköğretim ($X=2.48$, $S=.42$) ve lise mezunu ($X=2.46$, $S=.41$) annelerin ebeveynliğe yönelik genel tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2’de annelerin ebeveynliğe karşı ilgilerinin eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir $F(2,162)= 7,756$, $p<.01$. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Tukey HSD Testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda ilköğretim mezunu ($X=2.48$, $S=.42$) anneler ile lise mezunu ($X=2.46$, $S=.41$) annelerin ebeveynliğe yönelik ilgileri ve lise mezunu ($X=2.46$, $S=.41$) anneler ile önlisans/lisans mezunu ($X=2.72$, $S=.39$) annelerin ebeveynliğe yönelik ilgilerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Annelerin eğitim durumlarının ebeveynliğe yönelik yeterlilik algısı ve ebeveynlikten sağlanan doyum algısı puan ortalamalarını anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir $F(2,162)= 1,587$, $p>.05$; $F(2,162)= 1,34$, $p>.05$.

Araştırmaya katılan annelerin yaş gruplarına göre ebeveynliğe yönelik tutumları tablo 3’de verilmiştir.

Tablo3. Annelerin Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaşlarına Göre T Testi Sonuçları

	N	X	S	sd	T	P
Ebeveynliğe Yönelik Genel Tutum	80	2,4789	,42108	163	,048	,962
	85	2,4757	,42138	162,409	,048	,962
Ebeveynliğe Yönelik İlgi Alt Boyutu	80	2,4000	,93253	163	,580	,563
	85	2,3118	1,01763	162,887	,581	,562
Ebeveynliğe Yönelik Yeterlilik Alt Boyutu	80	2,3643	,42941	163	,324	,746
	85	2,3429	,41952	161,850	,324	,746
Ebeveynlikten Sağlanan Doyum Alt Boyutu	80	2,6161	,62315	163	,387	,699
	85	2,6555	,67988	162,889	,388	,698

Tablo 3 incelendiğinde annelerin yaş gruplarına göre ebeveynliğe yönelik genel tutumlarının farklılaşmadığı görülmektedir. 20-30 yaş aralığındaki annelerle (X=2.47) 31 ve üzeri yaş aralığındaki (X=2.47) annelerin ebeveynliğe yönelik genel tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte annelerin yaşlarına göre ebeveynliğe yönelik ilgi, yeterlilik ve ebeveynlikten sağlanan doyum alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. 20-30 yaş ve 31 ve üzeri yaş annelerin, ebeveynliğe yönelik ilgi alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama değerleri: (X=2.40, X=2.31) dir. 20-30 yaş ve 31 ve üzeri yaş annelerin, ebeveynliğe yönelik yeterlilik algularına ilişkin aritmetik ortalama değerleri (X=2.36, X=2.34)'dür. 20-30 yaş ve 31 ve üzeri yaş annelerin, ebeveynlikten sağlanan doyum alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama değerleri: (X=2.61, X=2.65)'dir.

Araştırmaya katılan farklı gelir düzeyinden annelerin ebeveynliğe yönelik tutumlarına ilişkin bulgular tablo 4'de verilmiştir.

Tablo4. Annelerin Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Gelir Düzeylerine Göre Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
-------------------	--------------	----	--------------	---	---	--------------

Ebeveynliğe Yönelik Genel Tutum	Gruplararası	,371	2	,185	1,052	,352	-
	Grupiçi	28,552	162	,176			
	Toplam	28,923	164				
Ebeveynliğe Yönelik İlgi Alt Boyutu	Gruplararası	5,473	2	2,737	2,945	,055	-
	Grupiçi	150,536	162	,929			
	Toplam	156,009	164				
Ebeveynliğe Yönelik Yeterlilik Alt Boyutu	Gruplararası	,002	2	,001	,006	,994	-
	Grupiçi	29,368	162	,181			
	Toplam	29,370	164				
Ebeveynlikten Sağlanan Doyum Alt Boyutu	Gruplararası	,498	2	,249	,583	,559	-
	Grupiçi	69,072	162	,426			
	Toplam	69,570	164				

Tablo 4 incelendiğinde annelerin gelir düzeylerine göre ebeveynliğe yönelik genel tutumları ($F(2, 162)=1.052, P>.05$), ebeveynliğe yönelik ilgileri ($F(2, 162)=2.945, P>.05$) ebeveynliğe yönelik yeterlilik algıları ($F(2, 162)=.006, P>.05$) ve ebeveynlikten sağladıkları doyum ($F(2, 162)=.583, P>.05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan annelerin çocuk sayılarına göre ebeveynliğe yönelik tutumları tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo5. Annelerin Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Çocuk Sayılarına Göre T Testi Sonuçları

	N	X	S	sd	t	P
Ebeveynliğe Yönelik Genel Tutum	122	7,2242	1.3819	163	-1.28	.231
	43	7.5515	1.5772	66.122	-1.20	
Ebeveynliğe Yönelik İlgi Alt Boyutu	122	2.2828	.8743	163	-1.59	.002*
	43	2.5581	1.2061	58.302	-1.37	
Ebeveynliğe Yönelik Yeterlilik Alt Boyutu	122	2,9906	.6090	163	0.23	.240
	43	2.9668	.4986	89.225	0.25	
Ebeveynlikten Sağlanan Doyum Alt Boyutu	122	1.9508	.4795	163	-0.81	.116
	43	2.0266	.6390	59.512	-0.71	

Tablo 5’te annelerin çocuk sayısına göre aritmetik ortalamaları incelendiğinde; ebeveynliğe yönelik genel tutumları 1 veya 2 çocuğa sahip annelerin (X=7.22), 3 ve üzeri çocuğa sahip annelerin (X=7.55) ebeveynliğe yönelik yeterlilik alt boyutunda 1 veya 2 çocuğa sahip annelerin (X=2.99), 3 ve üzeri çocuğa sahip annelerin (X=2.96) ve ebeveynlikten sağlanan doyum alt boyutunda 1 veya 2 çocuğa sahip annelerin (X=1.95), 3 ve üzeri çocuğa sahip annelerin (X=2.02) olarak görülmektedir. Tablo 5’te annelerin çocuk sayısına göre ebeveynliğe yönelik genel tutumları, ebeveynlikten sağlanan doyum ve ebeveynliğe yönelik yeterlilik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak annelerin çocuk sayısına göre (1 veya 2 çocuğa sahip anneler X=2.28, S=.87 3 ve üzeri çocuğa sahip anneler X=2,55, S=1,20) ebeveynliğe yönelik ilgi alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir $t(163)=-1.59, p<.05$.

Araştırmaya katılan annelerin eğitim durumlarına göre çocuklarının problem davranışlarına ilişkin bulgular tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Çocukların Problem Davranışlarının Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Problem Davranış Toplam Puanları	Gruplararası	,603	2	,302	1,408	,248	-
	Grupiçi	67,219	162	,415			
	Toplam	68,991	164				
Dışa yönelik Problem Davranış Alt Boyutu	Gruplararası	,618	2	,309	1,255	,288	-
	Grupiçi	39,859	162	,246			
	Toplam	40,476	164				
İçe Yönelik Problem Davranış Alt Boyutu	Gruplararası	1,773	2	,886	2,136	,121	-
	Grupiçi	67,219	162	,415			
	Toplam	68,991	164				
Benmerkezci Problem Davranış Alt Boyutu	Gruplararası	2,358	2	1,179	1,939	,147	-
	Grupiçi	98,505	162	,608			
	Toplam	100,863	164				

Antisosyal Problem Davranış Alt Boyutu	Gruplararası	,566	2	,283	1,011	,366	-
	Grupiçi	45,295	162	,280			
	Toplam	45,861	164				

Tablo 6 incelendiğinde ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının problem davranış puan ortalamaları ($X=1.97$, $S=0.46$), lise mezunu olan annelerin çocuklarının problem davranış puan ortalamaları ($X=1.89$, $S=.0.45$), üniversite mezunu annelerin çocuklarının problem davranış puan ortalamaları ($X=1.81$, $S=0.47$) şeklinde görülmektedir. Araştırmada annelerin eğitim durumlarının çocuklarının problem davranışları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. $F(2, 162)=1.408$, $P>.05$. Annelerin eğitim durumlarının çocuklarının dışa yönelik, içe yönelik, antisosyal ve benmerkezci problem davranışları alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan annelerin gelir düzeyine göre çocuklarının problem davranışlarına ilişkin bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo7. Annelerinin Gelir Düzeylerine Göre Çocukların Problem Davranışlarının Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Problem Davranış Toplam Puanları	Gruplararası	2,009	2	1,004	4,887	,009*	1-2
	Grupiçi	33,293	162	,206			
	Toplam	35,302	164				
Dışa yönelik Problem Davranış Alt Boyutu	Gruplararası	,227	2	,114	,457	,634	
	Grupiçi	40,249	162	,248			
	Toplam	40,476	164				
İçe Yönelik Problem Davranış Alt Boyutu	Gruplararası	4,352	2	2,176	5,454	,005*	1-2
	Grupiçi	64,639	162	,399			
	Toplam	68,991	164				

			4				
Ben- merkezci Problem Davranış Alt Boyutu	Gru- plarası	7,574	2	3,787	6,576	,002*	1-2
	Grupiçi	93,289	16	,576		*	
	Toplam	100,863	16				
Antisozyal Problem Davranış Alt Boyutu	Gru- plarası	,644	2	,322	1,154	,318	
	Grupiçi	45,217	16	,279			
	Toplam	45,861	16				

Tablo 7 incelendiğinde annelerin gelir düzeylerine göre çocuklarının problem davranış toplam puanlarında, içe yönelik ve ben merkezci problem davranış alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. 0-1000 TL arasında geliri olan annelerin problem davranış toplam puan ortalamaları ($X=1.98$, $S=.45$), 1001-2000 TL arasında geliri olan annelerin problem davranış toplam puan ortalamaları ($X=1.70$, $S=.45$), 2001 ve üzeri gelire sahip annelerin problem davranış toplam puan ortalamaları ($X=1.90$, $S=.41$) şeklindedir. Araştırmaya katılan 0-1000 TL arasında geliri olan ve 1001-2000 TL arasında geliri olan annelerin çocuklarının problem davranış toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.. $F(2, 162)= 4,887$, $P<.05$. 0-1000 TL arasında geliri olan annelerin çocuklarının içe yönelik problem davranış puan ortalamaları ($X=1.91$, $S=.67$), 1001-2000 TL arasında geliri olan annelerin problem davranış toplam puan ortalamaları ($X=1.50$, $S=.54$), 2001 ve üzeri gelire sahip annelerin problem davranış toplam puan ortalamaları ($X=1.86$, $S=.54$) şeklindedir. Araştırmaya katılan, 0-1000 TL ve 1001-2000 TL arasında geliri olan annelerin çocuklarının içe yönelik problem davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.. $F(2, 162)= 5,454$, $P<.05$. 0-1000 TL arasında geliri olan annelerin çocuklarının içe yönelik problem davranış puan ortalamaları ($X=2.70$, $S=.76$), 1001-2000 TL arasında geliri olan annelerin çocuklarının benmerkezci problem davranış puan ortalamaları ($X=2.18$, $S=.76$), 2001 ve üzeri gelire sahip annelerin problem davranış toplam puan ortalamaları ($X=2.42$, $S=.74$) şeklindedir. Araştırmaya katılan, 0-1000 TL ve 1001-2000 TL arasında geliri olan

annelerin çocuklarının benmerkezci problem davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.. $F(2, 162)=6,576$ $P<.05$.

Araştırmaya katılan annelerin çocuk sayısına göre çocuklarının problem davranışlarına ilişkin sonuçlar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo8. Annelerinin Çocuk Sayısına Göre Çocukların Problem Davranışlarının T Testi Sonuçları

	N	X	S	sd	t	P
Problem Davranış Toplam Puanları	122	1.92	.48	163	-.428	.862
	43	1.95	.47	74.950	-.433	
Dışa yönelik Problem Davranış Alt Boyutu	122	1,77	.51	163	-1.064	.988
	43	1,87	.51	73.964	-1.066	
İçe Yönelik Problem Davranış Alt Boyutu	122	1.83	.66	163	.058	.663
	43	1.83	,66	73.665	.058	
Benmerkezci Problem Davranış Alt Boyutu	122	2.55	,78	163	-.247	.970
	43	2.58	,78	73.841	-.247	
Antisosyal Problem Davranış Alt Boyutu	122	1.51	,54	163	-.215	.746
	43	1.53	,57	161,966	-.210	

Tablo 8 incelendiğinde annelerin çocuk sayılarına göre çocuklarının problem davranış puan ortalamaları, dışa yönelik, içe yönelik, benmerkezci ve antisosyal problem davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan annelerden 1 ve 2 çocuğa sahip annelerin çocuklarının problem davranış toplam puan ortalamaları ($X=1,92$, $S=.48$), 3 ve üzeri çocuğa sahip annelerin çocuklarının problem davranış toplam puan ortalamaları ($X=1.95$, $S=.0.47$), şeklinde olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan istatistiksel sonuçlar araştırmaya katılan annelerin çocuk sayılarının çocuklarının problem davranış toplam puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir $t(163)= -0.428$, $p>.05$.

Araştırmaya katılan annelerin yaşlarına göre çocuklarının problem davranışlarına ilişkin sonuçlar tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo9. Annelerin Yaşlarına Göre Çocukların Problem Davranışlarının T Testi Sonuçları

	N	X	S	sd	t	P
Problem Davranış Toplam Puanları	80	2,0068	,44968	163	2,446	,016*
	85	1,8326	,46390	162,855	2,448	
Dışa yönelik Problem Davranış Alt Boyutu	80	1,8313	,50260	163	1,145	,254
	85	1,7428	,49035	161,813	1,114	
İçe Yönelik Problem Davranış Alt Boyutu	80	1,8875	,67418	163	1,235	,219
	85	1,7629	,62148	159,779	1,232	
Benmerkezci Problem Davranış Alt Boyutu	80	2,7833	,74460	163	3,713	,000**
	85	2,3465	,76530	162,816	3,716	
Antisosyal Problem Davranış Alt Boyutu	80	1,5250	,53506	163	,564	,574
	85	1,4785	,52503	161,966	,564	

Tablo 9 incelendiğinde annelerin yaşlarına göre çocuklarının problem davranış toplam puan ortalamaları ve benmerkezci puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. 20-30 yaş aralığındaki anneler ile (X=2,00, S=,44) ile 31 ve üzeri yaş aralığındaki annelerin(X=1,83, S=,46) çocuklarının problem davranış toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. $t(163)=2.448$, $p<.05$. Bununla birlikte 20-30 yaş aralığındaki anneler ile (X=2,78, S=,74) ile 31 ve üzeri yaş aralığındaki annelerin(X=2,34, S=,76) çocuklarının benmerkezci problem davranış puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir $t(163)=-3.718$, $p<.01$. Araştırmaya katılan annelerin yaş gruplarına göre çocuklarının dışa yönelik, içe yönelik ve Antisosyal problem davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Günümüzde anne babaların ebeveynlik rollerine ilişkin kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları hangi ölçüde yerine getirdiklerine dair kişisel algı ve görüşleri ebeveynliğe yönelik algılarını ifade etmektedir. Anne babaların ebeveynlik rolüne ilişkin algıları, hem çocuklarının hem de kendilerinin davranışları ve karşılıklı ilişkileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuğun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için anne ve babaların ebeveynliğe yönelik pozitif yönde bir tavır sergilemeleri gerekmektedir (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008).

Sosyo-ekonomik statü eğitim seviyesi, gelir, evlilik durumu, cinsiyet, küçük bir gruba üye olma gibi farklı değişkenlerle belirlenmektedir (Reyno ve McGrath, 2006). Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan annelerin ebeveynliğe yönelik algıları ve çocuklarının problem davranışları, sosyoekonomik özellikleri göz önünde bulundurularak tartışılmıştır. Araştırmaya katılan annelerin demografik özellikleri incelendiğinde; çoğunluğunun ilköğretim mezunu, düşük gelir düzeyinden, 1 veya 2 çocuğa sahip ve 20-30 yaş aralığında genç anneler oldukları tespit edilmiştir. Annelerin eğitim durumlarına göre ebeveynliğe yönelik algıları incelendiğinde, ilköğretim ve lise mezunu annelerin ebeveynliğe yönelik ilgilerinin ve genel tutumlarının farklılaştığı ancak bu farklılığın çok yüksek olmadığı görülmektedir. Bu durumun ilköğretim mezunu annelerin çoğunlukla herhangi bir işte çalışmaması, bunun sonucunda da annelik rolünü kendilerinin taşıması gereken bir sorumluluk olarak algılamaları ve bu nedenle anneliğe yönelik genel tutumlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Seçer ve diğerlerinin (2008) yaptığı araştırmada annelerin bir işte çalışıp çalışmamasının ebeveynliğe yönelik ilgilerini etkilediği bulunmuştur. Başka bir ifadeyle bir işte çalışan annelerin ebeveynlik rolleriyle daha fazla ilgili oldukları ortaya çıkmıştır. Ancak mevcut araştırmada çoğunlukla herhangi bir işte çalışmayan ilköğretim mezunu anneler anneliği meslek olarak görmekte ve anneliğe yönelik daha fazla ilgi duymaktadırlar. Araştırmanın bir başka bulgusuna göre eğitim durumu annelerin yeterlilik ve doyum algılarında bir farklılık yaratmazken Önlisans/lisans/lisansüstü eğitim mezunu annelerin anneliğe yönelik ilgilerinin ilköğretim mezunu annelere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Seçer ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada da bunu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Üniversite mezunu an-

nelerin ortaöğretim ve ilköğretim mezunu annelere göre ebeveynliğe yönelik ilgilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak Seigny ve Loutzenhiser (2009) tarafından yapılan çalışmada annelerin eğitim durumu ile ebeveynliğe yönelik özyeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Annelerin yaşlarına göre ebeveynliğe yönelik genel tutumlarının yeterlilik, ilgi ve ebeveynlikten sağlanan doyum puan ortalamalarının farklılaşmadığı görülmüştür. Weaver ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada anne babaların yeterlilik algılarının zamanla nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocuklarının yaş artışı ile paralel olarak ebeveynliğe yönelik öz-yeterliliklerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Mevcut çalışmada araştırmaya katılan annelerin %48'ini 20-30 yaş aralığındadır. Araştırma örnekleminin geriye kalan %52'lik oranının büyük çoğunluğunu 31-40 yaş aralığındaki anneler oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan annelerin çocuk sayılarının çoğunlukla 1 veya 2 çocuk ile sınırlı olması bununla beraber genç ebeveynler olmaları annelik rolünde daha deneyimsiz oldukları düşünülmektedir. Bu durumun annelerin ebeveynliğe yönelik öz-yeterliliklerinin farklılaşmamasına neden olduğu düşünülmektedir. Reyno ve McGrath (2006) tarafından yapılan araştırmada boşanmış ebeveynlik, düşük gelire sahip olma, düşük eğitim seviyesi, genç yaşta anne olma, herhangi bir gruba üye olmama gibi durumların annelerin ebeveyn eğitimlerinin sonucunu etkilediği ve bu annelerin eğitimleri bırakma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Özellikle sosyo-ekonomik yönden düşük gelire sahip olan ailelerle yapılan eğitim çalışmalarında çoğunlukla zayıf sonuçların elde edilmesinde ekonomik durumun dezavantajlı etkisi görülmektedir.

Aksoy ve Diken (2009), ebeveynlerin öz yeterliliğinin gelişmesinde; kendi anne-babalarıyla geçirdikleri bağlanma deneyiminin, eşlerinden ve yakın çevresinden gördüğü sosyal desteğin ve eğitim düzeylerinin etkili olduğunu belirtmektedir. Coleman ve Karraker (1997), ebeveynlik öz yeterliliğinde literatürdeki kaynaklarda çoğunlukla bahsedilmeyen kişinin “annelik rolüne yönelik zihinsel ve davranışsal hazır bulunuşluğu”nun da rol oynadığını belirtmektedir (Akt: Aksoy ve Diken, 2006). Bu araştırmada annelerin ebeveynliğe yönelik algılarının (yeterlilik, ilgi, doyum ve genel tutum) gelir düzeylerine göre bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonucun araştırmanın

çoğunluğunun (% 47, 9) 20-30 yaş aralığındaki genç ve deneyimsiz annelerden oluşması ve bu annelerin annelik rolüne zihinsel ve davranışsal hazır olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan Şener ve Karacan (1999), anneliğin içgüdüsel bir davranış olduğunu belirtmektedir (Seçer ve diğerleri, 2008). Gelir düzeylerine göre annelerin ebeveynlik algılarının farklılaşmaması tüm annelerin annelik rolüne karşı içgüdüsel tepkilere sahip olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmanın bulgularında annelerin çocuk sayılarına göre ebeveynlik algılarının farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada 3 ve üzeri çocuğa sahip annelerin ebeveynliğe yönelik ilgilerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu durumun annelik gibi özel bir alandaki yeterliliğin deneyimle artması ile açıklanabilir. 3 ve daha fazla çocuğa sahip annelerin 1 ve 2 çocuk sahibi annelere göre daha deneyimli oldukları bu nedenle anneliğe yönelik ilgilerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Aksoy ve Diken (2009), yüksek ebeveynlik öz yeterliliğine sahip olmanın anne-babalık rolüne ilişkin görevlerde kendilerine güven duymaları, karşılaştıkları güçlükleri aşmakta ısrarcı olmaları ve hemen çaresizlik duygusuna kapılmama gibi özellikler gerektirdiğini belirtmektedir. Annelerin 3 ve daha çok çocuğa sahip olmaları annelik rolüne ilişkin konularda kendilerine daha çok güvenmelerinden, sorunların çözümünde ısrarcı bir tutum sergilemelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Seçer ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada ise bunun tam tersi bir sonuç bulunmuştur. 2 çocuğa sahip annelerin ebeveynliğe yönelik ilgilerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmada “annelerin demografik özelliklerinin (yaş, eğitim durumu, çocuk sayısı, gelir düzeyi) çocuklarının problem davranışlarını (dışa yönelik, içe yönelik, anti sosyal, benmerkezci ve toplam problem davranışları) etkileyip etkilemediğine ilişkin incelemeler yapılmıştır. Annelerin farklı eğitim düzeylerine sahip olmasının (ilköğretim, lise, önlisans-lisans) çocuklarının problem davranışlarını (dışa yönelik, içe yönelik, benmerkezci, antisosyal) etkilemediği ortaya çıkmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte araştırmaya katılan annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının problem davranış ortalamaları düşmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğu ilkokul (% 49,7) ve lise mezunu (%29,1) annelerden oluşurken sadece % 21,2’lik bir bölümünün üniversite mezunu annel-

erden oluşması, annelerin eğitim düzeyinin çocuklarının problem davranışlara sahip olma durumlarında istatistiksel olarak farklılaşma yaratmadığı düşünülmektedir. Özbey ve Alisinanoğlu (2009), tarafından yapılan araştırmada annelerin eğitim durumlarının çocukların benmerkezci, içe yönelik, dışa yönelik, antisosyal ve genel problem davranış puanlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Weaver ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada da annenin eğitim düzeyi ile çocuklarının problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Aunola ve Nurmi (2005), tarafından yapılan araştırmada annelerin etki, davranışsal kontrol ve psikolojik kontrol olarak uyguladıkları ebeveynlik stillerinin çocuklarının içsel problem davranışlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte Coleman ve Karraker (2000)'ın araştırmasında annenin eğitim düzeyi ile ebeveynlik özyeterlilik algısı yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeyine göre ebeveynlik öz yeterlilik algılarının değiştiği bu durumun da ebeveynlik stilleri aracılığıyla çocuklarının içsel problem davranışlarını etkilediği söylenebilir.

Araştırmada diğer bir değişken olarak annelerin gelir durumuna göre çocuklarının problem davranışlara sahip olma durumları incelenmiştir. Bulgularda 0-1000 TL ile 1001-2000 TL arasında geliri olan annelerin çocukları arasında problem davranış toplam puanları, içe yönelik ve benmerkezci problem davranışları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Dunifon, Kalil, Crosby ve Houston Su (2013), çalışma günleri ve saatleri açısından belli bir standardı olmayan işlerde özellikle de gece vardiyasında çalışan anneler ile çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda çoğunlukla düşük gelir düzeyinden ve düşük eğitim seviyesinde bireylerin çalıştığı belli standartları olmayan (9-5 ve Pazartesi-Cuma gibi) işlerde çalışan annelerin gece vardiyasında çalışma durumları ile çocuklarının kaygı ve depresyon gibi içsel problem davranışlarında ve saldırganlık gibi dışsal problem davranışlarında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Özbey ve Alisinanoğlu (2009)'a göre annenin çalışıp çalışmama durumu veya farklı mesleklerde çalışması çocuklarının problem davranışlarını etkilememektedir. Bu durumu yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla da ortaya koymuştur. Dunifon, Kalil, Crosby ve Houston-Su (2013) ve Özbey ve Alisinanoğlu (2009)'a göre çocuğun ruhsal ve bedensel sağlığı,

anne ve çocuğunun birlikte kaliteli zaman geçirip geçirmemesinden etkilenmektedir. Annenin işten döndüğü saatte ev işlerinin ve çocuk bakımı gibi sorumlulukların paylaşılması, çocuğunu güvenilir kişi veya kurumlara bırakabiliyor olması, annenin çalışma zamanı dışında çoğuyla kaliteli zaman geçirmesi ve bunun önemini biliyor olması gibi durumlar annenin çalışmasının çocuğu ile ilişkilerini olumsuz etkilemesini önleyecektir. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunu oluşturan 0-1000 TL arası gelire sahip alt gelir düzeyinden annelerin çoğunlukla hiçbir işte çalışmıyor olmaları veya çalışıyor olanların da evle ve çocukla ilgili işlerde sorumluluğun tamamını üstleniyor olmalarının anne-çocuk ilişkilerinin niteliğini düşürdüğü hatta annelerin olumsuz ebeveynlik algılarına sahip olmalarını desteklediği düşünülmektedir. Literatürde anne babaların ebeveynliğe yönelik algıları üzerinde yapılan çalışmalarda, bazı davranış problemlerinin ortaya çıkmasında ebeveynlik algılarının çok önemli derecede etkisinin olduğu bilinmektedir (Sevigny ve Loutzenhiser, 2009; Weaver ve diğerleri, 2008). Özellikle annelerin ebeveynliğe ilişkin algısı ile çocuğun davranışları ve gelişim alanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Gilmore ve Cuskelly, 2008).

Araştırmanın sonuçlarında; annelerin sahip olduğu çocuk sayısına göre çocuklarının problem davranışları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmamasına rağmen çocuk sayısı arttıkça problem davranış toplam puanlarında, antisosyal, benmerkezci ve dışa yönelik problem davranış puanlarında bir artış gözlenmektedir. Ailede çocuk sayısı arttıkça çocukların farklı ihtiyaç ve isteklerinin karşılanması için ebeveynlere düşen sorumluluklar da artmaktadır. Bu durum aile içerisindeki iletişimin ve etkileşimin azalmasıyla sonuçlanırken işbirliğini de zorlaştırmaktadır. Böyle bir ortamda yetişen çocukların da bazı problem davranışlara sahip olmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Stormshak, Bierman ve McMahon (2000), tutarsız ve cezalandırıcı tutum gibi ebeveyn tutumlarının çocukların saldırgan ve karşı gelme davranışları göstermesiyle ilişkili olduğunu belirtmektedir (Jones ve Prinz, 2005). Araştırmaya katılan anneler arasında 1-2 çocuğa sahip olanların çoğunluğu oluşturması 3 ve üzeri daha çok çocuğu olan annelerin çocuklarının problem davranış puanlarının yüksek olmasına rağmen anlamlı çıkmamasının bir nedeni olarak düşünülebilir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında da;

Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından yapılan bir araştırmada tek çocuk ya da 2 ve üzeri kardeşe sahip olmanın çocukların problem davranışları üzerinde bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan anneler yaş gruplarına göre değerlendirildiğinde 20-30 yaş aralığındaki annelerin 31 ve üzerindeki annelere göre çocuklarının daha fazla problem davranışlar gösterdiği görülmüştür. Genç annelerin çocuklarının problem davranışlardaki bu artış problem davranış toplam puan ortalamaları ve benmerkezci puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Ebeveyn-çocuk etkileşimine odaklanan araştırmacılar, ebeveynlik uygulamaları ile çocukların davranışları arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedirler (Jones ve Prinz, 2005; Gültekin Akduman ve Türkoğlu, 2013; Büyüktaşkapu, 2012; Dunifon, Kalil, Crosby ve Houston Su, 2013). Johnston ve Mash (1989), yaptıkları araştırmada ebeveynlerin özyeterlilik algıları ile çocuklarının içsel ve dışsal problem davranışları arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur. Coleman ve Karraker (2000) ise, yüksek düzeyde annelik deneyiminin ebeveynlik özyeterliliği ve çocuğun kolay mizaca (az hareketlilik, düşük duygusallık ve yüksek sosyallık) sahip olmasıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Genç ve deneyimsiz annelerin, annelik rolüne ilişkin kendilerini yetersiz hissetmelerinin çocuklarının daha fazla benmerkezci davranışlar sergilemesine ve yüksek düzeyde problem davranışlara sahip olmalarını etkilediği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan annelerin çoğunluğunun eğitim düzeyi düşük (ilköğretim mezunu), alt sosyo-ekonomik gelir grubundan (0-1000TL gelire sahip), az çocuklu (1-2 çocuğa sahip) ve 20-30 yaş aralığında genç ebeveynler oldukları tespit edilmiştir. Annelerin eğitim durumlarının ebeveynliğe yönelik genel tutumlarını ve ebeveynliğe yönelik ilgi alt boyutunu anlamlı düzeyde etkilediği (ilköğretim mezunu annelerin, lise mezunu annelere göre daha yüksek genel ebeveynlik algısına sahip oldukları ve ebeveynliğe yönelik ilgilerinin daha fazla olduğu, yine ilköğretim mezunu annelerin lisans mezunu annelere göre ebeveynliğe yönelik ilgilerinin daha yüksek olduğu) ortaya çıkmıştır. Annelerin yaş gruplarına göre ebeveynliğe yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Annelerin gelir düzeylerine göre ebeveynliğe yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Annel-

erin çocuk sayısına göre ebeveynliğe yönelik algıları arasında 4 ve üzeri çocuğu olan anneler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin eğitim düzeylerine göre çocuklarının problem davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Annelerin yaş gruplarına göre çocuklarının genel problem davranışları ve benmerkezci alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık (genç annelerin çocuklarının diğer annelerin çocuklarına göre daha fazla problem davranışlara sahip olduğu) ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler sunulmuştur:

- Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği için araştırma, farklı ve daha büyük örneklerle yenilenebilir.
- Annelerin kendilerine yönelik ebeveynlik yeterliliklerinin geliştirilmesi için, annelere yönelik eğitimler düzenlenebilir.
- Annelerin çocuklarıyla daha kaliteli vakit geçirmesini ve pozitif etkileşimi artırıcı uygulamalı eğitimler verilebilir.

Kaynaklar

- Aksoy, V. & Diken, İ. H. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 59-68.
- Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children' problem behaviors. *Child Development*, 76 (6), 1144-1159.
- [Barnes, C. R.](#) & [Adamson-Macedo, E. N.](#) (2007). Perceived maternal parenting self-efficacy (PMP S-E) tool: development and validation with mothers of hospitalized preterm neonates. *Journal of Advanced Nursing*, 60 (5), 550-560.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 2. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.
- Büyükaşkapu, S. (2012). Annelerin özyeterlik algıları ile 1-3 yaş arasındaki çocuklarının gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 18-30.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: conceptualization, measurement and correlates. *Family Relations*, 49 (1), 13-24.
- Dunifon, R., Kalil, A., Crosby, D. A. & Houston Su, J. (2013). Mothers' night work and children's behavior problems. *Developmental Psychology*, 49 (10), 1874-1885.

- Gilmore, L. A., & Cuskelly, M. (2008). Factor structure of the parenting sense of competence scale using a normative sample. *Child Care, Health & Development*, 38 (1), 48-55.
- Giren, S. & Öztürk M. (2014). Babaların ebeveynlik algıları ile çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 2 (3), 1-17.
- Güler, T. (2012). Anne Baba Eğitimi. Pegem Akademi. Ankara.
- Gültekin Akduman, G. & Türkoğlu, D. (2013). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslar Arası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, Cilt 1 (1), 1-17.
- Günindi, Y. & Yaşa Giren, S. (2011). Aile kavramının değişim süreci ve okul öncesi dönemde ailenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF)*, 31, 349-361.
- Hess, C. R., Teti, D. M. & Hussey-Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Applied Developmental Psychology*, 25, 423-437.
- Johnston, C. & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 18 (2), 167-175.
- Jones, T. L. & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: a review. *Clinical Psychology Review*, 25 (3), 341-63.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 19. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Kochanska, G., Kim, S., Boldt, L. J. & Yoon, J. E. (2013). Children's callous-unemotional traits moderate links between their positive relationships with parents at Preschool age and externalizing behavior problems at early school age. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (11), 1251-1260.
- National Center on Parent, Family, and Community Engagement (NCPFCE) (2013). Understanding Family Engagement Outcomes: Research to Practice Series: Positive Parent-Child Relationships. Boston.
- Özbey, S. & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 493-517.
- Razza, R. A., Martin, A. & Brooks-Gunn, J. (2012). Anger and children's socioemotional development: can parenting elicit a positive side to a negative emotion? *Journal of Child and Family Studies*, 21, (5), 845-856. DOI 10.1007/s10826-011-9545-1.
- Reyno, S., & McGrath, P. J. (2006). Predictors of parents training efficacy for child externalizing behavior problems- a meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 47 (1), 99-111.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Yaşa, S. (2008). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 413-428.

- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Yaşa, S. (2007). Bazı kişisel özelliklerine göre okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının babalığa yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 425-438.
- Sevigny, P. R. & Loutzenhiser L. (2009). Predictors of parenting self-efficacy in mothers and fathers of toddlers. *Child: Care, Health and Development*, 36 (2), 179–189.
- Temel, F. (2010). Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. Anı Yayıncılık: Ankara
- Troutman, B., Moran, T. E., Arndt, S., Johnson, R. F. & Chmielewski, M. (2012). Development of parenting self-efficacy in mothers of infants with high negative emotionality. *Infant Mental Health Journal*, 33 (1), 45-54.
- Weaver, C. M., Shaw, D. S., Dishion, T. J. & Wilson, M. N. (2008). Parenting self-efficacy and problem behavior in children at high risk for early conduct problems: the mediating role of maternal depression. *Infant Behavior&Development*. 31 (4), 594–605. doi:10.1016/j.infbeh.

Extended Summary

Purpose: As we know mothers are more likely to spend time with their children. In the literature there are many research that investigate the relationship between behaviors and parenting perceptions. The aim of this study is to investigate the relationship between mothers perceptions of parenting, whose children receive early childhood education, and their children' problem behaviors in terms of some variables such as age, education, income and child number.

Method: In the study general screening model has been used. The universe of the study is children who continuing kindergarten or preschool education (n=165) and their mothers in Aksaray. Working group of the study is determined by using random sampling method. The perception of mothers related parenting was gathered by using the scale of mothers form "Parents Perceptions About Child Education" which created by Gibaud and Wandersman (1978). The survey comprise three sub-dimension which are: efficacy for motherhood, interest in motherhood and satisfaction provided by motherhood. The validity and reliability study of the survey was conducted by Seçer, Çeliköz and Yaşa (2007). To investigate children' problem behaviors "Preschool and Kindergarten Behavior Scales" (PKBS-2) which created by Merrel (1994) 'problem behaviors' subscale was used. Also, the validity and reliability study of the survey was conducted by Özbey ve Alisinanoğlu (2009). There are four subdimensions in this survey which are: external, internal, antisocial and egocentric problem behaviors. In order to analyze the data, the SPSS 17.0 program was used. Descriptive statistics were used to analyze the data that related to demographic information. Descriptive statistics describe the basic features of the data in the study. These statistics provide simple summaries about the sample and the measures. It is appropriate to use a One-way ANOVA test and T test to analyze the data in order to investigate significant differences within groups

Results: According to results of the study there is no significant differences between mothers age and general attitudes towards parenting. On the other hand, there is significant differences between mother's age and children' problem behav-

iors. However, significant differences is found between mothers educational level and parenthood perception especially between mothers who get elementary education and high school. Besides, there is not significant relationship between educational level and children's problem behaviors. Also, there is no significant differences between mothers income, and general attitudes towards parenting, but there is significant relationship between income and children problem behaviors. Additionally, mothers number of child and general attitudes towards parenting are not significantly different and there is not significant differences between mother's child number and children's problem behaviors.

Discussion: Perceptions of mothers regarding their role of mothers effect their behaviors also children as well as their mutual relations. In order to provide a healthy development for the child mothers and fathers should exhibit a positive attitude toward children. When demographic characteristics of mothers participating in the study examined, the majority of them primary school graduates, with low income, with 1 or 2 children and they were young mothers in the 20-30 age range. When mothers' perceptions of parenting examined according to their education, elementary and high school graduate mothers of interest in parenting and general attitudes differs, but this difference was not to high. According to the research which conducted from Seçer and others (2008) mother's working situations effect their interest to motherhood.

Conclusion: Mothers' educational level significantly effect general attitudes toward motherhood (mothers who get elementary education have higher parental perceptions than mothers who get high school education). On the other hand, some others variables such us age, income does not effect mothers' parenthood. Consequently, some demographic features while effect mothers' parenthood perceptions but does not effect children's problem behaviors.

* * * *

**Kan Bağışı Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi:
Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması***

**Development of Blood Donation Attitude Scale:
A Study of Validity And Reliability**

DOI= [10.17556/jef.11163](https://doi.org/10.17556/jef.11163)

Cüneyd ÇELİK**

Gökhan GÜVEN***

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının kan bağışına ilişkin tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın örneklemini, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümünde öğrenim gören 197'si kız 86'sı erkek olmak üzere toplam 283 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılara ilk olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kan bağışı tutum ölçeğinin 58 maddelik taslak formu uygulanmıştır. Verilere uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucu ölçeğin 3 faktörden oluştuğu ve toplam varyansın % 52.59'unu açıkladığı görülmüştür. Ayrıca ölçeğin faktör yapısının model uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kan bağışına ilişkin tutumlarını ölçen, "*toplumsal ve sosyal sorumluluk*", "*endişe*" ve "*toplumsal görüş ve anlayış*" alt boyutlarından oluşan 24 maddelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcük: öğretmen adayları, tutum, kan bağışı, geçerlilik-güvenilirlik

Abstract

The purpose of the current study is to develop a reliable and valid scale to evaluate pre-service teachers' attitudes towards blood donation. The sampling of the study consists of 197 female students and 86 male students, totally 283 students attending elementary education program at the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University. First 58-item draft form of the scale was administered to the participants. As a result of exploratory factor analysis of the data, it was found that

* XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunuldu.

** Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, e-posta: cuneydcelik@mu.edu.tr

*** Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, e-posta: gokhanguven@mu.edu.tr

the scale consists of 3 factors and explains 52.59 % of total variance. Moreover, model compliance of the factor structure of the scale was tested with confirmatory factor analysis. Cronbach-alpha reliability coefficient of the scale was calculated to be .83. As a result, a 24-item reliable and valid scale including three factors “*societal and social responsibility*” “*anxiety*” and “*societal perception and conception*” to evaluate pre-service teachers’ attitudes towards blood donation was developed.

Keywords: pre-service teachers, attitude, blood donation, validity-reliability.

Giriş

İnsanlar, yüzyıllardır birlikte yaşayan ve bunu kendisinde zorunluluk hissedenden bir canlıdır. Bunun en büyük kanıtlarından biriside yeni imparatorlukların ve medeniyetlerin kurulması, yıkıldıklarında ise başka bir bayrak altında yeniden bir araya gelmesidir. Bir arada yaşayan insanların toplum içerisinde sorunsuz bir şekilde hayatlarını devam ettirebilmeleri her bireyin üzerine düşen ödev ve sorumluluktur. Bu ödev ve sorumlulukların yerine getirilmesi toplumdaki birçok sıkıntıyı bertaraf etmektedir. Öyle ki bu sorumluluklar bazen gönüllülük esasına dayanırken bazen de mecburiyetten dolayı yerine getirilmesi gerekmektedir. Gönüllülük esasına dayanan sorumluluklarımızı örf, adet ve geleneklerimiz oluştururken, topluma doğru dan faydalı olacak ancak aynı zamanda kendimize de fayda sağlayacak davranışlar gönüllü olarak yapılan sorumluluklardandır. Bu durumu açıklayan örneklerden birisi de gönüllü kan bağışısıdır.

Kan bağışısı yapılması toplumsal olarak kişisel sorumluluklarımızdan birisidir. Kan bağışlamak toplum içerisinde yardımlaşma, dayanışma gibi değerlerimizi geliştirmekte ve toplumsal sorumluluk ve gereklerimizi yerine getirmemizde farkındalık uyandırmaktadır (Kaya, Sezek ve Doğan, 2007). Aynı zamanda kan bağışısı bireyin sağlığı bakımından da önem teşkil etmektedir. Çünkü sağlıklı yaşamda önemli bir yeri olan kan, özellikle hayat için gerekli olan oksijeni, suyu ve gıda maddelerini vücudun tüm hücrelerine taşımaktadır (Al-Drees, 2008). Bunun yanında insan vücudunda birçok görevi olan kanın, hem oksijeni akciğerlerden hücrelere götürerek hem de hücrelerde oluşan karbondioksitin akciğerlere götürerek temizlenmesini, mide ve bağırsakta emilen yiyecek maddelerinin tüm vücuda dağılmasını, kullanılmayan artıkların dışarı atılmasını, hücrelerin su gereksiniminin karşılanmasını, kasların çalışması ile ortaya çıkan ısının dağıtılmasını, mikroplara karşı vücudun direncinin art-

tırılmasını sağlar (MEB, 2012). Bu görevlerin yanında daha birçok insan vücudu için görevi olan kan sadece insan vücudu tarafından üretilmekte, hiçbir şekilde yapay yollardan üretilmemektedir (Katrancı, 2012). Bu durumda bireylerin ihtiyaç duydukları kan, en büyük tedarikçi olan kan toplama merkezleri ve çeşitli hastane kan merkezleri tarafından karşılanmaktadır. Tedarik edilen bu kanların kaynağı ise “gönüllü kan bağışçıları”dır (Katrancı, 2012). Hemen hemen her gün gerçekleşen trafik kazası sonucu yaralananlar, hayatları boyunca kan ve kan ürünlerini almak zorunda olan hemofili ve talesemi gibi hastalar, ağır bir ameliyat geçiren ve ameliyat sırasında kana ihtiyaç duyanlar, yeni doğan ve kanın değişmesi için çok taze kana ihtiyacı olan bebekler ve ağır böbrek hastalığı olanlar, kan ve kan ürünlerine daima ihtiyacı olanlar için her zaman hâlihazırda kan bulundurulması gerekmektedir (Al-Drees, 2008; Güler ve Armağan, 2003; Marantidou ve diğerleri, 2007; Wiwakitnit, 2000).

Özellikle kan bağışının yapılmasında bağışçının hem fizyolojik hem de anatomik açıdan fayda sağlaması da önemli bir faktördür. Çünkü bağışçı, kan bağışında bulunmadan önce AIDS, hepatit B, hepatit C, frengi ve sarılık gibi hastalık belirtilerini gösterebilecek testlerden geçmektedir. Böylece bağışçı herhangi bir hastalığa sahip olması durumunda hastalığa karşı erken tanı yapılmış olacaktır (Kutlu ve Babadoğan, 2003). Ayrıca kan bağışı sonrası insan vücudu tekrar kan üreterek genç hücrelerden oluşup vücut direncini artırmaktadır (Akalin, Başkan, Saçar, Kutlu ve Turgut, 2011).

Kan bağışına yönelik Türkiye'nin durumu incelendiğinde gelişmiş ülkelere nazaran alt sıralarda yer aldığı görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde gönüllü kan bağışı nüfus oranının % 5'ini oluştururken Türkiye'de bu oran % 1,5 civarındadır (Yıldız, Emekdaş, Kanık, Tiftik, Solaz, Aslan, Tezcan, Serin, Erden, Helvacı ve Otağ, 2006). Bu doğrultuda kan bağışına yönelik bu oranın yükseltilmesinde ve kan ihtiyacının giderilmesi hususunda önemli adımlar atılmalıdır. Bu adımların atılmasında ise eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü kan bağışına yönelik toplumsal bilincin oluşması ve gelişmesi eğitim ile gerçekleştirilebilir. Bununla ilgili Marantidou ve arkadaşları (2007), kan bağışının gerçekleşmesinde bireylerin sosyal sorumluluklarının farkında olmaları gerektiğini ve bu konuda bilinçlendirilmesi ve eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu eğitimi

gerçekleştirecek olanlar ise öğretmenlerdir. Ancak toplumun mimarı olarak gösterilen öğretmenlerin kan bağına ilişkin tutumlarının yüksek olması öğrencilerinin tutumlarına da aynı doğrultuda yansiyacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öncelikle kendilerinin kan bağıyla alakalı yeterli bilgiye ve tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde, toplumdaki bireylerin kan bağına ilişkin tutumlarını araştıran birçok çalışma bulunmaktadır (Bostancı-Daştan, Daştan ve Kıranşal, 2013a, 2013b; Kaya, Sezek ve Doğan, 2007; Yıldız vd., 2006). Yapılan bu çalışmalarda da görüldüğü üzere kan bağına ilişkin üniversite öğrencilerinin (Bostancı-Daştan, Daştan ve Kıranşal, 2013a, 2013b; Giri ve Phalke, 2012; Kaya, Sezek ve Doğan, 2007; Kınalı-Bereketli, 2009), kan bağına bulunan gönüllülerin ve toplumdaki her yaştan kesimin (Agrawal, Tiwari, Ahuja ve Kalra, 2013; Katrancı, 2012; Şihbaraklıoğlu, 2014; Tulunay, 2007; Yıldız vd., 2006) tutumlarının yetersiz seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmalar içerisinde öğretmen adaylarının kan bağı hakkında tutumlarını araştıran çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının kan bağına ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla geçerli ve güvenilir tutum ölçeği geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Yöntem

Bu araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının kan bağına ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla geliştirilen tutum ölçeğine yönelik tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli, büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili bilgi, görüş, tutum ve kaygı seviyelerini tespit etmek amacıyla evreni temsil edecek bir gruba uygulanarak sonuçlarının evrene genelleme yapılmasında kullanılan yöntemdir (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları, örneklemini ise, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (M.S.K.Ü) Eğitim Fakültesi'ndeki 152 birinci sınıf (110 kız, 42 erkek) ve 131 dördüncü sınıf (87 kız, 44 erkek) olmak üzere toplam 283 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan

Sınıf, Fen Bilgisi, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler bölümlerine ait katılımcıların dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Bölüm ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Bölüm	Kız	Erkek	Toplam	
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	%
Fen Bilgisi Öğretmenliği	70	26	95	33.6
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	23	32	55	19.6
Okul Öncesi Öğretmenliği	50	9	59	20.9
Sınıf Öğretmenliği	54	19	73	25.9

Literatürde, ölçek geçerlilik-güvenirlilik çalışmalarında faktör analizi yapılabilmesi için örneklem büyüklüğü konusunda çeşitli ölçütler ve görüşler ileri sürülmektedir. Bu görüşlere göre: 50-çok küçük, 100-düşük, 200-ortalama, 300-iyi, 500-çok iyi, 1000 ve üstü şeklinde ifade edilmektedir (Osborne ve Costello, 2004). Bazı görüşler ise madde sayısına bağlı olarak örneklem sayısı belirlemektedir. Örneğin Tavşancıl’a (2002) göre örneklem büyüklüğü madde sayısının en az 5 katı, mümkünse 10 katına kadar olmalıdır. Bu görüşe paralel doğrultuda Pallant’a (2005) göre örneklem sayısı, madde sayılarının 10 katına ulaşmasının güvenilirlik açısından yeterli olacağını bildirmiştir. Bu görüşler doğrultusunda, bu araştırmadaki örneklemin yeterli sayıya ulaştığı görülmektedir.

Ölçeğin Geliştirilmesi İle İlgili Çalışmalar

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarından veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme aracı ilk aşamada 58 maddeden oluşmuş, açımlayıcı faktör analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda 24 maddeye düşmüştür. Ayrıca Lisrel programında doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak açığa çıkan faktörler doğrulanmıştır. Tutum ölçeğinin yapılan analizler sonucu 3 faktörden oluştuğu ve toplam varyansın % 52.59’unu açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin genel yapısının ise Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen adaylarının tutumlarını belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiş ve öğretmen adaylarının kan bağışı yapmalarında kararlarını etkileyebilecek du-

rumlar hakkında değerlendirmeler ve öneriler yapılmıştır. Kan bağışına yönelik tutum ölçeğinin hazırlanmasında izlenen aşamalar şunlardır:

- Tutum maddelerinin oluşturulması,
- Uzman görüşüne başvurma,
- Ölçeğin denenmesi,
- Geçerlilik ve güvenilirlik hesaplamaları.

a. Tutum Maddelerinin Oluşturulması

Öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak, tutum ifadelerinin belirlenmesinde ilkökul, ortaokul ve lise seviyesindeki derslerin öğretim programları incelenmiş ve mevcut olan kan verme ve bağışına ilişkin üniteler, konular ve ilgili kazanımlar dikkate alınmış ve ilişkili kazanımlar Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Programlarında Kan Bağışına İlişkin Kazanımlar

Sınıf	Ders	Ünite	Konu	Kazanım
4	Trafik Güvenliği Dersi	İlk yardım	Trafikte alınacak önlemler	Kaza anında kimlerden ve nasıl yardım istenmesi gerektiğini belirtir. (Kan ve organ bağışısı konusunda duyarlılık oluşturmak için kısa bilgi verilir)
6	Fen Bilimleri	Vücudumuzdaki sistemler	Dolaşım sistemi	Kan bağışısının toplum açısından önemini araştırarak fark eder.
6	Sosyal Bilgiler	Bilim, teknoloji ve toplum	Elektronik yüzyıl	Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder. (Kan bağışısı hakkında bilgi verilir)
7	Fen Bilimleri	Vücudumuzdaki sistemler	Organ bağışısı ve organ nakli	Organ bağışısı ve organ naklinin toplumsal dayanışma açısından önemini kavrar.
11	Biyoloji	İnsan fizyolojisi	Dolaşım sistemleri	Kan bağışısının önemi tartışılır.
12	Trafik ve	İlk yardım	İlk yardım	Doku ve organ bağışılamanın

İlk Yar-
dım

önemini açıklar.

Tablo 2 incelendiğinde öğretim programlarında kan bağıışı, toplumsal ve biyolojik açıdan değerlendirilerek ilgili kazanımlarda yer almaktadır. Bu kazanımlar doğrultusunda kan bağıışına ilişkin tutumlar ile ilgili 18 ölçek maddesi yazılmıştır. Bu maddelerden bazıları; “*kan vermek toplumda sosyal sorumluluğu arttırır*”, “*vermiş olduğum kan, birisinin hayatını kurtarabilir*”, “*kan veririm vücudumdaki kan miktarının biyolojik açıdan yetersiz olacağını düşünmekteyim*”, *reklam, kamu spotu ve tanıtımlar kişilerde kan verme bilinci kazandırmasında yetersizdir*” şeklindedir.

Ayrıca 30 öğretmen adayına kan bağıışı ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeyi Tablo 3 de gösterilmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Dağılımı

Bölüm	1. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Fen Bilgisi Öğretmenliği	5	3	8
Sınıf Öğretmenliği	4	3	7
Okul Öncesi Öğretmenliği	3	5	8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3	4	7
Toplam	15	15	30

Öğretmen adaylarının kompozisyonları araştırmacılar tarafından içerik analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucu ortaya çıkan kategoriler, öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar ve bu alıntılara ait ölçek maddelerinin bazıları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İçerik Analizine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Alıntılar	Ölçek maddesi
Toplumsal sorumluluk	<i>Tanımadığım insanlara kan vermek çok büyük bir sorumluluktur (Ö₄).</i>	Kan vermek insani dayanışmanın bir göstergesidir.

Kategoriler	Alıntılar	Ölçek maddesi
Bireysel sorumluluk	<i>Kan vermek vücudun tazelenmesini sağlıyormuş öyle duymuştum. Bundan dolayı vücuduma karşı sorumluluklarım olduğunu düşünüyorum (Ö₁₃).</i>	Kan vermek sağlıklı bir vücuda kavuşmanın bir adımıdır.
Endişe	<i>Kan vermek istiyorum ama verdikten sonra vücudumun direncinin düşmesinden korkuyorum ve endişeleniyorum (Ö₂₇).</i>	Bağış öncesi vücutta fiziksel düşüş olması korkusundan dolayı kan bağışlamıyorum.
Zaman kaybı	<i>Her şey güzelde anketi doldurmak gerçekten zor geliyor (Ö₈).</i>	Bağış öncesi uygulanan, anketin uzunluğu kan vermektен vazgeçmeme neden olmaktadır.
Hijyen	<i>Kan bağışlama sırasında ortamın çok steril olması gerekir çünkü hastalık bulaşabilir (Ö₁₉).</i>	Çalışanların, mekanın ve tıbbi eşyaların steril olması kan verme düşüncemi etkiler.
Dini görüş	<i>Verdiğim kan birinin hayatını kurtardığında bana dua ediyorsa çok mutlu olurum (Ö₂₂).</i>	Birilerinin hayır duasını almak için kan bağışlıyorum.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının kan bağışına ilişkin görüşlerinin 6 farklı kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler ise toplumsal sorumluluk, bireysel sorumluluk, endişe, zaman kaybı, hijyen ve dini görüş şeklindedir. Bu kategorilerin öğretmen adaylarının kan bağışına ilişkin tutumlarını yansıtabileceği düşünülecek 22 olumlu 18 olumsuz toplam 40 ölçek maddesi yazılmıştır. Bu maddelerin 8'i toplumsal sorumluluk, 8'i bireysel sorumluluk, 6'sı endişe, 6'sı zaman kaybı, 5'i hijyen ve 7'si dini görüş ile ilgilidir. Böylece hazırlanan kan bağışı tutum ölçeğinin taslak formunda toplam 58 madde yer almaktadır.

b) Uzman Görüşüne Başvurma

Hazırlanan tutum ölçeğinin taslak formunda yer alan her bir maddenin, öğretmen adaylarının kan bağışına ilişkin tutumlarını ölçüp ölçmediği, madde yazma tekniklerine uygun olup olmadığı hakkında ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Ayrıca kan bağışına yönelik tutum ölçeği bu alanda uzman kişiler tarafından seviye, kapsam, içerik ve dil açısından kontrol edilmiştir. Uzman görüşleri

doğrultusunda sadece dil açısından bazı maddelerin anlaşılabilirlik ve açıklık bakımından düzeltmeleri yapılarak taslak forma geçerlilik-güvenilirlik çalışması için son hali verilmiştir.

c) Ölçeğin Denenmesi

İlk aşamada 58 maddeden oluşan tutum ölçeği, 283 öğretmen adayına uygulanmış ve uygulamalar sonunda geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve son aşamada ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin öğretmen adayları tarafından cevaplandırılması yaklaşık 20 dakikalık bir süreyi kapsamaktadır.

d) Geçerlilik ve Güvenilirlik Hesaplamaları

Tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik hesaplamalarında çeşitli analizler kullanılmıştır. İlk olarak tutum ölçeğinin yapı geçerliliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Sonrasında AFA'dan elde edilen madde-faktör yapısının model uyumu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Son olarak ise tutum ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin genelinin ve her bir faktörün Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında, uygulamalar 2013-2014 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 283 birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının % 53.71 (n = 152)'i birinci sınıfta, % 46.29 (n = 131)'u dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

Kan bağışısı tutum ölçeğinden elde edilen verilere öncelikle yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1, maddelerin yük değerinin en az .30 (Martin ve Newel, 2004), maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca AFA' da "Ortogonal varimax"

döndürme yöntemi kullanılmıştır. Genellikle sosyal bilimlerde faktörlerin döndürme işleminde kullanılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Yapılan AFA sonucunda KMO .876 ve Bartlett testi ise $p < .001$ olarak anlamlı bulunmuştur.

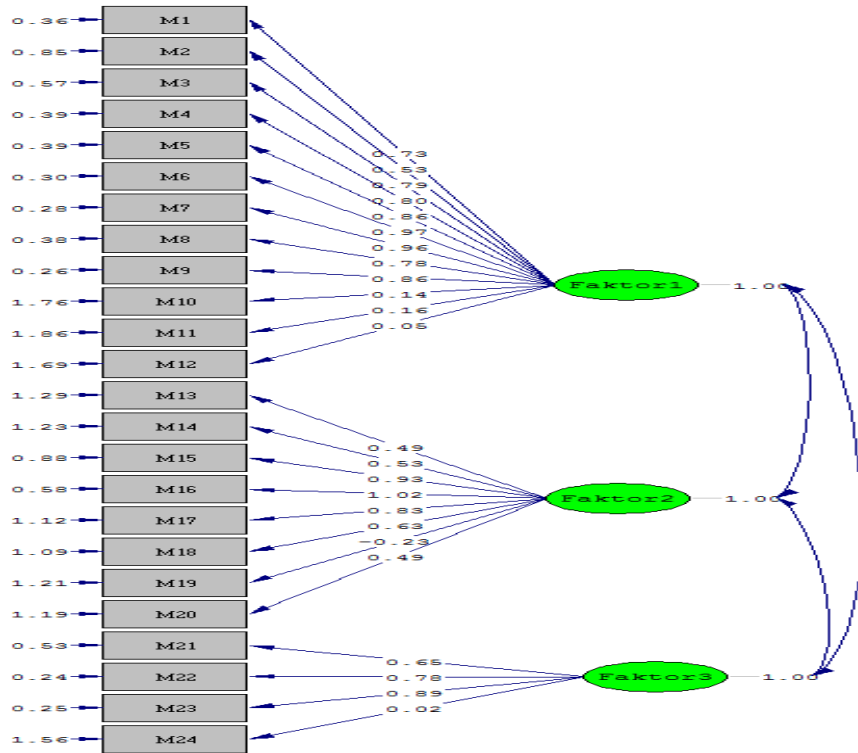
AFA sonucunda toplam varyansın % 52.59'unu açıklayan 3 faktörlü yapı elde edilmiştir. Bu faktörlerin birincisi 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. maddeler olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Bu faktördeki maddelerin yük değeri .55 - .84 arasında değişmektedir. Ölçekteki toplam varyansın % 31.568'ini açıklayan bu faktör "Toplumsal ve sosyal sorumluluk" alt boyutudur. Ölçekte yer alan ikinci faktör, yük değerleri .47 - .68 arasında değişen 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20. maddeler olmak üzere toplam 8 maddeden oluşan ve ölçekteki varyansın % 12.842'sini açıklayan "Endişe" alt boyutudur. Üçüncü faktör ise yük faktörleri .31 - .83 arasında değişen 21, 22, 23 ve 24. maddeler olmak üzere toplam 4 maddeden oluşan ve ölçekte varyansın % 8.181'ini açıklayan "Toplumsal görüş ve anlayış" alt boyutudur.

Tablo 5. Kan Bağışı Tutum Ölçeği AFA Sonuçları

Maddeler	Faktörler ve Yükleri		
	<i>Toplumsal ve sosyal sorumluluk</i> (1. Faktör)	<i>Endişe</i> (2. Faktör)	<i>Toplumsal görüş ve anlayış</i> (3. Faktör)
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	.55 - .84		
13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20		.47 - .68	
21, 22, 23, 24			.31 - .83
Toplam Varyans	% 31.568	% 12.842	% 8.181
		% 52.590	

Tablo 5'te de görüldüğü gibi toplam varyansın % 52.59'unun açıklandığı 3 faktörlü bir yapı görülmektedir. Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002).

AFA'dan elde edilen madde-faktör yapısının model uyumu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA'da uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada DFA'nın uyumluluğu için Ki kare uyum testi (Chi-Square Goodness), GFI (Goodness of fit index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit İndex), CFI (Comparative Fit Index), NNFI (Non-Normed Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation) uyum indeksleri incelenmiştir. GFI, AGFI, CFI, NNFI ve IFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri .90 ve mükemmel uyum değeri .95 olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). RMSEA için ise .08 kabul edilebilir uyum ve .05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmiştir (Thomson, 2004). Yapılan DFA'da tutum ölçeğinin üç faktörlü modelinin uyum indeksleri incelenmiştir. DFA'ya ilişkin veriler Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Kan Bağışı Tutum Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

Şekil 1 incelendiğinde, 24 madde ve üç alt faktörden oluşan tutum ölçeğinin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2 = 842.85$, $sd = 249$, $p = .000$, $X^2/sd = 3.38$). Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA = .071$, $GFI = .92$, $CFI = .91$, $NNFI = .90$, $IFI = .91$ olarak bulunmuştur. DFA analizi modelinin iyi uyum verdiğini gösterdiği için maddeler arasında herhangi bir modifikasyon yapılmasına gerek görülmemiştir. Bu sonuçlara göre açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan üç faktör (Toplumsal ve sosyal sorumluluk, Endişe, Toplumsal görüş ve anlayış) doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır.

Testin güvenilirlik çalışmaları kapsamında cronbach-alpha güvenilirlik hesaplama yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 6. Kan Bağışı Tutum Ölçeğinin İç Tutarlılık Katsayıları

İç tutarlılık (Güvenirlilik)	Toplumsal ve sosyal sorumluluk (1.Faktör)	Endişe (2.Faktör)	Toplumsal görüş ve anlayış (3.Faktör)
Cronbach-alpha	.93	.77	.71

Tutum ölçeğinin tamamının cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Bu değerler doğrultusunda tutum ölçeğinin oldukça güvenilir bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada öğretmen adaylarına yönelik kan bağışına ilişkin tutum ölçeği geliştirilmiştir. Kan bağışı tutum ölçeği öğretmen adaylarının kan bağışındaki toplumsal ve sosyal sorumluluklarını, endişelerini ve toplumsal görüş ve anlayışlarını ölçmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi için yapılan çalışmada öncelikle testin ilk hali için 58 madde hazırlanmış, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli görülen yerlerde düzeltmeler yapılmıştır. Ardından ölçek öğretmen adaylarına uygulanmış, elde edilen deneme verileriyle maddelerin analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri doğrultusunda düşük indeksli sorular ölçekten çıkarılmıştır. Sonrasında yapı

geçerliğinin kontrol edilmesi için açımlayıcı faktör analizi uygulanmış, testin faktörel yapısı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre üç faktörlü yapının toplam varyansın % 52.590'ını açıkladığı görülmüştür. Ayrıca tutum ölçeğinin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi yoluyla test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum indeksleri anlamlı bulunmuş ve model iyi uyum vermiştir. Kan bağışı tutum ölçeğinin güvenilirlik analizleri kapsamında ise Cronbach Alpha (α) katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Böylece kan bağışı tutum ölçeği üç faktör altında toplanmıştır: Toplumsal ve sosyal sorumluluk, endişe ve toplumsal görüş ve anlayış.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarına yönelik kan bağışına ilişkin tutumlarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçek ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda;

- Kan bağışı tutum ölçeği ilgili çalışmalarda kullanılabileceği ve öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir veriler sağlayacağı,
- Öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumları doğrultusunda üniversite öğretim programlarına çeşitli öneriler getirilebileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Agrawal, A., Tiwari, A.K., Ahuja, A., & Kalra, R. (2013). Knowledge, attitude and practices of people towards voluntary blood donation in Uttarakhand. *Asian J. Transfus Sci*, 7(1), 59-62.
- Akalın, S., Başkan, B., Saçar, S., Kutlu, S.S., & Turgut, H. (2011). Denizli'de kan donörlerinde HBsAg, anti-HCV ve RPR seroprevelansı-özgün araştırma. *Klimik Dergisi*, 24 (2), 101-104.
- Al-Drees, A. M. (2008). Attitude, belief and knowledge about blood donation and transfusion in Saudi population. *Pakistan J Med Sci*, 24: 74-9.
- Bostancı-Daştan, N., Daştan, M., & Kıranşal, N. (2013a). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin kan bağışına yönelik bilgi ve tutumları. *Kafkas Tıp Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 27-32.
- Bostancı-Daştan, N., Daştan, M., & Kıranşal, N. (2013b). Practices and attitudes towards blood donation in health high school students. *International Journal of Human Sciences*, 1 (10), 293-306.

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Çokluk, Ö, Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (2. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Giri, P.A., & Phalke, D.B., (2012). Knowledge and attitude about blood donation amongst undergraduate students of Pravara Institute of Medical Sciences Deemed University of Central India. *Annals of Tropical Medicine and Public Health*, 5 (6), 569-573.
- Güler, V., & Armağan, E. (2003). Kan ve kan ürünleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 12, 421-423.
- Kaya, E., Sezek, F., & Doğan, S. (2007). Üniversite öğrencilerinin kan bağışına karşı tutumları ve kan bağışında alan bilgilerinin etkisinin incelenmesi. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 97-114.
- Katrançı, N. (2012). Türkiye’de kan bağış durumu ve kan bağış durumunu etkileyen faktörler. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 7 (21).
- Kınalı-Bereketli, S. (2009). Kan bağış yapan üniversite öğrencilerinin bağış nedenleri ve cinsel yolla bulaşan hastalıklara ilişkin bilgi ve risklerinin belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Kutlu, Ö., & Babadoğan, C. (2003). İlköğretim programları ve ders kitaplarında HIV/AIDS konularının yeri ve ele alınmış biçimi. *HIV/AIDS Dergisi*, 6 (3), 65-66.
- Martin, C.R., & Newell, R.J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology, Health and Medicine*, 3, 327-336.
- Marantidou, O., Loukopoulou, L., Zervou, E., et al. (2007). Factors that motivate and hinder blood donation in Greece. *Transfus Med*. 17, 443-450.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2012). *Ortaöğretim Biyoloji 9. sınıf Ders Kitabı*, Milli Eğitim Yayınları, Ankara.
- Osborne, J.W., & Costello, A.B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9 (11).
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS (12. Version)*. (Second Edition). Maidenhead: Open University Press.
- Şihbaraklıoğlu, H. (2014). Kayseri ilinde toplumun kan bağışına karşı tutum ve davranışları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş (Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*. (First Edition). Washington: American Psychological Association.
- Tulunay, E.A., (2007). Kan bağışçılarının ve bir kamu kurumu çalışanlarının kan bağışına ilgisi, bilgi düzeyleri ve ulusal yeterliliğe ulaşma yöntemleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Wiwanitkit, V. (2000). A study on attitude towards blood donation among people in a rural district, Thailand. *The Southeast Asian Journal of Tropical Medicine and Public Health*, 31 (3), 609-611.
- Yıldız, Ç., Emekdaş, G., Kanık, A., Tiftik, N., Solaz, N., Aslan, G., Tezcan, S., Serin, M. S., Erden, S., Helvacı, İ., & Otağ, F. (2006). Neden kan bağışlamıyoruz. Mersin ili'nde yaşayanlarda kan bağışına genel bakış: Anket çalışması. *İnfeksiyon Dergisi*, 20 (1): 41-55.

Extended Summary

Purpose

The purpose of the current study is to develop a valid and reliable scale to evaluate pre-service teachers' attitudes towards blood donation.

Method

The current research is a survey study aiming to develop a scale to evaluate the attitudes of the pre-service teachers from the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University towards blood donation. The universe of the current study consists of the pre-service teachers from the education faculties of Turkish universities and the sampling is comprised of 152 first-year students (110 females, 42 males) and 131 fourth-year students (87 females, 44 males), totally 232 pre-service teachers attending the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University (M.S.K.Ü) in 2013-2014 academic year.

Initially, the data collection tool included 58 items and then as a result of exploratory factor analysis and expert opinions, it was reduced to 24 items. The analyses revealed that the attitude scale consists of 3 factors and explains 52.59% of total variance. For the whole scale, Cronbach-Alpha internal consistency coefficient was calculated to be .84.

Findings

First the data collected through the blood donation attitude scale were subjected to exploratory factor analysis (EFA) to establish construct validity. As a

result of this analysis, three-factor structure explaining 52.59% of total variance was obtained. First of these factors includes totally 12 items which are 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 and 12. The item loadings of the items in this factor vary between .55 and .84. This factor explaining 31.568% of total variance is “Societal and Social Responsibility” sub-dimension. The second factor of the scale consists of totally 8 items which are 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 and 20 whose loadings vary between .47 and .68 and this factor explains 12.842% of total variance. This factor is “Anxiety” sub-dimension. The third factor consists of four items which are 21, 22, 23 and 24 whose loadings vary between .31 and .83 and it is “Societal perception and conception” sub-dimension explaining 8.181% of total variance.

Model compliance of item-factor structure obtained from EFA was tested with confirmatory factor analysis (CFA). It was found that fit indices of the attitude scale consisting of 24 items and three sub-factors are significant ($X^2 = 842.85$, $sd = 249$, $p = .000$, $X^2/sd = 3.38$). The fit index values were found to be as follows: RMSEA = .071, GFI = .92, CFI = .91, NNFI = .90, IFI = .91. As CFA showed that the model exhibits a good fit, no modification was made on the items. Thus, three factors emerging as a result of exploratory factor analysis (Societal and social responsibility, Anxiety, Societal perception and conception) were confirmed through confirmatory factor analysis. For the whole attitude scale, cronbach-alfa reliability coefficient was calculated to be .84.

Results

In the current study a scale was developed to evaluate pre-service teachers' attitudes towards blood donation. The blood donation attitude scale measures pre-service teachers' societal and social responsibilities, anxiety and societal perception and conception. In the scale development study, first a 58-item test was developed and in line with the opinions of experts and factor analyses, the scale was reduced to 24 items. Fit indices obtained from the confirmatory factor analysis were found to be significant and the model exhibited a good fit. Cronbach Alpha (α) coefficient of the blood donation attitude scale was calculated to be .84. As a result, a valid and reliable scale that can evaluate pre-service teachers' attitudes towards blood donation was developed.

KAN BAĞIŞI TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
	katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	katılıyorum
1. Kan vermek insani dayanışmanın bir göstergesidir.					
2. Kan vermek dinen uygun değildir.					
3. Kan veren insan kendisini huzurlu hisseder.					
4. Karşılık beklemeden kan vermek bir iyilik göstergesidir.					
5. Kan vermek mutluluk kaynağıdır.					
6. Kan verdikten sonra bazı toplumsal görevlerimi yerine getirmenin mutluluğunu yaşıyorum.					
7. Kan vermek toplumsal bağlılığı artırır.					
8. Vermiş olduğum kan, birinin hayatını kurtarabilir.					
9. Kan vermek sosyal sorumluluk duygusunu güçlendirir.					
10. Bağış sonrası personelin ilgili davranışları beni olumlu yönde etkiler.					
11. Kan bağışını insanlığa faydalı bir iş olarak görüyorum.					
12. Bence her insanın yapması gereken toplumsal bir sorumluluktur.					
13. Verdiğim kanın ihtiyaç sahiplerine ulaştığından emin olmadığım için kan verme konusunda tereddütlerim var.					
14. Kan verdiğim kurumun, kanı ihtiyaç sahiplerine ulaştırmadığını düşünmekteyim.					
15. Bağış öncesi uygulanan, anketin uzunluğu kan vermektен vazgeçmeme neden olmaktadır.					
16. Kan vermeden önce beklemek vazgeçmeme neden olmaktadır.					
17. Kan vermeden önce benden önce ki bir başka bağışçının fiziksel rahatsızlığı (damar bulamaması, kanamanın fazla olması...) kan vermeme etkiler.					
18. Bağış öncesi vücutta fiziksel düşüş olması korkusundan dolayı kan bağışlamıyorum.					
19. Çalışanların, mekanın ve tıbbi eşyaların hijyenik olması kan verme düşüncemi etkiler.					
20. Kan alacak hemşirenin el becerisi bir sonra ki kan bağışı fikrimi etkiler.					
21. Kan vermek sevap olduğu için kan veriyorum.					
22. Birilerinin hayır duasını almak için kan bağışlıyorum.					
23. Erkekler bayanlardan daha güçlü olduğu için daha fazla kan bağışlamalıdır.					
24. Sağlık güvencem yoksa sağlık durumumu anlamak ve kan testi					

için, kan bağışında bulunurum.

--	--	--	--	--	--